

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra andragogiky a personálního řízení

Pedagogika

Josef Smejkal

**Rozvoj kompetencí budoucích manažerů a požadavky
podnikové praxe**

**Prospective Managers' Competence Development and
Employers' Requirements**

Disertační práce

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., Dr.h.c.

2009

Prohlášení o původnosti práce

„Prohlašuji, že jsem disertační práci vykonal samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury“.

Josef Smejkal

Josef Smejkal

V Ústí nad Labem dne 30 9 2009

Poděkování

Děkuji svému školiteli, panu Prof. PhDr. Janu Průchovi, DrSc., Dr.h.c. za odborné vedení při vypracování této disertační práce.

Josef Smejkal

Anotace

Problematika této disertace „Rozvoj kompetencí budoucích manažerů a požadavky podnikové praxe“ vychází ze skutečnosti, že zaměstnavatelé již několik let vyjadřují obavy ohledně toho, že absolventi VŠ nemají rozvinuté kompetence, které potřebují v praxi, a proto viní vzdělávací systém z neadekvátního rozvoje těchto kompetencí studentů. Na základě vlastního výzkumu tato práce zjišťuje, jak jsou u studentů dané kompetence rozvíjeny terciárním vzděláváním v oboru ekonomika a management. Hlavním cílem práce je nalézt způsoby, jak lépe podpořit kompetenční rozvoj VŠ studentů, aby tak došlo ke zvýšení souladu mezi terciárním vzděláváním a zaměstnáním absolventů VŠ.

Abstract

The main problem area covered by the thesis „Prospective Managers' Competence Development and Employers' Requirements“ is based on the fact that employers have for some years expressed concerns that graduates do not have the competences they need and blame the educational system for inadequately providing them. On the base of a survey the thesis reveals how these competences are generated and developed through our tertiary education in the field of economics and management. Its main concern relates to finding ways that could better promote the university students' competence development to improve the match between the tertiary education and employment of graduates.

OBSAH

ÚVOD	8
1 VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ A PROBLEMATIKA LIDSKÝCH ZDROJŮ	11
1.1 Podstata teorie lidského kapitálu a přínos vzdělávání	11
1.1.1 Investice do lidského kapitálu v podobě vzdělávání	11
1.1.2 Přínos dalšího vzdělávání pro jedince a pro organizace	12
1.2 Úvod do problematiky lidských zdrojů, manažerů a jejich kompetencí	12
1.2.1 Vztah mezi dosaženým vzděláním, kompetencemi a zastávaným zaměstnáním	13
2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH TĚMOTVORNÝCH POJMŮ	15
2.1 Vymezení pojmu kompetence	15
2.2 Pojem „manažerské kompetence“	16
2.3 Transmisivní (tradiční) vyučovací metody a přístupy	17
2.4 Konstruktivistické vyučovací metody a přístupy	18
2.4.1 Vymezení pojmu „konstruktivismus“	18
2.5 Vymezení termínu „kooperativní učení“	20
2.5.1 Vzájemná relace termínů „kooperace“ a „kolaborace“	20
2.6 Aktivizující výuka	21
3 PODSTATA A SPECIFIKACE KOMPETENCÍ	22
3.1 Vznik pojmu kompetence, jeho význam a interpretace	22
3.1.1 Složky kompetencí	23
3.1.2 Druhy kompetencí	24
3.1.2.1 Klíčové kompetence	25
3.1.2.2 Sociální kompetence	26
3.1.2.2.1 Sociálně komunikativní dovednosti	27
3.1.2.2.3 Obecné a specifické kompetence	28
3.2 Manažerské kompetence	29
3.2.1 Druhy manažerských kompetencí (dovedností)	29
3.2.2 Důležitost manažerských kompetencí	31
3.2.2.1 Rostoucí důležitost manažerských kompetencí	32
3.2.2.2 Změny v důležitosti jednotlivých manažerských kompetencí	34
4 ROZVOJ MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ	36
4.1 Manažerský rozvoj v rámci organizací	36
4.1.1 Kompetenčně orientovaný přístup jako základ manažerského rozvoje	38
4.1.2 Funkční a osobnostní způsobilost kompetenčních přístupů	40
4.1.3 Způsoby hodnocení kompetencí v rámci britského a amerického kompetenčního přístupu	41
4.2 Kompetenční požadavky podniků	42
4.2.1 Vývoj důležitosti jednotlivých manažerských kompetencí	43
4.2.1.1 Vývoj od specifických k obecným (generickým) kompetencím	43
4.2.1.2 Vývoj od základních k odlišujícím kompetencím	44
4.2.1.3 Vývoj od hard skills k soft skills	44
4.2.1.4 Nedostatečný rozvoj soft skills u absolventů VŠ a manažerů	45
4.2.1.5 Rostoucí požadavky podniků na absolventy z pohledu širě kompetencí	46
4.3 Vybrané výzkumy hodnocení důležitosti kompetencí ze strany zaměstnavatelů	47
4.3.1 Studie CHEERS (absolventi a jejich kompetence)	48
4.3.2 Výzkum Vetešky	53
4.3.3 Výzkum VŠB TU	54
5 METODY A PŘÍSTUPY VEDOUCÍ K ROZVOJI ODBORNÝCH	

KOMPETENCI NA VŠ	57
5.1 Model výuky odborných kompetencí na VŠ	57
5.2 Vybrané vyučovací metody a přístupy na VŠ	58
5.2.1 Tradiční vyučovací metody a přístupy	61
5.2.1.1 Přednáška jako klasická vyučovací metoda na VŠ	62
5.2.1.2 Znaky efektivní výuky a jejich využití v rámci přednášky	64
5.2.1.3 Podstata a přínos organizování učiva v rámci přednášky	65
5.2.1.4 Přínos expresivnosti při přednášení	65
5.2.1.5 Zhodnocení přínosu metody přednášky a tradiční výuky	65
5.2.2 Konstruktivistické vyučovací metody a přístupy	66
5.2.2.1 Znaky a principy konstruktivistické výuky	67
5.2.3 Sociálně konstruktivistické vyučovací metody	68
5.2.4 Kolaborativní a kooperativní učení v sociálně konstruktivistické výuce	69
5.2.4.1 Podstata kolaborativního učení	69
5.2.4.2 Principy, znaky a přínos kolaborativního učení	70
5.2.4.3 Podstata kooperativního učení a vyučování	72
5.2.4.4 Principy, znaky a přínos kooperativního učení	73
5.2.4.5 Komparace kooperativního učení a tradiční výuky	74
5.2.5 Aktivizující výuka na pozadí konstruktivismu	75
5.2.5.1 Problémová a projektová výuka jako typy aktivizující výuky	76
5.2.5.2 Komparace problémové a tradiční výuky	77
5.2.5.3 Přehled vybraných aktivizujících metod	77
5.2.5.4 Vybrané příklady aktivizujících metod pro aplikaci ve VŠ seminářích	81
6 TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ MANAŽERŮ	84
6.1 Role univerzit v manažerském vzdělávání	84
6.2 Výuka managementu na VŠ a její úkoly	85
6.2.1 Příprava studentů na globální ekonomiku	86
6.3 Hodnocení výuky managementu na VŠ	86
6.3.1 Hodnocení výuky a rozvoje kompetencí na VŠ	86
6.3.2 Hodnocení metod a způsobu výuky na VŠ	88
6.4 Návrhy podniků na zkvalitnění výuky managementu na VŠ	89
6.4.1 Návrhy z hlediska vlivu výuky managementu na rozvoj kompetencí	89
6.4.1.1 Stanovení poměru mezi teorií a aplikací při výuce managementu	91
6.4.2 Návrhy z hlediska metod a způsobu výuky	92
6.4.3 Návrhy z hlediska rozvoje vybraných kompetencí	93
6.5 Hodnocení přípravy absolventů VŠ na požadavky praxe	95
6.6 Příklady výuky managementu na některých zahraničních univerzitách	98
7 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE, HYPOTÉZY, VÝZKUMNÉ POLE	106
7.1 Stanovení výzkumného problému	106
7.2 Formulace výzkumných cílů	109
7.3 Stanovení výzkumných hypotéz	110
7.3.1 Výzkumné pole podle hypotéz a podhypotéz	113
8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	124
8.1 Použité metody výzkumu	125
8.1.1 Kvantitativní výzkum	125
8.1.2 Kvalitativní výzkum	132
8.2 Popis předmětu výzkumu	134
8.2.1 Výzkumný soubor	134
8.2.2 Popis rozvoje (manažerských) kompetencí studentů ve výuce na FSE UJEP Ústí n/L.	138
8.3 Strukturace předvýzkumu a výzkumu	141

8.3.1 Pilotáž	141
8.3.2 Předvýzkum	147
8.3.3 Výzkum	
9 VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ A INTERVIEW	148
9.1 Základní údaje ze všech výzkumných šetření	148
9.1.1 Dotazníková šetření č. 1 – č. 4	148
9.1.2. Interview v rámci šetření č. 5 – č. 8	155
9.2 Vyhodnocení údajů vztahujících se k hypotézám	161
9.2.1 Vyhodnocení dotazníkových šetření č.1-3 vztahujících se k hypotéze H1	161
9.2.2 Vyhodnocení dotazníkových šetření č.1-4 vztahujících se k hypotéze H2	172
9.2.3 Vyhodnocení otázek dotazníkových šetření č.1-4 a interview č.5-8 vztahujících se k hypotéze H3 v oblasti vyuč. metod a kompetencí	183
9.2.3.1 Výsledky dotazníkového šetření a interview CHEERS 5x8 v rámci sledovaných oblastí	183
9.2.3.2 Výsledky dotazníkových šetření a interview CHEERS 4x4 v rámci stanovených oblastí	189
10 ZÁSADY PRO VYHODNOCOVÁNÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ, JEJICH VERIFIKACE A KOMENTÁŘE KE ZJIŠTĚNÝM VÝSTUPŮM A VZTAHŮM PROMĚNNÝCH	196
10.1 Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz	196
10.1.1 Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H1	196
10.1.2 Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H2	197
10.1.3 Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H3	199
10.2 Vyhodnocení platnosti hypotéz	201
10.2.1 Vyhodnocení platnosti hypotézy H1	201
10.2.2 Vyhodnocení platnosti hypotézy H2	206
10.2.3 Vyhodnocení platnosti hypotézy H3	207
10.3 Stručný nástin základních výstupů a jejich komentáře	210
10.3.1 Zkoumané vztahy, rozdíly a názory skupin respondentů podle jednotlivých hypotéz	210
10.3.2 Zjištěné vztahy, rozdíly a názory skupin respondentů podle jednotlivých hypotéz	211
10.3.3 Zobecnění zjištěných vztahů, rozdílů a názorů skupin respondentů podle jednotlivých hypotéz	214
10.3.3.1 Trendy ve vzájemných vztazích proměnných pouze u hypotézy H1	217
10.4 Komentáře ke zjištěným vztahům proměnných v rámci všech sledovaných hypotéz	219
10.4.1 Komentáře ke zjištěným vztahům hypotézy H1	219
10.4.2 Komentáře ke zjištěným rozdílům úrovní proměnných hypotézy H2	227
10.4.3 Komentáře ke zjištěným názorům skupin respondentů hypotézy H3	229
10.4.4 Souhrnný komentář k výzkumným výstupům u sledovaných hypotéz	235
11 SOUHRN A KONTEXTUALIZACE VÝZKUMNÝCH VÝSTUPŮ A MOŽNOST JEJICH APLIKAČNÍHO VYUŽITÍ	237
11.1 Celkové shrnutí výsledků výzkumu	237
11.2 Komparace a kontextualizace s ostatními výzkumy	240
11.3 Komparace některých výzkumných výstupů s mezinárodní studií CHEERS	257
11.4 Stručný návrh komplexního přístupu k rozvoji žádoucích kompetencí VŠ studentů	263
ZÁVĚR	266
POUŽITÁ LITERATURA	268
PŘÍLOHY	277

ÚVOD

Tato dizertační práce se zaměřuje na problematiku kompetenční vybavenosti absolventů terciárního vzdělávání, v rámci níž nastíní a zhodnotí nejen nezbytnost, ale i jednotlivé možnosti harmonizace rozvoje kompetencí absolventů s požadavky podnikové sféry. Vzhledem k uplatnitelnosti absolventů VŠ na trhu práce je totiž nezbytné, aby kompetence, které si osvojili a rozvinuli během svého studia, kvantitativně i kvalitativně co možná nejvíce odpovídaly požadavkům zaměstnavatelů. Absolventi VŠ by tak tudíž měli disponovat nejen žádoucími odbornými znalostmi a dovednostmi, ale i obecně využitelnými kompetencemi. (Úlovcová, 2008, s. 82) Ve skutečnosti však mnoho představitelů podnikové sféry dnes vyjadřuje nespokojenost ohledně připravenosti absolventů VŠ na budoucí praxi právě z pohledu jejich žádoucí kompetenční vybavenosti. Důsledkem této diskrepance mezi požadovanou a skutečnou rozvinutostí kompetencí absolventů je nerovnováha na trhu práce mezi nabídkou a poptávkou po daných absolventech. Zmíněnou problematikou se začala zabývat i Evropská unie, jejímž cílem je v rámci Lisabonské strategie podpořit vysokoškolské vzdělávání mj. ve smyslu rozvoje nezbytných klíčových kompetencí studentů a zvýšení úrovně jimi dosaženého vzdělání, aby se tím zlepšila právě jejich uplatnitelnost na trhu práce.¹ Popisovaná problémová oblast tak nabývá zcela aktuálního významu, neboť se tak v rámci Evropské unie v současnosti stala oficiálně jednou z jejích priorit s cílem podpořit v daném ohledu zaměstnatelnost jedinců prostřednictvím zkvalitnění mj. terciárního vzdělávání, které by mělo ve větší míře vybavovat absolventy kompetencemi požadovanými trhem práce.

V rámci výše přiblížené problematiky je záměrem této práce především nastínit a výzkumně zmapovat současný stav, kdy dochází k nesouladu mezi požadavky zaměstnavatelů na kompetenční vybavenost absolventů VŠ na jedné straně a skutečnou úroveň rozvoje kompetencí studentů v rámci terciárního vzdělávání na straně druhé. Vedle daného nástinu práce představí nejen alternativní vysvětlení možných příčin i zjištěných následků výše uvedeného nesouladu, ale také představí a zhodnotí jednotlivé způsoby úspěšného řešení dané problematiky. V teoretické části předložená dizertace všechny uvedené problémové oblasti přiblíží a posoudí mj. i na základě nejnovějších zahraničních (především anglosaských) výzkumů a studií, které z větší části dosud nebyly prezentovány v českých odborných publikacích. V praktické části pak prostřednictvím provedených kvalitativních i

¹ obsaženo např. v doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie z prosince 2006, č. 2006/962/ES, (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 58-64)

kvantitativních šetření práce výzkumně zmapuje a posoudí vybrané příčinné a vztahové aspekty základních proměnných zkoumané problematiky. Následným začleněním zjištěných výzkumných závěrů do kontextu výstupů obdobného zahraničního výzkumu práce naznačí, že problémy relativní neefektivnosti systému terciárního vzdělávání, včetně jejich kritik především ze strany podnikové sféry, nejsou pouze českým fenoménem, který se znenadání vynořil v poslední době, ale že se jedná o vsutku *globální problém* existující již několik desítek let i v těch nejrozvinutějších zemích na světě. Tato dizertační práce tudíž kromě této individuálně poznávací roviny může sloužit jako zdroj nejnovějších výstupů cizojazyčných studií z dané oblasti.

Ve své teoretické části práce nejprve uvádí do základního rámce popisované problematiky, kdy poskytuje nástin a *objasnění důležitosti lidských zdrojů pro konkurenceschopnost moderních organizací*. Jedním ze zásadních momentů však zde je komparativní zdůraznění jedinečnosti přínosu lidských zdrojů, které jsou oproti ostatním výrobním faktorům nositelem znalostí, schopností, dovedností a osobnostních vlastností, jež lze souhrnně pojímat jako kompetence. A právě kompetence jsou tím zásadním fenoménem, který kvalitativně odlišuje lidskou práci od výkonu ostatních výrobních faktorů a poskytuje tím člověku výsostné postavení mezi všemi nejvíce požadovanými zdroji na trhu. V rámci samotných organizací jsou pak pro „přežití“ na moderním globalizovaném trhu nejpodstatnější především manažerské kompetence, které jsou zde následně popsány skrze jejich základní definice, druhy či směry vývoje.

Teoretická část dizertační práce se dále zabývá vzhledem do samotného nitra zkoumané oblasti, kdy kromě základních požadavků podnikové sféry na kompetenční vybavenost absolventů VŠ předkládá a hodnotí též zásadní směry vývoje důležitosti jednotlivých druhů kompetencí a současně i uvádí možnosti jejich rozvoje u podnikových manažerů. Vedle podnikové sféry se však z pohledu dané problémové oblasti práce zaměřuje i na rozvoj kompetencí v rámci terciárního vzdělávání, kde mj. hodnotí a posuzuje nejen didaktické metody a způsoby výuky, které v terciárním vzdělávání v současnosti převládají a jsou nejvíce využívány, ale představuje i moderní, inovativní a všeobecně nejvíce doporučované vyučovací přístupy, u nichž však ve vysokoškolské výuce zatím nedošlo k většímu rozšíření. Vedle všeobecně akceptovaných klasifikací a popisů těchto vyučovacích metod a přístupů práce naznačuje též možnosti, jak zvýšit efektivnost dosavadní výuky, a to mj. i s využitím tradičních, dodnes dominujících metod. Jedná se zde tedy o navržení jednotlivých *možností*,

jak zkvalitnit vysokoškolskou kompetenční přípravu budoucích absolventů pro potřeby praxe, a to především z pohledu samotné výuky.

Mezi posuzovanými základními koncepty a přístupy však vyniká záměr teoretické části práce přiblížit a zhodnotit především *roli univerzitního vzdělávání v rámci rozvoje manažerů*. Zabývá se zde totiž konkretizací příčin a doporučení možných způsobů řešení nesouladu mezi požadavky podniků na kompetenční vybavenost absolventů a jejich skutečným rozvojem v rámci terciárního vzdělávání. Jako určitou ilustraci aplikace uváděných doporučení práce představuje i praktickou ukázkou fungování terciární přípravy budoucích manažerů ve dvou vybraných západních zemích (Irsko a USA). Tato případová studie je vzájemně kontrastní z pohledu vzdělávání v obou těchto zvolených zemích. Naznačuje, že se s podobnými problémy v terciárním vzdělávání setkávají i jiné země a dokumentuje, jakým způsobem lze ve vzdělávací praxi funkčně vyřešit popisované problémy.

V praktické části dizertace je představen vlastní výzkum, který se v rámci provedených 4 kvalitativních a 4 kvantitativních šetření soustředí na zmapování základních vztahů mezi vybranými manažerskými kompetencemi a vyučovacími metodami, a to z pohledu většiny skupin aktérů participujících na řešení zkoumané problematiky (tj. VŠ učitelé, denní a kombinovaní studenti VŠ, manažeři a zaměstnavatelé). Jedním ze záměrů je vytvoření a aplikace výzkumného nástroje do značné míry kompatibilního s nástroji použitými v obdobných zahraničních studiích z důvodu snazšího vzájemného srovnání získaných výsledků.

Tato dizertační práce jako celek v rámci provedeného primárního a sekundárního výzkumu zjišťuje, zhodnocuje a navrhuje řešení příčin zásadního rozporu, kdy čerství absolventi VŠ jsou sice všeobecně teoreticky vnímáni jako „předvoj nových manažerů“ v organizacích, avšak ve skutečnosti je firmy často odmítají přijímat, neboť podle zaměstnavatelů mj. nemají dostatečně rozvinuté žádoucí kompetence. Těmito kompetencemi by je však podle zaměstnavatelů mělo vybavit právě vysokoškolské vzdělávání. Jelikož se v daném kontextu jedná o mnohostranný problém, práce na něj nahlíží z úhlu pohledu většiny jeho účastníků, kterými jsou tak nejen firmy, ale i studenti a učitelé vysokých škol.

1 VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ A PROBLEMATIKA LIDSKÝCH ZDROJŮ

Je nezbytné připomenout, že teoretická fundace této práce vychází z následující publikace jejího autora: Smejkal, J.: *Kompetenční vybavenost absolventů VŠ*, UJEP, Ústí nad Labem, 2008.

1.1 Podstata teorie lidského kapitálu a přínos vzdělávání

Stále více moderních studií potvrzuje, že v poslední době dochází ke značnému nárůstu významu lidských zdrojů, což většinou připisují zvyšující se roli znalostí v moderní společnosti. Podle Schultze (In: Jonáš, 1994, s. 377- 388) je dnes totiž lidský kapitál jedním z nejdůležitějších výrobních faktorů, který jako jediný disponuje znalostmi a dovednostmi nezbytnými pro globální růst ekonomického blahobytu.

1.1.1 Investice do lidského kapitálu v podobě vzdělávání

K dosažení žádoucího ekonomického růstu je nezbytné nejprve investovat prostředky do samotného lidského kapitálu (např. v podobě zvyšování kvalifikační a znalostní úrovně, zvyšování kvality zdraví populace apod.). Podstatou teorie lidského kapitálu je přitom premisa, že jedinci při rozhodování o investicích do svého vzdělání, výcviku či lékařské péče komparují vynaložené náklady a očekávané výnosy z těchto investic. Předpokládané výnosy však zde mohou zahrnovat vedle peněžních i nepeněžní zisky, avšak náklady oproti tomu závisí především na ušlé hodnotě času stráveného na získání těchto investic. (Schultz, In: Jonáš, 1994, s. 377- 388, Kuznets, In: Jonáš, 1997, s. 105-119, Becker In: Jonáš, 1997, s. 727-746).

Z pohledu teorie lidského kapitálu lze tudíž říci, že *lidé do sebe investují nikoli pro účely svého současného užitku, ale pro získání určitého peněžního či nepeněžního zisku v budoucnosti*. Dle Garcia-Aracil (2004) se tak vedle vynakládání prostředků na zdravotní péči mohou lidé namísto akceptování první pracovní nabídky rozhodnout například pro získání dalšího vzdělání, mohou vynaložit čas při hledání práce s nejvyšší mírou platového ohodnocení, mohou zaplatit za informace ohledně pracovních příležitostí, mohou se stěhovat za lepším zaměstnáním, nebo namísto práce s vysokým platem ale zato s mizivou perspektivou budoucího rozvoje si mohou zvolit práci s nízkým platovým ohodnocením, avšak s vysokým učebním potenciálem. Všechny výše zmíněné aktivity podniknuté buď

jednotlivci v jejich vlastním zájmu nebo společností v zájmu jejich členů (v oblasti zdraví, vzdělávání, hledání práce, získávání informací, migrace, či podnikového vzdělávání „in-service training“) tak lze považovat spíše za investice než za spotřebu.

Na základě výše zmíněné teorie lidského kapitálu lze tudíž konstatovat, že *vzdělávání je významnou investicí do lidského kapitálu*, neboť umožňuje jedincům učit se a osvojovat si dovednosti, které budou následně zásadním způsobem (Garcia-Aracil, 2004) formovat jejich chování, přesvědčení a roli ve společnosti. Mnohé výzkumy prokázaly, že vzdělání jedinců také zásadně ovlivňuje úspěšnost jejich ekonomických rozhodnutí. Zejména pak absolvování dalšího školního vzdělávání má jednoznačně pozitivní vliv na účinnost rozhodovacích procesů těchto lidí ohledně jejich uplatnění na trhu práce.

1.1.2 Přínos dalšího vzdělávání pro jedince a pro organizace

V rámci posuzování vhodné úrovně investic do školního vzdělávání se mnohé studie zabývají též vztahem mezi výdělkem a dosaženým školním vzděláním, kde platí, že lidé s vyšším vzděláním dosahují většinou vyšší úrovně výdělku, než lidé s nižší úrovní vzdělání. V tomto ohledu další školní vzdělávání a odborná příprava (training) jednak značně zlepšují pracovní vyhlídky jedinců, dále též zkracují délku jejich případné nezaměstnanosti a spolu s tím také pozitivně ovlivňují výši jejich příjmu. Přestože je úroveň výdělku jedním z důležitých ukazatelů významu vzdělávání, studie Weisbroda (Garcia-Aracil, 2004, s. 288) již v 60. letech minulého století poukázala na to, že tradiční peněžní měřítko nemohou zachytit všechny pozitivní efekty vzdělávání, které se časem projeví například i ve vyšší produktivitě práce jedince, či ve vyšší schopnosti ocenit přínos jeho volného času.

V posledních letech akademici i odborníci z praxe věnují velkou pozornost rozvoji *managementu a jeho roli při dosahování úspěchu organizace*. Jedním z úkolů uvedených ve zprávě „*Management Development to the Millennium: The New Priorities*“ (Brotherton, Watson, 2001, s. 521) je totiž vést organizace edukací k tomu, aby poznaly, že investice do rozvoje managementu přímo přispívá a napomáhá jejich dlouhodobé konkurenceschopnosti.

1.2 Úvod do problematiky lidských zdrojů, manažerů a jejich kompetencí

Z pohledu jedince lze konstatovat, že osobnostní charakteristiky člověka, mezi něž řadí Garcia-Aracil (2004, s. 288) například talent, vzdělání a zkušenosti, významně determinují nejen jeho pracovní úspěšnost, ale také hodnotu jeho pracovní síly na trhu práce. V rámci podnikové sféry pak lidé představují nejdůležitější faktor pro dosažení a dlouhodobé

udržení konkurenční výhody. V současnosti již totiž nelze získávat konkurenční výhody tradičním či dosud obvyklým způsobem prostřednictvím technických inovací. Příčinu tohoto stavu odhalily výsledky výzkumů konkurenceschopnosti světového průmyslu, podle nichž se dnes velké množství moderních vyspělých firem dostalo až na samotnou hranici zvyšování produktivity technickými prostředky (nové stroje, nástroje, nové technologie). Podniky jsou dnes tudíž schopné technickými prostředky zvýšit svou produktivitu jen o 2 až 3 %. Na druhé straně se v dnešním globálním prostředí začíná objevovat daleko levnější způsob zvyšování produktivity, jenž poskytuje možnosti 5 až 15%-ního růstu, a to díky lepší organizaci práce a procesů. Tento druhý způsob *zvyšování produktivity* je založen především **na rozvoji kompetencí zaměstnanců**. Vzájemná komparace obou způsobů zvyšování produktivity napovídá, že oblasti technologie, logistiky a materiálových a informačních toků nám dnes mohou poskytnout konkurenční náskok v řádu „jen“ několika měsíců. Oproti tomu konkurenční náskok v oblasti rozvoje lidí, znalostí, podnikové kultury, komunikace či vztahů a postojů pracovníků může dnes činit až několik let. (Košturiak, 2003, s.10) Z toho vyplývá, že v současnosti jsou lidské zdroje a jejich rozvoj jediným dostupným potenciálním zdrojem, pomocí kterého můžeme výrazněji zvýšit konkurenceschopnost jednotlivých podniků i celé ekonomiky. Kubeš však v souladu s těmito myšlenkami dodává, že ze všech lidských zdrojů má ve firmách největší důležitost především kvalitní management, který je schopen adekvátně motivovat pracovníky k dosahování žádoucích výkonů. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004) Uvedený názor podporuje například i Hálek, (Hálek, Smutný, 2003, s.77,78) jenž připomíná, že v podmínkách globálních změn právě schopnosti a dovednosti manažerů, označované jako kompetence, determinují stále více konkurenceschopnost jednotlivých firem.

1.2.1 Vztah mezi dosaženým vzděláním, kompetencemi a zastávaným zaměstnáním

V posledních desetiletích se ekonomové (Badilo-Amador, 2005) zaměřují na zkoumání souvislostí a míry souladu mezi dosaženým vzděláním jedinců a jimi zastávaným zaměstnáním. Tato problematika je významná proto, že jakýkoliv nesoulad mezi zmíněnými proměnnými (skrze ovlivnění výše mezd, situace na trhu práce i pracovní spokojenosti) může negativně ovlivnit efektivnost veřejných a soukromých investic do vzdělávání.

Soulad mezi kompetencemi a pracovním místem tudíž vyjadřuje situaci, kdy má pracovník žádoucí kombinaci kompetencí lidského kapitálu, která by mu umožnila úspěšně zastávat jeho současné pracovní místo. (Badilo-Amador, 2005, s. 95) Míra tohoto souladu je obecně zkoumána pomocí komparace vzdělání dosaženého určitým zaměstnancem se

vzdělanostními požadavky jím zastávaného pracovního místa, na základě čehož může být sledovaný jedinec označen jako *převzdělaný* (overeducated), *podvzdělaný* (undereducated) nebo *adekvátně vzdělaný* (adequately educated).

Z významného výzkumu Badilo-Armadora (2005,s.104) vyplývá, že zaměstnavatelé přibližně u 70% pracovníků v rámci jejich pracovního hodnocení nezjišťují (a proto ani neberou v úvahu) míru souladu mezi jimi dosaženým vzděláním a úrovní jimi osvojených kompetencí. Dále zde bylo potvrzeno, že úroveň vzdělání, které zaměstnanec dosáhl, může s daleko větší pravděpodobností vést k jeho převzdělanosti (overeducated) než k nadměrné rozvinutosti jeho kompetencí (overcompetent). Toto zjištění překvapivě naznačilo, že vzdělávání nemusí vždy zvyšovat kompetentnost jedinců, což se projevuje u dnešního terciárního vzdělávání. Zajímavé je také zjištění, že potenciální pracovní zkušenost jedince má daleko menší vliv na míru jeho kompetenčního souladu, než na míru vzdělanostního souladu, což znamená, že nárůst pracovní zkušenosti jedince daleko více snižuje pravděpodobnost, že bude podvzdělán, než že bude podkompetentní.

2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH TÉMOTVORNÝCH POJMŮ

Z výše nastíněné problematiky vyplývají následující termíny, jež jsou úzce spjaty s tématem celé práce jež je potřebné pro záměry práce přesně vymezit.

1. Kompetence
2. Manažerské kompetence
3. Tradiční vyučovací metody a přístupy
4. Konstruktivistické vyučovací metody a přístupy
5. Kooperativní učení a kolaborativní učení
6. Aktivizující výuka

2.1 Vymezení pojmu kompetence

Pojem kompetence pochází z latinského slova „competentia“ vyjadřujícího pravomoc, způsobilost, okruh či dosah pravomocí (Petlák, Komora, 2003, s. 54). Současný význam pojmu kompetence popisuje Baštecká jako způsobilost, pravomoc, možnost a schopnost zvládnout daný úkol. Höschl a Šimek se například v tomto smyslu zmiňují o pojmu „personal competence“ (osobní kompetence) jako o „pocitu vlastní schopnosti zvládat situace“, vedle toho Midlarsky vymezuje kompetenci jako „víru člověka, že může změnit události, aby dosáhl žádoucího výsledku“ a považuje ji za součást „ochoty převzít odpovědnost“. Obdobně Mohapl hovoří o tzv. „ego-kompetenci“ jako o „pocitu způsobilosti k určitému výkonu“, jíž řadí do sebepojetí. (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 290) Celkově lze konstatovat, že v současnosti je možné vnímat **pojem kompetence** v následujících dvou **významech** (Nozar, Horejc, 2005, s. 223), a to buď jako:

- a) *souhrn pravomocí* a odpovědností svěřených určitému pracovnímu místu či orgánu (např. podle Tureckiové (2004, s. 29) v praxi kompetence často vyjadřuje pravomoc činit v rámci pracovní činnosti rozhodnutí a nést za to odpovědnost, nebo jako
- b) *schopnost vykonávat určitou funkci* nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti, v tomto smyslu například Hoge definuje kompetenci jako měřitelnou lidskou schopnost, která je nezbytná k dosažení efektivního výkonu. (Nozar, Horejc, 2005, s. 223, Hoge, Tondora, Marrelli, 2005, s. 517)

2.2 Pojem „manažerské kompetence“

Kompetence lze vnímat nejen jako individuální potenciál každého zaměstnance, ale také jako možný zdroj konkurenceschopnosti pro daného jedince i pro samotnou organizaci. (Veteška,Tureckiová,2008) Z důvodu zmíněného významu manažerů jakožto klíčového zdroje nových konkurenčních výhod je však v každé organizaci kladen důraz především na kompetence manažerské, které jsou považovány za zásadní pro výkonnost a konkurenceschopnost každé firmy. (Kubeš,Spillerová, Kurnický 2004)

Jednotná a všeobecně akceptovatelná definice samotných manažerských kompetencí dosud neexistuje. Horejc (Horejc,Nozar, 2005,s. 71-72) proto představuje následující zjednodušenou klasifikaci všech dosud existujících definic manažerských kompetencí z pohledu možného vymezení daného pojmu:

- a) užší vymezení manažerské kompetence se obvykle zaměřuje buď na exaktní definování úkolů manažera nebo se zabývá popisem a analýzou žádoucích manažerských vlastností a dovedností,
- b) širší vymezení manažerské kompetence je na druhou stranu orientováno především na specifikaci žádoucího výsledku, jehož může být dosaženo právě s využitím manažerských kompetencí.

Vzájemnou komparací výše zmíněných vymezení lze odhalit pravý přínos kompetencí, který spočívá dle Horejce (Horejc,Nozar, 2005, s. 71-72) v tom, že umožňují zaměstnancům uskutečnit takové žádoucí projevy, reakce nebo chování, které jsou nezbytné k dosažení zadaných pracovních úkolů.

Přestože v současnosti existuje velké množství různých definic, pojetí a přístupů k manažerským kompetencím, lze v souladu s Veteškou (Veteška,Tureckiová,2008, s.80) obecně popsat manažerské kompetence jako *schopnost úspěšně vykonávat nějakou funkci* či soubor funkcí, což se týká vedle proměnlivých podmínek vnitřního (tj. intrapersonálního a intraorganizačního) a vnějšího rázu (tj. interorganizačního – ekonomicko-sociálního prostředí) i *funkční způsobilosti manažera*. Obdobný pohled nabízí i Woodruffe, podle něhož je kompetence „...*množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.*“ (Kubeš,Spillerová,Kurnický,2004, s. 27)

2.3 Transmisivní (tradiční) vyučovací metody a přístupy

V transmisivním přístupu k výuce² učitelé sdělují studentům předem určený a předem seřazený hotový obsah znalostí. Tento přístup předpokládá, že studenti zvládnou celek učebního materiálu prostřednictvím shromažďování či hromadění jednotlivých jeho částí ve své paměti (*Bloom, Gagné*). Není zde kladen důraz na pochopení učiva a učící se jsou považováni za pasivní jedince, kteří vyžadují externí motivaci včetně vnějšího zpevnování jejich žádoucích reakcí. Studenti si většinu učiva v transmisivním přístupu osvojují jeho memorizací bez dostatečného porozumění obsahu, což u nich vede ke krátkodobému pamětnímu uchování učiva.

Podle Štecha (1992, s.130) se jedná o prosté předávání poznatků. Ve výuce dominuje učitel, který jednak předává poznatky v jejich hotové, produktové podobě, a jednak vybírá, určuje, co je správné a pravdivé i jak se má při řešení postupovat. Student má za úkol poznatky ve výuce „převzít“, tj. zaznamenat je, zapamatovat si je a na požádání je reprodukovat. Transmise je předávání poznatků od toho, kdo ví, tomu, kdo neví.

Základní principy transmise: (Štech, 1992, s. 146-151)

1. Novost - student je neustále utvrzován ve svém nevědění a překvapován tím co ví učitel
2. Nové poznatky nenavazují na předchozí znalosti studenta - v myslí studenta tak vzniká nesourodý soubor navzájem nesouvisících útržků informací
3. Neporozumění učivu a nutnost mechanického osvojování látky pro účely reprodukce
4. Nepříznivý dopad na sebepojetí studenta jako učícího se
5. Postupy poznávání ve škole nerespektují poznávací postupy studentů
6. Kognitivní schéma linearit od jednoduchého ke složitému
7. Osvojování v kultuře nahromaděných dekontextualizovaných poznatků
8. Stejná (homogenní) zkušenost získávaná stereotypními školními postupy stejnými pro všechny, opírající se o učebnice stejné pro všechny (toto umrtvuje učení, v němž žák utváří sterilní poznání - tj. zbavené geneze - žák nevidí jak se poznání postupně vyvíjelo - nevyvolává potřebu hledat dál a hlouběji, zpřesňovat poznatky atd.)

² Tentýž obsah nazývá Štech **transmisivním modelem vyučování** (Štech, 1992, s. 128), Vašutová používá výraz **přístup transmise** (Vašutová, 2002, s. 55-57), Navrátil operuje s označením **tradiční model učení** (Navrátil, Mattioli, 2001, s. 24-28) a Maňák pro změnu totéž označuje jako **model direktivně řízeného učení** (Maňák, Švec, 2003, s. 15).

2.4 Konstruktivistické vyučovací metody a přístupy

2.4.1 Vymezení pojmu „konstruktivismus“

V Pedagogickém slovníku je konstruktivismus³ pod heslem „konstruktivistická pedagogika“ charakterizován jednak jako určitý směr v pedagogice, který je zaměřen na aktivní účast žáků ve výuce s důrazem na rozvoj jejich tvořivého myšlení, a jednak je v publikaci zdůrazněn též výchozí epistemologický význam pojmu. Konstruktivismus vychází „... z Piagetovy genetické epistemologie (...zdůrazňuje), že poznání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací o svém prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace a že tyto psychologické principy musejí být nadřazeny didaktickým principům, které se z ní druhotně odvozují. Další podněty čerpá z poznatků kognitivních věd – např. význam signifikance nových poznatků, organizátorů aj.“ (1995, s.102-103). Koncepce této práce bude vycházet především z následující definice⁴ tohoto interdisciplinárního paradigmatu: „Konstruktivismus je široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností.“ (Kalhous, Obst, 2002, s.49, také Doulík, Škoda, 2002, s.7). Ač je tato definice pojata velmi široce, vyzdvihuje dvě základní charakteristiky konstruktivismu, jimiž jsou *aktivní úloha subjektu a interakce s prostředím*.

Základem poznávacího procesu podle konstruktivistického modelu výuky není zprostředkování odborných vědomostí (transmise nebo instrukce), nýbrž schopnost vystavět znalostní síť (konstrukce), objevování a konstruování poznatků samotnými studenty, kteří při této aktivitě současně využívají svých dosavadních znalostí, dovedností a zkušeností. Této formulaci odpovídá i následující myšlenka R. Vosse (2005, s. 51): „*Die SchülerInnen sollen ihre eigenen Lernwelten erfinden, entdecken, experimentell erforschen und dabei neben der*

³ Konstruktivismus jako teorie vědění a poznání je souborem mnoha směrů a pojetí, které z obecného teoretického pohledu vysvětlují učební procesy člověka. Oproti tomu konstruktivistická výuka je praktickou aplikací těchto teoretických východisek ve školním prostředí. V mém výzkumu je používáno pojmu konstruktivistický přístup, neboť bylo potřeba vyjádřit jakési reziduum mezi konstruktivismem jako teorií a konstruktivismem jako „pouhou“ praktickou aplikací. Konstruktivistický přístup totiž obsahuje nejen konkrétní nástroje výuky, ale i pojetí výuky a teoretické pohledy na takto orientované vyučování a učení studentů. Na druhou stranu ale přístup nelze označit jako styl vyučování, neboť ten je: „...komplexnější osobnostní charakteristika, v tomto případě učitele (Maňák, Švec, 2003, s. 38). Oproti tomu přístup k výuce na osobnosti konkrétního učitele zase tolik nezávisí, spíše „stojí nad učitelem, nad všemi učiteli“ a udává možný směr (teoretický i praktický) ve výuce, kterým se učitelé mohou řídit zcela, zčásti nebo i vůbec.

⁴ Obsahové vymezení definice vychází z následujících publikací: Kalhous, Obst - *Školní didaktika, Portál, Praha 2002, s. 197*, Doulík, Škoda - *Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky, In: Aktivní konstrukce poznání (sborník z konference), PF UJEP, Ústí n/L. 2002, s. 7*, Pupala, Osuská - *Podoby a odkazy teorie konstruktivismu, Pedagogická revue, č. 1, 2000, s. 101-114*

Lust an der eigenen Arbeit auch die notwendigen Anstrengungen erfahren, um entsprechende Leistungen erbringen zu können.“

Konstruktivistická výuka vychází z dosavadních studentských znalostí, zkušeností a z pojetí obsahu učebního materiálu, neboť učící se interpretují nové informace na základě těchto svých dosavadních znalostí. Z tohoto důvodu také konstruktivismus zdůrazňuje porozumění místo memorizace a reprodukce informací a jeho sociální směr se v této oblasti orientuje na spolupráci účastníků výuky při vytváření osobních významů učiva a na intenzivní sociální interakce mezi nimi (Tynjälä, 1999, s. 363-364, výzkum). Jednoduše řečeno - studenti přicházejí do výuky se svými vlastními zkušenostmi a kognitivními strukturami, které jsou buď správné, nesprávné nebo neúplné. Studenti budou přeformulovávat své existující struktury pouze tehdy, až se jim podaří propojit nové informace s již osvojenými znalostmi. V případě, že by memorizovali informace, které by nebyly propojeny s jejich předchozími znalostmi a zkušenostmi, pak vše naučené brzy zapomenou. Je proto nezbytné aktivně konstruovat nové informace takovým způsobem, aby bylo podpořeno smysluplné učení (Hanley, 1994, výzkum).

Základní principy konstruktivistické výuky (Štech, 1992, s. 137-155)

1. vyučování musí být koncipováno tak, aby každý žák měl možnost zkonstruovat si své poznání využívajíc k tomu vše své dosavadní znalosti, dovednosti a zkušenosti
2. žák přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul
3. učitel zabezpečuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné kognitivní, sociální a operační úroveň a to za účasti a přispění všech
4. inteligence se modifikuje a obohacuje restrukturováním, učitel vnímá žáka jako „nějak kompetentního“, učitel respektuje a navazuje na žákovy předchozí znalosti, dovednosti a zkušenosti
5. žák poznává přímo - materiálně, empiricky tak, že je protagonistou (subjektem) procesu poznávání, aktivně se účastní konstrukce poznání v reálných činnostech prostřednictvím kontextově situovaného učení - např. při řešení problémů žáci dělají totéž, co v těchto situacích dělají skuteční badatelé, samostatné objevování
6. cenný zdroj lepšího a účinnějšího učení a rozvoje všech žáků je spatřován v různosti zkušeností a odlišností žáků - žáci tuto svou různost vyjadřují a mezi sebou navzájem konfrontují - odlišnost hledisek porušuje rovnováhu shody, nutí žáky do práce, aby dosáhli nové rovnováhy na vyšší úrovni, které se znovu naruší atd.

2.5 Vymezení termínu „kooperativní učení“

Kooperativní učení je termín, na který nahlížíme dle H. Kasíkové jako na teorii vzdělávání, uspořádání sociálních vztahů v učebních situacích apod. Podle autorky jde „o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách.“ (2001, s. 62) Termín kooperativní vyučování je dle H. Kasíkové (1997, s. 27) „...založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.“ Obdobně vymezují kooperativní výuku autoři J. Maňák a V. Švec. Podle nich je kooperativní výuka „komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 138)

Pedagogický slovník (1995, s. 104) odlišuje termín kooperativní učení od antonymického výrazu individuální učení. Kooperativní učení je založeno na spolupráci osob, řešících nějaké problémové zadání, přičemž řešitelé plánují celou činnost, rozdělují si sociální role, úkoly, pomáhají si, kontrolují jeden druhého, řeší dílčí vzniklé spory. Tato práce bude vycházet z výše uvedených definic a používat termín „kooperativní učení“, jakožto aktivní činnost studenta, kdy skrze kooperaci dochází k procesu učení, resp. osvojování určitých dovedností.

2.5.1 Vzájemná relace termínů „kooperace“ a „kolaborace“

Odlišit tyto dva termíny od sebe není jednoduché. Velmi často se zaměňují. Termínu „kooperace“ je přidělena charakteristika náležící spíše pojmu „kolaborace“.⁵ Termín kolaborativní učení je ve vztahu ke kooperativnímu učení pojat více obecněji a podle Škody (2005) vystihuje lépe podstatu této organizační formy výuky. Teoreticky se konceptem kolaborativního učení zabýval P. Dillenbourg (Vašutová, 2002). Podle něj se kolaborace liší od kooperace ve dvou aspektech: v *komunikaci* a v *interakci*. Zatímco kooperativní činnost ve skupině je spojována s asymetrickou komunikací, kolaborativní učení vyžaduje harmonickou symetrickou komunikaci. Interakce je v obou konceptech, jak v kooperativním tak v kolaborativním učení, zdrojem určitých specifických aktivit (jako např. diskuze, vzájemné oponování, sebereflexe apod.), které se stávají spouštěcím mechanismem specifických kognitivních aspektů např. vyvození znalostí, jejich interiorizace apod. Z hlediska

⁵ Termín *kolaborace* se v naší odborně zaměřené pedagogické literatuře vyskytuje jen zřídka (s výjimkou např. H. Kasíkové, 2001 a J. Vašutové, 2002), častěji se objevuje v zahraniční, převážně anglosaské odborné literatuře.

interakčních strategií je kooperace více partnerská, vzájemně se podporující společná učební činnost, kdežto v kolaborativním učení je důraz kladen na důkladnou, efektivní participaci všech členů skupiny, kdy každý může přispět svým dílem ke společnému řešení problému, tj. u kolaborace společný úkol, nikoliv pouze společná činnost. Kooperativní učení je ve srovnání s kolaborativním považováno za více strukturované, více předepisující učitelům vyučovací techniky, direktivní ke studentům ohledně toho, jak pracovat společně ve skupinách a více zacílené na populaci středoškolskou než na vzdělávání poststředoškolské či dospělých. Kolaborativní učení se více zabývá akulturací učících se do učební komunity.

2.6 Aktivizující výuka

V aktivizujícím učebním prostředí studenti při řešení autentických problémů či reálných případů aplikují své teoretické znalosti, a tím si je aktivně strukturují a organizují, což jim na jednu stranu umožňuje učivu lépe porozumět a lépe si jej zapamatovat a na druhou stranu jsou díky získaným zkušenostem s řešením problémů následně schopni lépe aplikovat teoretické znalosti v praxi. Schön (Vaatstra, 2007, s. 339) zdůrazňuje, že by učitelé měli v rámci aktivizující výuky realizovat činnostní učení (learning by doing), jež rozvíjí u studentů schopnost vypořádat se s nepředvídatelnými a konfliktními situacemi, a tím je připravuje na komplexní realitu praxe. Současné výzkumy totiž dokazují, že studenti v aktivizujícím učebním prostředí získávají velké množství přímých zkušeností s aplikací multidiscipinárních teoretických znalostí při řešení skutečných případů a jsou dobře připraveni na svou budoucí pracovní činnost.

Aktivizující učení podporují *aktivizující vyučovací metody*, které vedou k produktivnímu myšlení studentů a vyvolávají u nich produktivní aktivitu (Jankovcová, 1988, Maňák, Švec, 2003). Ve velké míře podněcují zájem o učení, podporují rozvoj intenzivního myšlení, jednání a prožívání, schopnosti komunikovat a dovednosti aplikovat poznatky v praktickém životě.⁶ Příznivá atmosféra pro učení je navozena těmito faktory: práce bez pocitu trémy, možnost dopouštět se chyb, získávání opory vrstevníků, variabilita řešení, volnost v rozhodování a projevu. Aktivizující metody rozvíjejí motivaci jedinců, vedou je k aktivní účasti na vyučovacím procesu, poskytují jim podněty k přímé činnosti, aby se nestali pouhým objektem vyučování, ale jeho spolutvůrcem, subjektem. Čím více je jedinec motivován, tím lepší jsou výsledky jeho učení, a čím lepší jsou učební výsledky, tím vyšší je i jeho motivovanost (Choděra, 2000, s. 122-123, Hendrich, 1988, s. 306).

⁶ Podle J. Vašutové (2002, s. 85) je to především seberozvoj, sebeutváření, sebehodnocení, samostatnost, spoluzodpovědnost, schopnost překonávat překážky apod.

3 PODSTATA A SPECIFIKACE KOMPETENCÍ

3.1 Vznik pojmu kompetence, jeho význam a interpretace

Samotný pojem „kompetence“ lze považovat za poměrně moderní koncept. Přestože jeho obsahová podoba byla formulována Flanaganem již v roce 1954 (který poprvé pro účely hodnocení a výběru pracovníků navrhl použít identifikaci klíčových požadavků – „tj. kompetencí“) a v roce 1959 byl Whitem vytvořen pojem kompetence jakožto sjednocující termín pro všechna dosud vytvořená kritéria úspěšnosti, bouřlivý vývoj pojetí kompetencí se datuje až od roku 1973, kdy vyšel článek nazvaný „*Testing for Competence rather than for Intelligence*“⁷. Mc Clelland v tomto článku poprvé navrhl aby zaměstnanci byli vybíráni na své pracovní pozice nikoliv podle jejich inteligence, ale podle kompetencí (tj. jedná se o nahrazení testů inteligence a učebních schopností „aptitude tests“ testováním kompetencí jedinců). (Hoge, Tondora, Marrelli, 2005)

Z vývojového hlediska je zajímavé, že pojem „kompetence“ byl původně zaveden v teorii odborného vzdělávání a výcviku (Průcha, In: Vališová, 2004, s. 263-269), kde vedle schopnosti pracovníka provádět určité profesní činnosti vyjadřuje i způsobilosti dosahovat přesně definovatelných pracovních výsledků.⁸ Vašutová (2004, s.90) však upozorňuje, že k pojmu „kompetence“, který je mnoha autory vnímán jako „módní“ koncept, existují mezi odborníky výhrady, neboť se daný pojem v podstatě obsahově neliší od pojmu profesní znalosti či dovednosti. V souladu s tímto názorem Průcha (In: Vališová, 2004, s. 263-269) dodává, že pojem kompetence je různými autory vnímán odlišně a že dosud neexistuje jeho jednoznačná a univerzální definice. Vzniká zde tak značná terminologická nejednotnost, neboť vedle termínu „klíčové kompetence“ existují i různé varianty výrazu „základní kompetence“ (basic/core/essential competencies), přičemž ale všechny tyto pojmy vyjadřují tutéž konotaci v podobě „obecně použitelných dovedností“ (generic skills), mezi které patří např. komunikační dovednosti, dovednosti řešit problémy, kreativita, schopnost učit se, schopnost spolupracovat v týmu apod.

Existenci terminologické nejednoznačnosti a nepřesnosti v této oblasti potvrzuje i Vašutová (2004, s.90-91), jež uvádí, že pojem kompetence se v odborné komunikaci používá

⁷ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004)

⁸ Jedná se tedy o definování profesních dovedností prostřednictvím kompetencí vnímaných jako „kvalifikace“ jedince.

jak v singuláru, tak i v plurálu (competence/competencies) a navíc se zde vyskytují i další obdobná terminologická spojení typu „kompetentní chování“ (competence behaviour) či „kompetentní osoba“ (competent person), přičemž však obsahově nejsou tyto výrazy od sebe jednoznačně odlišeny. Proto nepřekvapí konstatování, že pojem kompetence můžeme zaměnit či nahradit termíny jako např. schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost či efektivnost, které vyjadřují připravenost jedince na výkon profese. Zmíněnou terminologickou nejednoznačností však dle Vašutové (2004, s.90) ještě více posiluje i významová mnohoznačnost některých dalších souvisejících termínů (např. capability, capacity), jež jsou v odborném jazyce využívány v mnoha odlišných variantách a slovních spojeních.

3.1.1 Složky kompetencí

K výše uváděným záměnám pojmu kompetence za termíny schopnost, dovednost apod. by však v odborné literatuře nemělo docházet, jelikož nelze zaměňovat „zastřešující pojem“ s jeho dílčími složkami. Vztah pojmu „kompetence“ a jeho dílčích složek je totiž jednoznačně vymezen mimojiné i následující strukturací složek kompetencí označené jako „KSAP“ (Hoge, Tondora, Marrelli, 2005, s.517):

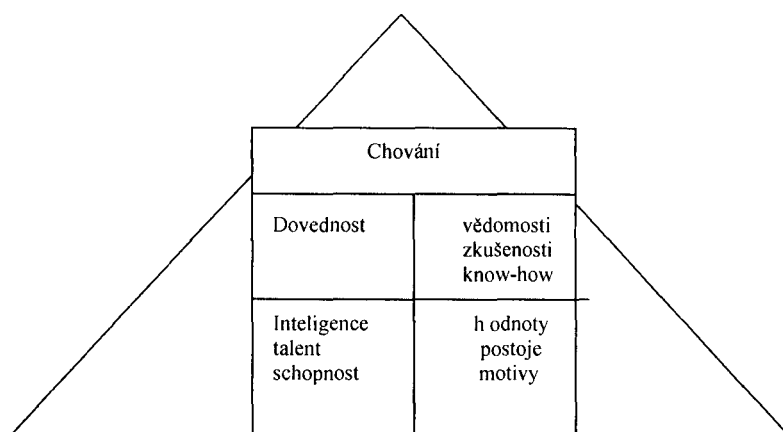
- znalosti (knowledge),
- dovednosti (skills),
- schopnosti (abilities),
- osobnostní charakteristiky (personal characteristics).

Mírně odlišnou klasifikaci složek kompetence lze nalézt například u Zicha (2003), která zahrnuje znalosti, zkušenosti, schopnosti, dovednosti a manažerské myšlení a nebo kupříkladu u Vetešky (Veteška, Tureckiová, 2008, s.81), jenž představuje následující Kubrovu **klasifikaci složek manažerských kompetencí**:

- ❖ znalosti,
- ❖ povahové rysy,
- ❖ postoje,
- ❖ dovednosti,
- ❖ zkušenosti,
- ❖ technické kompetence,
- ❖ kompetence v jednání s lidmi.

Jiný pohled na „anatomii“ kompetence nabízí Kubeš (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28), jenž uvádí na níže představeném obrázku hierarchickou strukturaci složek kompetence autorské dvojice Lucia a Lepsinger.

obr.č. 1 Hierarchický model strukturace složek kompetence



Zdroj: upraveno podle :Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R.: Manažerské kompetence (Způsobilosti výjimečných manažerů), Grada, Praha, 2004, ISBN 80-247-0698-9, s. 28

Výše uvedený obrázek č. 1 (oproti dříve zmíněnému modelu KSAP) nabízí jednak poněkud rozšířený pohled na složky kompetence a jednak též ilustruje skutečnost, že kompetence označuje nejen „skryté“ osobnostní charakteristiky jedince, které jsou vnitřními předpoklady jeho chování, ale též vyjadřuje, že jako kompetence je mnohdy označováno i pozorovatelné chování člověka, které je „jen“ vnějším manifestovatelným projevem jeho vnitřních charakteristik. Hierarchický model však dle Kubeše (2004, s. 28) též naznačuje, že každý člověk je odlišně disponován k efektivnímu výkonu úkolů.

3.1.2 Druhy kompetencí

V rámci pedagogických a psychologických teoretických přístupů se vyskytují různé druhy či modifikace pojetí kompetencí, kde se kupříkladu vedle dělení kompetencí na obecné a specifické vyskytuje například i členění na kognitivní kompetence, sociální kompetence, klíčové kompetence a činnostní kompetence. Za nejkomplexnější modifikaci kompetencí považují někteří autoři právě tzv. **činnostní kompetence** (action competence), mezi jejíž složky patří nejen intelektuální schopnosti, obsahově specifické znalosti, kognitivní dovednosti, či strategie pro specifické oblasti, ale také rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování. (Vašutová, 2004, s. 91) Ze všech zde vyjmenovaných druhů kompetencí budou v další části blíže popsány především klíčové a sociální kompetence.

3.1.2.1 Klíčové kompetence

Za jeden z nejdůležitějších předpokladů pro dosažení úspěchu jak v profesním, tak i v osobním životě jedince (v jeho celoživotním učení či v zájmové činnosti) jsou obecně považovány právě výše zmíněné klíčové kompetence, které lze definovat jako „*soubor znalostí, dovedností, návyků a postojů, které jsou využitelné v různých učebních i praktických činnostech a situacích*“. (Jiřincová, Svoboda, In: Vališová, 2004, s.270).

Posledně uvedená definice podle mnoha autorů naznačuje, že přestože lze „klíčové kompetence“ v obecné rovině považovat za univerzálně použitelné způsobilosti, jež nejsou striktně vázány na určité studijní předměty a obory, „očekávané výstupy“ těchto kompetencí představují naopak zcela konkrétní vědomosti či dovednosti vázané na učivo jednotlivých studijních předmětů (výstupy totiž musí být objektivně zjištěitelnými resp. měřitelnými parametry toho, co si jedinci během vzdělávání osvojili. – tj. „attainment targets“ neboli normativně dosahované cíle). (Průcha, In: Vališová, 2004, s. 263-269)

Z dosud zmíněného tak vyplývá, že klíčové kompetence lze považovat za interdisciplinární, univerzálně použitelné způsobilosti. Vysoká míra jejich odborné komplexnosti navíc vyplývá i ze slov Belze a Siegrista, podle nichž „*klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností*.“ (Jiřincová, Svoboda, In: Vališová, 2004, s. 270-279)

Z důvodu uvedeného relativně širokého spektra obsažených způsobilostí jsou klíčové kompetence ve většině případů formulovány velmi obecně, což dokládají i následující ukázky způsobů definování těchto kompetencí v rámci vzdělávacích kurikul vybraných členských zemí EU. Například v *Severním Irsku* jsou tak klíčové kompetence definovány jako obecně použitelné dovednosti, které jednotlivci potřebují nejen k tomu, aby byli schopni se celoživotně vzdělávat, ale také, aby se mohli stát efektivní, flexibilní, adaptabilní a konkurenceschopnou pracovní silou. Obdobně obecnou charakteristiku klíčových kompetencí lze nalézt například i v *Německu*, které jsou zde popisovány jako způsobilosti reprezentované souborem vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, jež mohou být rozvíjeny výhradně s pomocí nezastupitelných znalostí z jednotlivých odborných předmětů. Také „*české pojetí*“ definice klíčových kompetencí (RVP ZV)⁹ dosahuje značné úrovně obecnosti, jak dokládá následující nástin obsahové roviny daného termínu: klíčové kompetence jsou souborem

⁹ RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání, k nimž směřuje vzdělávání. (Průcha, In: Vališová, 2004, s. 263-269)

Pojednání o klíčových kompetencích lze uzavřít souhrnným pohledem Jiřincové a Svobody (In: Vališová, 2004, s. 270-271), které odráží podstatu všech uvedených pojetí této pojmové kategorie a je tudíž vhodným jednotícím popisem zkoumané problematiky. Zmíněná autorská dvojice totiž uvádí, že klíčové kompetence vyjadřují *schopnost člověka chovat se jednak přiměřeně dané situaci, jednak i být v souladu sám se sebou, což odpovídá kompetentnímu jednání člověka*. Současně je v této souvislosti nezbytné připomenout, že *ač rozlišujeme mnoho různých druhů či modifikací kompetencí, na chování a jednání člověka působí vždy současně a společně všechny tyto jeho různé komplexní schopnosti*.

3.1.2.2 Sociální kompetence

Z obecného pohledu lze říci, že sociální kompetence jsou nezbytné pro každého jedince, neboť mu umožňují úspěšně se začlenit či integrovat do společnosti. (Jiřincová, Svoboda, In: Vališová, 2004, s. 270-279) Kromě toho jsou však **sociální kompetence** rovněž **nenahraditelnou součástí profesionální kompetence** a to především u učitelů, **manažerů**, trenérů, vychovatelů a u zaměstnanců v dalších profesích, kteří díky této kompetenci mohou například komunikovat, spolupracovat s ostatními nebo je řídit. Z důvodu nesmírného významu těchto kompetencí proto dochází, nebo by mělo docházet u každého jedince k jejich cílenému rozvoji i další kultivaci v rámci všech stupňů vzdělávací soustavy (tj. od základní školy po vysokoškolské studium). (Švec, 1998, s. 78)

Z pohledu definic kompetencí lze uvést Smékalův pohled na sociální kompetenci jako na obratnost (tj. **dovednost sociální komunikace**) a efektivitu (tj. dosahování cílů jedince či skupiny v sociální interakci) jedince v jednání s ostatními, (Jiřincová, Svoboda, In: Vališová, s. 270-279, Švec, 1998, s. 77). Heřmanová (2004, s.52) doplňuje, že obsahem sociální kompetence je jak schopnost poznávat dějově relevantní znaky sociálních situací, tak i schopnost a pohotovost člověka jednat v sociálních situacích. Jak vyplývá z předchozího textu, pro výkon manažerské práce mají sociální kompetence zásadní význam především proto, že jim umožňují žádoucím způsobem komunikovat s lidskými zdroji v organizaci. Jelikož je však současně komunikace jednou z nejdůležitějších složek práce manažerů, na něž je zaměřena tato práce, bude se následující podkapitola blíže zabývat právě sociálně komunikativními dovednostmi.

V souladu se shora představeným pojetím vnímají Horst a Siegrist pod pojmem sociální kompetence především **komunikativnost jedince**, jeho kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím a schopnost týmové práce. Jejich pohled se značně přibližuje pojetí Smékala, dle něhož spočívá sociální kompetence v identifikaci problému v sociální situaci, ve volbě a realizaci strategii jeho řešení, v získání partnera ke spolupráci či, v předcházení konfliktním situacím. (Jiřincová, Svoboda, In: Vališová, 2004, s. 270-279) Všechny dosud zmíněné charakteristiky a znaky sociálních kompetencí stručným a srozumitelným způsobem sumarizoval Švec (1998, s. 77) v podobě následujících bodů:

- sociální kompetence zahrnují základní podmínky účinné sociální komunikace (tj. sociální dovednosti, vědomosti, potřeby, postoje a vlastnosti), z nichž dovednosti, potřeby, vlastnosti a postoje hrají roli „spouštěcího mechanismu“ těchto dovedností,

- sociální kompetence se během vývoje člověka postupně utváří, rozvíjí a dále kultivují, zdokonalují a rozšiřují (tj. od základního k terciárnímu vzdělávání, k sebevzdělávání a ke vzdělávání dospělých).

V oblasti reflexe či sebereflexe vnímané z pohledu sociální kompetence na sebe navzájem úzce navazují Horst se Siegristem a Smékal. (Jiřincová, Svoboda, In: Vališová, 2004, s. 270-279) Jestliže totiž Smékal tvrdí, že jádrem sociální kompetence je sebereflexe (tj. vyhodnocování účinků svého jednání na druhé), pak Horst a Siegrist souhlasně doplňují, že význam reflexe tkví v tom, že právě díky jí člověk získává dílčí schopnosti, jež společně vytvářejí kompetence, a proto je reflexe zásadním fenoménem při osvojování klíčových kompetencí. Reflexe jakožto projev kritického uvažování se totiž může plně uskutečňovat jen při společné činnosti s ostatními, kdy vzniká skupinové učení, jež je považováno za nezbytný předpoklad právě pro uvedené osvojování klíčových kompetencí.

3.1.2.2.1 *Sociálně komunikativní dovednosti*

Jak již bylo naznačeno výše, v rámci sociálních kompetencí hrají při práci manažerů nejvýznamnější roli především sociálně komunikativní dovednosti. Z důvodu zaměření této práce právě na danou cílovou profesní skupinu, bude níže věnována pozornost především daným kompetencím. Skutečností totiž je, že pro úspěšný výkon své profese potřebují manažeři ovládat především dovednosti řízení práce jiných subjektů, což je jeden z příkladů sociálně komunikativních dovedností, které Švec (1998, s. 78-81) popisuje jako soubor dovedností jedinců předávat si navzájem informace, postoje, očekávání a vstupovat do vzájemných interakcí. Mezi další příklady skupin sociálně komunikativních dovedností, jež

při své práci každý manažer musí umět ovládat lze pak dle autora řadit například i dovednosti verbálně a neverbálně komunikovat, dovednosti empatické, asertivní a prosociální, dovednosti sebereflektivní, dovednosti navázat a vést dialog či dovednosti řešit standardní i problémové sociální situace.

Při popisu podstaty a významu sociálně komunikativních dovedností je vhodné uvést též následující Solomonovu klasifikaci (Švec, 1998, s. 78-81) jejich základních úrovní uspořádaných vzestupně podle zvyšující se náročnosti daných dovedností:

1. úroveň: **intrapersonální dovednosti** – tj. zejména dovednosti identifikovat vlastní názory, myšlenky, preference a pocity,
2. úroveň: **interpersonální dovednosti** – tj. dovednosti komunikovat, přijímat a poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu, aktivně naslouchat druhým subjektům atd.,
3. úroveň: **vztahové (interakční) dovednosti** – zejména dovednosti řešit konfliktní sociální situace, rozhodovací dovednosti apod.,
4. úroveň: **organizační dovednosti** – tj. zahrnující např. dovednosti hodnotit své (učební, poznávací) potřeby, dovednosti vytvářet akční plány poznávacích činností a dovednosti tyto plány uskutečnit.

Význam nastíněné klasifikace je dán mj. i jejím častým využíváním při různých dotazníkových šetřeních zjišťujících preference žádoucích manažerských kompetencí, kde respondenty bývají kromě zaměstnavatelů také studenti, absolventi nebo i vysokoškolští učitelé.

3.1.2.3 *Obecné a specifické kompetence*

Jedním z nejčastěji uváděných hledisek třídění kompetencí je míra jejich propojení s konkrétním kontextem (např. kontext dané práce, firmy či povolání), v rámci něhož jsou tyto kompetence aplikovány. Z tohoto úhlu pohledu Garcia-Aracil (2004, s.290) zmiňuje například Beckerovu klasifikaci, jež rozlišuje obecné (general) a firemně specifické (firm-specified) kompetence. Detailizaci tohoto členění provedl Nordhaug, který dále definuje i kompetence specifické pro jednotlivé úkoly (task specificity) a kompetence specifické pro jednotlivé průmyslové sektory (industrial specificity).

Dichotomie obecných a specifických kompetencí se v podnikovém prostředí vyznačuje tím, že zatímco specifické kompetence na úrovni firmy může účelně využívat pouze daná firma, která tyto kompetence poskytuje, obecné kompetence jsou oproti tomu využitelné i v jiných firmách. Z pohledu samotných absolventů jsou pak dle Borůvkové

(Borůvková, Půlkrábková, Vaníček, 2006, s. 6-10) obecné kompetence užitečné a přínosné v tom, že jim umožňují pružněji reagovat na změny požadavků trhu práce (tj. zvládnutí nových pracovních postupů, rekvalifikaci, případnou změnu profese), zatímco specifické kompetence naopak lépe umožňují zaměstnavatelům připravit zaměstnance na výkon konkrétních pracovních úkolů v rámci určité pracovní pozice. Becker (In: Jonáš, 1994, s. 727-746) uvádí, že učíme-li někoho pracovat s osobním počítačem kompatibilním se systémem IBM, jde o obecný výcvik, avšak u poznávání struktury vedení firmy a schopností jejích zaměstnanců v určité firmě se jedná o specifickou kompetenci. Souhrnně lze tudíž v souladu s mnoha autory (Jiřincová, Svoboda, 2004, s. 270-279) tvrdit, že oproti specifickým kompetencím jsou obecné kompetence jedincem šířeji využitelné, jsou významným základem pro celoživotní učení člověka.

3.2 Manažerské kompetence

Mezi nejžádanější profese na trhu práce patří především manažeři, kteří jsou nejzásadnějším předpokladem pro úspěšnost všech organizací. Na kvalitě jejich práce z větší míry závisí prosperita firem. Aby byli schopni žádoucím způsobem vykonávat svou práci, je nezbytné, aby měli rozvinuté odpovídající kompetence, (Mužík, 2000, s.25) jejichž rozvoji věnuje především soukromý sektor v posledních 30 letech stále větší pozornost. (Heneman, Ledford 1998, s.104)

3.2.1 Druhy manažerských kompetencí (dovedností)

Definice manažerských kompetencí již byly uvedeny v kapitole 2.2. Jednu z nejznámějších strukturací kompetencí vytvořil Armstrong (1999, s. 195-196) z pohledu tzv. behaviorálně-personálního pojetí, v jehož rámci definoval následující druhy kompetencí:

- A. „**Soft skills**“ neboli tzv. „*měkké dovednosti*“ (tj. behaviorální či personální kompetence). Zatímco někteří autoři mezi tyto kompetence řadí například interpersonální dovednosti, vedení, analytické dovednosti a orientace na úspěch, podle jiných do této skupiny kompetencí patří především schopnost týmové práce, komunikační schopnosti a samostatnost. Celkově lze říci, že se jedná o základní vlastnosti jedinců, které si přinášejí do svých pracovních rolí.
- B. „**Hard skills**“ neboli tzv. „*tvrdé dovednosti*“ (tj. kompetence založené na práci nebo povolání), které se používají pro přiznávání kvalifikací (občas jsou proto označovány jako „*kriteriálně podložené standardy výkonu povolání*“) se týkají spíše určitého výsledku než úsilí určitého člověka a mohou být tudíž uvedeny

v podobě přesně uvedené specifikace očekávaného pracovního chování nebo pracovních výsledků. Uvedené kompetence tak souvisí jak s očekávaným pracovním výkonem, tak i s normami a očekávaným pracovním výstupem.

- C. **Druhové, základní a specifické kompetence** podle Armstronga dokazují, že kompetence mohou být univerzálně druhové, které mají všichni lidé v určitém povolání, a to nezávisle na organizaci, a nebo že se kompetence mohou vztahovat k jejich konkrétní roli v dané organizaci.

Podle jiných autorů lze popsanou Armstrongovu klasifikaci vnímat v rámci obsahově specifických škál se vzájemně se vylučujícími terminologickými protipóly. Zatímco tedy první dva výše uvedené Armstrongovy druhy kompetencí považuje například Brotherton (Brotherton, Watson 2001, s.525) za součást dimenze „hard-soft“ rozlišující mezi důrazem (kladeným u jednotlivých manažerských pozic) na technické kompetence (reprezentující „hard“ skills) a na interpersonální kompetence (představujícími „soft“ skills), vyžadovanými v různé míře na všech manažerských pozicích, posledně zmíněný Armstrongův druh kompetencí (tj. druhové, základní a specifické kompetence) spíše odpovídá Brothertonově dimenzi „kontextově závislá-nezávislá“ (context dependent-independent) zobrazující následující vztah terminologických protipólů. Na jednom konci této škály termín „kontextově závislý“ vyjadřuje specifickou povahu manažerských dovedností (zahrnuje vyžadované klíčové dovednosti, které jsou závislé na funkci či hierarchické úrovni manažerské pozice a na organizační kultuře či klimatu dané organizace) a jeho protipólem je na druhém konci popisované škály termín „kontextově nezávislý“ znázorňující generickou povahu manažerských dovedností (tj. obsahuje dovednosti považované za generické pro všechny kontexty manažerské práce).

Jelikož v poslední době vzniklo velké množství klasifikací kompetencí, které často znepřehledňují pohled na danou problematiku. Badatelé Spencer a Spencer (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 32) sjednotili odlišná pojetí, která zastřešili následujícím jednotným (generickým) modelem, v němž vyčlenili tyto druhy kompetencí:

- 1) **Prahové kompetence** představují minimální či základní kompetence nezbytné pro samotný výkon dané pracovní činnosti (např. základní vědomosti či dovednosti), Schroder tyto kompetence nazývá jako základní (basic competencies) a obdobně mezi ně řadí vědomosti a dovednosti potřebné pro vlastní (manažerskou) práci,
- 2) **Odlišující kompetence**, podle úrovně pracovního výkonu rozlišují nadprůměrné, průměrné a podprůměrné pracovníky, Schroder je nazývá kompetencemi vysokého

výkonu (high performance competencies) a za jejich složky považuje kognitivní kompetence, motivační kompetence, směrové kompetence a výkonové kompetence.

V rámci shora uvedených soft skills pak mnoho odborníků většinou zdůrazňuje důležitost především **interpersonálních kompetencí a emocionální inteligence (EQ)**. Kupříkladu Barrington (2004, s. 424) a další badatelé vycházející z Gardnerovy teorie vícečetných inteligencí (Multiple Intelligence) konstatují, že ačkoliv se u zaměstnanců v současné podnikové praxi zvyšuje význam interpersonální a intrapersonální inteligence, vysokoškolské vzdělávání na jejich rozvoj neklade dostatečný důraz. Názory těchto odborníků (Brotherton, Watson, 2001) vycházejí mj. z výsledků studií, které prokázaly, že manažeři nemohou úspěšně vykonávat svou práci pokud přeceňují význam analytického myšlení a přitom nemají dostatečně rozvinuté potřebné interpersonální kompetence. Jako příklad uvádí Nozar (Nozar, Horejc, 2005, s. 222-223) inženýry technických oborů, u nichž se při jednání se spolupracovníky, s podřízenými či se zákazníky projevuje většinou deficit v interaktivních kompetencích.

Na druhou stranu v rámci soft skills prosazuje důležitost emocionální inteligence (EQ) například Kubeš (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 37), který uvádí, že zatímco technické a kognitivní kompetence¹⁰ jsou pouhými základními (či prahovými) kompetencemi, které nemohou zajistit vynikající výkon, 80-90% kompetencí, jež rozlišují pracovníky na ty s průměrným a s nadprůměrným výkonem, patří oproti tomu do oblasti emoční inteligence. Z tohoto důvodu považuje autor spolu s Golemanem a Boyatzisem emoční inteligenci za daleko důležitější než technickou nebo kognitivní kompetenci.

3.2.2 Důležitost manažerských kompetencí

Díky možnosti posuzovat úspěšnost jedince podle jeho schopnosti na požadované úrovni zvládnout nezbytné kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008) se právě kompetence staly významným nástrojem pro odlišení úspěšných manažerů od manažerů méně úspěšných či zcela neúspěšných. Manažeři s dostatečně rozvinutými a aktualizovanými (up-to-date) kompetencemi jsou totiž schopni dosahovat daleko vyšší produktivity práce a většinou mají i lepší perspektivy z hlediska jejich dlouhodobé zaměstnanosti. (Garcia-Aracil, 2004) Rozvinutost kompetencí však sama o sobě nepostačuje ke kompetentnímu jednání. Nozar a

¹⁰ Boyatzis a McKee členili kompetence právě na „technické dovednosti“ jako účetnictví či rozpočtování, „kognitivní schopnosti“ vyjádřené analytickým myšlením či vyhledáváním informací a „emocionální inteligence“ obsahující sebeuvědomění a vytváření vztahů s ostatními.

Kubeš (Nozar,Horejc,2005,s.225, Kubeš, Spillerová, Kurnický,2004,s.27) totiž tvrdí, že pro **kompetentní projev manažera** jsou nezbytné *následující předpoklady*:

1. manažer musí vnitřně disponovat takovými vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, vlastnostmi a zkušenostmi, které jsou nezbytné pro dané kompetentní chování,
2. manažer musí být motivován uskutečnit toto kompetentní chování,
3. manažer musí mít možnost realizovat kompet. chování v daném prostředí.

Pro skutečný projev manažerských kompetencí je však žádoucí, aby všechny výše uvedené předpoklady byly v dané chvíli splněny současně. Navíc je důležité zmínit, že tyto předpoklady kompetentního jednání jsou zde uspořádány podle toho, do jaké míry je obtížné je ovlivnit. Zatímco dle Kubeše (Kubeš,Spillerová,Kurnický,2004,s.27) předpoklad č.1/ (tzn. „*umím*“) lze relativně jednoduše ovlivnit (či splnit) prostřednictvím vlastní učební činnosti (a osvojením potřebných znalostí, dovedností apod.), předpoklad č. 2/ (tzn. „*chci*“) je možné ovlivnit daleko obtížněji, neboť vyžaduje, aby se jedinec jednak vnitřně ztotožnil se smyslem a účelem daného chování (což souvisí s hodnotovým systémem jedince, který je nesnadné měnit), ale také, aby byl ochoten k jeho uskutečnění vynaložit určitou energii. Předpoklad č. 3/ (tzn. „*mohu*“) je nejobtížněji ovlivnitelný v tom smyslu, že jedinec jako takový může jen těžko v daném prostředí prosadit akceptovatelnost určitého chování.

3.2.2.1 *Rostoucí důležitost manažerských kompetencí*

Během posledních 30 let byl v soukromém sektoru zaznamenán neustále rostoucí zájem o kompetence, který byl vyvolán zásadními změnami v oblasti povahy práce. Pracovní místa (jakožto samostatné a stabilní skupiny přesně vymezených úkolů) se totiž postupně vyvíjejí v proměnlivé role s širokým záběrem pracovních úkolů. S tím, jak se podnikání stává stále více komplexním, globálním a orientovaným na změnu než na stabilitu, přichází potřeba zcela „nových“ a odlišných technických a sociálních kompetencí, které by daleko lépe odpovídaly kontextu těchto neustálých změn. Aby podniky obstály v těchto nových podmínkách, jsou nuceny experimentovat s různými způsoby organizování systémů lidských zdrojů (např. z hlediska personálního zabezpečení „staffing“, či z pohledu rozvoje kompetencí manažerů). (Heneman,Ledford,1998)

V souladu s výše uvedenou rostoucí důležitostí kompetencí lze u manažerů v současnosti zaznamenat též rychlý nárůst nároků na jejich osobnostní profil, což je důsledek především sílící globalizace podnikatelského prostředí, která se projevuje mimo jiné i ve

zvyšování požadavků na komunikační schopnosti manažerů. Z hlediska manažerské komunikace lze tyto skutečnosti ilustrovat na výstupech mezinárodního průzkumu, který uskutečnila společnost UPS v roce 2004, kdy oslovila 1 449 manažerů z 15 000 evropských společností. Průzkum odhalil, že *na evropské manažery jsou v současnosti kladeny značně vysoké komunikační nároky*, které se například projevují i v tom, že až 57% oslovených top-manažerů je stresováno nadměrným množstvím emailů, které musí pravidelně vyřizovat. Navíc až 90% manažerů denně vyřizuje emailovou korespondenci, 76% manažerů kromě toho odpovídá i na telefonické dotazy a 73% dotázaných manažerů se mj. stará i o vlastní pracovní agendu. Vysoké je i komunikační vytížení manažerů ve vztahu k ostatním zaměstnancům organizace – až 86% manažerů uplatňuje „*politiku otevřených dveří*“, v rámci níž svým zaměstnancům poskytují konzultace či pomoc s pracovními problémy. Dalším závažným specifickým manažerské práce je i zjištěná skutečnost, že až 77% top-manažerů je dostupných na svých mobilních telefonech i v době své dovolené, což jim navíc znesnadňuje načerpat nové síly do dalších pracovních úkolů. (Kolektiv autorů (a), 2005, s.35)

Výsledky výše uvedené studie svědčí nejen o vysokém pracovním vytížení manažerů, ale také dokazují, že manažeři mohou zvládnout stále rostoucí pracovní nároky jen tehdy, pokud budou mít rozvinuté nezbytné manažerské kompetence. Zmíněná oblast manažerského rozvoje je přitom aktuální právě u našich manažerů, u nichž se projevuje vysoký deficit kvalitní manažerské práce *Mezinárodní studie celosvětové produktivity* totiž v roce 2004 odhalila, že v ČR sice zaměstnanci pracují déle, než je průměr v zemích EU, ale delší pracovní dobou se u nás jen kompenzují nedostatky v produktivitě práce. Přitom hlavní vinu za zjištěnou nízkou úroveň produktivity práce v ČR nese podle této studie právě špatně fungující management našich organizací. Zlepšení práce managementu je proto mnohými experty v současnosti považováno za náš hlavní úkol. (Kolektiv autorů, 2004, s.29). Na *nedostatečný rozvoj našich manažerů* mj. poukazují i průměrné hodnoty Indexu osobního rozvoje, které jsou u nás podle průzkumů daleko nižší, než je průměr zemí G7. (Kolektiv autorů (b), 2005, s.23) Většina nastíněných nedostatků ve fungování českého managementu může být podle některých odborníků výrazně zredukována prostřednictvím rozvoje osobnosti manažerů, neboť právě osobnost každého manažera má značný vliv na vnitřní atmosféru, klima a výkon každé organizace. Z hlediska Khelerové (1995) totiž manažer vždy přenáší své vlastní hodnoty a postoje na ostatní zaměstnance organizace, čímž významně ovlivňuje jejich práci. Aby toto působení manažera na ostatní bylo pozitivní, je zapotřebí rozvíjet především

osobnostní předpoklady jeho pracovních kompetencí, neboť svých odborných znalostí může manažer efektivně využít jen tehdy, když bude harmonicky rozvinutou osobností.

3.2.2.2 Změny v důležitosti jednotlivých manažerských kompetencí

U manažerských kompetencí se vyskytuje tzv. životní cyklus, kdy v důsledku dynamických změn v tržním prostředí důležitost určitých kompetencí neustále roste, zatímco jiné kompetence postupně ztrácejí význam a přestávají stačit firmě k udržení konkurenceschopnosti. V rámci svého životního cyklu se tedy kompetence postupně vynořují, jejich význam roste a v závislosti na měnícím se okolním prostředí začínají ustupovat do pozadí, popřípadě zmizí zcela. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004)

Garcia-Aracil (2004, Brotherton, Watson, 2001) popisuje změnu důležitosti kompetencí z pohledu zavádění nových technologií, kdy dochází ke změnám povahy práce, které následně způsobují změny v důležitosti jednotlivých pracovních úkolů. Technologické změny tak podle autorky iniciují významné změny ve struktuře poptávaných kompetencí, kdy důležitost určitých druhů kompetencí klesá, zatímco význam jiných se stále zvyšuje. Každá organizace by měla pozorně vnímat všechny tyto změny v důležitosti jednotlivých kompetencí, aby tak byla schopna dosahovat svých cílů i v měnícím se prostředí. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004) Zvláště nezbytné je sledovat nově se vynořující potřeby a kompetence, které musí organizace co možná nejpružněji zařazovat do programů rozvoje manažerů, aby jim tak umožnila aplikovat žádané kompetence v praxi.

Jelikož popsané změny v důležitosti kompetencí značně ovlivňují dlouhodobou úspěšnost firem, koncentruje se dnes pozornost většiny badatelů (Garcia-Aracil, 2004, Brotherton, Watson, 2001) jednak na stanovení důležitosti a významu různých skupin dovedností (kompetencí) pro jednotlivé organizace a jednak na zjišťování, jaká míra vyváženosti těchto kompetencí je pro organizace nejvhodnější.

Na základě různých výzkumů zaměřených na tuto oblast¹¹ tak bylo vytvořeno velké množství klasifikací žádoucích kompetencí, které jsou důležité v současné etapě vývoje ekonomiky. Jako příklad lze uvést následující Kalouskovu (2005, s. 93) **klasifikaci kompetencí nezbytných pro úspěšný výkon manažerské práce:**

¹¹ V tomto směru lze jmenovat například výzkum Tase, který na základě názorů vzorku 75-ti manažerů z USA identifikoval soubor nejdůležitějších kompetencí top manažerů. (Brotherton, Watson, 2001) Tasova výzkumná procedura byla následně použita jednak Baumem v jeho britské studii zaměřené na názory 118-ti manažerů a jednak se Tasovým výzkumem inspirovali i Christou a Eaton, kteří v Řecku zjišťovali názory 91 generálních ředitelů. Všechny tyto zmíněné studie ve svých výstupech konstatovaly, že **pro organizaci jsou nejzásadnější či nejvýznamnější především tzv. „měkké“ (soft) kompetence**, jež souvisejí s lidskými vztahy. (Brotherton, Watson, 2001, s. 525-526)

- ± speciální vědomosti,
- ± intelektuální zralost,
- ± podnikatelská zralost,
- ↓ mezilidská zralost
- ± pracovní zralost.

Vedle klasifikací manažerských kompetencí se však v odborné literatuře vyskytuje též mnoho příkladů členění podnikatelských kompetencí, které jsou považovány za stejně důležité jako kompetence manažerské, ba dokonce dle některých badatelů vycházejí ze stejných základů. Mezi často zmiňovanými příklady dílčích podnikatelských kompetencí se vyskytuje především oddanost, rozhodování, stanovování cílů, plánování, odpovědnost, kreativita, důvěra, inovace, přijímání rizika, technická kompetence, citlivost vůči změnám, vytváření sítí a navozování kontaktů a projektový management. Podobně jako u manažerských kompetencí však i zde vzniká problém vzájemného překrývání některých dílčích kompetencí. Jedním z příkladů komplexního pojetí podnikatelských kompetencí je jejich strukturace, kterou v rámci koncepčního modelu kompetencí¹² vytvořila dvojice badatelů Man a Lau. (Durda,2007, s. 21-22)

¹² Tento model, který je v kompletní podobě uveden v příloze č. 3, klasifikuje základní a dílčí podnikatelské kompetence vycházející z propojení zásadních znaků vlastníka či manažera malého podniku s dlouhodobou výkonností firmy.

4 ROZVOJ MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ

4.1 Manažerský rozvoj v rámci organizací

Moderní podniky dnes věnují stále větší *pozornost rozvoji kompetencí svých lidských zdrojů*, což mj. vyplývá z objemu finančních prostředků, jež firmy investují do odborné přípravy (training) a rozvoje svých zaměstnanců. Například v Holandsku v roce 1993 až 45% soukromých firem s 5-ti a více zaměstnanci zajišťovalo svým lidským zdrojům nějaký druh odborné přípravy a celkem zde v daném roce podniky utratily až 3.5 milionu holandských guldenů za interní či externí vzdělávací kurzy. (Stoker,2001,s.97)

Platí, že čím větší je podnik, tím vyšší je pravděpodobnost, že se jeho zaměstnanci účastní nějaké formy odborné přípravy. Tuto skutečnost naznačuje výše nákladů, které firmy různých velikostí vynaložily na kurzy odborné přípravy. Pokud tyto náklady vnímáme ve formě procenta vynaložených pracovních nákladů, pak v roce 1993 v Holandsku dosahovaly následující výše: (malé podniky 0,7%, středně velké podniky 1,3% a velké podniky 3,0%), což jasně dokládá vztah mezi velikostí podniku a množstvím prostředků vynaložených na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců.¹³ (Stoker,2001,s.98) Podle jednoho z nejnovějších průzkumů však evropské firmy obvykle investují do těchto programů na rozvoj kompetencí až 4% z celkových mzdových nákladů, což svědčí o tom, že *evropské korporace postupně začínají považovat lidský faktor za jedinečný zdroj konkurenční výhody*. (Kubeš, Spillerová,Kurnický,2004,s.114) Tuto skutečnost dokládá i Hitt, podle něhož by se měl manažerský rozvoj nacházet v samotném jádru podniku, neboť: *“efektivní řízení (management) podniku a rozvoj manažerského talentu jsou jednou vzájemně provázanou aktivitou“*. (Brotherton,Watson,2001, s.522)

Manažerský rozvoj v rámci organizací by měl vycházet z předem stanovené strategie a základních cílů, kterých daná firma či instituce v této oblasti hodlá dosáhnout. Přitom však

¹³ Nezbytnost zvyšujících se investic do vzdělávání a rozvoje manažerů dokládají studie z druhé poloviny 80. let zaměřené na odbornou přípravu (management training), vzdělávání a rozvoj managementu ve Velké Británii, které odhalily nedostatky v kvantitě i kvalitě odborné přípravy, vzdělávání a rozvoje britských manažerů v porovnání s jejich hlavními zahraničními konkurenty. (Brotherton,Watson,2001) Zjištěný nevyhovující stav byl zčásti způsoben právě tím, že mnoho britských organizací v tu dobu vnímalo rozvoj managementu spíše jako náklad než jako investici. Je potěšitelné, že pozdější výzkumy v této oblasti již oproti tomu zjistily značné zlepšení nejen v tom, jaká priorita je přičítána manažerskému rozvoji (management development), ale také v množství odborné přípravy (amount of training), které je nabízeno manažerům. Ve srovnání s tehdejší situací dnes britské podniky nabízejí svým manažerům podstatně více možností a příležitostí k jejich rozvoji, což většina vyšších (senior) manažerů považuje za velmi přínosné. K této pozitivní změně ve vzdělávání a rozvoji manažerů došlo především díky nárůstu finančních prostředků, které firmy vynakládají na jednotlivé rozvojové programy. (Kubeš, Spillerová,Kurnický 2004)

samotnou přípravu a rozvoj manažerů, která v rámci podniku zahrnuje (a současně i navazuje na) procesy systematického vzdělávání a profesní přípravy, může daná organizace podle Mužíka (2000, s. 37-38) podpořit pomocí realizace následujících aktivit:

- zapojováním podnikových manažerů do různých forem studia či profesní přípravy ať již v rámci samotného terciárního vzdělávání nebo v obdobných vzdělávacích institucích univerzitního typu
- budováním systému dalšího vzdělávání manažerů v rámci podnikového vzdělávání i mimo něj (např. nákup školicích akcí na trhu)
- zajišťováním a organizací kurzů i procesů rozvoje osobnosti manažerů (potřeba účasti v těchto kurzech a specifikace jejich žádoucího zaměření jsou pro jednotlivé manažery stanoveny na základě výsledků průběžné diagnostiky jejich osobnosti).

Následující tabulka č. 1 přibližuje Gelinierovo pojetí koncepčního přístupu k formování manažerů, z něhož jednoznačně vyplývá podstata profesní přípravy manažerů.

Tab č. 1 Čtyři úrovně přípravy manažerů

Úroveň	Obsah	Prostředky
1. Úroveň (školní)	Získání formalizovaných vědomostí	Školní vyučování
2. Úroveň (profesní činnosti)	Získání profesních zkušeností	Řízená profesní praxe, školení, rotace, práce, semináře
3. Úroveň (manažerské myšlení)	Osvojování kritérií a hodnot ovlivňujících profesní vnímání a rozhodování	Kurzy, semináře, manažerský výcvik
4. Úroveň (osobnostní)	Formování charakterových vlastností, zdokonalování „osobní zralosti“	Výchova stylem řízení, identifikace se stylem řízení, semináře

Zdroj: Mužík, J.: Management ve vzdělávání dospělých, Eurolex Bohemia, Praha, 2000, s. 37, ISBN 80-86432-00-9

Strukturaci jednotlivých úrovní manažerské přípravy vyplývající z výše uvedené tabulky č. 1 lze blíže popsat následujícím způsobem (Mužík, 2000, s.37):

1. První úroveň manažerské přípravy, často ztotožňovaná s kvalifikací manažera, zahrnuje absolvování školního vzdělání (především vysokoškolského) a je základem profesní přípravy manažerů. (obsahuje hlavně osvojení formalizovaných vědomostí)
2. Druhá úroveň manažerské přípravy se již uskutečňuje v rámci samotných organizací a zaměřuje se na získávání profesních zkušeností například formou řízené praxe či koučování.

3. Třetí úroveň manažerské přípravy tvoří samotný systém podnikového vzdělávání řídicích pracovníků a zaměřuje se na takové kompetence, jejichž rozvoje není možné docílit v rámci školního vzdělání. (např. rozvoj obchodního ducha či delegování funkcí a činností)
4. Čtvrtá úroveň manažerské přípravy vychází z předchozí třetí úrovně a podporuje rozvoj především těch osobnostních vlastností manažera, které jsou zásadní pro manažerské rozhodování (např. komunikační dovednosti, adaptabilita či sebeřízení)

Manažerský rozvoj lze popisovat nejen z pohledu jednotlivých úrovní tohoto procesu, jak vyplývá z výše uvedeného pojetí Mužíka (2000, s. 37), ale je možné jej vnímat i z hlediska možných přístupů k jeho realizaci. Obecně lze tak podle Mumforda (Brotherton, Watson, 2001, s. 522) členit manažerský rozvoj v rámci těchto 3 přístupů:

1. „*neformální* (tj. nepředvídaný či nahodilý) *manažerský rozvoj*“,
2. „*integrováný* (tj. příležitostný) *manažerský rozvoj*“,
3. „*formalizovaný* (tj. plánovaný) *manažerský rozvoj*“.

V současnosti roste potřeba zavádět spíše nahodilé a méně formalizované přístupy k manažerskému rozvoji, které by současně byly kontextuální a organizačně zaměřené. Z uvedeného jasně vyplývá, že v rámci moderního trendu, který zdůrazňuje souvislosti mezi manažerským rozvojem a úspěšným pracovním výkonem, neustále roste důležitost aplikace právě **kompetenčně orientovaného manažerského rozvoje**, a to v rámci přístupu, který bude popisován v následující části práce.

4.1.1 Kompetenčně orientovaný přístup jako základ manažerského rozvoje

Podle Stinchomba (Brotherton, Watson 2001, Stoker 2001) jsou způsobilosti organizace (organization's capabilities) determinovány kompetencí jejích jednotlivých členů, což vysvětluje nezbytnost přijetí kompetenčně orientovaného přístupu za základ manažerského rozvoje. Podnikové programy rozvoje manažerských kompetencí se tak zde zaměřují jak na individuální rozvoj jedinců, tak i na rozvoj skupiny zaměstnanců na stejné pracovní úrovni, kteří si rozvíjejí tytéž kompetence.

Podstata kompetenčního přístupu spočívá v tom, že orientuje manažery na osvojování a rozvoj takových kompetencí (znalostí a dovedností), které jsou nezbytné jak pro výkon manažerské práce, tak i pro dosahování žádoucích cílů organizace jako celku. Obecně lze tedy říci, že základním úkolem a cílem tohoto přístupu je zajistit, aby každý manažer

určité organizace byl schopen vykonávat takové aktivity a projevovat takové chování, které jsou nezbytné a určující pro kompetentní zvládnutí stanovených úkolů. (Nozar,Horejc,2005) Namísto získání vyšší kvalifikace v obecné smyslu je tak hlavním smyslem a cílem manažerského rozvoje spíše získání a zdokonalení kompetencí nepostradatelných pro dosažení žádoucí úrovně pracovního výkonu. (Kressová, 2004)

Kubátová (2004) vnímá rozvoj manažerských kompetencí jak z pohledu organizace jako celku, tak i z pohledu jednotlivých manažerů. Zatímco perspektiva organizace zahrnuje podnikový vzdělávací systém s vybranými vyučovacími metodami či technikami a s přesně specifikovanými očekávanými výstupy v podobě žádoucích kompetencí, z hlediska manažerů jakožto participantů rozvoje a vzdělávání jde především o formu individuálního vzdělávání, která vychází z jejich individuální aktivity.

Vzhledem k samotné aplikaci tohoto přístupu k manažerskému rozvoji je zde (Brotherton,Watson,2001) (competency-based approach) nejprve provedena identifikace řady specifických kompetencí týkajících se všech aspektů manažerské práce (tj. postoje, dovednosti, schopnosti, znalosti a povahové rysy vyjádřené v kategoriích chování). Úroveň a kvalita řady takto zjištěných kompetencí je následně u manažerů diagnostikována a měřena z pohledu jejich schopnosti úspěšně fungovat na pracovišti a až na základě výsledku této etapy je teprve možné zahájit konkrétní rozvoj manažerských kompetencí, který podle Kalouska (2005) může probíhat ve formě individuálních a skupinových cvičení, simulace prostředí firmy, v podobě případových studií, hraní rolí, testů a dotazníků, prezentací či individuálních akčních plánů. Kressová (2004, s. 142-143) dodává, že jednotlivé složky manažerské kompetence lze rozvíjet například i ve formě sebevzdělávání, učením se akcí či učením se ze zkušeností, klasickými vzdělávacími programy apod. Realizaci všech těchto rozvojových aktivit a celý manažerský rozvoj včetně jeho obsahu a zvolených metod by však každá organizace měla budovat jak na základě potřeb a požadavků svých, tak i jednotlivých manažerů.

Z historického hlediska je zajímavé, že podnikové kompetenční systémy se postupně vyvinuly z kompetenčních systémů původně vytvořených pro oblast vzdělávání. (Heneman,Ledford,1998) Na rozdíl od předchozích tradičních systémů lidských zdrojů, které definovaly pracovní činnost zaměstnance podle přesně stanovené specifikace jeho pracovního místa, kompetenční systémy (competency-based) „nově“ vymezují pracovní činnost jedince skrze a jeho znalosti, dovednosti, schopnosti a další charakteristiky.

4.1.2 Funkční a osobnostní způsobilost kompetenčních přístupů

Kompetenční přístup „...*se zabývá praktickým prokázáním (demonstrací) dovedností, znalostí a porozumění v pracovním kontextu a tudíž souvisí s výkonem dané práce (job performance)*“. (Brotherton, Watson, 2001, s. 524) Spíše než klasifikací toho, co „je“ teoretickou podstatou managementu, se tudíž tento přístup (zavedený mj. v Británii) zabývá vývojem klasifikací toho, co manažeři „dělají“ ve skutečnosti. Na pracovišti je totiž pro dosažení pracovního výkonu daleko důležitější reálný projev dané kompetence (tj. chování člověka vedoucí k pracovnímu výkonu) než její pouhé „vlastnictví“ jedincem, a proto namísto používání abstraktních termínů (jako postoje, hodnoty, rysy, charakteristiky) Marrelli při označování osobnostních charakteristik preferuje spíše pojem „*umožňující chování*“ (enabling behaviors). Navíc tyto abstraktní konstrukty jako jsou hodnoty, postoje a rysy nemohou být přímo měřeny (namísto toho je jejich úroveň spíše dedukována). (Hoge, Tondora, Marelli, 2005, s. 518-519) Takže namísto popisu osobnosti jedince skrze jeho abstraktní charakteristiky, které by jej nastínily jako člověka organizovaného, intelektuálně zvědavého, příjemného či vysoce úspěšného, bychom jej dle Hogeho měli vnímat spíše skrze jeho umožňující chování, a to například v následující podobě: zadané úkoly plní přesně podle stanoveného časového harmonogramu, zapojuje se do soustavného učení, rozvíjí vztahy s ostatními, běžně překračuje očekávané pracovní výsledky apod.

Z podstaty výše uvedeného rozdílu mezi pouhým „vlastnictvím“ kompetencí a jejich reálným projevem v pracovní činnosti jedince vycházejí některé přístupy k modelování manažerských způsobilostí (neboli kompetencí) využívané pro účely stanovení manažerských standardů. Některé z těchto přístupů jsou totiž založeny na **osobnostních způsobilostech** (tj. určují, jaké vnitřní vlastnosti by měl mít úspěšný manažer), jiné oproti tomu vycházejí z **funkčních způsobilostí** (tj. stanovují, jaké činnosti by měli manažeři v praxi zvládnout nebo-li stanovují, co se od manažerů očekává, že budou ve skutečnosti dělat). Příkladem aplikace funkčních způsobilostí mohou být *Evropské standardy manažerských způsobilostí*, které namísto osobnostních způsobilostí obsahují *přesně definované manažerské standardy v podobě žádoucího pracovního výkonu*, který je od manažerů očekáván v závislosti na jejich pracovní pozici. Z tohoto příkladu jasně vyplývá účelnost a nezbytnost definování manažerských standardů *prostřednictvím funkčních způsobilostí* a nikoli skrze jejich osobnostní způsobilosti. Obecně lze totiž říci, že základem modelu manažerských kompetencí jsou funkční kompetence vyjadřující a stanovující připravenost daného manažera podat pracovní výkon podle předem určeného standardu. (Kressová, 2004)

4.1.3 Způsoby hodnocení kompetencí v rámci britského a amerického kompetenčního přístupu

Zatímco se podle Daye (Brotherton, Watson, 2001, s. 524) britský kompetenční přístup zaměřuje spíše na definování „*schopnosti manažera realizovat své znalosti a dovednosti*“ (což spíše odpovídá základním či prahovým kompetencím), americký kompetenční přístup oproti tomu klade větší důraz na zjišťování kompetencí odlišujících špičkový (superior) od průměrného či podprůměrného pracovního výkonu manažera (tzn. jde zde jednoznačně o dominanci odlišujících kompetencí). Uvedené rozlišení je potřebné pro účely vzájemné komparace obou systémů, přičemž v další části se práce zaměří na popis britského systému.

Kompetenční systémy a modely vzdělávání založené na kompetencích (competency-based education models), vytvořené na přelomu 60. a 70. let minulého století, významně ovlivnily rozvoj britských národních standardů (Heneman, Ledford, 1998) jako například *National Vocational Qualification /NVQ/* či *Management Charter Initiative /MCI/* (Brotherton, Watson, 2001), které určují základní či minimální standardy či předpoklady pro uskutečnění pracovního výkonu.

Hodnocení kompetencí manažerů podle britských standardů

Aby v rámci britských standardů jako např. NVQ či MCI byly od sebe odlišeny aktivity manažerů různých úrovní, byla pro tento účel vytvořena následující britská národně uznaná tříúrovňová soustava standardů (Brotherton, Watson, 2001, s. 524):

- a) úroveň 1 se zaměřuje na manažerské úrovně nižšího (junior) managementu,
- b) úroveň 2 se soustředí na střední manažery
- c) úroveň 3 je vyhrazena pro vyšší (senior) management.

Výše uvedené standardy NVQ či MCI jsou vyjádřeny jako „**složky kompetence**“ v rámci hlavních funkčních oblastí. Jedinci jsou na základě toho ohodnoceni buď jako „kompetentní“ nebo jako „ještě nekompetentní“. Tudíž, posuzování kompetencí je v podstatě jejich zpětným ověřením po realizaci výkonu, což prokazuje aktuální schopnosti a výkonnost sledovaného jedince.

Oproti tomuto způsobu Winterton a Winterton poznamenali, že realističtější přístupem k hodnocení kompetencí manažerů je „*kontinuum stupňů kompetence (continuum of degrees of competence) zahrnující práh kompetence (threshold of competence), kde jedinec sice již splňuje definované standardy, ale současně má prostor pro další rozvoj znalostí, dovedností a porozumění*“. (Brotherton, Watson 2001, s 524)

Při rozvoji i hodnocení kompetencí je nezbytné, aby všichni zúčastnění (zaměstnanci, manažeři, posuzovatelé) vnímali dané (hodnocené či rozvíjené) kompetence stejným způsobem. Dosud však bylo ve výzkumech (Stoker,2001) věnováno málo pozornosti studiu možných důsledků rozdílného posuzování kompetencí jak pro kariérní růst jedince, tak pro odbornou přípravu (training) a rozvoj zaměstnanců v organizacích.

4.2 Kompetenční požadavky podniků

Za klíčový prvek udržitelného hospodářského růstu a rozvoje v prostředí globalizované ekonomiky jsou dnes považovány mj. i **kompetence absolventů VŠ** (tj. dovednosti, talent a schopnosti) (Garcia-Aracil,2004, s.288). Z této skutečnosti vychází i jeden ze základních cílů EU v této oblasti, který se zaměřuje na podporu zaměstnatelnosti jedinců prostřednictvím zkvalitnění terciárního vzdělávání. Na rozvoj klíčových kompetencí absolventů VŠ se navíc soustředí kromě *Lisabonské strategie* i doporučení *Evropského parlamentu a Rady Evropské unie* z prosince 2006, jež navrhuje vybavit mladé lidi nezbytnými klíčovými kompetencemi, čímž se následně zlepší nejen úroveň jimi dosaženého vzdělání, ale i jejich uplatnitelnost na trhu práce. (Veteška, Tureckiová, 2008, s.61)

Podle Kubátové (2005) zaměstnavatelé od absolventů VŠ vedle schopnosti nést zodpovědnost a ochoty učit se vyžadují navíc i klíčové kompetence, mezi něž řadí např.: schopnost rozhodovat se a řešit problémy, zručnost v používání VT a zacházení s informacemi, adaptabilitu a flexibilitu, schopnost týmové práce, schopnost vést podřízené, komunikační schopnosti atd. Oproti tomu Veteška (Veteška, Tureckiová, 2008, s.122) ve svém výzkumu zjistil, že zaměstnavatelé u absolventů upřednostňují především kompetence jako „*schopnost řešení konfliktů*“, „*odolnost vůči stresu a jeho zvládnutí*“ a „*specifické znalosti z daného oboru*“. Pro účely sjednocení odlišných pohledů na tyto značně různorodé kompetenční požadavky na VŠ absolventy Horejc (Horejc, Nozar, 2004, s.94) shrnul jejich jednotící znaky, kterými se zmíněné stále rostoucí kompetenční požadavky vyznačují:

1. vyžadují od absolventů stále více nejen znalostí, ale i dovedností, které však na rozdíl od znalostí nejsou při VŠ výuce dostatečně rozvíjeny,
2. kladou stále větší důraz na schopnost propojovat osvojené znalosti a dovednosti v rámci managementu.

Celkově lze shrnout, že nastíněný rostoucí důraz zaměstnavatelů na rozvoj žádoucích kompetencí VŠ studentů vede k nezbytnosti učinit změny v přípravě budoucích absolventů terciárního vzdělávání na jejich praktické uplatnění na trhu práce.

4.2.1 Vývoj důležitosti jednotlivých manažerských kompetencí

Kompetence nelze vnímat jako jednolitý nedělitelný celek, neboť rapidní nárůst důležitosti, významu a preference, k němuž v současnosti dochází, se týká jen určitých druhů kompetencí, zatímco u jiných druhů lze dnes registrovat naopak stagnaci či pokles jejich významu. Proto je žádoucí vnímat uvedené tendence skrze klasifikace kompetencí.

4.2.1.1 Vývoj od specifických k obecným (generickým) kompetencím

Na základě dosud uváděných klasifikací a členění kompetencí lze stručně nastínit některé základní směry ve vývoji důležitosti jednotlivých kompetencí pro manažerskou práci. Veteška (Veteška, Tureckiová 2008, s.80) v tomto ohledu tvrdí, že vývoj manažerských kompetencí v poslední době směřuje spíše k obecné (tj. generické či univerzální) *škále dovedností*, mezi které počítá především dovednost pracovat s informacemi, time management, projektové řízení, knowledge management, leadership, schopnost analyzovat rizika, odborné znalosti konkrétního oboru a dobře zvládnutý cizí jazyk. Lze dodat, že autorem zmíněný rostoucí důraz na obecné kompetence je nutné vnímat zcela „abstraktní optikou“, neboť v podnikové praxi se ve skutečnosti tento důraz na obecné kompetence v reálu odlišně promítá do jednotlivých manažerských úrovní, což naznačuje i následující tabulka č. 2, jež přibližuje manažerské kvalifikační a kompetenční požadavky právě s ohledem na jednotlivé organizační úrovně firmy.

Tab. č. 2 Funkce a kompetence v různých manažerských úrovních

	TOP management	Střední management	Výkonný management
Manažerské funkce	Strategické řízení	Operativní řízení	Odborná realizace, naplnění řídicích cílů
Schopnosti	Strategické kompetence	Sociální kompetence	Odborné kompetence
Manažerská kompetence			
Druhy znalostí	Generelní (široké znalosti)	Generelní a speciální	Speciální (hloubka znalostí)
Rozsah manažerských úkolů	Obecný management	Funkční a odvětvový management	Odborný management

Zdroj: Mužík, J.: Management ve vzdělávání dospělých, Eurolex Bohemia, Praha, 2000, s. 34

Z dané tabulky č. 2 jednoznačně vyplývají základní rozdíly v obsahu kvalifikace manažerů, jež jsou determinovány příslušností daných manažerů k jednotlivým organizačním úrovním. Ve vztahu k výše popisované dichotomii generických a specifických kompetencí je z této tabulky možné vyvodit, že zatímco top management se většinou zaměřuje na vytvoření tzv. obecné manažerské kvalifikace, směrem k „nižším“ úrovním managementu, naopak postupně začíná převažovat stále konkrétnější a odbornější složka kvalifikace. (Mužík, 2000, s. 34) To znamená, že v rámci vertikální hierarchické dimenze organizace s vyšším stupněm managementu adekvátně roste i důraz kladený na generické kompetence manažerů, naopak

každá „nižší“ úroveň managementu představuje proporcionální nárůst důležitosti specifických kompetencí.

4.2.1.2 *Vývoj od základních k odlišujícím kompetencím*

Příčinou výše uvedeného stavu je stále rychlejší vývoj globálního prostředí, který ovlivňuje zdroje konkurenční výhody i ve smyslu následujícího vývojového trendu. V rámci tohoto dalšího vývojového trendu Schroder připomíná (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s.32-33), že každý manažer si sice pro výkon své práce musí osvojit *soubor základních (prahových) kompetencí*, avšak moderní podnikatelské organizace se dnes již nemohou spokojit pouze s těmito základními kompetencemi, ale v zájmu získání a udržení žádoucí konkurenceschopnosti musí od svých manažerů stále více vyžadovat *kompetence vysokého výkonu (tj. odlišující kompetence)*, které se ve světle popsaných změn stávají zásadními pro prosperitu a samotnou existenci firmy.

4.2.1.3 *Vývoj od hard skills k soft skills*

Ze všech zmíněných druhů kompetencí jsou však v současnosti nejčastěji zmiňovány především „*hard skills*“ a „*soft skills*“. Brotherton (Brotherton, Watson, 2001, s.525), který na základě **teorie 7S** vnímá uvedené dichotomické členění kompetencí a jejich definice spíše z pohledu organizace jako celku, potvrzuje důležitost obou zmíněných komponent prostřednictvím tvrzení, že způsobilost organizace (organizational capability) vedle tradičních, tzv. „tvrdých“ (hard) složek¹⁴ závisí i na tzv. „měkkých“ (soft) součástech¹⁵. Z pohledu Jacobse je proto nezbytné, aby byla věnována pozornost jak rozvoji systémů – tzn. „tvrdých“ (hard) neboli technických aspektů managementu, tak i „měkkých“ (soft) charakteristik týkajících se chování (behavioural) lidských složek organizace.

Z hlediska vývojového trendu lze však konstatovat, že v rámci dimenze „hard-soft“ skills dnes dochází k všeobecnému přesunu důrazu od „tvrdých“ k „měkkým“ dovednostem (kompetencím), které jsou dnes považovány za nejdůležitější druh manažerských kompetencí. Nozar (Nozar, Horejc, 2005) vysvětluje uvedenou skutečnost tím, že na rozdíl od řadových zaměstnanců se manažeři musí zabývat především řízením lidí (leadership), které souvisí spíše s tzv. měkkými dovednostmi („soft“ skills) a odborné znalosti (tj. „hard“ skills) jim při této činnosti moc nepomohou. Nekvapilová (2003) k tomu dodává, že v rámci manažerské práce tudíž mohou odborné znalosti hrát dominantní roli pouze u těch činností, které mají

¹⁴ mezi které z pohledu organizace řadí strategii, strukturu a systémy

¹⁵ zahrnujících podle Brothertona styl řízení, personální zajištění „staffing“, sdílené hodnoty a dovednosti – tj. kompetence zaměstnanců

charakter „řemesla“ (jde např. o činnosti v organizační a finanční oblasti), přičemž samotné odborné znalosti již nepostačují pro získání a udržení konkurenční výhody, která je však v turbulentním prostředí globalizované ekonomiky stěžejním manažerským cílem.

Výzkumně byla u většiny manažerů potvrzena jasná preference měkkých dovedností před tvrdými dovednostmi nejen v rámci mezinárodní studie Pavlicy a Thorpeho (1995), v níž autoři komparovali názory českých a britských manažerů, ale také v novější rovněž manažersky zaměřené studii Gilarové (2004, s.127-141). Rostoucí důležitost měkkých dovedností potvrdil i výzkum nazvaný *Kvalifikační a osobnostní profil vedoucího pracovníka dnes a v budoucnosti*, v němž se projevilo, že jednotlivé příklady těchto dovedností (např. schopnost komunikovat a kooperovat, schopnost motivovat) se v budoucnosti postupně stanou nejdůležitějšími charakteristikami osobnosti manažera ve kterékoliv organizaci. (Stýblo, 1993)

Zmiňovaný posun ve vnímání důležitosti soft skills potvrzují například i výzkumné závěry následující studie, která při komparaci vzájemně srovnatelných podniků (z hlediska jejich konkurenční schopnosti či zdrojů) nacházejícími se napříč tržními segmenty odhalila, že některé z těchto firem jsou výrazně úspěšnější než jiné, a to přesto, že jejich ekonomické podmínky jsou zcela srovnatelné. Při detailnějším pátrání po příčinách této skutečnosti bylo následně zjištěno nejen to, že hlavním faktorem determinujícím úspěšnost organizace jako celku je kvalita jejich manažerů, ale současně se také ukázalo, že jedním z dominantních faktorů ovlivňujících nejen kvalitu manažerů, ale i úspěšnost celých organizací je právě úroveň rozvinutosti jejich soft skills. (Čápková, 2003)

4.2.1.4 *Nedostatečný rozvoj soft skills u absolventů VŠ a manažerů*

Přestože podle současných studií zaměstnavatelé nejsou spokojeni s tím, že čerství absolventi středních a vysokých škol neumějí adekvátně aplikovat nabyté odborné znalosti a dovednosti v podnikové praxi (což odpovídá nedostatečným „tvrdým“ dovednostem) (Jonášová,2001), za daleko větší deficit považuje většina odborníků skutečnost, že mnoho absolventů nemá tyto „měkké“ dovednosti (tj. soft skills) rozvinuté na žádoucí úrovni.

Badatelé však upozorňují na to, že i samotní manažeři mají v mnoha případech nedostatečně rozvinuté „měkké“ dovednosti (tj. soft skills). (Brotherton, Watson, 2001) Navzdory stále se zvyšující důležitosti měkkých dovedností se tak ukazuje, že vedle čerstvých absolventů existuje též mnoho manažerů, u nichž jsou stále rozvinutější spíše „tvrdé“ dovednosti (tj. hard skills). U manažerů se však ve vztahu k „měkkým“ dovednostem

projevuje poněkud *ambivalentní vztah*, kdy bylo sice na jednu stranu výzkumně prokázáno, že manažeři vnímají osobnost ideálního manažera jako jedince, u něhož by měly převažovat tzv. měkké dovednosti, avšak na druhou stranu tito manažeři při vlastním sebehodnocení naopak kladou hlavní důraz na „tvrdé“ dovednosti. (Bočková, 2003) Nedostatečně rozvinuté „měkké“ dovednosti však manažerům mohou znesnadňovat dosahování žádoucích organizačních cílů v prostředí moderní turbulentní ekonomiky.

Jednou z možných **příčin současného deficitu v rozvoji soft skills manažerů** je skutečnost, že v managementu některých organizací je dodnes nadále prosazován *tradiční způsob rozvoje managementu*, který klade důraz spíše na rozvoj provozních (operational) než manažerských dovedností. Guerrier a Lockwood byli jedni z prvních odborníků, kteří začali zpochybňovat vhodnost tohoto tradičního přístupu k rozvoji manažerů a namísto toho doporučovali zaměřit rozvoj managementu spíše na oblast dovedností mezilidských vztahů. Díky jejich úsilí se v Carperově studii ukázalo, že ačkoliv je zde nadále silně podporován odborný rozvoj manažerů zaměřený především na jejich technické dovednosti (technical skills training), přesto samotní manažeři začínají postupně uznávat rostoucí důležitost měkkých (soft) dovedností souvisejících s chováním člověka (soft behavioural skills). (Brotherton, Watson, 2001) V této souvislosti proto Kubátová (2004) navrhuje zaměřit manažerský rozvoj na oblast soft skills v interpersonální komunikaci (zahrnující komunikaci, motivování, vedení, delegování a vyjednávání), abychom tím manažerům umožnili zdokonalit se v jednání s lidmi. Podle Nozara (Nozar, Horejc, 2005) je však specifikem soft skills skutečnost, že jejich rozvoj musí vycházet nikoli ze sebevzdělávání, ale z živé („real-life“) interakce manažerů s okolím, což však firemní rozvojové programy ne vždy berou v úvahu.

4.2.1.5 Rostoucí požadavky podniků na absolventy z pohledu šíře kompetencí

Na rozdíl od situace v socialistickém hospodářství, kdy dle Petříkové (2004, s.284-286) převažovala potřeba vysokoškolsky vzdělaných úzce zaměřených specialistů v současnosti podniková sféra v důsledku rychle se rozvíjejícího trhu v globálním podnikatelském prostředí stále častěji vyžaduje spíše absolventy se znalostmi z různých oborů, kteří jsou schopni vnímat *multidisciplinární souvislosti*. Zaměstnavatelé dnes totiž podle autorky požadují, aby čerství absolventi byli schopni vykonávat činnost specialisty, obchodníka, стратега, týmového hráče i marketéra. Vysokoškolské instituce však často v rámci vzdělávací činnosti nezohledňují tyto požadavky podnikové sféry a jejich absolventi díky tomu nemají rozvinuté žádoucí kompetence a chybí jim i praktické zkušenosti a žádoucí schopnost vnímání širších souvislostí. Vzniká tak nesoulad mezi kompetenčními požadavky

zaměstnavatelů a skutečnou úroveň znalostí, schopností, dovedností a zkušeností čerstvých absolventů VŠ, jejichž uplatnění na trhu práce je tím značně ztíženo. Podle autorky proto česká průmyslová sféra poukazuje jednak na to, že naše školství nedostatečně přizpůsobuje přípravu absolventů potřebám trhu práce a jednak že stát nedostatečně podporuje zaměstnávání samotných absolventů.

Výše zmíněné požadavky na široký záběr manažerských kompetencí vyplývají z toho, že manažeři dnes musí zastávat stále větší rozsah manažerských rolí, což potvrzuje i Mintzberg či Akhouri (Khandwalla,2004), podle nichž především manažeři na vyšších hierarchických úrovních v rámci organizační struktury dnes vedle odpovědnosti za přidělenou specifickou funkční oblast (jako je např. marketing, výroba, finance či personální management) hrají například strategickou, vůdcovskou (leadership), provozní (operating) a jiné role. Jiní badatelé doplňují, že v turbulentním podnikatelském prostředí se od vyšších manažerů (senior) stále více očekává, že budou hrát jak roli průběžného korigování podnikového růstu a konkurenčně orientovaných strategií podniku, tak současně i roli prosazování realizace potřebných změn zaměřených na zlepšování podnikových výkonů. Výkon manažerských rolí, definovaných jako skupina modelů (vzorců) chování očekávaného od jedince zastávajícího určitou pozici v sociální skupině, však do značné míry ovlivňuje výkonnost nejen manažerů, ale i celé organizace. Aby manažeři byli schopni efektivně vykonávat celou škálu takto rozmanitých rolí, musí však ovládat žádoucí manažerské kompetence. (Khandwalla,2004)

Skutečnost, že absolventi určitých VŠ studijních programů dosahují na trhu práce vyšší úspěšnosti než absolventi jiných VŠ studijních programů přičítají teoretici lidského kapitálu *rozdílu v kvalitě vzdělávání*. V tomto ohledu je však možné použít i Thurowovu teorii, podle níž ale osobnostní charakteristiky jedince nemají přímý vliv na úroveň produktivity (mají jen význam kritéria při získávání a výběru zaměstnanců), která je zato přímo determinována zejména charakteristikami samotné práce. Z toho vyplývá, že zaměstnavatelé preferují spíše absolventy VŠ určitých (Garcia-Aracil,2004) oborů, neboť očekávají, že tito absolventi budou vyžadovat méně nákladů na odbornou přípravu (training) než absolventi jiných oborů. Toto zjištění dokládá např. *studie CHEERS* uvedená v následující části této práce.

4.3 Vybrané výzkumy hodnocení důležitosti kompetencí ze strany zaměstnavatelů

4.3.1 Studie CHEERS (absolventi a jejich kompetence)

V 1. kapitole popisovaný význam vzdělávání ve vztahu ke kompetencím a k dalším proměnným lze dokumentovat na výstupech studie **CHEERS**, zaměřené mj. na *studentský rozvoj kompetencí* (na něž je zaměřena tato práce) a jejich vliv např. na pracovní spokojenost či příjem v zaměstnání. Níže bude tato zmíněná studie uvedena částečně ve své původní podobě, kterou autor této práce přeložil z originálu odborného článku *Garcia-Aracil, A. et al: The Rewards of Human Capital Competences for Young European Higher Education Graduates, In: Tertiary Education and Management, 10/2004, pp. 287-305.*¹⁶

Reprezentativní studie CHEERS (tj. Careers After Higher Education – A European Research Survey) komparovala 36 000 VŠ absolventů bakalářského stupně VŠ vzdělávání z Itálie, Španělska, Francie, Německa, Rakouska, Holandska, UK, Finska, Švédska, Norska a České republiky. Oslovení absolventi byli v rámci této studie sledováni po dobu 4 let od jejich absolvování VŠ (tzn. absolventi z roku 1995 byli zkoumáni v roce 1999). V dotazníkovém šetření tak reagovali na 36 výzkumných položek, kdy mj. na 5-ti stupňové škále označovali nejen to, do jaké míry měli osvojenou určitou kompetenci (acquired level) v době absolvování VŠ, ale např. také to, do jaké míry je daná kompetence vyžadována (required level) v jejich současné práci. Studie sledovala u oslovených absolventů 36 kompetencí, které byly v následující podobě stručně definovány a seskupeny do 8-mi základních kategorií. Struktura zmíněného zkoumaného souboru kompetencí studie CHEERS je tedy následující:

- **Participativní kompetence** - vyjadřují kromě schopnosti jedinců podílet se na tvorbě pracovního prostředí na pracovišti i umění plánovat do budoucna, přijímat úkoly a odpovědnosti a činit rozhodnutí.

Obsahem participativních kompetencí jsou tyto složky:

- plánování, koordinování a organizování
- negociace (vyjednávání)
- iniciativa
- asertivita, rozhodnost, vytrvalost
- osobní angažovanost
- vůdcovství (leadership)
- přijímání odpovědnosti, rozhodování

¹⁶ Daná studie byla vybrána z důvodu dokumentování či ilustrace platnosti některých teorií či výzkumných závěrů vztahujících se k problematice kompetencí a jejich rozvoje, které jsou uváděny v ostatních částech této práce.

- **Metodologické kompetence** se oproti tomu vyznačují schopností adekvátně a očekávaným způsobem reagovat na vzniklé problémy či odchylky od normy a využívat při jejich řešení získaných zkušeností.

Obsahem metodologických kompetencí jsou tyto složky:

- zběhlost v cizích jazycích
- počítačové dovednosti
- porozumění sociálním a organizačním systémům
- ekonomické uvažování
- dokládání (dokumentování) myšlenek a informací
- schopnost řešit problémy
- analytické kompetence

- **Specializované kompetence** vyjadřují nezbytnou schopnost zodpovědným a kompetentním způsobem vykonávat pracovní činnosti ve svém oboru.

Obsahem specializovaných kompetencí jsou tyto složky:

- oborově specifické teoretické znalosti
- oborově specifické znalosti metod

- **Organizační kompetence** se vyznačují schopností pracovat samostatně a pod tlakem a věnovat přitom pozornost detailům.

Obsahem organizačních kompetencí jsou tyto složky:

- učební schopnosti
- schopnost pracovat pod tlakem
- přesnost a pozornost věnovaná detailu
- time management
- schopnost pracovat samostatně
- schopnost soustředit se

- **Aplikační kompetence** související se schopností aplikovat pravidla jsou nepřímo úměrné¹⁷ k aplikaci kreativity.

Obsahem aplikačních kompetencí jsou tyto složky:

- schopnost aplikovat pravidla a nařízení
- nízké nároky na kreativitu

¹⁷ Tj. v negativní relaci vůči

- **Generické kompetence** zahrnují kromě obecných znalostí také kritické myšlení a dovednosti ústní a písemné komunikace, a proto mohou být aplikovány napříč různými kontexty.

Obsahem generických kompetencí jsou tyto složky:

- rozsáhlé obecné znalosti
- transdisciplinární myšlení a znalosti
- kritické myšlení
- dovednosti ústní (oral) komunikace
- dovednosti písemné komunikace

- **Fyzické kompetence** se vyznačují manuálními dovednostmi a tělesnou kondicí pro danou práci.

Obsahem fyzických kompetencí jsou tyto složky:

- tělesná kondice pro práci
- manuální dovednosti

- **Socio-emocionální kompetence** lze vnímat jako schopnost týmové či kooperativní práce a interpersonálního porozumění.

Obsahem socio-emocionálních kompetencí jsou tyto složky:

- reflektivní myšlení, hodnocení vlastní práce
- práce v týmu
- adaptabilita
- loajalita, čestnost
- tolerantnost, oceňování odlišných názorů

Zkoumání vzájemného vlivu sledovaných proměnných (studie CHEERS)

a/ **Vliv úrovně kompetencí na zvýšení úrovně příjmu:** Studie CHEERS ve své druhé části mapovala, jaký vliv mají sledované kompetence absolventů na jejich hrubý roční příjem. Z výsledků je patrné, že k nejvyšším rozdílům v příjmu nejčastěji dochází vlivem participativní a metodologické kompetence. Dokládá to zjištěná skutečnost, že zvýšení požadované úrovně participativních kompetencí o jednu standardní jednotku vede ke zvýšení příjmu asi o 5,8% a obdobné zvýšení požadované úrovně metodologických kompetencí přinese zvýšení příjmu přibližně o 4,9%. Obdobně pozitivní působení vyšší úrovně

kompetencí na zvýšení příjmu bylo objeveno také u generických a socio-emocionálních kompetencí, kde se však zjištěný vliv projevuje v daleko menším přírůstku příjmu. V rámci sledovaného vztahu studie nezaznamenala významný účinek kompetencí na příjem pouze u specializovaných kompetencí, což však podle autorů souvisí s tím, že do analýzy byly zahrnuty jednotlivé profese ve formě kontrolních proměnných. Proto byla provedena dodatečná analýza, která již nezahrnovala jednotlivé profese, a podle očekávání objevila, že i specializované kompetence mají značně pozitivní vliv na příjem. Z toho vyplývá, že typ vykonávané práce zprostředkovává tento účinek specializovaných kompetencí na příjem.

b/ Negativní vliv organizačních, fyzických a aplikačních kompetencí na příjem: Na rozdíl od předchozího zkoumaného vlivu zde studie CHEERS zjistila zcela opačný stav u organizačních, aplikačních a fyzických kompetencí, jejichž úroveň má negativní vliv na úroveň příjmu. Z pohledu fyzických kompetencí jde o to, že práce vyžadující manuální dovednosti a tělesnou kondici nejsou typickými zaměstnáními pro absolventy, a proto se vyznačují nižší úrovní platového ohodnocení. Zcela obdobné je to u málo kreativních prací vyžadujících rigidní aplikaci pravidel, jejichž výkon také většinou není určen pro absolventy VŠ. Naopak existenci negativního efektu u organizačních kompetencí lze vysvětlit tím, že v prvních letech své odborné praxe nejsou absolventi za tyto kompetence odměňováni.

c/ Vliv vystudovaného oboru a náročnosti práce na příjem: Popisovaná studie CHEERS odhalila, že ve vztahu k jednotlivým profesím jedinci vykonávající více náročné práce dosahují vyšších příjmů, v souvislosti se školním vzděláváním pak bylo potvrzeno, že zejména univerzitní vzdělávání přispívá k nejvyššímu nárůstu (asi 3%) platového ohodnocení zaměstnanců. Z bližšího pohledu na segmentaci jednotlivých vzdělávacích oblastí vyplývá, že absolventi oborů pedagogika, humanitních, sociálních a přírodních věd či práva mají nižší příjem než absolventi inženýrského vzdělávání (kteří jsou současně i referenční skupinou ve výzkumu CHEERS, avšak zcela nejvyšší úroveň příjmu byla zjištěna jak u absolventů matematických oborů (včetně specialistů na zpracování dat a počítačových specialistů), tak u absolventů lékařských věd, kteří si tak vydělají daleko více než inženýři.

d/ Vliv kompetencí na pracovní spokojenost (job satisfaction): Výsledky výzkumu CHEERS prokázaly, že pracovní spokojenost jedince je silně ovlivněna tím, jaká úroveň daných kompetencí je v zaměstnání vyžadována. V konkrétním vyjádření se na jednu stranu projevilo, že vysoké nároky na generické, participativní, specializované, organizační a socio-emocionální kompetence pozitivně ovlivňují pracovní spokojenost zaměstnance, avšak na

druhou stranu vysoké nároky na aplikační kompetence naopak negativně ovlivňují jeho pracovní spokojenost.

e/ Vliv věku, příjmu, velikosti firmy, pracovního poměru a typu firmy na pracovní spokojenost: V souladu se závěry odborné literatury studie CHEERS potvrdila platnost negativního vlivu věku na pracovní spokojenost zaměstnanců. Naopak bylo zjištěno, že pozitivní vliv na pracovní spokojenost zaměstnanců má kromě jejich příjmu také stálý pracovní poměr, malá velikost firmy, v níž pracují a zaměstnání ve veřejném sektoru (tj. absolventi, kteří jsou v trvalém pracovním poměru v malé firmě veřejného sektoru mají vyšší úroveň pracovní spokojenosti než absolventi zaměstnaní na dobu určitou ve velké firmě soukromého sektoru).

f/ Vliv složitosti práce na pracovní spokojenost: Důležitým zjištěním studie CHEERS je, že u jedinců vykonávajících složitější pracovní činnosti se vyskytuje vyšší úroveň pracovní spokojenosti než u těch, kteří vykonávají „jednodušší“ práci. (např. zákonodárci, vyšší úředníci, manažeři a odborníci jsou více spokojeni než zaměstnanci v „jednoduchých“ profesích).

g/ Vliv vzdělání, složitosti práce, platu, a oboru VŠ na pracovní spokojenost: V souvislosti se školním vzděláváním bylo ve studii CHEERS potvrzeno, že zejména univerzitní vzdělávání přispívá k nejvyššímu nárůstu úrovně spokojenosti v práci. Studie odhalila, že pozitivní vliv na zvýšení pracovní spokojenosti mají i následující charakteristiky: složitější práce na vyšší úrovni (higher level) vykonávaná v lepších pracovních podmínkách a za vyšší plat, s možností povýšení a supervize, s autonomií a odpovědností. Z hlediska vystudovaného oboru se potvrdilo, že absolventi humanitních, sociálních věd a práv jsou ve své práci méně spokojeni než absolventi inženýrského studia (tj. referenční skupina tohoto výzkumu), avšak nejvyšší úroveň pracovní spokojenosti se objevila u absolventů matematických oborů.

h/ Vliv kompetenčních požadavků na příjem: Z hlediska úrovně příjmu zaměstnanců je zjištěno, že zaměstnání s vyššími požadavky na participativní a metodologické kompetence jsou nejlépe platově ohodnocené. Naopak zaměstnání s vyššími požadavky na organizační, aplikační a fyzické kompetence jsou nejhůře platově ohodnocené, neboť se jedná o práce, které jsou pro absolventy VŠ podkvalifikovanými pracovními činnostmi. Překvapením však bylo, že specializované kompetence byly v zaměstnáních sice vysoce požadované, avšak

nebyly lépe platově ohodnocené, zde se však jednalo spíše o tradiční pracovní činnosti většinou ve veřejném sektoru, kde se nižší platy vyskytovaly na začátku pracovní kariéry absolventů.

i/ Vliv postoje k práci a znalostí na výši platového ohodnocení: Souhrnně lze říci, že peněžní odměna za práci závisí spíše na postoji jedince k práci (tzn. na jeho osobní angažovanosti a na schopnostech zvládnout složitou situaci ohledně vedení lidí (leadership) než na jeho specifických znalostech vyžadovaných danou prací. Na rozdíl od znalostí byl proto postoj k práci jednou z nejméně ceněných charakteristik u mladých absolventů na trhu práce. Podle studie je spokojenost absolventů zvyšována pracovními činnostmi, které vyžadují vysokou úroveň kompetencí, což však neplatí pro aplikační kompetence.

Celkové shrnutí závěrů studie CHEERS

Z výsledků studie vyplývá, že pozice mladých absolventů se na současném trhu práce mění. Ve většině evropských zemí bylo tradičně vysokoškolské (higher) vzdělání spolu s teoretickými a specifickými znalostmi klíčem k dosažení vysoké profesní pozice. Jednak díky vysoké dynamice moderního trhu a jednak v důsledku velkého množství absolventů VŠ na trhu práce však oproti tomu vznikla nová situace, která vyžaduje absolventy především s participativními, metodologickými, generickými a socio-emocionálními kompetencemi. Tato nová situace však vyžaduje, aby se zvýšila úroveň osvojování těchto kompetencí ve VŠ vzdělávání, z čehož však plyne potřeba zavádět nové formy vyučovacích přístupů zaměřených na aktivní učení, na kooperativní učení s využitím multidisciplinárních přístupů apod.

4.3.2 Výzkum Vetešky

Pro účely dokreslení kontextu výsledků výše uvedených výzkumů zde budou stručně představeny zobecněné výsledky dotazníkového šetření Vetešky, který zjišťoval, *jak zaměstnavatelé-manažeři hodnotí důležitost klíčových kompetencí u svých zaměstnanců.* (Veteška, Tureckiová, 2008, s.122-124) Z výsledků šetření, které jsou v plném znění uvedeny v příloze č.2, vyplývá, že zaměstnavatelé-manažeři u svých zaměstnanců považují za důležité nejčastěji tyto kompetence: komunikační schopnosti a dovednosti (tj. jedna ze složek složek generických kompetencí studie CHEERS), schopnost rozhodovat se (tj. součást participativních kompetencí), adaptabilita a schopnost týmové práce (tj. složky socio-emocionálních kompetencí), dále schopnost řešit problémy (tj. složka metodologických kompetencí) apod. Ač na rozdíl od jiných šetření byla ve výstupech tohoto výzkumu škála nejvíce preferovaných kompetencí relativně široká, přesto se i zde mezi zaměstnavateli

nejpreferovanějšími kompetencemi objevují výše zmiňované participativní a sociálně-emocionální kompetence.

4.3.3 Výzkum VŠB TU

Druhým vybraným výzkumem, který by měl doložit některé zjištěné skutečnosti ohledně *preferance kompetencí ze strany zaměstnavatelů*, je dotazníkové šetření VŠB TU Ostrava. (Kozel, Vilamová, 2006, s. 29-32), jehož respondenty bylo 500 vybraných zaměstnavatelů (firmy a organizace), kteří prostřednictvím dvou škál (a/ stupnice od 1 = velmi špatná spokojenost do 5 = velmi dobrá spokojenost, b/ stupnice od 1 = velmi nízká významnost do 5 = velmi vysoká významnost) vyjadřovali jednak svou spokojenost s úrovní rozvinutosti dané kompetence u absolventů VŠ a jednak na škále hodnotili i významnost daného kritéria (tj. určité kompetence) pro uplatnění absolventů na trhu práce. Soubor hodnocených kompetencí byl vytvořen na základě názorů personalistů organizací, které jsou nejčastějšími zaměstnavateli absolventů VŠ. Výčet jednotlivých kompetencí, které byly zaměstnavateli hodnoceny, spolu s průměrnými hodnotami u každé z těchto kompetencí, jsou uvedeny v následující tab.č. 3.

Tab.č. 3 Spokojenost a významnost kvalitativních znaků absolventů

Kritérium	Spokojenost	Významnost
Aktivní přístup	3,9	4,6
Analytické myšlení	3,6	4,1
Flexibilita	3,7	4,3
Jazykové znalosti	2,9	4,1
Komunikační schopnosti	3,2	4,2
Loajalita	3,3	4,3
Motivace	3,6	4,4
Odpovědnost	3,4	4,5
Ochota dále prohlubovat své znalosti	4,3	4,6
Organizace a řízení	2,8	3,7
Práce s lidmi	2,9	4,1
Práce s PC	4,1	4,2
Práce v terénu	2,9	3,4
Prezentační schopnosti	3,0	3,9
Přinášení nových myšlenek	3,4	4,1
Samostatnost	3,3	4,3
Schopnost aplikovat teoretické znalosti do praxe	3,2	4,1
Teoretické znalosti	3,8	4,0
Umění prosadit svůj názor	3,0	3,8
Získávání informací	3,7	4,2

Zdroj: Kozel, R., Vilamová, Š.: Národní výzkum uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce, In: Kompetence absolventů vysokých škol, VŠB – TU, Ostrava, 2006, s. 30

Ve výše uvedené tabulce č. 3 lze nalézt následující zjištění:

A) nejvíce jsou zaměstnavatelé spokojeni především s těmito kvalitami VŠ absolventů

- ❖ ochota dále prohlubovat své znalosti,
- ❖ práce s PC,
- ❖ aktivní přístup,
- ❖ teoretické znalosti atd.

B) nejméně jsou zaměstnavatelé spokojeni hlavně s následujícími kvalitami VŠ absolventů

- ❖ organizace a řízení,
- ❖ jazykové znalosti, práce s lidmi a práce v terénu,
- ❖ prezentační schopnosti a umění prosadit svůj názor,
- ❖ komunikační schopnosti a schopnost aplikovat teoretické znalosti do praxe atd.

C) za nejvíce významná kritéria (tj. kvality, kompetence) pro úspěšné uplatnění VŠ absolventů na trhu práce zaměstnavatelé považují především

- ❖ aktivní přístup a ochota dále prohlubovat své znalosti,
- ❖ odpovědnost,
- ❖ motivace,
- ❖ flexibilita a loajalita atd.

D) nejméně významnými kritérii (tj. kvality, kompetence) pro úspěšné uplatnění VŠ absolventů na trhu práce jsou dle zaměstnavatelů hlavně –

- ❖ práce v terénu,
- ❖ organizace a řízení,
- ❖ umění prosadit svůj názor,
- ❖ prezentační schopnosti atd. (Kozel, 2006, s. 30)

Obecně z výsledků dotazníkového šetření VŠB –TU Ostrava (tab. č. 3) vyplývá, že oslovení zaměstnavatelé vyjadřují nejvyšší spokojenost většinou s těmi kvalitami (kompetencemi) VŠ absolventů, které současně považují za nejvýznamnější kritéria pro jejich úspěšné uplatnění na trhu práce - v tomto ohledu se zde jedná například hlavně o „ochotu dále prohlubovat své znalosti“ a „aktivní přístup“. Na druhou stranu jsou zaměstnavatelé nejméně spokojeni ve většině případů s takovými kvalitami (kompetencemi) VŠ absolventů, které jsou současně podle nich nejméně významnými kritérii pro úspěšné uplatnění VŠ absolventů na trhu práce – jde například především o „organizaci a řízení“, „prezentační schopnosti“ a o „umění prosadit svůj názor“. Na základě dosud uvedeného tedy lze předpokládat, že u

vyjmenovaných kvalit absolventů platí přímá úměra vzájemné závislosti – tzn. čím více zaměstnavatelé považují tyto kvality VŠ absolventů za významné kritérium pro jejich úspěšné uplatnění na trhu práce, tím více jsou spokojeni s rozvinutostí daných kvalit u těchto absolventů a naopak. Dalším zajímavým zjištěním je skutečnost, že zaměstnavatelé udělili u většiny sledovaných kritérií (tj. kvalit, kompetencí) vyšší hodnocení z pohledu jejich významnosti pro úspěšné uplatnění na trhu práce, než z pohledu spokojenosti s úrovní jejich rozvinutosti u VŠ absolventů. Toto zjištění snad může znamenat, že zaměstnavatelé pocítují spokojenost s reálnými kvalitami VŠ absolventů v daleko menší míře, než jakou by jim každá z těchto kvalit VŠ absolventů ve skutečnosti měla přinášet. Z pohledu dílčích kvalit VŠ absolventů je například překvapivé to, že prezentačním schopnostem, umění prosadit svůj názor a organizaci a řízení oslovení zaměstnavatelé v tomto výzkumu přikládají daleko menší význam, než mnoho jiných odborných studií.

Na závěr této kapitoly je možno konstatovat v souladu se závěry studie CHEERS¹⁸, že **současná společenská poptávka vyžaduje odlišný styl učebního procesu daleko vzdáleného od tradičních metod založených na pasivním hromadění znalostí studenty.**

¹⁸ Ostatní výsledky studie CHEERS budou uváděny a srovnávány s výstupy ostatních výkumů v kapitole nazvané Komentář k některým zjištěným vztahům proměnných a stručný nástin komparace se zahraničními i tuzemskými studiiemi.

5 METODY A PŘÍSTUPY VEDOUCÍ K ROZVOJI ODBORNÝCH KOMPETENCÍ NA VŠ

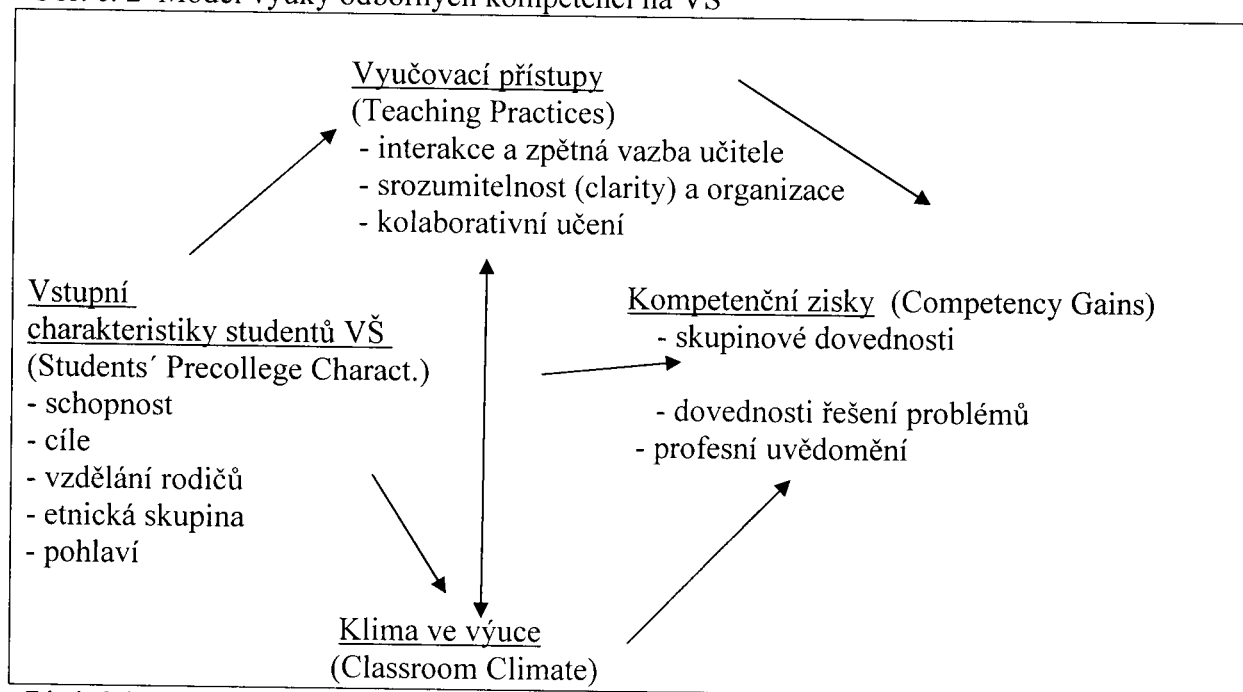
5.1 Model výuky odborných kompetencí na VŠ

Model výuky odborných kompetencí (teaching for professional competence model), viz obr. č. 2, považuje učení a rozvoj studentů za výsledek souhry mezi vstupními (precollege) charakteristikami VŠ studentů (pohlaví, schopnosti, vzdělávací cíle, socioekonomický status, etnická skupina) a jejich VŠ zkušenostmi:

- vyučovacími* (classroom) (tj. interakce s učiteli a spolužáky, působení vyučovacích metod či kurikula),
- mimovyučovacími* (out of classroom) (tj. činnosti mimo rámec kurikula, práce na kampusu a mimo něj, sociální interakce).

Jedinečný přínos pro studentský rozvoj mají podle modelu výuky odborných kompetencí především *vyučovací přístupy a klima při výuce*, jejichž vliv se navzájem posiluje. (Cabrera, 2001, s. 330-331)

Obr. č. 2 Model výuky odborných kompetencí na VŠ



Zdroj: Cabrera, 2001, s. 331

V následující části se práce zaměří výhradně na zhodnocení vlivu vyučovacích metod a přístupů na rozvoj kompetencí studentů. Primární důležitost a význam vyučovacích metod

vyplývá z mnoha výzkumů, které například objevily, že vysokoškolské vyučovací postupy jsou multidimenzionální a jejich účinnost se projevuje ve výsledku učební činnosti studentů. Konkrétně bylo například výzkumně prokázáno, že srozumitelnost učitelovy výuky (teacher clarity) koreluje nejen s motivací studentů zapsat se znovu do kurzů, ale také s jejich studijní úspěšností. (Cabrera,2001)

Ačkoliv zde již existuje všeobecný konsensus ohledně toho, jaké kompetence by si pregraduální studenti inženýrských oborů měli osvojit, dosud v této oblasti chybí jednotný názor ohledně nejefektivnějšího způsobu rozvoje těchto kompetencí v rámci VŠ vzdělávání. Z tohoto pohledu je významné, že (Cabrera,2001,s.336, Delaney,2000, s. 140) na základě studie zaměřené na 500 absolventů studijního programu MBA Bailey definoval 4 následující *faktory* (seřazené od nejdůležitějšího), které u absolventů *významně ovlivňují dlouhodobou retenci* (zapamatování) *učebního materiálu: tradiční faktor výuky* (např. přednášky), *interaktivní faktor výuky* (např. skupinové projekty), *faktor osobnosti učitele* a *faktor relevantnosti osobního zájmu studenta*. Problémem je dnes také to, že (Lewis,2006, s. 84) ačkoliv existuje mnoho návrhů či doporučení, jak nejlépe realizovat VŠ výuku, dosud není dostatečně zjištěno, jak a zda VŠ učitelé realizují tyto doporučované vyučovací způsoby. V jiné studii rovněž zaměřené na studijní program MBA Zell oslovil studenty, absolventy a VŠ učitele a zjistil odlišný pohled těchto skupin respondentů na současný stav výuky managementu na VŠ. Zatímco tedy zde většina oslovených studentů programu MBA požadovala, aby se učitelé více snažili o kvalitní výuku, absolventi téhož studijního programu k tomu dodávali, že by se při výuce měly používat učební materiály, které jsou více relevantní pro podnikovou praxi. (Wren,2007)

5.2 Vybrané vyučovací metody a přístupy na VŠ

V dalších podkapitolách bude práce pojednávat o vyučovacích metodách a didaktických přístupech, které přímo ovlivňují rozvoj kompetencí studentů v rámci terciárního vzdělávání. Nejprve však budou na následujících stranách stručně nastíněny obecné definice či koncepty, což poslouží jako úvod do zmíněné odborné problematiky.

Definice vyučovací metody

Kalhous (Kalhous,Obst, 2002,s.307) definuje vyučovací metodu jako *koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů*. Na druhou stranu Maňák (Maňák,

Švec,2003) doplňuje, že vyučovací metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů a je tak nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence. Dle Skalkové (1999, s.166-167) navíc vyučovací metoda představuje záměrné uspořádání činností učitele i žáků, které při osvojování učiva směřují ke stanoveným cílům.

Vybrané klasifikace vyučovacích metod

Níže budou uvedeny některé vybrané klasifikace vyučovacích metod, které se vztahují k výzkumu popisovanému v praktické části této práce (viz 7. kapitola a dále).

A) Klasifikace podle J. Maňáka (2003)

1. Klasické výukové metody

- Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)
- Metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- Metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody)

2. Aktivizující metody

- Metody diskusní
- Metody heuristické, řešení problémů
- metody situační
- metody inscenační
- didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

- Frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Projektová výuka
- Výuka dramatem
- Otevřené učení
- Učení v životních situacích

- Televizní výuka
- Výuka podporovaná počítačem
- Sugestopedie a superlearning
- Hypnopedie

B) Klasifikace podle J. Skalkové (1999) vycházející z Maňákovy klasifikace z roku 1995

Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků

1. Metody slovní

- Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)
- Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze)
- Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice)
- Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

2. Metody názorně demonstrační

- Pozorování předmětů a jevů
- Předvádění (předmětu, činnosti, pokusů, modelů)
- Demonstrace statických obrazů
- Projekce statická a dynamická

3. Metody praktické

- Návětr pohybových a pracovních dovedností
- Laboratorní činnosti žáků
- Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
- Grafické a výtvarné činnosti

Aktivizující metody – aspekt interaktivní

1. Diskusní metody

2. Situační metody

3. Inscenační metody

4. Didaktické hry

5. Specifické metody

5.2.1 Tradiční vyučovací metody a přístupy

Z terminologického hlediska je žádoucí připomenout, že ač mnoho badatelů používá termín tradiční výuka, Tonucci tento zavedený pojem odmítá, neboť podle něj tato výuka nemusí apriori znamenat něco zaostalého či konzervativního, a namísto toho navrhuje spíše hovořit v této souvislosti o tzv. transmisivní výuce. Tento názor potvrzuje i Němeček, podle něhož není možné apriori spojovat určité formy výuky s negativními důsledky transmisivního vyučovacího přístupu, neboť vždy záleží především na tom, do jaké míry daný učitel využije svých osobních schopností a odborných znalostí k povzbuzení studentské aktivity. (Němeček, Kocmanová, 2003, Vašutová, 2002, Štech, 1992) Navzdory odmítavému přístupu shora uvedeného badatele však bude tato práce využívat kromě pojmu *transmise* i pojem *tradiční výuka*.

Tradiční způsob výuky je podle Nováčkové (2003, s.7) založen na výkladu učitele, na jeho aktivitě a naopak na pasivitě žáků či studentů. Výuka v tradiční škole totiž často postrádá smysluplnost, neboť nové informace jsou zde předkládány izolovaně jak od informací z jiných předmětů, tak i od reálného života.

Pojem transmise vysvětluje Štech (1992, s.128-137) jako předávání poznatků *od toho, kdo ví, tomu, kdo neví*. V takové výuce pak dominuje učitel, jenž určuje postupy při řešení problémů a úkolů a vybírá a sděluje učivo žákům. Úkolem studentů je zde pouze převzít, zapamatovat si a reprodukovat prezentované poznatky.

Souhrnně lze říci, že **tradiční (transmisivní či klasický) přístup** k výuce sice umožňuje systematické vzdělávání a na rozdíl od moderních přístupů je též organizačně jednodušší a méně nákladný a většina učitelů i studentů je na něj již zvyklá a je mu přizpůsobena i školská legislativa i celkové pojetí práce ve škole, na druhou stranu však tento přístup nepřihlíží k individuálním rozdílnostem studentů, nerozvíjí dostatečně sociální vztahy, nedostatečně propojuje získané poznatky studentů a vedle toho vyžaduje využívání vnější motivace jako náhradního zdroje motivace. (Kalhous, Obst, 2002, s. 302) Jedním z myšlenkových zdrojů dnes používaného tradičního vyučování je první ucelená teorie učení nazvaná behaviorismus, vycházející převážně z objevů Pavlova a Skinnera. Hutchinson uvádí, že podle této „jednoduché, ale vlivné teorie“ (*This simple but powerful theory...*), která je však dodnes preferována na většině škol všech vzdělávacích stupňů, je učení mechanickým procesem formování návyků prostřednictvím jejich častým posilováním v rámci stimulů a reakcí. Právě jednoduchost a účinnost této teorie dle autora značně ovlivnila pedagogickou psychologii i didaktiku a v rámci ní pochopitelně i samotnou výuku (Hutchinson, Waters

1998, s.40). Kolář (1984, s.124) v tomto ohledu uvádí termín „tradiční vyučování“, jehož realizaci klasifikuje z pohledu následujících etap členěných podle činnosti učitele a činnosti žáka v této výuce:

1. *etapa*: činností učitele je předkládání obsahů
činností žáka je převaha pozornosti a vnímání
2. *etapa*: činností učitele je zpracování obsahů
činností žáka je myšlení
3. *etapa*: činností učitele je mobilizace starých obsahů
činností žáka je paměť a myšlení
4. *etapa*: činností učitele je předkládání obsahů
činností žáka je vnímání a pozornost

V tradičním (transmisivním či klasickém) přístupu k výuce učitelé sdělují studentům předem určený a uspořádaný hotový obsah znalostí. Tento přístup předpokládá, že studenti zvládnou celek učebního materiálu prostřednictvím shromažďování či hromadění jednotlivých jeho částí ve své paměti. Není zde kladen důraz na pochopení učiva a učící se jsou považováni za pasivní prvky výuky, kteří vyžadují vnější motivaci včetně vnějšího zpevnování jejich žádoucích reakcí. (Průcha, Walterová, Mareš 1995) Tradiční výuka se tudíž zaměřuje na vnější reakce studentů na předem určené úkoly, avšak zcela opomíjí předchozí znalosti a zkušenosti studentů, jejich pojmové mapy či pojmové změny a vše ostatní, co probíhá v jejich mysli při učení (Borthick 2003). Studenti si totiž většinu učiva v transmisivním přístupu osvojují jeho memorizací bez dostatečného porozumění obsahu, což u nich vede pouze ke krátkodobému pamětnímu uchování učiva.

5.2.1.1 *Přednáška jako klasická vyučovací metoda na VŠ*

V této části zaměříme pozornost především na jednu z klasických výukových slovních metod, a to metodu přednášky, jakožto nečastěji používanou vyučovací metodu v rámci terciárního vzdělávání.

Přednáška patří podobně jako seminář, cvičení, exkurze, praktika a praxe mezi klasické neboli ustálené formy vysokoškolské výuky, v rámci níž je zcela nenahraditelná. (Němeček, Kocmanová, 2003, Vašutová, 2002). Vedle formy výuky je však přednáška považována též za jednu z vyučovacích metod a právě z pohledu tohoto významu bude přednáška popisována i v dané podkapitole. Hlavní funkcí přednášky jako takové je systematicky poskytnout studentům základní vhled do teoretického fundamentu studovaného

oboru. *Žádoucími znaky každé přednášky by měla být především její ucelenost, strukturovanost, jasnost, aktuálnost a adekvátní úroveň obsahové a metodologické náročnosti.* (Vašutová, 2002, s. 209)

Mnoho VŠ učitelů se při své výuce nadále zaměřuje zejména na sdělování abstraktních teorií (Hanson, Sinclair 2008) (tzn. transmise znalostí skrze přednášení a práci s učebnicí) a činí tak ze studentů pasivní posluchače. (Schönwetter 2002) Ve VŠ výuce tak zůstává i nadále metoda přednášení velmi rozšířenou metodou prezentování znalostí. Tuto skutečnost dokládají například výsledky jednoho z výzkumů, v němž více než 70% oslovených VŠ učitelů uvedlo, že přednášení je jejich hlavní vyučovací metodou. V uvedené tradiční (klasické) formě výuky si studenti osvojují znalosti prostřednictvím výkladu či studiem vyložené látky v doporučené učebnici nebo z poznámek. Jejich znalosti jsou poté kontrolovány při individuálním zkoušení vedeném buď formou ústního pohovoru nebo písemného testu. V tradičním učebním prostředí je to většinou učitel, kdo organizuje, strukturuje a prezentuje učivo v podobě formálních přednášek, během nichž studenti poslouchají výklad a nejsou přímo motivováni k tomu, aby si strukturovali nové znalosti a aby se je sami pokoušeli aplikovat. (Vaatstra, 2007, s. 337) Tato výuka však podle expertů neumožňuje, aby se studenti VŠ stali intelektuálně proaktivními absolventy se schopností aplikovat multidisciplinární znalosti ve složitých situacích a aby si uměli vytvářet prakticky aplikovatelné znalosti, což je však dnes od absolventů požadováno mnoha podnikovými manažery. Z tohoto důvodu je proto často doporučováno, aby u výuky na bakalářském stupni terciárního vzdělávání došlo k posunu od aplikace klasických didaktizujících (didactic) přístupů k přístupům více orientovaným na studenta (student-centred) jako je např. problémové učení, projektové učení, vrstevnické učení (peer learning), učení na základě informačních technologií nebo učení integrativní a orientované na praxi. (Barrington 2004)

Z výše uvedeného vyplývá, že metody, které jsou v současnosti používány při vysokoškolské výuce managementu jsou podle Wrena (2007) zastaralé a neдрží krok se změnami v oblasti byznysu. Jedná se přitom o poněkud překvapivé zjištění, neboť vzhledem k tomu, že při výuce managementu je dnes stále více využíván internet a jiné výukové inovace s podporou moderních informačních technologií (např. CD-ROM simulace apod.), by bylo možné očekávat, že v této oblasti již před delší dobou došlo k zásadnímu posunu ve směru k aplikačně zaměřené výuce.

5.2.1.2 Znaký efektivní výuky a jejich využití v rámci přednášky

Prostřednictvím výzkumu mapujícího názory učitelů (Schönwetter, 2002, s. 626) byly objeveny základní charakteristiky efektivní VŠ výuky, které významně ovlivňují učební úspěšnost studentů. Mezi tyto znaky efektivní výuky patří:

- ❖ organizování,
- ❖ expresivnost,
- ❖ interakce,
- ❖ zpětná vazba a
- ❖ přátelský vztah ke studentům (raport).

Ve vztahu k výše zmíněným znakům efektivní výuky moderní výzkumné studie potvrdily, že na rozdíl od ostatních vysokoškolských vyučovacích metod sice na jednu stranu u metody přednášení (realizované obvykle pro velké počty studentů v rozlehlých posluchárnách) klesá frekvence, a tím i účinnost interakce, zpětné vazby a tzv. raportu na učební činnost studentů, na druhou stranu však lze u přednášení daleko lépe využít pozitivního vlivu organizování a expresivnosti na učební činnost studentů (např. prostřednictvím videoprezentace). (Schönwetter 2002)

Z pohledu realizace samotné přednášky se jeví jako zásadní skutečnost, že posledně zmíněný faktor velikosti auditoria přímo ovlivňuje kromě míry její formálnosti i kvalitu zpětné vazby, neboť čím je dle Vašutové (2002, s. 210-213) větší auditorium, tím se přednáška stává více formální, více založenou na monologu a současně se vyznačuje rozplývající zpětnou vazbou. Kromě uvedeného však dle autorky ovlivňují přednášku i očekávání samotných studentů, neboť zatímco kombinovaní studenti s předchozími praktickými zkušenostmi spíše ocení přednášku návodnou, sdílnou, stručnou, jednoduchou, strukturující či shrnující učivo a reflektující jejich zkušenost, prezenční studenti, kteří dosud nemají dostatečné praktické zkušenosti spíše preferují přednášku náročnou, originální, problémovou, interaktivní a otevřenou jejich názorům. Vedle respektování či posilování zmíněných vlivů či vztahů lze dosáhnout žádoucí efektivnosti přednášky též aplikací jejich nejprogresivnějších forem, mezi něž Vašutová řadí především: *interaktivní přednášku*¹⁹, *brainstorming v rámci přednášky*²⁰ a *přednášku založenou na řešení problému*²¹.

¹⁹ Interaktivní přednáška je založena na řízeném dialogu, diskusi a na společném řešení problémů

²⁰ Brainstorming = tvorba spontánních nápadů k přednášenému tématu

²¹ Přednáška založená na řešení problému je metodicky velmi náročná, návrhy studentů k řešení předkládaných problémů jsou následně korigovány a hodnoceny.

5.2.1.3 Podstata a přínos organizování učiva v rámci přednášky

Organizování je metodou rychlého a logického strukturování učiva, jež poskytuje studentům podněty (jak v podobě správného uspořádání „organizace“ učiva, tak i ve formě vhodného naplánování obsahu kurzu), které pozitivně ovlivňují úspěšnost jejich učení. Vždy totiž studenty upozorní, aby věnovali pozornost určité v danou chvíli probírané části učiva, čímž jim výrazně usnadňují zpracování a zapamatování učebních informací. Při aplikaci metody organizování v rámci vysokoškolské přednášky pak Schönwetter (2002, s.627) doporučuje využít přínosů vhodného uspořádání učiva například v podobě dobře strukturovaných přednáškových prezentací, přehledů, nadpisů a podnadpisů, přechodů mezi tématy, sylabů a přehledně uspořádaných obsahových bodů. Jako organizátor postupu (advance organizer) může učitel v této souvislosti využít i přehled učiva (představující danou znalostní strukturu), jenž studentům usnadní propojování nových a dřívějších znalostí.

5.2.1.4 Přínos expresivnosti při přednášení

Experimentální studie ukázaly, že specifické znaky *expresivnosti vyučujícího* (např. oční kontakt učitele, auditivní změny jeho výkladu, fyzický pohyb učitele, relevantní humor aj.) mohou pozitivně ovlivňovat nejen učební činnost studentů, ale i základní projevy jejich akademického chování (např. díky expresivnosti studenti věnují vyšší pozornost přednáškám, zlepšují a zvyšují svou domácí přípravu, lépe zpracovávají informace, a tím zlepšují i svou učební úspěšnost). Expresivnost, označována jako „entuziasmus“ je na studenty přenášena (transferována) v podobě vyšší motivace a vyšší míry mimoškolního studia (tj. nad rámec času vyhrazeného na výuku). Entuziastičtí (nadšení) vyučující působí na studenty prostřednictvím vysokého zaujetí či zájmu o přednášené učivo. V jedné ze studií se například ukázalo, že studenti, kteří svého učitele vnímali jako více expresivního současně hodnotili tuto výuku daleko pozitivněji, uváděli více jejích pozitivních účinků, měli větší touhu učit se a ve větší míře se u nich projevovalo explorační (badatelské) chování. (Schönwetter, 2002) Takže studentský zájem o dané téma je ovlivněn „entuziasmem“ (nadšením) či expresivností jejich učitelů.

5.2.1.5 Zhodnocení přínosu metody přednášky a tradiční výuky

Z výše uvedeného vyplývá, že **není možné apriori odsuzovat používání klasických vyučovacích metod** (jako např. přednáška), neboť vždy záleží především na pojetí výuky samotným učitelem. Někteří badatelé (např. Vaatstra,2007) v tomto smyslu uvádějí, že vedle obsahové náplně studia je kvalita učitelů dalším prvkem, který má pozitivní vliv na úroveň

studentského osvojení oborově specifických znalostí a metod. Jiní souhlasně dodávají, že apriori není možné považovat samotné klasické formy výuky za pasivní, neboť vždy záleží především na tom, do jaké míry daný učitel dokáže využít svých osobních schopností a odborných znalostí k podpoře studentské aktivity. (Němeček, Kocmanová, 2003) I s použitím tradičních transmisivních metod lze totiž vytvořit kvalitní a efektivní výuku, což dokládají například i výše uvedené znaky efektivní výuky a jejich možné využití v rámci VŠ přednášky. Vedle mnoha dnešních výzkumů prokazujících neefektivnost a zastaralost klasických či tradičních vyučovacích metod (Rüschhoff, Ritter, 2001) lze tak objevit i studie, v nichž autoři naopak (Vaatstra, 2007) uvádějí, že oproti aktivizujícímu učebnímu prostředí si studenti v tradičním učebním prostředí osvojí daleko více teoretických znalostí specifických pro daný obor, a to především díky zmíněné dominantní roli učitele při výuce, který jediný údajně ví nejlépe, co a jakým způsobem se studenti mají naučit.

Navzdory výše uvedenému dnes převažuje obecný konsenzus, že tradiční transmisivní model učení má být v moderní společnosti znalostí nahrazen modely zpracování informací a konstrukce znalostí. Učení má být totiž vnímáno spíše jako aktivní, tvořivý a sociálně interaktivní proces a znalosti jako něco, co studenti musí konstruovat a méně jako něco, co může být přenášeno. (Rüschhoff, Ritter, 2001)

5.2.2 Konstruktivistické vyučovací metody a přístupy

Konstruktivistické metody, modely a přístupy v této práci reprezentují dnes preferované progresivní vyučování, které podle mnohých expertů v rámci terciárního vzdělávání daleko lépe přispívá k rozvoji kompetencí studentů než tradiční dosud převažující způsob vyučování (např. ve formě výše popisovaných přednášek). Výzkumy provedené v jednotlivých organizacích navíc jasně dokazují, že konstruktivistické metody jsou vhodné a efektivní i pro rozvoj kompetencí zaměstnanců v rámci podnikového vzdělávání a rozvoje.

↳ *Výchozí premisy konstruktivismu*

Mezi hlavní představitele konstruktivismu patří John Dewey, Lev Vygotsky a Jean Piaget, jejichž myšlenky se staly základem moderních vyučovacích přístupů. Zatímco Piaget (Chen, 2000) zdůrazňuje, že učení je založeno na propojení nového porozumění a nových informací s předchozími znalostmi, zkušenostmi a porozuměním jedince (Oxford, 1997), Dewey, tvrdil, že učení člověka neprobíhá v izolaci, ale v rámci okolní komunity, kde jsou znalosti sociálně vytvářeny prostřednictvím vztahu mezi jedincem, komunitou a světem, kdy

dochází k reflexivnímu bádání jedince s podporou komunity učících se (tj. znalostní komunitou). Vygotsky dodává, že znalosti jsou konstruovány skrze komunikaci s ostatními v sociálních skupinách. Tento slavný badatel v dané oblasti zavedl pojem „*zóna nejbližšího vývoje*“ (ZPD), což je oblast potenciálního učení se, kterého by každý student mohl dosáhnout za optimálních okolností a s nejlepší možnou podporou od učitele a od ostatních v daném prostředí. Lantoff zdůrazňuje, že ZPD vzniká díky vztahu mezi učitelem a studentem (nebo mezi studentem a spolužáky či ostatními). (Oxford, 1997, s. 448)

Celkově lze konstatovat, že z konstruktivistického pohledu je učení sociálně vázanou a situovanou aktivitou, která je povýšena na vyšší úroveň v kontextualizovaných a autentických prostředích. Rogoff (Chen, 2000) k tomuto poznamenal, že učení studentů zahrnuje sledování postojů, chování a aktivit dovednějších lidí a participování na sociálních aktivitách se spolužáky a s ostatními lidmi v jejich sociálním prostředí. Tudiž sociální interakce v daném kulturně sdíleném sociálním prostředí do určité míry formuje znalostně- konstrukční systémy jedinců.

5.2.2.1 *Znaky a principy konstruktivistické výuky*

Konstruktivistický přístup ke vzdělávání odmítá transmisi znalostí, významu a interpretace od učitelů ke studentům a namísto toho preferuje u studentů aktivní konstruování znalostí skrze integraci nových myšlenek s jejich vlastním myšlením a skrze vzájemné interakce s ostatními lidmi v kontextu sociálního prostředí. (Chen, 2000) Studenti si tak individuálně či v malých skupinách osvojují znalosti skrze zkoumání relevantních autentických otázek. Učitel je přítom v roli „poskytovatele rad“ (tj. kouče, poradce, asistenta), který zvyšuje studentskou motivaci a schopnost učit se a rozvíjet se prostřednictvím tázání a namítání (tj. negociace). (Aviram, 2000)

Podle konstruktivismu jsou studenti namísto pasivních příjemců informací aktivními konstruktéry svých znalostí. Konstruktivisticky orientovaná výuka se vyznačuje těmito základními *znaky* (Chen, 2000, s. 26):

1. facilitace učebního procesu skrze zapojování studentů do hledání a řešení problémů,
2. podpora studentského pojmového porozumění pomocí propojování nových informací (učiva) se zájmem studentů a obsahu s procesními dovednostmi,
3. vedení studentů k řešení jejich miskonceptů diskutováním a sdílením myšlenek s ostatními.

Vedle zmíněných základních znaků probíhá učení v konstruktivisticky orientované výuce na základě těchto *principů* (Rüschhoff, Ritter, 2001, s. 224):

- učení je považováno za aktivní a kolaborativní proces konstrukce znalostí,
- učení je autonomní proces, který má být usměrňován očekávanými, cíli, existujícími schémata a záměry učícího se,
- učení je proces experimentování založený na předchozích znalostech a zkušenostech,
- učení je proces sociálně negociované konstrukce významu,
- učení je proces, jenž musí být podpořen bohatým učebním prostředím vycházejícím z reálného života a z autentických situací.

5.2.3 Sociálně konstruktivistické vyučovací metody

Z pohledu konstruktivismu je učení situovaným či umístěným v daném kontextu, což znamená, že lidé se učí ***při participaci na sociokulturních aktivitách*** jejich učební komunity. V komunitě učících si jedinci aktivně strukturují své znalosti pomocí společných aktivit při řešení problémů, čímž se stávají akulturovanými, enkulturovanými, či reakulturovanými (tj. vzdělávání do určité učební kultury či prostředí). (Oxford, 1997, s. 448)

Sociálně-konstruktivistické vyučovací metody (jako např. problémové učení, výuka založená na případových studiích či kolaborativní výzkumné projekty) vedou studenty k tomu, aby si prostřednictvím řešení skutečných (tzv. real-life) problémů proaktivně budovali své znalosti. V rámci pregraduální VŠ výuky existují 3 základní principy sociálně konstruktivistických metod, které umožňují studentům (Hanson, Sinclair, 2008, s. 169):

- 1) vybudovat si na základě získaných praktických zkušeností hlubší porozumění osvojované teorii,
- 2) lépe si osvojit a rozvíjet dovednosti související s výkonem běžných úkolů jejich budoucí profese,
- 3) rozvinout si schopnost budování znalostí, schopností a dispozic nezbytných pro kolaborativní problémově orientované objevování, které je základem organizačního učení a vzdělávání především budoucích manažerů.

Mezi přínosy výuky využívající sociálně konstruktivistických vyučovacích metod patří například, že:

- pomáhá studentům při hlubším porozumění teorii,

- umožňuje studentům lépe si rozvinout odborné specifické kompetence nezbytné pro sebeřízené učení či bádání (Hanson, Sinclair, 2008, s.170-172).

5.2.4 Kolaborativní a kooperativní učení v sociálně konstruktivistické výuce

Sociální konstruktivismus je základem nejen pro kooperativní, ale i pro kolaborativní učení. Ve srovnání s kooperativním učním se kolaborativní učení méně orientuje na vyučovací techniky, méně je předepisuje učitelům a více se zabývá akulturací (učících se) do učební komunity, což znamená, že kooperativní učení je naopak více strukturované, více předepisuje učitelům používání určitých vyučovacích technik, je více direktivní ke studentům ohledně toho, jak pracovat společně ve skupinách a více zacílené na středoškolskou populaci než na populaci poststředoškolskou či na vzdělávání dospělých. (Oxford, 1997) Z jiného pohledu lze kolaboraci vnímat jako výrazně „participativní“ činnost, jejímž cílem je dosažení „společného díla“, zatímco kooperace je v tomto ohledu spíše činnost „partnerská, vzájemně podporující“, jejímž cílem je naopak „společná učební činnost studentů“. (Vašutová, 2002, s.83) Z hlediska komparace obou popisovaných pojmů Škoda (2005, s.150) dodává, že v souvislosti s výukou a učením²² se používá spíše pojmu „collaboration“ ve smyslu „**collaborative learning**“, zatímco pojem „cooperation“ se váže spíše k manuálním činnostem (training). Ač dle Škody (2005) pojem kolaborativní učení daleko lépe vystihuje podstatu dané organizační formy výuky, ve skutečnosti se tohoto pojmu v češtině užívá jen zřídka, a to snad z důvodu jeho negativní historické konotace v českém kontextu.

Kooperativní učení tak představuje strukturované techniky, které pomáhají studentům pracovat společně, aby dosažením svých učebních cílů překročili svou zónu nejbližšího vývoje (ZPD). **Kolaborativní učení** oproti tomu napomáhá studentům stát se členy učebních komunit. (Oxford, 1997)

5.2.4.1 *Podstata kolaborativního učení*

Kolaboraci popisuje Vašutová (2002, s.82-83) jako společný výkon činností nebo jako „spoluúčast a sdílení v procesu učení“, kdy se zdrojem specifických učebních aktivit stává interakce (mezi studenty navzájem nebo mezi učitelem a studenty), jež spouští kognitivní učební mechanismy studentů.

²² Jelikož tato práce vychází z velkého množství anglo-amerických studií, nebude se zde obdobně jako v anglosaské odborné terminologii použité v těchto studiích pojmově rozlišovat mezi procesy kolaborativního učení a vyučování (které jsou v nich většinou jednotně označovány jako „collaborative learning“, což dokládá i výše uvedená definice Škody), jež zde budou většinou zařazeny pod sjednocující termín „kolaborativní učení“. Tento přístup se však netýká uvádění definic českých autorů, v nichž jsou oba tyto procesy striktně oddělovány.

Na základě mnoha šetření bylo dokázáno, že ze všech vyučovacích postupů studentský rozvoj ovlivňuje nejúčinněji právě kolaborativní učení. Podle Hansona a Sinclaira (2008,s.169-170) se jedná o *pragmatický, sociálně-konstruktivistický přístup k výuce*, který maximalizuje efektivnost učební činnosti studentů prostřednictvím jejich zapojení do učitelem řízeného kolaborativního řešení problémů. Kolaborativní učení totiž zahrnuje intelektuální činnost společně vykonávanou skupinami studentů, kteří vzájemně diskutují o řešeném problému či úkolu, čímž si rozvíjí své reflektivní myšlení, ale současně si též osvojují nové znalosti. (Cabrera,2001),

V rámci inženýrského vzdělávání je kolaborativní učení považováno za vhodnou a efektivní metodu pro rozvoj pracovních kompetencí (work-related) studentů. Přínosem kolaborativního učení je, že *napodobuje reálné pracovní prostředí inženýrů*, kteří v praxi při sestavování návrhů řešení problémů (designing) často pracují ve skupinách či týmech, kde potřebují umět efektivně navzájem komunikovat. (Cabrera,2001)

Navzdory velkému důrazu, který je v současnosti v rámci VŠ vzdělávání kladen na využívání konstruktivistických, situačních a kolaborativních aspektů studentského učení (Bruner, 1996) se podle Lonky (Lonka,Olkinuora,Mäkinen,2004) ve skutečnosti ukazuje, že na rozdíl od konstruktivistických aspektů (tj mediační role studentských aktivit, motivace a seberegulace) nedochází u situačních a kolaborativních aspektů ve většině případů k jejich vhodné a odpovídající integraci do současných modelů učební činnosti VŠ studentů. Toto potvrzuje i Barrington (2004, s.426) argumentujíc, že ačkoliv terciární vzdělávání dnes všeobecně podporuje využívání moderních vyučovacích metod a postupů a stále více VŠ učitelů dnes uplatňuje nejnovější výukové strategie a přístupy zdůrazňující spíše roli a aktivity studenta než učitele (využívají např. způsobů alternativního hodnocení studentů, kolaborativního a kooperativního učení, učebních komunit, situovaného učení, problémového učení či zkušenostního učení), přesto ve VŠ vzdělávání dosud nedošlo ke zcela běžnému rozšíření těchto nejmodernějších vyučovacích metod a přístupů.

5.2.4.2 Principy, znaky a přínos kolaborativního učení

Všechny v současnosti existující varianty kolaborativního učení lze charakterizovat následujícími *obecnými znaky* či *principy* (Hanson,2008,s.179, Nyikos,1997, s. 507):

1. Studenti se kolaborativně zabývají řešením reálných problémů v autoregulačně řízených malých skupinách.

2. Při týmové práci jsou úkoly přiděleny jednotlivým členům a ti se zodpovídají dané skupině za své výsledky, nezbytností je dosažení společného porozumění řešenému problému prostřednictvím dialogu a vzájemné negociace.
3. Učitel je zde zpočátku modelovým tazatelem (model inquirer) využívajícím rozvíjejícího vyučování (scaffolding), ale postupně při kolaborativním řešení problémů přechází do role kouče, který v rámci skupinové interakce facilituje kritickou reflexi studentů.
4. Cílem zde není pouhé řešení problémů, ale budování znalostí využitelných i v jiných oblastech.
5. U studentů, kteří v kolaborativních skupinách spolupracují se schopnějším spolužákem nebo s učitelem, se jasně projevuje individuální rozsah potenciálního růstu (ZPD), z čehož vyplývá, že každý člen pracovní skupiny má svou individuální zónu potenciálu (ZPD).
6. V rámci sociálně konstruktivistického kolaborativního bádání (inquiry) vzniká učební činnost ve formě učednictví (apprenticeship) či enkulturace, kdy studenti řeší odborné otázky a problémy, které vysvětlují i ostatním, čímž si zároveň rozšiřují své vlastní porozumění.

↓ **Přínos kolaborativního učení**

Kolaborativní učení, ať již v podobě partnerského učení (peer tutoring) či vrstevnického učení (peer learning), pozitivně koreluje s učební úspěšností a s pozitivními postoji studentů k předmětu, s rozvojem jejich schopnosti řešení problémů, s dlouhodobou retencí (zapamatováním) znalostí, se schopností používat pojmy (koncepty), se schopností citlivě reagovat na názory spolužáků, s rozvojem schopností vést lidi (student leadership behavior), s rozvojem vytrvalosti a s otevřeností studentů vůči diverzitě (rozmanitosti). (Cabrera,2001) V souvislosti s uváděným partnerským učením je vhodné zmínit, že například Meier vedle kooperativního učení rozlišuje též tutoring a koučování. V rámci tutoringů pak zdůrazňuje především význam specifických rolí studentů, z nichž jeden je „učitelem“ (tutorem), druhý je „učeným“ a třetí pozorovatelem, přičemž důležité zde je, že uvedené role studentů mají reciproční povahu a umožňují tak i méně schopným studentům, aby zastávali roli tutora. (Škoda, 2005, s.151)

Pro učební činnost každého studenta má totiž nezanedbatelný přínos právě možnost zastávat roli tutora, což jednoznačně plyne i z následujícího výroku Nováčkové (2003, s.6):

„Z toho, co slyšíme, si dlouhodobě zapamatujeme velmi málo (asi 10-15 %). Pokud něco vidíme a slyšíme současně, je šance o něco vyšší. Zvyšuje se dál, když můžeme o věci diskutovat, když můžeme sami něco dělat, zkoušet a zažívat. Nejvíce si dlouhodobě zapamatujeme to, co se snažíme naučit druhé (udává se až 90%).“

5.2.4.3 Podstata kooperativního učení a vyučování

Ve vztahu k učebním činnostem studentů a jejich řízení či facilitace lze kooperativní výuku z obecného pohledu dále rozčlenit na **kooperativní vyučování** (zabývající se činností učitele) a **kooperativní učení** (zabývající se naopak činností studenta či žáka). (Škoda, 2005, s. 153-154)

Podle Skalkové je kooperativní vyučování založeno na principu spolupráce při dosahování cílů, kdy činnost celé skupiny podporuje jedince při dosahování výsledků, z nichž má následně tato skupina prospěch. Mezi klíčové termíny kooperativního vyučování lze proto zařadit sdílení, spolupráci a podporu. (Skalková, 1999, s. 211) Bližší pohled pak poskytuje Kasíková (2001, s.5) pomocí pojmu „kooperativní model vyučování“, jenž vyjadřuje uspořádání, ve kterém se učitelé se studenty mohou opřít o své zkušenosti s jinými, jedná se o vyučovací přístup využívající především skupinového vyučování. Tato specifická forma výuky vycházející z teorie kooperativního učení funguje na základě principu kooperativního uspořádání vrstevnických vztahů (tj. vztahů mezi studenty navzájem). (Kasíková, 2001, s.32) V rámci kooperativního vyučování učitel realizuje činnosti, které jsou apriori determinovány jeho řídicí a facilitační funkcí v tomto vyučovacím procesu. Pro účely stručného přiblížení kooperativního vyučování lze zmínit jeho 3 základní fáze (1. přípravná fáze, 2. realizační fáze, 3. hodnotící fáze), které se v této podobě vyskytují například i u projektového vyučování. (Škoda, 2005, s. 153-154)

Zatímco Dörnyei (1997) popisuje kooperativní učení jako vysoce účinný učební proces, který nejvíce zvyšuje pozitivní efekty vzájemné spolupráce spolužáků, podle Kasíkové (2001,s.62) jde o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách, jehož prioritním cílem je podpořit u studentů intelektuální a osobnostně sociální rozvoj. Na druhou stranu Pedagogický slovník (Průcha, 1995,s.104) uvádí, že kooperativní učení je založeno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh, kdy jsou řešitelé vedeni k tomu, aby si svou činnost naplánovali, aby si rozdělili sociální role a dílčí úkoly, aby se naučili vzájemně si pomáhat a radit, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého apod. Přednosti kooperativního učení proto spočívají v učební činnosti malých skupin se společným cílem,

kteře se vyznačují pozitivní vzájemnou závislostí mezi studenty, což jednak vede k intenzivní interakci mezi nimi a jednak i k procesu kooperace. Výzkumy naznačily, že kooperativní učení je efektivnější, než většina tradičních forem výuky, a to především z pohledu učební úspěšnosti studentů, z pohledu myšlení vyššího řádu, pozitivních postojů k učení, zvýšené motivace, lepších vztahů učitel-student a student-student spolu s rozvinutějšími interpersonálními dovednostmi a vyšším sebehodnocením na straně studentů. Navíc kooperativní učení²³ je aplikovatelné na úrovni všech ročníků, ve všech předmětech a u kteréhokoliv učebního úkolu. (Dörnyei, 1997)

5.2.4.4 Principy, znaky a přínos kooperativního učení

Mezi základní *principy kooperativního učení* lze řadit (Oxford, 1997,s.445):

- a) *Pozitivní vzájemná závislost*: Přínos pro jednu osobu je asociován přínosy pro ostatní, a to prostřednictvím strukturování cílů, odměn, rolí, materiálů či pravidel.
- b) *Zodpovědnost*: Každá osoba je zodpovědná skrze individuální hodnocení a testování, každá skupina je zodpovědná skrze skupinové hodnocení.
- c) *Formování týmu*: Týmy jsou tvořeny různými způsoby – náhodně, podle zájmů studentů či podle specifických kritérií použitých učitelem.
- d) *Velikost týmu*: Nejlépe obvykle pracují skupiny menší než 7 členů.
- e) *Kognitivní rozvoj*: Toto je často vnímáno jako hlavní cíl v kooperativním učení.
- f) *Sociální rozvoj*: Rozvoj sociálních dovedností může být stejně důležitý jako kognitivní rozvoj.

Mezi *znaky kooperativního učení* patří, že studenti jsou rozděleni do malých skupin, v jejichž rámci se uskutečňuje učení skrze výuku spolužáků (peer teaching), společné řešení problémů, brainstorming, rozmanitou interpersonální komunikaci i skrze individuální studium monitorované spolužáky. Kooperativní učební situace tudíž vychází z procesu kooperace vyjadřující vzájemné poskytování a přijímání myšlenek a objasnění, poskytování pomoci a asistence vztahující se k danému úkolu či problému, vzájemnou výměnu potřebných zdrojů (např. informací či materiálů), a poskytování konstruktivní zpětné vazby. (Dörnyei, 1997,s.482)

²³ Jelikož tato dizertační práce vychází z velkého množství anglo-amerických studií, nebude se zde obdobně jako v anglosaské odborné terminologii použité v těchto studiích pojmově rozlišovat mezi procesy kooperativního učení a vyučování (kteřé jsou v nich většinou jednotně označovány jako „cooperative learning“), jež zde budou většinou zařazeny pod sjednocující termín „kooperativní učení“. Tento přístup se však netýká uvádění definic českých autorů, v nichž jsou oba tyto procesy striktně oddělovány.

↳ *Přínos kooperativního učení*

Kooperativní učení pozitivně ovlivňuje výsledky učební činnosti studentů, neboť jim umožňuje *aktivně se zapojit do učebního procesu*, v rámci něhož mohou participovat na výběru učebních cílů a materiálů, diskutovat ohledně toho, jakými způsoby mohou dosáhnout svých cílů, plánovat své aktivity, podělit se o své učební zkušenosti s ostatními a podílet se na dosažení společného cíle. (Anaya, 1999)

Kooperativní učení rovněž vytváří specifický motivační systém, který aktivuje učební činnost studentů. Zajímavé výsledky získali ve studii o roli motivace v kooperativním učení autoři Sharan a Shaulov (Dörnyei,1997) kteří objevili, že více než polovina zjištěných odlišností v učební úspěšnosti studentů ve třech sledovaných akademických předmětech byla způsobena faktorem „motivace učit se“. Tudiž můžeme uzavřít, že z pohledu motivace je kooperativní učení nepochybně jednou z nejúčinnějších vyučovacích metod.

Většina výzkumů (Oxford,1997) jednak naznačuje, že žádoucího rozvoje **specifických/sociálních a komunikativních kompetencí** je možné dosáhnout právě prostřednictvím kooperativního učení a jednak výzkumy dokazují, že jedním z přínosů kooperativního učení je výše zmíněná pozitivní vzájemná závislost studentů vyplývající ze specifických rolí a úkolů, které jsou přiděleny jedincům v rámci skupiny studentů.

V rámci kooperativního učení je možné při výuce realizovat také **tutoring**, kdy studenti při společné práci navzájem diskutují a poskytují si znalosti, díky čemuž si mohou daleko lépe a aktivněji zpracovat, uspořádat, pochopit a osvojit nové učivo. Tutoring jakožto aktivita skupinového učení aktivně zapojuje studenty do učebního procesu a zahrnuje aktivitu poskytovatele tutoringu a příjemce tutoringu. Anayův výzkum (1999) také ale odhalil, že tutor se při poskytování tutoringu daleko aktivněji zapojuje do učebního procesu (během vyučování jiného studenta si opětovně osvojuje a upevňuje učivo), což má pozitivní vliv na jeho učení, zatímco student, který je příjemce tutoringu se může stát během této činnosti pasivním, to však může naopak brzdit jeho učební činnost. Z toho vyplývá, že přínos tutoringu pro učební činnost každého ze zúčastněných může být značně kvalitativně odlišný.

5.2.4.5 *Komparace kooperativního učení a tradiční výuky*

Mnoho studií naznačilo, že ve srovnání s individualistickými (či *kompetitivními*) učebními zkušenostmi je kooperativní učení efektivnější při podpoře vnitřní motivace a úkolové úspěšnosti, vytváří dovednosti myšlení vyššího řádu, zlepšuje postoje k předmětu,

rozvíjí akademické vrstevnické normy (peer norms), zvyšuje self-esteem, vytváří altruistické vztahy a snižuje úzkost a předsudky studentů.²⁴

Výhody kooperativního učení se však nemusí vztahovat na každého jedince. Ne všichni studenti shodně získávají tentýž užitek z tohoto učení, což dokládá například analýza 4 studií (Huber, 1992) se vzorky téměř 1000 studentů od ZŠ až po univerzitu.

V tradiční (tj. *kompetitivní* neboli „soutěživé“) výuce jen nejlepší studenti jsou odměňováni, takže studenti jsou nuceni pracovat proti sobě navzájem při pokusu předčít své spolužáky. Kompetitivní učení tak může být charakterizováno negativní vzájemnou závislostí mezi studenty. V tradiční výuce se totiž od studentů vyžaduje, aby pracovali samostatně a pravděpodobnost dosažení cíle či odměny není ani zmenšena ani zvýšena přítomností jiného schopného člověka. Kooperativní učení je na druhou stranu charakterizováno pozitivní vzájemnou závislostí studentů. Jak Johnson shrnuje, pozitivní vzájemná závislost se vyskytuje „*když člověk vnímá, že je propojen s ostatními takovým způsobem, že nemůže uspět dokud neuspějí oni (a naopak) a/nebo člověk musí koordinovat vlastní úsilí s úsilím ostatních, aby splnili úkol*“. Pozitivní vzájemná závislost vede k promotivní interakci, která může být definována jako „*jedinci povzbuzující a facilitující navzájem svá úsilí aby splnili úkoly a produkovali, aby tak dosáhli cílů skupiny*“. (Dörnyei, 1997, s.31)

Přes zmíněné přínosy kooperativního učení jsou podle výzkumů vyučovací hodiny vedeny kooperativně jen ze 7% až 20% vyučovacího času a učitelé až 75% vyučovacího času hovoří (tj. dominantně využívají slovních metod – např. přednáška) (Oxford, 1997).

5.2.5 Aktivizující výuka na pozadí konstruktivismu

Jedním ze základních znaků výše uvedeného kooperativního a kolaborativního učení (jež vycházejí ze základů sociálního konstruktivismu) je **interakce**, zahrnující interpersonální komunikaci. Výsledky některých studií naznačují (Anaya, 1999), že interakce student-student a VŠ učitel-student usnadňují učební činnost. (Cabrera, 2001) Podle jiných výzkumných šetření průběžně zajišťovaná a bezprostředně po daném výkonu poskytovaná zpětná vazba vedle pozitivního vlivu na osvojování učiva také zvyšuje studijní úspěšnost jedinců. (Oxford, 1997) Interakci ve výuce pak podporují následující aktivizující vyučovací metody: *simulace*,

²⁴ V jednom z výzkumů studenti, kteří uměli zvládat nejistotu, projevovali preferenci kooperativního učení před tradičním výkladovým učením. Naopak studenti, kteří potřebovali při učení větší jistotu, byli více negativní a měli horší výkon v kooperativním učení než v tradičním učení. V jiném výzkumu oproti tomu nadaní studenti SŠ inklinovali k oblíbě individualistického učení (a výjimečně kooperativního učení) více než ke kooperativnímu učení, ve kterém dosahovali nižší učební úspěšnosti. (Oxford, 1997)

hry, hraní rolí, drama, a použití elektronických médií, které mohou být použity jako součást kooperativního nebo kolaborativního učení.

V aktivizujícím učebním prostředí studenti při řešení autentických problémů či reálných případů aplikují své teoretické znalosti, a tím si je aktivně strukturují a organizují, což jim na jednu stranu poté umožňuje učivu lépe porozumět a lépe si jej zapamatovat a na druhou stranu jsou díky získaným zkušenostem s řešením problémů následně schopni lépe aplikovat teoretické znalosti v praxi. V rámci aktivizující výuky se však studenti při studiu současně učí i uvažovat o svých vlastních znalostech a dovednostech. Schön zdůrazňuje, že by učitelé měli v rámci aktivizující výuky realizovat činnostní učení (learning by doing), jež rozvíjí u studentů schopnost vypořádat se s nepředvídatelnými a konfliktními situacemi, a tím je připravuje na komplexní realitu praxe. (Vaatstra, 2007)

Podle pedagogických a kognitivních psychologů si studenti nejlépe osvojí generické a reflektivní kompetence v aktivizujících učebních prostředích, kde mají příležitost pravidelně aplikovat teoretické znalosti při řešení autentických a praktických problémů (tj. reálných situací z aktuální praxe) či simulovaných případů, což je nezbytný předpoklad adekvátní přípravy na budoucí profesi, který stimuluje rozvoj odborných schopností studentů. (Vaatstra, 2007) Navíc aplikování znalostí z různých oborů při řešení odlišných problémů a situací umožňuje studentům porozumět tomu, proč, jak a kdy mohou využít těchto svých znalostí.

5.2.5.1 *Problémová a projektová výuka jako typy aktivizující výuky*

Mezi základní typy aktivizující výuky (orientovaného na studenta) patří především problémová a projektová výuka, v nichž si studenti skrze systematický přístup k problémům, samostatné učení a společnou práci ve skupinách rozvíjejí schopnost aplikovat teorii v praxi a schopnost pozorovat a uvažovat nejen o sobě samém, ale i o ostatních. Podle Barrowse (Vaatstra, 2007) si studenti při problémové výuce osvojují následující kompetence: multidisciplinární znalosti, schopnosti učit se, samostatného učení (learning independently), práce v týmu, a schopnost analyzování a řešení problémů. Vedle toho lze zmínit, že při problémové výuce studenti řeší problémy s postupně se zvyšující mírou jejich samostatnosti a tvořivosti. (Maňák, 1998, s.110-111)

Projektová výuka využívá projektové vyučovací metody, s jejíž pomocí studenti řeší samostatně úkoly či problémy komplexního charakteru (projekt). (Škoda, 2005) Kasíková (Škoda, 2005, s.128) považuje projekt za „*specifický typ učebního úkolu, ve kterém mají žáci*

možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je z tohoto důvodu jen do určité míry předvídatelný.“

Rozvoj studentských *dovedností kritického myšlení* může být zde pozitivně ovlivněn jak diskuzí ve výuce (class discussion), tak například i řešením problémů. (Vaatstra, 2007, Cabrera, 2001) Aby studenti byli schopni v praxi řešit nevšední (nerutinní) a neobvyklé, složité pracovní situace, měli by být při výuce v rámci profesně specifického kontextu stimulováni k používání svých obecných a reflektivních kompetencí, a to například právě prostřednictvím problémové či projektové výuky. Na základě výše uvedeného lze shrnout, že *problémová i projektová výuka podporují u studentů rozvoj těchto obecných kompetencí: schopnosti aplikování znalostí (Vaatstra, 2007), systematického přístupu k problémům, schopnosti propojování multidisciplinárních znalostí, práce v týmu a projektového managementu.*

5.2.5.2 Komparace problémové a tradiční výuky

Komparativní studie odhalily, že problémová i tradiční výuka vede u studentů k přibližně stejnému množství osvojených znalostí, avšak lépe umí aplikovat své znalosti studenti v rámci problémové výuky. Ve jednom z výzkumů Vaatstra (2007,s.338-339) oslovení VŠ absolventi z problémově orientovaného učebního prostředí uváděli, že v době ukončení svého studia měli rozvinuté tyto kompetence: *transdisciplinární myšlení, oborově specifické znalosti a metody, plánování, koordinování a organizování, schopnost řešení problémů, reflektivní myšlení, schopnosti samostatné práce a práce v týmu.* Ve srovnání s absolventy tradičního typu vzdělávání oslovení absolventi problémově či projektově orientovaného učebního prostředí navíc daleko častěji uváděli, že si osvojili obecné (generické) a reflektivní kompetence.

5.2.5.3 Přehled vybraných aktivizujících metod

Podle Jankovcové je podstatou aktivizujících metod řízení, plánování a organizování výuky takovým způsobem, aby studenti dosahovali edukačních cílů převážně prostřednictvím své vlastní poznávací činnosti. Při této výuce učitel vytváří problémové situace v podobě formulovaných problémů, které studenti následně řeší. (Jankovcová, Průcha, Koudela,1988, s.29)

Z pohledu využití aktivizujících metod při rozvoji manažerů je nejrozšířenějším podnikovým rozvojovým programem trénink rozvoje manažerských dovedností, který lze podle Kubeše realizovat v rámci následující jednotné škály aktivit: individuální a skupinová

cvičení, - simulace z prostředí firmy, případové studie, hraní rolí, testy a dotazníky, prezentace a individuální akční plány s kontrolními body. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s.117) Podobně i Blažek (2003, s.17) řadí mezi základní metody rozvoje manažerských kompetencí především případové studie, simulační metody a manažerské hry. Autor uvádí, že právě uvedené metody jsou pro rozvoj kompetencí nejvhodnější, neboť u manažerů pomáhají rozvíjet komunikativnost, soutěživost, kreativní myšlení, kultivují jejich sociálních vztahy a přispívají k upevnění a k aplikačnímu posílení teoretického učiva, které si již předtím osvojili pomocí přednášek a učebnic. V dnešním globálním rychle se měnícím podnikatelském prostředí z pohledu kompetenčního rozvoje je od manažerů vyžadována především schopnost adaptability a kreativního myšlení, které ze všech výše uvedených metod mohou být nejlépe a nejefektivněji rozvíjeny především prostřednictvím aktivizujících metod simulace a hraní rolí. V následující části budou blíže představeny tyto aktivizující metody:

- a) *Metoda simulace*
- b) *Hraní rolí*
- c) *Případové studie*
- d) *Situační vyučovací metody*
- e) *Koučování a sestavování návrhů řešení*

a) Metoda simulace

Simulaci vnímá Oxfordová (1997) jako obecný termín popisující širokou oblast zahrnující hry, hraní rolí, dramatické aktivity. Podle Skalkové simulace jednak napodobuje aktuální, reálnou situaci v „hravé“ podobě bez konfrontační dimenze, která se naopak vyskytuje u obdobných situací v reálném světě a jednak také od participantů očekává aktivní přístup k řešení dané situace či problému. Díky zmíněným charakteristikám umožňuje simulace účastníkům, aby mohli volně, bez jakéhokoliv tlaku participovat na učebních činnostech a aby přitom získali nadhled a byli schopni zaujímat bez obav určité postoje a aby se tím posunuli od pouhého mluvení k prožívání a jednání. (Skalková, 1999)

Armstrong (1999, s.904) uvádí, že metoda simulace propojuje znaky případových studií a hraní rolí za účelem vytvoření co možná nejvíce autentického napodobení reality v podmínkách učebny. Výhodou zde přitom je, že řešením reálných situací a problémů studenti nejen získávají praktické zkušenosti, ale také si osvojují a procvičují chování a aplikaci kompetencí, které budou od nich později vyžadovány v podnikové praxi.

Z aktivizujících vyučovacích metod odborníci často doporučují využívat při výuce managementu na VŠ především simulačních manažerských her, které vedle prohloubení

základních ekonomických a manažerských znalostí a schopností studentům rovněž pomáhají rozvíjet právě klíčové manažerské kompetence a hlavně schopnosti týmové spolupráce při jejich společném řešení odborných problémů. (Hálek, Smutný, 2003) Specifickým druhem těchto simulačních her mohou být dle Maňáka též tzv. ekonomické hry zaměřené na výcvik plánování a rozhodování v rámci modelovaných hospodářských situací, jež jsou často využívány při vzdělávání a rozvoji manažerů a podnikatelů. (Maňák, Švec, 2003, s.129-130)

b) Hraní rolí

Podstatou hraní rolí²⁵ jakožto formy simulace je, že studenti při výuce v rámci více či méně určeného scénáře či sociálního prostředí sehrávají předem vymezené role (Oxford, 1997) v realistických situacích.²⁶ Přitom kromě odborné diskuze s ostatními si studenti mohou procvičovat praktickou aplikaci svých znalostí, schopností a dovedností nejen z daného předmětu, ale i z ostatních souvisejících oborů a z vlastní zkušenosti. Němeček přirovnává hraní rolí k případovým studiím - především z pohledu přidělení studentům předem připravených rolí a jejich řešení problémů v rámci vytvořené problémové situace. Mezi přínosy dané metody je řazena facilitace rozvoje interpersonálních kompetencí studentů, kteří při takto orientované výuce se skrze pochopení názorů, chování a motivace ostatních participantů mohou naučit nejen vnímat a chápat ostatní lidi, ale také komunikovat a vycházet s nimi. (Němeček, Kocmanová, 2003)

c) Případové studie

Jak již bylo výše naznačeno, případové studie mají mnoho společných znaků se simulací či hraním rolí. Při realizaci této metody jsou ve výuce vytvořeny autentické situace z podnikatelského prostředí, o kterých studenti diskutují, hledají mezi nimi souvislosti a snaží se navrhnout nejlepší způsob jejich reálného řešení. Tento postup skrze analýzu konkrétních problémů poskytuje studentům možnosti rozvíjet své samostatné myšlení a získávat tak další zkušenosti s aplikací teoretických znalostí. Ze všech aktivizujících (či tradičních) vyučovacích metod však případové studie podle odborníků nejvíce u studentů facilitují rozvoj nápaditosti a schopnosti umět reagovat na nové situace, což je v dnešním turbulentním prostředí od manažerů zvláště požadováno. (Hrůzová, 2003)

²⁵ Hraní rolí začleňují Maňák a Švec do inscenačních metod (2003, s. 123)

²⁶ Při dramatizaci problémových případů si studenti prohlubují osvojené učivo, objasňují si dle Maňáka otázky lidských osudů, osvětlují si motivy a city lidí, umožňuje se jim pochopení a prožití hloubky mezilidských vztahů, a to skrze vlastní prožívání a jednání. Studentům tak dle autora inscenace přináší možnosti získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro budoucí profesí apod. (Maňák, Švec, 2003, s.123)

d) Situační vyučovací metody

Pro účely nácviku řídicích dovedností v oblasti terciární přípravy budoucích manažerů, na což je především zaměřena tato práce, jsou za nejefektivnější považovány právě situační vyučovací metody.²⁷ Na rozdíl od tradičních vyučovacích metod totiž jednoznačně nejvíce přispívají nejen k rozvoji komunikačních schopností studentů, ale také ke zdokonalování jejich kreativity a zároveň poskytují studentům možnosti procvičit si aplikaci teoretických znalostí v praktických situacích. Při využití situačních metod je vytvořen nejednoznačně řešitelný problémový případ (či událost) autenticky zobrazující a odrážející reálnou událost včetně jejich skutečných okolností a vztahů. Při řešení takto navozeného případu, který je komplikovanější než pouhá učební úloha, si studenti kromě kognitivní aktivity procvičují též schopnost promyšleně jednat a zvládat reálné problémy praxe. Za jednu z variant uváděné metody považuje Maňák tzv. *dynamickou situační analýzu*, při které podle autora studenti řeší komplexnější případy, pro jejichž zvládnutí však získají pouze část nezbytných informací, a proto si zbývající potřebná fakta studenti musí v rámci skupinové práce opatřit sami. (Maňák, Švec, 2003)

e) Koučování a sestavování návrhů řešení

Podle odborníků by měl být v inženýrském vzdělávání kladen důraz na metodu koučování (coaching) a na sestavování návrhů řešení problémů (designing). Koučování zahrnuje interaktivní dialog, názornou demonstraci, kladení otázek, naslouchání, objasňování cílů, porozumění stanovisku druhých a propojení různých návrhů řešení (design). Dovednosti sestavování návrhů řešení (design) se týkají řešení složitých, špatně definovaných problémů s větším počtem řešení a zahrnují vedle kreativity i tvorbu a hodnocení návrhů na dosažení cílů v rámci daných omezení. Zvládnutí těchto dovedností musí v řadě zemí podle akreditačních kritérií inženýrských oborů prokázat každý absolvent VŠ s bakalářským titulem. (Cabrera, 2001)

Dovednost sestavování návrhů řešení (designing) se liší od schopnosti běžného řešení problémů v tom, že je uměním kreativního řešení komplexních nejednoznačně řešitelných problémů. Tuto dovednost však není možné rozvíjet formou tradiční přednášky nebo diskuzních metod, studenti si ji totiž mohou osvojit především skrze práci pod vedením

²⁷ Vznik situačních metod je spojován s harvardskou vysokou školou obchodní (Harvard Business School) ve 20. a 30. letech minulého století, kdy byly původně uplatňovány v právních disciplínách a potom též v ekonomických oborech. (Maňák, Švec, 2003, s. 119)

zkušeného kouče, s nímž jsou průběžně v interakci a který je v jejich práci povzbuzuje. (Cabrera, 2001)

↳ **Přínos a výhody aktivizující výuky**

Souhrnně lze konstatovat, že ve srovnání s tradiční výukou si navíc studenti při aktivizující výuce osvojují daleko více obecných a reflektivních kompetencí (např. dovednosti týmové práce, zjišťování informací, samostatné práce a diskuzní dovednosti) a to právě díky tomu, že u tohoto typu učení studenti samostatně nejen studují, ale také samostatně pracují a řeší problémy v malých skupinách.

Současné výzkumy dokazují, že studenti v aktivizujícím učebním prostředí získávají velké množství přímých zkušeností s aplikací multidisciplinárních teoretických znalostí při řešení skutečných případů a díky tomu jsou dobře připraveni na svou budoucí pracovní činnost. (Vaaststra, 2007)

5.2.5.4 *Vybrané příklady aktivizujících metod pro aplikaci ve VŠ seminářích*

Seminář je vedle přednášky druhou nejvíce využívanou formou VŠ výuky. Na rozdíl od přednášky však lze v rámci semináře daleko efektivněji využít jak aktivity studentů, tak i jejich vzájemné interakce, a to vše s použitím aktivizujících metod výuky.

Mezi tyto aktivizující vyučovací metody, které v rámci semináře nejefektivněji podporují nejen učební činnosti studentů, ale též vzájemné interakce všech participantů lze zařadit například diskusní metody, brainstorming, skupinové řešení problému, kulatý stůl, metodu „sněhové koule“ nebo skupinový dotazník. (Vašutová, 2002, s. 214-216) Z uvedeného výčtu aktivizujících vyučovacích metod vhodných pro seminární výuku bude v následující části práce blíže popsána metoda sněhové koule a diskusní metoda.

➤ **Vyučovací metoda „sněhové koule“**

Tato vyučovací metoda²⁸ je zaměřena na kvalitativní rozvoj myšlenkových postupů studentů, k němuž dochází na základě zvyšujícího se počtu členů týmu při společném řešení stanoveného problémově formulovaného úkolu.

Při aplikaci metody „sněhové koule“ jsou učební činnosti studentů řízeny jak ze strany učitele (hodnotí studenty, monitoruje řešení problémů a dodržování časového limitu), tak i

²⁸ Zatímco Vašutová zařazuje „sněhovou kouli“ mezi metody, Kasíková (2001, s. 102) ji vnímá jako jednu z technik kooperativní skupinové činnosti.

v rámci sebeřízení skupin (zodpovědnost každého člena skupiny a rotace rolí). Obecné schéma této metody lze vyjádřit v následujícím obrázku č. 3.

Obr. č. 3 Vývoj „sněhové koule“

Seskupení studentů	Úkoly
<u>I. etapa</u> <u>Jednotlivci</u> čas 5-10 min	Individuální vstupní orientace: analýza zadání úkolu, četba instrukce, nápady, vyhledání materiálů nebo zdrojů informací k řešení apod.
<u>II. etapa</u> <u>Dvojice</u> čas 5-10 minut	Vzájemná výměna informací, nápadů, námětů, jejich posouzení, zdokonalení, tvorba společného výsledného produktu, apod.
<u>III. etapa</u> <u>Čtveřice</u> čas 10-15 minut	Analýza produktů dvojic, posouzení, vytipování, rozřídění, formulace hypotéz, návrh postupu dalšího řešení, apod.
<u>IV. etapa</u> <u>Osmičlenné skupiny</u> Čas 15-20 minut	Řešení problémů, tvorba projektů, syntéza dosavadních řešení, systémové řešení, řešení v kontextu, teoretické závěry, hodnotící posouzení, apod.
<u>V. etapa</u> <u>Celá výuková skupina</u> Čas 10-15 minut	Podání zpráv třídě studentů o výsledcích řešení, o průběhu řešení, o obtížích, apod. Frontální diskuze a hodnocení celou třídou a učitelem.

Zdroj: Vašutová, J.: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, PedF UK, Praha, 2002, ISBN 80-7290-100-1, s. 220

Celkové zhodnocení metody „sněhové koule“

Mezi hlavní nevýhody této metody patří jak náročnost její přípravy (promyšlení postupu, výběr tématu a zadání úkolu, příprava materiálů apod.), tak i vysoké nároky kladené na učitele (flexibilita, ochota riskovat apod.). Její základní výhoda naopak spočívá ve vysoké míře motivovanosti studentů dosažené problémovostí a náročností řešeného úkolu. Další předností je vedle umožnění rozvoje komunikačních a prezentačních schopností studentů též podpora rozvoje jejich kritického myšlení a samostatného a aktivního řešení problémů. (Vašutová, 2002, s. 219-224)

➤ Diskusní vyučovací metoda založená na skupinovém dotazníku

Podstatou této metody je tvorba, analýza a vyhodnocování výroků participantů (v podobě názoru, stanoviska, zkušenosti, očekávání či problému), které jsou východiskem pro následnou diskusi nebo řešení problémů. Popisovaná metoda je kromě konfrontace teorie a praxe zaměřena též na výcvik argumentace studentů a na rozvoj jejich sebereflexe, názorů, postojů a očekávání.

Průběh diskusní metody založené na skupinovém dotazníku:

Formou otázek umístěných na posterech nejprve učitel předem stanoví okruhy diskuse ve formě témat, ke kterým se studenti poté anonymně písemně vyjadřují. Následně se studenti začlení do skupin okolo stanovených problémových okruhů, kde hodnotí a vybírají písemné výroky ke zveřejnění na posterech a k další diskusi. K těmto výročkům na posterech se studenti vyjadřují a mluvčí každé skupiny ohodnotí zjištěné výsledky, které učitel následně upřesní, shrne a zobecní.

Výhody a nevýhody diskusní metody založené na skupinovém dotazníku

Nevýhodou této metody je to, že diskuse k některým tématům může zabrat více času než bylo plánováno a také, že někteří studenti nepreferují takto participativně vedenou výuku. Mezi výhody dané diskusní metody lze počítat realizaci tzv. vrstevnického učení skrze vzájemné negociace řešených problémů mezi studenty (Vašutová, 2002, s. 224-228)

6 TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ MANAŽERŮ

První program podnikatelského vzdělávání byl sice vyvinut již ve 30. letech minulého století v Japonsku, avšak lídrem v této oblasti je dnes USA s více než 500 vzdělávacími programy, které jsou realizovány na různých akademických institucích. Mnoho z těchto vzdělávacích programů bylo vytvořeno v 70. a 80. letech minulého století avšak ne všechny byly založeny na ekonomicky zaměřených VŠ (Colleges of Business). (Bell 2004)

6.1 Role univerzit v manažerském vzdělávání

Fox uvádí (1997), že při manažerském vzdělávání a rozvoji, který využívá praxi a formální vzdělávání k odbornému růstu jedinců a k nácviku zvládnutí všech možných druhů situací a událostí, hraje nezastupitelnou roli *univerzitní vzdělávání*. Podle některých odborníků je totiž možné dosáhnout žádoucí kvality manažerů jen tehdy, jestliže bude jejich rozvoj probíhat nejen v rámci programů podnikového vzdělávání (zaměřeného na doškolení, přeškolení a rozvoj kompetencí již „pracujících“ manažerů), ale pokud se budou na něm podílet i instituce terciárního vzdělávání. (Horejc, Nozar, 2004, editorial, 1995)

Obecně se dnes předpokládá, že role a funkce vysokoškolských institucí v rámci procesu manažerského rozvoje a vzdělávání vyplývá z následujících otázek:

- a) jaké znalosti potřebuje manažer k výkonu své práce a jaký je nejefektivnější způsob jejich osvojování,
- b) v čem spočívá specifické postavení vysokých škol v oblasti manažerského vzdělávání,
- c) z jakého důvodu by se instituce terciárního vzdělávání měly podílet na výzkumu v oblasti managementu a jaký přínos má tento výzkum pro manažerské vzdělání. (editorial, 1995, s.14, Horejc, Nozar, 2004)

Jak již vyplývá z výše zmíněného, pozitivním momentem je zde zjištění, že vysoké školy jsou odborníky všeobecně považovány za instituce, které nejen, že mají reálný potenciál rozvíjet u studentů žádoucí manažerské kompetence, ale navíc tím mohou přispět k uspokojení vysoké poptávky po dnes potřebném manažerském vzdělávání.

6.2 Výuka managementu na VŠ a její úkoly

Obecně lze říci, že (Vaatstra, 2007) úkolem VŠ vzdělávání je vybavit studenty takovými kompetencemi, které jim umožní udržet si svou pozici ve stále se měnícím odborném prostředí. V souladu s tím je za hlavní úkol VŠ učitelů považována podpora studentů při dosahování vzdělávacích cílů a při jejich rozvoji, a to jak prostřednictvím stanovení adekvátních cílů a výsledků své výuky, tak i skrze uskutečňování průběžné zpětné vazby a hodnocení práce studentů. (Lewis, 2006)

Z pohledu samotného manažerského vzdělávání Mintzberg (editorial, 1995) doporučuje, že by toto vzdělávání mělo mít na rozdíl od obecného vzdělávání jistou specifičnost, spočívající v rozvoji vyšší úrovně a kvality dovedností, než jaké poskytuje vzdělávání obecné. Manažerské vzdělávání by se totiž mělo zaměřit na *rozvoj následujících znalostí a dovedností*:

- A. dovednosti intelektuální analýzy a sociální kompetence,
- B. interpersonální dovednosti a
- C. znalosti týkající se organizací a jejich analýz. (editorial, 1995, s.14)

Vysokoškolské studium managementu by při této činnosti mělo využívat takového způsobu osvojování studentských znalostí, který by u nich současně vedl k rozvoji dovedností kritického myšlení, analýzy a syntézy. Od vysokých škol se dnes totiž očekává, že namísto dosud převládající teoretické výuky učiní manažerské vzdělávání více relevantním pro podnikovou praxi. (Wren, 2007)

Podle většiny VŠ učitelů je z hlediska výuky management velice obtížným předmětem, a to z následujících důvodů:

1. má velký rozsah a obsahuje mnoho odlišných aspektů, což může být pro studujícího značně složité a matoucí,
2. neexistují zde žádná konkrétní pravidla či vzorce jako v případě účetnictví či financí a přitom je management nejen uměním, ale i vědou,
3. obsahuje teorie různých aspektů managementu (např. vedení lidí), které mnozí učitelé považují za těžko srozumitelné, triviální či příliš úzké.

Při výuce managementu musí učitelé vyřešit následující úkoly týkající se nejen obsahu výuky, ale také vyučovacích metod (Locke, 2002, s.195):

- učitelé musí definovat cíle manažerského kurzu,
- musí vybrat materiály pro výuku a stanovit strukturu kurzu,

- musí stanovit, jak usnadní studentům osvojení učiva (včetně motivace),
- musí ohodnotit výsledky učební činnosti studentů.

6.2.1 Příprava studentů na globální ekonomiku

V důsledku globálního, neustále se zrychlujícího především technologického rozvoje, se postupně zvyšuje potřeba vysoce kvalifikovaných a odborně zdatných zaměstnanců, což následně vyvolává tlak na zvyšování přínosu školního vzdělávání pro jeho absolventy. Z těchto důvodů vznikla potřeba přehodnotit dosavadní pohled na vztah mezi VŠ vzděláním a zaměstnaností VŠ absolventů v Evropě. (Garcia-Aracil,2004) Kvalitativní úroveň VŠ studijního programu má totiž vysoký vliv nejen na úroveň pracovního výkonu absolventů VŠ při jejich vstupu na trh práce, ale rovněž i na jejich zaměstnanost v delším období.

Z pohledu terciární přípravy budoucích manažerů Reich upozorňuje, že mezinárodní konkurence a technologická inovace vyvolaly změny v povaze práce, na které by mělo reagovat ekonomické vzdělávání a pomocí přeorientování svých priorit vyhovět požadavkům měnící se ekonomické infrastruktury. Podle jiných je v tomto ohledu potřeba provést reformu i v tradičních MBA programech, aby tím bylo dosaženo následujících cílů: zlepšit přípravu studentů na globální ekonomiku, poskytnout studentům více zkušeností v oblasti jednání s lidmi a „produkovat“ studenty, kteří umí použít teorii v situacích reálného světa. Na tyto výzvy a výše uvedené globální změny reagují přední ekonomické (business) fakulty například zvýšeným využíváním počítačů, větším důrazem na týmovou práci a na přípravu studentů pro globální ekonomiku, dále též prostřednictvím silnějšího partnerství s podnikovou sférou, což poskytuje studentům více zkušeností z reálného života a z oblasti podnikání a ekonomiky. (Delaney, 2000)

6.3 Hodnocení výuky managementu na VŠ

6.3.1 Hodnocení výuky a rozvoje kompetencí na VŠ

Z pohledu Matulčíkové (2005, s.182) lze konstatovat, že podniková sféra považuje vysoké školy za instituce, které nadále při výuce preferují osvojování encyklopedických poznatků na úkor rozvoje tvořivosti studentů. Na jednu stranu tudíž sice tyto vzdělávací instituce poskytují studentům dobrou teoretickou přípravu, avšak na druhou stranu jejich absolventům *schází praktické schopnosti a dovednosti*. Zástupci firem tudíž hodnotí kvalitu vysokoškolské výuky jako nedostatečnou a to především z toho důvodu, že musí vynakládat velké finanční prostředky na doškolování nově přijatých absolventů, kteří často nemají

dostatečně rozvinuté ani ty kompetence, o jejichž rozvoj by se měla podle podniků postarat samotná univerzita (např. mají nedostatečné odborné znalosti či prezentační schopnosti apod.). (Šmída, 2003) S tím souhlasí i další odborníci tvrdící, že ekonomické VŠ nejenže nevybaví své absolventy odpovídající vzdělávací zkušeností, ale navíc nemají ani pozitivní vliv na jejich pozdější kariéru. Jednostranně teoreticky zaměřená výuka se totiž dle Peterse značně odchyluje od reality moderního byznysu, což může být pro studenty značně zavádějící. (Wren, 2007)

Tuto nadměrně teoreticky zaměřenou výuku budoucích manažerů ve svých studiích kritizovalo mnoho badatelů. Například Wren, Buckley a Michaelsen poznamenali, že „*od ekonomických škol se očekává, že budou „odborné“ v tom smyslu, že jejich posláním je v první řadě připravovat lidi na to, aby uskutečňovali své dovednosti ve světě byznysu*“ (Wren, 2007, s.484). V podobném duchu i Koontz káral své kolegy akademiky za to, že selhali v tomto poslání: „*Vidím příliš mnoho akademiků, kteří zapomněli, že naším úkolem při výuce managementu je pomoci studentům utřídit jejich existující znalosti, rozvíjet nové znalosti a to takovým způsobem, aby se tyto znalosti staly užitečnými pro aktivní manažery*“. (Wren, 2007, s.484)

Vedle výuky však negativní roli v tomto problému hrají i neadekvátní postoje vysokoškolských studentů, kteří jsou podle některých autorů velmi neobjektivní. Často totiž považují veškerou výuku za málo přínosnou a právě v tom se podle některých studií projevuje jejich malý zájem o studium. Mnoho studentů navíc není ochotno vynakládat jakékoliv úsilí na studijní činnost. (Šmída, 2003)

Jednu z příčin zmíněných nedostatků při přípravě budoucích manažerů lze spatřovat i v nedostatečné spolupráci vysokých škol s podnikovou sférou. Samotní zástupci firem však podporují možnou spolupráci v podobě dlouhodobých stáží studentů v podnicích, které by participantům umožnily komparovat a propojovat osvojenou teorii s podnikovou realitou, a tím by u nich facilitovaly rozvoj praktických zkušeností, jež jsou zaměstnavateli od čerstvých absolventů dnes tolik žádané. (Šmída, 2003) V souvislosti s tím je často poukazováno na to, v rámci terciárního vzdělávání dosud nedochází k žádoucímu propojení teorie a praxe, což se mj. negativně projevuje v nedostatečných manažerských kompetencích budoucích inženýrů. Petříková (2004, s.284) v daném smyslu uvádí následující hodnocení studentů, které bylo přejato z materiálů UNICEF: „*Naši studenti mají velice dobré encyklopedické znalosti v tom kterém oboru, hůře je ale užívají v praxi. Mají horší schopnost kreativity a neumějí moc dobře pracovat v týmech...*“. Jiná hodnocení se podle autorky obdobně zmiňují o deficitu

vystudovaných inženýrů v oblasti aplikačních dovedností, komunikačních schopností a manažerských znalostí.

Uvedený nevyhovující stav v oblasti terciární přípravy budoucích manažerů se projevuje v praxi tím, že podniky nejsou ochotné přijímat čerstvé absolventy ekonomicky zaměřených VŠ, neboť považují tuto skupinu uchazečů o zaměstnání za nedostatečně připravenou na praxi. Na druhou stranu samotní čerství absolventi často uvádějí, že při vstupu na trh práce prožívají „šok z praxe“, neboť zjišťují, že existuje rozpor mezi tím, co se učili ve škole a tím, jak ve skutečnosti funguje podniková praxe. (Šmída, 2003, s. 306)

6.3.2 Hodnocení metod a způsobu výuky na VŠ

Jak již bylo výše uvedeno, jedna z příčin zmíněného nevyhovujícího stavu je vnímána na straně výuky. Zde je jako negativum často zmiňována především roztříštěnost studijních programů, díky níž je management studenty většinou nesprávně vnímán jako pouhý soubor izolovaných metod a přístupů, čímž učícím se unikají vzájemné souvislosti a vnímání celého kontextu jevů v rámci studovaných témat. Šmída (2003) uvádí, že učitelé při výuce navíc nedostatečně využívají prezentací, referátů, skupinové práce či hraní rolí k tomu, aby facilitovali rozvoj dnes tolik potřebných prezentačních schopností studentů. Důsledkem tohoto stavu pak je, že se studenti v praxi neumějí jednat vyjadřovat, obhajovat svůj názor a jednat neumí ani souvisle hovořit na určité téma a navíc mají problémy vystupovat před větším množstvím lidí.

Zich (2003) vzájemnou komparaci podnikového a terciárního vzdělávání odhalil, že zatímco v podnikovém vzdělávání řídicích pracovníků jsou dominantně využívány především aktivizující vyučovací metody, ve vysokoškolské výuce denních studentů bez praxe je oproti tomu kladen důraz na osvojování a procvičování především teoretických poznatků, a to většinou s použitím metody klasické přednášky (či formou semináře). Autor však v souladu se zjištěním z provedené komparace upozorňuje na to, že zmíněným způsobem vysokoškolské výuky lze studujícím předat pouze obecný teoretický základ podnikového řízení, což je sice nezbytné, avšak na druhou stranu to zdaleka není postačující pro to, aby si studenti mohli osvojit kompetence nezbytné pro skutečnou řídicí práci. Především z tohoto důvodu označuje vysokoškolskou didaktiku za málo propracovanou, neboť zaměřuje výuku na pouhou transmisi teorie. Mezi důsledky uvedeného přístupu řadí Mikulec (2004) skutečnost, že většina vysokých škol „produkuje“ pouhé absolventy-teoretiky, kteří v praktickém životě postupně zjišťují, že obecná teorie se od skutečné praxe značně liší. Toto však není typicky

česká situace, neboť podobné kritické připomínky vůči terciárnímu vzdělávání lze nalézt i v zahraničních studiích, které například uvádí, že při výuce ekonomie na VŠ se pouze vytváří iluze učení – pasivní kumulace faktů, studenti si zapisují poznámky, píšou formulkovité eseje, vyplňují testy, a myslí si, že je to skutečné učení. (Ford, 2000)

Je nezbytné připomenout, že někteří odborníci považují za hlavní příčinu uvedeného stavu především dominantní používání tradičních transmisivních vyučovacích metod (jako např. přednášení), které spočívají v učitelově pouhém jednostranném předávání hotových poznatků studentům, kteří si toto učivo musí následně v dané podobě osvojit pomocí memorování. Hrůzová (2003) v této souvislosti dodává, že popsáním způsobem sice osvojené učivo rozšiřuje znalostní základnu studentů, avšak většinou je nenaučí jak, kdy a k jakému účelu mohou tyto poznatky v praxi použít.

6.4 Návrhy podniků na zkvalitnění výuky managementu na VŠ

Obsahový rámec výuky managementu na VŠ obvykle vychází z následujících oblastí typického sylabu managementu: (editorial, 1995, s. 14-15)

- 1) řízení, organizační chování, sociální psychologie, etika,
- 2) kontrola a analýza, manažerské, finanční účetnictví, finance, informační systémy, operační management, strategie, věda o rozhodování,
- 3) manažerské prostředí, makroekonomie, podniková ekonomika, trhy,
- 4) marketing, právo, podnikové vztahy, management, výroba,
- 5) mezinárodní podniky.

Každý manažer však pro svou práci nepotřebuje dokonale ovládat všechny oblasti výše uvedeného sylabu managementu, a proto předem není možné určit, jakou důležitost budou mít jednotlivé části sylabu pro jeho pracovní činnost. Pro zvládnutí manažerské profese si však každý manažer musí osvojit kromě znalostí obsažených ve zmíněném sylabu i specifické znalosti související se subjektem, který řídí (tzn. např. podnik, distribuční síť, nemocnice či charitativní organizace). (editorial, 1995)

6.4.1 Návrhy z hlediska vlivu výuky managementu na rozvoj kompetencí

Z hlediska podniků je žádoucí, aby vysoké školy rozvíjely u studentů takové odborné znalosti, schopnosti, zkušenosti a dovednosti, které jsou od jejich absolventů požadovány na trhu práce. Jedině tímto způsobem u svých absolventů zvýší zaměstnatelnost a sebeuplatnění. (Mikulec, 2004)

Podle Matulčíkové (2005, s.182) by se **terciární vzdělávání** mělo u studentů konkrétně zaměřit na *rozvoj jejich komunikačních schopností, tvořivosti, schopností řešit problémy, asertivity, flexibility, rozhodnosti a morálních vlastností*. Autorka kromě toho mezi požadavky podniků řadí i rozvoj tzv. klíčových kompetencí studentů, které jsou nezbytné pro dosažení pracovní úspěšnosti v daném povolání. Problémem zde však je, že v rámci školního vzdělávání dochází k rozvoji jen některých těchto podniky vyžadovaných kompetencí.

Podle jiných odborníků by u VŠ studentů měla být rozvíjena flexibilita, schopnost vyhledávat informace a měli by zároveň díky výuce získat vedle odborného přehledu a rozhledu současně i žádoucí dovednosti. Kromě toho je doporučováno, aby vysokoškolští učitelé využívali aktivizujících metod a interaktivních forem výuky zaměřených na rozvoj komunikačních a prezentačních schopností studentů, kteří by se prostřednictvím těchto aktivit měli naučit též pracovat na projektech či na případových studiích. Němeček (Němeček, Kocmanová, 2003) tvrdí, že takto orientovaná výuka je pak v souladu se společenskými a vývojovými požadavky.

Požadavky na absolventy ze strany podnikové sféry lze vnímat též z pohledu širě osvojených kompetencí. Zich (2003) v tomto ohledu upozorňuje, že ačkoliv většina firem dnes preferuje spíše širší rozsah kompetencí absolventů než jejich úzkou specializaci, v žádném případě se nejedná o větší kvantitu obecných teoretických poznatků z mnoha oborů (což mylně zdůrazňuje současná VŠ výuka), ale jde naopak o kvalitativní nárůst – jde o pochopení souvislostí mezi jednotlivými jevy a podnikovými procesy z multidisciplinárního hlediska.

Přestože výzkumy uskutečněné v poslední době v Austrálii odhalily, že podnikoví manažeři a VŠ učitelé odlišně pohlízejí na znalosti a dovednosti, kterými by měli disponovat absolventi univerzity, mnoho VŠ učitelů, podnikových manažerů i pracovníků akreditačních agentur se shoduje na tom, že během 4-letého studia na VŠ by si studenti měli rozvinout kompetence kreativního řešení problémů, komunikace a skupinových dovedností, aby tak byli adekvátně připraveni na požadavky jejich budoucího zaměstnání. (Hanson, Sinclair 2008, Cabrera, 2001)

K podobnému závěru dospěl ve výzkumu i Jones, podle něhož většina zaměstnavatelů, VŠ učitelů a členů vedení VŠ shodně uvádí, že mezi základní dovednosti, které by si měli studenti během svého VŠ vzdělávání osvojit a rozvinout, patří kritické myšlení, řešení problémů, komunikační dovednosti, skupinové a interpersonální dovednosti (včetně

schopnosti rozpoznat potřeby ostatních a přizpůsobit se jim, schopnosti motivovat ostatní a zvládnání interpersonálního konfliktu) (Cabrera, 2001)

Pro účely zmapování výše uvedeného vztahu (tj. mezi VŠ vzděláním a zaměstnaností VŠ absolventů) je zásadní jak identifikovat nejvýznamnější kompetence, které umožní VŠ absolventům dosáhnout profesionálního úspěchu, tak i na základě zjištěných údajů je nezbytné následně stanovit, jakým způsobem by systém VŠ vzdělávání mohl nejlépe podpořit průběžný rozvoj popisovaných kompetencí u VŠ studentů. (Garcia-Aracil, 2004)

6.4.1.1 Stanovení poměru mezi teorií a aplikací při výuce managementu

V rámci výuky managementu na ekonomických VŠ je pro úspěšné uplatnění absolventů dnes jedním z neaktuálnějších úkolů stanovit nejvhodnější poměr mezi teorií a její aplikací. Pokud se totiž při výuce jednostranně zaměříme na aplikační přístup a podceníme význam teorií, pak vzniká nebezpečí, že studenti neporozumí tomu, proč aplikace fungují. V opačném případě při nevyvážené preferenci teoretického přístupu studenti postrádají praxi v důležitých manažerských technikách. (Wren, 2007)

Z výzkumů the Academy of Management vyplývá, že učitelovo vzdělání a manažerská zkušenost jsou proměnnými, které determinují, zda se bude při výuce spíše spoléhat na teorii, nebo zda bude tuto teorii aplikovat na praktických příkladech. Podle některých studií je totiž za hlavní příčinu nadměrného důrazu výuky na teorii spolu se zanedbáváním aplikace a praxe považována skutečnost, že VŠ učitelé managementu mají z dlouhodobého pohledu stále méně manažerských zkušeností. Lepších vzdělávacích výsledků může podle Scutta dosáhnout pouze výuka, na níž participují jak badatelé (tj. ti, kteří se věnují především studiu a výuce managementu), tak i manažeři (tj. ti, kteří se věnují především aplikaci managementu či manažerské praxi). (Wren, 2007)

Ze všeho dosud zmíněného vyplývá, že výuka managementu na VŠ by se především měla přiblížit více praxi a podnikové realitě a díky tomu by mohla vybavit studenty praktickými zkušenostmi, které jim naopak umožní lépe pochopit, osvojit si a aplikačně využít studovanou teorii. Mikulec (2004) v této souvislosti opět zdůrazňuje jak význam týmové práce studentů při výuce, tak i nezbytnost rozvoje jejich analytického myšlení. Vzhledem k problematice propojení teorie a praxe Šmída (2003) opětovně připomíná zásadní nutnost intenzivní spolupráce vysokých škol a podniků, a to již v rámci samotné výuky i v rámci výzkumné oblasti, na které by mohli participovat i studenti. Němeček (Němeček, Kocmanová, 2003) k tomu příhodně dodává, že pokud studentům tímto způsobem umožníme

řešit v praxi skutečný nebo pedagogem připravený (navozený) problém, pak značně zvýšíme pravděpodobnost, že je v rámci vzdělávací činnosti vybavíme praxí vyžadovanými kompetencemi.

Detailnější pohled na spolupráci vysokých škol a podniků poskytuje Petříková (2004), podle níž by z výše uvedeného důvodu měly instituce terciárního vzdělávání aktivně vstupovat do podnikatelské sféry a obstarávat tak pro své studenty praktické úkoly, a to na základě skutečných situací a aktuálních potřeb daných firem. Jedním z přínosů dané spolupráce pro samotné firmy bude, že získají přehled o mladých a perspektivních pracovnících. (tj. budoucích absolventech). Autorka uvádí, že jedním z nejmodernějších způsobů navrhované spolupráce je dnes koncepte tzv. podnikající univerzity, která je obklopena řadou firem, jež vznikají z akademického výzkumu a mohou používat společnou univerzitní infrastrukturu. Jedním z pozitivních znaků popisované koncepce je, že v rámci vzdělávací činnosti studenti realizují stáže v těchto přidružených firmách, kde u nich právě dochází k jednomu z nejpřínosnějších propojení teorie s praxí.

6.4.2 Návrhy z hlediska metod a způsobu výuky

Pro dokreslení problematiky zkvalitňování kompetenčního rozvoje studentů vysokých škol lze v následující části nastínit několik stručných doporučení týkajících se návrhu v oblasti didaktických přístupů, vyučovacích metod a způsobů výuky. V obecném rámci lze konstatovat, že do terciárního vzdělávání by měly být v rámci přednášek zařazovány například moderované diskuze s odborníky z praxe a při seminářích je doporučováno využívat například aktivizačních metod v podobě případových studií, simulací či hraní rolí. Mimo rámec samotné školní výuky by studenti měli být vysíláni na praktické stáže do jednotlivých podniků, kde by měli pracovat na projektech vycházejících z konkrétních potřeb a požadavků dané firmy. Při této práci pak mají studenti využívat teoretických znalostí osvojených při výuce a propojit je s praktickými zkušenostmi. Podle Mikulce (2004) bude v tomto ohledu nezbytné nejprve přesvědčit podnikovou sféru, že jim studenti mohou přispět k řešení jejich podnikatelských problémů, a to ať již v rámci řešení případových studií, diplomových či bakalářských prací apod.

Vyučovací metody využívané v pregraduálním vzdělávání by se podle Lewise (2006,s.84) měly řídit následujícím souborem **7 principů kvalitního vyučování** :

1. posilování interakce mezi studenty a VŠ učiteli,
2. využívání technik aktivního učení a zvláště kolaborativního učení,

3. poskytování okamžité zpětné vazby,
4. kladení důrazu na aktivní učební čas (time-on-task),
5. sdělování vysokých očekávání,
6. respektování odlišnosti (diversity).

Kvalitní VŠ výuka by však dle Hackera (Lewis, 2006,s.84) měla plnit tyto úkoly:

1. vést studenty k tomu, aby se stali aktivními účastníky svého vlastního učení
2. podporovat učební činnost studentů pomocí uvádění příkladů,
3. využívat motivaci ke zvyšování osobní zdatnosti studentů (self-efficiency).

Odborníci si kladou otázku, zda je vhodnější realizovat VŠ výuku managementu spíše v postgraduální formě pro studenty s několikaletou pracovní zkušeností, nebo zda se spíše zaměřit na pregraduální (tj. předzkušnostní) výuku pro studenty bez žádoucí úrovně zralosti či pracovních zkušeností. Namísto jednostranné preference je však odborníky většinou doporučováno vzájemně kombinovat obě tyto varianty. (editorial 1995,s.15)

6.4.3 Návrhy z hlediska rozvoje vybraných kompetencí

Návrhy jsou sledovány z hlediska komunikační kompetence, kompetence řešení problémů a specifických a generických kompetencí.

- **Komunikační kompetence**

V podnikové praxi většinou zaměstnanci řeší problémy v týmech či skupinách (Cabrera 2001), v rámci nichž využívají 3 typů komunikace: diskuze o úkolu, diskuze o procesu dosahování úkolu, a diskuze o osobních vztazích mezi členy dané skupiny. Aby studenti byli připraveni na praxi, je tudíž nezbytné při výuce rozvíjet jejich úkolové, procesní a vztahové komunikační dovednosti mezi členy týmu.

Někteří jedinci sice mají vrozenou vyšší úroveň těchto komunikačních dovedností, která však může být ještě více zvýšena prostřednictvím cíleného vzdělávání. Tím se zvýší jejich schopnost týmové práce a komunikace při řízení, což vyžaduje většina zaměstnavatelů od čerstvých absolventů VŠ. (Kubátová, 2004)

- **Kompetence řešení problémů**

Dovednost řešení problémů vyžaduje nejen, aby jedinec zvládl realizaci jednotlivých etap řešení (tj. 1. identifikace problému, 2. vypracování variant řešení, 3.výběr nejvhodnější varianty a 4. uskutečnění dané varianty), ale také aby ovládal dovednosti spojené s kritickým

myšlením (např. sběr, analýza a hodnocení důkazů, tvorba hypotéz a vyvozování závěrů). (Cabrera, 2001, s.334)

- **Specifické a generické kompetence**

Podle Everwijna (Vaatstra, 2007) by se vysokoškolská výuka měla orientovat především na rozvoj reflektivních, generických a profesně-specifických kompetencí studentů. V této práci se zaměřuji především na problematiku generických a specifických kompetencí, jež jsou považovány za nejžádanější druhy kompetencí absolventů VŠ.

Generické kompetence (např. transdisciplinární myšlení, plánování, koordinování a organizování, schopnost řešení problémů, analytické kompetence, učební schopnost, schopnosti samostatné a týmové práce) lze definovat jako znalosti, dovednosti a postoje, které mohou být úspěšně použity v různých pracovních situacích a profesních (professional, odborných) kontextech. Toto však není možné u specifických kompetencí, které jsou při aplikaci vázány na daný obor studia.

Na jedné straně (editorial, 1995) je podle odborné literatury žádoucí, aby v rámci VŠ studia managementu bylo realizováno současně obecné (liberální) vzdělávání i specifické manažerské vzdělávání a že je možné toto uskutečňovat v pregraduální i v postgraduální formě. Na druhé straně Bishop (Garcia-Aracil, 2004) v tomto ohledu zastává názor, že vzdělávání by se mělo zaměřit spíše na rozvoj profesně-specifických (occupation-specific) než obecně akademických (general academic) dovedností studentů.

Jiní badatelé však naopak zdůrazňují důležitost obecných (či generických) dovedností, neboť podle nich obecné akademické dovednosti slouží jako nástroj pro osvojení profesně-specifických dovedností. (Vaatstra, 2007) Někteří autoři navíc v tomto směru uvádějí, že generické kompetence jsou vedle rozvoje specifických kompetencí nezbytné i pro řádný výkon budoucí pracovní činnosti studentů. (Garcia-Aracil, 2004, Vaatstra, 2007) Podle Everwijna si tudíž studenti během vzdělávání potřebují osvojovat a rozvíjet především takové kompetence, které poté mohou pružně (flexibilně) využívat ve složitých (komplexních) pracovních situacích.

Z výše uvedeného vyplývá, že ačkoliv již existuje všeobecný konsensus ohledně toho, jaké kompetence by si pregraduální studenti inženýrských oborů měli osvojit, dosud zde chybí jednotný názor ohledně nejefektivnějšího způsobu rozvoje těchto kompetencí u studentů v rámci VŠ vzdělávání, (Cabrera, 2001, Vaatstra, 2007) přičemž právě způsob

rozvoje kompetencí v rámci VŠ vzdělávání (tj. metody výuky apod.) zásadně ovlivňuje úroveň rozvinutosti generických kompetencí absolventů.

Podle pedagogických a kognitivních psychologů (Vaatstra, 2007) si studenti nejlépe osvojí generické a reflektivní kompetence v aktivizujících učebních prostředích, kde mají příležitost pravidelně aplikovat teoretické znalosti při řešení autentických a praktických problémů (reálných situací z aktuální praxe) či simulovaných případů, což je nezbytný předpoklad adekvátní přípravy na budoucí profesi, který stimuluje rozvoj odborných schopností studentů. Navíc, aplikování znalostí z různých oborů při řešení odlišných problémů a situací umožňuje studentům porozumět tomu, proč, jak a kdy mohou využít těchto svých znalostí. Výsledky výzkumů navíc naznačují, že aktivizující učební prostředí jako je problémové učení či a projektové učení obecně vybavují studenty daleko více generickými a reflektivními kompetencemi než (tradiční učení) učební prostředí, ve kterých je učitel hlavním zdrojem znalostí a informací. Absolventi, kteří studovali v prostředí problémového vyučování, daleko častěji uváděli, že mají kompetence transdisciplinárního myšlení, plánování, koordinování a organizování, schopnosti řešení problémů, reflektivního myšlení, samostatné práce a práce v týmu, než absolventi z tradičních učebních prostředí.

Souhrnně můžeme konstatovat, že pro absolventy jsou za nejpřínosnější považovány generické kompetence (generic), neboť jim v dlouhém období mohou zajistit vyšší zaměstnatelnost díky tomu, že v daleko menší míře podléhají změnám na trhu práce než specifické profesní (occupation-specific) kompetence. Navíc tyto generické kompetence (tj. řešení problémů, komunikace, týmová práce a kritické myšlení) jsou zaměstnavateli nejvíce vyžadovány. (Vaatstra, 2007)

6.5 Hodnocení přípravy absolventů VŠ na požadavky praxe

Nezastupitelnou roli při zkvalitňování terciární přípravy budoucích manažerů má zpětná vazba v podobě hodnocení účinnosti a vlivu této výuky na rozvoj kompetencí absolventů. Pro měření účinnosti manažerského vzdělávání má zásadní význam následující systém hodnotící *účinnosti vzdělávání* z pohledu těchto dimenzí (Delaney, 2000,s.140):

1. reakce na vzdělávací zkušenost,
2. znalosti získané během praxe,
3. změna chování jakožto výsledek vzdělávací zkušenosti a
4. výsledky či závěry získané díky této zkušenosti

Ainsworth a Morley (Delaney, 2000) použili ve výzkumu tento systém hodnocení u více než 400 absolventů vzdělávacího programu MBA a zjistili, že téměř 90% oslovených absolventů daného programu za významný výsledek studia považuje získané znalosti, 85% jich uvádí, že MBA program měl zásadní vliv na jejich kariéru, podle 73% absolventů tento program značně přispěl k jejich výborným pracovním výsledkům a 60% jich uvedlo, že za důležitý efekt zmíněného programu považují změnu svého chování. Většina oslovených absolventů také považovala MBA program za faktor důležitý pro svou kariéru.

Jiný výzkum se zaměřil na hodnocení vlivu VŠ výuky na rozvoj kompetenční výbavy absolventů. Bylo zde zjištěno, že studentské hodnocení užitečnosti výuky je ovlivněno úrovní osvojení oborově specifických kompetencí, schopnosti samostatné práce a práce v týmu. Absolventi, kteří uvedli, že si tyto kompetence rozvinuli během studia, totiž daleko častěji považovali své studium za užitečné pro jejich současnou práci. To znamená, že učební prostředí ovlivňuje jejich hodnocení užitečnosti studia pouze nepřímo, a to skrze jimi dosaženou úroveň osvojených kompetencí. Tento výzkum současně potvrdil, že *význam jimi absolvovaného problémového učení pro účely jejich pracovní praxe posuzují absolventi podle toho, do jaké míry si při studiu rozvinuli následující kompetence: oborově specifické kompetence a kompetence samostatné práce a práce v týmu*. Z toho plyne, že učitel ani učební prostředí (tj. problémové učení apod.) nemají přímý vliv na to, jak absolventi hodnotí užitečnost VŠ výuky pro praxi. (Vaatstra, 2007)

Další možností je hodnotit VŠ studium z pohledu adekvátnosti přípravy jeho absolventů na požadavky trhu práce. Jedna ze zahraničních studií se v tomto směru pokusila propojit pracovní zkušenosti absolventů s tím, jak hodnotí svůj studijní program MBA. Uvedená studie byla provedena pro *the F.W. Olin Graduate School of Business at Babson College in Wellesley* (Massachusetts, USA), která je mezinárodně uznávaným lídrem v graduálním manažerském vzdělávání. Tato vzdělávací instituce vytvořila a zavedla **inovativní kurikulum** navržené tak, aby připravilo absolventy na vedení lidí v podniku (entrepreneurship leadership) v rámci globálního měnícího se prostředí. Dané kurikulum se zaměřuje na rozvoj týmových kompetencí, pragmatického myšlení, na transfunkcionální a obecnou obchodní perspektivu (cross-functional perspective), na schopnosti přesvědčování, na komunikaci a orientaci na globální příležitosti. V této studii přes 90% oslovených absolventů MBA uvedlo, že zmíněný studijní program splnil jejich původní očekávání z hlediska zvýšení znalostí o podniku (knowledge of business) a zvýšil jejich intelektuální rozvoj a možnosti kariérního postupu. (Delaney, 2000,s.137-141)

Zpočátku hodnocení vysokých škol využívalo **univerzálních výkonových indikátorů** vytvořených na základě hodnocení jejich zdrojů a reputace, které významně ovlivňují schopnost instituce vytvářet žádoucí „produkty“ a služby. (Mezi hlavní standardy pro měření úspěšnosti vzdělávací instituce tak byl například zařazen: poměr přijímaných studentů, počet knih v knihovně a počty objednávaných časopisů, počet „studentohodin“ (student credit hours) na jednoho VŠ učitele apod. Na počátku 90. let však tyto indikátory začaly být zpochybňovány jakožto zástupci kvality instituce a prediktory učební činnosti VŠ studentů. V návaznosti na toto zjištění Pascarella a Terenzini (Cabrera, 2001) došli k závěru, že tradiční hodnocení kvality vzdělávací instituce je špatným prediktorem studentské úspěšnosti.

Hackett a Carrigan uvedli, že kvalitu vysokých škol lze daleko lépe zjistit s pomocí **indikátorů úspěšnosti studentů** (např. retence učiva) než prostřednictvím tradičních standardů. Podle Ewella již dvě třetiny amerických států vydaly nařízení ukládající institucím VŠ vzdělávání, aby zavedly hodnocení studentské výkonnosti a aby o výsledcích informovaly veřejnost. To potvrzuje i studie Burkeho a Serbana, podle níž již jen 15% amerických států nadále používá tradiční ukazatele zdrojů či reputace VŠ. Namísto těchto tradičních indikátorů tedy většina amerických států již používá indikátory posuzující vliv výuky na rozvoj studentů a jejich odborných kompetencí. (Cabrera, 2001)

K uvedené změně hodnocení VŠ došlo především z toho důvodu, že zástupci průmyslových podniků dnes požadují VŠ absolventy se schopností pracovat v týmech, kteří umí řešit problémy reálného světa. Proto v roce 1992 National Educational Goals Panel navrhl posuzovat efektivnost vzdělávacích institucí podle úspěšnosti rozvoje jejich studentů v oblasti kritického myšlení, řešení problémů, efektivní komunikace a odpovědného občanství (responsible citizenship).

Z pohledu vzdělávání budoucích manažerů je významné, že *The Accreditation Board for Engineering and Technology* (ABET) jakožto jediná organizace odpovědná za akreditování inženýrských oborů v USA stanovila kritéria vyžadující od VŠ institucí, aby prokázaly, že jejich absolventi si během studia rozvinuli 11 předem stanovených kompetencí (např. schopnost navrhovat systémy, komponenty nebo procesy, schopnosti práce v multidisciplinárních týmech, efektivní komunikace apod.). (Cabrera, 2001, s.329)

6.6 Příklady výuky managementu na některých zahraničních univerzitách

Pro účely ilustrace praktické aplikace popisovaných teoretických koncepcí VŠ výuky managementu budou v této části uvedeny dva vybrané příklady výuky managementu na některých zahraničních vysokých školách. Jde především o to ukázat, jakými způsoby některé zahraniční vysoké školy v praxi přistupují k rozvoji žádoucích manažerských kompetencí svých studentů. Ze zahraničních vědeckých studií byla pro tento účel záměrně vybrána prezentace dvou, do jisté míry vzájemně odlišných, způsobů terciárního manažerského vzdělávání. Zatímco celosvětově proslulé a prestižní americké manažerské vzdělávání v rámci programu MBA, je v **1.vybrané studii** obecně představeno v podobě, která se nijak neliší od obvyklého způsobu terciární přípravy budoucích manažerů na většině českých i evropských vysokých školách, výuka managementu na jedné z irských univerzit, kterou přibližuje **2.zvolená studie**, vykazuje všechny znaky nejmodernějších vyučovacích přístupů a metod, jež posilují spolupráci vysoké školy s podnikovou sférou a umožňují studentům, aby dosáhli co možná nejvyššího rozvoje kompetencí vyžadovaných v praxi.

Oba výše zmíněné přístupy k manažerskému vzdělávání budou v následující části představeny v původní podobě vybraných studií, které autor této práce přeložil z původního originálu a upravil.²⁹

Případová studie 1:

Výuka managementu v rámci programu MBA v USA

Z obecného pohledu mezi hlavní cíle terciárního vzdělávacího systému v USA patří rozvoj kreativity a originality studentů. Základem VŠ výuky jsou zde na jedné straně velké přednášky pořádané pro několik stovek studentů a na druhé straně kapacitně omezené diskuzní semináře (zaměřené na debatu k tématům přednášek) určené vždy jen pro jednu skupinu či „sekcí“ několika studentů zapsaných na daný předmět (všichni zapsaní studenti jsou do těchto skupin rozděleni již na začátku semestru).

Vedle povinnosti studentů zpracovat vždy několik písemných esejí za semestr, VŠ učitelé zadávají každý týden svým studentům úkol prostudovat si určité kapitoly z doporučených učebnic, aby tak byli schopni se na seminářích zapojit do diskuzí

²⁹ Představení výuky managementu v rámci programu MBA v USA je tak níže převzato ze studie *Rajan, M.N. et al: Management teaching and learning: a cross-cultural perspective, In: Problems and Perspectives in Management, Volume 5, Issue 4, 2007, pp. 72-76* a představení výuky managementu na univerzitě v Irsku je převzato ze studie *Bell, J. et al : Internationalising Entrepreneurship Education, In: Journal of International Entrepreneurship, 2/ 2004, pp. 109-124.*

k odpřednášeným tématům, ale také, aby porozuměli samotným přednáškám. Na seminářích je pak v rámci živých případových diskuzí posilována interakce a výměna informací mezi VŠ učiteli a studenty, kteří jsou neustále povzbuzováni k hledání inovativních řešení jak aktuálních, tak i starších problémů. Každý VŠ student je hodnocen podle svých učebních výkonů a také podle svého přínosu k řešení projednávaných problémů, čímž se vedle kreativity posiluje též individualita studenta.

Kritici amerického manažerského vzdělávání uvádějí, že studium MBA jednostranně zaměřuje studenty na jejich budoucí uplatnění pouze v rámci vysoce placených pracovních míst v oblasti finančnictví a v konzultačních agenturách, přičemž je nedostatečný důraz kladen na to, že absolventi by měli hrát ve společnosti daleko širší roli. (Rajan, 2007)

Případová studie 2:

Výuka managementu na irské univerzitě

Výuka odborných kurzů na University of Ulster je organizována v rámci dvou hlavních pedagogických přístupů. Jeden z nich je použit u pregraduálních studentů s minimální či žádnou pracovní zkušeností, a druhý nejlépe vyhovuje postgraduálním studentům, kteří již mají pracovní zkušenosti ze studijního programu „exekutivní styl“. Oba vyučovací přístupy mají společné znaky (např. každý z nich navazuje na kurz mezinárodního marketingu se zaměřením na internacionalizaci silných malých firem) a využívají tradičních vyučovacích metod (např. tradiční přednášky, semináře a skupinové prezentace zaměřené na aktuální otázky mezinárodního podnikání). Kromě toho pregraduální i postgraduální studenti vykonávají praktickou skupinovou práci, která zahrnuje „živě“ konzultovaný projekt zaměřený na průzkum exportních příležitostí malých irských firem. Tyto firmy (tj. „klienti“) jsou vybírány vedoucími pracovníky agentury na podporu rozvoje malých podniků z agenturního portfolia orientovaného na internacionalizování malých firem.

Poté, co výše uvedeným způsobem proběhne výběr vhodných firem (tj. klientů) a ke každé z nich je přiřazen jeden nově sestavený studentský konzultační tým, každý z těchto týmů následně navštěvuje svého klienta, aby prostřednictvím rozhovorů s vlastníky či manažery zmapovali konkrétní situaci v dané firmě. Během svého výzkumu mohou studenti průběžně získávat informace od vlastníka či manažerů zkoumané firmy, a zároveň mohou využívat vybavení a informační síť agentury na podporu malých podniků. Na základě svých zjištění následně studentské konzultační týmy vypracují výzkumnou zprávu, která je poté schválena touto firmou, agenturou na podporu rozvoje malých podniků a odborným

asistentem vysoké školy. Po 12-ti týdnech studenti dokončí daný výzkumný projekt a každý tým poté písemně a ústně prezentuje závěrečnou výzkumnou zprávu obsahující konkrétní zjištění a doporučení pro zkoumanou firmu (tj. např. příležitosti na cílovém trhu, nejvhodnější způsob vstupu na nový trh a rozvojové strategie).

Výše uvedený popis průběhu výzkumného projektu je pouze obecným rámcem platným pro všechny participující studenty. U pregraduálních a postgraduálních studentů může totiž docházet k rozdílům ve způsobu realizace těchto projektů. U pregraduálního přístupu je rozsah prováděného výzkumu omezen na sekundární zdroje informací (včetně internetu) a komunikace s respondenty může probíhat prostřednictvím faxu, telefonu či emailu. V postgraduálním (tzv. postzkušnostním) přístupu je vedle sekundárního výzkumu prováděn též terénní výzkum na cílovém exportním trhu. V rámci tohoto terénního výzkumu studentský konzultační tým nejprve zjistí, jaké příležitosti má daný podnik na zkoumaném trhu a poté přibližně po dobu 10 dnů přímo na místě zjišťuje konkrétní marketingové informace a uskutečňuje primární výzkum.

Týmy postgraduálních studentů tak tímto způsobem v posledních letech uskutečnily terénní výzkumy na mnoha evropských trzích (včetně Belgie, Francie, Holandska, Německa a Španělska), dále také v USA, Kanadě, Japonsku, Malajsii, Thajsku a na středním východě. Cesty týmů postgraduálních studentů na zkoumané exportní trhy jsou financovány jak firmami participujícími na tomto projektu (tj. klientské firmy), tak i irskou agenturou na podporu malého podnikání (Irish small-business development agency).

Přínosy této výuky pro pregraduální, postgraduální studenty a firmy

Popisovaná forma praktické skupinové práce přináší studentům důležitou učební zkušenost především v podobě jednání s klientskou firmou. Studentské týmy tak pro potřeby svého výzkumu získají nezbytný přehled o firmách, trzích, produktech a průmyslových sektorech typických pro severoirskou ekonomiku. Díky exportní orientaci zkoumaných firem mají studenti příležitost porozumět tomu, z jakých důvodů se manažeři či vlastníci rozhodují pro internacionalizaci svých podnikatelských činností. Nedílnou součástí každého studentského výzkumného projektu je audit prostředí zahraničního trhu. V rámci tohoto auditu studenti vedle provedení politické, ekonomické, sociální a technologické (P.E.S.T) analýzy dané země rovněž prozkoumají prostředí konkurenčních firem. Tyto činnosti jsou pro studenty přínosné v tom smyslu, že schopnosti a dovednosti, které si osvojili při realizaci výzkumu ve specifické oblasti konkrétní firmy, mohou využít při provádění podobných

analýz zaměřených na zcela odlišné produkty či trhy. Komplexní hodnocení takto organizované výuky tak prokázalo její vysoký přínos jak pro pregraduální studenty (např. rozvoj klíčových manažerských dovedností a kompetencí) či postgraduální studenty (např. rozvoj transkulturních kompetencí), tak i pro participující (tj. klientské) firmy. Konkrétním přínosem pro tyto firmy bylo v posledních letech například zmapování jejich cílového exportního trhu a získání jak kontaktů se zahraničními partnery, tak i doporučení, jak vstoupit na tento cílový trh a jak jej rozvíjet. V mnoha případech studentský výzkum umožnil klientským firmám vytvořit si nový exportní byznys.

Při uskutečňování výzkumných projektů si studenti v rámci výzkumu trhu rozvíjí dovednosti získávání informací, organizování a analyzování informací z mezinárodního trhu. Hlavním zdrojem těchto informací se stále častěji stává internet, a proto si studenti vedle dovednosti zpracovávat, analyzovat a prezentovat shromážděná data logickým způsobem potřebují rozvinout především své komunikační dovednosti v informačních technologiích (ICT) a schopnost získávat informace o trhu i z jiných zdrojů. Při své výzkumné činnosti však studenti často prokazují takovou úroveň schopností komunikace v informačních technologiích, která převyšuje úroveň rozvinutosti těchto schopností jak u VŠ učitelů, tak i u manažerů klientských firem.

Aby v rámci řešení praktických výzkumných projektů studentské konzultační týmy mohly snáze dospět k návrhu vhodných strategií, které by byly pro klientské firmy jednak snadno realizovatelné a jednak aby vycházely z reálných možností těchto firem, je činnost studentských týmů vedena vysokoškolskými učiteli i manažery z agentury na podporu rozvoje malých podniků (small business agency), kteří studentům zároveň poskytují cenné rady a zkušenosti.

Přínos projektů pro firmy a pro rozvoj kompetencí studentů

Řešení těchto praktických projektů na jedné straně pomáhá klientským firmám uskutečňovat jejich internacionalizaci, ale současně na druhé straně přispívá k osobnostnímu a odbornému rozvoji všech jejich řešitelů (tj. participantů). Ve studentských týmech je totiž transfer znalostí a dovedností mezi jednotlivými členy týmu usnadněn především díky tzv. vrstevnickému učení (peer learning = tj. studenti se učí od sebe navzájem), kdy dochází k přenosu znalostí a dovedností mezi studenty s vyšší a s nižší úrovní rozvinutosti daných kompetencí. Kromě toho povaha a časový rozsah zmíněných skupinových projektů a

rozmanitá škála v nich obsažených úkolů podporuje též rozvoj studentských dovedností projektového managementu a time managementu.

Studentské týmy jsou od počátku vedeny k tomu, aby plánovaly a prováděly výzkum účelně a disciplinovaně (tj. aby dodržovaly předem naplánované termíny prezentace předběžných výzkumných zpráv, termíny předkládání návrhů finálních dokumentů a termíny prezentace závěrečných výzkumných zpráv). Tyto studentské konzultační týmy při řešení projektů také vytvářejí své vlastní itineráře (programy) zaměřené jednak na plnění klíčových úkolů a jednak též specifikující přidělování dílčích úkolů jednotlivým členům týmu podle úrovně rozvinutosti jejich kompetencí (např. u některých studentů mohou dominovat cizojazyčné schopnosti, u jiných zase prezentační dovednosti, dovednosti komunikovat v informačních technologiích (ICT) apod.).

Na kritiku nedostatečného rozvoje soft skills u studentů, která se v současnosti objevuje v odborné manažerské literatuře, reagují právě popisované studentské výzkumné projekty, jejichž předností je podpora rozvoje jak klientských firem, tak i studentů. Ti na projektech oceňují především jejich reálnost a smysluplnost, což studentům umožňuje rozvíjet si schopnost „aplikovat teorii v praxi“ a uskutečnit práci, která má „reálnou praktickou hodnotu pro firmu“.

Během realizace studentských projektů dochází k rozvoji studentských soft skills prostřednictvím kombinace tradičních postupů (např. rozvoj komunikačních a prezentačních dovedností skrze prezentování písemných a slovních zpráv) a inovativních postupů (např. rozvoj těchto komunikačních a prezentačních dovedností při diskuzích jak s manažery klientských firem, tak i s manažery agentury na podporu středních podniků a s firmami na zahraničních trzích). Samotná forma projektových týmů studentům napomáhá mj. i při rozvoji jejich schopností týmové práce (včetně dovedností vedení lidí a negociačních dovedností) a to prostřednictvím role vedoucího, kterou přijímají jednotliví členové studentských týmů a následně delegují konkrétní úkoly na ostatní aniž by žádali o pomoc VŠ učitele. Studenti se tak musí naučit samostatně přidělovat odpovědnosti, sdílet povinnosti a efektivně řídit výzkumné projekty.

Během let existence těchto výzkumných projektů se ukázalo, že studenti si při jejich řešení uvědomují důležitost své práce pro klientskou firmu a díky prokazují vysokou úroveň osobní zralosti a schopnosti řídit projekty velice efektivně. Většina studentů uznává, že se

jedná o cennou učební zkušenost, podporující rozvoj jejich dovedností a kompetencí, které budou potřebovat v budoucnosti.

Díky živé (tj. „live“) povaze výzkumných projektů studenti jednají přímo s manažery či vlastníky clientských firem, s manažery z agentury na podporu malých podniků či se zahraničními firmami a tím si vedle vytváření schopnosti navazovat a rozvíjet podnikatelské kontakty (business networking) také budují své podnikatelské konexe a to ještě před zahájením vlastní manažerské či podnikatelské kariéry. Mnoho studentů navíc získává buď nabídky pracovního uplatnění od participujících firem nebo jsou doporučeni jiným firmám agenturou na podporu malých podniků. (Bell 2004)

Celkově lze uvést, že se práce ve své poslední části zaměřila na zhodnocení nejnovějších trendů ve vývoji požadavků a preferencí jednotlivých složek manažerských kompetencí, což bylo následně komparováno s úrovní dosavadní terciární přípravy budoucích manažerů právě z pohledu rozvoje těchto kompetencí. Mnoha výzkumy potvrzený nesoulad mezi podnikovými požadavky a terciárním rozvojem kompetencí je třeba vnímat z globálního pohledu, neboť se jedná o celosvětový problém efektivnosti moderních vzdělávacích systémů jako takových. Způsoby řešení zmíněného problému přitom není možné hledat v jednostranné změně vzdělávacího systému, ale naopak je potřeba mj. prohloubit spolupráci vysokých škol a podniků, neboť jen jejich vzájemnou komunikací a kooperací je možné adekvátně vyřešit tento složitý problém.

- - - - -

Základní smysl a cíl terciárního vzdělávání spočívá v „produkci“ odborně připravených jedinců s vysokou mírou uplatnitelnosti na trhu práce, kteří by se stali hlavním zdrojem konkurenceschopnosti a hospodářského růstu dané ekonomiky. Zvláště nyní v době sílící globální konkurence při stále častějších turbulencích na trhu se totiž stále rychleji zvyšují požadavky na kompetenční vybavenost nejen lidských zdrojů jako takových, ale také specialistů a především manažerů, kteří mají rozhodující vliv na tržní úspěšnost moderních firem. Podle zástupců organizací však terciární vzdělávání nerozvíjí u studentů kompetence potřebné pro podnikovou praxi. Podniky tudíž postrádají dostatečnou nabídku adekvátně vysokoškolsky vzdělaných a prakticky zdatných absolventů s žádoucími kompetencemi a navzdory stále vyšší potřebě vysokoškolsky vzdělaných odborníků snižují svou poptávku po čerstvých VŠ absolventech bez praxe, kteří tyto jejich požadavky a kritéria údajně nesplňují.

Důsledkem toho je, že absolventi VŠ hodnotí z daného důvodu svou situaci při hledání pracovního uplatnění jako obtížnou až velmi obtížnou (Gregar 2000, s.44).

Hlavním cílem teoretické části této práce bylo zmapovat, popsat a zhodnotit výše popisovanou problematiku z pohledu jejích příčin, projevů a možných důsledků a to skrze optiku všech participujících stran, mezi které patří kromě firem a organizací také studenti, absolventi a VŠ učitelé. Záměrem bylo vycházet přitom z velké většiny zahraničních (především anglosaských) aktuálních výzkumů a studií zaměřených na tuto oblast, které dosud nebyly v českých odborných publikacích uváděny. Jelikož je čtenářům česká realita v oblasti zkoumané problematiky většinou dobře známa (ať již z vlastní zkušenosti, z masmédií či z odborné literatury), smyslem postupu zvoleného v této práci bylo spíše ukázat jednak, že tatáž popisovaná diskrepance se v obdobné formě jako u nás vyskytuje i v jiných vyspělých zemích a jednak též předložit možné způsoby jejího řešení, které se v těchto zemích projeví jako úspěšné. Z obecného hlediska lze možné alternativy řešení dané problematiky velmi zjednodušeně strukturovat do „úrovně vnitrofakultní“ (tj. sféra vyučovacích přístupů, forem, metod a technik) a do „úrovně mezifakultní“ (tj. spolupráce institucí terciárního vzdělávání s firmami). Ačkoliv většina funkčních řešení v tomto ohledu propojuje obě zmíněné úrovně, přesto se tato práce v jednotlivých kapitolách ve větší míře zabývala především úrovní vnitrofakultní. Ve sféře samotné výuky (tj. metod aj. viz výše) totiž ve vztahu k žádoucímu rozvoji kompetencí autor této dizertační práce spatřuje obrovský potenciál, jehož plné využití nemůže zajistit žádné centrální rozhodnutí, neboť závisí na individuálním přístupu každého jednotlivého vysokoškolského učitele. Právě v tomto ohledu se totiž oblast výuky zřetelně a jednoznačně odlišuje od oblasti spolupráce vysokých škol s podnikovou sférou, kterou lze naopak dojednat a „zprovoznit“ již „centrálními“ aktivitami představitelů těchto vzdělávacích institucí.

Souhrnně lze říci, že jedním z „překvapivých“ zjištění, jež teoretická část této práce představuje a jež opodstatňují nutnost změny přístupu v oblasti výuky je mnoha autory uváděná skutečnost, že zaměstnavatelé při výběru nových zaměstnanců ve většině případů nekladou důraz na jejich excelentní studijní prospěch, ale naopak preferují ty absolventy, jež mají alespoň na základní úrovni rozvinuté podnikovou praxí požadované kompetence, mezi které se obvykle řadí např. *komunikativnost, práce v týmu, schopnost učit se, schopnosti řešení problémů, ovládání numerických aplikací a informačních technologií, dostatečná jazyková vybavenost a počítačová gramotnost*. Navzdory preferenčnímu zaměření této práce z větší míry na samotnou výuku je však žádoucí dodat, že efektivního řešení této

problematiky lze dosáhnout jedině skrze vytvoření komplexního systému nástrojů a opatření, v němž by došlo k synergickému propojení společného fungování obou výše zmíněných úrovní (tj. výuka a spolupráce), které by se zároveň navzájem ovlivňovaly. Výběr a používání vyučovacích přístupů, forem, metod a technik v rámci VŠ výuky by tudíž závisel a vycházel z formy a obsahu dlouhodobých řízených praxí studentů ve spolupracujících podnicích a naopak tyto praxe by obsahově vycházely z „teoretického“ učiva osvojovaného při univerzitní výuce, které by propojovaly s podnikovou realitou. Jen takováto vzájemná synchronizace činností, přístupů, obsahů aj. totiž může vést u studentů k rozvoji kompetencí, který je od absolventů VŠ očekáván a vyžadován zaměstnavateli.

7 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE, HYPOTÉZY, VÝZKUMNÉ POLE

Ve výzkumné části práce bude sledována komparace studentských a manažerských preferencí vyučovacích metod a rozvinutost studentských kompetencí. Nejprve si shrňme rámcové sumarizační teze projektu sestavené z výstupů všech dostupných výzkumů a odborné literatury.³⁰

Základní problémová koncepce

- U čerstvých absolventů VŠ ekonomického zaměření se projevuje neadekvátně nízká míra jejich využitelnosti na manažerských (i nemanadžerských) pozicích všech typů organizací
- Vysokoškolská příprava budoucích manažerů podle podnikové sféry³¹ není schopna vybavit své absolventy manažerskými kompetencemi, které jsou v manažerské praxi nejžádanější (tj. interpersonální /či participativní/ kompetence a aplikační úroveň kognitivních /či specializovaných/ kompetencí) a naopak své studenty jednostranně vybavuje kompetencemi, které jsou v manažerské (i nemanadžerské) praxi málo využitelné (teoretická úroveň kognitivních /či specializovaných/ kompetencí)
- Nedostatečná příprava budoucích manažerů na VŠ nepramení jen z nadměrného a jednostranného používání transmisivních, memoračně a receptivně orientovaných vyučovacích metod, ale je výsledkem i chybějícího propojení teorie a praxe především z pohledu spolupráce VŠ a organizací podnikové sféry, spolupráce s bývalými absolventy atd.
- Přizpůsobení VŠ přípravy budoucích manažerů požadavkům podnikové sféry si vyžaduje vytvoření integrovaného terciárního modelu propojujícího názory VŠ učitelů a studentů s pohledy manažerů organizací

7.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Hlavní výzkumné problémy:

³⁰ Vaatstra, 2007, Kozel, 2006, Garcia-Aracil, 2004, Veteška, Tureckiová, 2008, Hružová, 2003, Zich, 2003, Petříková, 2004, Matulčíková, 2005, Cabrera, 2001, Wren, 2007, Mikulec, 2004, Ford, 2000, Šmída, 2003

³¹ V teoretické i praktické části této práce je pod termínem „spolupráce s podnikovou sférou“ sice vnímána především spolupráce VŠ se zástupci podniků ze všech sektorů národního hospodářství, ale v žádném případě tím není vyloučena jejich možná spolupráce s organizacemi neziskové sféry nebo s institucemi veřejné sféry.

1. Jsou *studentské preference využívání aktivizujících a slovních vyučovacích metod* na VŠ ovlivněné jak *rozvinutostí (osvojením) participativních a specializovaných kompetencí* u těchto studentů, tak i jejich vnímáním *nezbytnosti těchto kompetencí* pro manažery a také tím, jak jsou podle těchto studentů dané *kompetence vyžadovány* zaměstnavateli?
2. Jak se vzájemně liší *denní a kombinovaní studenti* z pohledu velikosti rozdílu mezi úrovní jimi osvojených *participativních a specializovaných kompetencí* a úrovní vyžadování těchto kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ?
3. Liší se vzájemně *denní studenti, kombinovaní studenti, manažeři/zaměstnavatelé a VŠ učitelé* z pohledu *preferencí aktivizujících a slovních vyučovacích metod* na VŠ, z pohledu *vnímání nezbytnosti participativních a specializovaných kompetencí* a z pohledu *jak vnímají vyžadování těchto kompetencí zaměstnavateli*?

Je nezbytné připomenout, že v celé výzkumné části této práce budou pod termínem „slovní metody“ myšleny pouze „**slovní monologické metody**“, které byly v této práci zkoumány jako jediné ze všech druhů slovních metod uváděných Skalkovou (1999, s. 169).

Dílčí výzkumné problémy:

- 1) Je pravda, že studentské preference používání aktivizujících a slovních vyučovacích metod ve VŠ seminářích závisí na jejich vnímání nezbytnosti participativních a specializovaných kompetencí pro manažerskou práci, na jejich osobní rozvinutosti těchto kompetencí, i na tom, jak podle nich zaměstnavatelé vyžadují tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ?
 - Je míra studentských preferencí využívání aktivizujících vyučovacích metod ve VŠ seminářích závislá jednak na míře jejich vnímání nezbytnosti participativních kompetencí pro manažery, tak i na tom, v jaké míře podle nich zaměstnavatelé vyžadují participativní kompetence od čerstvých absolventů VŠ?
 - Jak souvisí míra studentských preferencí využívání slovních vyučovacích metod ve VŠ seminářích s mírou rozvinutosti specializovaných kompetencí u těchto studentů?
 - Je pravda, že míra studentských preferencí využívání slovních vyučovacích metod ve VŠ seminářích souvisí jak s mírou jejich vnímání nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažery, tak i s tím, v jaké míře podle nich zaměstnavatelé vyžadují specializované kompetence od čerstvých absolventů VŠ?

- Existuje závislost mezi mírou studentských preferencí využívání aktivizujících vyučovacích metod ve VŠ seminářích a mírou rozvinutosti participativních kompetencí u těchto studentů?
- 2) Liší se vzájemně kombinovaní studenti a denní studenti z pohledu velikosti rozdílu mezi úrovní jejich osvojení (rozvinutosti) participativních a specializovaných kompetencí a úrovní, v jaké podle nich zaměstnavatelé vyžadují tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ?
- Existuje u denních studentů VŠ³² oproti kombinovaným studentům VŠ větší rozdíl mezi úrovní jejich osvojení (rozvinutosti) participativních kompetencí a úrovní, v jaké podle nich zaměstnavatelé vyžadují participativní kompetence od čerstvých absolventů VŠ?
 - Existuje u denních studentů VŠ oproti kombinovaným studentům VŠ menší rozdíl mezi úrovní jejich osvojení (rozvinutosti) specializovaných kompetencí a úrovní, v jaké podle nich zaměstnavatelé vyžadují specializované kompetence od čerstvých absolventů VŠ?
- 3) Je pravda, že denní studenti VŠ, kombinovaní studenti VŠ, manažeři (zaměstnavatelé) a VŠ učitelé se vzájemně liší nejen z hlediska preferencí využívání aktivizujících a slovních vyučovacích metod ve VŠ seminářích, ale i z hlediska svého vnímání nezbytnosti participativních a specializovaných kompetencí pro manažery a rovněž z hlediska, jak jsou dle nich zaměstnavateli vyžadovány tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ.
- Je pravda, že zatímco denní studenti VŠ a VŠ učitelé ve VŠ seminářích preferují využívání slovních a vyučovacích metod, kombinovaní studenti VŠ spolu s manažery (zaměstnavateli) oproti tomu v těchto seminářích preferují využívání aktivizujících vyučovacích metod?
 - Je pravda, že zatímco denní studenti VŠ a VŠ učitelé za nejvíce nezbytné kompetence pro manažery považují specializované kompetence, kombinovaní VŠ studenti a manažeři (zaměstnavatelé) oproti tomu za nejvíce nezbytné kompetence pro manažery považují participativní kompetence?
 - Je pravda, že zatímco podle denních studentů VŠ a VŠ učitelů zaměstnavatelé od čerstvých absolventů nejvíce vyžadují specializované kompetence, podle kombinovaných studentů VŠ a manažerů (zaměstnavatelů) naopak zaměstnavatelé od těchto absolventů nejvíce vyžadují participativní kompetence?

³² Pod termínem „denní studenti VŠ“ jsou v celé výzkumné části této práce vnímáni „prezenční studenti VŠ“.

7.2 FORMULACE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

Výzkumné a teoretické cíle

1. Zmapovat a posoudit vzájemné odlišnosti mezi manažery (zaměstnavateli), VŠ studenty a VŠ učiteli jak z pohledu jejich vnímání nezbytnosti vybraných kompetencí pro manažerskou práci, tak i z hlediska toho, jak dle nich zaměstnavatelé vyžadují tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ. Zjištěné rozdíly mezi názory a preferencemi výše uvedených skupin respondentů následně vysvětlit skrze jejich možné příčiny a předpokládané i skutečné důsledky. Obecně se tedy jedná o zmapování problematiky existujících disproporcí mezi skutečným rozvojem manažerských kompetencí absolventů VŠ a požadavky na tyto kompetence ze strany podnikové sféry.
2. Zmapovat, odhalit příčiny a důsledky vzájemných rozdílů mezi manažery (zaměstnavateli), VŠ studenty a VŠ učiteli vzhledem k jejich odlišným preferencím využívání vybraných vyučovacích metod ve VŠ seminářích. Jde tedy o zjištění zda a proč každá z výše uvedených skupin respondentů odlišným způsobem vnímá roli vybraných vyučovacích metod při rozvoji kompetencí vyžadovaných zaměstnavateli od absolventů VŠ.
3. Vyjasnit vztah mezi studenty vnímanou nezbytností specializovaných a participativních kompetencí pro manažerskou práci, jejich osobní rozvinutostí těchto kompetencí a tím, jak zaměstnavatelé dle nich vyžadují tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ na jedné straně a studentskou preferencí využívání aktivizujících a slovních metod ve VŠ seminářích na straně druhé.
4. Objasnit vztah mezi rozvojem zaměstnavateli vyžadovaných kompetencí u studentů a absolventů VŠ a použitím vybraných vyučovacích metod.
5. Porovnat výsledky tohoto výzkumu s výsledky obdobně zaměřených zahraničních studií a zjistit, jaké odlišnosti jsou ve vnímání kompetenčního rozvoje u českých a zahraničních vysokoškolských studentů či absolventů.

Cíl metodologického charakteru

- Vypracovat a navrhnout způsob možného zjišťování vztahu či závislosti mezi preferencí vyučovacích metod na jedné straně a osobním rozvojem kompetencí, vnímáním jejich nezbytnosti a tím, jak jsou dané kompetence vyžadovány zaměstnavateli na straně druhé.

7.3 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ

Pro toto výzkumné šetření byly stanoveny celkem tři nosné hypotézy, které jsme v zájmu testovatelnosti rozdělili do několika dílčích podhypotéz. Označení jejich základních proměnných se vyskytuje v každé podhypotéze v závorkách.

Způsob označování proměnných v rámci jednotlivých hypotéz

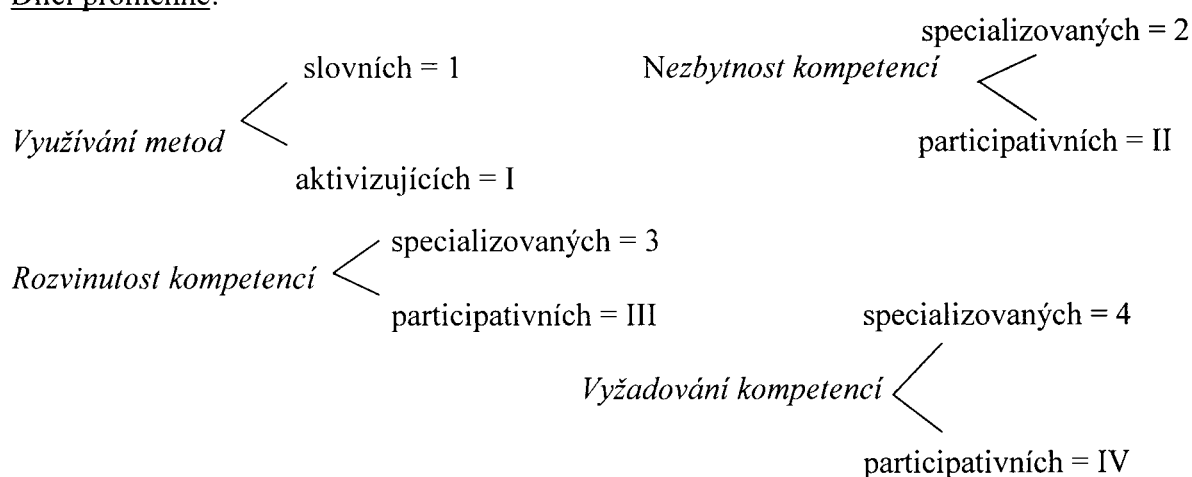
Předpokladem v tomto ohledu je, že základní proměnné se kombinují s dílčími proměnnými – viz níže.

Základní proměnné:

Denní studenti = A

Kombinovaní studenti = B

Dílčí proměnné:



Hypotéza H1

Míra a obsah studentských preferencí týkajících se využívání vybraných vyučovacích metod v oborově zaměřených „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na úrovni jak vybraných charakteristik vnějšího prostředí, tak i vybrané vnitřní charakteristiky studentů.

Následující písmena a čísla v závorkách označují proměnné znázorněné v kapitole 7.3.1.

U H1 vnější prostředí zahrnuje nezbytnost kompetencí a vyžadování kompetencí zaměstnavateli, vnitřní prostředí pak obsahuje osobní rozvinutost kompetencí u respondentů.

Podhypotéza H1.1(denní studenti)

U denních studentů míra *preferencí využívání slovních vyučovacích metod (A1)* v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry *nezbytnosti specializovaných kompetencí* pro manažerskou práci (A2), na úrovni osobní *rozvinutosti*

specializovaných kompetencí u těchto studentů (A3) a na tom, do jaké míry jsou podle nich specializované kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (A4).

Podhypotéza H1.2 (denní studenti)

U denních studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (AI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci (AII), na úrovni osobní rozvinutosti participativních kompetencí u těchto studentů (AIII) a do jaké míry jsou podle nich participativní kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (AIV).

Podhypotéza H1.3 (kombinovaní studenti)

U kombinovaných studentů míra preference využívání slovních vyučovacích metod (B1) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci (B2), na úrovni osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí u těchto studentů (B3) a do jaké míry jsou podle nich specializované kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (B4).

Podhypotéza H 1.4 (kombinovaní studenti)

U kombinovaných studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (BI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci (BII), na úrovni osobní rozvinutosti participativních kompetencí u těchto studentů (BIII) a do jaké míry jsou podle nich participativní kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (BIV).

Hypotéza H2

Velikost rozdílu mezi úrovní vybrané charakteristiky vnitřního prostředí studentů a úrovní vybrané charakteristiky vnějšího prostředí se liší podle formy VŠ studia (S f) těchto studentů.

Následující písmena a čísla v závorkách označují proměnné znázorněné v kapitole 7.3.1.

U H2 vnější prostředí zahrnuje formu VŠ studia a vyžadování kompetencí zaměstnavateli, vnitřní prostředí pak obsahuje osobní rozvinutost kompetencí u respondentů.

Podhypotéza H 2.1

Rozdíl mezi úrovní osobní *rozvinutosti specializovaných kompetencí u studentů denního studia (A3)* a tím, do jaké míry jsou dle nich *tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (A4)* je menší, než rozdíl mezi úrovní osobní *rozvinutosti specializovaných kompetencí u kombinovaných studentů (B3)* a tím, do jaké míry jsou dle nich *vyžadovány tyto kompetence zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ (B4)*.

Podhypotéza H 2.2

Rozdíl mezi úrovní osobní *rozvinutosti participativních kompetencí u studentů denního studia (AIII)* a tím, do jaké míry jsou podle nich *tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (AIV)* je větší, než rozdíl mezi úrovní osobní *rozvinutosti participativních kompetencí u kombinovaných studentů (BIII)* a tím, do jaké míry jsou dle nich *vyžadovány tyto kompetence zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ (BIV)*.

Hypotéza H3

Manažeři (zaměstnavatelé) a kombinovaní VŠ studenti na straně jedné a VŠ učitelé a denní VŠ studenti na straně druhé (S_r = typ respondenta) se vzájemně liší ve svých preferencích využívání vybraných vyučovacích metod v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích, ve vnímání míry nezbytnosti vybraných kompetencí pro manažerskou práci a ve vnímání toho, do jaké míry jsou vybrané kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli.

Následující písmena a čísla v závorkách označují proměnné znázorněné v kapitole 7.3.1.

Podhypotéza H3.1

Zatímco manažeři (zaměstnavatelé) a kombinovaní VŠ studenti v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích nejvíce preferují *využívání aktivizujících vyučovacích metod (BI)*, VŠ učitelé a denní VŠ studenti v těchto seminářích nejvíce preferují *využívání slovních vyučovacích metod (A1)*.

Podhypotéza H3.2

Zatímco *manažeři (zaměstnavatelé) a kombinovaní VŠ studenti* za nejvíce *nezbytné kompetence pro manažerskou práci považují participativní kompetence (BII)*, VŠ učitelé a *denní VŠ studenti* za nejvíce *nezbytné kompetence pro tuto práci považují specializované kompetence (A2)*.

Podhypotéza H3.3

Zatímco podle *manažerů (zaměstnavatelů) a kombinovaných VŠ studentů* zaměstnavatelé od čerstvých absolventů VŠ nejvíce vyžadují *participativní kompetence (BIV)*, podle *VŠ učitelů a denních VŠ studentů* od těchto absolventů zaměstnavatelé nejvíce vyžadují *specializované kompetence (A4)*.

7.3.1 Výzkumné pole podle hypotéz a podhypotéz

Některé hypotézy³³ obsahují dílčí proměnné, ale jinde jako např. u H3 jsou kompaktní proměnné (např. u H3 je proměnná BI což vyjadřuje, že manažeři/zaměstnavatelé a kombinovaní VŠ studenti v oborových „ekonomicko-manažerských VŠ seminářích preferují využívání aktivizujících vyučovacích metod).

Použité znaky v nástinu výzkumného pole

Označení typu R1, S2, O1 apod. vyjadřují danou proměnnou kontextualizovanou v rámci Tolmanova modelu „**S** – **O** – **R**“³⁴, jež představuje 3 základní vzájemně související kategorie proměnných, pomocí nichž lze relativně spolehlivě popsat a pochopit člověka jako individualitu a individuum. (Hrabal, 2002, s. 17) V tomto modelu písmeno **S** označuje tzv. podnětovou proměnnou (tj. podnět, stimul, objekt – tzn. vstupní data přinášející lidské myslí informace o vnitřním i vnějším prostředí), dále písmeno **O** označuje tzv. organistickou proměnnou (tj. osobnost, subjekt – tzn. znaky systému, který informace zpracovává – tj. člověka) a písmeno **R** označuje tzv. odpověďovou proměnnou (tj. reakce, činnost výstup – tzn. může jím být zvnějšku pozorovatelné chování a prožívání). (Ferjenčík, 2000, s. 67-68) Předpokladem popisovaného modelu je, že proměnná **S** působí na proměnnou **O** a ta zase na proměnnou **R**, avšak je možné i přímé působení proměnné **S** na proměnnou **R**, vzájemné působení dílčích případů téhož druhu proměnné či působení proměnné **O** na proměnnou **R** s vyloučením vlivu proměnné **S**.

³³ Jelikož hypotéza H3 předpokládá názorovou shodu kombinovaných VŠ studentů a manažerů (zaměstnavatelů) na jedné straně a denních VŠ studentů a VŠ učitelů na straně druhé, budou manažeři (zaměstnavatelé) začleněni do již existujících proměnných kombinovaných VŠ studentů a VŠ učitelé budou obdobně začleněni do proměnných denních VŠ studentů. Současně lze ve zjednodušujícím nákresu vycházet z jedné intervenující proměnné označené jako typ respondenta, jež zahrnuje kombinované a denní VŠ studenty, manažery (zaměstnavatele) a VŠ učitele. Podobně jako u nákresů pro hypotézu H2 bude i zde pro účely „zviditelnění“ intervenující proměnné bude tato vyčleněna zvlášť, přestože je současně implicitně obsažena v proměnných skupiny denních VŠ studentů (a VŠ učitelů) a skupiny kombinovaných VŠ studentů (a manažerů či zaměstnavatelů).

³⁴ Oudová, 2002, s. 10

Na základě výše uvedeného obecného vymezení proměnných S-O-R byl pro účely tohoto výzkumu vymezen jejich konkrétní obsah následovně. *Do proměnné S* (obecně zahrnující činitele situované vně osoby respondenta /tj. prostředí, rodina, výuka aj./, jež „externě“ ovlivňují jeho vlastní názory, postoje, znalosti, schopnosti, kompetence a jejich rozvoj) *zde budou zařazeny činitele vnějšího prostředí jako je nezbytnost sledovaných kompetencí pro manažerskou práci a vyžadování daných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ* (Tito činitele jsou zde považovány za vnější přestože je jejich míra zjišťována nikoli objektivně, ale skrze subjektivní vnímání respondentů, v němž se mohou promítat vnitřní vlivy proměnné O. Důvodem pro volbu tohoto postupu je snaha odlišit dané subjektivní vnímání těchto vnějších vlivů od subjektivního vnímání „vnitřního“ rozvoje kompetencí respondentů, což je naopak zcela jednoznačně považováno za vnitřní činitel proměnné O). *Do proměnné S zde budou dále zařazeny vnější činitele jako forma studia respondentů a typ respondenta* (Důvodem pro začlenění zmíněných činitelů do proměnné S je skutečnost, že postoje, názory a preference respondentů jsou do jisté míry formovány mj. jejich individuálními pracovními a studijními zkušenostmi, které jsou však jiné u denních a jiné u kombinovaných studentů a dále se liší podle toho, zda je respondent manažerem, VŠ učitelem nebo studentem VŠ. Vnější prostředí v podobě formy studia či typu respondenta je zde tudíž vnímáno jako jedna z hlavních determinant mentálních procesů neboli vnitřního prostředí jedince.)

V rámci proměnné O (obecně zahrnující činitele situované uvnitř osoby respondenta /tj. prekoncepty, motivace, zájmy aj./, jež „interně“ ovlivňují jeho vlastní názory, postoje, znalosti, schopnosti, kompetence a jejich rozvoj) *zde bude za činitele vnitřního prostředí považována osobní rozvinutost sledovaných kompetencí respondentů*. (Uvedený činitel v tomto výzkumu není považován za vnější pozorovatelný výsledek relace S-O, neboť je zde snaha skrze samostatné proměnné vzájemně odlišit osobní rozvinutost kompetencí respondentů od jejich preference vyučovacích metod. Osobní rozvinutost kompetencí respondentů totiž tento výzkum považuje za jeden z „vnitřních“ vlivů formujících jejich „vnější“ preference vyučovacích metod a tudíž rozvinutost kompetencí zde představuje vnitřní „příčinu“ S a preference metod vnější „následek“ R. Navíc rozvinutost kompetencí zde není zjišťována objektivně prostřednictvím testování schopností, ale subjektivní sebereflexí respondentů, která sama o sobě inklinuje spíše k proměnné O, neboť se v ní promítají vnitřní charakteristiky jedince.)

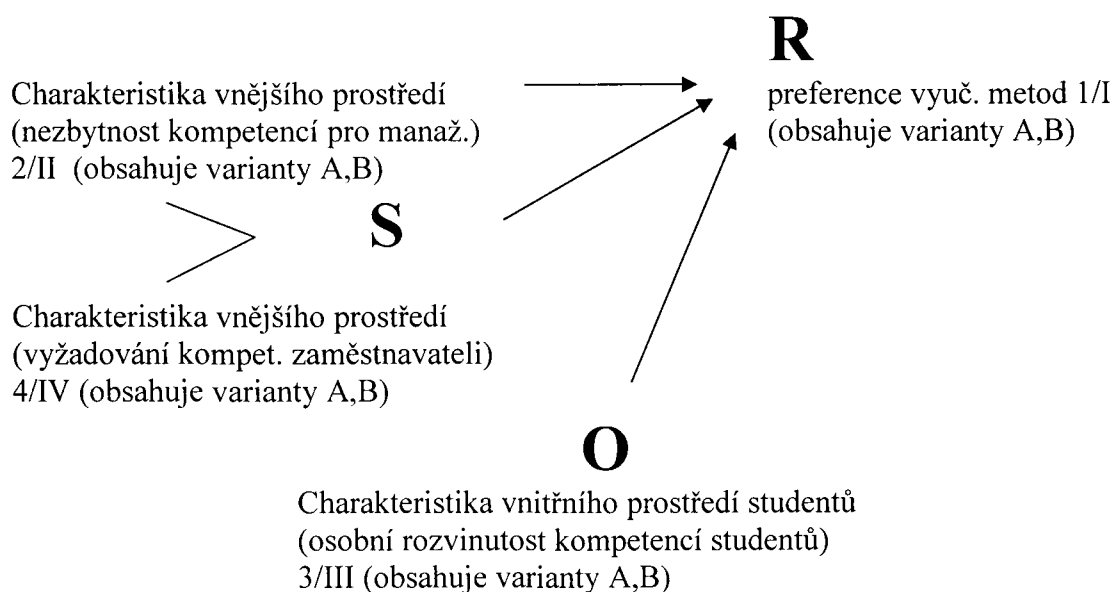
Do proměnné **R** (obecně zahrnující všechny vnější pozorovatelné a měřitelné projevy či výsledky interakce proměnné **S** a **O**) je v tomto výzkumu zařazen činitel preference sledovaných vyučovacích metod (Přestože je zde vnější projev preferencí vyučovacích metod podobně jako u osobního rozvoje kompetencí zjišťován skrze subjektivní vyjádření respondentů, na rozdíl od rozvoje kompetencí jsou preference respondentů zde přiřazeny k proměnné **R**, a to z důvodů zmíněných výše v komentáři k proměnné **O**).

Všechny zde zkoumané vztahy sledovaných proměnných budou níže představeny v jednoduchých nákresech výzkumného pole vypracovaných nejen pro každou z ověřovaných hypotéz, ale i pro jejich podhypotézy. Kromě výše vysvětlených označení proměnných nákresy obsahují též tyto identifikační znaky: písmena **A**, **B** označují studenty denního studia (**A**) a kombinovaného studia (**B**), využívání metod slovních (1) a aktivizujících (I), nezbytnost kompetencí specializovaných (2) a participativních (II), rozvinutost kompetencí specializovaných (3) a participativních (III), vyžadování kompetencí specializovaných (4) a participativních (IV).

Nákres výzkumného pole dle jednotlivých hypotéz a podhypotéz

Hypotéza H1

(denní studenti $V\check{S} = A$, kombinovaní studenti $V\check{S} = B$)



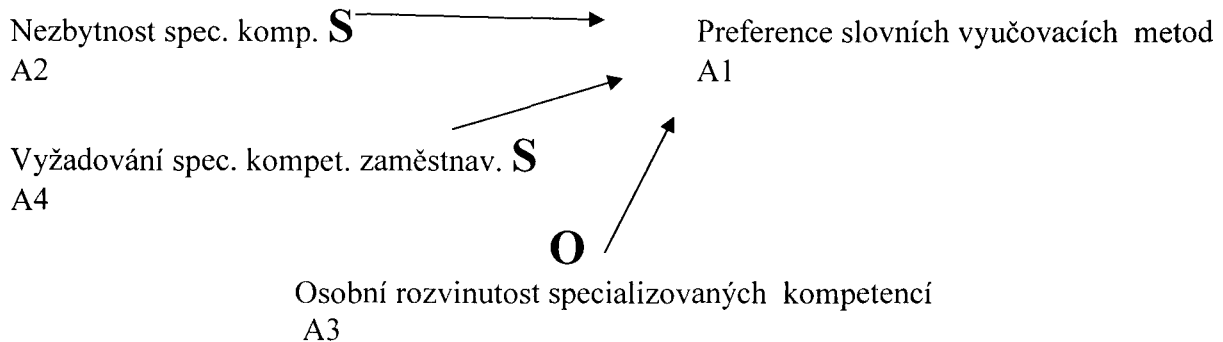
Komentář k nákrese výzkumného pole hypotézy H1:

Hypotéza H1 u denních a kombinovaných studentů $V\check{S}$ ověřuje a mapuje vliv *vybraných charakteristik (neboli činitelů) vnějšího (S) a vnitřního (O) prostředí* (které jsou blíže

konkretizovány a zkoumány v jednotlivých podhypotézách H1) na *míru a obsah studentských preferencí (R) vyučovacích metod*, které jsou taktéž blíže konkretizovány a zkoumány v jednotlivých podhypotézách H1.

Denní studenti VŠ = A

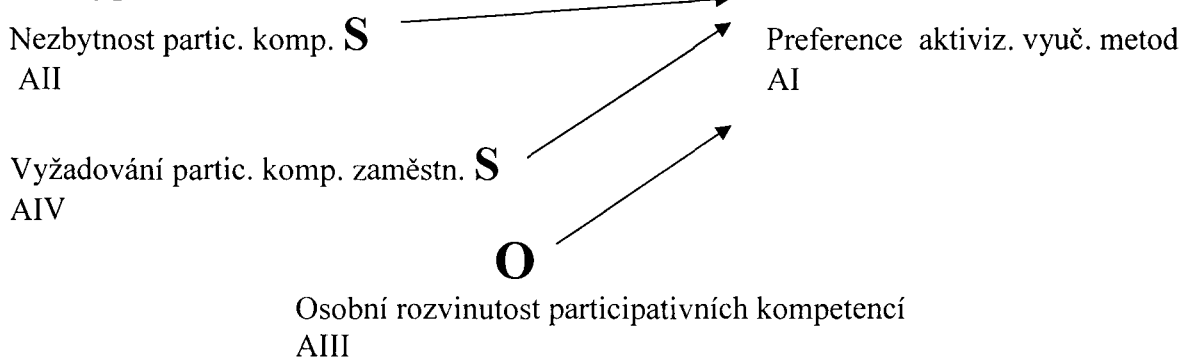
Podhypotéza H1.1 (*slovní met./specializ. komp.*) **R**



Komentář k nákresu výzkumného pole podhypotézy H1.1

Podhypotéza H1.1 u denních studentů VŠ ověřuje a mapuje vliv jimi vnímané *míry nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci S(A2)*, jimi vnímané *úrovně jejich osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí O(A3)* a jimi vnímané *míry vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých VŠ absolventů S(A4)* na *míru jejich preference využívání slovních vyučovacích metod v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích R(A1)*.

Podhypotéza H1.2 (*aktiviz. met./partic. komp.*) **R**



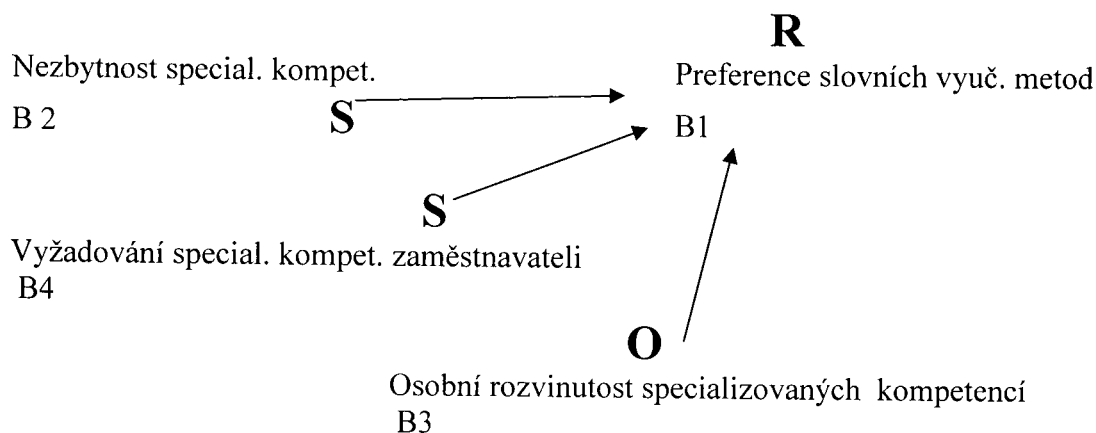
Komentář k nákresu výzkumného pole podhypotézy H1.2

Podhypotéza H1.2 u denních studentů VŠ ověřuje a mapuje vliv jimi vnímané *míry nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci S(AII)*, jimi vnímané *úrovně jejich osobní rozvinutosti participativních kompetencí O(AIII)* a jimi vnímané *míry*

vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých VŠ absolventů **S(AIV)** na míru jejich preference využívání aktivizujících vyučovacích metod v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích **R(AI)**.

Kombinovaní studenti VŠ = B

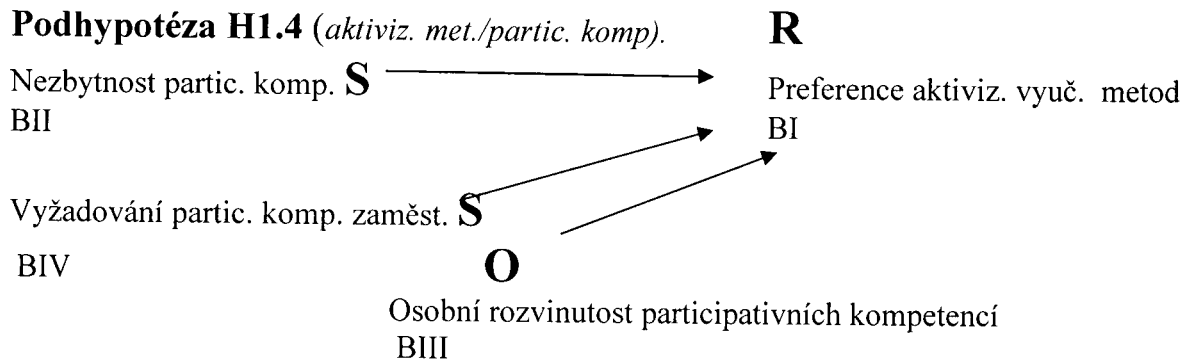
Podhypotéza H 1.3 (slovní met./specializ. komp.)



Komentář k nákresu výzkumného pole podhypotézy H1.3

Podhypotéza H1.3 u kombinovaných studentů VŠ ověřuje a mapuje vliv jimi vnímané míry nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci **S(B2)**, jimi vnímané úrovně jejich osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí **O(B3)** a jimi vnímané míry vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých VŠ absolventů **S(B4)** na míru jejich preference využívání slovních vyučovacích metod v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích **R(B1)**.

Podhypotéza H1.4 (aktiviz. met./partic. komp.)



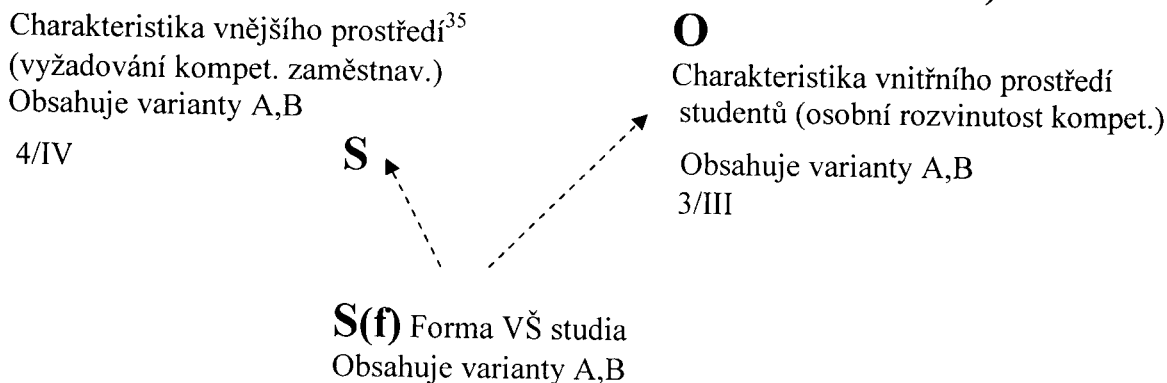
Komentář k nákresu výzkumného pole podhypotézy H1.4

Podhypotéza H 1.4 u kombinovaných studentů VŠ ověřuje a mapuje vliv jimi vnímané míry nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci **S(BII)**, jimi vnímané úrovně jejich osobní rozvinutosti participativních kompetencí **O(BIII)** a jimi vnímané míry

vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých VŠ absolventů **S(BIV)** na míru jejich preference využívání aktivizujících vyučovacích metod v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích **R(BI)**.

Hypotéza H2

(denní studenti VŠ = A, kombinovaní studenti VŠ = B)

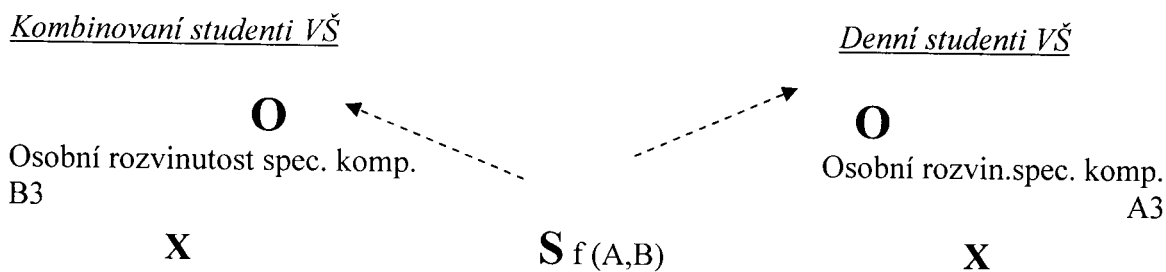


Komentář k nákresu výzkumného pole hypotézy H2

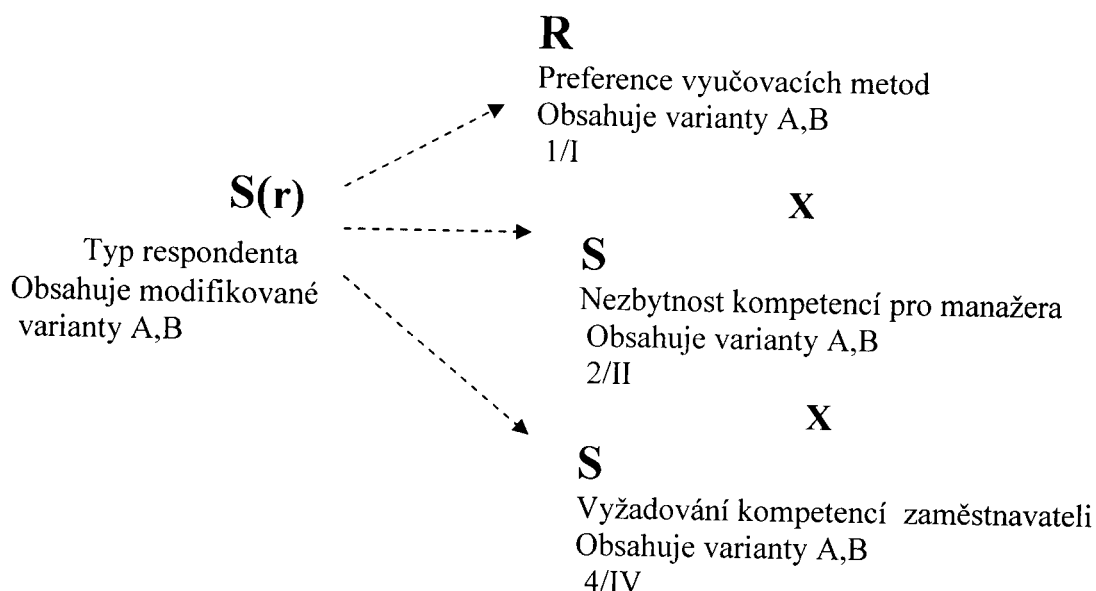
Hypotéza H2 u denních a kombinovaných studentů VŠ porovnává rozdíl mezi *úrovněmi vybrané charakteristiky (neboli činitele) vnějšího (S) a vnitřního (O) prostředí* (které jsou blíže konkretizovány a zkoumány v jednotlivých podhypotézách H2) a zjišťuje, zda velikost tohoto rozdílu se liší podle formy jejich VŠ studia (Sf).

Denní studenti VŠ = A, Kombinovaní studenti VŠ = B

Podhypotéza H2.1 (*specializované kompetence*)



³⁵ Šipky u hypotézy H2 a jejích podhypotéz jsou přerušované, neboť dle modelu S-O-R byla sice forma studia definována jako S, avšak ve skutečnosti přímo S a O neovlivňuje, neboť přímým vlivem jsou zde spíše osobní zkušenosti a znalosti studentů – ty totiž působí na S a O. Na druhou stranu je však pravda, že úroveň znalostí a zkušeností studentů spoluovlivňují i okolnosti související s formou studia. Zatímco denní studenti mají málo zaměstnaneckých zkušeností ve studovaném oboru a při hodnocení rozvoje svých kompetencí i při vnímání toho, které kompetence vyžadují zaměstnavatelé vycházejí většinou jen ze znalostí a zkušeností získaných při studiu, kombinovaní studenti naopak v tomto ohledu čerpají především ze své zaměstnanecké praxe. Tento jejich odlišný přístup je pak zdrojem rozdílů mezi sledovanými proměnnými.



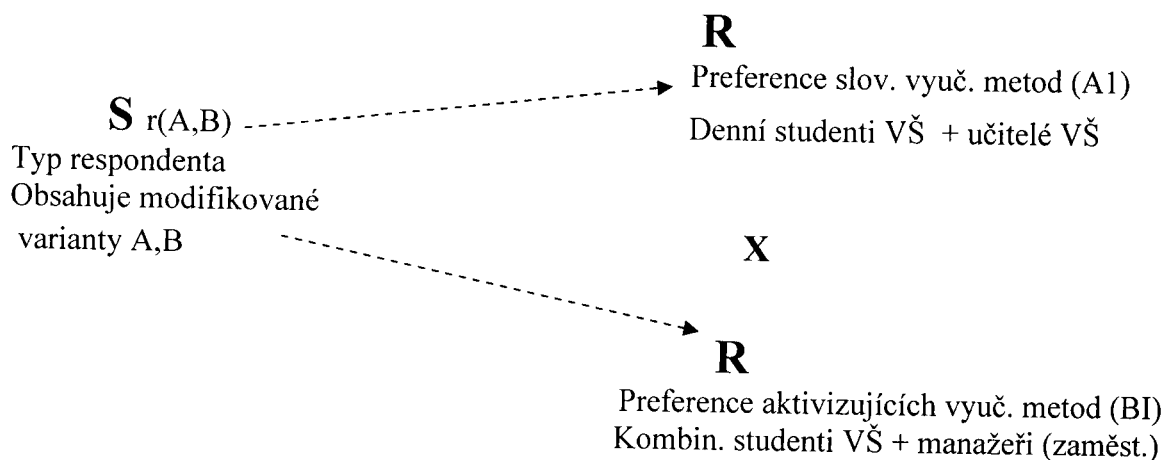
Komentář k nákresu výzkumného pole hypotézy H3

Hypotéza H3 mapuje odlišnosti mezi skupinou manažerů (zaměstnavatelů) a kombinovaných VŠ studentů na straně jedné a skupinou VŠ učitelů a denních VŠ studentů na straně druhé z pohledu *míry jejich preference vyučovacích metod* **R(A1/I)**, **R(B1/I)** (které jsou blíže konkretizovány a zkoumány v jednotlivých podhypotézách H3), z pohledu jimi vnímané *míry nezbytnosti kompetencí* **S(A2/II)**, **S(B2/II)** (které jsou blíže konkretizovány a zkoumány v jednotlivých podhypotézách H3) a z pohledu jimi vnímané *míry vyžadování kompetencí* **S(A4/IV)**, **S(B4/IV)** (které jsou blíže konkretizovány a zkoumány v jednotlivých podhypotézách H3) a zjišťuje, zda v uvedených ohledech dochází k názorovým rozdílům mezi oběma skupinami podle typu respondenta (**Sr**).

Denní studenti VŠ + Učitelé VŠ = A

Kombinovaní studenti VŠ + Manažeři (zaměstnavatelé) = B

Podhypotéza H3.1 (*slovní vyučovací metody/ aktivizující vyučovací metody*)



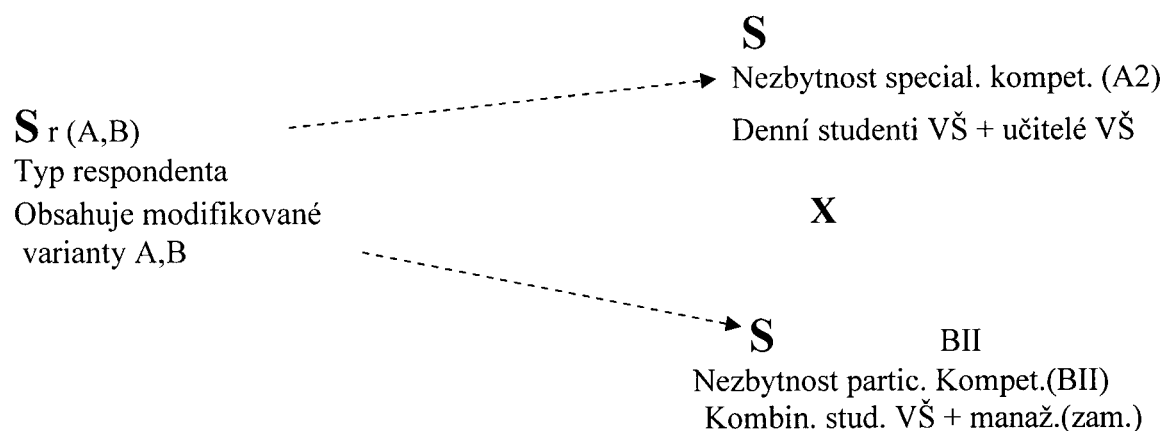
Komentář k nákresu výzkumného pole podhypotézy H3.1

Podhypotéza H3.1 ověřuje, zda v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích manažeři a kombinovaní studenti VŠ v nejvyšší míře preferují využívání aktivizujících vyučovacích metod **R(BI)**, zatímco VŠ učitelé a denní studenti VŠ v těchto seminářích v nejvyšší míře naopak preferují využívání slovních vyučovacích metod **R(A1)**, tím tato podhypotéza zjišťuje, zda se v daném ohledu obě skupiny respondentů vzájemně názorově liší podle typu respondenta **Sr(A), Sr(B)**.

Denní studenti VŠ + Učitelé VŠ = A

Kombinovaní studenti VŠ + Manažeři (zaměstnavatelé) = B

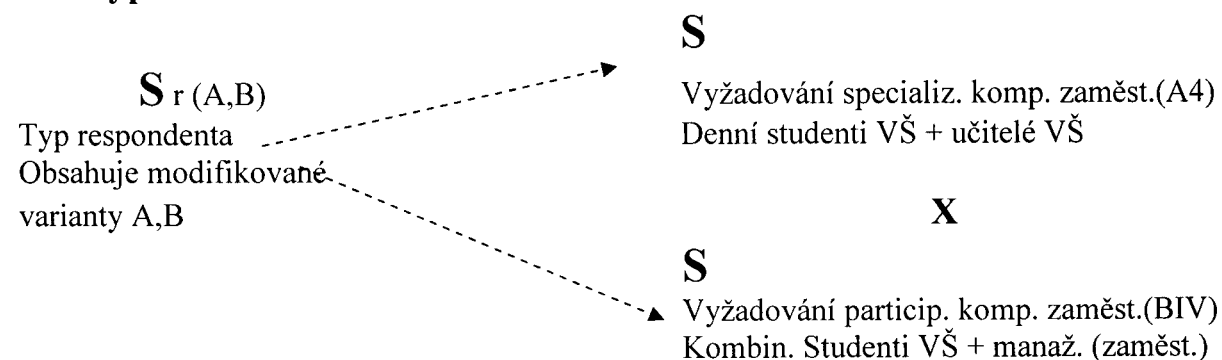
Podhypotéza H 3.2 (nezbytnost special. komp./nezbytnost partic. komp.)



Komentář k nákresu výzkumného pole podhypotézy H3.2

Podhypotéza H3.2 ověřuje, zda manažeři a kombinovaní studenti VŠ za nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci v nejvyšší míře považují participativní kompetence **S(BII)**, zatímco VŠ učitelé a denní VŠ studenti za tyto nejvíce nezbytné kompetence v nejvyšší míře považují specializované kompetence **S(A2)**, tím tato podhypotéza zjišťuje, zda se v daném ohledu obě skupiny respondentů vzájemně názorově liší podle typu respondenta **Sr(A), Sr(B)**.

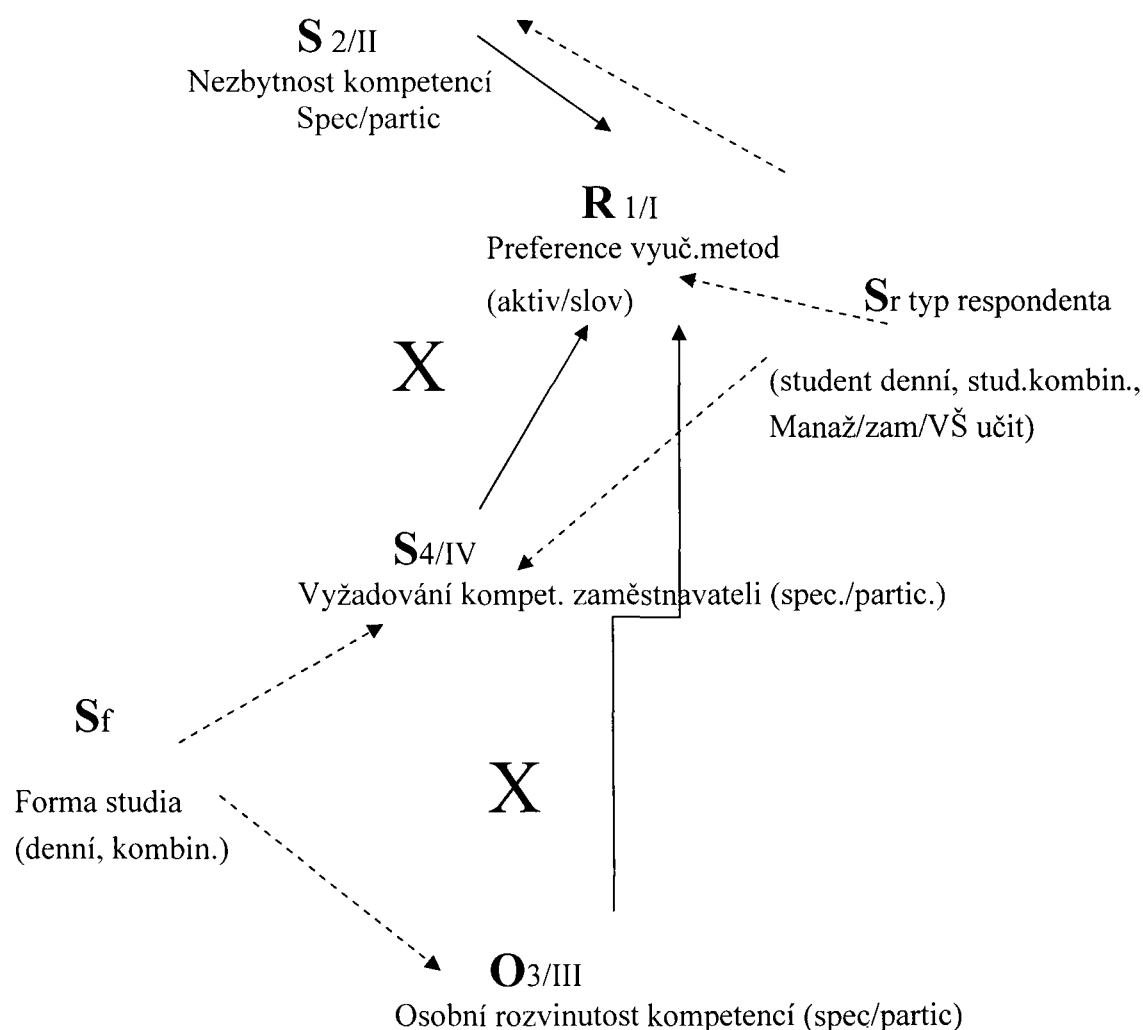
Podhypotéza H3.3



Komentář k nákresu výzkumného pole podhypotézy H3.3

Podhypotéza H3.3 ověřuje, zda podle manažerů a kombinovaných studentů VŠ *zaměstnavatelé od čerstvých absolventů VŠ v nejvyšší míře vyžadují participativní kompetence S(BIV)*, zatímco dle VŠ učitelů a denních studentů VŠ *zaměstnavatelé v daném směru v nejvyšší míře vyžadují specializované kompetence S(A4)*, tím tato podhypotéza zjišťuje, zda se v tomto ohledu obě skupiny respondentů vzájemně názorově liší podle typu respondenta $S_r(A)$, $S_r(B)$.

Jednotný nákres výzkumného pole z pohledu všech zkoumaných hypotéz



Komentář k jednotnému nákresu výzkumného pole:

Podle hypotézy H1 existuje vztah závislosti mezi intervenujícími proměnnými S_{2/II} a S_{4/IV} a závislou proměnnou R_{1/I}, podle hypotézy H3 další intervenující proměnná S_r působí nejen na

tuto závislou proměnnou R1/I, ale také na obě původně intervenující proměnné S2/II a S4/IV. Mezi nimi vzniká díky tomuto působení v určitých případech rozdíl v dosažené úrovni. Proto lze říci, že Sr má diferencující vliv na S2/II a S4/IV, přičemž však nenarušuje vztah jejich závislosti s proměnnou R1/I. Podobnou diferencující roli jako proměnná Sr hraje v hypotéze H2 proměnná Sf, jež působí na rozdíly mezi denními a kombinovanými studenty z pohledu jimi vnímané úrovně osobní rozvinutosti ve sledovaných kompetencích a z pohledu jimi vnímané míry vyžadování daných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ.

8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Základní charakteristika výzkumu:

- kombinovaný kvantitativně-kvalitativní pedagogicko-psychologický výzkum zjišťující *primární data*, jemuž předcházela *sekundární výzkum* analyzující výsledky obdobně zaměřených výzkumů – viz teoretická část této práce.

Bližší charakteristika výzkumu:

Tento výzkum lze blíže charakterizovat z hlediska vybraných následujících klasifikací:³⁶

1. podle funkce – *aplikovaný výzkum*, tj. využívá primární data ilustrující zkoumanou problematiku
2. podle poznávacích cílů – *explikativní výzkum*, tj. obsahuje vedle popisu také vazby sledovaných jevů, jejich podmínění a zdůvodnění
3. podle vztahu k realitě – *empirický výzkum*, tj. jeho předmětem jsou konkrétní jevy edukační reality
4. podle zaměřenosti na bezprostřední využití – *akční výzkum*, tj. je krátkodobý a je prováděn na malém vzorku respondentů, zabývá se dílčími problémy a navrhuje jejich řešení
5. podle pojetí tématu – *částečný výzkum*, tj. obsahuje detailní popis a vysvětlení dílčí skutečnosti
6. podle způsobu provedení – *individuální výzkum*, avšak v některých fázích (např. ověřování reliability a validity výzkumných nástrojů či statistické zpracování dat) má týmový charakter, neboť vyžaduje spolupráci odborníků z různých oborů
7. podle délky trvání – *operativní výzkum*, tj. namísto dlouhodobé diagnostiky klade důraz na komplexnost a strukturu poznání
8. podle prostředí realizace výzkumu – *terénní výzkum*, tj. výzkum je prováděn v přirozeném prostředí a je zaměřen na jeho popis a objasňování
9. podle charakteru interdisciplinarity – *pedagogicko-psychologický výzkum*, tj. přes převažující pedagogické zaměření pracuje i s psychologickými konstrukty a vztahy.

³⁶ Podle následujících publikací: Průcha, 1995, s. 11, Surynek, 2001, s. 27-28

8.1 POUŽITÉ METODY VÝZKUMU

Primární výzkum v této části práce vychází ze sekundárního výzkumu obsaženého v teoretické části práce, který na základě studia odborné literatury popsal a zhodnotil teoretický rámec zkoumané problematiky i výstupy obdobně zaměřených zahraničních i domácích výzkumů. Tento primární empirický výzkum lze považovat za smíšený či kombinovaný; neboť zahrnuje jak *úroveň kvantitativního, tak i úroveň kvalitativního výzkumu*. Obě tyto výzkumné úrovně využívají explorativní metody dotazování vybraného souboru respondentů, která byla zvolena především proto, že zde budou sledovány mj. vybrané vnitřní charakteristiky respondentů, jejich vnímání určitých jevů a zamyšlení nad nimi. Pro tento účel se totiž uvedená metoda jeví jako zvláště vhodná a přínosná.

V primárním výzkumu budou použity následující výzkumné metody.

Metody získávání dat:

V předvýzkumu: *dotazníková metoda* (kvantitativní výzkum)

metoda interview (kvalitativní výzkum)

V hlavním výzkumu: *dotazníková metoda* (kvantitativní výzkum)

metoda interview (kvalitativní výzkum)

Metody vyhodnocování výzkumných údajů:

- *test nezávislosti chí-kvadrát*

- *komparace absolutních četností, relativních četností a aritmetických průměrů u jednotlivých sledovaných proměnných*

8.1.1 Kvantitativní výzkum

Na úrovni kvantitativního výzkumu bylo v rámci uvedené metody dotazování využito *dotazníkového šetření*, které někteří autoři (např. Gavora, 2000) považují za jednu z metod kvantitativního výzkumu, zatímco jiní (např. Pelikán, 1998) jej vnímají jako jednu z technik explorativní metody a další v této souvislosti hovoří o technice písemného dotazování (např. Surynek, 2001). Dotazníkové šetření je považováno za vhodný způsob oslovení většího počtu

respondentů³⁷, kterým přitom tímto způsobem není zabráněno pravdivě se vyjadřovat o svých stanoviscích, názorech či postojích.

Na rozdíl od rozhovoru je přitom dotazníkové šetření vysoce efektivní, neboť umožňuje získat velké množství údajů s relativně nízkou náročností na čas a ostatní náklady. Vedle toho se dotazníky vyznačují velmi snadnou administrací³⁸ a pomáhají získat údaje, které lze kvantifikovat a exaktně vyhodnotit. Oproti tomu někteří badatelé (Pelikán, 1998) uvádějí, že nevýhodou dotazníkového šetření může být vedle subjektivity, kdy respondenti nemusí na zadané otázky odpovídat pravdivě mj. skutečnost, že některým respondentům nemusí vyhovovat forma písemného dotazování a navíc je může limitovat fakt, že nemohou vyjádřit své myšlenky bez omezení. Tyto možné nedostatky zvoleného výzkumného nástroje budou ve výzkumu minimalizovány tím, že dotazníkové šetření je zde opakovaně realizováno jak v plné, tak i ve své zredukované podobě, a to u několika souborů respondentů, což může do určité míry snížit váhu i celkovou frekvenci výskytu případných subjektivních či nepravdivých odpovědí některých respondentů. Toto vše se týká části primárního výzkumu, v němž bude využito techniky písemného dotazování ve formě pedagogického výzkumu a to v podobě **dotazníkového** šetření opakovaného u různých skupin respondentů.

Výzkumné nástroje v rámci kvantitativních šetření

V následující části budou blíže popisovány dotazníky zde použité v rámci kvantitativního výzkumu: Dotazník CHEERS 5x8 a dotazník CHEERS 4x4. Výsledky ověřování dotazníku CHEERS 5x8 v předvýzkumu budou použity pro tvorbu dotazníku CHEERS 4x4.

Dotazník „CHEERS 5x8“

Dotazníkové šetření provedené v rámci tohoto výzkumu využívalo dotazníku „CHEERS 5x8“, vytvořeného na základě výzkumného nástroje, který byl používán v některých obdobně zaměřených zahraničních studiích a projektech nazvaných CHEERS³⁹ (např. Garcia-Aracil, 2004, Vaatstra, 2007). Tento převzatý výzkumný nástroj byl zaměřen pouze na mapování 8 skupin kompetencí, a proto z důvodu tematického zaměření této práce bylo nově vznikající dotazník nutné doplnit také sledováním vyučovacích metod. Pro tento

³⁷ V tomto výzkumu se jednalo o dotazníková šetření č. 1 = 177 respondentů, č. 2 = 321 respondentů, č. 3 = 162 respondentů a č. 4 = 268 respondentů.

³⁸ kterou v tomto výzkumu bude provádět autor práce

³⁹ CHEERS – tj. Careers after Higher Education – A European Research Survey

účel byla zvolena a do dotazníku začleněna i Maňáková 5-stupňová strukturace vyučovacích metod⁴⁰. (Maňák, 2003, s. 49) Vzhledem k tomu, že v rámci slovních vyučovacích metod bude tato práce zaměřena především na sledování slovních monologických metod (neboť tyto patří v terciárním vzdělávání mezi nejpoužívanější tradiční či transmisivní metody), v rámci výše zmíněné 5-stupňové strukturace všech skupin vyučovacích metod budou u skupiny slovních metod zjišťovány preference respondentů pouze ve vztahu ke slovním monologickým metodám, které budou v dotaznících přiblíženy prostřednictvím jejich dílčích příkladů převzatých od Skalkové (1999, s. 169). Z pohledu vyučovacích metod bude tato práce mj. sledovat preferenční vztah respondentů k tzv. „tradičním“ a k „moderním“ vyučovacím metodám, kdy za tradiční metody zde budou považovány ty skupiny vyučovacích metod, které Maňák (2003, s. 49) ve své klasifikaci označuje jako „klasické“ (tj. metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně praktické) a za moderní zde budou považovány zbývající dvě skupiny metod z Maňákovy klasifikace (tj. metody aktivizující a komplexní výukové metody).

Dotazník „CHEERS 5x8“ vytvořený výše uvedeným způsobem sleduje (prostřednictvím 3 dílčích otázek) preference a postoje respondentů ve vztahu k 5-ti skupinám vyučovacích metod, čemuž odpovídá číslice „5“ v jeho názvu. Tento dotazník dále mapuje (prostřednictvím 4 dílčích otázek) postoje, preference a názory respondentů vztahující se k oblasti 8-mi kompetencí, čemuž odpovídá číslice „8“ v jeho názvu. Vedle těchto výzkumných otázek dotazník „CHEERS 5x8“ obsahuje dále i faktografické otázky zjišťující základní osobní údaje o respondentech.

Strukturace položek dotazníku CHEERS 5 x 8

Všechny otázky z výzkumné části byly uzavřené a parametrické, a to v podobě selektivních otázek využívající variant odpovědí ve formě pořadí (či uspořádání) škálových odpovědí. Ačkoliv zde použitý typ uzavřených otázek na jednu stranu omezuje volnost odpovědí respondentů, pro tento výzkum byl zvolen především proto, že na druhou stranu také umožňuje a usnadňuje statistické zpracování odpovědí, což je považováno za klíčové zvláště pro vyhodnocení platnosti některých zde použitých hypotéz (např. H1).

⁴⁰ Maňáková strukturace vyučovacích metod byla pro účely tohoto výzkumu zvolena přesto, že jednou z jejích složek jsou i obsahově značně rozsáhlé tzv. Komplexní výukové metody (zahrnující vedle metod i organizační formy a didaktické prostředky), které jiní autoři v obdobných klasifikacích nezmiňují.

Zatímco otázky zaměřené na oblast vyučovacích metod využívaly 5-ti stupňových posuzovacích škál v rozsahu od 1=nejméně do 5=nejvíce, otázky orientované na oblast kompetencí naopak využívaly 8-mi stupňových posuzovacích škál v rozsahu od 1=nejméně do 8=nejvíce. Všechny v dotazníku použité jednodimenzionální posuzovací škály jsou ordinální (tj. pořadového typu), kdy respondenti měli uspořádat zkoumané jevy dle stanovených kritérií.

Přestože se u posuzovacích škál všeobecně preferuje lichý počet stupňů, v popisovaném dotazníku (CHEERS 5x8) se u oblasti kompetencí vyskytuje škála se sudým počtem stupňů, která je však využívána i v původních zahraničních projektech CHEERS (jejichž 8-mi stupňovou strukturaci kompetencí v kompletní podobě přebírá i tento výzkum). Ve skutečnosti však při zpracování výsledků dotazníkového šetření CHEERS 5x8 je zde využíváno pouze 7 stupňů dané škály neboť 8. stupněm jsou fyzické kompetence, které jsou z pohledu zkoumané problematiky manažerských kompetencí nepodstatné, a proto nejsou zahrnovány do podrobnějších analýz či do výzkumných hypotéz a podhypotéz. Tím dochází k eliminaci tohoto potenciálně negativního vlivu na objektivitu zjištěných výsledků a dané škály se tím stávají lichými.

Pro zpracování a vyhodnocení těchto škál byl zvolen způsob, kdy každé zkoumané metodě a každé zkoumané kompetenci uvedené respondenty na určitém místě daného pořadí byly přisouzeny koeficienty odpovídající jejich umístění v tomto pořadí (tzn. kompetenci/metodě uvedené na 1. místě byl přisouzen koeficient 1, metoda/kompetence na 2. místě získala koeficient 2 apod. s tím, že metody mohly získat maximálního koeficientu 5, zatímco u kompetencí dosahoval maximální možný koeficient hodnoty 8 – a to z důvodu odlišného počtu řazených metod a kompetencí). Pro účely vzájemné komparace míry preferencí jednotlivých metod a kompetencí respondenty (v rámci dílčích otázek dotazníku) budou následně vypočteny průměrné hodnoty preferencí každé z těchto zkoumaných metod a kompetencí odpovídající vždy určité sledované otázce z dotazníku. Takto zjištěné hodnoty poté budou následně vzájemně porovnávány mezi jednotlivými skupinami takto oslovených respondentů. Jako alternativní způsob vyhodnocování škál bude v některých případech využít procentuální výpočet ilustrující podíl respondentů, kteří dílčí sledované proměnné přisoudili určité místo na dané škále.

Dotazník „CHEERS 4x4“

Důvody pro vytvoření dotazníku „CHEERS 4x4“ a postup při jeho vzniku je možné vysvětlit a popsat následujícím způsobem.

Výše uvedený dotazník „CHEERS 5x8“, jak již bylo nastíněno, vycházel z originálních klasifikací vyučovacích metod (Maňák, 2003, Skalková, 1999) a kompetencí (Garcia-Aracil, 2004, Vaatstra, 2007), které zde z větší části nebyly redukovány. Z tohoto pohledu tudíž zmíněný dotazník respektuje celistvost, komplexnost a původnost jeho obsahových složek. Na druhou stranu je však zmíněný dotazník méně vhodný pro účely jednoznačného bipolárního vymezení a komparace dvou nejdůležitějších a vzájemně kontrastních druhů jak vyučovacích metod, tak i manažerských kompetencí. Obsahuje totiž poměrně velké množství posuzovaných kompetencí, ale i metod, což na jednu stranu poskytuje respondentům širokou škálu možností, z nichž mohou vybírat, a tím lze hlouběji zjistit jejich vnímání dané problematiky, avšak současně s tím z pohledu dílčích kompetencí a metod dochází k „tříštění“ jejich preferenčních „hlasů“. Pokud bychom totiž z výsledků tohoto dotazníku vybrali dva zástupce protikladných základních kompetenčních a metodologických proudů, pak by jejich vzájemný rozdíl v získaných preferencích nebyl dostatečně velký na to, aby z něj bylo dalším statistickým zpracováním možné jednoznačně zjistit a potvrdit případnou existenci jejich vzájemného vztahu či závislosti.

Z těchto důvodů je však pro účely jednoznačného zjištění vztahů sledovaných proměnných tohoto výzkumu nezbytné vytvořit novou formu dotazníku CHEERS, a to tím způsobem, že ze všech složek klasifikací (metod a kompetencí) v dotazníku „CHEERS 5x8“ budou vybráni vždy dva „zástupci“ dvou hlavních skupin metod i kompetencí, kteří v předvýzkumu obdrží od respondentů vždy největší počet nejvyšších (tj. 2 zástupci) a nejnižších (tj. 2 zástupci) „preferenčních hlasů“ (koeficientů). Na základě tohoto **kritéria** proto budou v předvýzkumu při použití dotazníku „CHEERS 5x8“ zjištěny dílčí vyučovací metody a kompetence, které v rámci všech sledovaných otázek získají od respondentů nejvyšší a nejnižší hodnoty koeficientů (resp. od nich získaly nejvyšší a nejnižší průměrné preferenční hodnoty).

Tímto způsobem byl tedy vytvořen dotazník CHEERS 4x4, jehož struktura tak vychází v rámci předvýzkumu⁴¹ ze dvou zjištěných nejvyšších a dvou nejnižších preferenčních hodnot zvlášť pro kompetence a pro vyučovací metody. Výsledky předvýzkumu v tomto směru naznačují, že ze všech sledovaných vyučovacích metod *slovní a názorně-demonstrační vyučovací metody* (tzv. tradiční vyučovací metody) jsou denními

⁴¹ Analýza výsledků v předvýzkumu je součástí podkapitoly 8.4 Strukturace výzkumu

studenty preferovány nejvíce a kombinovanými studenty nejméně, oproti tomu *aktivizující a komplexní metody* (obě v tomto výzkumu považované za moderní metody) se ukázaly u denních studentů jako nejméně preferované, přičemž kombinovaní studenti je preferovali nejvíce. Ze všech zkoumaných manažerských kompetencí vyjádřili denní studenti nejvyšší preference *specializovaným a metodologickým kompetencím*, v tomto výzkumu považované za tzv. hard skills a naopak nejnižší preference u nich získaly vedle fyzických kompetencí (které zde nebudou počítány mezi manažerské kompetence a tudíž nebudou v tomto smyslu brány v úvahu, viz výše) také *participativní a sociálně-emocionální kompetence*, v tomto výzkumu považované za tzv. soft skills.

Na druhou stranu kombinovaní studenti vyjádřili naopak nejvyšší preference *participativním a sociálně-emocionálním kompetencím* a nejnižší preference *specializovaným a metodologickým kompetencím*. Zmíněné přiřazování těchto čtyř vybraných kompetencí k hard či soft skills zde probíhalo na základě klasifikací kompetencí uvedených v teoretické části této práce (Armstrong, 1999, Brotherton, 2001). V rámci daného přiřazování byla určitá kompetence zahrnuta mezi hard či soft skills podle povahy v ní obsažených dominantních schopností a dovedností. Vnitřní struktura každé z kompetencí (tj. soubor v ní zahrnutých dílčích schopností a dovedností) byla přitom u všech zde použitých dotazníků a interview převzata ze strukturace původního mezinárodního výzkumu CHEERS (viz dotazníky a interview CHEERS v příloze). Při současném zohlednění specifík terciárního vzdělávání i manažerské profese byla tudíž u participativních kompetencí za dominantní složku zvolena negociace a vůdcovství, což zdůrazňuje interpersonální charakter těchto kompetencí, které tak bylo poté možno jednoznačně zařadit mezi soft skills. U socio-emocionálních kompetencí pak byla v daném ohledu za dominantní zvolena schopnost práce v týmu, opět jednoznačně vyjadřující jejich interpersonální charakter a tudíž umožňující jasné zařazení mezi soft skills. Oproti tomu specializované kompetence se vyznačují dominancí v nich obsažených specifických znalostí umožňujících je jednoznačně přiřadit mezi hard skills. U metodologických kompetencí byla při výše uvedeném zohlednění specifík za dominantní složku určena zručnost v cizích jazycích a počítačové dovednosti (tzn. na rozvoj těchto složek klade dnes velký důraz terciární vzdělávání i podniková sféra), díky čemuž mohly být přiřazeny mezi hard skills.

Na základě zmíněných výsledků předvýzkumu proto byly do dotazníku CHEERS 4x4 zahrnuty níže uvedené 4 vyučovací metody a 4 kompetence.

Strukturace položek dotazníku CHEERS 4 x 4

Pro bližší průzkum vzájemných vztahů 4 vybraných kompetencí (tj. kompetence participativní, socio-emocionální, specializované a metodologické) a 4 vybraných vyučovacích metod (tj. metody slovní, názorně-demonstrační, aktivizující a komplexní) byl tedy vytvořen dotazník „CHEERS 4x4“, který ve všech ohledech vychází z dotazníku „CHEERS 5x8“ a liší se od něj vedle počtu hodnocených (či uspořádaných) kompetencí a metod již jen počtem stupňů v posuzovacích škálách.

Z důvodu vymezené kompatibility dotazníku CHEERS 4x4 s dotazníkem CHEERS 5x8 tudíž oba dotazníky vycházejí z týchž charakteristik použitých typů strukturací kompetencí a vyučovacích metod. Jelikož již byly tyto charakteristiky zmíněny výše u představování dotazníku CHEERS 5x8, nebudou již v této části znovu uváděny. Na rozdíl od odlišné šíře škál pro hodnocení kompetencí a pro hodnocení metod vyskytující se v dotazníku „CHEERS 5x8“ došlo totiž v dotazníku „CHEERS 4x4“ k jejich sjednocení – jak v rámci kompetencí, tak i v rámci metod vyjadřují respondenti své preference ke čtyřem jejich zvoleným zástupcům (tj. 4 metody a 4 kompetence - viz výše), které u každé otázky řadí na posuzovací škále od 1= nejméně do 4= nejvíce. Respondenti tudíž mají v dotazníku CHEERS 4x4 uspořádat 4 představené vyučovací metody a 4 kompetence v pořadí od nejméně do nejvíce jako odpověď na každou z preferenčních otázek.

Podobně jako u dotazníku „CHEERS 5x8“ se i zde objevuje sudý počet stupňů v posuzovacích škálách, což odborníci většinou nedoporučují. Eliminaci či zmírnění případných negativních vlivů plynoucích z této skutečnosti lze spatřovat v tom, že další statistické zpracování a podrobnější vyhodnocování výsledků dotazníku „CHEERS 4x4“ bude ve většině případů vycházet pouze z jedné dílčí sledované kompetence dosahující maximální preference a z jedné další kompetence dosahující naopak minimální preference.⁴²

Vyhodnocování škál použitých v dotazníku CHEERS 4x4 bude probíhat tak, že každé zkoumané metodě a každé zkoumané kompetenci uvedené respondenty na určitém místě daného pořadí budou přisouzeny koeficienty odpovídající jejich umístění v tomto pořadí, avšak s tím rozdílem, že nejvyšší koeficient, který lze přisoudit zkoumaným metodám i kompetencím, zde může dosahovat maximální hodnoty 4 (tj. metoda/kompetence uvedená

⁴² Jelikož se však vždy přitom má jednat o jednoho zástupce (tj. kompetenci) soft skills a jednoho zástupce (tj. kompetenci) hard skills, lze z hlediska každé z uvedených skupin kompetencí hovořit o jednočlenné skupině – neboli s lichým počtem složek. Podobným způsobem bude postupováno i v případě vyučovacích metod, a to v rámci následně vytvořených jednočlenných skupin tradičních a aktivizujících vyučovacích metod.

respondenty na 4. místě ve škále od 1= nejméně do 4= nejvíce). Jelikož další postup při vyhodnocování škál, jejich typologie a druhy použitých otázek, způsob administrace dotazníku apod. jsou stejné jako u zůstaly u dotazníku „CHEERS 5x8“, nebudou zde již opětovně popisovány.

8.1.2 Kvalitativní výzkum

Úroveň kvalitativního výzkumu také vycházela z výše zmíněné metody dotazování, v rámci níž využívala *interview*, jež někteří autoři (např. Gavora, 2000) považují za výzkumnou metodu, zatímco jiní (např. Pelikán, 1998) ji vnímají jako jednu z technik explorativní metody a další (např. Surynek, 2001) v této souvislosti hovoří o technice osobního dotazování v rámci individuálního osobního rozhovoru. Za nevýhodu interview je obecně považována skutečnost, že daným výzkumným nástrojem lze oslovit pouze malé soubory respondentů, což však v tomto výzkumu nelze považovat za omezující, neboť zde budou uvedeným nástrojem osloveny jen takové skupiny respondentů (učitelé VŠ, manažeři/zaměstnavatelé a zástupci firem STZ a Spolchemie), jejichž počet je ve srovnání s ostatními skupinami respondentů (studenti) v reálném prostředí daleko více omezen, a tudíž nelze pro výzkumné účely navyšovat jejich počet srovnatelným způsobem.⁴³

Navíc, oproti dotazníkovému šetření metoda interview zajišťuje vysokou míru návratnosti, což je v tomto výzkumu žádoucí právě u početně limitovaného souboru respondentů, na něž je interview zaměřeno. Možnou nevýhodou aplikace metody interview je rušivý vliv průběžného zaznamenávání odpovědí tazatelem, což může u respondenta vést až k nepravdivým či „nulovým“ odpovědím. Pro zajištění podstatné redukce či zamezení vzniku tohoto efektu proto v tomto výzkumu (u interview CHEERS 5x8 a u interview CHEERS 4x4) bude sice jeho autor osobně vést všechny strukturované i nestrukturované rozhovory s respondenty, záznam jejich odpovědí však (kromě interview ve firmách STZ a Spolchemie) namísto něj bude průběžně provádět kolegyně, s níž jako s vyučující na FSE se všichni oslovovaní osobně znají (podobně jako s autorem tohoto výzkumu), a proto zde do takové míry nehrozí, že by její přítomnost mohla působit na respondenty rušivě. Navíc, výzkumné záměry a cíle budou před rozhovory osobně vysvětleny každému respondentovi, což rovněž přispěje k redukci rušivých vlivů pramenících z neznalosti či obav oslovených jedinců. Ústní dotazování nemusí preferovat všichni zkoumaní respondenti, avšak tato nevýhoda stejnou

⁴³ V tomto výzkumu se jednalo o interview vedené v 5. šetření se 7 respondenty, v 6. šetření s 15 respondenty, v 7. šetření s 9 respondenty a v 8. šetření s 10 respondenty.

měrou platí i pro písemné dotazování realizované ve druhé části tohoto výzkumu, díky čemuž se míra a vliv tohoto možného nedostatku u obou použitých metod a u všech souborů respondentů relativně vzájemně vyrovnává.⁴⁴

Výzkumné nástroje v rámci kvalitativního šetření

V následující části budou blíže popisována interview použitá v rámci kvalitativního výzkumu: Interview CHEERS 5x8 a interview CHEERS 4x4. Výsledky ověřování interview CHEERS 5x8 v předvýzkumu budou použity pro tvorbu interview CHEERS 4x4.

Interview „CHEERS 5x8“

Popisované interview „CHEERS 5x8“ zcela vychází z výše detailně představeného dotazníku „CHEERS 5x8“ a obsahuje tytéž uzavřené parametrické otázky využívající posuzovacích škál. Rozdíl mezi těmito dvěma výzkumnými nástroji spočívá v podobě jejich realizace, kdy u dotazníku „CHEERS 5x8“ se jedná o formu skupinového (či hromadného) písemného dotazování (administrováno respondentům autorem výzkumu), zatímco u interview „CHEERS 5x8“ jde o formu individuálního (či osobního) ústního dotazování. Jelikož je tedy ve všech ostatních ohledech interview „CHEERS 5x8“ zcela totožné s dotazníkem „CHEERS 5x8“, který již byl dříve zevrubně popsán, s ohledem na rozsah práce není potřeba všechny tyto skutečnosti zde opětovně zmiňovat. Podobně jako v případě dotazníku CHEERS 5x8 bude i u interview CHEERS 5x8 využito výsledků jeho ověřování z předvýzkumu k tvorbě interview CHEERS 4x4, což bude detailněji popsáno v následující části.

Interview „CHEERS 4x4“

Obdobně jako u posledně uvedeného výzkumného nástroje i interview CHEERS 4x4 obsahuje tytéž uzavřené parametrické otázky s posuzovacími škálami jako dotazník CHEERS 4x4, od něhož se tak liší pouze ve formě aplikace, neboť zatímco u dotazníku „CHEERS 4x4“ jde o formu skupinového (či hromadného) písemného dotazování (administrováno respondentům autorem výzkumu), u interview „CHEERS 4x4“ naopak jde o

⁴⁴ Metoda interview byla zvolena především u souboru respondentů, který je nejen početně značně limitován, ale také jehož představitelé jsou většinou časově značně zaneprázdnění jedinci (tj. manažeři a VŠ učitelé), jimž především z časových důvodů daleko více vyhovuje interview jakožto individuální osobní dotazování než skupinové či hromadné dotazování. U individuálního dotazování totiž bylo možno se přizpůsobit limitovaným časovým možnostem těchto respondentů, a proto byla tato podoba uvedeného výzkumného nástroje zvolena za nejvhodnější u dané specifické skupiny respondentů.

formu individuálního (či osobního) ústního dotazování. Z hlediska posuzovaných kompetencí a vyučovacích metod vychází interview CHEERS 4x4 z výsledků ověřování interview CHEERS 5x8 v rámci předvýzkumu, a to ze zjištěných dvou nejvyšších a dvou nejnižších preferenčních hodnot zvláště pro kompetence a pro vyučovací metody.⁴⁵ Z hlediska výsledků tohoto předvýzkumu se tedy jedná o *specializované, metodologické, participativní a socio-emocionální kompetence* a o *slovní, názorně-demonstrační, aktivizující a komplexní vyučovací metody*, které budou zkoumány v interview CHEERS 4x4. Bližší představení těchto výsledků z předvýzkumu interview CHEERS 5x8 je uvedeno v kapitole 8.3.1, v tabulce č. 4/II.

Strukturace položek interview CHEERS 5x8 a CHEERS 4x4

V případě obou zde použitých interview se jedná o standardizovaný rozhovor s předem stanoveným průběhem, formulací a pořadím otázek. Daná interview obsahují uzavřené a parametrické otázky využívající ordinálních škál (které jsou obsažené i v dotazníku „CHEERS 5x8“ a v dotazníku „CHEERS 4x4“) a proto lze v tomto případě hovořit o strukturovaném interview, které se podle některých badatelů blíží spíše kvantitativnímu výzkumu, kdy na jednu stranu přináší sice menší časovou náročnost při samotném provádění a zpracování výsledků (navíc umožňuje takto získaná data kvantifikovat a alespoň jednoduše statisticky zpracovat), ale na druhou stranu neposkytuje hlubší pohled na zkoumanou problematiku.

- - -

Celkově lze shrnout, že v primárním výzkumu tato práce využívá metod sběru dat v podobě explorativní metody dotazování, v jejímž rámci je použito metody dotazníkového šetření (kvantitativní výzkum) a metody interview (kvalitativní výzkum), které využívají především škálování odpovědí.

8.2 POPIS PŘEDMĚTU VÝZKUMU

8.2.1 Výzkumný soubor

A/ Denní a kombinovaní studenti

Základní soubor (tj. výzkumnou populaci) tvoří všichni denní a kombinovaní studenti FSE UJEP v Ústí nad Labem, kteří byli zapsáni k bakalářskému studiu na fakultě v zimním semestru akademického roku 2007/2008, v zimním semestru akademického roku 2008/2009 a

⁴⁵ Obdobným způsobem jako při tvorbě dotazníku CHEERS 4x4.

v letním semestru akademického roku 2008/2009. *Výběrový soubor* pak reprezentuje záměrný výběr studentů III. ročníku navštěvujících v ZS 07/08 a v ZS 08/09 přednášky Ekonomiky životního prostředí (vedené autorem výzkumu), dále záměrný výběr denních studentů I. ročníku navštěvujících v LS 08/09 přednášky Podnikové ekonomiky (taktéž vedené autorem výzkumu) a záměrný výběr kombinovaných studentů I. a II. ročníku navštěvujících v LS 08/09 semináře 1.Německý jazyk II. a 2.Německý jazyk (vedené kolegyní).

Záměrný výběr byl uskutečněn na základě znaků, které jsou podstatné pro realizaci tohoto výzkumu. Jedním z těchto znaků se stalo především co největší možné zastoupení denních i kombinovaných studentů od I. do III. ročníku bakalářského studia. Bylo totiž důležité porovnat názory denních studentů bez jakékoliv praxe či jen s minimální praxí v oboru a kombinovaných studentů, kteří ve svém oboru pracují většinou již několik let.⁴⁶ Výběr respondentů byl ve většině případů zaměřen na studenty, které výzkumník přímo vyučuje, aby tím byly minimalizovány možné negativní vlivy vyvolané pro respondenty neznámou osobou tazatele.⁴⁷

B/ VŠ učitelé

Základním souborem (tj. výzkumnou populací) jsou zde všichni vyučující na FSE UJEP Ústí nad Labem, kteří na této fakultě pracovali v letním semestru akademického roku 2007/2008 a v letním semestru akademického roku 2008/2009. *Výběrový soubor* v tomto případě představuje záměrný výběr z vyučujících, kteří byli k zastižení⁴⁸ autorem výzkumu v hlavní budově FSE UJEP Ústí n/L. (Moskevská ulice) jednak v měsíci květnu 2008 a jednak během období únor-březen 2009.

Záměrný výběr VŠ učitelů zde byl uskutečněn podle následujících znaků zásadních pro tento výzkum. Jednak bylo nezbytné vybrat především vyučující, jež se podílejí na výuce tzv. odborných „ekonomicko-manažerských“ předmětů (viz jejich soupis níže), které jsou s ohledem na odborné zaměření dané fakulty považovány za základní pro rozvoj žádoucích kompetencí absolventů VŠ. Současně s tím se mělo jednat o učitele pocházející

⁴⁶ Především studenti III. ročníku denního studia, z nichž většina zanedlouho ukončí své studium a již se připravuje na svůj vstup na trh práce, jsou považováni za jedince, kteří by již měli být připraveni na kompetenční požadavky jejich budoucích zaměstnavatelů.

⁴⁷ Pouze v jednom ze sledovaných semestrů, kdy autor výzkumu nevedl žádný kurz kombinovaných studentů, jež bylo nezbytné do tohoto šetření začlenit, výzkumník provedl dané šetření v seminářích kolegyně, které byly pro tento účel z pohledu všech zmíněných znaků vyhodnoceny jako nejvhodnější.

⁴⁸ Použitý termín „k zastižení“ zde vyjadřuje nejen fyzickou přítomnost vyučujícího v daném termínu, ale i to, že daný respondent přes svou pracovní vytíženost může věnovat alespoň minimální časový prostor odpovědím na položené otázky.

z následujících odborných kateder FSE UJEP garantujících výuku těchto oborově profilových předmětů: Katedra regionálního rozvoje, Katedra ekonomiky podniku, Katedra financí a účetnictví a Katedra ekonomie.

C/ Manažeři/zaměstnavatelé (z řad denních a kombinovaných studentů)

Základní soubor (tj. výzkumnou populaci) zde tvoří všichni denní a kombinovaní studenti FSE UJEP v Ústí n/L. zapsaní ke studiu na fakultě v letním semestru akademického roku 2007/2008 a v letním semestru akademického roku 2008/2009, kteří současně vedle studia vykonávají pracovní činnost na pozici manažera v určité organizaci. *Výběrový soubor* zde pak reprezentuje jak záměrný výběr z těchto studentů, kteří v období květen-červen 2008 navštěvovali (autorem výzkumu vedené) semináře Podnikové ekonomiky pro I. ročník denního studia či semináře Corporate Economics pro denní a kombinované studenty I.-V. ročníku (taktéž vedené tímto autorem), tak i záměrný výběr z výše popsaných studentů, kteří během února 2009 navštěvovali (autorem výzkumu vedené) semináře Company Management pro denní a kombinované studenty I.-V. ročníku a současně i záměrný výběr ze studentů, kteří se dne 4.6. 2009 zúčastnili (v budově FSE UJEP v Moskevské ulici) mimořádné konzultace (autora výzkumu).

Záměrný výběr byl i v tomto případě uskutečněn na základě následujících znaků majících zásadní význam pro tento výzkum. Prvním a nejpodstatnějším znakem pro uskutečnění tohoto záměrného výběru bylo vybrat takové jedince odpovídající výše zmíněným znakům, kteří současně budou s autorem výzkumu předem osobně seznámeni, aby (podobně jako již dříve) tak mohly být minimalizovány případné negativní vlivy na objektivitu odpovědí respondentů pramenící z jejich nejistoty.⁴⁹ Dalším znakem pak bylo u denních studentů dosáhnout zastoupení především studentů I. a III. ročníku, jejichž odpovědi by poté mohly být komparovány s odpověďmi jejich spolužáků z daných ročníků, kteří dosud nezastávají manažerskou profesi. Jedním z velmi podstatných znaků pro výběr se stala podmínka, že se mělo současně jednat o studenty, z nichž žádný se nepodílel jako respondent na předchozích fázích tohoto výzkumu (tj. především se neúčastnil dotazníkového šetření v daném ročníku – viz bod A).

D/ Manažeři/zaměstnavatelé (z řad vybraných ústeckých firem)

⁴⁹ Zmíněné podmínky bylo dosaženo díky tomu, že se jednalo o studenty, které autor přímo vyučoval a pro které nebyl neznámou osobou.

Základním souborem (tj. výzkumnou populací) jsou v tomto případě všichni manažeři a zástupci zaměstnavatelů z řady podniků a organizací působících v současnosti na Ústecku. *Výběrový soubor* pak reprezentuje záměrný výběr z těchto manažerů a zástupců podnikové sféry Ústecka, kteří byli v této své pracovní funkci na začátku února 2009 (přesně: 5-6.2. 2009).

Záměrný výběr byl proveden na základě následujících znaků, které mají podstatný význam pro tento výzkum. Prvním znakem pro zmíněný záměrný výběr byla skutečnost, že se musí jednat o podniky, které jsou největšími zaměstnavateli v samotném Ústí n/L. S tímto znakem je však spojena další nezbytná podmínka, a to, že tyto firmy by měly mít své sídlo (tj. svou centrálu, včetně personálního oddělení) přímo v Ústí n/L. Při mapování současného stavu a dalších možností spolupráce VŠ s podnikovou sférou bychom totiž měli vycházet především z kapacit největších lokálních zaměstnavatelů, kteří jsou z ekonomického hlediska v tomto směru hlavními „hybateli“ a mohou více svou aktivitou iniciovat a „strhnout“ alespoň část ostatních „méně významných“ místních korporací k podobným aktivitám. Navíc pro většinu „malých lokálních zaměstnavatelů“ je stejně možná intenzivní spolupráce s vysokými školami nad jejich ekonomické možnosti (především v současném krizovém období) a případné volné finanční zdroje budou raději investovat zpět do své výrobní činnosti, než aby je vynakládaly na oblast, kde není zaručena okamžitá návratnost investovaných prostředků.

Druhá výše zmíněná podmínka vychází z faktu, že podniky, které sice v Ústí n/L. zaměstnávají mnoho absolventů VŠ, ale mají sídlo mimo toto krajské město, mnohdy nepovažují za nutné jakýmkoliv způsobem spolupracovat (při rozvoji budoucích manažerů a specialistů) s vysokými školami umístěnými v daném městě, kde mají pouze pobočku (bez personálního oddělení) a spíše upřednostňují tuto spolupráci s institucemi terciárního vzdělávání v místě, kde mají svou republikovou centrálu (v případě zahraničních firem) popř. hlavní sídlo. Navíc, pokud tyto firmy nemají v daném městě umístěno své personální oddělení, které mj. spolurozhoduje o podnikové strategii při rozvoji lidských zdrojů a přípravě nových manažerů, pak je i z technického hlediska obtížné, ne-li nemožné iniciovat případnou spolupráci této firmy s „místní“ vysokou školou. Přičemž personalisté v takovém případě většinou ani nemají detailně zmapovanou situaci na místním trhu práce, který má pro ně marginální význam. Po konečném prověření všech výše uvedených podmínek se ukázalo, že těmto znakům vyhovují pouze dvě firmy, a to Oleofin/STZ a.s. (tj. zastoupení firem sdružených kolem podniku STZ a.s, v této práci označované zjednodušeně též jako „STZ“) a Spolchemie, a.s. Záměrný výběr tedy v tomto případě sestává ze zástupců/manažerů (tj.

představitelů personálních oddělení) obou firem, kteří v termínu 5.2.-6.2.2009 zastávali své pracovní pozice a byli v této době přítomni na svém oddělení ve firmě.⁵⁰

8.2.2 Popis rozvoje (manažerských) kompetencí studentů ve výuce na FSE UJEP Ústí n/L.

Kompetence studentů jsou na FSE UJEP systematicky rozvíjeny v rámci výuky níže uvedených „ekonomicko-manažerských“ předmětů, které probíhají jak ve formě přednášek, kde převažuje používání tradičních slovních metod, a to především slovních monologických metod v podobě čisté transmise znalostí, tak i ve formě seminářů, při nichž dominuje vedle těchto slovních metod i používání metod názorně-demonstračních, které lze taktéž řadit k tradičním vyučovací metodám.

Z pohledu „ekonomicko-manažerského“ zaměření denního a kombinovaného bakalářského studia se standardní délkou studia 3 roky poskytuje FSE UJEP Ústí n/L. vzdělání ve dvou studijních programech a čtyřech studijních oborech. V rámci studijního programu **Ekonomika a management** tak zde probíhá výuka v oborech *Podniková ekonomika a management*, *Finanční management* a *Obchod a marketing*. Druhým studijním programem je pak **Hospodářská politika a správa** zastřešující studijní obor *Regionální rozvoj*. Kromě Katedry ekonomie (KEK), která sice negarantuje tyto studijní obory, ale spolupodílí se na zajišťování výuky některých „ekonomicko-manažerských“ předmětů v nich vyučovaných, mezi tzv. „profilové“ katedry garantující zmíněné studijní obory patří (ve výše uvedeném pořadí): Katedra ekonomiky podniku (KEP), Katedra financí a účetnictví (KFÚ), Katedra obchodu a služeb (KOSL) a Katedra regionálního a lokálního rozvoje (KRLR).

V rámci každého ze zmíněných studijních oborů jsou u denních i kombinovaných studentů rozvíjeny odborné (manažerské) kompetence především prostřednictvím „ekonomicko-manažerských“ předmětů, jejichž výuku zajišťují právě výše uvedené „profilové“ katedry. Pro účely tohoto výzkumu je v Příloze této dizertace uveden kompletní přehled těchto „ekonomicko-manažerských“ předmětů v rámci 3-letého *bakalářského studia* a navazujícího 2-letého *magisterského studia* podle jednotlivých oborů a semestrů.⁵¹

⁵⁰ Pochopitelně, že technickou podmínkou pro realizaci šetření v těchto firmách je i ochota a možnost představitelů těchto firem podílet se na tomto výzkumu a věnovat určitý čas odpovědím na položené otázky.

⁵¹ V tomto výzkumu není mezi „ekonomicko-manažerské“ předměty /které zde byly vybírány mj. s ohledem na jejich soulad se zaměřením daného studijního oboru/ počítána informatika a právní či matematicko-statistické disciplíny, které se podle našeho pohledu přímo neváží k žádoucím (manažerským) kompetencím absolventů VŠ. Současně je však třeba připomenout, že samotný termín „ekonomicko-manažerské“ předměty byl účelově vytvořen autorem tohoto výzkumu pouze pro vymezení rámce těch odborných studijních disciplín, které po konzultaci s ostatními odborníky v daném oboru považuje za klíčové pro žádoucí rozvoj takových kompetencí, jež jsou od absolventů ekonomicky zaměřených vysokých škol nejen vyžadovány jejich budoucími zaměstnavateli, ale které budou ve své pracovní praxi samotní absolventi nejen potřebovat, ale i využívat.

Celý výzkum a výše nastíněný popis základní struktury studia v rámci „ekonomicko-manážerských“ předmětů se řídí a vychází z informací uvedených v Informačních brožurách FSE UJEP v Ústí nad Labem platných pro následující akademické roky: 2006/2007 (týká se předvýzkumu), 2007/2007 a 2008/2009.

Spolupráce FSE s podniky

Pro umožnění rozvoje studentských kompetencí požadovaných jejich budoucími zaměstnavateli je nezbytná též *spolupráce mezi vysokou školou a podnikovou sférou*. Na této úrovni se FSE UJEP od roku 2007 řídí přijatou Konceptí spolupráce s podniky a institucemi, která se skládá ze 4 následujících částí:

1. Spolupráce v oblasti vzdělávání studentů FSE UJEP – zde je mezi primárními cíli fakulty uvedena především příprava nových oborů, zapojení odborníků z praxe do výuky, pořádání přednášek významných odborníků, stáže a praxe studentů.
2. Spolupráce v oblasti vědecké a výzkumné činnosti – fakulta v této oblasti uvádí, že je připravena nabídnout podnikům spolupráci při řešení projektů zaměřených na ekonomické analýzy, finanční analýzy a audity, dále na statistické a sociologické průzkumy apod.
3. Uplatnění absolventů na trhu práce – zahrnuje především inzerci nabídek zaměstnání pro absolventy VŠ (od jednotlivých podniků), která je zveřejněna jak na vyhrazených místech v budově fakulty, tak na jejím webu. Kromě toho se FSE UJEP v této části koncepce zavazuje ve spolupráci s Komerční bankou, a.s. pořádat vždy jednou ročně tzv. Career Days KB, kam bude vysílat své studenty a souběžně s touto aktivitou se zavazuje podporovat Career Days pořádané přímo na UJEP, na jehož propagaci a přípravě se fakulta bude též podílet.
4. Spolupráce v oblasti propagace – zaměřuje se na kulturně společenské akce pořádané na fakultě s finanční participací sponzorů.

Uváděná koncepce FSE, která je jádrem jejího dalšího vývoje v oblasti spolupráce s podnikovou sférou, byla popsána na základě dostupných vnitrofacultních dokumentů, jež odkazují i na webové stránky fakulty, kde je jeden z oddílů vyhrazen přímo pro tuto spolupráci a obsahuje vedle aktualizovaných informací ohledně podniků participujících na této spolupráci i seznam jednotlivých forem spolupráce uskutečněných v určitém akademickém roce. Ve zmíněných dokumentech je však také zdůrazněno, že fakulta spolupracuje s odborníky z podnikové sféry taktéž v oblasti samotné výuky. Uvádí se zde, že tito odborníci (jakožto externí spolupracovníci) buď přímo vyučují vybrané kurzy na FSE a nebo svými vystoupeními 2 až 4 krát za semestr doplňují výuku interních vyučujících (tj.

vždy po zakončení příslušného tematického bloku k odpřednášeným teoretickým poznatkům doplní poznatky z podnikové praxe). V této podobě s FSE spolupracují například firmy KB, a.s., Brokerjet ČS, a.s., Drinks Union, a.s. Kromě toho však fakulta průběžně pořádá i různé přednášky na aktuální témata, kde se v roli přednášejících představují odborníci na danou oblast, kteří pracují jak v oblasti podnikové sféry, tak i ve vědeckých ústavech či na jiných vysokých školách.

Ve vnitřních dokumentech FSE zaměřených na zkoumanou oblast (tj. rozvoj žádoucích kompetencí absolventů a spolupráce fakulty s podnikovou sférou) se také uvádí, že FSE každé 3 roky uskutečňuje mezi svými absolventy dotazníkové šetření zaměřené na zjišťování toho, do jaké míry se čerstvým absolventům do půl roku od ukončení studia daří nalézat uplatnění na trhu práce. Z posledního provedeného šetření (leden 06) podle údajů z interních dokumentů FSE UJEP vyplývá, že až 94,6% absolventů, kteří ukončili bakalářské a inženýrské studium v akademickém roce 2004/05, našlo pracovní uplatnění do půl roku od zakončení tohoto studia, přičemž nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl v zaměstnanosti mezi absolventy různých studijních zaměření. Z pohledu ukončeného typu studia se v tomto průzkumu prokázalo, že u oslovených absolventů inženýrského studia byla v době šetření zaměstnanost 100%-ní a u absolventů bakalářského studia 91,4%-ní. (zdroj: interní dokumenty FSE UJEP)

Ve výše popisované koncepci FSE je vedle záměru konzultovat vznik nových studijních oborů s představiteli spolupracujících organizací také věnována pozornost rozvoji kompetencí studentů prostřednictvím podnikových pracovních praxí, které mají u nově akreditovaných oborů studenti povinně absolvovat. Obdobně u absolventských ročníků fakulta podporuje a organizuje pracovní stáže, které vedou k nástupu daných participantů do pracovního poměru v této firmě. V roce 2008 se jednalo například o stáže studentů FSE v Komerční bance, a.s., a to v rozsahu přibližně 20 pracovních míst pro budoucí absolventy. Navzdory této propracované koncepci FSE nemá jednotný systém řízených praxí ve firmách pro studenty všech „ekonomicko-manažerských“ oborů. Existuje zde jen dílčí přístup k povinné praxi realizovaný pouze u oborů Finanční management a Regionální rozvoj. Například v případě prvního zmíněného oboru je tato praxe zahrnuta do předmětu „Praxe pro FM“ (viz výše ve struktuře předmětů dle semestrů), při jehož absolvování si studenti sami vyhledají firmu splňující zadaná kritéria (např. velikost nad 50 zaměstnanců), s níž fakulta následně uzavře smlouvu zajišťující praxi daných studentů v rozsahu minimálně 12 hodin za semestr. Studenti poté v této zvolené firmě uskuteční svou praxi a na konci semestru z této

absolvované praxe vypracují závěrečnou zprávu, která musí obsahovat předem stanovené údaje a úkoly. Na základě této předložené zprávy studenti následně obdrží zápočet. Takováto forma studentské praxe však neprobíhá u všech studijních oborů a zaměření v rámci FSE UJEP, kde tudíž schází jednotná celofakultní koncepce pro praktický rozvoj kompetencí všech studentů prostřednictvím spolupráce s podnikovou sférou.

8.3 STRUKTURACE PŘEDVÝZKUMU A VÝZKUMU

8.3.1 Pilotáž

Pilotážní průzkum k uvedenému výzkumu nebyl prováděn, neboť autor výzkumu je již přes 10 let zaměstnán jako odborný asistent na vysoké škole (PF UJEP, FSE UJEP Ústí n/L.), a tudíž je dostatečně seznámen s prostředím, ve kterém bude z větší části probíhat výzkum. Díky pravidelným kontaktům s podnikovou sférou je výzkumník současně dostatečně seznámen i s korporátním prostředím, v jehož rámci bude prováděna menší část výzkumu. Terén tudíž není pro výzkumníka zcela neznámý.

8.3.2 Předvýzkum

Předvýzkum byl uskutečněn v letním semestru (LS) 2006/2007 u záměrně vybraného souboru kombinovaných studentů I. ročníku FSE UJEP Ústí n.L., kteří v daném semestru navštěvovali následující kurzy (semináře) vedené kolegyní: a/ 1. Německý jazyk II a b/ 2. Německý jazyk. Uvedené kurzy byly pro účely tohoto šetření záměrně vybrány jako nejvhodnější, jelikož jeho autor v daném semestru, kdy probíhal předvýzkum, na rozdíl od denních studentů nevedl žádný seminář pro kombinované studenty. Ačkoliv se v tomto případě jedná o kombinované studenty I. ročníku, jejich názory, odpovědi a reakce na zjišťované otázky a oblasti mohou spolehlivě sloužit jako kritérium pro následné hodnocení obdobných názorů zaměstnavatelů či kombinovaných studentů. I mezi kombinovanými studenty I. ročníku je totiž obvykle většina jedinců, kteří již absolvovali delší praxi v určitém pracovním zařazení, což jim poskytuje odborně-praktický nadhled a zkušenosti, jež oproti zaměstnavatelům, manažerům či kombinovaným studentům naopak absentují u denních studentů. Vedle výše zmíněného souboru respondentů byl tento předvýzkum proveden též u záměrně vybraného souboru denních studentů FSE UJEP Ústí n/L., kteří ve sledovaném semestru (LS 2006/2007) navštěvovali následující autorem této práce vedené kurzy (semináře): a/ Marketing (II. ročník), b/ Corporate Economics (I.-IV. ročník). Předvýzkum se

zaměřil také na soubor učitelů sledované fakulty, z nichž záměrně vybral několik zástupců. Tabulky obsažené v této podkapitole vycházejí z vlastního předvýzkumu autora disertace a jsou tudíž jeho vlastním zpracováním výsledků.

Průběh předvýzkumu lze stručně znázornit v rámci následujících fází:

Každá fáze bude zaměřena na ověřování jiného výzkumného nástroje.

1. fáze – dotazník CHEERS 5 x 8:

- ověření dotazníku CHEERS 5x8
- tvorba dotazníku CHEERS 4x4

2. fáze – interview CHEERS 5x8:

- ověření interview CHEERS 5x8
- tvorba interview CHEERS 4x4

3. fáze – dotazník CHEERS 4x4:

- ověření dotazníku CHEERS 4x4

4. fáze – interview CHEERS 4x4:

- ověření interview CHEERS 4x4

1. fáze - dotazník CHEERS 5x8

- ověření reliability, validity a aplikace dotazníku „CHEERS 5x8“
- tvorba dotazníku CHEERS 4x4

U kombinovaných studentů byly dotazníky CHEERS 5x8 administrovány dne 23.2. 2007 všem 21 studentům I. ročníku přítomným na kurzu (semináři) 2. Německý jazyk. Všichni tito studenti odevzdali vyplněné dotazníky, tj. návratnost činila 100%. Denním studentům byly distribuovány tyto dotazníky jednak dne 19.2. 2007 na semináři Marketing, kde bylo osloveno všech 15 přítomných studentů a jednak dne 21.2. 2007 na dalším semináři Marketing, kde bylo osloveno všech 20 přítomných studentů. V obou těchto případech všichni oslovení denní studenti odevzdali vyplněné dotazníky, tj. i zde návratnost byla 100%.

V této fázi, kde autor přímo distribuoval všem přítomným studentům dotazníky CHEERS 5x8, se kromě ověřování zvoleného výzkumného nástroje (viz níže) jednalo také o zjišťování maximálních a minimálních hodnot v odpovědích studentů v rámci oblasti vyučovacích metod a v oblasti kompetencí. Tyto zjištěné extrémní hodnoty v obou zjištěných oblastech (viz tabulka č. 4/I) totiž budou sloužit v následujících fázích k tvorbě zjednodušeného dotazníku „CHEERS 4x4“ sledujícího jen extrémní protipóly sledovaných oblastí.

Výsledky tohoto mapování v rámci předvýzkumu jsou zřetelné z následující tabulky č. 4/I, kde jsou tyto zjištěné preference jednotlivých metod a kompetencí vyjádřeny podle toho, na jakém místě je respondenti u dané otázky nejčastěji uváděli a to v pořadí od 1. místa (tj. nejvíce důležité) do 4. (u metod) či 8. (u kompetencí) místa (tj. nejméně důležité).

Dotazník CHEERS 5x8 v předvýzkumu

Tab. č. 4/I Zjišťování maxim a minim v předvýzkumu, CHEERS 5 x 8

Vyučovací metody a kompetence	Denní studenti, N = 35, odpovědi na vybrané otázky				Kombinovaní studenti, N = 21, odpovědi na vybrané otázky			
	3c	4a	4c	4d	3c	4a	4c	4d
	Hodnocené vyučovací metody ♪							
Slovní metody	1.místo	X	X	X	5.místo	X	X	X
Názorně-demonstrační m.	2.místo	X	X	X	4.místo	X	X	X
Dovednostně praktic. m.	3.místo	X	X	X	3.místo	X	X	X
Aktivizující metody	5.místo	X	X	X	1.místo	X	X	X
Komplexní metody	4.místo	X	X	X	2.místo	X	X	X
Hodnocené kompetence ♫								
Participativní kompet	X	7.místo	8.místo	7.místo	X	1.místo	1.místo	1.místo
Metodologické kompet	X	2.místo	2.místo	2.místo	X	6.místo	6.místo	6.místo
Specializované kompet	X	1.místo	1.místo	1.místo	X	7.místo	8.místo	7.místo
Organizační kompet	X	4.místo	4.místo	5.místo	X	4.místo	3.místo	3.místo
Aplikační kompet	X	3.místo	5.místo	3.místo	X	5.místo	4.místo	4.místo
Generické kompet	X	5.místo	3.místo	4.místo	X	3.místo	5.místo	5.místo
Fyzické kompet	X	8.místo	6.místo	8.místo	X	8.místo	7.místo	8.místo
Socio-emocion kompet	X	6.místo	7.místo	6.místo	X	2.místo	2.místo	2.místo

Jednotlivá označení sloupců odpovídají následujícím otázkám z dotazníku:

Seřadte uvedené metody či kompetence od nejméně do nejvíce podle toho:

- 3c = do jaké míry preferujete jejich používání při výuce v „ekon.-manaž.“ orientovaných VŠ seminářích
- 4a = do jaké míry jsou nezbytné pro manažerskou práci
- 4c = do jaké míry jsou rozvinuté u vás osobně
- 4d = do jaké míry jsou vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

♪ u vyučovacích metod respondenti používali hodnotící škálu od 1 = nejméně do 5 = nejvíce

♫ u kompetencí respondenti používali hodnotící škály od 1=nejméně do 8=nejvíce (z důvodu malého počtu respondentů a také protože se jedná pouze o předvýzkum předběžně zjišťující pořadí důležitosti zjišťovaných položek, jsou odpovědi vyjádřené v podobě pořadí od 1. místa = nejvíce preferuji, nezbytné aj. do 5./8.místa = nejméně preferuji, nezbytné aj).

Shrnutí výsledků předvýzkumu vyplývající z výše uvedené tabulky č. 4/I (k vytvoření dotazníku CHEERS 4x4) bylo zmíněno již výše v kapitole 8.1.1. Ověření reliability, validity a aplikace dotazníku CHEERS 5x8 je uvedeno níže.

2.fáze – interview CHEERS 5x8

- ověření reliability, validity a aplikace interview „CHEERS 5x8“
- tvorba interview CHEERS 4x4

Ačkoliv je interview v tomto výzkumu určeno výhradně pro VŠ učitele a zástupce manažerů/zaměstnavatelů (mj. z řad denních a kombinovaných studentů), v předvýzkumu byl tento výzkumný nástroj ověřován vedle VŠ učitelů dále již jen u kombinovaných studentů, neboť jejich názory a pracovní zkušenosti jsou díky jejich dlouhodobé odborné praxi považovány za blízké až kompatibilní s názory zaměstnavatelů či manažerů (viz výše), za jejichž kritérium mohou být tudíž snadno považovány. Uváděné interview obsahuje tytéž položky jako dotazník „CHEERS 5x8“, které jsou současně i totožným způsobem formulovány.

Z hlediska kombinovaných studentů bylo ověřované interview uskutečněno dne 24.2. 2007, kdy ze všech 30 studentů přítomných na kurzu 1. Německý jazyk II autor výzkumu pomocí generátoru náhodných čísel náhodně vybral 3 studenty, s nimiž následně toto interview uskutečnil.

U souboru učitelů FSE UJEP byla nejdříve záměrně vybrána skupina vyučujících zaměřených na oblast „ekonomicko-manažerských“ disciplín, z nichž autor výzkumu s pomocí generátoru náhodných čísel následně náhodně vybral 3 učitele. S takto vybranými 3 učiteli autor poté v týdnu 26.2. 2007-2.3.2007 osobně uskutečnil ověřované interview. V rámci ověřování interview CHEERS 5x8 byly v předvýzkumu u odpovědí respondentů zjišťovány též maximální a minimální hodnoty vztahující se jak k vyučovací metodám, tak ke kompetencím. Tyto zjištěné extrémní hodnoty v obou zjištěných oblastech (viz tabulka č. 4/II) totiž budou sloužit v následujících fázích k tvorbě zjednodušeného interview „CHEERS 4x4“ sledujícího jen extrémní protipóly sledovaných oblastí. Výsledky tohoto mapování v rámci předvýzkumu jsou zřetelné z následující tabulky č. 4/II, kde jsou tyto zjištěné preference jednotlivých metod a kompetencí vyjádřeny podle toho, na jakém místě je respondenti u dané otázky nejčastěji uváděli, a to v pořadí od 1. místa (tj. nejvíce důležité) do 4. místa (u metod) či 8. (u kompetencí) místa (tj. nejméně důležité).

Interview CHEERS 5x8 v předvýzkumu

Tab. č. 4/II Předvýzkum – zjišťování maxim a minim Cheers, 5 x 8

Vyučovací metody a kompetence	Učitelé VŠ, N = 3 odpovědi na vybrané otázky				Kombinovaní studenti, N = 3 odpovědi na vybrané otázky			
	3c	4a	4c	4d	3c	4a	4c	4d
	Hodnocené vyučovací metody ♪							
Slovní metody	1.místo	X	X	X	5.místo	X	X	X
Názorně-demonstrační m.	2.místo	X	X	X	4.místo	X	X	X
Dovednostně praktic. m.	3.místo	X	X	X	3.místo	X	X	X
Aktivizující metody	5.místo	X	X	X	1.místo	X	X	X
Komplexní metody	4.místo	X	X	X	2.místo	X	X	X
Hodnocené kompetence ♪								
Participativní kompet	X	8.místo	X	7.místo	X	1.místo	1.místo	1.místo
Metodologické kompet	X	2.místo	X	2.místo	X	5.místo	6.místo	6.místo
Specializované kompet	X	1.místo	X	1.místo	X	7.místo	8.místo	7.místo
Organizační kompet	X	4.místo	X	4.místo	X	3.místo	4.místo	5.místo
Aplikační kompet	X	3.místo	X	3.místo	X	6.místo	3.místo	4.místo
Generické kompet	X	5.místo	X	5.místo	X	4.místo	5.místo	3.místo
Fyzické kompet	X	7.místo	X	8.místo	X	8.místo	7.místo	8.místo
Socio-emocion kompet	X	6.místo	X	6.místo	X	2.místo	2.místo	2.místo

Jednotlivá označení sloupců odpovídají následujícím otázkám z dotazníku:

Seřadte uvedené metody či kompetence od nejméně do nejvíce podle toho:

- 3c = do jaké míry preferujete jejich používání při výuce v „ekon.-manaž.“ orientovaných VŠ seminářích
- 4a = do jaké míry jsou nezbytné pro manažerskou práci
- 4c = do jaké míry jsou rozvinuté u vás osobně
- 4d = do jaké míry jsou vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

♪ u vyučovacích metod respondenti používali hodnotící škálu od 1=nejméně do 5=nejvíce

♪ u kompetencí respondenti používali hodnotící škály od 1=nejméně do 8=nejvíce (z důvodu malého počtu respondentů a také protože se jedná pouze o předvýzkum předběžně zjišťující pořadí důležitosti zjišťovaných položek, jsou odpovědi vyjádřené v podobě pořadí od 1. místa = nejvíce preferuji, nezbytné aj. do 5./8.místa = nejméně preferuji, nezbytné aj).

Shrnutí výsledků předvýzkumu vyplývající z výše uvedené tabulky č. 4/II (k vytvoření interview CHEERS 4x4) bylo zmíněno již výše v kapitole 8.1.2. Ověření reliability, validity a aplikace interview CHEERS 5x8 je uvedeno níže.

3. fáze – dotazník CHEERS 4x4

- ověření reliability, validity a aplikace dotazníku „CHEERS 4x4“

Tento ověřovaný dotazník byl vytvořen ze dvou maximálních a dvou minimálních hodnot - jak z oblasti vyučovacích metod, tak z oblasti kompetencí (tj. celkem 4 maximální a 4 minimální hodnoty) – zjištěných při předvýzkumu dotazníku „CHEERS 5x8“ (viz výše). Kombinovaným studentům byl daný dotazník distribuován dne 16.3. 2007, kdy ze všech přítomných účastníků kurzu (semináři) 1. Německý jazyk II bylo záměrně vybráno 19 studentů, kteří se nepodíleli na předchozím předvýzkumu interview (ze dne 24.2.07). Těmto participantům autor výzkumu následně distribuoval ověřovaný dotazník, který poté všichni uvedení respondenti vrátili vyplněný, takže návratnost byla 100%. U denních studentů autor administroval dotazník dne 19.3. 2007 všem 11-ti studentům přítomným na kurzu (semináři) Corporate Economics, přičemž bylo nezbytné ověřit, že se žádný z daných studentů neúčastnil předchozích předvýzkumů. Všichni takto oslovení studenti poté odevzdali vyplněné dotazníky, i zde činila návratnost 100%. Ověření reliability, validity a aplikace dotazníku CHEERS 4x4 je uvedeno níže.

4. fáze – interview CHEERS 4x4

- ověření reliability, validity a aplikace interview „CHEERS 4x4“

Zaměření na cílové skupiny respondentů a kritérium jejich výběru pro účely předvýzkumu jsou u této fáze totožné s fází 2. (viz výše) Ze záměrně vybraného souboru učitelů FSE UJEP zaměřených na „ekonomicko-manažerské“ disciplíny byli s použitím generátoru náhodných čísel náhodně vybráni 3 učitelé, z nichž 2 učitelé byli přítomni na FSE UJEP v termínu 26.3-30.3.07, kdy autor výzkumu s nimi realizoval toto interview. V souboru kombinovaných studentů bylo ověřované interview provedeno dne 27.4. 2007 se 3-mi studenty přítomnými na kurzu (semináři) 1.Německý jazyk II. Ze všech 30 studentů přítomných na daném kurzu byli nejprve záměrně vybráni studenti, kteří se nezúčastnili

předchozích předvýzkumů a z nich následně s pomocí generátoru náhodných čísel byli náhodně vybráni tito 3 studenti. Ověření reliability, validity a aplikace interview CHEERS 4x4 je uvedeno níže.

- **Ověření reliability, validity a aplikace dotazníků a interview v každé fázi předvýzkumu**

U každého z ověřovaných dotazníků (CHEERS 5x8, CHEERS 4x4) i interview (CHEERS 5x8, CHEERS 4x4), vytvořených na základě zahraničních výzkumných nástrojů, se příslušná fáze předvýzkumu zaměřila na ověřování srozumitelnosti otázek a na způsob vyplňování dotazníků či odpovídání na dotazy interview. Bylo zde též sledováno, v jakém časovém intervalu jsou respondenti schopni vyplnit dané dotazníky či odpovědět na otázky daných interview, zda dokonale rozumí instrukcím apod. Z obsahového hlediska byly vzájemně zcela totožné dotazníky a interview „CHEERS 5x8“ na jedné straně (kde respondenti řadili 5 sledovaných vyučovacích metod a 8 kompetencí podle jejich důležitosti či preferencí) a dotazníky a interview „CHEERS 4x4“ na straně druhé (kde naopak respondenti řadili jen 4 vybrané vyučovací metody a 4 kompetence dle důležitosti či osobních preferencí). Odlišnost těchto dvojic dotazníků a interview spočívala pouze ve způsobu dotazování respondentů a ve formě jejich odpovědí. Při řazení zmíněných vyučovacích metod respondenti využívali škály od 1=nejméně do 4=nejvíce (interview a dotazník „CHEERS 4x4“) a škály od 1=nejméně do 5=nejvíce (interview a dotazník „CHEERS 5x8“), zatímco při řazení uvedených kompetencí naopak využívali škály od 1=nejméně do 8=nejvíce (interview a dotazník „CHEERS 5x8“) a škály od 1=nejméně do 4=nejvíce (interview a dotazník CHEERS 4x4).

V rámci každé ze zmíněných fází předvýzkumu byla též zjišťována variabilita a reliabilita konkrétního výzkumného nástroje ověřovaného v dané fázi (tj. dotazník a interview „CHEERS 5x8“ a dotazník a interview „CHEERS 4x4“). Ověřování validity dotazníků a interview se zaměřilo především na interní validitu a v jejím rámci pak to byla především obsahová validita, kdy několik expertů z relevantních odborných oblastí hodnotilo, zda je obsah tohoto nástroje v souladu s obsahem daného výzkumu. Pro ověření reliability dotazníků a interview bylo využito postupu shody mezi posuzovateli. Jelikož dotazníky a interview využívaly škálování různého rozsahu, byla v předvýzkumu ověřena validita těchto škál pomocí expertního hodnocení, (tj. skupina výše zmíněných odborníků na základě zhodnocení

obsahu a způsobu použití tohoto posuzovacího nástroje uznala jeho validitu za akceptovatelnou), reliabilita zmíněných škál byla zkontrolována skrze shodu posuzovatelů.⁵²

Souhrnné závěry z provedeného předvýzkumu:

- zkoumané osoby bezesbytku rozuměly otázkám v dotaznících a interview a byly schopné na ně adekvátním způsobem reagovat, ať již v písemné či v ústní podobě
- časový harmonogram administrace dotazníků i jejich vybírání a následné zpracování odpovídá plánovanému rozvržení času
- časový harmonogram realizace interview a následné zpracování získaných odpovědí odpovídá plánovanému rozvržení času
- u všech použitých výzkumných nástrojů byla potvrzena jejich žádoucí reliabilita a validita

8.3.3 Výzkum

Strukturace provedeného výzkumu nebude v této podkapitole popisována, neboť veškeré údaje ohledně realizace všech prováděných šetření z pohledu času, místa a způsobu sběru, zpracování a vyhodnocení výzkumných dat jsou průběžně uváděny v následující kapitole „Výsledky a vyhodnocení dotazníkových šetření a interview“. S ohledem na rozsah práce je cílem tohoto postupu eliminovat případnou redundanci uváděných dat.

⁵² tj. dva zacvičení pozorovatelé zjistili z větší míry shodné výsledky pozorovaných jevů u zkoumaného souboru respondentů, díky čemuž lze toto posuzování označit za reliabilní.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU A VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ A INTERVIEW

Díky tomu, že výzkumník u všech zde realizovaných šetření oslovil respondenty buď přímo ve výuce nebo po předzkouškovém testu (přítomný výzkumník dohlížel na odevzdávání vyplněných *dotazníků*) se podařilo u většiny jednotlivých šetření dosáhnout 100%-ní návratnosti, a to i u použitých *interview*. V tomto výzkumu uváděná číselná označení jednotlivých šetření však neodpovídají časové chronologii jejich realizace. V oblasti vyučovacích metod se daný výzkum u skupiny slovních metod zaměřil na zmapování preferencí a názorů respondentů pouze ve vztahu ke slovním monologickým metodám, neboť se jedná o druh tradičních slovních vyučovacích metod, který je v rámci terciárního vzdělávání všeobecně považován za dosud nepoužívanější. *Proto pod uváděným termínem „slovní metody“ jsou ve výzkumné části této práce vždy myšleny pouze „slovní monologické metody“.* Pokud není uvedeno jinak, pak všechny tabulky obsažené v praktické části této práce vycházejí z vlastního výzkumu autora disertace a jsou tudíž jeho vlastním zpracováním výsledků.

9.1 ZÁKLADNÍ ÚDAJE ZE VŠECH VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Na začátek této podkapitoly je nezbytné uvést, že pro šetření č. 1-3 byl použit stejný typ dotazníku (CHEERS 4x4) obsahující tytéž výzkumné položky, u třech různých souborů respondentů v rámci tří samostatných šetření. Šetření č. 4 používalo dotazník CHEERS 5x8, který byl strukturálně i obsahově totožný s interview CHEERS 5x8 uskutečněným v rámci samostatného šetření č. 5 (taktéž šetření č.4 a č.5 byla provedena u různých souborů respondentů). Šetření č. 6-8 využívající interview CHEERS 4x4 (obsahově i strukturálně totožné s dotazníkem CHEERS 4x4) se uskutečnila u různých souborů respondentů v rámci samostatně realizovaných rozhovorů.

9.1.1 Dotazníková šetření č. 1 – č. 4

Dotazníková šetření č. 1 - č. 3 vztahující se k hypotéze H1, využívala dotazníku CHEERS 4x4 zkoumající 4 vybrané kompetence a 4 vybrané vyučovací metody, dotazníkové

šetření č. 4 vztahující se k hypotéze H2 pak používalo dotazník CHEERS 5x8 zaměřený na sledování 5-ti vyučovacích metod a 8-mi kompetencí. Pro šetření č. 1 – č. 4 platí, že na vyplnění a odevzdání dotazníků měli respondenti v rámci zvoleného semináře stanovený maximální časový limit v rozsahu 30 minut. Před distribucí dotazníků byli respondenti detailně instruováni jak o záměrech a cílech výzkumu, tak o postupu při vyplňování dotazníků. Při jejich vyplňování navíc respondenti mohli operativně konzultovat případné nejasnosti „technického“ rázu s výzkumníkem, který byl po celou dobu přítomen a připraven zodpovídat možné dotazy respondentů.

Šetření č. 1

Dotazník CHEERS 4x4, realizace LS 08/09, celkový počet respondentů:177

A/ Denní studenti (N = 92)

Dotazníky „CHEERS 4x4“ byly osobně distribuovány (a následně po vyplnění vybírány) výzkumníkem dne 23.2.09 (LS 08/09) všem studentům přítomným na přednášce „Podniková ekonomika“ pro I. ročník denního studia – jednalo se o záměrný výběr přednášky vedené v daném semestru tímto výzkumníkem.

Návratnost: Ze všech 130 denních studentů zapsaných v letním semestru 08/09 na tento předmět byly dotazníky v uvedený den distribuovány všem 102 přítomným studentům a z nich 92 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. *návratnost činí 90,2%*.

B/ Kombinovaní studenti (N = 85)

- Dotazníky „CHEERS 4x4“ byly osobně distribuovány (a sbírány vyplněné) výzkumníkem dne 27.2. 09 (LS 08/09) všem studentům přítomným na semináři „1. Německý jazyk II.“ (vedený kolegyní) pro I. ročník kombinovaného studia (tento předmět je určen pro všechny studijní obory) – jednalo se o záměrný výběr semináře, který by mohl být co nejlépe využitelný pro potřeby tohoto výzkumu.⁵³

⁵³ Bližší uvedení důvodů pro tento záměrný výběr a nástin jeho průběhu se nachází v kapitole „Popis předmětu výzkumu“.

Návratnost: Ze všech 35 kombinovaných studentů zapsaných v letním semestru 08/09 na tento předmět⁵⁴ byly dotazníky v uvedený den distribuovány všem 35 přítomným studentům a z nich 35 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. *návratnost činí 100%*.

- Dotazníky „CHEERS 4x4“ byly osobně distribuovány (a sbírány vyplněné) výzkumníkem dne 27.2. 09 (LS 08/09) všem studentům přítomným na semináři „2. Německý jazyk“ (vedený kolegyní) pro I. ročník kombinovaného studia (tento předmět je určen pro tyto studijní obory: Finanční management, Obchod a marketing, Podniková ekonomika) – jednalo se o záměrný výběr semináře, který by mohl být co nejlépe využitelný pro potřeby tohoto výzkumu (viz pozn. 52).

Návratnost: Ze všech 30 kombinovaných studentů zapsaných v letním semestru 08/09 na tento předmět byly dotazníky v uvedený den distribuovány všem 30 přítomným studentům a z nich 30 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. *návratnost činí 100%*. (viz pozn. 53)

- Dotazníky „CHEERS 4x4“ byly osobně distribuovány (a sbírány vyplněné) výzkumníkem dne 6.3. 09 (LS 08/09) všem studentům přítomným na semináři „2. Německý jazyk“ (vedený kolegyní) pro II. ročník kombinovaného studia (tento předmět je určen pro tyto studijní obory: Finanční management, Obchod a marketing, Podniková ekonomika, Regionální rozvoj) – jednalo se o záměrný výběr semináře, který by mohl být co nejlépe využitelný pro potřeby tohoto výzkumu (viz pozn. 52).

Návratnost: Ze všech 20 kombinovaných studentů zapsaných v letním semestru 08/09 na tento předmět (viz pozn. 53) byly dotazníky v uvedený den distribuovány všem 20 přítomným studentům a z nich 20 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. *návratnost činí 100%*.

Šetření č. 2

Dotazník CHEERS 4x4, realizace ZS 07/08, celkový počet respondentů:321

A/ Denní studenti (N = 188)

Dotazníky „CHEERS 4x4“ byly osobně distribuovány (a sbírány vyplněné) výzkumníkem ve dnech 19.12. 07 a 2.1. 08 (ZS 07/08) všem studentům přítomným na

⁵⁴ Ačkoliv je tento předmět původně určen pro studenty I. ročníku, mezi respondenty byli též studenti II. a III. ročníku, kteří se na daný předmět zapsali až ve vyšším ročníku studia.

uvedených zkouškových předtermínech z předmětu „Ekonomika životního prostředí“ (vedeného autorem výzkumu) pro III. ročník denního studia⁵⁵

Návratnost: Ze všech 258 denních studentů zapsaných v zimním semestru 07/08 na tento předmět byly dotazníky v uvedených dnech distribuovány všem 188 studentům přítomným na zmíněných zkouškových předtermínech (145 studentů dne 19.12.07 a 43 studentů dne 2.1.08) a z nich 188 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. *návratnost činí 100%*.

B/ Kombinovaní studenti (N = 133)

Dotazníky „CHEERS 4x4“ byly osobně distribuovány (a sbírány vyplněné) výzkumníkem ve dnech 30.11. 07 a 14.12. 07 (ZS 07/08) všem studentům přítomným na uvedených zkouškových předtermínech z předmětu „Ekonomika životního prostředí“ (vedeného autorem výzkumu) pro III. ročník kombinovaného studia (viz poznámka 55 pod čarou).

Návratnost: Ze všech 149 kombinovaných studentů zapsaných v zimním semestru 07/08 na tento předmět byly dotazníky v uvedených dnech distribuovány všem 133 studentům přítomným na zmíněných zkouškových předtermínech (92 studentů dne 30.11. 07 a 41 studentů dne 14.12. 07) a z nich 133 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. *návratnost činí 100%*.

Šetření č. 3

Dotazník CHEERS 4x4, realizace ZS 08/09, celkový počet respondentů:162

A/ Denní studenti (N = 89)

Dotazníky „CHEERS 4x4“ byly osobně distribuovány (a sbírány vyplněné) výzkumníkem dne 22.10. 08 (ZS 08/09) všem studentům přítomným na přednášce předmětu „Ekonomika životního prostředí“ (vedené autorem výzkumu) pro III. ročník denního studia (viz poznámka 55 pod čarou).

Návratnost: Ze všech 177 denních studentů zapsaných v zimním semestru 08/09 na tento předmět byly dotazníky v uvedený den distribuovány všem 96 přítomným studentům a z nich 89 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. *návratnost činí 92,7%*.

⁵⁵ (vymezení tohoto předmětu pro jednotlivé studijní obory je blíže uvedeno v kapitole „Popis předmětu výzkumu“) – jednalo se o záměrný výběr předmětu (přednášky) vedeného v daném semestru tímto výzkumníkem.

B/ Kombinovaní studenti (N = 73)

Dotazníky „CHEERS 4x4“ byly osobně distribuovány (a sbírány vyplněné) výzkumníkem dne 27.11. 08 (ZS 08/09) všem studentům přítomným na přednášce předmětu „Ekonomika životního prostředí“ (vedené autorem výzkumu) pro III. ročník kombinovaného studia (viz poznámka 55 pod čarou).

Návratnost: Ze všech 116 kombinovaných studentů zapsaných v zimním semestru 08/09 na tento předmět byly dotazníky v uvedený den distribuovány všem 85 přítomným studentům a z nich 73 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. *návratnost činí 85,9%*.

Šetření č. 4

Dotazník CHEERS 5x8, realizace ZS 08/09, celkový počet respondentů:268

A/ Denní studenti (N = 164)

Dotazníky „CHEERS 5x8“ byly osobně distribuovány (a sbírány vyplněné) výzkumníkem ve dnech 5.1.09, 7.1.09, 12.1.09, 14.1.09, 19.1.09 a 21.1.09 (ZS 08/09) všem studentům přítomným na uvedených zkouškových termínech či předtermínech z předmětu „Ekonomika životního prostředí“ (vedeného autorem výzkumu) pro III. ročník denního studia (viz poznámka 55 pod čarou).

Návratnost: Ze všech 177 denních studentů zapsaných v zimním semestru 08/09 na tento předmět byly dotazníky v uvedených dnech distribuovány všem 164 studentům přítomným na zmíněných zkouškových termínech či předtermínech (25 studentů dne 5.1.09, 110 studentů dne 7.1.09, 10 studentů dne 12.1.09, 12 studentů dne 14.1.09, 4 studenti dne 19.1.09 a 3 studenti dne 21.1.09) a z nich 164 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. *návratnost činí 100%*.

B/ Kombinovaní studenti (N = 104)

Dotazníky „CHEERS 5x8“ byly osobně distribuovány (a sbírány vyplněné) výzkumníkem ve dnech 18.12.08, 12.1.09, 19.1.09, 27.1.09 (ZS 08/09) všem studentům přítomným na uvedených zkouškových termínech či předtermínech z předmětu „Ekonomika životního prostředí“ (vedeného autorem výzkumu) pro III. ročník kombinovaného studia (viz poznámka 55 pod čarou).

Návratnost: Ze všech 116 kombinovaných studentů zapsaných v zimním semestru 08/09 na tento předmět byly dotazníky v uvedených dnech distribuovány všem 104 studentům

přítomným na zmíněných zkouškových termínech či předtermínech (85 studentů dne 18.12.08, 1 student dne 12.1.09, 10 studentů dne 19.1.09 a 8 studentů dne 27.1.09) a z nich 104 studentů odevzdalo dotazníky vyplněné, tj. návratnost činí 100%.

Souhrnná struktura respondentů šetření č. 1 - 3 – dotazník „CHEERS 4x4“ a šetření č. 4 – dotazník „CHEERS 5x8“

V následující části bude prostřednictvím několika tabulek představena struktura respondentů všech šetření č. 1-3 ověřujících platnost hypotézy H1. Z důvodu celistvého a komplexního pohledu na respondenty všech v tomto výzkumu uskutečněných dotazníkových šetření bude ve všech tabulkách v této části uvedena i struktura respondentů z šetření č. 4, které se vztahuje pouze k hypotéze H2.

I/ Respondenti – kombinovaní studenti

Tab. č. 5 Struktura dle ročníku, pohlaví a věku respondentů (kombinovaní studenti) X

Pořadí šetření	Studijní ročník				Pohlaví				Věk									
					Muž		Žena		18-20		21-23		24-26		27-36		37 a více	
	I.	II.	III.	IV-V.	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
1.šetření (cheers4x4,N=85)	54	27	4	0	29	34,1	56	65,9	31	36,5	28	32,9	12	14,1	10	11,8	4	4,7
2.šetření (cheers4x4,N=133)	0	0	133	0	45	33,8	88	66,2	0	0	87	65,4	27	20,3	18	13,5	1	0,8
3.šetření (cheers 4x4,N=73)	0	0	73	0	21	28,8	52	71,2	0	0	53	72,6	16	21,9	4	5,5	0	0
4.šetření (cheers5x8,N=104)	0	0	104	0	24	23,1	80	76,9	0	0	43	41,3	39	37,5	19	18,3	3	2,9

Prvního šetření se zúčastnilo nejvíce studentů z I. ročníku, v dalších šetřeních (2.-4.) pouze studenti ze III. ročníku (vždy téměř o ½ více než mužů), nejčastěji zastoupenou věkovou kategorií v závislosti na studovaném ročníku je v 1. šetření kategorie 18-20 let, v ostatních šetřeních věková kategorie 21-23 let.

Tab. č. 6 Struktura dle ročníku a praxe respondentů (kombinovaní studenti) X1

Pořadí šetření	Studijní ročník				Praxe									
					Bez praxe		Děl poz*		Administrativa*		Odborný specialista*		Management*	
	I.	II.	III.	IV-V.	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
1.šetření cheers4x4,N=85	54	27	4	0	0	0	42	49,4	35	41,2	19	22,4	12	14,1
2.šetření cheers4x4,N=133	0	0	133	0	0	0	37	27,8	63	47,4	9	6,8	29	21,8
3.šetření cheers4x4,N=73	0	0	73	0	0	0	29	39,7	52	71,2	22	30,1	18	24,7
4.šetření cheers5x8,N=104	0	0	104	0	0	0	15	14,4	95	91,3	19	18,3	11	10,6

Z tabulky č. 6 vyplývá, že kombinovaní studenti mají všichni praxi. V 1. šetření obsazovali respondenti nejčastěji dělnické pozice, na druhém místě práce v administrativě. V dalších šetřeních se tento poměr obrátil a nejčastěji zastoupenou praxí respondentů byla práce v administrativě (ve 4. šetření zastoupená dokonce více než 90% odpovědí). Práci v managementu praktikovalo z kombinovaných studentů souhrnně ve všech 4 šetřeních z celkového počtu 395 oslovených respondentů více než 70 % studentů.

Tab. č. 7 Struktura dle ročníku a praxe respondentů (kombinovaní studenti) X2

Pořadí šetření	Studijní ročník					Délka praxe ve studovaném oboru									
	I.	II.	III.	IV.- V.	Žádná ač	rč	Do 1 roku		2-5 let		6-10 let		11 let a více		
							ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	
1. šetření cheers4x4, N=85	54	27	4	0	0	0	23	27,1	29	34,1	26	30,6	7	8,2	
2. šetření cheers4x4, N=133	0	0	133	0	0	0	4	3	39	29,3	71	53,4	19	14,3	
3. šetření cheers4x4, N=73	0	0	73	0	0	0	15	20,5	53	72,6	3	4,1	2	2,8	
4. šetření cheers5x8, N=104	0	0	104	0	0	0	27	26	25	24	31	29,8	21	20,2	

*] někteří oslovení respondenti uváděli současně praxi v několika sledovaných oblastech, proto součet všech těchto sloupců může přesahovat 100%.

Pokud jde o délku praxe ve studovaném oboru, v 1. šetření byla nejčastěji zastoupena odpověď 2-5 let (34%), následovaná praxí 6-10 let (30%). Ve 2. a 4. šetření převažuje praxe 6-10 let (příčemž ve 2. šetření velmi výrazně), ve 3. šetření dominuje praxe 2-5 let.

II/ Respondenti – denní studenti

Tab. č. 8 Struktura dle ročníku, pohlaví a věku respondentů (denní studenti) Y

Pořadí šetření	Studijní ročník					Pohlaví				Věk									
						Muž		Žena		18-20		21-23		24-26		27-36		37 a více	
	I.	II.	III.	IV.	V.	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
1. šetření (cheers4x4, N=92)	92	0	0	0	0	24	26,1	68	73,9	83	90,2	9	9,8	0	0	0	0	0	0
2. šetření (cheers4x4, N=188)	0	0	188	0	0	45	23,9	143	76,1	0	0	181	96,3	7	3,7	0	0	0	0
3. šetření (cheers4x4, N=89)	0	0	89	0	0	15	16,9	74	83,1	0	0	88	98,9	1	1,1	0	0	0	0
4. šetření (cheers5x8, N=164)	0	0	164	0	0	50	30,5	114	69,5	0	0	164	100	0	0	0	0	0	0

U denních studentů byli v 1. šetření osloveni studenti I. ročníků, v ostatních šetřeních studenti III. ročníků. Opět i zde převažují ženy a to v poměru k mužům 3:1 (ve 4. šetření pouze 2:1). Nejčastěji zastoupenou věkovou kategorií je v souladu se studovaným ročníkem u 1. šetření nejmladší kategorie 18-20 let, v ostatních šetřeních kategorie 21-23 let.

Tab. č. 9 Struktura dle ročníku a praxe respondentů (denní studenti) Y1

Pořadí šetření	Studijní ročník				Praxe									
					Bez praxe		Dělnická pozice*		Administrativa*		Odborný specialista*		Management*	
	I.	II.	III.	IV.-V.	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
1. šetření cheers4x4, N=92	92	0	0	0	78	84,8	9	9,8	7	7,6	1	1,1	8	8,7
2. šetření cheers4x4, N=188	0	0	188	0	9	4,8	67	35,6	72	38,3	34	18,1	15	8
3. šetření cheers4x4, N=89	0	0	89	0	13	14,6	44	49,4	31	34,8	4	4,5	10	11,2
4. šetření cheers5x8, N=164	0	0	164	0	16	9,8	81	49,4	62	37,8	8	4,9	19	11,6

Z hlediska praxe u denních studentů převažuje jednak dělnická pozice a také práce v administrativě. Pozice odborného specialisty či práce v managementu je zastoupena pouze marginálně, výjimkou jsou respondenti 2. šetření, kteří jsou v pozici odborného specialisty zastoupeni takřka 20 %.

Tab. č. 10 Struktura dle ročníku a praxe respondentů (denní studenti) Y2

Pořadí šetření	Studijní ročník				Délka praxe ve studovaném oboru									
					Žádná		Do 1 roku		2-5 let		6-10 let		11 let a více	
	I.	II.	III.	IV.-V.	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč	ač	rč
1. šetření cheers4x4, N=92	92	0	0	0	78	84,8	12	13	2	2,2	0	0	0	0
2. šetření cheers4x4, N=188	0	0	188	0	9	4,8	78	41,5	96	51,1	5	2,6	0	0
3. šetření cheers4x4, N=89	0	0	89	0	13	14,6	42	47,2	34	38,2	0	0	0	0
4. šetření cheers5x8, N=164	0	0	164	0	16	9,8	39	23,8	109	66,4	0	0	0	0

*] někteří oslovení respondenti uváděli současně praxi v několika sledovaných oblastech, proto součet všech těchto sloupců může přesahovat 100%.

Téměř 85% denních studentů z 1. šetření dosud neprošlo žádnou praxí, ve 2. a ve 4. šetření převažuje praxe ve studovaném oboru v délce 2-5 let, respondenti ze 3. šetření nejčastěji uváděli praxi do 1 roku.

9.1.2 Interview v rámci šetření č. 5 – č. 8

Interview provedené v rámci šetření č. 5 využívalo interview CHEERS 5x8 zkoumajícího 5 vyučovacích metod a 8 kompetencí, interview provedená v rámci šetření č. 6 – č. 8 používala interview CHEERS 4x4 zaměřeného na sledování 4 vybraných vyučovacích metod a 4 vybraných kompetencí. Pro šetření č. 5 – č. 8 platí, že pro realizaci interview nebyl předem stanoven žádný časový limit (jediným omezením byly časové možnosti respondentů), neboť by se potenciálně mohlo jednat o faktor zkreslující objektivitu a adekvátnost odpovědí. Před uskutečněním každého z rozhovorů byli respondenti detailně instruováni jak o záměrech

a cílech výzkumu, tak o postupu a způsobech odpovídání na pokládané otázky. Při realizaci těchto interview navíc respondenti mohli operativně konzultovat případné nejasnosti „technického“ rázu daného rozhovoru přímo s výzkumníkem, který byl zde současně i tazatelem.

Šetření č. 5

Interview CHEERS 5x8, realizace LS 07/08, celkový počet respondentů:7

Mezi respondenty tohoto šetření č.5 byli osloveni i někteří respondenti z následujícího šetření č. 6, což zde nemůže vytvořit efekt duplicity, neboť každé z těchto dvou šetření má relativně odlišnou strukturu, díky čemuž je každé z nich orientováno na ověřování sledovaných vztahů z trochu jiné perspektivy (tj. širší pohled u varianty „5x8“ a užší pohled u varianty „4x4“) a navíc u každého z těchto šetření je samostatně sledováno jejich vyhodnocení. Naopak tato situace skýtá možnost komparovat, zda titíž respondenti odpovídali u úzce vymezených proměnných u týchž otázek stejným způsobem jak v prvním, tak i ve druhém šetření. Z důvodu nadměrného rozsahu se však tímto okruhem komparací daná práce nebude zabývat, zde uvedená data však umožňují provést dodatečně podobná následná porovnání.

VŠ učitelé (N = 7)

Rozhovor „CHEERS 5x8“ vedl (a současně i zapisoval odpovědi respondentů) autor výzkumu s respondenty (záměrně vybranými podle kritérií uvedených výše v kapitole „Popis předmětu výzkumu“) v následujícím měsíci (viz pozn.54): květen 2008 (LS 07/08) na FSE UJEP Ústí nad Labem.⁵⁶

Návratnost: Rozhovor byl veden celkem se 7-mi VŠ učiteli FSE UJEP Ústí nad Labem (viz výše), *návratnost činí 100%*.

Tab. č. 11 Struktura respondentů, VŠ učitelé odborných ekon.-manažerských předmětů, N = 7

Číslo respondenta	Pohlaví	Věk	Katedra	Praxe na VŠ	Nejvyšší vzdělání	Pracovní pozice
1.	M	31-40	KRR	Do 10 let	Ing.	Odb.asistent

⁵⁶ Respondenty bylo 7 VŠ učitelů FSE UJEP, kteří byli v letním semestru 07/08 zaměstnáni na dané fakultě, dále kteří byli ve sledovaném měsíci „k zastižení“ /viz obsahové vymezení tohoto termínu v kapitole „Popis předmětu výzkumu“/ na této fakultě, kteří se podílejí na výuce tzv. odborných „ekonomicko-manažerských“ předmětů /viz obsahové vymezení tohoto termínu v kapitole „Popis předmětu výzkumu“/ a kteří současně pocházejí z odborných kateder garantujících výuku těchto předmětů /viz výčet těchto kateder v kapitole „Popis předmětu výzkumu“/.

2.	M	61-70	KEP	10 let a více	CSc.	Odb.asistent
3.	M	51-60	KEP	10 let a více	Doc.	Docent
4.	Ž	31-40	KFÚ	Do 5 let	Ing.	Odb.asistent
5.	Ž	20-30	KEP	Do 1 roku	Ing.	Odb.asistent
6.	M	31-40	KRR	Do 10 let	Ing.	Odb.asistent
7.	M	61-70	KEK	10 let a více	CSc.	Odb.asistent

Respondenty interview byly nejčastěji muži ve věkové kategorii 31-60 let, pracující na VŠ v pozici odborného asistenta průměrně 10 let s nejvyšším dosaženým vzděláním Ing.

Šetření č. 6

Interview CHEERS 4x4, realizace LS 08/09, celkový počet respondentů: 15

Respondenti šetření č.6 byli osloveni i někteří respondenti z předchozího šetření č. 5, což zde nemůže vytvořit efekt duplicity – viz výše, šetření č. 5.

VŠ učitelé (N = 15)

Rozhovor „CHEERS 4x4“ vedl (a současně i zapisoval odpovědi respondentů) autor výzkumu s respondenty (záměrně vybranými podle kritérií uvedených výše v kapitole „Popis předmětu výzkumu“) v následujícím období: ⁵⁷ únor-březen 2009 (LS 08/09) na FSE UJEP Ústí nad Labem. ⁵⁸

Návratnost: Rozhovor byl veden celkem s 15-ti VŠ učiteli FSE UJEP Ústí nad Labem (viz výše), návratnost činí 100%.

Tab. č. 12 Struktura respondentů, VŠ učitelé, N = 15

Číslo respondenta	Pohlaví	Věk	Katedra	Praxe na VŠ	Nejvyšší vzdělání	Pracovní pozice
1.	M	61-70	KEK	10 let a více	CSc.	Odb.asistent

⁵⁷ Na rozdíl od ostatních šetření u rozhovorů vedených s VŠ učiteli namísto přesných termínů jejich realizace budou uváděny vždy jen kalendářní měsíce, kdy byly interview uskutečněny; zatímco se totiž rozhovory s ostatními soubory respondentů konaly buď v čase jejich výuky, bezprostředně po zkoušce nebo v předem vymezeném časovém prostoru, u většiny oslovených VŠ učitelů tento časový prostor nebylo možné předem vymezit a poté i dodržet a u několika VŠ učitelů musel být dokonce probíhající rozhovor přerušen z důvodů náhlých osobních či pracovních povinností - jako např. potřeba neplánované konzultace se studenty či neplánované jednání vedení katedry či fakulty, neplánovaná změna rozvrhu či konzultačních hodin apod. s tím, že byl dokončen v nejbližším vhodném termínu v rámci daného měsíce, v kontextu popsanych skutečností a z důvodu jednotného přístupu ke všem osloveným VŠ učitelům bude tudíž u šetření s tímto souborem respondentů uváděno jen rozpětí měsíců konání rozhovoru.

⁵⁸ Respondenty bylo 15 VŠ učitelů FSE UJEP, kteří byli v letním semestru 08/09 zaměstnáni na dané fakultě, dále kteří byli ve sledovaném časovém rozpětí „k zastížení“ /viz obsahové vymezení tohoto termínu v kapitole „Popis předmětu výzkumu“/ na této fakultě, kteří se podílejí na výuce tzv. odborných „ekonomicko-manazérských“ předmětů /viz obsahové vymezení tohoto termínu v kapitole „Popis předmětu výzkumu“/ a kteří současně pocházejí z odborných kateder garantujících výuku těchto předmětů /viz výčet těchto kateder v kapitole „Popis předmětu výzkumu“/).

2.	M	51-60	KEP	10 let a více	Doc.	Docent
3.	M	61-70	KEP	10 let a více	CSc.	Odb.asistent
4.	M	31-40	KMI	10 let a více	Ph.D.	Odb.asistent
5.	M	31-40	KRR	Do 10 let	Ing.	Odb.asistent
6.	Ž	20-30	KEP	Do 1 roku	Ing.	Odb.asistent
7.	M	31-40	KFÚ	Do 5 let	Ing.	Odb.asistent
8.	Ž	31-40	KFÚ	Do 5 let	Ing.	Odb.asistent
9.	M	?	KFÚ	?	Ing.	Odb.asistent
10.	Ž	?	KFÚ	?	Ing.	Odb.asistent
11.	Ž	?	KFÚ	?	Ing.	Odb.asistent
12.	M	31-40	KRR	Do 10 let	Ing.	Odb.asistent
13.	Ž	31-40	KEP	Do 1 roku	Ing.	Odb.asistent
14.	M	61-70	KEP	10 let a více	CSc.	Odb.asistent
15.	M	51-60	KEP	10 let a více	Ing.	Odb.asistent

Z tabulky č. 12 vyplývá, že i v této části bylo výzkumné šetření prováděné výzkumným nástrojem – interview – převážně u mužů (poměr k ženám je 10:5), s praxí kolem 10 let, pracující na VŠ v pracovní pozici odborného asistenta a s nejvyšším dosaženým vzděláním Ing.

Šetření č. 7

Interview CHEERS 4x4, realiz. LS 07/08, LS 08/09, celkový počet respon.: 9

Denní studenti – manažeři/zaměstnavatelé (N = 9)

Rozhovor „CHEERS 4x4“ vedl autor výzkumu (odpovědi zapisovala kolegyně) s respondenty (záměrně vybranými podle kritérií uvedených výše v kapitole „Popis předmětu výzkumu“) v následujících termínech: dne 28.5.08 (LS 07/08) po ukončení zkoušek z Podnikové ekonomiky pro studenty I. ročníku⁵⁹, dne 4.6.08 (LS 07/08) během mimořádné konzultace autora výzkumu⁶⁰ a dne 25.2.09 (LS 08/09) během semináře „Corporate Economics“ pro studenty I.-V. ročníku (respondenty byli 3 studenti IV. ročníku zapsaní v daném semestru na tento předmět, kteří se v uvedený den zúčastnili zmíněného semináře vedeného výzkumníkem a kteří současně v té době zastávali pracovní funkci podnikového manažera). Pro výběr respondentů tohoto interview byla nejdůležitější podmínka, že se nesmí jednat o jedince, kteří se již v roli respondentů zúčastnili kterékoliv z předchozích fází tohoto výzkumu (což platí především o jejich účasti v dotazníkových šetření provedených v rámci daného výzkumu).

⁵⁹ Respondenty byli 4 studenti zapsaní v daném semestru na tento předmět, kteří se v uvedený den zúčastnili zmíněné zkoušky vedené výzkumníkem a kteří současně v té době zastávali pracovní funkci podnikového manažera)

⁶⁰ Respondenty byli 2 studenti III. ročníku, kteří byli v ZS 07/08 zapsaní na předmět „Ekonomika životního prostředí“ vedený výzkumníkem, kteří se ve zmíněný den zúčastnili jeho mimořádné konzultace v budově FSE UJEP a kteří současně v té době zastávali pracovní funkci podnikového manažera

Návratnost: Rozhovor byl veden celkem s 9 denními studenty-manažery/zaměstnavateli (viz výše), návratnost činí 100%.

Tab. č. 13 Struktura respondentů, denní studenti – manažeři, N = 9

Pořadí respondenta	Pohlaví	Věk	Ročník studia	Firma	Úroveň managementu	Interview proběhlo
1	Ž	20	I	OVB ALL Finanz, a.s.	Lin. manager	Květen 08
2	M	21	I	DeCe Computers, s.r.o.	Lin. manager	Květen 08
3	M	Neuvedeno	III	OVB ALL Finanz, a.s.	Lin. manager	Červen 08
4	Ž	22	III	Mc Donald's (OC Tesco)	Lin. manager	Červen 08
5	Ž	20	I	Europe Calling	Lin. manager	Květen 08
6	Ž	Neuvedeno	I	OVB ALL Finanz, a.s.	Lin. manager	Květen 08
7	Ž	Neuvedeno	IV	Mazda Motor Logistics EU Nv	Lin. manager	Únor 09
8	M	Neuvedeno	IV	Kos Wire Europe, s.r.o.	Lin. manager	Únor 09
9	M	neuvedeno	IV	Black and Decker	Lin. manager	Únor 09

V případě denních studentů – manažerů – respondenty tvořilo více žen (v poměru 5:4), věková kategorie ve většině případů nebyla uvedena, pracují většinou ve velkých korporacích, v akciových společnostech nebo ve společnostech s ručením omezeným a to ve všech případech na pozici liniového manažera.

Šetření č. 8

Interview CHEERS 4x4, real. LS 07/08, LS 08/09, celkový počet respon.:10

A/ Kombinovaní studenti – manažeři/zaměstnavatelé (N = 8)

Rozhovor „CHEERS 4x4“ vedl autor výzkumu (odpovědi zapisovala kolegyně) s respondenty (záměrně vybranými podle kritérií uvedených výše v kapitole „Popis předmětu výzkumu“) v následujících termínech: dne 17.5.08 (LS 07/08) během semináře „Corporate Economics“ pro studenty I.-V. ročníku⁶¹ (a dne 20.2.09 (LS 08/09) během semináře „Corporate Economics“ pro studenty I.-V. ročníku.⁶² Pro výběr respondentů tohoto interview byla nejdůležitější podmínka, že se nesmí jednat o jedince, kteří se již v roli respondentů zúčastnili kterékoliv z předchozích fází tohoto výzkumu (což platí především o jejich účasti v dotazníkových šetřeních provedených v rámci daného výzkumu).

⁶¹ Respondenty byli 4 studenti II. ročníku a 1 student I. ročníku, kteří byli zapsaní v daném semestru na tento předmět, kteří se v uvedený den zúčastnili zmíněného semináře vedeného výzkumníkem a kteří současně v té době zastávali pracovní funkci podnikového manažera.

⁶² Respondenty byli 3 studenti II. ročníku, kteří byli zapsaní v daném semestru na tento předmět, kteří se v uvedený den zúčastnili zmíněného semináře vedeného výzkumníkem a kteří současně v té době zastávali pracovní funkci podnikového manažera.

Návratnost: Rozhovor byl veden celkem s 8-mi kombinovanými studenty-manažery/zaměstnavateli (viz výše), návratnost činí 100%.

B/ Zástupci firem STZ a Spolchemie (N = 2)

Rozhovor „CHEERS 4x4“ vedl (a současně i zapisoval odpovědi respondentů) autor výzkumu s respondenty (záměrně vybranými podle kritérií uvedených výše v kapitole „Popis předmětu výzkumu“) v následujících termínech: dne 5.2.09 (LS 08/09) v sídle firmy STZ,a.s. v Ústí nad Labem⁶³ na předem domluvené schůzce (probíhající od 7.00 do 8.00 hod) s vedoucí „Odboru lidských zdrojů“ dané firmy – paní A.V.⁶⁴ a dne 6.2.09 (LS 08/09) v sídle firmy Spolchemie,a.s. v Ústí nad Labem na předem domluvené schůzce (probíhající od 9.00 do 10.00 hod) s vedoucí „Personálního oddělení“ dané firmy – paní H.Z. a s vedoucím „Finančního oddělení“ dané firmy – panem Ing. P. H.⁶⁵

Návratnost: Rozhovor byl veden celkem s 2 zástupci (manažery) firem STZ a Spolchemie (viz výše), návratnost činí 100%.

Tab . 14 Struktura respondentů, kombinovaní studenti – manažeři a zástupci STZ, Spolchemie, N = 10

Pořadí respondenta	Pohlaví	Věk	Ročník studia	Firma	Úroveň managementu	Interview proběhlo
1	M	25	II	Unicredit Leasing CS, a.s.	Liniový manager	Květen 08
2	M	26	II	Internet Mall, a.s.	Liniový manager	Květen 08
3	M	21	II	Kyocera Solar Europe	Střední manager	Květen 08
4	Ž	Neuvedeno	II	Hitachi Home Electronics, s.r.o.	Liniový manager	Květen 08
5	Ž	37	I	Systempartners, s.r.o.	Top manager	Květen 08
6	Ž	Neuvedeno	II	CP Invest	Střední manager	Únor 09
7	M	22	II	TRW Automotive	Liniový manager	Únor 09
8	M	23	II	TRW Automotive	Liniový manager	Únor 09
9	Ž	Neuvedeno	---	Oleofin/STZ a.s.	Střední manager	Únor 09
10	M	neuvedeno	---	Spolchemie, a.s.	Střední manager	Únor 09

Oslovení studenti kombinovaného studia pracují nejčastěji na úrovni liniového manažera (v 5 případech), dále středního manažera (4 případy) a pouze v 1 případě na úrovni

⁶³Díky stále probíhající restrukturalizaci je dnes firma označována odpovědnými pracovníky jako „Oleofin/STZ,a.s.“

⁶⁴Respondentem byla I uvedená osoba-manažerka, jež v daném termínu 5.2.09 reprezentovala či zastupovala personální politiku této záměrně vybrané ústecké firmy, která patří mezi největší zaměstnavatele v Ústí nad Labem a která má v tomto městě své sídlo včetně výše zmíněného personálního oddělení.

⁶⁵Při probíhajícím rozhovoru, kdy byli přítomni oba uvedení vedoucí však na kladené otázky odpovídal za „Personální oddělení“ namísto paní H.Z. pouze pan Ing. P.H. s tím, že „Finanční oddělení“, které vede, je organizačně nadřazené „Personálnímu oddělení“ a tudíž má oprávnění hovořit za toto oddělení, o jehož činnosti má navíc dokonalý přehled.Proto je ve všech zpracovávaných odpovědích a strukturách respondentů za danou firmu zastoupena pouze osoba pana Ing. P.H.Respondentem je zde tudíž I uvedená osoba-manažer, jež v daném termínu 6.2.09 na základě dříve uvedeného reprezentoval či zastupoval personální politiku této záměrně vybrané ústecké firmy, která patří mezi největší zaměstnavatele v Ústí n/L.a která má v tomto městě své sídlo včetně výše zmíněného personálního oddělení.

top manažera. Věk oslovených respondentů se pohyboval v rozmezí 21 – 37 let, avšak ve čtyřech případech nebyl respondenty věk vůbec uveden.

9.2 VYHODNOCENÍ VZTAHŮ ZE ZKOUMANÝCH HYPOTÉZ

9.2.1 Vyhodnocení dotazníkových šetření č.1-3 vztahujících se k hypotéze H1

Hodnoty proměnných zjištěné v rámci dotazníkových šetření č. 1-3⁶⁶ vztahujících se k hypotéze H1 jsou v dalších částech práce porovnávány i z hlediska jiných vzájemných vztahů v rámci hypotéz H2 a H3. Šetření č. 1-3 používají tentýž dotazník CHEERS 4x4 avšak u tří různých souborů respondentů.

Vyhodnocení zjištěných vztahů mezi proměnnými hypotézy H1

V této části se šetření místo vzájemné komparace dílčích odpovědí jednotlivých skupin respondentů zaměří na odhalování a potvrzování platnosti vztahů mezi proměnnými hypotézy H1. Jedná se o vyhodnocování odpovědí respondentů jednak z pohledu vzájemné závislosti, ale i z hlediska tendencí vývoje zkoumaných vztahů. V rámci každého ze zkoumaných vztahů zde budou nejprve uvedena zjištěná výzkumná data zvláště pro denní a kombinované studenty, která budou vždy v každém dílčím sledovaném pohledu následně statisticky vyhodnocena a poté stručně vzájemně komparována. Je nutné uvést, že určování dominantního vztahu a jeho vývojového trendu bude u každé z následujících tabulek vycházet z jejích celkových hodnot absolutních četností (odpovídající celkovým preferencím určitého stupně dané posuzovací škály), které zde budou uváděny pro každou ze sledovaných proměnných v rámci dílčích stupňů použitých posuzovacích škál. Určování směřování trendu u vztahu posuzovaných proměnných bude založeno na komparaci součtu 1. a 2. versus 3. a 4. stupně zmíněných škál.

Zjištěné vztahy budou vycházet jen z celkových hodnot každé tabulky. Tyto vztahy zde nebudou klasifikovány jako přímá či nepřímá úměra, neboť v některých případech zjištěná závislost (vztah) mezi proměnnými je velice slabá a směr dané úměry proto není jednoznačný. Aby tudíž nevznikal rozpor mezi jednotlivými tabulkami z pohledu odlišného souboru uváděných charakteristik, byla charakteristika úměry a jejího typu vyloučena

⁶⁶ Číselná označení jednotlivých šetření (uváděná v textu i v tabulkách této práce) neodpovídají časové posloupnosti jejich realizace.

z popisu zjištěných vztahů. Každý z následujících vztahů hypotézy H1 zkoumají tři šetření (č. 1, č. 2 a č. 3) používající vždy tentýž nástroj sběru dat, ale u různých souborů respondentů.

❖ Vztah rozvinutosti specializovaných kompetencí studentů a jejich preference slovních vyučovacích metod

Šetření č. 1, CHEERS 4x4, 177 respondentů

Tab. 15 Specializované kompetence/slovní metody (4c x 3c)
Denní studenti, N= 92

Osobní rozvoj specializ. kompet.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	6	2	3	4	15
2	0	2	6	5	13
3	3	5	13	9	30
4(nejvíce)	1	2	10	21	34
celkem	10	11	32	39	92

Zjištěný vztah z tabulky 15: Se zvyšující se úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí roste i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 24,2255$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Tab.16 Specializované kompetence/slovní metody (4c x 3c)
Kombinovaní studenti, N= 85

Osobní rozvoj specializ. kompet.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně,4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	17	10	5	2	34
2	11	12	4	2	29
3	0	3	9	2	14
4(nejvíce)	1	1	2	4	8
celkem	29	26	20	10	85

Zjištěný vztah z tabulky 16: S klesající úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí klesá i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 34,6539$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,919$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Šetření č. 2, CHEERS 4x4, 321 respondentů

Tab. 17 Specializované kompetence/slovní metody (4c x 3c) Denní studenti, N = 188

Osobní rozvoj specializ. kompet.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	18	2	7	0	27
2	5	19	7	8	39
3	10	4	20	19	53
4(nejvíce)	13	8	16	32	69
celkem	46	33	50	59	188

Zjištěný vztah z tab. 18: Se zvyšující se úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí roste i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 70,0629$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Tab.18 Specializ. kompetence/slovní metody (4c x 3c) Kombinovaní Studenti, N = 133

Osobní rozvoj specializ. kompet.	Studentské preference slovních metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	34	12	5	8	59
2	13	18	2	0	33
3	8	1	12	0	21
4(nejvíce)	6	3	2	9	20
celkem	61	34	21	17	133

Zjištěný vztah z tabulky 17: S klesající úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí klesá i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 69,6737$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Šetření č. 3, CHEERS 4x4, 162 respondentů

Tab. 19 Specializované kompetence/slovní metody (4c x 3c) Denní studenti, N = 89

Osobní rozvoj specializ. kompet.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	2	1	1	1	5
2	8	9	2	1	20
3	3	4	12	9	28
4(nejvíce)	2	6	7	21	36
celkem	15	20	22	32	89

Zjištěný vztah z tabulky 19: Se zvyšující se úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí roste i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 24,1049$ převýšila kritickou hodnotu $W = 3,8415$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Tab.20 Specializ.kompetence/slovní metody (4c x 3c) Kombinovaní Studenti, N = 73

Osobní rozvoj specializ. kompet.	Studentské preference slovních metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	21	5	1	1	28
2	4	16	1	1	22
3	3	5	4	1	13
4(nejvíce)	2	2	2	4	10
celkem	30	28	8	7	73

Zjištěný vztah z tabulky 20: S klesající úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí klesá i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 15,3051$ převýšila kritickou hodnotu $W = 3,8415$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Závěr: Podobně jako u předchozích srovnání tabulek 15,16 a 17,18 je také zde potvrzena platnost vztahu mezi úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí a mírou preferencí slovních vyučovacích metod, což naznačují i tabulky 19 a 20. Současně s tím tu byl u denních studentů také prokázán trend zvyšující se preference slovních metod podložený narůstající úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí a naopak u kombinovaných studentů i zde převládl trend klesající preference slovních metod spolu s klesající úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí.

❖ Vztah rozvinutosti participativních kompetencí studentů a jejich preference aktivizujících vyučovacích metod

Šetření č. 1, CHEERS 4x4, 177 respondentů

Tab. 21 Participativní kompetence/aktivizující metody (4cx3c) Denní studenti, N= 92

Osobní rozvoj particip. kompet.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	13	15	0	0	28
2	6	17	1	0	24
3	4	5	8	2	19
4(nejvíce)	5	5	5	6	21
celkem	28	42	14	8	92

Tab.22 Participat.kompet./aktivizující metody (4c x 3c) Kombinovaní studenti, N= 85

Osobní rozvoj particip. kompet.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně,4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	9	0	3	2	14
2	0	5	4	2	11
3	7	8	12	5	32
4(nejvíce)	2	3	4	19	28
celkem	18	16	23	28	85

Zjištěný vztah z tabulky 21: S klesající úrovní rozvinutosti participativních kompetencí klesá i míra preference aktivizujících vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 41,2752$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Šetření č. 2, CHEERS 4x4, 321 respondentů

Tab.23 Participativní kompetence/aktivizující metody (4c x 3c) Denní studenti, N = 188

Osobní rozvoj particip. kompet.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	30	19	7	9	65
2	15	22	11	7	55
3	4	12	18	8	42
4(nejvíce)	2	2	3	19	26
celkem	51	55	39	43	188

Zjištěný vztah z tab. 23: S klesající úrovní rozvinutosti participativních kompetencí klesá i míra preference aktivizujících vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 71,2068$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Šetření č. 3, CHEERS 4x4, 162 respondentů

Tab. 25 Participativní kompetence/aktivizující metody (4c x 3c) Denní studenti, N = 89

Osobní rozvoj particip. kompet.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	15	10	3	1	29
2	10	13	3	1	28
3	2	1	11	3	17
4(nejvíce)	0	1	2	12	15
celkem	27	25	19	18	89

Zjištěný vztah z tabulky 25: S klesající úrovní rozvinutosti participativních kompetencí klesá i míra preference aktivizujících vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 43,3886$ převýšila kritickou hodnotu $W = 3,8415$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Zjištěný vztah z tabulky 22: S rostoucí úrovní rozvinutosti participativních kompetencí roste i míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 44,6088$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Tab.24 Participativní kompet./aktivizující metody (4c x 3c) Kombinovaní studenti, N = 133

Osobní rozvoj particip. kompet.	Studentské preference aktivizujících metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	9	2	0	8	19
2	2	9	3	15	29
3	10	14	15	14	53
4(nejvíce)	0	3	10	19	32
celkem	21	28	28	56	133

Zjištěný vztah z tabulky 24: S rostoucí úrovní rozvinutosti participativních kompetencí roste i míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 38,4782$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Tab.26 Participativní kompet./aktivizující metody (4c x 3c) Kombinovaní studenti, N = 73

Osobní rozvoj particip. kompet.	Studentské preference aktivizujících metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	7	1	1	1	10
2	2	5	2	3	12
3	0	3	15	7	25
4(nejvíce)	0	3	5	18	26
celkem	9	12	23	29	73

Zjištěný vztah z tabulky 26: S rostoucí úrovní rozvinutosti participativních kompetencí roste i míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 23,8734$ převýšila kritickou hodnotu $W = 3,8415$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní rozvinutosti a mírou preferencí.

Závěr: Tabulky 25 a 26 shodně s předchozími tabulkami 21,22 a 23,24 vyjadřují vztah mezi úrovní rozvinutosti participativních kompetencí a mírou preference aktivizujících vyučovacích metod, který byl prokázán jako platný. U denních studentů tak dominuje trend klesající preference aktivizujících metod vyplývající z klesající úrovně rozvinutosti jejich participativních kompetencí, na druhou stranu u kombinovaných studentů naopak převládá trend rostoucí preference aktivizujících metod vycházející z rostoucí úrovně rozvinutosti jejich participativních kompetencí.

❖ Vztah nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci a studentské preference slovních vyučovacích metod

Šetření č. 1, CHEERS 4x4, 177 respondentů

Tab. 27 Specializované kompetence/slovní metody (4a x 3c) Denní studenti, N = 92

Nezbytnost specializ. kompet. pro manaž.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	8	8	9	11	36
2	1	1	17	9	28
3	1	1	1	13	16
4(nejvíce)	0	1	5	6	12
celkem	10	11	32	39	92

Zjištěný vztah z tabulky 27: S klesající úrovní nezbytnosti specializovaných kompetencí roste míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 30,7049$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Tab.28 Specializované kompetence/slovní metody (4a x 3c) Kombinovaní studenti, N = 85

Nezbytnost specializ. kompet. pro manaž.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	21	7	3	0	31
2	6	16	5	1	28
3	1	2	8	3	14
4(nejvíce)	1	1	4	6	12
celkem	29	26	20	10	85

Zjištěný vztah z tabulky 28: S klesající úrovní nezbytnosti specializovaných kompetencí klesá i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 58,5741$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Šetření č. 2, CHEERS 4x4, 321 respondentů

Tab. 29 Specializované kompetence/slovní metody (4a x 3c) Denní studenti, N = 188

Nezbytnost specializ. kompet. pro manaž.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	20	17	18	19	74
2	14	11	15	12	52
3	10	4	14	7	35
4(nejvíce)	2	1	3	21	27
celkem	46	33	50	59	188

Tab.30 Specializované kompetence/slovní metody (4a x 3c) Kombinovaní studenti, N = 133

Nezbytnost specializ. kompet. pro manaž.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	21	4	10	5	40
2	19	20	3	1	43
3	13	9	7	2	31
4(nejvíce)	8	1	1	9	19
celkem	61	34	21	17	133

Zjištěný vztah z tabulky 29: S klesající úrovní nezbytnosti specializovaných kompetencí roste míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 36,0157$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Zjištěný vztah z tabulky 30: S klesající úrovní nezbytnosti specializovaných kompetencí klesá i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 43,8905$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Šetření č. 3, CHEERS 4x4, 162 respondentů

Tab. 31 Specializované kompetence/slovní metody (4a x 3c) Denní studenti, N = 89

Nezbytnost specializ. kompet. pro manaž.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	10	6	8	9	33
2	2	7	3	6	18
3	1	3	6	7	17
4(nejvíce)	2	4	5	10	21
celkem	15	20	22	32	89

Zjištěný vztah z tabulky 32: S klesající úrovní nezbytnosti specializovaných kompetencí roste míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 4,7041$ převýšila kritickou hodnotu $W = 3,8415$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Tab.32 Specializované kompetence/slovní metody (4a x 3c) Kombinovaní studenti, N = 73

Nezbytnost specializ. kompet. pro manaž.	Studentské preference slovních metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	13	6	1	1	21
2	9	11	1	1	22
3	6	9	5	1	21
4(nejvíce)	2	2	1	4	9
celkem	30	28	8	7	73

Zjištěný vztah z tabulky 31: S klesající úrovní nezbytnosti specializovaných kompetencí klesá i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 8,1052$ převýšila kritickou hodnotu $W = 3,8415$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Závěr: Výsledky této posledně uvedené komparace potvrdily všechny vztahy vyplývající z předchozích komparací tabulek 27 a 28, 29 a 30. Stručně lze shrnout tato zjištění následovně: U denních i kombinovaných studentů se v tabulce 31 a 32 vyskytuje vztah mezi hodnotami úrovně nezbytnosti specializovaných kompetencí a mírou preferencí slovních vyučovacích metod, u něhož byla potvrzena platnost. Platí tedy, že denní studenti preferují slovní metody tím více, čím nižší úrovně nezbytnosti pro manažerskou práci podle nich dosahují specializované kompetence. Současně s tím se u denních studentů projevil trend k rostoucí preferenci slovních metod spolu s vnímáním klesající nezbytnosti specializovaných kompetencí. Kombinovaní studenti naopak preferují slovní metody tím méně, čím nižší úrovně nezbytnosti pro manažerskou práci dle nich dosahují specializované kompetence. Oproti denním studentům tedy byl u kombinovaných studentů mezi popisovanými proměnnými naopak prokázán trend klesající preference slovních metod spolu s vnímáním klesající nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci.

❖ Vztah nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci a studentské preference aktivizujících vyučovacích metod

Šetření č. 1, CHEERS 4x4, 177 respondentů

Tab. 33 Participativní kompetence/aktivizující metody (4a x 3c) Denní studenti, N = 92

Nezbytnost particip. kompet. pro manaž.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				Celkem
	1	2	3	4	
1(nejméně)	10	6	2	0	18
2	8	8	1	0	17
3	4	21	4	1	30
4(nejvíce)	6	7	7	7	27
celkem	28	42	14	8	92

Zjištěný vztah z tabulky 33: S rostoucí úrovní nezbytnosti participativních kompetencí klesá míra preference aktivizujících vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 32,0911$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Tab.34 Participativní kompetence/aktivizující metody (4a x 3c) Kombinovaní studenti, N = 85

Nezbytnost particip. kompet. pro manaž.	Studentské preference aktivizujících metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				Celkem
	1	2	3	4	
1(nejméně)	8	3	1	0	12
2	5	7	1	1	14
3	3	4	13	7	27
4(nejvíce)	2	2	8	20	32
celkem	18	16	23	28	85

Zjištěný vztah z tabulky 34: S rostoucí úrovní nezbytnosti participativních kompet. roste míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 51,9402$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Šetření č. 2, CHEERS 4x4, 321 respondentů

Tab. 35 Participativní kompetence/aktivizující metody (4a x 3c) Denní studenti, N = 188

Nezbytnost particip. kompet. pro manaž.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				Celkem
	1	2	3	4	
1(nejméně)	21	8	2	5	36
2	14	16	4	3	37
3	9	23	10	23	65
4(nejvíce)	7	8	23	12	50
celkem	51	55	39	43	188

Zjištěný vztah z tabulky 35: S rostoucí úrovní nezbytnosti participativních kompetencí klesá míra preference aktivizujících vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 60,1220$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Tab.36 Participativní kompet./aktivizující metody (4a x 3c) Kombinovaní studenti, N = 133

Nezbytnost particip. kompet. pro manaž.	Studentské preference aktivizujících metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				Celkem
	1	2	3	4	
1(nejméně)	6	7	0	6	19
2	9	4	2	8	23
3	1	1	16	15	33
4(nejvíce)	5	16	10	27	58
celkem	21	28	28	56	133

Zjištěný vztah z tabulky 36: S rostoucí úrovní nezbytnosti participativních kompet. roste i míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 43,9074$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Šetření č. 3, CHEERS 4x4, 162 respondentů

Tab. 37 Participativní kompetence/aktivizující metody (4a x 3c) Denní studenti, N = 89

Nezbytnost particip. kompet. pro manaž.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	10	2	1	1	14
2	4	14	2	3	23
3	8	5	10	2	25
4(nejvíce)	5	4	6	12	27
celkem	27	25	19	18	89

Zjištěný vztah z tabulky 37: S rostoucí úrovní nezbytnosti participativních kompetencí klesá míra preferencí aktivizujících vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 13,380$ převýšila kritickou hodnotu $W = 3,8415$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Tab.38 Participativní kompet./aktivizující metody (4a x 3c) Kombinovaní studenti, N = 73

Nezbytnost particip. kompet. pro manaž.	Studentské preference aktivizujících metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	5	2	1	2	10
2	2	8	6	5	21
3	1	1	13	7	22
4(nejvíce)	1	1	3	15	20
celkem	9	12	23	29	73

Zjištěný vztah z tabulky 38: S rostoucí úrovní nezbytnosti participativních kompet. roste i míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 17,8728$ převýšila kritickou hodnotu $W = 3,8415$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní nezbytnosti a mírou preferencí.

Závěr: V souladu s výstupy předchozích komparací tabulek 33 a 35 se i v tomto případě v tabulce 37 jasně projevilo, že denní studenti preferují aktivizující metody tím méně, čím vyšší úrovně nezbytnosti podle nich dosahují participativní kompetence. Současně s tím byl i zde u denních studentů prokázán trend rostoucí nezbytnosti participativních kompetencí vyskytující se spolu s klesající preferencí aktivizujících metod. Rovněž u kombinovaných studentů zde byly potvrzeny výsledky zjištěné již v předchozích komparacích u tabulek 34 a 36, kdy se v tabulce 38 prokázalo, že tito studenti preferují aktivizující metody tím více, čím vyšší úroveň nezbytnosti přiřazují právě participativním kompetencím. I v této komparaci byla u kombinovaných studentů dominujícím trendem rostoucí nezbytnost participativních kompetencí vedoucí k rostoucí míře preference aktivizujících vyučovacích metod. Je nezbytné dodat, že platnost všech uvedených vztahů byla potvrzena.

❖ Vztah vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ a studentské preference slovních vyučovacích metod

Šetření č. 1, CHEERS 4x4, 177 respondentů

Tab. 39 Specializované kompetence/slovní metody
(4d x 3c) Denní studenti, N = 92

Vyžadování specializ. kompet. zaměstnav.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	4	3	4	5	16
2	3	5	0	6	14
3	1	2	13	11	27
4(nejvíce)	2	1	15	17	35
celkem	10	11	32	39	92

Zjištěný vztah z tabulky 39: Se zvyšující se úrovní vyžadování specializovaných kompetencí roste i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 24,7785$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Šetření č. 2, CHEERS 4x4, 321 respondentů

Tab. 41 Specializované kompetence/slovní metody
(4d x 3c) Denní studenti, N = 188

Vyžadování specializ. kompet. zaměstnav.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	20	2	0	7	29
2	17	8	0	7	32
3	3	2	28	9	42
4(nejvíce)	6	21	22	36	85
celkem	46	33	50	59	188

Zjištěný vztah z tabulky 41: Se zvyšující se úrovní vyžadování specializovaných kompetencí roste i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 106,7573$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Šetření č. 3, CHEERS 4x4, 162 respondentů

Tab. 43 Specializované kompetence/slovní metody
(4d x 3c) Denní studenti, N = 89

Vyžadování specializ. kompet. zaměstnav.	Studentské preference slovních metod (1=nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	5	4	4	3	16
2	3	7	0	8	18
3	3	4	11	10	28
4(nejvíce)	4	5	7	11	27
celkem	15	20	22	32	89

Tab.40 Specializované kompetence/slovní metody
(4d x 3c) Kombinovaní studenti, N = 85

Vyžadování specializ. kompet. zaměstnav.	Studentské preference slovních metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	14	13	4	1	32
2	11	12	6	1	30
3	1	0	6	2	9
4(nejvíce)	3	1	4	6	14
celkem	29	26	20	10	85

Zjištěný vztah z tabulky 40: S klesající úrovní vyžadování specializovaných kompetencí klesá i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 35,4418$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Tab.42 Specializované kompetence/slovní metody
(4d x 3c) Kombinovaní studenti, N = 133

Vyžadování specializ. kompet. zaměstnav.	Studentské preference slovních metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	23	12	8	4	47
2	19	14	1	0	34
3	16	5	7	6	34
4(nejvíce)	3	3	5	7	18
celkem	61	34	21	17	133

Zjištěný vztah z tabulky 42: S klesající úrovní vyžadování specializovaných kompetencí klesá i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 30,5429$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Tab.44 Specializované kompetence/slovní metody
(4d x 3c) Kombinovaní studenti, N = 73

Vyžadování specializ. kompet. zaměstnav.	Studentské preference slovních metod (1= nejméně, 4= nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	14	12	0	1	27
2	10	9	1	1	21
3	3	4	4	1	12
4(nejvíce)	3	3	3	4	13
celkem	30	28	8	7	73

Zjištěný vztah z tabulky 43: Se zvyšující se úrovní vyžadování specializovaných kompetencí roste i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 6,3207$ převýšila kritickou hodnotu $W = 3,8415$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Zjištěný vztah z tabulky 44: S klesající úrovní vyžadování specializovaných kompetencí klesá i míra preference slovních vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 22,5087$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Závěr: Výsledky této poslední komparace potvrdily všechny vztahy zjištěné předchozími srovnáními tabulek 41,42 a 43,44. Souhrnně lze vyjádřit tato zjištění následujícím způsobem: U denních i kombinovaných studentů se v tabulce 43 a 44 projevil vztah mezi úrovní vyžadování specializovaných kompetencí a mírou preference slovních vyučovacích metod, u něhož byla potvrzena platnost. U denních studentů tak převládá trend rostoucí míry preferencí slovních vyučovacích metod spolu s vnímáním rostoucí úrovně, v níž zaměstnavatelé vyžadují specializované kompetence od čerstvých absolventů VŠ. U kombinovaných studentů naopak hlavní trend představuje klesající míru preferencí slovních vyučovacích metod doprovázenou vnímáním klesající úrovně vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ.

❖ Vztah vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ a studentské preference aktivizujících vyučovacích metod

Šetření č. 1, CHEERS 4x4, 177 respondentů

Tab. 45 Participativní kompetence/aktivizující metody (4d x 3c) Denní studenti, N = 92

Vyžadování particip. kompet. zaměstnav.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	14	12	4	2	32
2	6	19	5	1	31
3	7	9	3	2	21
4(nejvíce)	1	2	2	3	8
celkem	28	42	14	8	92

Zjištěný vztah z tabulky 45: S klesající úrovní vyžadování participativních kompetencí klesá i míra preference aktivizujících vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 16,5516$ nepřevýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto nelze zamítnout hypotézu o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Tab.46 Participativní kompet./aktivizující metody (4d x 3c) Kombinovaní studenti, N = 85

Vyžadování particip. kompet. zaměstnav.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				
	1	2	3	4	Celkem
1(nejméně)	5	4	1	3	13
2	4	6	4	2	16
3	7	5	8	9	29
4(nejvíce)	2	1	10	14	27
celkem	18	16	23	28	85

Zjištěný vztah z tabulky 46: S rostoucí úrovní vyžadování participativních kompetencí roste i míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 19,9502$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Šetření č. 2, CHEERS 4x4, 321 respondentů

Tab. 47 Participativní kompetence/aktivizující metody (4d x 3c) Denní studenti, N = 188

Vyžadování particip. kompet. zaměstnav.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				Celkem
	1	2	3	4	
1(nejméně)	25	9	8	7	49
2	20	24	20	15	79
3	4	12	5	18	39
4(nejvíce)	2	10	6	3	21
celkem	51	55	39	43	188

Zjištěný vztah z tabulky 47: S klesající úrovní vyžadování participativních kompetencí klesá i míra preference aktivizujících vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 38,4466$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Šetření č. 3, CHEERS 4x4, 162 respondentů

Tab. 49 Participativní kompetence/aktivizující metody (4d x 3c) Denní studenti, N = 89

Vyžadování particip. kompet. zaměstnav.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				Celkem
	1	2	3	4	
1(nejméně)	14	8	3	4	29
2	10	11	6	3	30
3	2	4	8	5	19
4(nejvíce)	1	2	2	6	11
celkem	27	25	19	18	89

Zjištěný vztah z tabulky 49: S rostoucí úrovní vyžadování participativních kompetencí klesá i míra preference aktivizujících vyučovacích metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 23,2228$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Tab.48 Participativní kompet./aktivizující metody (4d x 3c) Kombinovaní studenti, N = 133

Vyžadování particip. kompet. zaměstnav.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				Celkem
	1	2	3	4	
1(nejméně)	1	0	0	16	17
2	0	18	0	4	22
3	0	2	17	17	36
4(nejvíce)	20	8	11	19	58
celkem	21	28	28	56	133

Zjištěný vztah z tabulky 48: S rostoucí úrovní vyžadování participativních kompetencí roste i míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 106,1561$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Tab.50 Participativní kompet./aktivizující metody (4d x 3c) Kombinovaní studenti, N = 73

Vyžadování particip. kompet. zaměstnav.	Studentské preference aktivizujících metod (1=nejméně, 4=nejvíce)				Celkem
	1	2	3	4	
1(nejméně)	5	4	2	1	12
2	2	3	4	5	14
3	1	4	8	6	19
4(nejvíce)	1	1	9	17	28
celkem	9	12	23	29	73

Zjištěný vztah z tabulky 49: S klesající úrovní vyžadování participativních kompetencí roste i míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

dování participativních kompetencí roste i míra preference aktivizujících vyuč. metod (a naopak).

Statistické ověření zjištěného vztahu: Testová hodnota $T = 24,3080$ převýšila kritickou hodnotu $W = 16,9190$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní vyžadování a mírou preferencí.

Závěr: Tabulky č. 45-50 se zabývaly zjišťováním vztahu mezi úrovní vyžadování participativních kompetencí a mírou preference aktivizujících vyučovacích metod. Souhrnně lze říci, že toto srovnání tabulek 49 a 50 zcela potvrdilo zjištění získaná již předchozí komparací tabulek 47 a 48, dokonce se zde potvrdila platnost i těch vztahů, které nebyly potvrzeny v tabulce 45 a prokázalo se, že i vztahy ověřované tabulkou 46 jsou v tomto případě platné, a to vše jak u denních tak i kombinovaných studentů. Z pohledu zjištěných trendů tak u

denních studentů dominuje klesající míra preference aktivizujících vyučovacích metod doprovázená vnímáním klesající úrovně, v níž zaměstnavatelé vyžadují participativní kompetence od čerstvých absolventů VŠ. Naopak u kombinovaných studentů převládá trend rostoucí míry preferencí aktivizujících vyučovacích metod spolu s vnímáním rostoucí úrovně, v níž zaměstnavatelé vyžadují participativní kompetence od čerstvých absolventů VŠ.

9.2.2 Vyhodnocení dotazníkových šetření č. 1-4 vztahujících se k hypotéze H2

Hodnoty proměnných zjištěné v rámci dotazníkových šetření č. 1-3⁶⁷ vztahujících se k hypotéze H1 jsou v hypotéze H2 komparovány z jiného pohledu. Hodnoty proměnných zjištěné v rámci dotazníkového šetření č. 4⁶⁸ vztahující se k hypotéze H2 jsou porovnávány z jiného pohledu v rámci hypotézy H3. Šetření č. 1-3 používají tentýž dotazník CHEERS 4x4, šetření č. 4 používá dotazník CHEERS 5X8. Každé z těchto šetření se týká jiného souboru respondentů.

Vyhodnocení zjištěných rozdílů mezi úrovněmi proměnných hypotézy H2

V následující části budou vyhodnocována data získaná od denních a kombinovaných studentů při realizaci 4 dotazníkových šetření, kdy ve 3 z nich bylo využito dotazníku CHEERS 4x4 a v jednom šetření dotazníku CHEERS 5x8. Navzdory odlišnému počtu proměnných hodnocených (spolu s odlišnou šíří posuzovacích škál) v obou těchto typech dotazníků zde bude možné u všech zmíněných šetření komparovat jednotný soubor čtyř sledovaných kompetencí.⁶⁹ Je však nezbytné doplnit, že u následujících šetření č.1,2,3 jsou průměrné hodnoty (v tabulkách) vypočteny z celkových respondenty uváděných absolutních hodnot použité škály v rozmezí od 1 = nejméně do 4 = nejvíce. Pouze u šetření č. 4 z důvodu většího množství sledovaných proměnných bylo použito škály v rozmezí od 1 = nejméně do 8 = nejvíce.

Kromě toho však tabulky obsahují i vypočtené hodnoty rozdílu mezi mírou vyžadování a úrovní rozvinutosti dané kompetence. Při tomto výpočtu byl zvolen jednotný postup, kdy od míry vyžadování kompetence byla vždy odečtena úroveň její rozvinutosti,

⁶⁷ Číselná označení jednotlivých šetření (uváděná v textu i v tabulkách této práce) neodpovídají časové posloupnosti jejich realizace.

⁶⁸ Číselná označení jednotlivých šetření (uváděná v textu i v tabulkách této práce) neodpovídají časové posloupnosti jejich realizace.

⁶⁹ Použitý způsob výběru těchto kompetencí (pro dotazník CHEERS 4x4) a postup při výpočtu průměrných hodnot (uváděných v následujících tabulkách) byl již dříve detailně popsán v kapitole nazvané „Použité metody výzkumu“.

neboť platí obecný předpoklad, že kompetenční požadavky na pracovníka by vždy měly převyšovat úroveň jejich rozvinutosti u daného jedince. V opačném případě by totiž bylo velice obtížné motivovat zaměstnance žádoucím způsobem k dalšímu osobnímu rozvoji a růstu, ba naopak převis rozvinutosti nad požadavky by u něho mohl působit značně demotivačně. Jelikož při uvedeném postupu výpočtu někdy vznikají záporné hodnoty a ověřovaná hypotéza H2 oproti tomu zmiňuje pouze velikost rozdílu mezi sledovanými úrovněmi kompetencí, proto bylo stanoveno, že pro účely jejich vzájemné komparace k ověřování platnosti uvedené hypotézy budou sloužit tyto vypočtené rozdíly v podobě absolutní hodnoty.

V následující části bude vzájemně komparována vždy respondenty uváděná úroveň rozvinutosti dané kompetence s jejich vnímáním míry vyžadování této kompetence zaměstnavateli. V použitých dotaznících respondenti vždy konkrétně vyjadřovali, „do jaké míry jsou určité kompetence vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ.“, což u odpovědí denních studentů bude v následující části chápáno jako jejich odhad požadavků budoucích zaměstnavatelů od absolventů VŠ, zatímco odpovědi kombinovaných studentů na tuto otázku budou níže vnímány spíše jako vyjádření toho, jaké kompetenční požadavky na ně kladou zaměstnavatelé v praxi již nyní. Vycházíme zde totiž ze zjištění, že většina oslovených kombinovaných studentů již nyní při studiu VŠ zastává ve své firmě pracovní pozice, pro jejichž výkon je nezbytné absolvování VŠ. Lze tudíž říci, že na většinu těchto respondentů jsou již nyní kladeny v zaměstnání takové kompetenční požadavky, které přibližně odpovídají požadavkům kladeným na čerstvé absolventy VŠ. Z tohoto důvodu jsou proto níže jejich odpovědi na danou otázku vnímány nikoli jako predikce (požadavků na ně kladených v době až se stanou čerstvými absolventy), nýbrž jako reflexe jejich současného stavu (tj. kompetence vyžadované od nich zaměstnavateli již nyní).⁷⁰

Úroveň rozvinutosti a míra vyžadování kompetencí

Šetření č. 1

Tab č. 51, dotazník CHEERS 4x4, N = 177, denní st. = 92, kombin st = 85

Zkoumané kompetence	Denní studenti, N = 92			Kombinovaní studenti, N = 85		
	Rozvinutost kompetencí	Vyžadování kompetencí	Rozdíl V-R	Rozvinutost kompetencí	Vyžadování kompetencí	Rozdíl V-R
Specializované	2,902	2,88	-0,022	1,953	2,059	0,106
Metodologické	2,63	2,826	0,196	2,117	2,211	0,094

⁷⁰ Zvolený způsob přiřazování sledovaných kompetencí mezi hard skills či soft skills je blíže popsán v kapitole 8.1.1.

Participativní	2,357	2,054	-0,303	2,871	2,823	-0,048
Soc.emocionální	2,109	2,239	0,13	3,059	2,906	-0,153

Zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 51 - související s H2.1:

Velikosti rozdílů mezi úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli ve vzájemném srovnání obou skupin respondentů:

a/ denní studenti = komparativně menší rozdíl, b/ kombinovaní studenti = kompar. větší rozdíl

Zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 51 - související s H2.2:

Velikost rozdílů mezi úrovní rozvinutosti participativních kompetencí a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli ve vzájemném srovnání obou skupin respondentů:

a/ denní studenti= komparativně větší rozdíl, b/ kombinovaní studenti= kompar. menší rozdíl

Ostatní zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 51:

Zjištěná maxima/minima	Denní studenti	Kombinovaní studenti
Nejvíce rozvinuté kompetence	Specializované	Socio-emocionální
Nejvíce vyžadované kompetence	Specializované	Socio-emocionální
Nejméně rozvinuté kompetence	Socio-emocionální	Specializované
Nejméně vyžadované kompetence	Participativní	Specializované

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- denní studenti považují za nejvíce rozvinuté a nejvíce vyžadované ty kompetence, které naopak kombinovaní studenti považují za nejméně rozvinuté a nejméně vyžadované (a naopak)

- zatímco podle denních studentů jsou nejvíce rozvinutými a vyžadovanými ty kompetence, jež patří spíše mezi tzv. „hard skills“, u kombinovaných studentů naopak v tomto směru převažují kompetence řazené spíše mezi tzv. „soft skills“ (a naopak)

Komentář k tabulce č. 51:

Mezi zajímavá zjištění zde patří fakt, že specializované kompetence jsou denními studenty považovány současně za osobně nejrozvinutější i za nejvíce vyžadované kompetence. Socio-emocionální kompetence hrají tutéž roli současně nejvíce rozvinutých i vyžadovaných kompetencí u kombinovaných studentů, kteří na druhou stranu považují

specializované kompetence za nejméně osobně rozvinuté i za nejméně vyžadované. Znamená to, že oslovení kombinovaní studenti (pravděpodobně díky zaměstnanecké praxi) svou rozvinutost kompetencí dokonale přizpůsobili požadavkům svých zaměstnavatelů a jsou v tomto směru zcela efektivní. Míra jejich rozvoje sledovaných kompetencí je totiž tím větší, čím více jsou dané kompetence vyžadovány zaměstnavateli.⁷¹ Také denní studenti si nejvíce rozvíjejí ty kompetence, o nichž se domnívají, že od nich budou nejvíce vyžadovány v zaměstnání (viz výše). Jelikož však ve srovnání s kombinovanými studenty mají buď nesrovnatelně kratší nebo nemají vůbec žádnou zaměstnaneckou praxi (viz struktura respondentů dotazníkových šetření výše), nemají díky tomu spolehlivé informace ohledně kompetenčních požadavků budoucích zaměstnavatelů. Zaměřují se proto na rozvoj těch kompetencí (specializované kompetence), které od nich primárně vyžaduje terciární vzdělávání a o nichž se z důvodu absence relevantních informací (o kompetenčních požadavcích zaměstnanecké praxe) nejspíše domnívají, že budou stejnou měrou vyžadovány i v jejich zaměstnání.

Na rozdíl od kombinovaných studentů mezi denními studenty nedošlo k jednotné volbě kompetencí s nejnižšími průměrnými hodnotami. Zatímco mezi nejméně rozvinuté tito denní denní studenti řadí především socio-emocionální kompetence, mezi nejméně vyžadované naopak řadí participativní kompetence. Znamená to, že oproti kombinovaným studentům oslovení denní studenti nejen, že vnímají nejvyšší míru rozvinutosti a vyžadování kompetencí v rozporu se skutečnými požadavky podnikové praxe, ale navíc ani nemají jednotný pohled na nejméně rozvinuté (socio-emocionální) a nejméně vyžadované (participativní) kompetence. Tato posledně jmenovaná skutečnost může vyjadřovat, že denní studenti neoplývají žádoucí mírou přizpůsobivosti úrovně svých kompetencí k požadavkům praxe, neboť přestože podle nich zaměstnavatelé od absolventů nejméně vyžadují participativní kompetence, osobně je u sebe považují za rozvinutější než kompetence socio-emocionální, které však dle nich zaměstnavatelé vyžadují komparativně více. Nutno podotknout, že rozvoj obou těchto druhů kompetencí závisí především na osobní iniciativě každého studenta, neboť jejich rozvoj v rámci terciárního vzdělávání hrají tradičně marginální roli.

Úroveň rozvinutosti a míra vyžadování kompetencí

Šetření č. 2

⁷¹ Na druhou stranu pravděpodobně „neplývají energií“ a „zbytečně“ si nerozvíjejí ty kompetence (specializované kompetence), které od nich zaměstnavatelé téměř nevyžadují (přestože studují VŠ, kde tyto kompetence potřebují).

Tab č. 52, N = 321, dotazník CHEERS 4x4, denní st. = 188, kombin. st. = 133

Zkoumané kompetence	Denní studenti, N = 188			Kombinovaní studenti, N = 133		
	Rozvinutost kompetencí	Vyžadování kompetencí	Rozdíl V-R	Rozvinutost kompetencí	Vyžadování kompetencí	Rozdíl V-R
Specializované	2,872	2,973	0,101	2,015	2,172	0,157
Metodologické	2,585	2,569	-0,016	2,278	2,157	-0,121
Participativní	2,154	2,17	0,016	2,736	3,015	0,279
Soc.emocionální	2,388	2,287	-0,101	2,969	2,654	-0,315

Zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 52 - související s H2.1:

Velikosti rozdílů mezi úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli ve vzájemném srovnání obou skupin respondentů:

a/ denní studenti = komparativně menší rozdíl, b/ kombinovaní studenti = kompar. větší rozdíl

Zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 52 - související s H2.2:

Velikost rozdílů mezi úrovní rozvinutosti participativních kompetencí a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli ve vzájemném srovnání obou skupin respondentů:

a/ denní studenti = komparativně menší rozdíl, b/ kombinovaní studenti = kompar. větší rozdíl

Ostatní zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 52:

Zjištěná maxima/minima	Denní studenti	Kombinovaní studenti
Nejvíce rozvinuté kompetence	Specializované	Socio-emocionální
Nejvíce vyžadované kompetence	Specializované	Participativní
Nejméně rozvinuté kompetence	Participativní	Specializované
Nejméně vyžadované kompetence	Participativní	Metodologické

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- denní studenti považují za nejvíce rozvinuté a nejvíce vyžadované ty kompetence, které kombinovaní studenti naopak považují za nejméně rozvinuté (a naopak)
- zatímco podle denních studentů jsou nejvíce rozvinutými a vyžadovanými ty kompetence, které patří spíše mezi tzv. „hard skills“, u kombinovaných studentů naopak v tomto směru převažují kompetence řazené spíše mezi tzv. „soft skills“ (a naopak)

Komentář k tabulce č. 52:

Jestliže v předchozí tabulce č. 51 vyšší míra homogenity preferencí dílčích kompetencí z pohledu jejich maximálních a minimálních hodnot byla konstatována u kombinovaných

studentů, pak v tabulce č. 52 vyšší míry homogenity v daném směru naopak dosahují oslovení denní studenti. Pomineme-li (i zde se vyskytující) jimi jednotně nejvýše hodnocenou rozvinutost i míru vyžadování specializovaných kompetencí,⁷² pak svou volbou participativních kompetencí jakožto nejméně rozvinutých a současně nejméně vyžadovaných kompetencí⁷³ zde prokázali relativně vysokou úroveň přizpůsobivosti rozvoje svých kompetencí předpokládaným požadavkům podnikové praxe. Na rozdíl od předchozí tabulky zde totiž denní studenti dosahují preferenčního minima z hlediska rozvinutosti i z hlediska vyžadování u těchž kompetencí, u nichž tak „nehrozí“, že by si je „zbytečně“ rozvíjeli více než je potřeba, a tím je u nich zaručena žádoucí míra efektivity v rozvoji kompetencí. Je však nutné poznamenat, že se v tomto ohledu jedná jen o projev teoretické či „konceptní“ efektivnosti rozvoje kompetencí, neboť ve skutečnosti jejich preferenční volba dílčích kompetencí neodpovídá skutečným požadavkům trhu práce (např. vlivem jejich nedostatečných zaměstnaneckých zkušeností – viz výše).

Ačkoliv se nejvíce „rozkolísané“ odpovědi (tj. zjištěná nejvyšší míra variability odpovědí) v tomto šetření č. 2 objevily překvapivě u kombinovaných studentů, přesto i zde lze u nich vysledovat tentýž trend jako u odpovědí kombinovaných studentů v předchozí tabulce - tj. mezi nejvíce vyžadovanými a rozvinutými jsou dle nich kompetence patřící do „soft skills“ a naopak mezi nejméně vyžadované a rozvinuté kompetence řadí příklady „hard skills“. V kontextu uváděné míry homogenity odpovědí se pak zde zcela překvapivě projevuje zcela jednoznačně vyšší míra přizpůsobivosti rozvoje kompetencí jejich očekávanému vyžadování spíše u denních studentů, zatímco kombinovaní studenti (navzdory své zaměstnanecké praxi) zde prokazují charakteristiky, které byly u předchozí tabulky kritizovány u denních studentů. Zde jsou navíc tyto znaky u kombinovaných studentů ještě více prohloubeny. Jde totiž o to, že například nejméně vyžadované kompetence (metodologické) nejsou u nich nejméně rozvinutými (specializované) a naopak nejvíce vyžadované kompetence (participativní) nejsou u nich nejvíce rozvinutými (socio-emocionální). Lze se tak domnívat, že za dané situace u nich vzniká ne zcela adekvátní přizpůsobení úrovni zaměstnavateli vyžadovaných kompetencí a z toho plynoucí neefektivita vyjadřuje „zbytečný“ rozvoj méně vyžadovaných kompetencí a naopak zanedbávání rozvoje kompetencí, které jsou vyžadovány nejvíce (tj. ve prospěch těch, u nichž to není do takové míry vyžadováno). Je to oboustranně značně překvapivé zjištění, neboť existence dlouhodobé zaměstnanecké praxe u kombinovaných studentů by se dle očekávání měla projevovat

⁷² což však neodpovídá skutečným požadavkům zaměstnavatelů, jak již bylo vysvětleno a zdůvodněno výše

⁷³ což však také neodpovídá podnikové realitě, viz výše

podobně jako zde u denních studentů, u nichž naopak se neočekávalo, že bez adekvátní zaměstnanecké praxe by byli schopni dosáhnout až takového vysoké míry homogenity preferencí.

Úroveň rozvinutosti a míra vyžadování kompetencí

Šetření č. 3

Tab č. 53, N = 162, dotazník CHEERS 4x4, denní st. = 89, kombin. st. = 73

Zkoumané kompetence	Denní studenti, N = 89			Kombinovaní studenti, N = 73		
	Rozvinutost kompetencí	Vyžadování kompetencí	Rozdíl V-R	Rozvinutost kompetencí	Vyžadování kompetencí	Rozdíl V-R
Specializované	3,067	2,742	-0,325	2,068	2,151	0,083
Metodologické	2,685	2,809	0,124	2,205	2,342	0,137
Participativní	2,202	2,135	-0,067	2,918	2,863	-0,055
Soc.emocionální	2,045	2,315	0,27	2,808	2,644	-0,164

Zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 53 - související s H2.1:

Velikosti rozdílu mezi úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli ve vzájemném srovnání obou skupin respondentů:

a/ denní studenti= komparativně větší rozdíl, b/ kombinovaní studenti= kompar. menší rozdíl

Zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 53 - související s H2.2:

Velikost rozdílu mezi úrovní rozvinutosti participativních kompetencí a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli ve vzájemném srovnání obou skupin respondentů:

a/ denní studenti= komparativně větší rozdíl, b/ kombinovaní studenti= kompar. menší rozdíl

Ostatní zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 53:

Zjištěná maxima/minima	Denní studenti	Kombinovaní studenti
Nejvíce rozvinuté kompetence	Specializované	Participativní
Nejvíce vyžadované kompetence	Metodologické	Participativní
Nejméně rozvinuté kompetence	Socio-emocionální	Specializované
Nejméně vyžadované kompetence	Participativní	Specializované

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- denní studenti považují za nejvíce rozvinuté ty kompetence, které kombinovaní studenti naopak považují za nejméně rozvinuté a nejméně vyžadované (a naopak)

- zatímco podle denních studentů jsou nejvíce rozvinuté a vyžadované ty kompetence, jež patří spíše mezi tzv. „hard skills“, u kombinovaných studentů naopak v tomto ohledu převažují kompetence řazené spíše mezi tzv. „soft skills“. Zde použitý způsob přiřazování zkoumaných kompetencí k soft či hard skills byl blíže popsán v části „Výzkumné nástroje v rámci kvantitativních šetření“ obsažené v kapitole 8.1.1.

Komentář k tabulce č. 53:

Z hlediska výše sledované úrovně homogenity odpovědí obou skupin respondentů jsou výsledky uvedené v tabulce č. 53 přesně „zrcadlovým odrazem“ výsledků v předchozí tabulce č. 52. Míra „rozkolísanosti“ či variability odpovědí zjištěná v šetření č. 2 u kombinovaných studentů se totiž opakuje ve stejné míře i struktuře i v tomto šetření č. 3, avšak nyní se projevuje naopak u denních studentů. Z hlediska projevu této nízké úrovně homogenity odpovědí u souboru denních studentů se tak ve zjištěných výsledcích šetření č. 3 alespoň zčásti přibližuje šetření č. 1 (kde sice úroveň homogenity odpovědí rovněž nebyla 100%-ní, avšak zjištěná míra variability odpovědí naopak nedosahovala tak vysoké míry jako v šetření č. 3). Všechny argumenty použité v předchozích šetřeních č. 1 a 2 u souborů kombinovaných a denních studentů při kritice jejich zjištěné nízké úrovně přizpůsobivosti rozvoje vlastních kompetencí požadavkům zaměstnavatelů je možné použít i v případě tohoto šetření (opět) právě u souboru zde oslovených denních studentů. Z důvodu snahy o eliminaci duplicity proto není nezbytné tyto argumenty uvádět znovu i v této části. Lze jen dodat, že zde zjištěný směr kompetenčních preferencí denních i kombinovaných studentů (z hlediska nejvyšších a nejnižších průměrných hodnot u jednotlivých zjišťovaných kompetencí v rámci „rozvinutosti“ i „vyžadování“) zcela odpovídá danému směřování odhalenému v obou předchozích šetřeních. Jednoduše lze tak říci, že očekávání denních studentů z hlediska kompetencí vyžadovaných zaměstnavateli i jejich úroveň rozvinutosti určitých kompetencí není v souladu nejen s pohledem kombinovaných studentů, ale ani se skutečnými požadavky trhu práce. Naopak právě přístup a pohledy kombinovaných studentů jsou příkladem relativně nejvyšší míry tohoto sledovaného souladu.

Úroveň rozvinutosti a míra vyžadování kompetencí

Šetření č. 4

Tab. č. 54, N =268, dotazník CHEERS 5x8, denní st. = 164, kombin. st.. = 104

Zkoumané kompetence	Denní studenti, N = 164			Kombinovaní studenti, N = 104		
	Rozvinutost kompetencí	Vyžadování kompetencí	Rozdíl V-R	Rozvinutost kompetencí	Vyžadování kompetencí	Rozdíl V-R
Participativní	2,74	4,04	1,3	6,49	6,55	0,06
Metodologické	6,65	6,98	0,33	4,00	5,51	1,51
Specializované	6,77	6,66	-0,11	3,54	3,29	-0,25
Organizační	6,30	5,97	-0,33	6,13	5,38	-0,75
Aplikační	2,96	2,75	-0,21	3,81	3,89	0,08
Generické	5,76	3,14	-2,62	3,76	3,63	-0,13
Fyzické	2,77	1,16	-1,61	1,79	1,36	-0,43
Soc.emocionální	2,04	5,30	3,26	6,49	6,41	-0,08

Zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 54 - související s H2.1:

Velikosti rozdílů mezi úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli ve vzájemném srovnání obou skupin respondentů:

a/ denní studenti= komparativně menší rozdíl, b/ kombinovaní studenti= kompar. větší rozdíl

Zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 54 - související s H2.2:

Velikost rozdílů mezi úrovní rozvinutosti participativních kompetencí a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli ve vzájemném srovnání obou skupin respondentů:

a/ denní studenti= komparativně větší rozdíl, b/ kombinovaní studenti= kompar. menší rozdíl

Ostatní zjištěné rozdíly z komparace dat v tabulce č. 54:

Zjištěná maxima/minima	Denní studenti	Kombinovaní studenti
Nejvíce rozvinuté kompetence	Specializované	Socio-emocionální/participativní
Nejvíce vyžadované kompetence	Metodologické	Participativní
Nejméně rozvinuté kompetence	Socio-emocionální	Fyzické/specializované
Nejméně vyžadované kompetence	Fyzické/aplikační	Fyzické/specializované

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- denní studenti považují za nejvíce rozvinuté ty kompetence, které kombinovaní studenti považují (vedle fyzických kompetencí – viz níže) za nejméně rozvinuté a nejméně vyžadované (a naopak)

- zatímco podle denních studentů jsou nejvíce rozvinuté a vyžadované takové kompetence, které patří spíše mezi tzv. „hard skills“, u kombinovaných studentů naopak převažují kompetence řazené spíše mezi tzv. „soft skills“

Komentář k tabulce č. 54:

Popisované šetření č. 4 se zásadně liší od všech předchozích šetření (č. 1,2,3) především v tom směru, že využívá kompletní 8-mi stupňové posuzovací škály, v rámci níž respondenti (u každé ze stanovených otázek) vyjadřují míru svých preferencí ohledně každé z 8-mi sledovaných kompetencí, jejichž strukturace a popis vychází z původního výzkumného nástroje CHEERS, který byl použit zahraničním výzkumným týmem při mezinárodním výzkumu VŠ absolventů. (Garcia-Aracil, 2004, p. 287-305, Vaatstra, 2007, p. 335-357) Jelikož se tudíž jedná o stejný výzkumný nástroj, jenž byl v rámci tohoto výzkumu použit již ve fázi předvýzkumu a který sloužil k výběru nejvhodnějších „kompetenčních protipólů“ pro účely následného sestavení zkrácené verze dotazníku CHEERS (tj. ve formě 4x4), je možné (na základě výsledků zde použitého původního dotazníku) v této části opětovně zpětně ověřit správnost provedeného výběru těchto 4 kompetencí. Z uvedeného pohledu tabulka č. 40 naznačuje, že participativní, metodologické, specializované a socio-emocionální kompetence jsou (z celé škály 8-mi sledovaných kompetencí) právě těmi, které se nejčastěji vyskytují na prvním či druhém místě mezi nejvíce či naopak nejméně respondenty preferovanými kompetencemi. Jedná se tudíž o potvrzení, že pro verzi dotazníku CHEERS 4x4 byly skutečně zvoleny nejčastěji se vyskytující „extrémy“ (či amplitudy) hodnocených kompetencí, což dokonale splňuje původní záměr a cíl, který byl stanoven pro tvorbu tohoto upraveného výzkumného nástroje (tj. CHEERS 4x4).

Před následujícím vyhodnocením preferencí těchto čtyř vybraných kompetencí je důležité uvést, že u tohoto dotazníku CHEERS 5x8 byly z důvodu široké škály zahrnutých kompetencí posuzovány i tzv. fyzické kompetence, které se navíc několikrát umístily mezi nejnižšími hodnotami ve vypočítaných průměrných preferencích respondentů. Podle tohoto hlediska by se tudíž mělo jednat o kompetence, které splňují výše zmíněné kritérium pro výběr do dotazníku CHEERS 4x4, kam však zahrnuty nebyly. V tomto případě se totiž jednalo o záměr, neboť uvedené kompetence jsou z hlediska pracovního uplatnění absolventů VŠ (a z hlediska zaměstnavateli vyžadovaných kompetencí) považovány za marginální. Navíc jejich rozvoj nelze adekvátně poměřovat s ostatními kompetencemi, neboť na rozdíl od nich nedochází k jejich systematickému cílenému rozvoji nejen v rámci terciárního vzdělávání ale ani v rámci podnikového vzdělávání a rozvoje. Z uvedených důvodů jsou sice fyzické

kompetence uváděny výše v souhrnu základních zjištění nejvyšších a nejnižších preferencí respondentů, avšak jelikož nejsou počítány mezi kompetence, na něž je zaměřena tato práce, je k nim vždy v těchto sumarizačních výsledcích připojena i kompetence, která jednak získala co nejvíce podobný počet preferenčních hlasů respondentů a jednak jde o kompetenci, která je v souladu se zaměřením tohoto výzkumu (tj. všechny kompetence hodnocené v CHEERS 5x8 s výjimkou fyzických kompetencí).⁷⁴

Za těchto podmínek lze tedy konstatovat, že ve výsledcích dotazníku CHEERS 5x8 se nejvyšší míra homogenity odpovědí projevuje u souboru kombinovaných studentů, kteří považují za své nejvíce rozvinuté stejnou měrou jak participativní, tak i socio-emocionální kompetence (což odpovídá dnes zaměstnavateli ve skutečnosti nejvíce preferovaným kompetencím), které jsou také dle těchto respondentů současně nejvíce vyžadovanými kompetencemi. Opět lze tudíž v daném ohledu zmínit jejich vysokou míru přizpůsobivosti rozvoje kompetencí požadavkům trhu práce, což podtrhuje fakt, že kombinovaní studenti za nejméně rozvinuté i nejméně vyžadované kompetence (bez ohledu na fyzické kompetence – viz výše) shodně označili specializované kompetence (lze vysvětlit v kontextu výše popisované efektivity přizpůsobivosti).

Z pohledu nejvyšších a nejnižších preferencí sledovaných kompetencí jsou tak odpovědi kombinovaných studentů v tomto šetření č. 4 zcela totožné s odpověďmi obdobné skupiny respondentů v šetření č. 3 – v obou případech totiž došlo jednotně k hodnocení nejvyšší míry rozvinutosti i nejvyšší míry vyžadování právě u participativních kompetencí a naopak ke zhodnocení nejnižší míry rozvinutosti a současně nejnižší míry vyžadování u specializovaných kompetencí. Jedná se tak o pravý opak odpovědí denních studentů zjištěných u většiny šetření. Nejnižší míry homogenity dosáhly v analyzovaném šetření č. 4 odpovědi denních studentů, kde jejich rozmanitost dosáhla nejvyšší míry ze všech porovnávaných šetření č. 1,2,3. Tito studenti totiž v popisovaném posledním šetření za nejméně vyžadované kompetence (bez ohledu na fyzické kompetence – viz výše) zvolili dokonce aplikační kompetence – je to jediná extrémně preferenční volba (tj. nejnižší průměrná hodnota preference), která se v tomto šetření odchýlila od jednotné nabídky kompetencí hodnocených v dotazníku CHEERS 4x4. Vedle toho je však vysoká míra variability (tj. nízká úroveň homogenity) jejich odpovědí patrná i ze skutečnosti, že u každé ze sledovaných extrémních preferencí (tj. nejvyšší rozvinutost, nejvyšší vyžadování, nejnižší

⁷⁴ Z týchž důvodů proto v této práci nebudou dané kompetence blíže popisovány či analyzovány a nebude zde ani sledován jejich vztah k ostatním proměnným.

rozvinutost, nejnižší vyžadování) u nich dominovala jiná kompetence. V tomto směru lze tudíž opět hovořit o jejich nízké přizpůsobivosti rozvoje kompetencí očekávaným požadavkům zaměstnavatelů včetně všech již dříve zmiňovaných příčin a následných důsledků, které již zde nebudou znovu opakovány.⁷⁵

9.2.3 Vyhodnocení otázek dotazníkových šetření č. 1-4 a interview č. 5-8 vztahujících se k hypotéze H3 v oblasti vyuč. metod a kompetencí

Sledované oblasti vztahující se k hypotéze H3 budou v následující části zkoumány a vyhodnocovány na základě dotazníkových šetření č. 1 - č. 4 a rozhovorů č. 5 – č. 8, jejichž výsledky jsou souhrnně uvedeny v níže uváděných tabulkách č. 55 a č. 56. Stručná shrnutí jednotlivých zjištění v rámci sledovaných vztahů proto budou následně uváděna zvlášť ke každé z těchto tabulek. Následné vyhodnocování platnosti hypotézy H3 pak bude vycházet z dat uvedených v obou níže uvedených tabulkách.

Hodnoty proměnných zjištěné (dotazníkem CHEERS 4x4) v rámci šetření č. 1-3 (vztahujících se k hypotéze H1) a hodnoty proměnných zjištěné (dotazníkem CHEERS 5x8) v rámci šetření č. 4 (vztahujícího se k hypotéze H2) jsou u hypotézy H3 komparovány z jiného pohledu. Šetření č. 5 (interview CHEERS 5x8) a šetření č. 6-8 (interview CHEERS 4x4) realizovaná u odlišných souborů respondentů jsou určena pouze pro komparace proměnných hypotézy H3.

9.2.3.1 *Výsledky dotazníkového šetření a interview CHEERS 5x8 v rámci sledovaných oblastí (šetření č. 4 a č. 5)*

V této části budou uvedeny názorové rozdíly mezi respondenty (vztahující se k hypotéze H3) zjištěné v rámci dotazníkového šetření č. 4 a interview provedeného v rámci šetření č. 5. Výsledky obou těchto šetření jsou v této části uváděny společně neboť daná šetření používala vzájemně obsahově kompatibilní nástroj sběru dat v podobě dotazníku a interview CHEERS 5x8 (tj. odlišnost těchto šetření spočívala pouze ve formě písemného /dotazník/ a ústního /interview/ dotazování).

V následujícím vyhodnocení odpovědí u realizovaného interview (tj. šetření č.5) budou za nejnižší míru preferencí hodnocených proměnných považovány pouze jejich celkově nejnižší

⁷⁵ Pokud však nebude brán ohled na to, kterým kompetencím denní studenti „přidělili“ nejnižší míru vyžadování zaměstnavateli, neboť je to jediná část, která se zásadně odchyľuje od výsledků předchozích šetření, pak lze tvrdit, že v ohledu všech ostatních sledovaných extrémních preferencí (u denních i kombinovaných studentů) se výsledky šetření č. 4 zcela jednoznačně shodují se všemi základními tendencemi zjištěnými ve všech předchozích šetřeních č. 1,2,3.

nenulové hodnoty (tj. absolutní četnosti). Je to především z toho důvodu, že u některých otázek v dotazníku získalo nulové hodnoty současně více proměnných, což by znesnadňovalo výběr jedné či dvou proměnných s nejvíce extrémním hodnocením (v tomto případě proměnných s nejnižšími preferencemi respondentů).

Tab. č. 55 Preference vyučovacích metod, nezbytnost, rozvinutost a vyžadování kompetencí na základě CHEERS 5x8 (dotazník a interview)

Vyučovací metody a kompetence	Denní studenti, N = 164 Šetření č. 4 Odpovědi na vybrané otázky				Kombinovaní studenti, N = 104, šetř. č.4, odpovědi na vybrané otázky				VŠ učitelé, N = 7, šetření č. 5, odpovědi na vybrané otázky			
	3c	4a	4c	4d	3c	4a	4c	4d	3c*	4a*	4c°	4d*
Preference vyučovacích metod												
Slovní metody	3,34	X	X	X	3,03	X	X	X	3	X	---	X
Názorně-demonstrační m.	3,83	X	X	X	2,40	X	X	X	1	X	---	X
Dovednostně-praktic.m.	3,17	X	X	X	1,82	X	X	X	0	X	---	X
Aktivizující metody	2,49	X	X	X	3,97	X	X	X	2	X	---	X
Komplexní metody	2,17	X	X	X	3,78	X	X	X	1	X	---	X
Hodnocené kompetence												
Participativní kompetence	X	6,96	2,74	4,04	X	6,44	6,49	6,55	X	2	---	0
Metodologické kompet.	X	6,10	6,65	6,98	X	6,01	4,00	5,51	X	1	---	2
Specializované kompet.	X	3,42	6,77	6,66	X	3,47	3,54	3,29	X	3	---	5
Organizační kompetence	X	4,12	6,30	5,97	X	4,15	6,13	5,38	X	0	---	0
Aplikační kompetence	X	2,54	2,96	2,75	X	3,40	3,81	3,89	X	0	---	0
Generické kompetence	X	4,50	5,76	3,14	X	4,23	3,76	3,63	X	0	---	0
Fyzické kompetence	X	1,52	2,77	1,16	X	1,20	1,79	1,36	X	0	---	0
Socio-emocion. kompet.	X	6,84	2,04	5,30	X	7,14	6,49	6,41	X	1	---	0

Vysvětlivky:

*J v těchto sloupcích jsou uvedeny počty učitelů, kteří dané položce přiřadili nejvyšší stupeň použité posuzovací škály OJ oslovení VŠ učitelé na tuto otázku neodpověděli

Jednotlivá označení sloupců odpovídají následujícím otázkám z dotazníku:

- 3c = seřadte uvedené metody podle toho, do jaké míry preferujete jejich používání při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích
- 4a = seřadte uvedené kompetence podle toho, do jaké míry jsou nezbytné pro manažerskou práci
- 4c = seřadte uvedené kompetence podle toho, do jaké míry jsou rozvinuté u vás osobně
- 4d = seřadte uvedené kompetence podle toho, do jaké míry jsou vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Vyhodnocení údajů uvedených v tabulce č. 55

Každá z následujících oblastí (metod a kompetencí) se vztahuje k jedné z podhypotéz hypotézy H3, ve vyhodnocení odpovědí v následující části bude ve vztahu k fyzickým kompetencím postupováno podobně jako ve výše uvedených šetřeních k hypotéze H2, v následujícím vyhodnocení odpovědí u realizovaného interview z důvodu malého počtu respondentů nebudou počítány průměrné hodnoty jako u dotazníku, ale budou ponechány absolutní četnosti vyjadřující počty respondentů interview, kteří dané položce přiřadili nejvyšší stupeň použité posuzovací škály.⁷⁶ Přestože ve výše uvedené tabulce č. 55 jsou u denních a kombinovaných studentů uvedeny též průměrné úrovně jejich rozvinutosti

⁷⁶ Je to postup, který byl použit i v ostatních tematicky a výzkumně srovnatelných zahraničních výzkumech.

sledovaných kompetencí, v následující části již tyto údaje nebudou blíže porovnávány, zkoumány či vysvětlovány z toho důvodu, že se jimi již detailně zabývala předchozí část práce věnovaná hypotéze H2. Do tabulky č. 55 byly tudíž jejich průměrné hodnoty začleněny pouze pro účely pouhého číselného dokreslení celkového kontextu sledované problematiky.

Výsledky výzkumu v rámci následujících sledovaných oblastí:

• **Oblast preference vyučovacích metod (H3.1)**

Zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 55 – související s H3.1

Nejvíce preferované vyučovací metody

a/ u denních studentů: názorně-demonstrační metody

b/ u kombinovaných studentů: aktivizující metody

c/ u VŠ učitelů: slovní metody

Ostatní zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č.55 – související s vyuč. metodami

Nejméně preferované vyučovací metody

a/ u denních studentů: komplexní metody

b/ u kombinovaných studentů: dovednostně-praktické metody

c/ u VŠ učitelů: názorně-demonstrační/komplexní metody (tj. nejnižší nenul. hodnoty, viz výše)

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- zatímco denní studenti a VŠ učitelé nejvíce preferují takové druhy vyučovacích metod, které lze souhrnně nazvat jako „tradiční“, kombinovaní studenti naopak nejvíce preferují druhy metod označované jako „moderní“ (a naopak)

- denní studenti a VŠ učitelé nejvíce preferují skupinu „tradičních“ vyučovacích metod, které kombinovaní studenti naopak preferují nejméně (a naopak)

- kombinovaní studenti nejvíce preferují skupinu „moderních“ vyučovacích metod, které denní studenti (a částečně i VŠ učitelé) preferují nejméně (a naopak)

Komentář k tabulce č. 55 ve vztahu k vyučovacím metodám:

Každá ze sledovaných vyučovacích metod zde minimálně jednou získala jednu z celkových extrémních (tj. buď nejvyšší či nejnižší) průměrných hodnot preferencí respondentů, přičemž nejvyšší počet těchto celkových extrémních hodnot získaly názorně-demonstrační metody (jedno maximum a jedno minimum) a komplexní metody (dvakrát minimum), platné za předpokladu, že se u výsledků interview počítají jako minima jen

nejnižší zjištěné nenulové hodnoty. Pokud bychom (obdobně jako výše u komentářů k hypotéze H2) chtěli zpětně ověřit, zda pro dotazník CHEERS 4x4 ze všech vyučovacích metod obsažených v dotazníku CHEERS 5x8 byly vybrány jen metody dosahující nejčastěji extrémních hodnot, pak bychom se z důvodu této zjištěné zvláštnosti ocitli v poněkud obtížné situaci. Díky takto vysoké míře „rozptylu“ celkových extrémních hodnot se totiž každá z těchto metod stává značně unikátní, a tím znesnadňuje následné zúžení jejich výběru pro detailnější průzkum. Pokud tedy stanovená kritéria a způsoby statistické analýzy neumožní provést uvedenou selekci, je možné zjistit skrze analýzu a komparaci obsahu srovnávaných metod, že z celkového souboru 5-ti vyučovacích metod lze při výuce v rámci sledované instituce terciárního vzdělávání (s ohledem na odborné zaměření dané fakulty) využít v nejmenší míře právě dovednostně-praktické metody, a to především v jejich podobě experimentování či laborování. Z daného důvodu je tudíž v tomto výzkumu možné vysvětlit nezařazení zmíněných metod do zkrácené verze dotazníku CHEERS 4x4, a to právě pro jejich komparativně nižší míru aplikovatelnosti v daném oborově zaměřeném vzdělávacím kontextu.

Směrování preferencí vyučovacích metod u jednotlivých skupin respondentů lze obecně shrnout následujícím způsobem. Přestože se na první pohled může zdát, že všechny oslovené skupiny respondentů se z pohledu preference vyučovacích metod navzájem liší, ve skutečnosti lze mezi některými skupinami nalézt jednotné paralely. Navzdory odlišné preferenci dílčích metod se totiž denní studenti a VŠ učitelé vyznačují tendencí upřednostňovat spíše tzv. „tradiční“ výukové metody, zatímco kombinovaní studenti naopak preferují spíše metody tzv. „moderní“, které dle nich mohou nejlépe u studentů rozvíjet kompetence žádané trhem práce. Tito respondenti přitom vycházejí nejen ze svých zaměstnaneckých zkušeností (a tudíž dobře znají kompetenční požadavky zaměstnavatelů), ale také z osobní znalosti podnikových metod vzdělávání a rozvoje, které většinou využívají znaků těchto „moderních“ výukových metod. Denní studenti naopak tuto zaměstnaneckou zkušenost většinou nemají buď vůbec anebo v dostatečné míře, a proto se (podobně jako u kompetencí – viz výše) „spoléhají“ na jednostrannou preferenci těch metod, jež dominují v terciárním vzdělávání.

• Oblast kompetencí nezbytných pro manažer. práci (H3.2)

Zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 55 – související s H3.2

Nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci

a/ u denních studentů: participativní kompetence

b/ u kombinovaných studentů: socio-emocionální kompetence

c/ u VŠ učitelů: specializované kompetence

Ostatní zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 55 - související s nezbytnými kompetencemi pro manažerskou práci

Nejméně nezbytné kompetence pro manažerskou práci

a/ u denních studentů: fyzické kompetence, aplikační kompetence

b/ u kombinovaných studentů: fyzické kompetence, aplikační kompetence

c/u VŠ učitelů:soc.-emocionální a metodolog. kompetence (tj.nejniž.nenul.hodnoty,viz výše)

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- Denní i kombinovaní studenti shodně považují za nejvíce nezbytné kompetence (pro manažerskou práci) takové dílčí příklady kompetencí, jež řadíme mezi „soft skills“ a naopak VŠ učitelé v tomto ohledu preferují spíše příklady tzv. „hard skills“.

- Denní i kombinovaní studenti shodně považují (bez ohledu na fyzické kompetence – viz výše) za nejméně nezbytné kompetence (pro manažerskou práci) takové dílčí příklady kompetencí, jež řadíme mezi „hard skills“, naopak VŠ učitelé za nejméně nezbytné kompetence považují (mj. také) příklady „soft skills“.

Komentář k tab.č. 55 ve vztahu ke kompetencím nezbytným pro manažerskou práci:

Výsledky této části šetření jsou poněkud překvapivé, neboť se jedná o první šetření v rámci tohoto výzkumu, kde se ve svých preferenčních odpovědích denní studenti „přiklonili“ ke směru preferencí kombinovaných studentů a naopak se tím odchýlili od preferenčního zaměření (do té doby) jednotně zastávaného společně s VŠ učiteli. Ačkoliv se i zde (podobně jako výše u komentáře k hypotéze 3.1) u maximálních preferencí vyskytla odlišná volba dílčích kompetencí u každé ze sledovaných skupin respondentů, přesto lze jejich následným sloučením do obdobně orientovaných kompetenčních skupin zjistit, že denní i kombinovaní studenti ve zkoumaném ohledu shodně nejvíce preferují skupinu „soft skills“ a naopak nejméně preferují skupinu „hard skills“, což je pravý opak vůči zjištěnému směru preferencí u VŠ učitelů.

• Oblast kompetencí vyžadovaných od absolventů VŠ (H3.3)

Zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 55 – související s H3.3

Nejvíce vyžadované kompetence od čerstvých absolventů VŠ

- a/ u denních studentů: metodologické kompetence
- b/ u kombinovaných studentů: participativní kompetence
- c/ u VŠ učitelů: specializované kompetence

Ostatní zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 55 – související s kompetencemi, které vyžadují zaměstnavatelé od čerstvých absolventů VŠ

Nejméně vyžadované kompetence od čerstvých absolventů VŠ

- a/ u denních studentů: fyzické kompetence, aplikační kompetence
- b/ u kombinovaných studentů: fyzické kompetence, specializované kompetence
- c/ u VŠ učitelů: metodologické kompetence (tj. nejnižší nenulové hodnoty – viz výše)

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- Za nejvíce vyžadované kompetence považují shodně denní studenti a VŠ učitelé takové dílčí kompetence, které lze řadit spíše do skupiny „hard skills“, zatímco kombinovaní studenti v tomto ohledu naopak nejčastěji zmiňují dílčí kompetence souhrnně označované spíše jako „soft skills“.
- Za nejméně vyžadované kompetence (bez ohledu na fyzické kompetence – viz výše) považují shodně denní studenti, kombinovaní studenti i VŠ učitelé takové dílčí kompetence, které řadíme spíše mezi „hard skills“.

Komentář k tab.č. 55 ve vztahu ke kompetencím vyžadovaným od čerstvých absolventů:

Jestliže u otázky nejvíce vyžadovaných kompetencí odpovídali denní studenti a VŠ učitelé ve stejném směru jako ve všech předchozích šetřeních, kdy (bez ohledu na nejvíce preferované dílčí kompetence) většinou volili kompetenční skupinu patřící pod „hard skills“ a kombinovaní studenti naopak jako vždy nejvíce volili kompetence zařazené pod „soft skills“, pak u otázky nejméně vyžadovaných kompetencí došlo k jedinečné a dosud se nevyskytující jednotě v odpovědích všech tří skupin respondentů. Nejedná se však o dílčí kompetence nejčastěji uváděné u dané otázky každou z těchto oslovených skupin (v tomto ohledu totiž každá ze skupin respondentů volila nejčastěji jinou kompetenci), nýbrž jde o sjednocení těchto dílčích kompetencí do jednotlicích homogenních skupin, kterými jsou „hard skills“ a „soft skills“. Z daného pohledu totiž denní studenti, kombinovaní studenti i VŠ učitelé považují za nejméně vyžadované kompetence (bez ohledu na fyzické kompetence – viz výše) především takové dílčí kompetence, které se označují jako „hard skills“. Jedná se o poněkud paradoxní situaci, neboť VŠ učitelé označili v tomto šetření specializované kompetence

patřící spíše pod „hard skills“ jako nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci a na druhou stranu v témže šetření metodologické kompetence řazené zde také spíše k „hard skills“ naopak považují za nejméně vyžadované kompetence od čerstvých absolventů VŠ. Znamenalo by to, že daní respondenti tudíž nepočítají s tím, že by čerství absolventi VŠ mohli jednak vykonávat a jednak i být připraveni vykonávat profesi manažera, čehož důsledkem by mohlo být, že se ani při terciární výuce učitelé VŠ nebudou zaměřovat na přípravu budoucích absolventů na výkon manažerské profese a tudíž nebudou u studentů ani rozvíjet žádoucí manažerské kompetence. Jedná se o možné vysvětlení příčin současného stavu, kdy u studentů VŠ v rámci terciárního vzdělávání nejsou rozvíjeny (nejen manažerské) kompetence žádané trhem práce a budoucími zaměstnavateli.

9.2.3.2 Výsledky dotazníkových šetření a interview CHEERS 4x4 v rámci stanovených oblastí šetření č. 1-3 a č.6-8)

V této části budou uvedeny názorové rozdíly mezi respondenty (vztahující se k hypotéze H3) zjištěné v rámci dotazníkových šetření č. 1-3 a interview provedeného v rámci šetření č. 6-8. Výsledky těchto šetření jsou v dané části uváděny společně neboť zmíněná šetření používala vzájemně obsahově kompatibilní nástroj sběru dat v podobě dotazníku a interview CHEERS 4x4 (tj. odlišnost těchto šetření spočívala pouze ve formě písemného /dotazník/ a ústního /interview/ dotazování). Vyhodnocování uskutečněných interview zde bude vycházet ze zjištěných nejnižších nenulových hodnot obdobně jako v podkapitole 9.2.3.1

Tab. č. 56 Preference vyučovacích metod, nezbytnost a vyžadování kompetencí na základě CHEERS 4x4 (dotazník a interview)

Vyučovací metody/ kompetence	Denní studenti			Kombinovaní studenti			Manažeři/ zaměstnavatel		Učitel VŠ, šetř. Č. 6, N=15
	1.Šetření, N = 92	2.Šetření, N = 188	3.Šetření, N = 89	1.Šetření, N = 85	2.Šetření, N=133	3.Šetření, N=73	Denní st., Šetření č.7, N = 9	Kombin st. (STZ, SPOL),šetř .č. 8 N=10	
Preference vyučovacích metod (3c)									
Slovní met.	3,087	2,648	2,797	2,129	1,954	1,89	2*	1*	7*
Názor.met.	2,532	2,664	2,584	2,317	2,413	2,164	1	0	2
Aktivizující metody	2,021	2,393	2,314	2,717	2,894	2,534	5	7	4
Komplexní metody	2,043	2,292	2,303	2,835	2,736	2,958	1	2	2
Nezbytnost kompetencí (4a)									
Specializ. kompet.	2,902	2,079	2,292	2,188	2,218	2,246	1	1	6
Metodol. k.	2,684	2,446	2,179	2,258	2,060	2,383	1	1	2
Particip. k.	2,358	2,686	2,73	2,611	2,977	2,712	6	6	4
Socemoc. k	2,108	2,787	2,797	2,388	2,744	2,657	1	2	3
Vyžadování kompetencí zaměstnavateli (4d)									

Specializ. kompet.	2,88	2,973	2,742	2,059	2,172	2,151	1	1	7
Metodol. k.	2,826	2,569	2,809	2,211	2,157	2,342	1	2	3
Particip. k.	2,054	2,17	2,135	2,823	3,015	2,863	5	4	5
Socemoc. kompet.	2,239	2,287	2,315	2,906	2,654	2,644	2	3	0

Pozn. *] = počet respondentů (učitelů/manažerů) kteří zvolili danou variantu odpovědi na 1. místě důležitosti – tj. přiřadili této možnosti nejvyšší stupeň posuzovací škály.

- v závorkách jsou uvedena číselná označení otázek, jež v použitých dotaznících a interview sledují danou problematiku

Vyhodnocení údajů uvedených v tabulce č. 56

Každá z následujících oblastí se vztahuje k jedné z podhypotéz hypotézy H3, pro vyhodnocení údajů v této tabulce platí tytéž úpravy a informace, které byly zmíněny již výše před vyhodnocením tabulky č. 55. Jelikož tabulka č. 56 u každé z otázek sledovaných pomocí dotazníku obsahuje průměrné hodnoty získané v rámci tří šetření, budou v následující zjednodušené sumarizaci základních výsledků u každého z těchto dvou oslovených souborů respondentů (tj. denní a kombinovaní studenti) uvedeny vedle sebe výsledné proměnné z každého z těchto tří šetření, které odpovídají zjištěným extrémním (tj. nejvyšším či nejnižším) preferencím sledovaným v dané části. Pokud některé sledované metody či kompetence obdržely stejné průměrné hodnoty preferencí od respondentů, pak budou v následující stručné sumarizaci uvedeny vedle sebe vždy v odpovídající části zaměřené na příslušné extrémní zjištěné hodnoty

Výsledky výzkumu v rámci následujících sledovaných oblastí:

• **Oblast preference vyučovacích metod (H 3.1)**

Zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 56 – související s H3.1

Nejvíce preferované vyučovací metody

a/ u denních studentů:

slovní metody (šetření č. 1), názorně-demonstrační metody (šetření č. 2),

slovní metody (šetření č. 3)

b/ u kombinovaných studentů:

komplexní metody (šetření č. 1), aktivizující metody (šetř. č. 2), komplexní metody (šetř.č. 3)

c/ u manažerů/zaměstnavatelů (denní studenti): aktivizující metody

d/ u manažerů/zaměstnavatelů (kombin. studenti + STZ, Spolchemie): aktivizující metody

e/ u VŠ učitelů: slovní metody

Ostatní zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 56 – související s vyuč. metodami

Nejméně preferované vyučovací metody

a/ u denních studentů:

aktivizující metody (šetření č. 1), komplexní metody (šetř. č. 2), komplexní metody (šetř.č. 3)

b/ u kombinovaných studentů:

slovní metody (šetření č. 1), slovní metody (šetření č. 2), slovní metody (šetření č. 3)

c/ u manažerů/zaměstnavatelů (denní studenti): názorně-demonstrační metody, komplexní m.

d/ u manažerů/zaměstnavatelů (kombin. studenti + STZ, Spolchemie): slovní metody

e/ u VŠ učitelů: názorně-demonstrační a komplexní metody(tj.nejniž. nenul. hodn. – viz výše)

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- zatímco denní studenti ve většině šetření nejvíce preferovali slovní vyučovací metody, kombinovaní studenti ve většině šetření naopak nejvíce preferovali komplexní vyučovací metody

- zatímco denní studenti a VŠ učitelé shodně nejvíce preferovali výukovou metodu, kterou lze obecně zařadit mezi tzv. „tradiční metody“, kombinovaní studenti a manažeři/zaměstnavatelé z řad denních studentů, kombinovaných studentů i zástupců firem STZ a Spolchemie naopak shodně nejvíce preferovali výukové metody jednotně označované jako „moderní metody“

- zatímco denní studenti ve většině šetření nejméně preferovali komplexní vyučovací metody, kombinovaní studenti naopak ve většině šetření nejméně preferovali slovní vyučovací metody

- zatímco denní studenti a částečně i VŠ učitelé nejméně preferovali vyučovací metody souhrnně označované jako „moderní metody“, naopak kombinovaní studenti, manažeři/zaměstnavatelé i z řad kombinovaných studentů, zástupců firem STZ a Spolchemie a zčásti i manažeři/zaměstnavatelé z řad denních studentů nejméně preferovali vyučovací metody jednotně označované jako „tradiční metody“.

Komentář k tabulce č. 56 ve vztahu k vyučovacím metodám:

Výsledky tohoto šetření jsou zcela v souladu se zjištěními z předchozích šetření, neboť i zde denní studenti spolu s VŠ učiteli preferují nejvíce dílčí vyučovací metodu (slovní) patřící mezi „tradiční metody“ a naopak oslovení manažeři/zaměstnavatelé z řad denních i kombinovaných studentů i z řad zástupců firem STZ a Spolchemie oproti tomu nejvíce preferují dílčí metody (aktivizující, komplexní), jež lze souhrnně označit jako „moderní metody“. Mezi nejméně preferovanými metodami se u každé z těchto dvou vzájemně

názorově protichůdných stran respondentů objevily příklady dílčích vyučovacích metod, které tvoří protipól těch metod, jež dříve každá z těchto stran zvolila za nejvíce preferované. Znamená to, že každá z těchto skupin respondentů projevila zcela konzistentní názory, kterými si neprotiřečí. Je také zajímavé, že u nejvíce preferovaných metod se názorově zcela shodují na jedné straně VŠ učitelé a studenti VŠ a na druhé straně manažeři z řad denních studentů, kombinovaných studentů i zástupců oslovených firem. V otázce nejméně preferovaných metod se však již manažeři z řad denních studentů začínají zčásti odchylovat od ostatních manažerů a typicky jako v u nejvíce preferovaných metod (a podobně jako i v ostatních šetřeních) se opět názorově přibližují VŠ učitelům. Je to známka skutečnosti, že ani manažerská praxe denní studenty názorově zcela „neodtrhne“ od myšlenkových „stereotypů“, které mohou získat při terciárním vzdělávání.

• **Oblast kompetencí nezbytných pro manažer. práci (H3.2)**

Zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 56 – související s H3.2

Nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci

a/ u denních studentů:

specializované kompetence (šetření č. 1), socio-emocionální kompetence (šetření č. 2),
socio-emocionální kompetence (šetření č. 3)

b/ u kombinovaných studentů:

participativní kompetence (šetření č. 1), participativní kompetence (šetření č. 2),
participativní kompetence (šetření č. 3)

c/ u manažerů/zaměstnavatelů (denní studenti): participativní kompetence

d/ u manažerů/zaměstnavatelů (kombin. studenti + STZ, Spolchemie.): participativní kompetence

e/ u VŠ učitelů: specializované kompetence

Ostatní zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 56 – související s nezbytnými kompetencemi pro manažerskou práci

Nejméně nezbytné kompetence pro manažerskou práci

a/ u denních studentů:

socio-emocionální kompetence (šetření č. 1), specializované kompetence (šetření č. 2),
metodologické kompetence (šetření č. 3)

b/ u kombinovaných studentů:

specializované kompetence (šetření č. 1), metodologické kompetence (šetření č. 2),

specializované kompetence (šetření č. 3)

c/ u manažerů/zaměstnavatelů (denní studenti):

specializované kompetence, metodologické kompetence, socio-emocionální kompetence

d/ u manažerů/zaměstnavatelů (kombinovaní studenti + STZ, Spolchemie):

specializované kompetence, metodologické kompetence

e/ u VŠ učitelů: metodologické kompetence (tj. nejnižší nenulové hodnoty – viz výše)

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- zatímco u většiny provedených šetření denní i kombinovaní studenti společně s manažery/zaměstnavateli z řad denních i kombinovaných studentů i zástupců firem STZ a Spolchemie považovali za nejvíce nezbytné kompetence (pro manažerskou práci) takové dílčí příklady kompetencí, jež řadíme mezi „soft skills“, naopak učitelé v tomto ohledu nejvíce preferovali spíše příklady kompetencí patřících do „hard skills“

- denní studenti, kombinovaní studenti, VŠ učitelé i manažeři/zaměstnavatelé z řad denních i kombinovaných studentů i zástupců firem STZ a Spolchemie za nejméně nezbytné kompetence pro manažerskou práci považují takové dílčí příklady kompetencí, které lze souhrnně nazvat jako „hard skills“

Komentář k tab. č. 56 ve vztahu ke kompetencím nezbytným pro manažerskou práci:

V této části výzkumu došlo ve výsledcích k odchýlení preferencí denních studentů od preferencí VŠ učitelů směrem k názorům kombinovaných studentů, a manažerů/zaměstnavatelů jak z řad denních, tak i kombinovaných studentů i z řad oslovených podniků STZ a Spolchemie. Jde tudíž o přesun názorové většiny od „hard skills“ k „soft skills“. Tento přesun je následně potvrzen i jednohlasnou reakcí všech respondentů považující dílčí příklady kompetencí patřící pod „hard skills“ za nejméně nezbytné pro manažerskou práci. Kromě VŠ učitelů (kteří na jednu stranu mezi nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci řadí jeden z příkladů „hard skills“ a na druhou stranu mezi nejméně nezbytné kompetence pro manažerskou práci řadí jiný z příkladů „hard skills“) tak žádná jiná skupina respondentů neprokazuje tak jednoznačnou a jednostrannou preferenci „hard skills“, která je ve skutečnosti v rozporu s požadavky představitelů podnikové sféry.

• Oblast kompetencí vyžadovaných od absolventů VŠ (H3.3)

Zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č. 56 – související s H3.3

Nejvíce vyžadované kompetence od čerstvých absolventů VŠ

a/ u denních studentů:

specializované kompetence (šetření č. 1), specializované kompetence (šetření č. 2),
metodologické kompetence (šetření č. 3)

b/ u kombinovaných studentů:

socio-emocionální kompetence (šetření č. 1), participativní kompetence (šetření č. 2),
participativní kompetence (šetření č. 3)

c/ u manažerů/zaměstnavatelů (denní studenti): participativní kompetence

d/ u manažerů/zaměstnavatelů (kombin. studenti + STZ, Spolch.): participativní kompetence

e/ u VŠ učitelů: specializované kompetence

Ostatní zjištěné názorové rozdíly z komparace dat v tabulce č.56 – související s kompetencemi, které zaměstnavatelé vyžadují od čerstvých absolventů VŠ

Nejméně vyžadované kompetence od čerstvých absolventů VŠ

a/ u denních studentů:

participativní kompetence (šetření č. 1), participativní kompetence (šetření č. 2),
participativní kompetence (šetření č. 3)

b/ u kombinovaných studentů:

specializované kompetence (šetření č. 1), metodologické kompetence (šetření č. 2),
specializované kompetence (šetření č. 3)

c/ u manažerů/zaměstnavatelů (denní studenti):

specializované kompetence, metodologické kompetence

d/ u manažerů/zaměstnavatelů (kombin. studenti + STZ, Spolch.): specializované kompetence

e/ u VŠ učitelů: metodologické kompetence (tj. nejnižší nenulové hodnoty – viz výše)

Komparace zjištěných preferenčních rozdílů:

- zatímco denní studenti u většiny provedených šetření považují za nejvíce vyžadované specializované kompetence, kombinovaní studenti u většiny provedených šetření naopak považují za nejvíce vyžadované participativní kompetence

- zatímco denní studenti a VŠ učitelé za nejvíce vyžadované shodně považují takové dílčí kompetence (specializované kompetence), které lze nazvat „hard skills“, kombinovaní studenti a manažeři/zaměstnavatelé z řad denních, kombinovaných studentů i zástupců firem STZ a Spolchemie naopak za nejvíce vyžadované považují takové dílčí kompetence (participativní kompetence), které lze nazvat „soft skills“

- zatímco denní studenti u všech provedených šetření považují za nejméně vyžadované participativní kompetence, kombinovaní studenti u většiny provedených šetření považují za nejméně vyžadované specializované kompetence
- zatímco kombinovaní studenti, VŠ učitelé a manažeři/zaměstnavatelé z řad denních i kombinovaných studentů a zástupců firem STZ a Spolchemie za nejméně vyžadované shodně považují takové dílčí kompetence, které lze nazvat „hard skills“, denní studenti naopak jako jediní za nejméně vyžadované jednotně ve všech šetřeních označili participativní kompetence, které patří mezi „soft skills“

Komentář k tab.č. 56 ve vztahu ke kompetencím vyžadovaným od čerstvých absol. VŠ:

Ve většině případů dříve potvrzené směřování denních studentů a VŠ učitelů k „hard skills“ bylo prokázáno i v tomto šetření, a to pokud jde o nejvíce vyžadované kompetence, kde obě tyto skupiny respondentů shodně volily specializované kompetence. Většinová shoda panovala v oblasti nejvíce vyžadovaných kompetencí i u skupiny kombinovaných studentů, kteří naopak volili participativní kompetence a tím potvrdili, že spolu s manažery/zaměstnavateli z řad denních i kombinovaných studentů i zástupců firem STZ a Spolchemie naopak preferenčně směřují k „soft skills“. Překvapením u tohoto šetření byla oblast nejméně vyžadovaných kompetencí, kde všechny oslovené skupiny respondentů (kromě denních studentů) jednotně zvolili kompetence patřící k „hard skills“. Zvláštností jsou u tohoto výsledku především VŠ učitelé, kteří „hard skills“ jako takové nejvíce prosazují nejen teoreticky, ale i v praxi terciární výuky. Neobvyklé je také to, že jediným „obhájcem“ „hard skills“ se u této otázky stali denní studenti, kteří ve všech šetřeních za nejméně vyžadované jednotně označili participativní kompetence, což jednoznačně odráží jejich nedostatečnou zaměstnaneckou zkušenost i jejich „nápodobu“ dominantního postavení „hard skills“ v terciárním vzdělávání (tím kompenzují svou nedostatečnou pracovní zkušenost – viz výše).

10 ZÁSADY PRO VYHODNOCOVÁNÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ, JEJICH VERIFIKACE A KOMENTÁŘE KE ZJIŠTĚNÝM VÝSTUPŮM A VZTAHŮM PROMĚNNÝCH

10.1 ZÁSADY PRO VYHODNOCOVÁNÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ

Specifikem tohoto výzkumu je skutečnost, že zatímco všechna zde použitá interview se vztahují pouze k ověřování platnosti hypotézy H3, každé z realizovaných dotazníkových šetření se naopak vztahuje k ověřování platnosti minimálně dvou stanovených hypotéz.

10.1.1 Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H1

Výzkumným nástrojem použitým v části výzkumu vztahujícím se k hypotéze H1 byl dotazník CHEERS 4x4 použitý v rámci následujících 3 šetření u souborů respondentů z řad denních a kombinovaných studentů FSE UJEP. Ověřování platnosti hypotézy H1 tak zde bude probíhat na základě dotazníkového šetření č. 1 provedeného v ZS 08/09 (92 denních studentů, 85 kombinovaných studentů), dotazníkového šetření č. 2 provedeného v ZS 07/08 (188 denních studentů, 133 kombinovaných studentů) a dotazníkového šetření č. 3 provedeného v ZS 08/09 (89 denních studentů, 73 kombinovaných studentů). Uvedené číselné označení uskutečněných šetření však neodpovídá chronologicky časové posloupnosti jejich realizace.

Hypotéza H1 se skládá z jednotlivých podhypotéz, které budou pro účely ověřování jejich platnosti rozčleněny na jednotlivé části, z nichž každá bude vždy obsahovat vztah pouze dvou dílčích proměnných. Proces ověřování platnosti bude na nejnižší úrovni zahájen právě u těchto částí podhypotéz a postupně bude postupovat výše až na úroveň hypotéz. Pro potvrzení platnosti každé z těchto částí podhypotézy je přitom nezbytné, aby byla potvrzena platnost každého zkoumaného vztahu dílčích proměnných alespoň ve dvou ze všech tří provedených šetření (viz výše). Aby poté bylo možné zkoumanou podhypotézu považovat za platnou, je nezbytné, aby byla potvrzena platnost všech jejích dílčích částí. Pro vyslovení platnosti celé hypotézy H1 je pak nezbytné, aby byla potvrzena platnost všech jejích podhypotéz.

V rámci hypotézy H1 a jejích podhypotéz bylo studentské vnímání a preference vyučovacích metod a manažerských kompetencí zjišťováno pomocí škálování, kdy respondenti v dotazníku CHEERS 4x4 u každé otázky vždy uspořádali 4 sledované vyučovací

metody či 4 sledované kompetence v rámci 4-stupňové škály - v pořadí od 1. místo = nejméně do 4. místo = nejvíce – jako odpověď na danou otázku.

K testování vzájemné závislosti proměnných⁷⁷ v rámci hypotézy H1 a jejích podhypotéz byl použit výpočet testu nezávislosti chí kvadrát na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Konkrétní kritické a testové hodnoty daného testování budou uvedeny ve statistické části u každé ověřované tabulky. Jejich výše byla u jednotlivých tabulek ovlivněna mj. i specifickou podobou rozmístění sledovaných hodnot v rámci jednotlivých kolonek tabulky, která vedla k tomu, že před testováním závislosti proměnných bylo u některých tabulek nutné provést sloučení hodnot několika sousedních kolonek. Slučování těchto hodnot však bylo prováděno pouze pro uvedené potřeby statistického vyhodnocování výsledků, a proto budou speciální tabulky s takto sloučenými hodnotami uváděny pouze pro dokumentační účely v příloze této práce.

Ve všech tabulkách vztahujících se k hypotéze H1 byly zjišťovány vztahy mezi proměnnými, a to pouze na základě celkových absolutních četností uvedených v těchto tabulkách. Zjištěné vztahy a závislosti proměnných však nebudou klasifikovány jako přímá či nepřímá úměra, neboť v některých případech zjištěná závislost (vztah) mezi proměnnými je velice slabá a směr dané úměry proto není jednoznačný. Proto, aby nevznikal rozpor mezi jednotlivými tabulkami z pohledu odlišného souboru uváděných charakteristik, byla charakteristika úměry a jejího typu vyloučena z popisu zjištěných vztahů.

10.1.2 Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H2

Výzkumným nástrojem použitým v části výzkumu vztahujícím se k hypotéze H2 je dotazník CHEERS 5x8, který zde byl aplikován v rámci šetření č. 4 provedeného v ZS 08/09 (na souboru 164 denních a 104 kombinovaných studentů) a dále dotazník CHEERS 4x4, který byl v rámci ověřování hypotézy H2 aplikován v rámci šetření č. 1 provedeného v ZS 08/09 (na souboru 92 denních studentů, 85 kombinovaných studentů), šetření č. 2 provedeného v ZS 07/08 (na souboru 188 denních studentů, 133 kombinovaných studentů) a šetření č. 3 provedeného v ZS 08/09 (na souboru 89 denních studentů, 73 kombinovaných studentů). Podobně jako výše je i zde nezbytné připomenout, že uvedené číselné označení uskutečněných šetření neodpovídá chronologicky časové posloupnosti jejich realizace.

⁷⁷ Statistické ověřování platnosti vztahů mezi proměnnými (hypotézy H1) zjištěných z výsledků dotazníkového šetření CHEERS 4x4 bylo založeno na záznamu a statistickém zpracování údajů pomocí počítačového programu Statistica od firmy Statsoft.

Jelikož se hypotéza H2 skládá z jednotlivých podhypotéz, bude proces ověřování platnosti zahájen na nejnižší úrovni právě u těchto podhypotéz a postupně bude postupovat výše až na úroveň dané hypotézy. Pro potvrzení platnosti každé z těchto podhypotéz je přitom nezbytné, aby byla potvrzena platnost u každého ze zkoumaných vztahů dílčích proměnných alespoň ve třech ze všech čtyř provedených šetření (viz výše). Pro vyslovení platnosti celé hypotézy H2 je pak nezbytné, aby byla potvrzena platnost všech jejích podhypotéz.

U hypotézy H2 a jejích podhypotéz je studentské vnímání úrovně osobní rozvinutosti sledovaných kompetencí a míry, v jaké jsou vyžadovány zaměstnavateli zjišťováno pomocí škálování, kdy respondenti u každé otázky v dotazníku CHEERS 5x8 vždy uspořádali 8 sledovaných kompetencí v rámci 8-stupňové škály (v pořadí od 1. místo = nejméně do 8. místo = nejvíce – jako odpověď na danou otázku) a v dotazníku CHEERS 4x4 naopak vždy uspořádali jen 4 sledované kompetence v rámci 4 - stupňové škály (v pořadí od 1. místo = nejméně do 4. místo = nejvíce – jako odpověď na danou otázku).

Při ověřování platnosti každé z podhypotéz hypotézy H2 vzájemnou komparací průměrných hodnot úrovně rozvinutosti sledovaných kompetencí a míry jejich vyžadování zaměstnavateli (tj. ze součtu absolutních četností koeficientů odpovídajících preferenčnímu pořadí sledovaných proměnných u denních a kombinovaných studentů bude pro každou ze sledovaných kompetencí a metod zvlášť v rámci otázky „rozvinutosti“ a zvlášť v rámci otázky „vyžadování“ vypočten aritmetický průměr – viz kapitola „Použité metody výzkumu“) bude zjišťována velikost rozdílu mezi těmito hodnotami zvlášť u denních a kombinovaných studentů, a to v každém ze čtyř zde popisovaných šetření. (viz výše) Ve všech tabulkách vztahujících se k hypotéze H2 proto budou zjišťovány vztahy mezi proměnnými na základě komparace jednak velikosti zjištěného rozdílu (mezi úrovní rozvinutosti sledovaných kompetencí a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli) a jednak i skrze komparaci dílčích proměnných z pohledu jejich maximálních a minimálních průměrných hodnot.

Pro usnadnění zjišťování výše uvedených vztahů obsahují tabulky vztahující se k hypotéze H2 kromě průměrných hodnot i vypočtené hodnoty rozdílu mezi úrovní vyžadování a úrovní rozvinutosti dané kompetence. Postup při tomto výpočtu je uveden v podkapitole 9.2.2.

10.1.3 Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H3

Mezi výzkumné nástroje použité v části výzkumu vztahující se k hypotéze H3 patří dotazník CHEERS 5x8, který byl aplikován v rámci šetření č. 4 provedeného v ZS 08/09 (na souboru 164 denních a 104 kombinovaných studentů), interview CHEERS 5x8 uskutečněné v rámci šetření č. 5 provedeného v LS 07/08 (na souboru 7 učitelů VŠ), dále dotazník CHEERS 4x4 použitý v rámci šetření č. 1 uskutečněného v LS 08/09 (na souboru 92 denních a 85 kombinovaných studentů), v rámci šetření č. 2 realizovaného v ZS 07/08 (na souboru 188 denních a 133 kombinovaných studentů) a v rámci šetření č. 3 provedeného v ZS 08/09 (na souboru 89 denních a 73 kombinovaných studentů). Mezi výzkumné nástroje použité u hypotézy H3 patří dále interview CHEERS 4x4 realizované v rámci šetření č. 6 provedeného v LS 08/09 (na souboru 15 učitelů VŠ), v rámci šetření č. 7 uskutečněného v LS 08/09 (na souboru 9 manažerů/zaměstnavatelů z řad denních studentů) a v rámci šetření č. 8 realizovaného v LS 07/08 a v LS 08/09 (na souboru 10 manažerů/zaměstnavatelů z řad kombinovaných studentů a zástupců firem STZ a Spolchemie). Stejně jako u ostatních hypotéz je také v tomto případě žádoucí zdůraznit, že uvedené číselné označení výše zmíněných provedených šetření chronologicky neodpovídá časové posloupnosti jejich realizace.

U hypotézy H3 a jejích podhypotéz vnímání jak nezbytnosti a vyžadování kompetencí, tak i preference vyučovacích metod jsou u respondentů zjišťovány pomocí škálování, kdy respondenti u každé otázky v dotazníku CHEERS 5x8 a interview CHEERS 5x8 vždy uspořádali 8 sledovaných kompetencí v rámci 8-stupňové škály (v pořadí od 1. místo = nejméně do 8. místo = nejvíce – jako odpověď na danou otázku) a 5 sledovaných vyučovacích metod v rámci 5-stupňové škály (v pořadí od 1. místo = nejméně a 5. místo = nejvíce – jako odpověď na danou otázku), v dotazníku CHEERS 4x4 a v interview CHEERS 4x4 naopak vždy uspořádali jen 4 sledované kompetence a 4 sledované vyučovací metody – a to vždy v rámci 4 - stupňové škály (v pořadí od 1. místo = nejméně do 4. místo = nejvíce – jako odpověď na danou otázku).

Způsob zobrazování dat získaných ze všech šetření vztahujících se k hypotéze H3 se liší podle použité výzkumné metody. Zatímco výsledky všech dotazníkových šetření č. 1, 2, 3 a 4 budou zobrazovány stejně jako výše u hypotézy H2 (tj. v podobě průměrných hodnot u každé z dílčích proměnných, jejichž výpočet je blíže popsán v kapitole „Použité metody výzkumu“), výsledky provedených interview č. 5, 6, 7 a 8 naopak budou zobrazovány v podobě absolutních četností vyjadřujících jen počty respondentů, kteří dané položce

přiradili nejvyšší stupeň použité posuzovací škály (tj. u interview CHEERS 5x8 jde o 8. stupeň u kompetencí a 5. stupeň škály u metod, u interview CHEERS 4x4 pak se jedná o 4. stupeň u kompetencí i u metod), což vyjadřuje u těchto kompetencí a metod nejvyšší míru jejich preferencí, nezbytnosti, rozvinutosti a vyžadování.

Při ověřování platnosti každé z podhypotéz hypotézy H3 budou vzájemně komparovány průměrné hodnoty a absolutní četnosti (viz výše) dílčích kompetencí a metod sledovaných v rámci jednotlivých otázek (určitého dotazníku či interview). Ve všech tabulkách vztahujících se k hypotéze H3 tak budou zjišťovány vztahy mezi proměnnými na základě komparace dílčích kompetencí a metod z pohledu jejich maximálních a minimálních hodnot vyjádřených buď v podobě průměru či absolutní četnosti (viz výše). Důležité je však zdůraznit, že při vyhodnocování odpovědí získaných u realizovaných rozhovorů (interview CHEERS 5x8 a CHEERS 4x4) budou za nejnižší míru preferencí posuzovaných proměnných považovány pouze jejich celkově nejnižší (tj. minimální) nenulové hodnoty. Je to především z toho důvodu, že u některých otázek v interview získalo nulové hodnoty současně více dílčích sledovaných kompetencí a metod, což by následně při zpracovávání výsledků znesnadňovalo výběr jedné či dvou z nich s nejnižšími preferencemi respondentů.

Proces ověřování platnosti každé z podhypotéz hypotézy H3 bude vždy sestávat ze dvou základních částí, z nichž každá je představena samostatnou tabulkou obsahující vždy výstupy dotazníkových šetření a interview určitého typu. V jedné tabulce (X) tak budou výsledky dotazníkového šetření č. 4 (viz výše) využívajícího dotazníku CHEERS 5x8 a rozhovoru jakožto šetření č. 5 (viz výše) realizovaného na základě interview CHEERS 5x8. Ve druhé tabulce (Y) budou výsledky dotazníkových šetření č. 1,2 a 3 (viz výše) realizovaných na základě dotazníku CHEERS 4x4 a výsledky rozhovorů uskutečněných v rámci šetření č. 6, 7 a 8 s využitím interview CHEERS 4x4. Ačkoliv šetření č. 4 a 5 nezkoumají názory všech skupin respondentů uvedených v hypotéze H3 a jejích podhypotézách, přesto bude tabulka X (obsahující výsledky těchto šetření) při ověřování platnosti podhypotéz považována za rovnocennou protiváhu tabulce Y (jež naopak monitoruje názory všech zkoumaných skupin respondentů). Zmíněná rovnocennost je podložena tím, že v každé z uvedených tabulek se při ověřování platnosti podhypotéz bude postupovat jednotně, kdy se budou zjištěné výsledky komparovat se stanovenými hypotézami nikoliv dílčím, ale „kompaktním“ způsobem.

Aby byla daná podhypotéza považována za platnou v tabulce X, je tak nezbytné, aby se v této tabulce prokázaly na jedné straně takové stejnorodé názory u VŠ učitelů a denních

studentů VŠ a na druhé straně takové názory kombinovaných studentů VŠ, které jsou obsahově zcela v souladu s ověřovanou podhypotézou. Pro vyslovení platnosti této podhypotézy v tabulce X musí být přitom soulad tabulky s touto podhypotézou potvrzen v obou zde uvedených šetřeních (č.4,5) u všech tří zde sledovaných skupin respondentů (učitelé VŠ, denní studenti VŠ, kombinovaní studenti VŠ).

Pro potvrzení platnosti určité podhypotézy v tabulce Y je pak nezbytné, aby se v dané tabulce prokázaly na jedné straně takové stejnorodé názory u VŠ učitelů a denních studentů VŠ a na druhé straně takové stejnorodé názory u kombinovaných studentů VŠ a manažerů/zaměstnavatelů, které jsou obsahově zcela v souladu s ověřovanou podhypotézou. Pro vyslovení platnosti této podhypotézy v tabulce Y přitom soulad tabulky s touto podhypotézou potvrzen alespoň ve dvou ze tří dotazníkových šetření (č. 1,2,3) u denních i kombinovaných studentů a současně musí být potvrzen i ve všech třech zde uvedených rozhovorech (šetření č. 6,7,8) u všech v nich zahrnutých skupin respondentů (tj. učitelé VŠ, manažeři/zaměstnavatelé z řad denních studentů VŠ a manažeři/zaměstnavatelé z řad kombinovaných studentů VŠ a zástupců firem STZ a Spolchemie). Pro potvrzení platnosti posuzované podhypotézy jako celku je pak nezbytné, aby byla její platnost potvrzena výše popsaným způsobem v rámci každé z obou tabulek (X,Y). Pro vyslovení platnosti celé hypotézy H3 je pak nezbytné, aby byla potvrzena platnost všech jejích podhypotéz.

10.2 VYHODNOCOVÁNÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ

Následující část se zaměří na celkové vyhodnocení zjištěných vztahů a závislosti mezi sledovanými proměnnými u jednotlivých hypotéz.

10.2.1 Vyhodnocení platnosti hypotézy H1

Hypotéza H1:

Míra a obsah studentských preferencí týkajících se využívání vybraných vyučovacích metod v oborově zaměřených „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na úrovni jak vybraných charakteristik vnějšího prostředí, tak i vybrané vnitřní charakteristiky studentů.

Následující písmena a čísla v závorkách označují proměnné znázorněné v kapitole 7.3.1.

U H1 vnější prostředí zahrnuje nezbytnost kompetencí a vyžadování kompetencí zaměstnavatelů, vnitřní prostředí pak obsahuje osobní rozvinutost kompetencí u respondentů.

Podhypotéza H1.1 (denní studenti)

U denních studentů míra preference využívání slovních vyučovacích metod (A1) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci (A2), na úrovni rozvinutosti specializovaných kompetencí u těchto studentů (A3) a na tom, do jaké míry jsou podle nich specializované kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (A4).

1. část podhypotézy H1.1

U denních studentů míra preference využívání slovních vyučovacích metod (A1) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci (A2)
Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 27, 29 a 31 jsou popsány v podkapitole 9.2.1. **Platnost 1. části podhypotézy H1.1 byla potvrzena.**

2. část podhypotézy H1.1

U denních studentů míra preference využívání slovních vyučovacích metod (A1) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na úrovni osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí u těchto studentů (A3)
Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 15, 17 a 19 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 2. části podhypotézy H1.1 byla potvrzena.**

3. část podhypotézy H1.1

U denních studentů míra preference využívání slovních vyučovacích metod (A1) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na tom, do jaké míry jsou podle nich specializované kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (A4)
Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 39, 41 a 43 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 3. části podhypotézy H1.1 byla potvrzena..**

Celkové ověření platnosti podhypotézy H1.1

Vzhledem k tomu, že byla potvrzena platnost všech částí podhypotézy H1.1, byly tím splněny předem stanovené podmínky uvedené v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“, **platnost podhypotézy H1.1 byla proto potvrzena.**

Podhypotéza H1.2 (denní studenti)

U denních studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (AI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci (AII), na úrovni rozvinutosti participativních kompetencí u těchto studentů (AIII) a na tom, do jaké míry jsou podle nich participativní kompetence vyžadovány od čerstvých absolventů VŠ (AIV).

1. část podhypotézy H1.2

U denních studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (AI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci (AII)

Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 33, 35 a 37 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 1. části podhypotézy H1.2 byla potvrzena.**

2. část podhypotézy H1.2

U denních studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (AI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na úrovni rozvinutosti participativních kompetencí u těchto studentů (AIII)

Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 21, 23 a 25 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 2. části podhypotézy H1.2 byla potvrzena.**

3. část podhypotézy H1.2

U denních studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (AI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na tom, do jaké míry jsou podle nich participativní kompetence vyžadovány od čerstvých absolventů VŠ (AIV).

Přestože platnost zkoumané části této hypotézy nebyla potvrzena u tabulky č. 45, u zbývajících tabulek č. 47 a 49 se její platnost potvrdila. Jelikož tedy tím byla celkově platnost této části podhypotézy potvrzena u většiny (2) ze všech relevantních šetření (3), podle podmínek uvedených v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“ lze tudíž celkově považovat 3. část podhypotézy H1.2 za platnou. Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 45, 47 a 49 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 3. části podhypotézy H1.2 byla potvrzena.**

Celkové ověření platnosti podhypotézy H1.2

Vzhledem k tomu, že byla potvrzena platnost všech částí podhypotézy H1.2, byly tím splněny předem stanovené podmínky uvedené v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“, **platnost podhypotézy H1.2 byla proto potvrzena.**

Podhypotéza H1.3 (kombinovaní studenti)

U kombinovaných studentů míra preference využívání slovních vyučovacích metod (B1) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci (B2), na úrovni rozvinutosti specializovaných kompetencí u těchto studentů (B3) a na tom, do jaké míry jsou podle nich specializované kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány (B4)

1. část podhypotézy H1.3

U kombinovaných studentů míra preference využívání slovních vyučovacích metod (B1) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci (B2)
Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 28, 30 a 32 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 1. části podhypotézy H1.3 byla potvrzena.**

2. část podhypotézy H1.3

U kombinovaných studentů míra preference využívání slovních vyučovacích metod (B1) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na úrovni rozvinutosti specializovaných kompetencí u těchto studentů (B3)
Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 16, 18 a 20 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 2. části podhypotézy H1.3 byla potvrzena.**

3. část podhypotézy H1.3

U kombinovaných studentů míra preference využívání slovních vyučovacích metod (B1) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na tom, do jaké míry jsou podle nich specializované kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány (B4).
/tab. 40,42,44/
Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 40, 42 a 44 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 3. části podhypotézy H1.3 byla potvrzena.**

Celkové ověření platnosti podhypotézy H1.3

Vhledem k tomu, že byla potvrzena platnost všech částí podhypotézy H1.3, byly tím splněny předem stanovené podmínky uvedené v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“, **platnost podhypotézy H1.3 byla proto potvrzena.**

Podhypotéza H1.4 (kombinovaní studenti)

U kombinovaných studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (BI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci (BII), na úrovni rozvinutosti participativních kompetencí u těchto studentů (BIII) a na tom, do jaké míry jsou podle nich participativní kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány (BIV).

1. část podhypotézy H1.4

U kombinovaných studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (BI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na jejich vnímání míry nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci (BII)

Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 34, 36 a 38 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 1. části podhypotézy H1.4 byla potvrzena.**

2. část podhypotézy H1.4

U kombinovaných studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (BI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na úrovni rozvinutosti participativních kompetencí u těchto studentů (BIII)

Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 22, 24 a 26 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 2. části podhypotézy H1.4 byla potvrzena.**

3. část podhypotézy H1.4

U kombinovaných studentů míra preference využívání aktivizujících vyučovacích metod (BI) v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích závisí na tom, do jaké míry jsou podle nich participativní kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány (BIV).

Zjištěný vztah, statistické ověření a závěr k posouzení jeho platnosti u tabulek č. 46, 48 a 50 jsou uvedeny v podkapitole 9.2.1. **Platnost 3. části podhypotézy H1.4 byla potvrzena.**

Celkové ověření platnosti podhypotézy H1.4

Vhledem k tomu, že byla potvrzena platnost všech částí podhypotézy H1.4, byly tím splněny předem stanovené podmínky uvedené v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“, **platnost podhypotézy H1.4 byla proto potvrzena.**

Celkové ověření platnosti hypotézy H1

Vzhledem k tomu, že byla potvrzena platnost všech podhypotéz hypotézy H1, byly tím splněny předem stanovené podmínky uvedené v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“, **platnost hypotézy H1 byla proto potvrzena.**

10.2.2 Vyhodnocení platnosti hypotézy H2

Hypotéza H2:

Velikost rozdílu mezi úrovní vybrané charakteristiky vnitřního prostředí studentů a úrovní vybrané charakteristiky vnějšího prostředí se liší podle formy VŠ studia těchto absolventů.

Následující písmena a čísla v závorkách označují proměnné znázorněné v kapitole 7.3.1.

U H2 vnější prostředí zahrnuje formu VŠ studia a vyžadování kompetencí zaměstnavateli, vnitřní prostředí pak obsahuje osobní rozvinutost kompetencí u respondentů.

Podhypotéza H 2.1

Rozdíl mezi úrovní osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí u studentů denního studia (A3) a tím, do jaké míry jsou dle nich tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (A4) je menší, než rozdíl mezi úrovní osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí u kombinovaných studentů (B3) a tím, do jaké míry jsou dle nich vyžadovány tyto kompetence zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ (B4).

Přestože platnost zkoumané podhypotézy nebyla potvrzena u tabulky č. 53, u zbývajících tabulek č. 51, 52 a 54 se její platnost potvrdila. Jelikož tedy tím byla celkově platnost této podhypotézy potvrzena u většiny (3) ze všech relevantních šetření (4), podle podmínek uvedených v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“ lze tudíž považovat tuto podhypotézu za platnou. Zjištěné vztahy z komparace dat související s H 2.1“ uvedené u tabulek č. 51, 52, 53 a 54 jsou popsány v podkapitole 9.2.2. **Platnost podhypotézy H 2.1 byla tedy potvrzena.**

Podhypotéza H 2.2

Rozdíl mezi úrovní osobní *rozvinutosti participativních kompetencí u studentů denního studia (AIII)* a tím, do jaké míry jsou podle nich *tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli (AIV)* je větší, než rozdíl mezi úrovní osobní *rozvinutosti participativních kompetencí u kombinovaných studentů (BIII)* a tím, do jaké míry jsou dle nich *vyžadovány tyto kompetence zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ (BIV)*.

Přestože platnost zkoumané podhypotézy nebyla potvrzena u tabulky č. 52, u zbývajících tabulek č. 51, 53 a 54 se její platnost potvrdila – viz platnost podhypotézy H 2.1. Zjištěné vztahy z komparace dat související s H 2.2“ uvedené u tabulek č. 51, 52, a 54 jsou popsány v podkapitole 9.2.2. **Platnost podhypotézy H 2.2 byla tedy potvrzena.**

Celkové ověření platnosti hypotézy H2

Vzhledem k tomu, že byla potvrzena platnost všech podhypotéz hypotézy H2, byly tím splněny předem stanovené podmínky uvedené v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“, **platnost hypotézy H2 byla proto potvrzena.**

10.2.3 Vyhodnocení platnosti hypotézy H3

Vyhodnocování platnosti hypotézy H3 bude provedeno zvlášť za každou z tabulek č. 55 a 56, přičemž každá z nich se týká několika výzkumných nástrojů a několika souborů respondentů, a to přesto, že v tabulce č. 55 absentují některé skupiny respondentů, které jsou uvedeny v hypotéze H3.

Hypotéza H3:

Manažeři (zaměstnavatelé) a kombinovaní VŠ studenti na straně jedné a VŠ učitelé a denní VŠ studenti na straně druhé se vzájemně liší ve svých preferencích využívání vybraných vyučovacích metod v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích, ve vnímání míry nezbytnosti vybraných kompetencí pro manažerskou práci a ve vnímání toho, do jaké míry jsou vybrané kompetence od čerstvých absolventů VŠ vyžadovány zaměstnavateli.

Následující písmena a čísla v závorkách označují proměnné znázorněné v kapitole 7.3.1.

Podhypotéza H3.1

Zatímco manažeři (zaměstnavatelé) a kombinovaní VŠ studenti v oborových „ekonomicko-manažerských“ VŠ seminářích nejvíce preferují využívání aktivizujících vyučovacích metod (BI), VŠ učitelé a denní VŠ studenti v těchto seminářích nejvíce preferují využívání slovních vyučovacích metod (A1).

Platnost zkoumané podhypotézy nebyla potvrzena v tabulce č. 55 ani v tabulce č. 56. Jestliže u tabulky č. 55 nebyla její platnost potvrzena jelikož denní studenti na rozdíl od podhypotézy nepreferovali nejvíce slovní ale názorně-demonstrační metody, pak u tabulky č. 56 byla důvodem pro nepotvrzení podhypotézy skutečnost, že kombinovaní studenti oproti podhypotéze nejvíce nepreferovali aktivizující, ale komplexní metody. Jelikož tedy platnost této podhypotézy nebyla potvrzena u žádné z obou relevantních tabulek, podle podmínek uvedených v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“ lze tudíž považovat tuto podhypotézu za neplatnou. Zjištěné vztahy z komparace dat související s H3.1 uvedené u tabulek č. 55 a 56 jsou popsány v podkapitole 9.2.3. **Platnost podhypotézy H3.1 tedy nebyla potvrzena.**

Podhypotéza H3.2

Zatímco manažeři (zaměstnavatelé) a kombinovaní VŠ studenti za nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci považují participativní kompetence (BII), VŠ učitelé a denní VŠ studenti za nejvíce nezbytné kompetence pro tuto práci považují specializované kompetence (A2).

Platnost zkoumané podhypotézy nebyla potvrzena v tabulce č. 55 ani v tabulce č. 56. Jestliže u tabulky č. 55 nebyla její platnost potvrzena jelikož denní studenti na rozdíl od podhypotézy nepovažovali za nejvíce nezbytné specializované ale participativní kompetence a kombinovaní studenti na rozdíl od podhypotézy nepovažovali za nejvíce nezbytné participativní ale socio-emocionální kompetence, pak u tabulky č. 56 byl důvodem pro nepotvrzení podhypotézy fakt, že denní studenti oproti podhypotéze nepovažovali za nejvíce nezbytné specializované ale socio-emocionální kompetence. Zjištěné vztahy z komparace dat související s H3.2 uvedené u tabulek č. 55 a 56 jsou popsány v podkapitole 9.2.3. **Platnost podhypotézy H3.2 tedy nebyla potvrzena.**

Podhypotéza H3.3

Zatímco podle manažerů (zaměstnavatelů) a kombinovaných VŠ studentů zaměstnavatelé od čerstvých absolventů VŠ nejvíce vyžadují participativní kompetence

(BIV), podle VŠ učitelů a denních VŠ studentů od těchto absolventů zaměstnavatelé nejvíce vyžadují specializované kompetence (A4).

Ověření platnosti podhypotézy H3.3

Zatímco u tabulky č. 56 byla platnost této podhypotézy jednoznačně potvrzena neboť výsledky u všech skupin respondentů zcela odpovídají stanoveným předpokladům, u tabulky č. 55 její platnost naopak potvrzena nebyla jelikož podle denních studentů na rozdíl od podhypotézy zaměstnavatelé od čerstvých absolventů VŠ nejvíce nevyžadují specializované, ale metodologické kompetence. Zjištěné vztahy z komparace dat související s H3.3 uvedené u tabulek č. 55 a 56 jsou popsány v podkapitole 9.2.3. **Platnost podhypotézy H3.3 tedy nebyla potvrzena.**

Celkové ověření platnosti hypotézy H3

Vzhledem k tomu, že nebyla potvrzena platnost žádné z podhypotéz hypotézy H3, nebyly tím splněny předem stanovené podmínky uvedené v části práce nazvané „Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz“. Platnost této hypotézy je však možné nejen z tohoto pohledu dílčích podhypotéz, ale také podle toho, zda na základě zjištěných výsledků byla potvrzena odlišnost v preferencích a názorech v rámci sledovaných oblastí mezi manažery (zaměstnavateli) a kombinovanými VŠ studenty na straně jedné a VŠ učiteli a denními VŠ studenty na straně druhé (což postulují H3). Z tohoto pohledu by platnost H3 byla potvrzena pouze u tabulky č. 56 související s H3.3, kde dle učitelů a denních studentů zaměstnavatelé od čerstvých absolventů nejvíce vyžadují specializované kompetence zatímco dle kombinovaných studentů a manažerů jsou vyžadovány naopak participativní kompetence. Z pohledu tabulky č.55 platnost H3 není možné potvrdit, neboť zjištěné pohledy a preference každé ze skupin respondentů se zde vzájemně liší (u podhypotéz H3.1,H3.2 a H3.3) a tím nedochází k očekávané názorové shodě mezi respondenty. Platnost H3 není možné potvrdit dále z důvodu zjištěné názorové odlišnosti jedné ze stran respondentů, což potvrzuje tabulka č. 56 ve vztahu k podhypotéze H3.1 (kde sice VŠ učitelé a studenti VŠ shodně nejvíce preferují slovní vyučovací metody, avšak nedochází zde v tomto ohledu ke shodě mezi kombinovanými studenty nejvíce preferujícími komplexní metody a manažery nejvíce preferujícími naopak aktivizující metody) i ve vztahu k podhypotéze H3.2 (kde se sice ve vnímání nezbytnosti kompetencí shodují kombinovaní studenti a manažeři, ale neshodují se v tomto ohledu denní studenti VŠ učitelé). Jelikož ze žádného z uvedených a předem

stanovených pohledů není možné potvrdit platnost této hypotézy, je nutné konstatovat, že **platnost hypotézy H3 tedy nebyla potvrzena.**

Ačkoliv tedy hypotéza H3 nebyla potvrzena, přesto zde byl prokázán jako platný základní trend či směřování kdy ti preferují soft skills a ti zase hard skills a ti preferují tradiční vyučovací metody a ti zase moderní vyučovací metody.

10.3 STRUČNÝ NÁSTIN ZÁKLADNÍCH VÝSTUPŮ A JEJICH KOMENTÁŘE

Tato podkapitola se zabývá vyjádřením základních výstupů zjištěných v rámci zde provedených šetření souvisejících s hypotézami H1, H2 i H3. Největší prostor bude přitom věnován vztahům a závislostem vycházejícím z hypotézy H1, neboť při jejím ověřování vzniklo relativně nejvíce výzkumných zjištění a navíc na rozdíl od ostatních hypotéz je možné u H1 vyjádřit trendy ve vývoji úrovní sledovaných proměnných.

10.3.1 Zkoumané vztahy, rozdíly a názory skupin respondentů podle jednotlivých hypotéz

Proměnné zkoumané v rámci všech shora uvedených hypotéz vycházejí z hodnocení samotných respondentů – tj. u **rozvinutosti kompetencí** jde o sebehodnocení oslovených studentů (kromě učitelů), dále u **nezbytnosti daných kompetencí** pro manažerskou práci a u jejich **vyžadování** zaměstnavateli od čerstvých absolventů jde o vnímání úrovně těchto proměnných samotnými respondenty, taktéž i otázka jejich **preferencí vyučovacích metod**.

Hlavním pilířem zde provedeného výzkumu jsou otázky související s hypotézou H1, neboť úrovně všech proměnných, které tato hypotéza mapuje, se následně promítají i do ostatních sledovaných hypotéz H2 a H3. Z uvedeného důvodu bude popis zkoumaných vztahů v této části zaměřen převážně na proměnné dané hypotézy H1.

U hypotézy H1 byl zkoumán vztah ovlivnění **preferance slovních metod** ze strany *osobní rozvinutosti, nezbytnosti a vyžadování specializovaných kompetencí* (tj. řada proměnných týkajících se tradičních metod a hard skills) a vedle toho zde byl zkoumán vztah ovlivnění **preferance aktivizujících metod** ze strany *osobní rozvinutosti, nezbytnosti a vyžadování participativních kompetencí* (tj. řada proměnných týkajících se moderních metod a soft skills). Je pochopitelné, že ke vzájemnému ovlivnění dochází i mezi oběma těmito

řadami proměnných navzájem (tj. tradiční metody ovlivňují moderní metody a opačně, hard skills ovlivňují soft skills a opačně).

Přestože v realizovaných dotazníkových šetřeních a rozhovorech souvisejících s hypotézami H1, H2 a H3 byly zjišťovány reakce respondentů z pohledu většího počtu různých otázek, pro další analýzy a zpracování byly v této práci ze všech těchto výsledků vybrány jen takové výstupy, které jsou přímo v souladu s zaměřením stanovených hypotéz. Uvedený výběr otázek byl učiněn jak s ohledem na rozsah práce, tak i z důvodu eliminace nadměrné šíře zkoumané problematiky.

Celkově lze z hlediska jednotlivých zde zkoumaných hypotéz konstatovat, že:

- hypotéza H1 ověřuje existenci vztahů a závislostí mezi sledovanými proměnnými,
- hypotéza H2 zjišťuje rozdíly mezi úrovněmi sledovaných proměnných,
- hypotéza H3 je v rámci zkoumané problematiky zaměřena na odhalování názorových rozdílů mezi jednotlivými skupinami respondentů.

10.3.2 Zjištěné vztahy, rozdíly a názory skupin respondentů podle jednotlivých hypotéz

Níže budou představeny nejzásadnější výstupy tohoto výzkumu strukturované podle jednotlivých skupin respondentů oslovených v rámci realizovaných dotazníkových šetření a interview. Názory jednotlivých zde sledovaných skupin respondentů se vztahují k dílčím zkoumaným hypotézám následujícím způsobem:

- A. Vztahy, rozdíly a názory denních studentů VŠ zkoumány v rámci hypotéz H1, H2, H3
- B. Vztahy, rozdíly a názory kombinovaných studentů VŠ zkoumány v rámci hypotéz H1, H2, H3
- C. Názory VŠ učitelů zkoumány v rámci hypotézy H3
- D. Názory manažerů/ zaměstnavatelů (včetně zástupců firem STZ, Spolchemie) zkoumány v rámci hypotézy H3

A. Denní studenti VŠ a zkoumané hypotézy H1, H2, H3

Potvrzené vztahy z hypotézy H1

1. úroveň osobní *rozvinutosti specializovaných kompetencí* studentů ovlivňuje míru jejich preference slovních vyučovacích metod
2. úroveň osobní *rozvinutosti participativních kompetencí* studentů ovlivňuje míru jejich preference aktivizujících vyučovacích metod

3. míra *nezbytnosti specializovaných kompetencí* pro manažerskou práci ovlivňuje míru studentské preference slovních vyučovacích metod
4. míra *nezbytnosti participativních kompetencí* pro manažerskou práci ovlivňuje míru studentské preference aktivizujících vyučovacích metod
5. míra *vyžadování specializovaných kompetencí* zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ ovlivňuje míru studentské preference slovních vyučovacích metod
6. míra *vyžadování participativních kompetencí* zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ ovlivňuje míru studentské preference aktivizujících vyučovacích metod

Potvrzené rozdíly mezi úrovněmi proměnných z hypotézy H2

7. Oproti kombinovaným studentům je u denních studentů daleko menší *rozdíl mezi jejich vnímáním úrovně osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí a mírou, v níž podle nich zaměstnavatelé vyžadují* dané kompetence od čerstvých absolventů VŠ
8. Oproti kombinovaným studentům je u denních studentů větší *rozdíl mezi jejich vnímáním úrovně osobní rozvinutosti participativních kompetencí a mírou, v níž podle nich zaměstnavatelé vyžadují* tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ.

Zjištěné názory respondentů sledované hypotézou H3

9. Denní studenti VŠ u výuky „ekonomicko-manažerských“ seminářů nejvíce preferují názorně-demonstrační a slovní monologické vyučovací metody
10. Dle denních studentů VŠ jsou nejvíce nezbytnými kompetencemi pro manažerskou práci participativní a socio-emocionální kompetence
11. Dle denních studentů VŠ zaměstnavatelé nejvíce vyžadují od čerstvých absolventů VŠ především metodologické a specializované kompetence

B. Kombinovaní studenti VŠ a zkoumané hypotézy H1,H2,H3

Potvrzené vztahy z hypotézy H1

1. úroveň osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí studentů ovlivňuje míru jejich preference slovních vyučovacích metod
2. úroveň osobní rozvinutosti participativních kompetencí studentů ovlivňuje míru jejich preference aktivizujících vyučovacích metod
3. míra nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci ovlivňuje míru studentské preference slovních vyučovacích metod

4. míra nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci ovlivňuje míru studentské preference aktivizujících vyučovacích metod
5. míra vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ ovlivňuje míru studentské preference slovních vyučovacích metod
6. míra vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ ovlivňuje míru studentské preference aktivizujících vyučovacích metod

Potvrzené rozdíly mezi úrovněmi proměnných z hypotézy H2

7. Oproti kombinovaným studentům je u denních studentů větší rozdíl mezi jejich vnímáním úrovně osobní rozvinutosti participativních kompetencí a mírou, v níž podle nich zaměstnavatelé vyžadují tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ
8. Oproti kombinovaným studentům je u denních studentů menší rozdíl mezi jejich vnímáním úrovně osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí a mírou, v níž podle nich zaměstnavatelé vyžadují dané kompetence od čerstvých absolventů VŠ

Zjištěné názory respondentů sledované hypotézou H3

9. Kombinovaní studenti u výuky „ekonomicko-manažerských“ seminářů nejvíce preferují aktivizující a komplexní metody patřící mezi moderní vyučovací metody
10. Dle kombinovaných studentů VŠ jsou nejvíce nezbytnými kompetencemi pro manažerskou práci socio-emocionální a participativní kompetence patřící mezi soft skills
11. Dle kombinovaných studentů VŠ zaměstnavatelé nejvíce vyžadují od čerstvých absolventů VŠ především participativní kompetence patřící mezi soft skills

C. Učitelé VŠ a zkoumaná hypotéza H3

Zjištěné názory respondentů sledovaných pouze hypotézou H3

1. Učitelé VŠ u výuky „ekonomicko-manažerských“ seminářů nejvíce preferují slovní monologické metody patřící mezi tradiční vyučovací metody
2. Dle VŠ učitelů jsou nejvíce nezbytnými kompetencemi pro manažerskou práci specializované kompetence patřící mezi hard skills
3. Dle VŠ učitelů zaměstnavatelé nejvíce vyžadují od čerstvých absolventů VŠ především specializované kompetence patřící mezi hard skills

D. Manažeři a zaměstnavatelé a zkoumaná hypotéza H3

Zjištěné názory respondentů sledovaných pouze hypotézou H3

1. Manažeři/zaměstnavatelé a zástupci STZ a Spolchemie u výuky „ekonomicko-manažerských“ seminářů nejvíce preferují aktivizující metody patřící mezi moderní vyučovací metody
2. Dle manažerů/zaměstnavatelů a zástupců STZ a Spolchemie jsou nejvíce nezbytnými kompetencemi pro manažerskou práci participativní kompetence patřící mezi soft skills
3. Dle manažerů/zaměstnavatelů a zástupců STZ a Spolchemie zaměstnavatelé nejvíce vyžadují od čerstvých absolventů především participativní kompetence patřící mezi soft skills.

10.3.3 Zobecnění zjištěných vztahů, rozdílů a názorů skupin respondentů podle jednotlivých hypotéz

a/ Vztahy potvrzené hypotézou H1

V rámci hypotézy H1 se ve zjednodušené podobě výzkumně potvrdilo, že studentské preference vyučovacích metod závisí jak na vybraných charakteristikách jejich vnitřního prostředí (tj. osobní rozvoj sledovaných kompetencí), tak i na vybraných charakteristikách jejich vnějšího prostředí (tj. nezbytnost sledovaných kompetencí pro manažerskou práci a vyžadování manažerských kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ).⁷⁸

- ✓ Obecně tedy platí, že studenti VŠ při určité úrovni své osobní rozvinutosti vybraných kompetencí, která odpovídá určité míře nezbytnosti těchto kompetencí pro manažerskou práci a určité míře vyžadování daných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ, upřednostňují používání právě určitých jim odpovídajících vyučovacích metod při výuce v „ekonomicko-manažerských“ seminářích.

Vztahy zjištěné v rámci hypotézy H1 lze vyjádřit též z pohledu denních a kombinovaných studentů, kdy u každé z těchto skupin respondentů budou níže nejprve představeny jejich preference, názory a pohledy související se sledovanými proměnnými, které budou následně uvedeny ve vzájemných vztazích.

⁷⁸ Bližší popis, vysvětlení významu a důvodů volby zde použitých vnitřních a vnějších charakteristik studentů vycházejících z Tolmanova modelu S-O-R (Oudová, 2002, s.10), (Fetjenčík, 2000, s. 67-68), (Hrabal, 2002, s.17) je uvedeno v kapitole 7.3.1 „Výzkumné pole podle hypotéz a podhypotéz“

Denní studenti

- Denní studenti při výuce v „ekonomicko-manažerských“ seminářích preferují využívání spíše slovních monologických než aktivizujících vyučovacích metod, za rozvinutější u sebe považují spíše specializované než participativní kompetence, pro manažerskou práci jsou dle nich nezbytné spíše participativní než specializované kompetence a od čerstvých absolventů VŠ dle nich zaměstnavatelé vyžadují spíše specializované než participativní kompetence.
- Denní studenti preferují určité vyučovací metody (tj. slovní monologické) tím více čím více jsou u nich rozvinuty takové kompetence (tj. specializované), k jejichž rozvoji nejvíce přispívají právě tyto metody (a naopak) a tím více, čím více zaměstnavatelé od čerstvých absolventů vyžadují právě tyto kompetence (tj. specializované) a tím více čím méně jsou tyto kompetence nezbytné pro manažerskou práci.

Kombinovaní studenti

- Kombinovaní studenti při výuce v „ekonomicko-manažerských“ seminářích preferují využívání spíše aktivizujících než slovních monologických metod, za rozvinutější u sebe považují spíše participativní než specializované kompetence, pro manažerskou práci jsou dle nich nezbytné spíše participativní než specializované kompetence a od čerstvých absolventů VS dle nich zaměstnavatelé vyžadují spíše participativní než specializované kompetence.
- Kombinovaní studenti preferují určité vyučovací metody (tj. aktivizující) tím více čím více jsou u nich rozvinuty takové kompetence (tj. participativní), k jejichž rozvoji nejvíce přispívají právě tyto metody (a naopak) a tím více, čím více zaměstnavatelé od čerstvých absolventů vyžadují právě tyto kompetence (tj. participativní) a tím více, čím více jsou tyto kompetence nezbytné pro manažerskou práci

b/ Rozdíly mezi úrovněmi proměnných potvrzené hypotézou H2

Ověřování platnosti hypotézy H2 potvrdilo, že velikost rozdílu mezi úrovní vybrané charakteristiky vnitřního prostředí studentů (tj. osobní rozvoj sledovaných kompetencí) a úrovní vybrané charakteristiky vnějšího prostředí (tj. vyžadování manažerských kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ) se liší podle formy VŠ studia těchto studentů.

- ✓ Obecně lze říci, že forma studia je jedním z faktorů, který zprostředkovaně či nepřímou ovlivňuje jak studenty vnímaný rozvoj jejich kompetencí, tak i jejich pohled na to,

kteře kompetence zaměstnavatelé vyžadují od čerstvých absolventů VŠ. Shrnutím a zjednodušením výzkumných výsledků vztahujících se k hypotéze H2 lze totiž zjistit, že obě výše zmíněné proměnné (tj. vnímání rozvoje kompetencí a jejich vyžadování zaměstnavateli) jsou přímo či bezprostředně ovlivňovány především studentskými znalostmi a zkušenostmi, na jejichž kvalitu a rozsah má pak nepřímý vliv mj. právě i forma studia (kteřá s sebou apriori u studentů přináší i odlišení jejich úrovně odborné zaměstnanecké praxe, kteřá je právě jedním z dodatečných zdrojů těchto znalostí a zkušeností), na níž tito studenti participují.

c/ Rozdíly mezi názory skupin respondentů potvrzené hypotézou H3

Při ověřování nebyla v tomto výzkumu potvrzena platnost hypotézy H3. Přesto lze z výzkumných výstupů souvisejících s touto hypotézou zobecnit některé zde zjištěné rozdíly mezi názory jednotlivých skupin respondentů. Mezi skupinou manažerů/zaměstnavatelů a kombinovaných studentů VŠ na jedné straně a skupinou VŠ učitelů a denních studentů VŠ na straně druhé se projevují vzájemně protikladné názory z pohledu preference vyučovacích metod (denní studenti VŠ a učitelé VŠ preferují názorně-demonstrační a slovní metody patřící mezi tzv. tradiční metody, kombinovaní studenti VŠ a manažeři oproti tomu preferují aktivizující a komplexní metody patřící mezi tzv. moderní metody) a z pohledu vnímání zaměstnavateli vyžadovaných kompetencí (dle denních studentů VŠ a učitelů VŠ zaměstnavatelé nejvíce vyžadují metodologické a specializované kompetence patřící mezi tzv. hard skills, dle kombinovaných studentů VŠ a manažerů oproti tomu zaměstnavatelé nejvíce vyžadují participativní kompetence patřící mezi tzv. soft skills). Dále bylo zjištěno, že mezi skupinou manažerů/zaměstnavatelů, kombinovaných studentů VŠ a denních studentů VŠ na jedné straně a skupinou VŠ učitelů na straně druhé se projevují vzájemně protikladné názory z pohledu vnímání kompetencí nezbytných pro manažerskou práci (denní studenti VŠ, kombinovaní studenti VŠ a manažeři za nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci považují participativní a socio-emocionální kompetence patřící mezi tzv. soft skills, oproti tomu VŠ učitelé za nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci považují specializované kompetence patřící mezi tzv. hard skills).

- ✓ Obecně lze říci, že typ respondenta je pravděpodobně jedním z faktorů, který zprostředkovaně či nepřímo ovlivňuje u respondentů jak jejich preferenci vyučovacích metod, tak i jejich vnímání nezbytnosti kompetencí pro manažerskou práci a rovněž i to, jak vnímají vyžadování daných kompetencí zaměstnavateli. Podobně jako u

hypotézy H2 se totiž i zde projevuje, že přímý vliv na všechny tyto tři proměnné (tj. preference vyučovacích metod, vnímání nezbytnosti kompetencí a jejich vyžadování zaměstnavateli) mají především znalosti a zkušenosti respondentů, jejichž diferenciaci lze souhrnně vyjádřit dle typologie respondentů (což je faktor apriori souhrnně odrážející odlišnou úroveň a rozsah znalostí a zkušeností u jednotlivých skupin respondentů). Na základě tohoto předpokladu lze tudíž typ respondenta vnímat jako vliv nepřímo ovlivňující úroveň všech tří zde zmíněných proměnných.

10.3.3.1 *Trendy ve vzájemných vztazích proměnných pouze u hypotézy H1*

Pod pojmem „trend“ je v tomto výzkumu vnímán prevažující směr ve vývoji jednotlivých proměnných hypotézy H1 u sledovaných denních a kombinovaných studentů VŠ. V následující části budou představeny všechny tyto zjištěné dílčí trendy hypotézy H1, které budou strukturovány v souladu se vztahy proměnných ověřovaných v jednotlivých jejích podhypotézách. Trendy mezi proměnnými nebudou sledovány u hypotéz H2 a H3, neboť tyto sledují pouze velikost rozdílu mezi úrovněmi proměnných (H2) nebo existenci rozdílu mezi proměnnými u jednotlivých skupin respondentů (H3) a tudíž nejsou zaměřeny na ověřování existence samotných vztahů mezi proměnnými, z nichž by trendy mohly být odvozeny.

Nejdříve budou níže zobrazeny zjištěné trendy bez vztahu závislosti mezi jednotlivými sledovanými proměnnými a hned poté budou tyto trendy představeny ve vzájemných vztazích.

a/ Denní studenti – trendy ve vztazích mezi proměnnými

1. U denních studentů je trend zvyšující se míry preference slovních metod spolu s narůstající úrovní jejich osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí
2. U denních studentů je trend klesající míry preference aktivizujících metod spolu s klesající úrovní jejich osobní rozvinutosti participativních kompetencí
3. U denních studentů je trend rostoucí míry preference slovních metod spolu s klesající mírou nezbytnosti specializovaných kompetencí (tj. preferují slovní metody tím více čím nižší míry nezbytnosti pro manažerskou práci dle nich dosahují specializované kompetence)
4. U denních studentů je trend klesající míry preference aktivizujících metod spolu s rostoucí mírou nezbytnosti participativních kompetencí

5. U denních studentů je trend rostoucí míry preference slovních metod spolu s rostoucí mírou vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ
6. U denních studentů je trend klesající míry preference aktivizujících metod spolu s klesající mírou vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Denní studenti – souhrnné trendy ve vztazích mezi proměnnými

- Denní studenti **preferují slovní metody tím více** čím více jsou u nich rozvinuty specializované kompetence, čím méně jsou dle nich pro manažerskou práci nezbytné specializované kompetence a čím více jsou dle nich vyžadovány specializované kompetence zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ
- Denní studenti **preferují aktivizující metody tím méně** čím méně jsou u nich rozvinuty participativní kompetence, čím více jsou dle nich pro manažerskou práci nezbytné participativní kompetence a čím méně jsou dle nich vyžadovány participativní kompetence zaměstnavateli od čerstvých absolventů

b/ Kombinovaní studenti – trendy ve vztazích mezi proměnnými

1. U kombinovaných studentů je trend klesající míry preference slovních metod spolu s klesající úrovní jejich osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí
2. U kombinovaných studentů je trend rostoucí míry preference aktivizujících metod spolu s rostoucí úrovní jejich osobní rozvinutosti participativních kompetencí
3. U kombinovaných studentů je trend klesající míry preference slovních metod spolu s vnímáním klesající míry nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci
4. U kombinovaných studentů je trend rostoucí míry preference aktivizujících metod spolu s rostoucí mírou nezbytnosti participativních kompetencí
5. U kombinovaných studentů je trend klesající míry preference slovních metod spolu s klesající mírou vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ
6. U kombinovaných studentů je trend rostoucí míry preference aktivizujících metod spolu s rostoucí mírou vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Kombinovaní studenti – souhrnné trendy ve vztazích mezi proměnnými

- Kombinovaní studenti **preferují slovní metody tím méně**, čím méně jsou u nich rozvinuty specializované kompetence, čím méně jsou dle nich pro manažerskou práci nezbytné specializované kompetence a čím méně jsou dle nich vyžadovány specializované kompetence zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ
- Kombinovaní studenti **preferují aktivizující metody tím více** čím více jsou u nich rozvinuty participativní kompetence, čím více jsou dle nich nezbytné participativní kompetence pro manažerskou práci a čím více jsou dle nich vyžadovány participativní kompetence zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

10.4 KOMENTÁŘE KE ZJIŠTĚNÝM VZTAHŮM PROMĚNNÝCH V RÁMCI VŠECH SLEDOVANÝCH HYPOTÉZ

10.4.1 Komentáře ke zjištěným vztahům hypotézy H1

Vztah závislosti preference vyuč. metod na rozvinutosti, nezbytnosti a vyžadování kompetencí

Preference slovních a aktivizujících metod u denních studentů závisí na:

1. rozvinutosti specializovaných a participativních kompetencí
2. nezbytnosti specializovaných a participativních kompetencí pro manažerskou práci
3. vyžadování specializovaných a participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

I/ Denní studenti

a/ Vztah preference slovních metod a rozvinutosti specializovaných kompetencí

Vyšší míra preference slovních metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u denních studentů způsobena mj.: vyšší úrovní jejich osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí

Terciární vzdělávání obecně klade nejvyšší důraz na rozvoj specializovaných kompetencí studentů, proto lze očekávat, že si studenti budou tyto kompetence rozvíjet daleko více než jiné a také že tento druh kompetencí budou z důvodu tohoto jejich většinou jednostranného rozvoje současně považovat při sebehodnocení za osobně nejrozvinutější. Jelikož k rozvoji těchto specializovaných kompetencí jsou na VŠ všeobecně nejčastěji

používány právě slovní monologické vyučovací metody je logické, že tyto metody budou preferovat nejvíce ti studenti, kteří jsou jimi vyučováni nejčastěji a jsou tudíž na ně v rámci VŠ výuky nejvíce zvyklí. Proto v tomto ohledu uvedené metody preferují více denní než kombinovaní studenti, kterým zkušenosti ze zaměstnanecké praxe a z podnikového vzdělávání více umožňují vnímat nedostatečnost těchto vyučovacích metod, které následně méně preferují. Navíc, čím lépe denním studentům slovní monologické metody pomohou při rozvoji jejich specializovaných kompetencí, které jsou od nich při VŠ studiu nejvíce vyžadovány, tím více budou uvedení studenti preferovat používání těchto metod ve VŠ seminářích. Vyšší preference sledovaných metod by tak mohla odrážet jejich relativní přínos pro rozvoj specializovaných kompetencí studentů. Jejich upřednostňování slovních monologických metod však může vyplývat také ze skutečnosti, že při VŠ výuce se ve většině případů studenti ani nesečkají s jinou vyučovací metodou, takže pokud nemají zkušenosti s jinými metodami ze svého primárního či sekundárního vzdělávání nebo z jiného vzdělávání, jsou pro ně slovní monologické metody jedinými či nejvíce známými vyučovacími metodami. Je pak samozřejmé, že budou preferovat známé před neznámým či málo známým, a proto v tomto případě jejich preference nemusí odpovídat kvalitě a přínosu dané metody pro rozvoj jejich kompetencí.

b/ Vztah preference aktivizujících metod a rozvinutosti participativních kompetencí
Nižší míra preference aktivizujících metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u denních studentů způsobena mj.: nižší úrovní jejich osobní rozvinutosti participativních kompetencí

Již ze závěrů u vztahu a/ vyplývá, že terciární vzdělávání obecně nejvíce preferuje rozvoj studentských specializovaných kompetencí a pro tento účel využívá většinou jednostranně a nadměrně slovní monologické vyučovací metody. Jelikož VŠ rozvoj těchto kompetencí také od studentů dominantně vyžaduje a kontroluje, je pochopitelné, že se studenti rozvíjejí především v této oblasti, a to na úkor jejich rozvoje v ostatních kompetencích (např. právě v participativních kompetencích). Čím méně jsou proto studenti rozvinuti v oblasti participativních kompetencí a čím méně jsou tyto kompetence od studentů vyžadovány při VŠ studiu, tím méně budou studenti preferovat užívání těch vyučovacích metod, které přispívají právě k rozvoji těchto „nepožadovaných“ kompetencí. Silnějším vlivem na jejich nízkou míru preference aktivizujících metod má pochopitelně dominantní vyžadování specializovaných kompetencí terciárním vzděláváním a jeho nadměrné využívání slovních monologických metod, což vede k tomu, že studenti jednak ke svému rozvoji

„nepotřebují“ aktivizující vyučovací metody a jednak s těmito metodami ani nemají žádnou či dostatečnou zkušenost, a proto se jich mohou dokonce obávat. Na druhou stranu je však v souladu s výše zmíněným zřejmé, že pokud někteří studenti mají nedostatečně rozvinuté participativní kompetence, které od nich nikdo nevyžaduje, nemusí deficit v jejich rozvoji ani pocítit, a proto nevyžadují vyučovací metody, které by vedly ke zmírnění tohoto jejich deficitu.

c/ Vztah preference slovních metod a nezbytnosti specializovaných kompetencí

Vyšší míra preference slovních metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u denních studentů způsobena mj.: nižší mírou vnímané nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci

Jestliže uvážíme, že slovní monologické metody rozvíjí především specializované kompetence studentů pak se zdá poněkud nelogické, že by studenti preferovali slovní monologické metody tím více čím méně jsou dle nich nezbytné specializované kompetence pro manažerskou práci. Nelogičnost tohoto nastíněného vztahu je ještě zřetelnější, pokud dodáme, že v rámci dodatečně uskutečněných neformálních rozhovorů zástupci sledovaných firem vyjádřili jednoznačné přesvědčení, že většina denních studentů i čerstvých absolventů VŠ očekává, že bezprostředně po dokončení svého vysokoškolského studia budou vykonávat manažerskou práci. Zmíněnou nejasnost vycházející z výzkumných zjištění lze snad vysvětlit tím, že denní studenti si nechtějí přednostně rozvíjet kompetence žádoucí pro manažerskou práci, neboť vědí či očekávají, že danou práci jako čerství absolventi nebudou moci vykonávat a nebo ji ani v zaměstnanecké praxi vykonávat nechtějí. Tato domněnka je sice v rozporu s výše zmíněným názorem zástupců sledovaných podniků, její adekvátnost je však podložena skutečností, že v dotazníkových šetřeních denní studenti ve svých odpovědích odlišili obsah požadavků na manažerskou práci od požadavků kladených na čerstvé absolventy. Denní studenti tak očekávají, že od čerstvých absolventů budou zaměstnavatelé vyžadovat tytéž kompetence, které si studenti přednostně rozvíjejí v rámci terciárního vzdělávání a naopak v požadavcích na výkon manažerské práce zmínili výhradně ty druhy kompetencí, jejichž rozvoj terciární vzdělávání podporuje jen minimálně, okrajově a nahodile a nebo (spíše) tyto kompetence u studentů nerozvíjí vůbec. Z toho je patrné, že oslovení denní studenti s největší pravděpodobností opravdu nepočítají s tím, že by jako čerství absolventi VŠ mohli nastoupit u budoucích zaměstnavatelů na manažerské pozice. Jejich odpovědi navíc naznačují, že čím méně jsou určité kompetence nezbytné pro manažerskou práci, tím více u daných studentů roste potřeba a zájem rozvíjet si právě tyto kompetence. Pokud za této

situace uvážíme, že na rozdíl od kombinovaných studentů většina denních studentů „díky“ absenci adekvátní řízené praxe a zaměstnanecké zkušenosti ve studovaném oboru nemá dostatečné informace o skutečných kompetenčních požadavcích v podnikové praxi, pak lze pozitivně hodnotit, že odpovědi většiny denních studentů byly v daném ohledu kupodivu zcela „v souladu“ s těmito požadavky praxe, která dnes specializované kompetence od manažerů opravdu přednostně nevyžaduje.

d/ Vztah preference aktivizujících metod a nezbytnosti participativních kompetencí

Nižší míra preference aktivizujících metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u denních studentů způsobena mj.: vyšší mírou vnímané nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci

Zdánlivá nelogičnost v tomto vztahu je podobná té, která se vyskytla již výše u vztahu c/. Je totiž nejasné, proč by studenti méně preferovali vyučovací metody, které přispívají k rozvoji těch kompetencí, jež jsou vysoce nezbytné pro výkon manažerské profese. Navíc podle shora uvedeného názoru zástupců sledovaných firem většina denních studentů i čerstvých absolventů VŠ očekává, že bezprostředně po dokončení svého vysokoškolského studia bude vykonávat právě manažerskou práci. I v tomto případě je možné zmíněnou nejasnost vysvětlit způsobem použitým již výše u vztahu c/ a tím potvrdit platnost obou těchto obsahově vysoce kompatibilních vztahů c/ a d/. Podobně jako u vztahu c/ totiž i zde výsledný vztah naznačuje, že denní studenti si nechtějí přednostně rozvíjet kompetence žádoucí pro manažerskou práci, neboť pravděpodobně vědí či očekávají, že danou práci jako čerství absolventi nebudou moci vykonávat, nebo ji vykonávat nechtějí. Čím méně jsou proto určité kompetence nezbytné pro manažerskou práci, tím více u daných studentů roste potřeba a zájem rozvíjet si právě tyto kompetence. Jestliže byl tak daný vztah potvrzen u vztahů c/ i d/, pak lze s vysokou pravděpodobností tvrdit, že oslovení denní studenti při VŠ vzdělávání preferují vyučovací metody umožňující spíše rozvoj jejich „nemanadžerských“ kompetencí potřebných spíše na pozicích specialistů, neboť očekávají, že na těchto pozicích budou po ukončení VŠ studia pracovat. Otázkou však zůstává, zda studentské vnímání kompetenčních požadavků kladených na specialisty je v souladu s danými reálnými požadavky v rámci podnikové sféry. Odpověď na tuto otázku však již není předmětem vztahu c/ ani d/. Pravdou ale je, že studentské vnímání vyšší míry nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci zcela odpovídá skutečným požadavkům většiny současných zaměstnavatelů.

e/ Vztah preference slovních metod a vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Vyšší míra preference slovních monologických metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u denních studentů způsobena mj.: vyšší mírou vnímaného vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Vztah vyšší preference slovních vyučovacích metod a vyšší míry vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ zcela vyplývá a je v souladu předchozími vztahy a/, b/. Pokud tedy vyjdeme z premisy, že slovní monologické vyučovací metody přispívají u učících se k rozvoji především specializovaných kompetencí, které kromě terciárního vzdělávání jsou dle názoru studentů vyžadovány od čerstvých absolventů VŠ i zaměstnavateli, avšak které současně dle nich nejsou nejvíce vyžadovanými kompetencemi pro výkon manažerské práce (manažerskou práci však studenti stejně neočekávají, že by bezprostředně po ukončení VŠ vykonávali – jak vyplývá ze závěrů u vztahů c/,d/), pak lze dodat, že studenti budou zcela samozřejmě preferovat takovou vyučovací metodu (tj. slovní monologickou), která jim umožní co nejvíce si rozvinout takové kompetence (tj. specializované), u nichž očekávají, že je od nich jako od čerstvých absolventů budou v jejich zaměstnanecké praxi zaměstnavatelé vyžadovat. Jestliže však výše ve vztahu c/ i d/ studenti odpovídali zcela v souladu se skutečnými požadavky podnikové praxe, pak zde ve vztahu e/ naopak svým očekáváním vyšší míry vyžadování specializovaných kompetencí potvrdili, že v některých ohledech nejsou dobře informováni o reálných požadavcích zaměstnanecké praxe a tudíž, že v tomto směru oproti kombinovaným studentům nejsou jejich názory a zkušenosti zcela dostatečné.

f/ Vztah preference aktivizujících metod a vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Nižší míra preference aktivizujících metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u denních studentů způsobena mj.: nižší mírou vnímaného vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Tento vztah vychází ze stejného principu jako výše zmíněný vztah u vztahu e/ avšak směřuje zcela opačným směrem. Zkráceně se jedná o to, že pokud se studenti domnívají, že participativní kompetence jsou zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ málo vyžadovány, pak budou také v malé míře preferovat vyučovací metody, které umožňují rozvoj právě těchto kompetencí. Studenti pravděpodobně i zde očekávají, že jako čerství absolventi nebudou

vykonávat manažerskou práci (viz vztah c/, d/), pro kterou jsou participativní kompetence nezbytné a že na pracovní pozici specialisty (kde očekávají požadavky „pouze“ v podobě specializovaných kompetencí) tyto kompetence nebudou potřebovat, a proto v menší míře preferují používání vyučovacích metod (tj. aktivizujících) směřujících k rozvoji těchto pro ně „nepotřebných“ (tj. participativních) kompetencí. Opět je však zde potřeba upozornit, že takto výše popsané studentské vnímání kompetenčních požadavků kladených na čerstvé absolventy VŠ neodpovídá skutečným požadavkům zaměstnavatelů. Jedná se zde proto opět o projev nedostatečné obeznámenosti denních studentů s požadavky zaměstnanecké praxe, což může být způsobeno mj. i dříve zmiňovanou absentující adekvátní řízenou praxí denních studentů.

II/ Kombinovaní studenti

a/ Vztah preference slovních metod a rozvinutosti specializovaných kompetencí

Nižší míra preference slovních monologických metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u kombinovaných studentů způsobena mj.: nižší úrovní jejich osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí

Kombinovaní studenti mají specializované kompetence rozvinuté na daleko nižší úrovni než participativní kompetence (i v porovnání s denními studenty). Přesto, že terciární vzdělávání od kombinovaných studentů vyžaduje především rozvoj specializovaných kompetencí, oni sami upřednostňují spíše rozvoj participativních kompetencí, které jsou nezbytné pro výkon jejich současné práce. Tato jejich preference vyplývá i z faktu, že navzdory nižší úrovni rozvinutosti specializovaných kompetencí neupřednostňují slovní monologické metody (které by snad tento jejich deficit mohly zredukovat relativně rychleji a efektivněji), ale naopak aktivizující vyučovací metody.

b/ Vztah preference aktivizujících metod a rozvinutosti participativních kompetencí

Vyšší míra preference aktivizujících metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u kombinovaných studentů způsobena mj.: vyšší úrovní jejich osobní rozvinutosti participativních kompetencí

Kombinovaní studenti jsou oproti denním studentům díky své zaměstnanecké praxi daleko více přizpůsobeni na ně kladeným kompetenčním požadavkům jejich zaměstnavatelů a tudíž mají na daleko vyšší úrovni rozvinuté participativní kompetence (tyto kompetence jsou v praxi totiž zaměstnavateli vyžadovány i od specialistů, ikdyž v menší míře než od

samotných manažerů). Díky svým zkušenostem s reálnými kompetenčními požadavky zaměstnavatelů, s požadavky a nároky jejich pracovního místa a s fungováním podnikového vzdělávání v jejich firmě současně mají možnost zjistit, že slovní monologické metody dominantně používané v terciárním vzdělávání jim na rozdíl od aktivizujících metod neumožňují adekvátně si rozvíjet participativní kompetence, které osobně považují za daleko nezbytnější a důležitější pro praxi než specializované kompetence. Kombinovaní studenti proto v nejvyšší míře preferují ve výuce VŠ „ekonomicko-manažerských“ seminářů používání aktivizujících metod a to přesto, že se sami nacházejí v rozporuplné situaci, neboť terciární vzdělávání od nich vyžaduje rozvoj především specializovaných kompetencí a naopak v zaměstnanecké praxi musí prokazovat a využívat svého rozvoje participativních kompetencí. Každopádně však lze shrnout, že vyšší míra rozvinutosti participativních kompetencí kombinovaným studentům pravděpodobně poskytuje určitý „nadhled“, díky němuž snáze identifikují možné příčiny nedostatečné přípravy VŠ studentů na potřeby podnikové praxe. Jednu z těchto příčin vnímají v oblasti jednostranného používání slovních monologických metod, které u studentů podporují rozvoj především takových kompetencí, jež nejsou od absolventů VŠ v praxi v takové míře vyžadovány a naopak zanedbávají rozvoj kompetencí, které zaměstnavatelé vyžadují v nejvyšší míře.

c/ Vztah preference slovních metod a nezbytnosti specializovaných kompetencí

Nižší míra preference slovních monologických metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u kombinovaných studentů způsobena mj.: nižší mírou vnímané nezbytnosti specializovaných kompetencí pro manažerskou práci

V návaznosti na úvahy zmíněné u předchozího vztahu b/ lze k tomuto vztahu jen dodat, že při výkonu svého zaměstnání kombinovaní studenti sami vnímají nižší důležitost specializovaných kompetencí (ve srovnání s participativními nebo socio-emocionálními kompetencemi) pro výkon manažerské práce a tudíž ve VŠ výuce neupřednostňují využívání slovních monologických metod vedoucích především k rozvoji těchto podle nich v praxi „málo vyžadovaných“ kompetencí.

d/ Vztah preference aktivizujících metod a nezbytnosti participativních kompetencí

Vyšší míra preference aktivizujících metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u kombinovaných studentů způsobena mj.: vyšší mírou vnímané nezbytnosti participativních kompetencí pro manažerskou práci

V předchozí části komentářů k výzkumně zjištěným vztahům mezi proměnnými bylo jedním ze závěrů, že denní studenti pravděpodobně očekávají, že jako čerství absolventi VŠ nemohou či nechtějí vykonávat manažerskou práci, a proto namísto rozvoje kompetencí vyžadovaných pro zastávání této práce (tj. participativní kompetence) spíše preferují rozvoj kompetencí (tj. specializovaných kompetencí), o nichž se domnívají, že jsou nezbytné pro práci specialistů. U kombinovaných studentů je však situace v tomto ohledu zcela opačná. Mnoho z těchto studentů totiž díky své relativně dlouhé (v porovnání s denními studenty) zaměstnanecké praxi (tj. vysoké úrovni „praktické zběhlosti v daném oboru“) z pověření zaměstnavatele již nyní vykonává manažerskou (nebo vysoce specializovanou a odbornou) práci s tím, že si vzdělání nezbytné pro výkon této profese souběžně se zastáváním této práce v současnosti postupně doplňují. Jelikož tedy kombinovaní studenti při samotném výkonu manažerské práce již nyní přímo pociťují vysokou míru nezbytnosti participativních kompetencí, mají na rozdíl od denních studentů aktuální potřebu rozvíjet se právě v oblasti daných kompetencí. Protože však díky svému „nadhledu“ zmíněnému ve vztahu b/ si uvědomují, že slovní monologické metody nepodporují žádoucí rozvoj těchto kompetencí, preferují při VŠ výuce v „ekonomicko-manažerských“ seminářích spíše používání aktivizujících vyučovacích metod.

e/ Vztah preference slovních metod a vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Nižší míra preference slovních monologických metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u kombinovaných studentů způsobena mj.: nižší mírou vnímaného vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Kombinovaní studenti si na základě své zaměstnanecké praxe uvědomují, že od čerstvých VŠ absolventů dnes zaměstnavatelé vyžadují specializované kompetence v komparativně menší míře než kompetence participativní či socio-emocionální. Jelikož již nyní většina z kombinovaných studentů vykonává práci, kterou zastávají čerství absolventi VŠ až po určité době zapracování (viz výše), jsou si pravděpodobně vědomi toho, že pokud od čerstvých absolventů VŠ zaměstnavatelé vyžadují tuto komparativně nižší míru specializovaných kompetencí, pak ve struktuře kompetencí vyžadovaných zaměstnavateli od nich samotných (tj. od kombinovaných studentů) bude (díky jejich vyšší pracovní pozici odpovídající jejich vyšším pracovním zkušenostem– viz výše) v daleko větší míře převažovat složka participativních (či socio-emocionálních) kompetencí nad složkou specializovaných (či

metodologických) kompetencí. Toto jejich očekávání komparativně daleko nižší míry vyžadování specializovaných kompetencí od nich samotných (ve srovnání s čerstvými absolventy VŠ) je vede k nižší preferenci takových vyučovacích metod (tj. slovních monologických), které přednostně vedou k rozvoji právě těchto praxí komparativně méně vyžadovaných kompetencí.

f/ Vztah preference aktivizujících metod a vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Vyšší míra preference aktivizujících metod při výuce „ekonomicko-manažerských“ seminářů je u kombinovaných studentů způsobena mj.: vyšší mírou vnímaného vyžadování participativních kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Ze skutečností uvedených v komentářích k předchozím výzkumně zjištěným vztahům proměnných vyplývá, že na kombinované studenty jsou již nyní v jejich zaměstnanecké praxi kladeny kompetenční požadavky podobné těm, které zaměstnavatelé vyžadují od „zapracovaných“ absolventů VŠ (tj. nikoliv však čerstvých VŠ absolventů, neboť většina z kombinovaných studentů již nyní vykonává práce, které by čerství absolventi mohli zastávat až po určité době zapracování ve firmě). Díky zaměstnaneckým zkušenostem jak svým, tak i svých spolupracovníků v zaměstnání jsou proto představy kombinovaných studentů o kompetenčních požadavcích zaměstnavatelů od čerstvých absolventů tudíž zcela v souladu se skutečnými potřebami podnikové praxe. (tj. v žádném případě tedy u kombinovaných studentů nehrozí vznik jisté míry izolovanosti od reality této podnikové a zaměstnanecké praxe) Čím více si tedy uvědomují, že participativní kompetence jsou zaměstnavateli vyžadovány i od čerstvých absolventů VŠ, tím více preferují používání aktivizujících metod v „ekonomicko-manažerských“ seminářích VŠ. Pravděpodobně si totiž uvědomují, že rozvinutost týchž (tj. nejen participativních, ale i socio-emocionálních) kompetencí, avšak na daleko vyšší úrovni než jaká je vyžadována od čerstvých absolventů VŠ, je a bude vyžadována stále více i od nich samotných v jejich zaměstnání. Současně však vědí, že k vysoké míře rozvinutosti těchto kompetencí může pomoci pouze aplikace aktivizujících metod, které z tohoto důvodu ve výše zmíněné výuce nejvíce preferují.

10.4.2 Komentáře ke zjištěným rozdílům úrovní proměnných hypotézy H2

- rozdíl mezi úrovní rozvinutosti a mírou vyžadování specializ. kompetencí

Denní studenti VŠ

Oproti kombinovaným studentům se u denních studentů vyskytuje daleko menší rozdíl mezi jejich vnímáním úrovně osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí a mírou, v níž podle nich zaměstnavatelé vyžadují dané kompetence od čerstvých absolventů VŠ.

Jestliže totiž denní studenti nemají buď žádné nebo mají jen velmi málo zaměstnaneckých zkušeností ze studovaného oboru, pak budou očekávat (v rozporu se skutečnými požadavky praxe), že zaměstnavatelé vyžadují od čerstvých absolventů VŠ tytéž kompetence (tj. specializované nebo metodologické), které od nich vyžaduje a dominantně u nich rozvíjí i terciární vzdělávání.

Pokud tedy denní studenti mají tato očekávání a současně u nich dochází k přednostnímu rozvoji specializovaných kompetencí, je logické, že oproti kombinovaným studentům u nich bude daleko menší rozdíl mezi jejich vnímáním úrovně osobní rozvinutosti těchto kompetencí a mírou, v níž podle nich zaměstnavatelé vyžadují dané kompetence od čerstvých absolventů VŠ.

Kombinovaní studenti VŠ

Oproti denním studentům se u kombinovaných studentů vyskytuje větší rozdíl mezi jejich vnímáním úrovně osobní rozvinutosti specializovaných kompetencí a mírou, v níž podle nich zaměstnavatelé vyžadují dané kompetence od čerstvých absolventů VŠ.

Kombinovaní studenti totiž díky své zaměstnanecké praxi, která od nich vyžaduje především participativní kompetence, mají tyto kompetence rozvinuté na daleko vyšší úrovni než kompetence specializované. Ačkoliv kombinovaní studenti na základě svých zaměstnaneckých zkušeností vnímají, že zaměstnavatelé vyžadují od čerstvých absolventů VŠ specializované kompetence v menší míře než kompetence participativní, přesto se oproti denním studentům u kombinovaných studentů vyskytuje větší rozdíl mezi mírou jimi vnímaného vyžadování specializovaných kompetencí zaměstnavateli a úrovní, v jaké podle nich mají sami rozvinuté své specializované kompetence. Velikost tohoto rozdílu je totiž u kombinovaných studentů způsobena především jejich komparativně nízkou úrovní rozvinutosti specializovaných kompetencí ve srovnání s denními studenty.

- rozdíl mezi úrovní rozvinutosti a mírou vyžadování participat. kompetencí

Denní studenti VŠ

Obdobným způsobem je možné u obou souborů respondentů vysvětlit tyto sledované vztahy i z pohledu participativních kompetencí avšak s výsledným opačným směřováním jejich zjištěných názorů a tudíž i s opačnou velikostí rozdílů mezi sledovanými proměnnými, než jaké byly u nich konstatovány výše v souvislosti se specializovanými kompetencemi. Oproti kombinovaným studentům se totiž u denních studentů vyskytuje větší rozdíl mezi jejich vnímáním úrovně osobní rozvinutosti participativních kompetencí a mírou, v níž podle nich zaměstnavatelé vyžadují tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ. U denních studentů je tak mezi sledovanými proměnnými větší rozdíl a to navzdory skutečnosti, že podle těchto respondentů zaměstnavatelé vyžadují zmíněné kompetence od čerstvých absolventů VŠ v daleko menší míře, než jak uvádějí kombinovaní studenti (tj. tím se sníží úroveň jedné strany komparovaných hodnot, což následně redukuje i celkový zjištěný rozdíl mezi úrovněmi obou proměnných). Z toho vyplývá, že velikost tohoto zjišťovaného rozdílu je u denních studentů dána především jimi vnímanou nízkou úrovní osobní rozvinutosti jejich participativních kompetencí.

Kombinovaní studenti VŠ

Oproti denním studentům je u kombinovaných studentů menší rozdíl mezi jejich vnímáním úrovně osobní rozvinutosti participativních kompetencí a mírou, v níž podle nich zaměstnavatelé vyžadují tyto kompetence od čerstvých absolventů VŠ, a to přesto, že na rozdíl od denních studentů dle kombinovaných studentů zaměstnavatelé vyžadují vyšší úroveň participativních kompetencí od čerstvých absolventů VŠ. Znamená to, že tento komparativně menší rozdíl mezi sledovanými úrovněmi proměnných vychází u kombinovaných studentů především z komparativně vysoké úrovně jejich hodnocení rozvinutosti svých participativních kompetencí.

10.4.3 Komentáře ke zjištěným názorům skupin respondentů hypotézy H3

- názory skupin respondentů k preferencím vyučovacích metod

Denní studenti VŠ

Přestože obdobně jako VŠ učitelé i denní studenti VŠ v popisovaném směru také nejvíce preferují tradiční vyučovací metody, v jejich případě se však projevuje vyšší míra variability odpovědí (tj. preference slovních monologických i názorně-demonstračních metod). Denní studenti VŠ se totiž na rozdíl od VŠ učitelů nacházejí ve specifické situaci, kdy na jedné straně se sami dobrovolně nerozhodli o používání tradičních metod ve VŠ výuce

(naopak musí přijímat výuku v podobě, kterou za ně zvolili učitelé), na druhé straně jim většinou chybí nejen adekvátní zkušenosti z odborné zaměstnanecké praxe (které by jim umožnily vnímat nedostatečnost učitelů zvolených vyučovacích metod ve vztahu k potřebám zaměstnavatelů) ale většinou i možnost volby obdobné výuky využívající jiných vyučovacích metod (většina výuky na VŠ totiž využívá tradičních metod a z nich hlavně slovně monologických metod).

Na rozdíl od učitelů tedy denní studenti nemusejí být (zcela či vůbec) přesvědčeni o vhodnosti a efektivnosti používaných tradičních metod (jsou totiž jen „konzumenty“ metodologické volby učitelů) avšak současně s tím platí, že v rámci VŠ výuky ve skutečnosti nemají ani moc příležitostí ani zdrojů informací k tomu, aby odhalili jiné alternativy vyučovacích metod a spolu s tím, aby zjistili, které z nich jsou vhodnější pro adekvátní kompetenční rozvoj VŠ studentů. Denní studenti proto ve většině případů tradiční metody preferují buď proto, že jim pomáhají při rozvoji specializovaných kompetencí, které od nich vyžaduje terciární vzdělávání, a nebo proto, že prostě jiné vyučovací metody neznají či se s nimi ve VŠ výuce dosud nesešli, a tudíž preferují „jediné existující“. Tím, že jejich preference pravděpodobně nevycházejí z jejich skutečného přesvědčení o vhodnosti tradičních metod (vytvořeného na základě samostatného výběru ze širokého spektra vyučovacích metod) dochází u denních studentů k výše zmíněné variabilitě odpovědí, avšak vždy pouze v rámci tradičních metod – a to z výše uvedených důvodů.

Učitelé VŠ

VŠ učitelé nejvíce preferují metody, které při své výuce sami upřednostňují a tudíž jejich preference vyučovacích metod odpovídají a jsou v souladu s jejich vlastní volbou (daných metod). Tento absolutní soulad mezi jejich vlastní volbou a preferencí se projevuje v tom, že VŠ učitelé byli jednou ze skupin respondentů, u nichž byla ve všech šetřeních zjištěna vysoká míra homogenity odpovědí (tj. vždy preferovali pouze slovní metody). Znamená to, že VŠ učitelé jsou s největší pravděpodobností sami přesvědčeni nejen o efektivnosti a vhodnosti používání tradičních vyučovacích metod, ale také o jejich prospěšnosti při rozvoji žádoucích studentských kompetencí.

Kombinovaní studenti VŠ

U kombinovaných VŠ studentů zde byla oproti souboru VŠ učitelů prokázána stejně vysoká úroveň variability odpovědí jako u denních VŠ studentů, avšak ve zcela opačném

směru. Kombinovaní studenti totiž celkově preferují moderní vyučovací metody, v jejich rámci se však někdy vyjadřují pro aktivizující metody a jindy zase pro metody komplexní. Oproti manažerům/zaměstnavatelům, kteří se v tomto výzkumu díky své jednotné preferenci pouze aktivizujících metod projeví jako velice „názorově vyhranění“, u kombinovaných VŠ studentů se zde (navzdory či v důsledku jejich zaměstnanecké praxi) projevila v tomto směru daleko menší míra jejich „názorové vyhraněnosti“ a to pravděpodobně díky následující skutečnosti. Ve skupině oslovených kombinovaných studentů se totiž kromě jedinců zastávajících manažerské pozice vyskytují i ti, kteří jsou v organizaci zaměstnáni na „nemanážerských“ pozicích (např. jako odborní specialisté), na nichž jsou namísto participativních kompetencí vyžadovány spíše kompetence socio-emocionální (i u těchto „nemanážerů“ však z hlediska poměru od nich vyžadovaných kompetencí jednoznačně převažují tzv. „soft skills“ nad „hard skills“). Vyšší míra variability preferovaných vyučovacích metod tudíž u souboru kombinovaných studentů odpovídá rozmanitějším kompetenčním požadavkům kladeným na ně v zaměstnání. (tj. požadavky na manažerské pozice versus požadavky na nemanážerské pozice). Jestliže tedy „nemanážeri“ (v rámci tzv. „soft skills“) potřebují ke své práci především jiné než participativní kompetence, je logické, že ve vztahu k této rozmanitosti potřebných kompetencí budou preferovat i širší škálu dílčích druhů moderních vyučovacích metod obsažených ve skupině komplexních vyučovacích metod.

Manažeři/zaměstnavatelé a zástupci STZ a Spolchemie

Podobně jako u VŠ učitelů se také u manažerů/zaměstnavatelů a zástupců firem STZ a Spolchemie v tomto výzkumu vyskytla stejně vysoká míra homogenity odpovědí (tj. zde respondenti vždy preferovali pouze aktivizující vyučovací metody), která je u nich pravděpodobně výrazem absolutního souladu mezi jejich vlastním vnímáním užitečnosti těchto metod a jejich preferencí (na základě jejich vlastního zhodnocení širší škály vyučovacích metod). Manažeři/zaměstnavatelé a zástupci zkoumaných firem si díky své vlastní manažerské zkušenosti uvědomují, že v rozvoji žádoucích manažerských kompetencí jim nejučinněji mohou pomoci především moderní vyučovací metody a z nich pak aktivizující metody. Z tohoto důvodu jsou s největší pravděpodobností sami přesvědčeni o vhodnosti používání těchto moderních (a hlavně aktivizačních) metod při VŠ výuce právě pro účely adekvátního rozvoje studentských kompetencí. Vysoká míra homogenity jejich odpovědí může být determinována i tím, že na rozdíl od kombinovaných VŠ studentů mají všichni respondenti ze skupiny „manažeři/zaměstnavatelé“ osobní zkušenosti s výkonem manažerské

práce, což jim umožňuje „sdílet“ i vzájemně relativně velmi podobné či stejné názory a pohledy nejen na výkon samotné manažerské profese, ale i na preferenci vyučovacích metod podporujících rozvoj takových kompetencí, jež jsou nezbytné pro úspěšné zastávání této řídicí práce.

- názory skupin respondentů k nezbytnosti kompetencí pro manažerskou práci

Denní studenti VŠ

U denních studentů bylo překvapivě zjištěno, že navzdory jejich nedostatečné či žádné zaměstnanecké praxi ve studovaném oboru jsou schopni vyjádřit kompetenční požadavky na výkon manažerské práce, které zcela odpovídají skutečným potřebám podnikové praxe. Přestože v terciárním vzdělávání jsou od nich vyžadovány především specializované kompetence odpovídající tzv. hard skills, oni sami vnímají, že pro výkon manažerské práce jsou nezbytné naopak spíše tzv. soft skills – v jejich rámci pak především participativní a socio-emocionální kompetence. Podobně jako u podhypotézy H3.1 se tak i zde u denních studentů VŠ projevuje vyšší míra variability odpovědí (jež však nevybočuje mimo rámec soft skills), kterou je možné i zde vysvětlit jejich pravděpodobně nižší mírou přesvědčení o skutečné nezbytnosti těchto kompetencí pro manažerskou práci, v níž se odráží jejich nedostatečná či zcela chybějící odborná zaměstnanecká praxe. Za pozitivum je však v tomto případě možné považovat skutečnost, že denní studenti jsou alespoň v určitém ohledu schopni vnímat nezbytnost a užitečnost soft skills pro jejich možnou pozdější praxi na manažerských pozicích, což samo o sobě může u nich samotných fungovat jako impulz iniciující jejich osobní „seberozvoj“ uskutečňovaný mimo rámec terciárního vzdělávání.

Učitelé VŠ

Ačkoliv podhypotéza H3.2 předpokládala, že vedle VŠ učitelů i denní studenti VŠ budou považovat za nejvíce nezbytné kompetence tzv. hard skills, výzkum prokázal, že v daném ohledu jsou VŠ učitelé jedinou skupinou respondentů, která vyjadřuje tyto názory. U VŠ učitelů je tento jejich pohled zcela v souladu s jejich celkovým přístupem ke specializovaným kompetencím, ke slovním monologickým vyučovacím metodám (které jsou nejefektivnější při podpoře rozvoje právě těchto kompetencí) a k jejich roli a důležitosti nejen v rámci manažerské práce, ale také v rámci terciárního vzdělávání (viz výše komentáře ke zhodnocení hypotéz H1, H2 a jejich podhypotéz). Jestliže totiž VŠ učitelé považují specializované kompetence za nejdůležitější oblast rozvoje studentů v rámci terciárního

vzdělávání, činí tak s předpokladem, že při své výuce tak pomáhají studentům rozvíjet si kompetence, které budou pro ně nejvíce potřebné v jejich budoucí zaměstnanecké praxi, a to i při výkonu manažerské práce. Většina učitelů tedy (pravděpodobně) mylně předpokládá, že tento jejich přístup ke kompetenčnímu rozvoji studentů a k volbě vyučovacích metod je zcela v souladu s reálnými potřebami dnešních zaměstnavatelů.

Kombinovaní studenti VŠ

V souladu s dříve zmíněným lze konstatovat, že vyšší míra variability odpovědí se objevila i v této oblasti studentského vnímání nezbytnosti kompetencí a to opět u kombinovaných studentů. Tato skupina respondentů sice díky svým zkušenostem ze zaměstnanecké praxe za nezbytné pro manažerskou práci považuje v nejvyšší míře kompetence řazené jako celek mezi soft skills, avšak v jejich rámci v některých šetřeních považuje za nejvíce nezbytné socio-emocionální kompetence a jindy zase participativní kompetence. Tuto vyšší míru variability jejich odpovědí v daném směru je možné vysvětlit stejným způsobem, který byl u kombinovaných studentů uveden již výše v oblasti preference vyučovacích metod. Jedná se o to, že zatímco někteří z oslovených kombinovaných studentů v zaměstnání zastávají manažerské pozice, další z nich vykonávají „nemanagerské“ pracovní činnosti (např. jako odborní specialisté), což samo o sobě vysvětluje (a pravděpodobně je i jednou z příčin) jejich relativně odlišný pohled na nezbytnost kompetencí pro manažerskou práci. I zde je však potřeba zmínit, že přes uvedenou variabilitu jejich odpovědi nevybočují z rámce soft skills. Ačkoliv tak všichni z nich (v souladu s reálnými požadavky zaměstnavatelů) jednotně vnímají nejvyšší míru nezbytnosti právě soft skills jako celku, v detailu se jejich názory rozcházejí při volbě dílčích kompetencí nezbytných pro manažerskou práci. Zjištěná variabilita v jejich dílčích preferencích nezbytnosti kompetencí pro manažerskou práci tudíž může být opět přičítána tomu, že navzdory jejich dobré obeznámenosti s realitou zaměstnanecké praxe mají kombinovaní studenti z výše uvedených důvodů vzájemně relativně odlišné zkušenosti (a tudíž i s tím související názory) s výkonem manažerské profese.

Manažeři/zaměstnavatelé a zástupci STZ a Spolchemie

Manažeři/zaměstnavatelé a zástupci firem STZ a Spolchemie podle očekávání v provedených šetřeních jednotně považovali participativní kompetence za nejvíce nezbytné pro manažerskou práci. Jejich odpovědi v celkovém souhrnu prokázaly vysokou míru homogenity, což lze v rámci zde zavedeného explanačního kontextu opět vysvětlit tím, že tito

respondenti jsou díky vlastním manažerským zkušenostem osobně silně vnitřně přesvědčeni o zkoumané nezbytnosti daných kompetencí. Současně s tím je zřejmé, že všichni z nich mají osobní zkušenosti s výkonem manažerské práce, což na rozdíl od kombinovaných studentů právě těmto manažerům/zaměstnavatelům a zástupcům STZ a Spolchemie umožňuje zastávat vzájemně relativně jednotný pohled mj. právě na kompetenční požadavky manažerské profese. Navíc jejich preference soft skills jsou zcela v souladu se skutečnými potřebami podnikové praxe.

- názory skupin respondentů k vyžadování kompetencí zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Denní studenti VŠ

Výše nastíněné působení VŠ učitelů na denní studenty VŠ v rámci terciárního vzdělávání se zcela jednoznačně odráží a projevuje v představách samotných studentů ohledně kompetencí nejvíce zaměstnavateli vyžadovaných od čerstvých absolventů VŠ. V daném směru totiž stejně jako VŠ učitelé i denní studenti VŠ souhrnně nejčastěji uvádějí kompetence, které lze celkově zařadit mezi tzv. hard skills. Podobně jako v jiných oblastech zde zjišťovaných názorových rozdílů respondentů se však i v tomto případě v odpovědích denních studentů vedle absence jejich odborné zaměstnanecké praxe pravděpodobně projevuje i skutečnost, že navzdory jejich „expozici“ uvedenému působení terciární výuky nemusí být tyto zcela jednoznačně přesvědčeni o účelnosti vyučovacích metod dominantně používaných v dané výuce. Toto se pravděpodobně následně odráží ve vyšší míře variability jejich odpovědí, kdy vedle metodologických kompetencí se v šetřeních u sledované otázky denní studenti vyslovovali i pro kompetence specializované.

Učitelé VŠ

Učitelé VŠ u VŠ studentů v rámci terciárního vzdělávání preferují především rozvoj specializovaných kompetencí (patřících mezi tzv. hard skills), neboť očekávají, že tyto kompetence budou od VŠ studentů jakožto od čerstvých VŠ absolventů nejvíce vyžadovány jejich budoucími zaměstnavateli. Rozvoj těchto kompetencí však u studentů preferují také proto, že podle učitelů budou dané kompetence pro studenty nejvíce potřebnými i při výkonu manažerské práce. Ve své výuce se pak učitelé VŠ snaží dominantně využívat především slovní monologické metody, které považují za nejefektivnější nástroj pro osvojování většího rozsahu znalostí sloužících k rozvoji specializovaných kompetencí. Jejich preference metod i

kompetencí je tak pravděpodobně zcela v souladu s jejich vnitřním přesvědčením o užitečnosti těchto metod a kompetencí, a proto z hlediska jejich celkových odpovědí lze u nich pozorovat nejvyšší míru homogenity. Nevýhodou zde však je, že tyto jejich názory a preference ve skutečnosti neodpovídají skutečným požadavkům a potřebám zaměstnavatelů a že tedy studenty adekvátně nepřipravují na jejich pozdější uplatnění na trhu práce.

Kombinovaní studenti VŠ

K jedinečné názorové shodě zde došlo mezi souborem kombinovaných studentů VŠ a souborem manažerů/zaměstnavatelů a zástupců firem STZ a Spolchemie, kdy všichni tito respondenti za zaměstnavateli nejvíce vyžadované kompetence od čerstvých absolventů VŠ jednotně ve všech šetřeních označili participativní kompetence patřící mezi tzv. soft skills. Všichni tito totiž vycházejí ve svých preferencích z vlastních pracovních zkušeností, které získali buď v době, kdy již jako čerství absolventi VŠ nastoupili do firmy (zástupci firem STZ a Spolchemie) a nebo již nyní v podniku vykonávají manažerskou či jinou pracovní činnost, pro kterou je podmínkou VŠ vzdělání (kombinovaní studenti, manažeři/zaměstnavatelé) s tím, že si toto vzdělání souběžně s výkonem dané práce doplňují (ale již nyní jsou proto od nich vyžadovány kompetence jako od čerstvých absolventů VŠ). Díky těmto svým osobním zkušenostem se proto oba tyto zmíněné soubory respondentů v daném ohledu mohly vyjádřit zcela v souladu se skutečnými požadavky zaměstnavatelů.

Manažeři/zaměstnavatelé a zástupci STZ a Spolchemie

Tato skupina respondentů odpovídala v daném ohledu totožně jako skupina kombinovaných studentů VŠ. Jelikož byl komentář k jejich odpovědím uveden již u předchozího komentáře k odpovědím kombinovaných VŠ studentů, nebude zde opětovně zmiňován.

10.4.4 Souhrnný komentář k výzkumným výstupům u sledovaných hypotéz

Nejvíce konzistentní odpovědi byly v tomto výzkumu překvapivě zjištěny u souboru VŠ učitelů a u souboru manažerů/zaměstnavatelů a zástupců zkoumaných firem (dále již jen jako manažeři). Zjištěné názory, preference a pohledy obou těchto souborů respondentů jsou však přitom vzájemně protichůdné, neboť jsou do značné míry determinovány u každého z daných souborů odlišnými zaměstnaneckými zkušenostmi a představami o kompetenčních požadavcích trhu práce. VŠ učitelé považují specializované kompetence za nejdůležitější pro výkon manažerské práce i pro uplatnění čerstvých absolventů VŠ a tudíž při výuce preferují

slovní monologické metody umožňující (podle nich) rozvoj právě těchto kompetencí. Manažeři naopak ze své zkušenosti vědí, že nejzásadnější jsou pro jejich práci i pro práci čerstvých absolventů VŠ především participativní kompetence, a proto preferují aktivizující metody, jež nejefektivněji rozvíjí právě dané kompetence. Jestliže denní studenti VŠ jsou zcela vystaveni většinou jednostrannému výše popsanému působení VŠ učitelů v rámci terciární výuky a od odborné zaměstnanecké praxe (a jejích požadavků) jsou z větší části nebo zcela izolováni, kombinovaní studenti VŠ mají oproti tomu výhodu, že kromě tohoto jednostranného působení VŠ v rámci svého zaměstnání průběžně získávají i zkušenosti z reálného trhu práce. Působení terciárního vzdělávání na denní studenty VŠ je tudíž daleko intenzivnější a z větší části se projevuje v jejich názorech a preferencích, které většinou „sdílí“ s VŠ učiteli (např. u preference slovních vyučovacích metod či u vnímání specializovaných kompetencí jako z velké míry vyžadovaných zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ). Oproti tomu kombinovaní studenti VŠ mohou působení VŠ porovnávat se svými praktickými zkušenostmi ze studovaného oboru a vytvářet si tak názor na kvalitativně vyšší úrovni. Tím u sebe redukuje dopady jednostranného působení VŠ a ve svých názorech a preferencích se díky tomu přibližují spíše pohledu manažerů než VŠ učitelů.

11 SOUHRN A KONTEXTUALIZACE VÝZKUMNÝCH VÝSTUPŮ A MOŽNOST JEJICH APLIKAČNÍHO VYUŽITÍ

11.1 CELKOVÉ SHRNU TÍ VYSLEDKŮ VÝZKUMU

Před celkovou sumarizací zjištěných výzkumných výsledků je nezbytné připomenout, že popisovaný výzkum využíval záměrného výběru respondentů, což platnost jím zjištěných výsledků omezuje pouze na FSE UJEP v Ústí nad Labem. Jakékoliv zevšeobecnování těchto výstupů na širší populaci VŠ studentů či učitelů v rámci celé ČR tudíž z uvedeného důvodu není u daného výzkumu možné.

Vztah mezi nezbytností, vyžadováním a rozvojem kompetencí a preferencí vyučovacích metod

Při vzájemné komparaci sledovaných otázek mezi denními a kombinovanými studenty zjistíme, že oba tyto soubory respondentů ve většině bodů odpovídaly zcela vzájemně protisměrně: zatímco kombinovaní studenti preferují spíše aktivizující metody, denní studenti naopak preferují spíše slovní monologické metody, zatímco za rozvinutější u sebe považují kombinovaní studenti spíše participativní kompetence, denní studenti naopak za rozvinutější považují specializované kompetence, zatímco podle kombinovaných studentů zaměstnavatelé vyžadují od čerstvých absolventů VŠ spíše participativní kompetence, podle denních studentů naopak zaměstnavatelé vyžadují od čerstvých absolventů VŠ spíše specializované kompetence. Zcela identické jsou odpovědi obou souborů respondentů v jediné otázce: kombinovaní i denní studenti za nezbytné kompetence pro manažerskou práci shodně považují participativní kompetence. V tomto ohledu tedy oba soubory respondentů zcela správně odhadli aktuální kompetenční požadavky skutečně kladené na výkon manažerské profese. Zatímco u kombinovaných studentů díky jejich zkušenostem získaným v zaměstnanecké praxi byla tato odpověď očekávána, naopak u denních studentů, kteří jsou považováni za poněkud izolované od této podnikové praxe, se jednalo o překvapivé zjištění, že v daném ohledu tito studenti jsou schopni správně odhadnout reálné potřeby a požadavky zaměstnavatelů. S tímto zjištěním se však denní studenti nacházejí v paradoxní situaci, neboť na jednu stranu vědí, že podniková praxe od manažerů vyžaduje především participativní kompetence, avšak na druhou stranu se musí zaměřit především na rozvoj svých

specializovaných kompetencí, které od nich vyžaduje terciární vzdělávání a rozvoj svých participativních kompetencí nemohou tudíž uskutečňovat buď vůbec nebo jen okrajově.

Přestože denní i kombinovaní studenti ve většině otázek odpovídali navzájem zcela opačným způsobem, je možné vysledovat, že jejich názory na zkoumanou problematiku vycházejí z jednotného konceptu, který lze v zobecněné formě vyjádřit následovně: Kombinovaní a denní studenti preferují určité vyučovací metody (tj. aktivizující či slovní) tím více, čím více jsou u nich rozvinuty takové kompetence (tj. participativní či specializované), k jejichž rozvoji nejvíce přispívají právě tyto metody a tím více, čím více zaměstnavatelé od čerstvých absolventů vyžadují právě tyto kompetence. Z pohledu uvedeného jednotného konceptu však nacházíme jedinou rozpornou či rozdílnou oblast mezi oběma skupinami respondentů: zatímco denní studenti preferují tyto určité vyučovací metody (tj. slovní) tím více, čím méně jsou jim odpovídající kompetence (tj. specializované) nezbytné pro manažerskou práci, kombinovaní studenti naopak preferují tyto určité vyučovací metody (tj. aktivizující) tím více, čím více jsou jim odpovídající kompetence (tj. participativní) nezbytné pro manažerskou práci. Příčina rozdílných odpovědí v této oblasti již byla popsána a vysvětlena výše a jednoduše souvisí s neochotou studentů vykonávat manažerskou práci (či jejich očekáváním, že by manažerskou práci mohli vykonávat – viz výše) a naopak u kombinovaných studentů souvisí s jejich vykonávanou prací, která ve většině případů již odpovídá manažerským (či vysoce specializovaným) činnostem.

Rozdíl mezi vyžadováním a osobním rozvojem kompetencí u denních a kombinovaných studentů

Zjednodušeně lze konstatovat, že komparativně menší rozdíl mezi úrovní rozvinutosti studentských kompetencí na jedné straně a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ na straně druhé se vyskytuje u studentů pouze z pohledu těch kompetencí, které jsou u nich komparativně více rozvinuty (tj. specializované kompetence u denních studentů a participativní kompetence u kombinovaných studentů). Naopak komparativně větší rozdíl mezi úrovní rozvinutosti studentských kompetencí na jedné straně a mírou jejich vyžadování zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ na straně druhé se vyskytuje u studentů pouze z pohledu těch kompetencí, které jsou u nich komparativně méně rozvinuty (tj. participativní kompetence u denních studentů a specializované kompetence u kombinovaných studentů). Znamená to, že v obou výše popsáných vztazích mezi úrovněmi daných proměnných má určující roli především rozvinutost neboli studentské vnímání

rozvinutosti svých kompetencí, které determinuje zásadním způsobem celkové směřování každého z těchto vztahů.

Závěrem by se dalo shrnout, že mezi přímo působící vlivy na zkoumané rozdíly v úrovních daných proměnných lze vedle znalostí a zkušeností respondentů zařadit též jejich zaměstnaneckou praxi. Tyto přímo působící vlivy lze však podle směru jejich působení seskupit podle formy studia buď do celku nazvaného „denní studenti“ nebo do celku „kombinovaní studenti“. Proměnná „forma studia“ tudíž jednak způsobem výuky (především u denních studentů) nepřímo působí na velikost rozdílu mezi ostatními sledovanými proměnnými, ale současně sjednocuje a odráží se v ní ostatní proměnné (především u kombinovaných studentů – znalosti a zkušenosti nabyté v podnikové praxi) přímo působící na zkoumanou velikost rozdílu. Ačkoliv tedy forma studia v některých případech sama o sobě neovlivňuje znalosti a zkušenosti nabyté studenty, je hlediskem které rozlišuje studenty s vyšší a s nižší úrovní určitých znalostí, zkušeností a kompetencí a tím pádem ji lze v tomto výzkumu považovat za jeden ze zde působících nepřímých vlivů.

Preference vyučovacích metod, vnímání nezbytnosti kompetencí a jejich vyžadování

V obecné rovině lze říci, že uskutečněný výzkum odhalil, že zatímco VŠ učitelé a denní studenti VŠ ve výuce v „ekonomicko-manažerských“ seminářích nejvíce preferují především tzv. tradiční výukové metody a v jejich rámci pak názorně-demonstrační a slovní metody, kombinovaní studenti VŠ a manažeři/zaměstnavatelé a zástupci firem STZ a Spolchemie naopak v této výuce nejvíce preferují především tzv. moderní vyučovací metody a v jejich rámci pak aktivizující a komplexní vyučovací metody.

Z jiného pohledu tento výzkum zjistil, že ačkoliv VŠ učitelé za nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci považují především tzv. hard skills a v jejich rámci pak specializované kompetence, všechny ostatní skupiny respondentů (tj. denní studenti VŠ, kombinovaní studenti VŠ, manažeři/zaměstnavatelé a zástupci firem STZ a Spolchemie) naopak v tomto směru za nejvíce nezbytné kompetence považují tzv. soft skills a z nich pak především socio-emocionální a participativní kompetence.

Ze všech zde provedených výzkumných šetření celkově vyplývá, že za kompetence nejvíce zaměstnavateli vyžadované od čerstvých absolventů VŠ denní studenti VŠ a učitelé VŠ shodně považují tzv. hard skills (v jejich rámci pak metodologické a specializované kompetence), zatímco kombinovaní studenti VŠ a manažeři/zaměstnavatelé a zástupci

zkoumaných firem v tomto ohledu upřednostňují tzv. soft skills (z nich pak jednotně preferují participativní kompetence).

11.2 KOMPARACE A KONTEXTUALIZACE S OSTATNÍMI VÝZKUMY

Jelikož je jedním z cílů této práce zařadit zjištěné výsledky do kontextu soudobých výzkumů, budou v této podkapitole vybrané výstupy zde provedeného výzkumu komparovány s výsledky některých obdobně zaměřených většinou zahraničních studií. Zmíněná komparace zde bude nastíněna vždy v rámci jedné z pěti následujících oblastí zaměřených na vybrané proměnné a jejich vztahy:

1. rozdíl mezi úrovní rozvinutosti kompetencí a mírou jejich vyžadování v praxi
2. preference vyučovacích metod z pohledu respondentů
3. vnímání nezbytnosti kompetencí pro manažerskou práci
4. kompetence vyžadované zaměstnavateli od absolventů VŠ
5. sebehodnocení úrovně rozvinutosti kompetencí u respondentů

V následujících vzájemných komparacích budou výsledky tohoto výzkumu provedeného v rámci dizertace označeny jako „výzkum DIZ“

1. Rozdíl mezi úrovní rozvinutosti kompetencí a mírou jejich vyžadování v praxi

V této oblasti budou nejprve vybrané výsledky výzkumu DIZ komparovány (z pohledu daného vztahu) s některými výstupy výzkumu CHEERS (Garcia-Aracil, 2004), jehož metodologický postup a z větší části i vnitřní strukturace nástrojů sběru dat byly právě pro účely vzájemné srovnatelnosti použity i při samotné realizaci výzkumu DIZ. Rozsáhlejší srovnání obou těchto výzkumů však bude představeno až v následující podkapitole 11.3. Ve druhé části této oblasti bude poté stručně uveden z nastíněných výzkumných závěrů vyplývající návrh ve vztahu k terciárnímu vzdělávání, jehož podrobnější zdůvodnění se nachází v další oblasti zaměřené na preference vyučovacích metod.

Zjištěné největší rozdíly mezi úrovní rozvinutosti a mírou vyžadování kompetencí:

a/ výzkum CHEERS

– u absolventů VŠ: největší rozdíl zjištěn u skupiny participativních kompetencí

b/ výzkum DIZ

- u denních studentů VŠ: největší rozdíl zjištěn u skupiny participativních kompetencí
- u kombin. studentů VŠ: největší rozdíl zjištěn u skupiny specializovaných kompetencí

Komentář ke zjištěné rozdílnosti úrovní proměnných:

U participativních kompetencí byl největší rozdíl⁷⁹ mezi zkoumanými proměnnými zjištěn u absolventů VŠ (výzkum CHEERS) a u denních studentů VŠ (výzkum DIZ), neboť obě zmíněné skupiny respondentů shodně vnímají, že právě tyto kompetence terciárního vzdělávání u studentů rozvíjí v nejmenší míře vzhledem k míře jejich vyžadování v (manažerské) praxi. U kombinovaných studentů byl oproti tomu v daném směru zjištěn největší rozdíl u specializovaných kompetencí (výzkum DIZ), a to především díky vnímání nízké úrovně jejich rozvinutosti. Všechny zmíněné maximální rozdíly jsou totiž způsobeny spíše značně nízkou úrovní rozvinutosti daných kompetencí a než vnímáním relativně vysoké míry jejich vyžadování. Znamená to, že úroveň rozvinutosti participativních kompetencí je odbornou zaměstnaneckou praxí (její neexistencí) „snižována“ u denních studentů a (denních) absolventů VŠ a naopak „zvyšována“ (existencí této praxe) u kombinovaných studentů. Zmíněné výsledky výzkumu CHEERS tudíž nejsou v rozporu se zjištěními výzkumu DIZ.

Návrh vyplývající z výše uvedených zjištění a komparací:

- zavedení povinné řízené odborné (manažerské) podnikové praxe v rámci denního studia terciárního vzdělávání u studentů všech ekonomicky zaměřených studijních oborů

Pro bližší zdůvodnění uvedeného návrhu v kontextu adekvátních výzkumných výstupů vybraných nejnovějších studií lze využít komentář k obdobně orientovanému návrhu na propojení výuky „v učebně“ s výukou „na pracovišti“, jenž se nachází v následující oblasti preference vyučovacích metod. Oba tyto zmíněné návrhy totiž vychází z téže podstaty, a proto není potřeba opětovně zmiňovat prerequisite a očekávané důsledky (dopady) jejich fungování.

2. Preference vyučovacích metod z pohledu respondentů

Komparace výzkumných zjištění vztahujících se k této oblasti preference vyučovacích metod bude oproti ostatním zde popisovaným oblastem či vztahům zpracováno poněkud

⁷⁹ Ačkoliv ve výzkumu CHEERS byl zkoumaný rozdíl zjišťován odečítáním míry vyžadování kompetence od úrovně její rozvinutosti, ve výzkumu DIZ byl naopak tento rozdíl počítán odečítáním úrovně rozvinutosti kompetence od míry jejího vyžadování (důvody pro daný postup jsou uvedeny ve výzkumné části této práce). Vzájemná komparovatelnost obou výzkumů je proto zajištěna respektováním absolutních hodnot zjištěných rozdílů u výzkumu DIZ.

podrobněji, neboť tato práce se zaměřuje na nastín možného zkvalitnění kompetenčního rozvoje studentů především v rámci samotné terciární výuky, kde používané a preferované vyučovací metody a přístupy hrají nejpodstatnější roli.

V první části této oblasti budou nejprve porovnány některé respondenty vyjádřené preference zmapované výzkumem DIZ s výběrem odpovídajících preferencí zjištěných v rámci některých obdobných výzkumů jako je výzkum Berry (2005), výzkum Bakx (2002) a výzkum Betts (1993). Ve druhé části dané oblasti bude následně uveden stručný přehled výsledků zahraničních výzkumů vztahujících se právě k problematice vyučovacích metod na VŠ. Díky tomu vznikne související širší odborný kontext, v jehož rámci budou poté z nového úhlu pohledu interpretovány závěry ze zjištěných komparací jednotlivých preferencí vyučovacích metod. Významným výsledkem této oblasti jsou dílčí návrhy na změny v rámci terciárního vzdělávání, jež zde budou též v komentované podobě nastíněny.

Zjištěné nejvíce preferované vyučovací metody z pohledu jednotlivých skupin respondentů:

a/ výzkum Berry (2005)

- top manažeři: externí konference (external conferences)
- střední a linioví manažeři: formální školení v učebně (formal classroom training)
- zaměstnanci: výcvik na pracovišti (on-the-job- training)

b/ výzkum Bakx (2002)

- studenti VŠ: konstruktivistické metody před transmisivními vyučovacími metodami

c/ výzkum Betts (1993)

- studenti VŠ: projektová vyučovací metoda
- VŠ učitelé: projektová vyučovací metoda

d/ výzkum DIZ

- denní studenti VŠ: slovní monologické a názorně-demonstrační metody
- kombinovaní studenti VŠ: aktivizující a komplexní vyučovací metody
- VŠ učitelé : slovní monologické vyučovací metody
- manažeři/zaměstnavatelé: aktivizující vyučovací metody

Komentář ke zjištěné preferenci vyučovacích metod:

Používání moderních konstruktivisticky zaměřených (aktivizujících) vyučovacích metod (a jejich dílčích aplikací) ve výzkumu DIZ preferovala jen polovina oslovených

souborů respondentů (tj. kombinovaní studenti a manažeři/zaměstnavatelé), avšak v ostatních výše uvedených zahraničních výzkumech tyto metody preferují již všechny (či alespoň většina) oslovené skupiny respondentů, a to včetně VŠ (denních) studentů a VŠ učitelů (výzkum Betts), kteří byli u výzkumu DIZ naopak zastánci tradičních transmisivních metod. Nic na tom ani nemění skutečnost, že výzkum Berry se zaměřil na preference metod v podnikovém vzdělávání. Z toho vyplývá, že v zahraničních výzkumech komparativně převládá daleko vyšší míra preference moderních metod a to napříč všemi (či většinou) zainteresovanými skupinami respondentů.

Zjištěné rostoucí preference moderních vyučovacích metod odrážejí následující výzkumně ověřené výstupy (tj. stručný nástin výběru souvisejících výzkumných výstupů zahraničních studií):

Výzkumy provedené v rámci terciárního vzdělávání totiž potvrdily, že studenti vyučovaní konstruktivisticky učivu porozumí daleko lépe (výuku považují za zajímavou a radostnou) než studenti vyučovaní tradičně (výuku považují za obtížnou a nudnou). Konstruktivistická výuka také daleko efektivněji rozvíjí studentské kompetence i sebehodnocení studentů než výuka tradiční (Tynjala,1999) Burrows (2003) svými výzkumy potvrzuje, že ve srovnání s tradiční výukou konstruktivistická aktivizující výuka více podporuje akademickou úspěšnost studentů skrze zlepšování jejich pojmového porozumění, rozvoj myšlení vyššího řádu a zvyšování studentského zájmu o studovaný předmět a obor. Rovněž Spigner-Littles a Chalon objevili, že VŠ studenti se učí neefektivněji, když propojují nové informace se stávajícími znalostmi a zkušenostmi z reálného života a když mají určitou kontrolu nad učebním prostředím, což jim umožňuje například konstruktivistická kolaborativní či kooperativní výuka. (Tenebaum, 2001) Výzkumy potvrdily, že kooperativní učení vedle zlepšování akademické úspěšnosti a rozvoje kreativity zapojováním studentů do společného řešení problémů podporují rozvoj též jejich sociálních kompetencí a díky tomu jsou studenti schopni vytvářet více kvalitativně lepších a smysluplnějších interakcí s ostatními. (Day,2002, Lopata, 2003) Ge (2003) ve studii totiž odhalil, že studenti zapojení do společného řešení problémů s ostatními dosahují lepších učebních výsledků než studenti pracující na problémech individuálně, neboť při společné práci vzniká interakce facilitující jejich seberegulaci i sdílení odbornosti a dílčích pohledů na problém.

Jiní autoři taktéž dodávají, že zatímco formální znalosti si studenti VŠ osvojují z učebnic a přednášek, odborné znalosti si neefektivněji osvojí řešením různých

problémových úloh a nikoli přípravou na znalostní testy a reprodukci informací (Tynjala,1999) Akademická úspěšnost studentů totiž spočívá v jejich učení skrze objevování, jak výzkumně zjistil Bar. (Zohar,2005) To potvrdil i výzkum na holandských univerzitách provedený u jejich absolventů, kdy se ve srovnání se těmi vyučovanými transmisivně u těch vyučovaných problémově či projektově se daleko lépe rozvíjely kompetence týmové práce, schopnosti řešení problémů a samostatné práce, generické, reflektivní a profesně-specifické kompetence a více tito jedinci také považovali danou výuku za přínosnou pro zaměstnání. Ve srovnání s tradiční transmisivní výukou VŠ studenti při konstruktivisticky orientované problémové výuce sice získají méně znalostí, ale zato mají dlouhodobější retenci učiva, kterého si současně zapamatují více a umí jej i daleko lépe aplikovat. (Lam,2004)

Část VŠ učitelů však poukazuje na nevýhody konstruktivistické výuky, která oproti výuce tradiční probíhá daleko pomaleji a studenti si při ní osvojí mnohem méně učiva. (Lord,1999) Navíc australský výzkum odhalil, že (oproti VŠ učitelům oboru design a oboru služby) především VŠ učitelé ekonomických předmětů (business lecturers) dnes považují za hlavní cíl výuky rozvoj teoretických znalostí studentů, což však dle nich konstruktivistické metody dostatečně neumožňují, a proto je nepreferují. Paradoxem je, že dle zaměstnavatelů mají být naopak cílem VŠ výuky hlavně profesně-specifické dovednosti studentů a nikoli jen teoretické znalosti. (Hanson, 2008) Samotní VŠ učitelé managementu toto své směřování k teorii potvrdili v dotazníkovém šetření, kde přiznali, že ve výuce dnes převládá teorie nad její aplikací, a to v ještě vyšší míře, než jakou zjistil obdobný průzkum z roku 1977. Trendem ve VŠ výuce je tak dnes teorie a to na úkor její aplikace či rozvoje myšlení studentů (Wren, 2007) Burrows (2003) zjistil, že pravděpodobně z důvodu zmíněných preferencí VŠ učitelů je na většině sledovaných univerzit používán téměř dominantně tentýž tradiční model výuky, kdy studenti navzdory zmíněným výsledkům výzkumů nejsou zapojováni do učení bádáním, mají minimum času na skupinové diskuze a to vede ke ztrátě jejich motivace o obor a studium, redukuje to jejich učení a retenci učiva, nerozvíjí odborné dovednosti a neumožňuje jim naučit se aplikovat pojmy.

Komentář k preferenci a aplikaci vyučovacích metod:

Pokud komparaci preferencí vyučovacích metod zasadíme do kontextu celkového přístupu k vyučovacím metodám na VŠ zjistíme následující. Přestože v zahraničních výzkumech byla zjištěna daleko vyšší míra preference moderních konstruktivistických metod než ve výkumu DIZ, ve skutečnosti v reálné výuce na většině univerzit po celém světě nadále převládá používání tradičních transmisivních metod, a to navzdory množství výzkumných

výsledků jasně dokládajících vyšší efektivnost konstruktivistické výuky z pohledu žádoucího rozvoje kompetencí, které od absolventů vyžadují zaměstnavatelé. VŠ učitelé tedy v zahraničních výzkumech preferují moderní metody, ale při své výuce je většinou nepoužívají. Jak bylo uvedeno, právě mnozí z VŠ učitelů ekonomických předmětů totiž za hlavní cíl VŠ výuky považuje nikoli rozvoj zaměstnavateli vyžadovaných kompetencí studentů, ale rozvoj (a kumulaci) jejich teoretických znalostí a v tom jim podle jejich názoru lépe pomáhají tradiční metody, neboť moderní jsou pomalejší a nepředají studentům takové množství učiva. Takto osvojené učivo, jak dokládají výzkumy, má však u studentů krátkou retenci a nízké porozumění, takže v konečném a dlouhodobém důsledku je to méně efektivní způsob výuky než při použití moderních metod. Zásadní zjištění je tedy následující: problém žádoucího rozvoje kompetencí VŠ studentů nespočívá v neexistenci a v hledání vhodných vyučovacích metod a způsobů edukace, ale v neochotě učitelů tyto osvědčené nástroje ve výuce používat. V tomto kontextu se pak výzkum DIZ jeví jako „výsledkově kompaktnější“, neboť (oproti zahraničním výzkumům) nevyjadřuje tak vysokou míru rozdílnosti mezi preferencemi moderních metod a mírou jejich skutečné aplikace v prostředí VŠ výuky.

Návrhy vyplývající z výše uvedených zjištění a komparací:

Jelikož tato práce není zaměřena na změnu pohledu VŠ učitelů na moderní vyučovací metody (viz Komentář k preferenci a aplikaci vyučovacích metod), budou zde navrženy jen vybrané edukační nástroje.

- u ekonomicky zaměřených studijních oborů zavést v posledním ročníku Bc. studia kooperativní či kolaborativní konstruktivistickou výuku využívající aktivizujících metod simulace, hraní rolí a práce na projektech

Podle Hassala a Lewise mají studenti v posledním ročníku pracovat na mnoha různých případových studiích v 6-ti členných skupinách, jejichž složení se mění pro každou řešenou studii. Takto lze u studentů rozvíjet jejich negociační, prezentační dovednosti a schopnost práce ve skupině, což vyžadují zaměstnavatelé. (Arnold,1999) Dle Raye (2004) lze však aktivizující metody v podobě her, simulace či případových studií využít v rámci VŠ přednášky či jako alternativu k ní.

- v rámci VŠ výuky zvýšit všeobecně důraz na skupinovou a týmovou práci studentů

Dle studie Bettse (1993) totiž skupinová práce nejlépe připravuje studenty na jejich budoucí zaměstnání, neboť u nich rozvíjí právě praxí nejvíce vyžadované komunikační,

interpersonální kompetence, kompetence vedení lidí (leadership) apod. a to díky tomu, že se tato práce studentů velmi podobá pracovnímu prostředí jejich budoucí profese (Betts, 1993), (Arnold, 1999)

- v odborné ekonomické a manažerské výuce namísto transmisivních metod využívat spíše heuristické metody řešení problémů, a to i ve velkých učebnách a posluchárnách (Betts, 1993)
- propojit VŠ výuku ekonomiky a managementu „v učebně“ (tj. classroom learning) s VŠ výukou „na pracovišti“ (tj. on- the-job learnig) (Arnold, 1999)

Podle Hardy a Deppe je to jediný způsob jak efektivně splnit hlavní cíl VŠ výuky ekonomiky a managementu, kterým je rozvoj kompetencí studentů. V rozvoji kompetencí totiž kromě učiva hraje důležitou roli i volba „správných“ vyučovacích metod. (Arnold, 1999) Jelikož však samotná VŠ výuka má především u určitých kompetencí (např. budování soc. kontaktů – networking) omezené možnosti v jejich kvantitativním a kvalitativním rozvoji, (neboť rozvoj daných kompetencí probíhá nejlépe v pracovním prostředí) je nutné integrovat VŠ studium a pracovní zkušenosti studentů. (Arnold, 1999) Hall (2006) totiž výzkumně potvrdil, že rozvoj manažerské kompetence závisí jak na teoretickém porozumění problému a jeho řešení, tak i na umění aplikovat tuto teorii v praktické odborné činnosti. Arnold proto navrhuje zavedení tzv. work placements (tj. rok odborné zaměstnanecké praxe studentů VŠ posledního ročníku) rozvíjející u studentů spíše interpersonální a sociální než kognitivní kompetence. Výzkum odhalil, že studenti s touto praxí hodnotí rozvinutost svých kompetencí značně lépe než studenti bez praxe a současně se u nich vyskytuje i nižší míra obav ohledně budoucí kariéry, což zčásti dokládá i tabulka č. VI uvedená v příloze této práce. (Arnold, 1999), (Daniels, 2006) Navíc samotní zaměstnavatelé při výběru uchazečů o práci preferují právě absolventy s danou praxí. (Arnold, 1999)

- co nejvíce přizpůsobit reálnou podobu VŠ edukačního prostředí vzdělávacímu kontextu, který většina participujících studentů nejvíce preferuje

Posledně uvedený návrh je podložen studií Özaye (2004), jenž ve svém výzkumu u VŠ studentů zjistil, že většina z nich dosahuje tím lepších učebních výsledků čím větší je soulad mezi VŠ aktuálním výukovým prostředím a výukovým prostředím, které sami osobně nejvíce preferují.

3. Vnímání nezbytnosti kompetencí pro manažerskou práci

Z pohledu respondenty vnímané nezbytnosti kompetencí pro manažerskou práci budou v rámci této oblasti komparovány vybrané výsledky výzkumu DIZ s některými výstupy těchto obdobně zaměřených studií: výzkum Avkiran (1999), výzkum Gammelgaard (2001), výzkum Gilarová (2004) a výzkum Pavlica (1995).

Obdobně jako u předchozích oblastí bude i zde představen z výzkumných závěrů vyplývající stručně formulovaný návrh či doporučení na související opatření v rámci terciárního vzdělávání. Ideová opodstatněnost tohoto návrhu a jeho „podloženost“ z pohledu některých dalších zásadních zjištění vybraných relevantních výzkumných studií poté vyplyne z následného komentáře.

Zjištěné nejvíce nezbytné kompetence pro manažerskou práci z pohledu skupin respondentů:

a/ výzkum Avkiran (1999)

- přímí „podřízení“ manažerů banky: interpersonální dovednosti a participativní styl řízení

b/ výzkum Gammelgaard (2001)

- manažeři logistiky: naslouchání a týmová práce

- VŠ studenti oboru logistika: řešení problémů a rozhodování

c/ výzkum Gilarová (2004)

- čeští manažeři: interpersonální dovednosti a vlastnosti (tj. komunikace, vedení lidí a jednání)

d/ výzkum Pavlica (1995)

- čeští manažeři: interpersonální dovednosti (tj. interakce, komunikace, týmová spolupráce)

- britští manažeři: interpersonální dovednosti (tj. interakce, komunikace, týmová spolupráce)

e/ výzkum DIZ

- denní studenti VŠ: participativní kompetence a socio-emocionální kompetence

- kombinovaní studenti VŠ: participativní kompetence a socio-emocionální kompetence

- VŠ učitelé : specializované kompetence

- manažeři/zaměstnavatelé: participativní kompetence

Komentář ke zjištěné respondenty vnímané nezbytnosti kompetencí pro manažerskou práci:

Před komentováním zjištěných rozdílů je vhodné blíže specifikovat následující skupiny kompetencí z výzkumu DIZ: za dominantní složky participativních kompetencí

výzkum DIZ považuje negociaci, vedení lidí (leadership) a osobní angažovanost, u socio-emocionálních kompetencí je zde pak za dominantní složku považována práce v týmu. (viz popis výzkumu)

Na základě této specifikace lze participativní a socio-emocionální kompetence považovat za obsahově do jisté míry kompatibilní s interpersonálními dovednostmi. Díky tomu je možné tvrdit, že většina skupin respondentů ve výše zmíněných výzkumech a/-e/ se domnívá, že pro manažerskou práci jsou nejvíce nezbytné kompetence (či schopnosti a dovednosti) související s interpersonálním jednáním, s komunikací, skupinovou či týmovou prací a vedením lidí.

S výjimkou VŠ učitelů z výzkumu DIZ (kteří oproti většině ostatních respondentů zdůrazňovali zcela opačně kognitivní složku manažerských kompetencí) a VŠ studentů z výzkumu Gammelgaard (jejichž odpovědi jednoznačně nepostihovaly kompetence z pohledu lidské složky mezilidské interakce) všichni ostatní respondenti (výzkumů a/-e/) jednoznačně (v zobecněné formě) vyjádřili, že pro manažera je nezbytností především zvládat činnosti související s jeho interagováním s lidskými zdroji dané organizace. Uvážíme-li, že VŠ učitelé z výzkumu DIZ byli jediným zástupcem této skupiny respondentů v dané komparaci a pokud vezmeme v úvahu i v předchozí oblasti proměnných představené výzkumné závěry mapující reálný pohled VŠ učitelů ekonomických předmětů na priority výuky, pak lze předpokládat, že v dané otázce jsou názory VŠ učitelů z výzkumu DIZ zcela v souladu s pohledy této skupiny respondentů i v širším mezinárodním kontextu. Ačkoliv VŠ studenti se ve výše uvedených „nejvyšších hodnotách“ z výzkumu Gammelgaard (2001) sice neodchýlili od všeobecně nejčastěji vyjadřovaných interpersonálních dovedností až ke zcela opačným jednoznačně kognitivně orientovaným kompetencím (jako VŠ učitelé), při bližším pohledu na umístění dalších manažerských schopností (znalostí, dovedností) v tomto výzkumu, což vyjadřuje tabulka č. IV uvedená v příloze této práce, však zjistíme, že VŠ studenti oproti manažerům daleko více zdůrazňovali nezbytnost mj. i znalostí pro manažerskou práci. Tato skutečnost může naznačovat, že zahraniční (denní) VŠ studenti ekonomických a manažerských oborů jsou oproti denním studentům VŠ z výzkumu DIZ ve svém vnímání důležitosti manažerských kompetencí daleko více ovlivněni relativně jednostranným působením terciárního vzdělávání jako celku, ale především působením a názory VŠ učitelů, což je výše v práci podrobně popisováno. Paradoxně se tak zjištění výzkumu Gammelgaard v této oblasti přibližují ke zjištěním výzkumu DIZ v oblasti preference vyučovacích metod a v oblasti požadavků kladených na čerstvé absolventy VŠ. Obdobně jako v závěrech výzkumu DIZ se i ve výše uvedených výsledcích výzkumů a/-e/

v této oblasti jednoznačně projevuje vliv zkušeností z odborné zaměstnanecké praxe na vyjádřené pohledy a názory respondentů. Všechny zde uvedené soubory manažerů, „podřízených“ (zaměstnanců), kombinovaných studentů VŠ se totiž jedinečně shodly na kompetencích (či schopnostech, dovednostech) souvisejících s interpersonálními vztahy, které jsou v reálných podmínkách kterékoliv dnešní organizace opravdu tím nejvíce vyžadovaným (a potřebným) od všech jejích manažerů.

Návrh vyplývající z výše uvedených zjištění a komparací:

- v rámci terciárního vzdělávání v ekonomických a manažerských oborech zvýšit důraz na rozvoj interpersonálních dovedností a schopností participativního vedení u studentů VŠ

Význam tohoto doporučení vyplývá (mj. viz Donnelly postuluje, že „participativní manažerský styl je jedním z projevů efektivního řízení organizace) (Avkiran, 1999) v obecné rovině ze závěrů Andersonovy studie (2002) uvádějící, že každý efektivní manažer by měl mít nejen tradiční manažerské dovednosti (tj. plánování, organizování, vedení a kontrola), ale také interpersonální dovednosti. Požadavky na relativní vyváženost poměru zastoupení těchto dovedností u osobnosti manažera se však dnes stále rychleji mění ve směru k jednostrannému zvyšování poměru důležitosti interpersonálních dovedností. Dokazuje to nejen Fleischmannovo konstatování, že interpersonální dovednosti jsou nejdůležitějším souborem dovedností pro jakékoliv zaměstnání (Avkiran, 1999), ale i výše zmíněné výsledky např. výzkumů Avkirana (1999), Gilarové (2004) či Pavlicy (1995). Jestliže Pavlicova (1995) tabulka č. III uvedená v příloze této práce ilustruje zcela jednoznačnou převahu interpersonálních dovedností v preferencích samotných manažerů, pak graf č. VIII od Gilarové (2004), který je rovněž uveden v příloze této práce, detailní analýzou těchto nejvíce preferovaných interpersonálních dovedností dokazuje, že jejich jádrem jsou dílčí schopnosti „práce s lidmi“, což je zcela v souladu s výše zmíněným a výzkumně potvrzeným neustálým nárůstem důležitosti interakcí manažera s lidskými zdroji organizace. Míra dalšího rozvoje interpersonálních dovedností a efektivnosti jejich využívání v praxi jsou však dle výzkumu Avkirana (1999) u každého studenta i manažera determinovány mj. i jeho osobnostními (či „afektivními“) vlastnostmi. Bližší analýza těchto osobnostních vlastností manažera pak dle Gilarové (2004) naznačuje, že jejich dominantní složkou jsou volní vlastnosti, což ilustruje její graf č. IX, který je uveden v příloze této práce. U studentů (a manažerů) však tento vliv osobnostních charakteristik a mimoškolních zkušeností na úspěšnost jejich osvojování a rozvoje kompetencí, ve směru uváděném Bermanem (2006), však nelze jednostranně

přeceňovat na úkor vlivu terciárního vzdělávání (či podnikového školení). Při rozvoji kompetencí totiž jde ve skutečnosti o synergické působení všech těchto vlivů či faktorů.

Důležitost výše uvedeného návrhu na zvýšení důrazu rozvoje interpersonálních dovedností je však dána nejen doposud zmiňovaným a výzkumně doloženým nárůstem významu těchto dovedností pro manažerskou práci. (viz Gilarová,2004) Dané dovednosti je totiž nezbytné intenzivněji rozvíjet i proto, že navzdory jejich rostoucí důležitosti jsou dnes i u samotných manažerů relativně málo rozvinuté (Khandwalla,2004). Výrazný deficit v rozvoji interpersonálních dovedností se však vyskytuje i u studentů VŠ, kteří dokonce ve výzkumech uvádí vyšší úroveň své rozvinutosti v kompetencích „řídít sebe sama“ než v kompetencích „řídít druhé“. (Berman,2006) Jedním z nejpodstatnějších argumentů zdůvodňujících opodstatněnost popisovaného návrhu může být též skutečnost, že jedna z manažerských studií jednoznačně prokázala, že interpersonální dovednosti jsou mj. důležitým prediktorem pracovní výkonnosti a efektivnosti vykonávané práce. (Avkiran,1999)

4. Kompetence vyžadované zaměstnavateli od absolventů VŠ

Pro účely komparace zjištěného vnímání kompetenčních požadavků zaměstnavatelů od absolventů VŠ budou níže vzájemně porovnávána vybrané výsledky výzkumu DIZ a výzkumu Širca (2006). Následovat bude s danou oblastí související návrh „opatření“ pro sféru terciárního vzdělávání, a to včetně vysvětlujícího a doplňujícího komentáře.

Zjištěné kompetence nejvíce vyžadované od absolventů VŠ z pohledu respondentů:

a/ výzkum Širca (2006)

- absolventi VŠ: ovlivňování, povzbuzování a řízení (vedení) zaměstnanců za účelem dosahování podnikových cílů, rozhodování
- zaměstnavatelé: příprava různých zpráv (hlášení, reports) a analýz, týmová práce

b/ výzkum DIZ

- denní studenti VŠ: specializované kompetence a metodologické kompetence
- kombinovaní studenti VŠ: participativní kompetence
- VŠ učitelé : specializované kompetence
- manažeři/zaměstnavatelé: participativní kompetence

Komentář ke zjištěným kompetencím nejvíce vyžadovaným od absolventů VŠ:

Na začátek je nezbytné připomenout, že ve výzkumu DIZ je za dominantní složku participativních kompetencí považována především schopnost negociace a vedení lidí (leadership) a za dominantní složku metodologických kompetencí pak zručnost v cizích jazycích, počítačové dovednosti, dokládání myšlenek a informací a porozumění sociálním a organizačním systémům. Vzájemným srovnáním výše uvedených výzkumných zjištění lze pak odhalit, že skupina oslovených zaměstnavatelů ve výzkumu Širca (2006) se svou preferencí schopnosti „přípravy zpráv“ navzdory očekávání odchyloje od obsahu interpersonálně orientovaných kompetencí uváděných ve výzkumu DIZ kombinovanými VŠ studenty a manažery/zaměstnavateli a naopak se překvapivě obsahově přibližuje spíše zaměření metodologických a částečně i specializovaných kompetencí, které jsou však ve výzkumu DIZ v tomto ohledu nejčastěji uváděny naopak VŠ učiteli a denními VŠ studenty. V tomto ohledu by tudíž zaměstnavatelé ve výzkumu Širca (2006) svými preferencemi nepotvrdili domácími (např. i výzkumem DIZ) i zahraničními studii zjištěnou nejvyšší míru důležitosti interpersonálně zaměřených kompetencí vyžadovaných reálně zaměstnavateli od absolventů VŠ. Pokud bychom však u výzkumu Širca (2006) vzali v úvahu i druhé nejvyšší zaměstnavateli uváděné schopnosti (tj. „týmová práce“), pak by bylo možné v daném ohledu potvrdit alespoň částečnou shodu s výše popsanými názory respondentů z ostatních výzkumů. Po přijetí této skutečnosti jako předpokladu pro zobecnění celkové komparace obou výzkumů pak lze (v souladu se závěry výzkumu DIZ) tvrdit, že díky získaným zkušenostem z odborné zaměstnanecké praxe manažeři, zaměstnavatelé, kombinovaní VŠ studenti i absolventi VŠ shodně vnímají, že od absolventů VŠ zaměstnavatelé v praxi nejvíce vyžadují kompetence související s výkonem interpersonálně zaměřených činností, což plně odpovídá jak reálné situaci na trhu práce, tak i zjištěním a závěrům mnoha výzkumných studií zaměřených na tuto oblast. Na druhou stranu přesvědčení VŠ učitelů (o nezbytnosti specializovaných kompetencí) a jejich působení na VŠ studenty (u nichž absentují odborné zaměstnanecké zkušenosti) v rámci terciárního vzdělávání vysvětluje u dané otázky jednak názorovou shodu obou těchto posledně jmenovaných skupin respondentů a jednak i zjištěný směr jejich uvažování.

Návrh vyplývající z výše uvedených zjištění a komparací:

- v rámci terciárního vzdělávání v ekonomických a manažerských oborech zvýšit důraz na rozvoj interpersonálních dovedností a schopností týmové práce u studentů VŠ

Odůvodnění daného návrhu především z pohledu interpersonálních dovedností je uvedeno již výše u oblasti týkající se nezbytnosti kompetencí pro manažerskou práci, kde je tento návrh zmíněn poprvé. Z tohoto důvodu zde bude nastíněn jen komentář k návrhu na zintenzivnění rozvoje schopnosti týmové práce u studentů VŠ. Jak naznačuje v příloze uvedená tabulka č. V shrnující základní výsledky výzkumu Širca (2006), z pohledu interpersonálních kompetencí je v dané studii schopnost týmové práce zaměstnavateli u absolventů VŠ vysoce hodnocena. V jiné části popisovaného výzkumu respondenti doporučují v terciárním vzdělávání využívat především projektovou práci a workshopy, což by mohlo u studentů rozvíjet právě tyto vyžadované schopnosti skupinové a týmové práce. Dané schopnosti by však měly být rozvíjeny nejen při samotné VŠ výuce, ale též v rámci řízených praxí v podnikovém prostředí. Z výzkumu Širca (2006) totiž vyplývá, že z pohledu zaměstnavatelů mají absolventi VŠ nejen nedostatek praktických dovedností, ale nejsou schopni adekvátně propojovat teorii a praxi. Pokud by tudíž týmová práce byla u studentů procvičována jen v rovině skupinového řešení učebních úkolů, problémů či projektů reprezentujících spíše jen teoretickou úroveň problému nebo nanejvýše jen simulaci praxe, při setkání s potřebou řešit týmovou prací reálné problémy v podnikovém prostředí by pak tito studenti nemuseli být schopni tuto týmovou práci adekvátním způsobem vůbec realizovat.

5. Sebehodnocení úrovně rozvinutosti kompetencí u respondentů

Na rozdíl od předchozích oblastí v této části nebudou popisovány proměnné či jejich vzájemné vztahy, které byly sledovány v rámci výzkumných hypotéz výzkumu DIZ. Přesto zde bude analyzován „fenomén“, který má zásadní důležitost nejen pro zaměstnavatele vyžadované (manažerské) kompetence studentů a jejich adekvátní rozvoj, ale také pro samotné mapování úrovně rozvinutosti kompetencí studentů (i zaměstnanců). Jedná se totiž o problematiku studentského vnímání rozvinutosti vlastních kompetencí, jež ovlivňuje většinu zásadních proměnných zkoumaných v této práci.

Z pohledu respondenty vnímané nezbytnosti kompetencí pro manažerskou práci budou v rámci této oblasti komparovány vybrané výsledky výzkumu DIZ s některými výstupy těchto obdobně zaměřených studií: výzkum Avkiran (1999), výzkum Gammelgaard (2001), výzkum Gilarová (2004) a výzkum Pavlica (1995).

Obdobně jako u předchozích oblastí bude i zde představen z výzkumných závěrů vyplývající stručně formulovaný návrh či doporučení na související opatření v rámci terciárního vzdělávání. Ideová opodstatněnost tohoto návrhu a jeho „podloženost“ z pohledu

některých dalších zásadních zjištění vybraných relevantních výzkumných studií poté vyplýne z následného komentáře.

Zjištěné skutečnosti ohledně studentského vnímání rozvinutosti vlastních kompetencí a jeho vliv na další vybrané proměnné:

a/ výzkum Daniels (2006)

- absolvování studijní praxe u studentů VŠ zvyšuje úroveň jimi sebevnímané rozvinutosti kompetencí, snižuje u nich míru jimi pocíťovaných obav ohledně své budoucí kariéry
- studenti VŠ, kteří pocíťují obavy ohledně své budoucí kariéry, v důsledku toho i zpochybňují úroveň rozvinutosti svých kompetencí

b/ výzkum Bakx (2006)

- u studentů VŠ je prokázána pozitivní korelace mezi jejich vnímáním úrovně rozvinutosti svých sociálně-komunikativních kompetencí a mírou jejich extravertze, autonomie a emoční stability
- sebevnímaná (self-perceived) úroveň rozvinutosti svých sociálně komunikativních kompetencí u studentů VŠ predikuje, které učební situace budou preferovat
- sebevnímaná (self-perceived) úroveň rozvinutosti svých sociálně komunikativních kompetencí je u studentů VŠ významným prediktorem jejich pracovní výkonnosti

c/ výzkum Bakx (2003)

- sebevnímání úspěšnosti vlastního učení u studentů následně ovlivňuje osvojování a rozvoj jejich kompetencí
- studenti s nízkou sebevnímanou úrovní rozvinutosti kompetencí většinou nedosahují žádoucí úrovně učební úspěšnosti a nepreferují nestrukturované, neformální a neznámé učební situace, do nichž jsou aktivně zapojeni (neboť tyto situace považují za nejisté a obávají se, že v nich mohou obdržet negativní zpětnou vazbu)
- studenti s nízkou sebevnímanou úrovní rozvinutosti kompetencí většinou preferují tradiční (tj. transmisivní, reproduktivní) přístup k výuce (a k učení), neboť tento přístup snižuje jimi pocíťovanou nejistotu
- studenti s vysokou sebevnímanou úrovní rozvinutosti kompetencí většinou dosahují žádoucí úrovně učební úspěšnosti a preferují nestrukturované, neformální a neznámé učební situace a situace, v nichž jsou aktivně zapojeni (neboť se neobávají negativní zpětné vazby)

- studenti s vysokou sebevnímanou úrovní rozvinutosti kompetencí většinou preferují konstruktivistický přístup k výuce (a k učení).

d/ výzkum Zohar (2005)

- oproti učebně (akademicky) úspěšným studentům studenti méně učebně (akademicky) úspěšní mají nižší úroveň předchozích znalostí, nižší úroveň rozvinutosti schopností uvažování a nižší úroveň motivace a self-efficiacy

- méně učebně (akademicky) úspěšní studenti si při „setkání“ s učebními (studijními) úkoly vytvářejí negativní sebepojetí a vysokou úroveň úzkosti

- studenti úzkostní, nejistí a pocítující ohrožení vnímají (možný) konflikt jako své další selhání a snaží se mu vyhnout

Komentář k vnímání rozvinutosti vlastních kompetencí a jeho vlivu na další proměnné:

Výše uvedené závěry vybraných výzkumů naznačují, že ačkoliv se tato práce zaměřuje na návržení výuky, která by co nejlépe u studentů facilitovala žádoucí rozvoj kompetencí, ve skutečnosti je výuka pouze jedním z mnoha faktorů determinujících úspěšnost studentů v rámci tohoto rozvoje. Dalším důležitým faktorem je zde totiž studentské sebevnímaní rozvinutosti vlastních kompetencí, jež dle výzkumů působí na studentské učení daleko více než jejich vlastní demografické znaky (např. věk, pohlaví apod.), ba navíc působí i na úspěšnost samotné vyučovací činnosti. Ukazuje se tudíž, že všeobecně doporučované zavádění moderních konstruktivistických metod do výuky má největší přínos právě pro učební činnosti studentů s vyšší úrovní sebevnímané rozvinutosti kompetencí, kteří takovouto výuku apriori více preferují, snaží se sami aktivně do ní zapojit a maximálně z ní „vytěžit“ pro svůj další rozvoj. Výzkum DIZ zaměřený na vysokoškolskou výuku však v souvislosti se zmíněným vychází z předpokladu, že terciární vzdělávání má v podstatě „výběrový“ charakter, neboť je určeno pouze pro „studijně úspěšné“ absolventy sekundárního vzdělávání, u nichž se předpokládá vedle jejich učební úspěšnosti též s tím související vyšší úroveň sebevnímané rozvinutosti vlastních kompetencí, a tudíž i převažující preference konstruktivisticky orientované výuky. Skutečnost, že ve výzkumu DIZ se navzdory těmto předpokladům u denních studentů VŠ objevila převažující preference tradičních vyučovacích metod, ačkoliv u obdobné skupiny respondentů v zahraničních studiích dominuje naopak preference konstruktivistických metod, lze vysvětlit následovně. Jelikož oproti vzdělávacím systémům vyspělých západních zemí je u našeho sekundárního vzdělávání nadále kladen převažující důraz na tradiční vyučovací metody, jeho nejúspěšnější absolventi poté vstupují

do terciárního vzdělávání aniž by měli předchozí zkušenosti s těmito moderními vyučovacími metodami a navíc je u nich (v důsledku toho) rozvinutější úroveň specializovaných a metodologických než participativních a socio-emocionálních kompetencí. Terciární vzdělávání pak obdobným způsobem pokračuje v edukačním upřednostňování tradičních metod a v důrazu na další rozvoj hlavně specializovaných a metodologických kompetencí studentů, což naše VŠ denní studenty jednostranně orientuje na preferenci těchto tradičních metod, a to navzdory tomu, že oproti dříve uvedeným předpokladům se jedná o studenty s vysokou sebevnímanou úrovní rozvinutosti svých (hlavně specializovaných a metodologických) kompetencí. Navzdory obdobně většinou tradičně zaměřené VŠ výuce v západních zemích mají tamní studenti oproti našim studentům daleko více předchozích zkušeností s moderní konstruktivistickou výukou již ze sekundárního vzdělávání, a proto mají i více rozvinuté participativní a socio-emocionální kompetence. Díky tomu lze u nich pozorovat platnost výše nastíněného předpokladu ohledně vlivu míry studijní úspěšnosti na volbu určitého způsobu výuky (a učení), který tak u nich „funguje“ předem očekávaným způsobem (viz výše). Tyto zjištěné (a vysvětlené) rozdíly mezi výsledky výzkumů však nezpochybňují vysoký význam a nezastupitelnou roli studentského sebevnímání kompetenčního rozvoje v rámci terciárního vzdělávání. Ba naopak, obecným závěrem je, vysokoškolská výuka by měla (vedle diskuze o vyučovacích metodách a zavádění řízené praxe) do procesu kompetenčního rozvoje studentů zařadit i pravidelné „procvičování“ a cílené zvyšování jimi sebevnímané úrovně rozvinutosti vlastních kompetencí (tj. zlepšování celkového sebepojetí, self-efficiency) vedoucí nejen k jejich vyšší učební motivaci (a pracovní výkonnosti), ale i k vyšší preferenci moderních vyučovacích metod, které je nejlépe připraví na kompetenční požadavky budoucích zaměstnavatelů. Navíc Vaatstra (2007) ve svém výzkumu dokazuje, že pokud si studenti v rámci vzdělávání rozvinou ve větší míře osvojí a rozvinou nejen oborově specifické teoretické znalosti, ale také schopnost práce v týmu a schopnost samostatné práce (což facilitují právě moderní vyučovací metody), pak tito studenti také daleko častěji považují své studium za užitečné pro své zaměstnání. Jedná se tudíž o uzavřený kruh – VŠ vzdělávání by mělo zvyšovat sebevnímanou úroveň rozvinutosti kompetencí studentů, aby se tím mj. zvýšila i jejich preference moderních metod, které u studentů „generují“ rozvoj kompetencí, jež dále zlepšují nejen jejich sebepojetí, ale i jejich hodnocení a vnímání této absolvované výuky.

Návrh vyplývající z výše uvedených zjištění a komparací:

- do všech forem vysokoškolské výuky stále častěji začleňovat prvek sebehodnocení studentů (Arnold, 1999)

Nutnost zvýšení důrazu na rozvoj sebehodnocení studentů kromě výše uvedeného (viz výše) vyplývá především ze skutečnosti, že tato schopnost je součástí kompetence sebeřízení (self-management), kterou odborníci již dnes považují za zásadní pro globální trh práce v celém 21. století. (Arnold, 1999)

Vnímání rozvinutosti vlastních kompetencí jako spolehlivý způsob mapování kompetencí:

Jelikož zde popisovaný výzkum DIZ při diagnostice kompetenčního rozvoje VŠ studentů vycházel (stejně jako většina ostatních obdobně orientovaných zahraničních výzkumů) výhradně z jejich sebehodnocení v dané oblasti, vzhledem ke zde ilustrovanému významu, ale též vzhledem ke specifikům „sebevnímání“ kompetenčního rozvoje bude tento fenomén níže představen právě z pohledu diagnostického.

Někteří badatelé tvrdí, že dosažená úroveň kompetencí může být nejlépe hodnocena skrze přímé pozorování studentského výkonu v situacích souvisejících s jejich budoucím zaměstnáním (tj. v přirozeném pracovním prostředí). Tento způsob hodnocení kompetencí však jiní odborníci nedoporučují z důvodu jeho náročnosti – především na čas a na vnější zdroje – tj. hlavně na adekvátní vnější hodnotitele, na nichž je daný způsob značně závislý. V některých situacích dokonce použití zmíněného způsobu je zcela nemožné či nevhodné, nemluvě o tom, že přítomnost vnějších hodnotitelů zde může navíc u respondentů vytvářet nežádoucí tzv. Hawthornský efekt.⁸⁰ Jako daleko efektivnější a flexibilnější nástroj hodnocení kompetencí je v této souvislosti proto mnohými doporučováno právě sebeposuzování kompetencí respondentů. (Hall, 2006) Přestože někteří tvrdí, že zaměstnanci (studenti) nejsou schopni sami sebe validně ohodnotit, Stoker (2001) uvádí, že tito jedinci znají svou práci, kterou vykonávají daleko lépe než kterýkoli vnější hodnotitel a jsou tudíž pro hodnocení svých kompetencí těmi nejpovolanějšími. Hall (2006) navíc výzkumně zjistil, že existuje významný vztah mezi sebevnímáním kompetencí a úkolovou výkonností daného jedince, což potvrdilo vysokou validitu sebehodnocení kompetencí. Z pohledu samotného vzdělávání pak Halla podporuje svým tvrzením Bakx (2006) následovně – je pravděpodobné, že studentské

⁸⁰ Označován též jako tzv. „John Henry Effect“, který Mareš vysvětluje následovně „... jev v pedagogickém experimentu, kdy kontrolní skupina dosáhne výsledek proti očekávání lepší, protože pokusné osoby vědí, že jsou sledované a k tomu přizpůsobují své chování (např. se chovají jinak, než obvykle, pracují usilovněji ap.)“ (Mareš, J., Gavora, P.: Anglicko-český pedagogický slovník, Portál, Praha, 1999, s. 91)

vnímání úrovně rozvinutosti svých kompetencí (zjišťované pomocí sebeposuzovacích dotazníků a testů hraní rolí) je v souladu s jejich kompetenční úrovní měřenou výkonnostními testy. Navíc i v závěru své výzkumné studie Metz, Caccamise a Gustafson uvádějí, že ačkoliv někteří tvrdí, že sebehodnotící nástroje namísto měření skutečného výkonu studentů v daných kompetencích spíše jen vyjadřují jejich osobní představy a očekávání ohledně svého rozvoje, ve skutečnosti jsou sami VŠ studenti schopni nejlépe ohodnotit své vlastní kompetence. Proto autoři považují sebehodnocení kompetencí za nezpochybnitelný prediktor studentské výkonnosti. (Bakx, 2003) Ačkoliv tedy existují argumenty pro i proti používání sebehodnocení kompetencí, podle mnoha badatelů (např. Stoker, 2001) není možné jednoznačně říci, zda má být v oblasti kompetenčního rozvoje používáno spíše sebehodnocení nebo posuzování vnějšími hodnotiteli, neboť každý z těchto způsobů skýtá jisté výhody a nevýhody (viz výše) a tudíž dosud neexistuje jednoznačně nejlepší způsob mapování individuální rozvinutosti kompetencí.

11.3 KOMPARACE NĚKTERÝCH VÝZKUMNÝCH VÝSTUPŮ S MEZINÁRODNÍ STUDIÍ CHEERS

V této kapitole budou komparovány výsledky zde provedeného výzkumu s vybranou mezinárodní studií CHEERS (Garcia-Aracil, 2004), v níž 36 000 absolventů bakalářského studia (pocházejících z 11-ti evropských zemí) prostřednictvím dotazníkového šetření označovalo na 5-ti stupňové škále do jaké míry měli osvojené zkoumané kompetence v době absolvování svého bakalářského studia a jednak také to, do jaké míry jsou dané kompetence od nich vyžadovány v jejich současném zaměstnání. Následující uváděné komparace obou zmíněných výzkumů i stručný návrh komplexního přístupu (kap. 11.3) vycházejí z publikace autora této práce: Smejkal, J.: *Kompetenční vybavenost absolventů VŠ*, UJEP, Ústí nad Labem, 2008. Ze všech 8-mi výzkumných šetření provedených v této disertační práci bylo pro účely zmíněné komparace vybráno šetření č. 4 využívající dotazník CHEERS 5x8, neboť tento výzkumný nástroj vychází ze struktury kompetencí využitě ve vybrané komparované mezinárodní studii CHEERS. Bylo tím dosaženo žádoucí míry kompatibility, která umožní odpovídající srovnání výzkumných výstupů. Jelikož komparovaná mezinárodní studie CHEERS sledovala dosti široký rozsah výzkumných otázek, pro účely tohoto srovnání byly z jejich výsledků vybrány především výstupy týkající se manažerských kompetencí, které odpovídají otázkám sledovaným v dotazníku CHEERS 5x8.

Komparace osvojené a vyžadované úrovně kompetencí absolventů VŠ (mezinárodní studie CHEERS) a studentů (šetření na FSE UJEP)

1/ **Mezinárodní studie CHEERS (Garcia-Aracil, 2004)**: Oslovení absolventi VŠ v této studii v průměru uváděli, že mají nižší úrovně osvojených kompetencí, než jaké by byly zapotřebí pro jejich práci.⁸¹ Jedná se o poněkud překvapivé zjištění, když si uvědomíme, že tito absolventi již několik let pracují a přesto jsou dosud ve své profesi ne zcela „kompetentní“. Z výsledků studie dále vyplývá, že ze všech sledovaných kompetencí byl *nejvyšší deficit* (tj. největší rozdíl mezi úrovní kompetencí osvojených ve VŠ vzdělávání a úrovní kompetencí požadovaných v jejich práci) zaznamenán u *kompetence „negociace“* (vyjednávání), kdy požadovaná úroveň této kompetence v současném zaměstnání značně převýšila dosaženou úroveň jejího osvojení absolventy. Naopak *nejvyšší převis dosažené úrovně osvojení* kompetencí ve VŠ vzdělávání nad jejich požadovanou úrovní v současném zaměstnání byl zjištěn u kompetencí: „*zběhlost v cizích jazycích*“, „*učební schopnosti*“, „*oborově-specifické teoretické znalosti*“, „*manuální dovednosti*“ a „*rozsáhlé obecné znalosti*“, což znamená, že absolventi vykonávají taková zaměstnání, která vyžadují nižší úroveň těchto obecných kompetencí. Důležité je však zjištění, že zaměstnavatelé požadují daleko vyšší úroveň rozvinutosti negociačních kompetencí, než jaké úrovně dosahují absolventi VŠ. Někteří badatelé dokonce dodávají, že nedostatečný rozvoj těchto kompetencí při VŠ studiu způsobuje u absolventů tak velký kompetenční deficit, který nejsou schopni vykompenzovat ani po několika letech od absolvování VŠ. V příloze č. 1 se nachází kompletní přehled výstupů mezinárodní studie CHEERS z pohledu dílčích osvojených a požadovaných kompetencí absolventů. Pro účely stručného zhodnocení výsledků studie byly následně z průměrných hodnot těchto dílčích kompetencí (příloha č. 1) vypočteny průměry za každou ze základních kompetencí, k níž se vztahují, což obsahuje následující tabulka č. 57.

Oslovení absolventi hodnotili své osvojené a zaměstnavatelé vyžadované kompetence na škále od 1=nejméně osvojené/vyžadované kompetence do 5= nejvíce osvojené/vyžadované kompetence.

⁸¹ Ačkoliv oslovení absolventi v mezinárodní studii CHEERS hodnotili, do jaké míry měli rozvinuté kompetence již v době absolvování VŠ, přesto je nezbytné uznat, že do tohoto hodnocení respondenti mohli promítat již své konkrétní pracovní zkušenosti, neboť na tuto otázku odpovídali až po 4 letech zaměstnanecké praxe po ukončení VŠ studia. Z tohoto důvodu budou v následných analýzách jejich odpovědi považovány spíše za reflexi jejich současné úrovně rozvinutosti sledovaných kompetencí než za zhodnocení rozvinutosti jejich kompetencí bezprostředně po absolvování VŠ.

Tab. č. 57 Průměrné hodnoty kompetencí absolventů z výzkumu CHEERS, (N= 36 000)

Kompetence	Partic.	Metod.	Special.	Organ.	Aplik.	Gener.	Fyzic.	Socemoc.
Průměr osvojené kompetence	3,243	3,164	3,615	3,7683	3,165	3,664	3,29	3,688
Průměr vyžadované kompetence	3,984	3,654	3,675	4,163	3,655	3,906	3,39	4,054

Zdroj: Vlastní zpracování dle výzkumných závěrů mezinárodní studie CHEERS (Garcia-Aracil, 2004)

Osvojené kompetence (tab. č.57) – mezinárodní studie CHEERS – absolventi VŠ

Z dané tabulky vyplývá, že mezi *nejméně (tj. nejhůře) osvojené kompetence* absolventi řadí především aplikační a metodologické kompetence, zatímco *nejvíce (tj. nejlépe) osvojenými kompetencemi* jsou u nich sociálně-emocionální a organizační kompetence. Pokud by tento výsledek byl zjištěn u čerstvých absolventů, pak by byl poněkud překvapivým, neboť dle mnoha badatelů se současné terciární vzdělávání namísto rozvoje participativních kompetencí studentů zaměřuje spíše na rozvoj nejen jejich specializovaných, ale právě též metodologických a aplikačních kompetencí. Na základě uvedených názorů by tudíž posledně zmíněné druhy kompetencí měly patřit u studentů, ale i u čerstvých absolventů k jejich nejrozvinutějším, což však výsledky daného výzkumu v tomto ohledu nepotvrzují. Podobně překvapivá by pak byla i zde zjištěná vysoká úroveň rozvinutosti sociálně-emocionálních kompetencí, neboť ani její rozvoj současné terciární vzdělávání většinou nepreferuje. Pokud si však uvědomíme, že cílovou skupinou respondentů zde nebyli čerství absolventi, ale absolventi, kteří ukončili studium již před 4 roky, pak zjištěné výsledky jsou zcela v souladu s očekáváními. Jejich odpovědi totiž naznačují, že již za 4 roky své pracovní praxe úroveň rozvinutosti svých kompetencí (včetně svých postojů, očekávání a hodnocení) z větší míry přizpůsobili (např. až na negociační kompetence – viz výše) požadavkům zaměstnavatelů.

Zaměstnavateli vyžadované kompetence (tab. č. 57) – mezin. st. CHEERS – absolventi VŠ

Zaměstnavateli *nejméně vyžadovanými kompetencemi* jsou dle odpovědí absolventů především aplikační, metodologické a fyzické kompetence, avšak *nejvíce zaměstnavatelé vyžadují* hlavně sociálně-emocionální a organizační kompetence. Uvedené zjištění je opět plně v souladu s názory většiny odborníků. Zaměstnavatelé totiž dnes skutečně potřebují především absolventy s rozvinutými nejen organizačními či socio-emocionálními (jak bylo zjištěno), ale také s participativními kompetencemi, kteří jsou schopni pracovat v týmu, navzájem komunikovat, učit se apod. Na druhou stranu však dnes všeobecně ve znalostní

ekonomice klesá poptávka po aplikačních kompetencích kladoucími nízké nároky na kreativitu jedinců.

2/ Šetření na FSE UJEP: V akademickém roce 2008/2009 bylo na FSE UJEP v Ústí nad Labem u 264 studentů III. ročníku prezenčního a kombinovaného studia oboru Ekonomika a management uskutečněno dotazníkové šetření, které využívalo struktury kompetencí ze studie CHEERS. Záměrem bylo provést obdobné šetření s použitím kompatibilního výzkumného nástroje, jež by usnadnilo vzájemnou komparaci zjištěných výsledků. Mapování téže sledované oblasti (míra osvojených a vyžadovaných kompetencí) u denních a kombinovaných studentů FSE UJEP přineslo výsledky zahrnuté do následujících tabulek č. 58 a 59. Na rozdíl od výzkumu CHEERS v tomto šetření studenti hodnotili kompetence na škále od 1= nejméně osvojené/vyžadované kompetence do 8= nejvíce osvojené/vyžadované kompetence.

Tab. č. 58 Průměrné hodnoty sledovaných kompetencí z výzkumu na FSE u denních studentů, N= 164

Kompetence	Partic.	Metod.	Special.	Organ	Aplik.	Gener	Fyzic.	Socemo
Průměr osvojené kompetence	2,74	6,65	6,77	6,30	2,96	5,76	2,77	2,04
Směrodatná odchylka	1,23	1,16	1,14	1,31	1,44	1,43	1,30	1,08
Průměr vyžadované kompetence	4,04	6,98	6,66	5,97	2,75	3,14	1,16	5,30
Směrodatná odchylka	1,53	1,11	1,18	1,34	1,06	1,32	0,37	1,54

Zdroj: Vlastní zpracování

Osvojené kompetence (tab. č. 58) – FSE UJEP – denní studenti

Denní studenti FSE UJEP mezi své *nejvíce (tj. nejlépe) osvojené kompetence* zařadili především metodologické a specializované kompetence a naopak mezi *nejméně (tj. nejhůře) osvojenými kompetencemi* označili ve většině případů fyzické, participativní a sociálně-emocionální kompetence. Studentské hodnocení rozvinutosti kompetencí zde zcela reflektuje a odpovídá kompetenčnímu zaměření současného terciárního vzdělávání, jehož prioritou je většinou osvojování především odborných znalostí s minimálním důrazem kladeným na rozvoj kompetencí požadovaných podniky (tj. participativní či sociálně-emocionální kompetence). Výsledky tudíž naznačují, že terciární vzdělávání je velice efektivní v rozvoji studentských kompetencí, na něž se přednostně zaměřuje. Problém je však v tom, že se jedná

o jiné kompetence, než jaké požadují zaměstnavatelé. V tomto směru tudíž výsledky šetření odpovídají názorům odborníků uváděných v ostatních kapitolách této práce.

Zaměstnavateli vyžadované kompetence (tab. č. 58) – FSE UJEP – denní studenti

Zaměstnavateli *nejvíce vyžadovanými kompetencemi* jsou podle denních studentů FSE UJEP specializované a metodologické kompetence, na druhou stranu za zaměstnavateli *nejméně vyžadované kompetence* tito respondenti označili hlavně aplikační a fyzické kompetence. Toto zjištění lze považovat za poněkud paradoxní, neboť denní studenti zde shodně s oslovenými absolventy ze studie CHEERS označili aplikační a fyzické kompetence za ty, jež zaměstnavatelé vyžadují nejméně (což je navíc v souladu nejen s názory většiny badatelů, ale i s výsledky podobných studií), na druhou stranu však zde denní studenti zařadili metodologické kompetence mezi zaměstnavateli nejvíce vyžadované, přičemž absolventi ve studii CHEERS tytéž kompetence naopak označili za nejméně vyžadované. Takže zatímco došlo v obou výzkumech ke shodě u nejméně vyžadovaných kompetencí, u nejvíce vyžadovaných kompetencí se výsledky obou výzkumů zásadně liší. Pohled denních studentů na nejvíce vyžadované kompetence pochopitelně neodpovídá skutečným preferencím zaměstnavatelů (co již vyplývá z komentářů k tabulce č. 57). Pohled těchto studentů snad může být ovlivněn skutečností, že na rozvoj specializovaných a metodologických kompetencí klade terciární vzdělávání hlavní důraz, z čehož může většina studentů (s nedostatečnými zkušenostmi z pracovní praxe) mylně usuzovat, že od nich budou tyto kompetence očekávány i jejich budoucími zaměstnavateli.

Tab. č. 59 Průměrné hodnoty sledovaných kompetencí z výzkumu na FSE u kombin. studentů, N= 104

Kompetence	Partic.	Metod.	Special.	Organ.	Aplik.	Gener.	Fyzic.	Socemoc
Průměr osvojené kompetence	6,49	4,00	3,54	6,13	3,81	3,76	1,79	6,49
Směrodatná odchylka	1,46	1,89	1,92	1,57	1,83	1,74	1,19	1,49
Průměr vyžadované kompetence	6,55	5,51	3,29	5,38	3,89	3,63	1,36	6,41
Směrodatná odchylka	1,29	1,80	1,68	1,84	1,77	1,65	0,60	1,53

Zdroj: Vlastní zpracování

Osvojené kompetence (tab. č. 59) – FSE UJEP – kombinovaní studenti

Kombinovaní studenti FSE UJEP ohodnotili jako své *nejvíce (tj. nejlépe) rozvinuté* shodně participativní i sociálně-emocionální kompetence, oproti tomu za *nejméně (tj. nejhůře)*

rozvinuté označili specializované a fyzické kompetence. Tato zjištění přibližně odpovídají odborným premisám daného šetření, neboť od kombinovaných studentů, kteří již pracují v řádném pracovním poměru se očekává, že během let vykonávání své profese většinou již rozvinuli ty kompetence, které od nich zaměstnavatelé nejvíce požadují (tj. participativní a sociálně-emocionální) a současně pokud nejsou delší dobu v kontaktu se vzdělávací institucí a „jen“ dlouhodobě vykonávají svou profesi, nemusí si již být tak jisti tím, že jejich specializované kompetence jsou stále na odpovídající úrovni. *Fyzické kompetence v celém tomto šetření vnímáme pouze jako jeden z neoddělitelných „článků“ kompaktní struktury kompetencí s tím, že je nepovažujeme za zásadní pro uplatnění VŠ absolventů či VŠ studentů v odborné praxi, a proto se zde jimi blíže nebudeme zabývat.*

Zaměstnavateli vyžadované kompetence (tab. č. 59) – FSE UJEP – kombinovaní studenti

Podle kombinovaných studentů FSE UJEP zaměstnavatelé *nejvíce vyžadují* hlavně sociálně-emocionální a participativní kompetence a naopak zaměstnavateli *nejméně žádanými* jsou dle nich generické a fyzické kompetence. Podobně jako u posledně uvedených odpovědí kombinovaných studentů, i tyto výsledky jejich odpovědí v oblasti kompetenčních preferencí zaměstnavatelů z větší míry odpovídají nejen názorům většiny odborníků, ale i výstupům obdobně zaměřených výzkumů. Mezi zaměstnavateli nejžádanějšími kompetencemi se totiž opravdu nejčastěji objevují mj. i participativní a sociálně-emocionální kompetence, na druhou stranu mezi nejméně požadované kompetence bychom mohli doplnit například i aplikační kompetence. Vcelku lze říci, že kombinovaní studenti prokázali, že jsou dobře seznámeni s realitou v oblasti podnikové praxe a jejich názory, očekávání či postoje jsou tudíž zcela realistické.

3/ Komparace studie CHEERS a výzkumu na FSE - osvojené a vyžadované kompetence

Ze vzájemné komparace výsledků obou dotazníkových šetření vyplývá, že z pohledu míry osvojených kompetencí zjištěné odpovědi absolventů „z praxe“ (mezinárodní studie CHEERS) vykazují znaky kompetenčního rozvoje více respektujícího požadavky podnikové sféry (který však není typický pro odpovědi čerstvých absolventů VŠ) a tím se přibližují spíše odpovědím kombinovaných než denních studentů FSE UJEP. Zmíněná „blízkost“ odpovědí absolventů „z praxe“ (mezinárodní studie CHEERS) a kombinovaných studentů FSE UJEP se objevuje i u hodnocení míry žádanosti kompetencí, což jen potvrzuje původní zjištění, že sledovaní absolventi „z praxe“ mají z hlediska podnikové praxe daleko realističtější představy, očekávání a postoje než zkoumaní denní studenti FSE UJEP. V tomto ohledu je

potřeba jen dodat, že uvedená shoda v odpovědích (mezi absolventy a kombinovanými studenty) byla způsobena skutečností, že většina absolventů v době oslovení mezinárodním dotazníkovým šetřením CHEERS byla již čtvrtým rokem zaměstnána na plný úvazek a tudíž na rozdíl od čerstvých absolventů byly již jejich kompetence, postoje a očekávání z větší míry přizpůsobeny požadavkům praxe, podobně jako u kombinovaných studentů FSE UJEP. Celkově lze tudíž shrnout, že z pohledu zaměstnavatelů vyžadovaného kompetenčního rozvoje se v tomto směru největší deficit projevil právě u denních studentů VŠ, což je důkazem nezbytnosti řešení této problematiky přednostně především v rámci prezenčního terciárního vzdělávání.

11.4 STRUČNÝ NÁVRH KOMPLEXNÍHO PŘÍSTUPU K ROZVOJI ŽÁDOUCÍCH KOMPETENCÍ VŠ STUDENTŮ

Možnosti zlepšení kompetenční přípravy VŠ studentů lze spatřovat jednak v rámci terciární výuky (tj. jde o zvýšení míry využívání moderních konstruktivisticky orientovaných vyučovacích metod, technik a přístupů, čímž se detailněji zabývala jak teoretická, tak i praktická část této práce) a jednak též v rámci spolupráce vysokých škol se zástupci zaměstnavatelů. Jelikož je jedním z charakteristických rysů současného VŠ vzdělávání nedostatečné propojení teorie a praxe, jehož příčinou je právě chybějící či neadekvátní spolupráce vysokých škol s podnikovou sférou, lze v tomto směru navrhnout institucím terciárního vzdělávání vytvoření vlastního modelu kooperace VŠ se zaměstnavateli, který je možné strukturovat a dále blíže popsat v rámci jeho následujících 3 oblastí: **oblast řízených praxí studentů**, **oblast závěrečných prací** (BP,DP) a **oblast zaměstnanosti**. (Smejkal, 2003a, s. 82-89, 2003b, s. 337-344)

Oblast řízených praxí VŠ studentů představuje nejefektivnější způsob propojení teorie s praxí, do něhož je současně začleněno i vícekriteriální hodnocení studentů (teoretické znalosti i praktické dovednosti). Kromě toho jsou zde zakládány databáze místních podniků ochotných participovat nejen na řízených praxích, ale i na zadávání, zpracování a obhajobě bakalářských a diplomových prací (BP/DP) a také na dlouhodobém hodnocení dovednostního vývoje studentů a na možnosti získávání pracovníků z okruhu hodnocených a sledovaných studentů fakult. Vedle toho by mohly vznikat i databáze pracovníků z participujících podniků, kteří budou mít funkci „stálých hodnotitelů studentů“. Pro samotné podniky by mohl být přínos mj. i v tom, že by mohly využít invence, znalostí a postřehů studentů fakult a získat tím

nezaujatý a objektivní vnější pohled na vlastní vnitropodnikové procesy s možností využití jednotlivých návrhů ke zkvalitnění těchto procesů

Zavádění řízených praxí na vysokých školách ekonomického zaměření by mělo umožnit studentům dosáhnout synergického vzdělávacího efektu plynoucího z propojení teoretických znalostí získaných v terciární vzdělávací instituci s jejich praktickou aplikací v reálných podmínkách lokální podnikové sféry. Bez tohoto propojení si totiž studenti nemohou vytvořit dostatečně plastické mentální struktury znalostí, které by jim později pomohly vyrovnat se úspěšně s nároky své budoucí profese. Navíc spíše teoretická podoba znalostí osvojovaných na vysoké škole je podle Trunečka (2003, s.78) ještě posílena převážně transmisivní výukou na našich VŠ: *“Na našich školách ale většinou převažuje receptivní charakter výuky, který poskytuje informace a dává návod, jakou metodou řešit problém.... Renomované české vysoké ekonomické školy, domnívám se, vychovávají spíše specialisty-analytiku než vůdce-lídry“.*

V rámci oblasti závěrečných prací (BP a DP) by jejich témata měla vycházet z aktuálních potřeb a konkrétních problémů spolupracujících podniků, a proto by tematicky měly být zadávány vyučujícími fakult ve spolupráci se „stálými hodnotiteli studentů“ z jednotlivých participujících podniků. Hlavním kritériem pro hodnocení úspěšnosti těchto prací by přitom měl být jejich konkrétní aplikační přínos pro daný podnik. Z tohoto důvodu je možné a žádoucí, aby se studenti ve své práci zaměřili na problematiku, se kterou se seznámili během řízených praxí v podnicích. V této oblasti lze vhodně využít vytvořených databází participujících podniků k propojení jejich vnitropodnikového výzkumu s průzkumy realizovanými studenty v rámci jejich závěrečných prací (BP,DP). Vedle toho může vysoká škola využít i databáze „stálých hodnotitelů studentů“ jakožto „registru“ vhodných odborných oponentů těchto závěrečných prací (BP a DP).

Cílem navrhovaných změn v oblasti BP a DP je překonat jejich dosavadní izolovanost od skutečných aktuálních problémů podnikové praxe. Témata těchto prací jsou totiž mnohdy navrhována, vypisována a schvalována akademickými pracovníky, kteří jsou „díky“ malé spolupráci škol s podniky odtrženi od znalosti aktuálních problémů podniků daného regionu. Řešené otázky v těchto pracích tak často neodpovídají skutečným potřebám firem dané lokality, práce se stávají spíše „akademickými disputacemi“ a dostatečně nerozvíjejí kreativitu diplomantů z pohledu praxí vyžadovaného rozvoje funkční gramotnosti. Dosavadní nevyhovující stav v této oblasti nejlépe ilustruje detailní pohled Trunečka (2003, s.78-79): *“Se zaběhanou pravidelností diplomové práce týkající se finanční analýzy nebo*

mezipodnikového srovnávání vykazují už minimálně tři desetiletí jednotnou strukturu: úvod, teoretickou část, praktickou část a závěr. V úvodu diplomant v podstatě sepíše to, co se dozvěděl na přednáškách nebo si přečetl ve skriptech. V teoretické části... Praktická část potom vykazuje zcela standardní podobu. Nejprve analyzuje odvětví, ve kterém se sledovaný podnik nachází, potom... V závěru diplomant shrne výsledky... zase podle skript nebo podle přednášek příslušného kantora. Tato struktura se opakuje bezmála třicet let. Obsahově se nezměnila ani při přechodu z plánovaného na tržní hospodářství... Vlastní přínos diplomanta je v podstatě v aplikaci konkrétní metody a v jejím naplnění konkrétními daty. Metoda je mu většinou určena nebo v lepším případě je mu doporučeno několik metod, z kterých si sám jednu zvolí. Byl jsem v současnosti i v dávné minulosti svědkem negativního hodnocení, když se diplomant od zadané osnovy odchýlil a navrhl si svou vlastní“.

V oblasti zaměstnanosti lze předpokládat, že spolupracující podniky si prostřednictvím participace na aktivitách a s pomocí „stálých hodnotitelů studentů“ budou „vychovávat“ své budoucí potenciální pracovníky, čímž se zkrátí období nutné orientace a adaptace těchto pracovních sil na minimum. Zároveň se zredukuje a částečně i vyřeší hlavní nevýhoda čerstvých absolventů fakult při hledání prvního zaměstnání (tj. absence praxe a pracovních zkušeností), a tím se sníží přechodná nezaměstnanost těchto absolventů.

Výše popsany návrh na vytvoření modelu spolupráce VŠ s podnikovou sférou představuje jen jednu z možných alternativ vyššího propojení teorie a praxe v terciární sféře. Navíc přes zcela opodstatněné preference dlouhodobých řízených praxí studentů je nelze vnímat jako jediný účinný nástroj vedoucí ke sblížení teorie s praxí. Každý instrument uvedený výše v návrhu modelu je totiž žádoucí vnímat v synergickém působení s ostatními účinnými nástroji. Jen tak je možné dosáhnout maximálního zefektivnění vzdělávacího procesu ve vysokém školství. (Smejkal 2003a, s. 82-89, 2003b, s. 337-344)

ZÁVĚR

Tato práce se zaměřila na zkoumání oblasti terciárního vzdělávání budoucích manažerů a to především z pohledu žádoucího souladu mezi rozvojem jejich kompetencí a požadavky zaměstnavatelů. Problematika je aktuální především dnes, kdy úspěšnost a ekonomické „přežití“ každé korporace stále více závisí na znalostech, schopnostech a dovednostech jejich manažerů. Problémem však je, že ne všichni manažeři jsou vybaveni kompetencemi nezbytnými pro úspěšný výkon řídicí práce. Podle zástupců podnikové sféry ani terciární vzdělávání, které odborně připravuje budoucí manažery, nevybavuje své absolventy takovými kompetencemi, které jsou od nich dnes vyžadovány zaměstnavateli. Záměrem práce je zmapovat a posoudit současný stav v oblasti kompetenčního rozvoje studentů terciárního vzdělávání (z mezinárodní i lokální perspektivy) a navrhnout možnosti zkvalitnění a přiblížení tohoto rozvoje požadavkům zaměstnanecké praxe, a to s důrazem na volbu vhodných či relevantních edukačních metod a přístupů v rámci samotné VŠ výuky.

Práce se skládá ze dvou hlavních částí – teoretické a empirické části. Cílem teoretické části bylo nejprve identifikovat a blíže definovat jak základní proměnné vstupující do zkoumané problematiky, tak i posléze vzájemné vztahy mezi nimi, a to vše z pohledu tří hlavních skupin zainteresovaných účastníků, mezi něž jsou zde (jako v obdobně zaměřených zahraničních studiích) zařazeni především zaměstnavatelé/manažeři, učitelé a studenti VŠ. Částečně je v práci zohledněn též pohled absolventů VŠ, kteří v některých studiích zpětně hodnotí svou kompetenční vybavenost v době ukončení studia. Sledovanou problematiku přitom teoretická část práce vnímá jak z pohledu teoretických konceptů, zásad a přístupů vyjadřujících (abstraktní) představy ohledně žádoucího fungování dílčích zkoumaných procesů, tak i z pohledu výzkumných závěrů vybraných studií demonstrujících reálný průběh těchto procesů a jejich skutečné vnímání ze strany všech zúčastněných. Tímto způsobem je v teoretické části pojednáváno o podstatě, významu a složkách kompetencí, o tom, které druhy kompetencí jsou vyžadovány zaměstnavateli a které jsou rozvíjeny v rámci vzdělávání u studentů VŠ. Vedle ilustrace postupů při kompetenčním rozvoji studentů, aplikovaných na vybraných univerzitách jsou zde nastíněny i možnosti zefektivnění daného rozvoje jak z hlediska strukturálních změn terciárního vzdělávání (např. propojení řízené praxe s VŠ výukou), tak především z hlediska samotné výuky (tj. využívání konstruktivistických - aktivizujících vyučovacích metod aj.).

Empirická část práce vychází z koncepčního rámce teoretické části, na jehož základě je vytvořen vlastní výzkum sledované problematiky z pohledu zainteresovaných skupin

respondentů. Zde použité výzkumné nástroje a zvolený postup při výzkumu vycházejí z vybrané obdobně zaměřené zahraniční studie CHEERS (Garcia-Aracil, 2004), aby tak byla zajištěna možnost podrobnějšího vzájemného porovnání výsledků obou těchto výzkumů, které je uvedeno na konci empirické části práce. Samotný výzkum této práce má podobu jak kvantitativního výzkumu realizovaného v rámci čtyř samostatných dotazníkových šetření u různých souborů denních a kombinovaných VŠ studentů, tak i podobu kvalitativního výzkumu ve formě interview v rámci dalších čtyř samostatných šetření u různých souborů manažerů/zaměstnavatelů a VŠ učitelů. Výsledky všech těchto šetření jsou nejprve vyhodnocovány skrze validizaci hypotéz a poté jsou zařazeny do kontextu závěrů ostatních domácích i zahraničních výzkumů z dané oblasti. Na základě vzájemné komparace a zhodnocení výzkumných zjištění, práce uvádí z těchto výsledků vyplývající návrhy či doporučení na zlepšení kompetenční přípravy studentů VŠ, přičemž prvořadý důraz klade na metodickou stránku samotné terciární edukace. Důvodem pro zmíněnou akcentaci vyučovacích metod je fakt, že na mnohých univerzitách je sice již vzájemně integrována výuka a řízená (podniková) praxe studentů, přesto ani zde ve většině případů nejsou absolventi zcela adekvátně připraveni na kompetenční požadavky zaměstnavatelů. Problém totiž často nespočívá v případně neodpovídající systémové organizaci vzdělávání, ale ve skutečnosti, že navzdory dobré obeznámenosti učitelů se stále rostoucím počtem výzkumů jasně dokazujících vyšší efektivnost konstruktivisticky orientovaných aktivizujících metod při facilitaci žádoucího kompetenčního rozvoje studentů, je při VŠ výuce nadále dominantně využíváno tradičních (transmisivních) vyučovacích metod, jež nejenže neumožňují, ale naopak často dokonce spíše u studentů „blokují“ tento zaměstnavateli v současnosti vyžadovaný rozvoj. Proto práce vnímá možnosti řešení popisované problematiky především na straně používání odpovídajících metod při samotné VŠ výuce, což tak považuje za prioritu.

V nejobecnější podobě lze jedno ze zásadních zjištění výzkumu vyjádřit tak, že VŠ výuka a odborné zaměstnanecké zkušenosti respondentů významně ovlivňují jejich preference a pohledy na vyučovací metody a kompetence a současně tak od sebe názorově odlišují denní a kombinované VŠ studenty, jejichž názory se díky tomu většinou stávají až vzájemně kontradiktorními. U denních VŠ studentů se díky těmto vlivům projevuje jednak jednostranný rozvoj specializovaných a metodologických kompetencí a jednak i relativně velká názorová „izolovanost“ od reálných potřeb trhu práce, neboť sami většinou preferují nejen rozvoj těchto dnes v praxi méně požadovaných kompetencí, ale navíc upřednostňují i tradiční výukové metody, které jsou dnes všeobecně považovány za neefektivní vzhledem k rozvoji žádoucích kompetencí. Je proto nutné kompetenčně rozvíjet VŠ studenty v souladu s požadavky praxe.

POUŽITÁ LITERATURA

- AKERSON, V.L. et al: *A collaborative effort to improve university engineering instruction*, In: School Science and Mathematics. Bowling Green, Dec 2002, vol. 102, iss. 8, pg. 405, 15 pgs
- ANAYA, G.: *College Impact on Student Learning: Comparing the Use of Self-Reported Gains, Standardized Test Scores, and College Grades*, In: Research in Higher Education, vol.40, No.5,1999
- ANDERSON, P., PULICH,M.: *Managerial Competencies Necessary in Today's Dynamic Health Care Environment*, In: Health Care Manager, 2002, 21/2, p. 1-11
- ARMSTRONG, M.: *Personální management*, Grada, Praha, 1999, ISBN 80-7169-614-5
- ARNOLD,J. et al: *Students' Perceptions of Competence Development in Undergraduate Business-related Degrees*, In: Studies in Higher Education, Vol. 24, No. 1, 1999, p. 43- 57
- AVIRAM, A.: *Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Education*, In: Studies in Philosophy and Education, 19/2000, pp. 465-489
- AVKIRAN,N.K.: *An improved subordinate appraisal of bank manager's competence*, In: The International Journal of Human Resource Management, vol. 10, No. 2, April 1999, p. 273-286
- BADILLO-AMADOR, L. et al: *Mismatches in the Spanish Labor Market: Education vs. Competence Match*, In: International Advances in Economic Research 11/2005, pp. 93-109
- BAKX, A.W.E.A. et al: *Development and evaluation of a student-centred multimedia self-assessment instrument for social-communicative competence*, In: Instructional Science, 30/2002, p. 335-359
- BAKX, A.W.E et al: *Self-perceived competence, learning conceptions and preferred learning situations in the domain of communication*, In: British Journal of Educational Psychology, Leicester, Jun 2003, vol. 73, Part 2, pg. 223
- BARRINGTON,E.: *Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help*, In: Teaching in Higher Education, Vol.9, No.4, October 2004, pp. 421-434
- BARTÁK, J.: *Vedení lidí je o komunikaci*, In: Edman 05 „Education for Management“,Evida, Plzeň 2005, s. 29-36
- BELL, J. et al : *Internationalising Entrepreneurship Education*, In: Journal OF International Entrepreneurship, 2/ 2004, pp. 109-124
- BECKER, G.: *Ekonomický způsob pohledu na život*, In: Jonáš, J.: Oslava ekonomie, Academia, Praha, 1994, s. 727-747
- BERESFORD, J.: *Developing Students as Effective Learners: The Student Conditions for School Improvement*, In: School Effectiveness and School Improvement, 2003, vol. 14, No. 2, pp. 121-158
- BERRY,M.: *Line manager skills top list of learning needs*, In: Personnel Today, vol. 5, No. 24, 2005

- BETTS, M., LIOW, S.R.: *The relationship between teaching methods and educational objectives in building education*, In: Construction Management and Economics 1993/11, p. 131-141
- BLAŽEK, L.: *Problémy vysokoškolské výuky managementu*, In: Edman 03 "Education for Management", Evida, Plzeň, 2003, s. 15-19
- BOČKOVÁ, K.: *Vlastnosti projektového manažera ve stavební firmě*, In: E+M, 1/2003, roč. VI., HF TU Liberec, s. 22-26
- BORTICK, F.: *Designing learning experiences within learners' zone of proximal development (ZPDs): Enabling collaborative learning on-site and online*, In: Journal of Information Systems, Sarasota, Vol.17, Issue 1, Spring 2003, pp. 107-135
- BORŮVKOVÁ, J., PŮLKRÁBKOVÁ, E., VANÍČEK, J.: *Uplatnění absolventů bakalářského studijního programu*, In: Kompetence absolventů vysokých škol, Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2006, ISBN 978-80-248-1377-6, s. 6-10
- BRODSKÝ, Z.: *Psychologické a sociologické aspekty v managementu*, In: E+M, 3/2004, roč. VII., HF TU Liberec, s. 42-45
- BROTHERTORN, B., WATSON, S.: *Licensed house manager skills/competences and the management development process in Bass Taverns*, In: Human Resource Development International, Vol.4, No.4, 2001, pp. 521-542
- BRUNER, J.S.: *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996
- BUBLÍKOVÁ, B.: *Kvalitní absolventi nemají nouzi o práci*, In: Hospodářské noviny, 18.4.2002
- BUCHTA, M.: *Pohledy na management a jeho výuku*, In: Edman 05 „Education for Management“, Evida, Plzeň 2005, s. 53-62
- BURROWS, P.A.: *Lord's constructivist model put to a test*, In: The American Biology Teacher, Washington, Sep 2003, Vol 65, Iss. 7, pg. 491
- CABRERE, A.F. et al: *Developing Performance Indicators for Assessing Classroom Teaching Practices and Student Learning: The Case of Engineering*, In: Research in Higher Education, Vol.42, No.3, 2001, pp. 327-352
- CEDRYCHOVÁ, V., RAUDENSKÝ, J.: *Kapitoly z obec. didaktiky pro učitele SŠ*, PF UJEP, Ústí n.L., 93
- ČÁPOVÁ, Š.: *O úspěchu rozhoduje EQ*, In: Moderní řízení, roč. 38, č. 5/2003, s.80-83
- DANIELS, L.M. et al.: *Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control*, In: Social Psychology of Education, 2006/9, p.405-423
- DAY, S.L.: *Real kids, real risks: Effective instruction of students at risk of silure*, In: National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin, Reston, Sep. 2002, vol. 86, Iss. 632, pg. 19, 14 pgs.
- DELANEY, A.M.: *Voices of Experience: Renewing Higher Education with Alimni Studies*, In: Tertiary Education and Management, 6/2000, pp. 137-156
- DĚDKOVÁ, J., HONZÁKOVÁ, I.: *Marketing vysokých škol*, In: E+M, 3/2000, roč. III., HF TU Liberec, s. 52-53
- DÖRNYEI, Z.: *Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation*, In: The Modern Language Journal, Vol.81, No. IV., 1997, pp.482-493

- DUFKOVÁ, M.: *Svět vědy a trhu*, In: E+M, mimoř. číslo, roč. V., HF TU Liberec, 2002
- DURDA, L.: *Podnikatelské dovednosti*, Vysoká škola podnikání, a.s., Ostrava, 2007
- ECKE, P.: *Simulationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, DaF 3/2001
- ECKE, P.: *Simulationen im Anfängerunterricht*, In: Die Unterrichtspraxis, 1, 2000
- EDITORIAL: *The place for universities in management education*, In: Journal of European Industrial Training, Vol. 19, No. 6, 1995, pp. 14-15
- FAWCETT, S.: *Fear of accounts: improving managers' competence and confidence through simulation exercises*, In: Journal of European Industrial Training, 20/2, 1996, p. 17-24
- FERJENČÍK, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*, Portál, Praha, 2000
- FORD, E.J., LECLERC, D.C.: *A Constructivist Approach to College-Level Economic Education*, In: Review OF Radical Political Economics, Vol. 32,3(2000), p. 482-494
- FOX, S.: *Situated Learning Theory Versus Traditional Cognitive Learning Theory: Why Management Education Should Not Ignore Management Learning*, In: Systems Practice, Vol. 10, No. 6, 1997, pp. 727-747
- GAMMELGAARD, B., LARSON, P.D.: *Logistics Skills and Competencies for Supply Chain Management*, In: Journal of Business Logistics, Vol. 22, No. 2., 2001, p. 27-50
- GARCIA-ARACIL, A. et al: *The Rewards of Human Capital Competences for Young European Higher Education Graduates*, In: Tertiary Education and Management, 10/2004, pp. 287-305
- GE, X., LAND, S.M: *Scaffolding students' problem-solving processes in an ill-structured task using question prompts and peer interactions*, In: Educational Technology, Research and Development, Washington, 2003, vol. 51, Iss. 1, pg. 21
- GILAROVÁ, R.: *Osobní předpoklady a podstata manažerské práce očima manažerů*, In: Psychologie v ekonomické praxi, č. 3-4/2004, roč. XXXIX, Karolinum, Praha, s. 127-141
- GREGAR, A., MIKULÁŠTÍK, M.: *Perspektivy vysokoškolského vzdělání ve Zlíně a zvýšení úrovně participativní komunikace a poradenství*, In: E+M, č. 2/2000, roč. III., HF TU Liberec, 2000
- GRIGGS, K.: *A Role Play for Revising Style and Applying Management Theories*, In: Business Communication Quarterly, Vol. 68, Nr. 1, March 2005, p. 60-65
- HÁLEK, I., SMUTNÝ, P.: *Simulační hry jako prostředek rozvoje klíčových manažerských kompetencí*, In: Edman 03 „Education for Management“, Evida, Plzeň, 2003, s. 77-84
- HALL, M.L., KEEFE, R.H.: *Interfacing with Managed Care Organizations: A Measure of Self-Perceived Competence*, In: Best Practices in Mental Health, vol. 2, No. 1, winter 2006, pp 31-41
- HAND, B., VANCE, K.: *Implementation of constructivist approaches within the science classroom*, In: Australian Science Teachers Journal, Dec 95, Vol. 41, Issue 4
- HANLEY, S.: *On Constructivism*, In: Maryland Collaborative for Teacher Preparation, 1994, NSF Cooperative Agreement No. Due 9255745, USA
- HANSON, J. M.: *Social constructivist teaching methods in Australian universities – reported uptat and perceived learning effects: a surfy of lecturers*, In: Higher Education Research and Development, vol. 27, No.3, September 2008, p. 169-186
- HAVLINGEROVÁ, K.: *Bakalářský titul nabízí čím dál více vysokých škol*, In: Hospodářské noviny, 3.10. 2002

- HENEMAN, R.L., LEDFORD, G.E.: *Competency Pay for Professionals and Managers in Business: A Review and implications for Teachers*, In: *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12/2, 1998, p. 103-121
- HEŘMANOVÁ, V.: *Profesní sebepojetí učitelů*, UJEP, Ústí nad Labem, 2004, ISBN 80-7044-618-8
- HOGE, M., TONDORA, J., MARRELLI, A.F.: *The Fundamentals of Workforce Competency: Implications for Behavioral Health*, In: *Administration and Policy in Mental Health*, Vol. 32, No. 5/6, May/July 2005, pp. 509-531
- HOREJC, J., NOZAR, M.: *Manažerské znalosti jako součást profilu absolventa vysoké školy technického zaměření*, In: *Edman 04 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2004, s. 91-95
- HOREJC, J., NOZAR, M.: *Manažerské kompetence a řízení změn*, In: *Edman 05 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2005, s. 71-76
- HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel?*, SPN, Praha, 1988
- HRABAL, V.: *Diagnostika*, Karolinum, Praha, 2002
- HRŮZOVÁ, H.: *Případové studie – učení zkušeností*, In: *Edman 03 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2003, s. 87-95
- HUBER, G.L. et al.: *Uncertainty Orientation and Cooperative Learning*, In: *Individual Differences within and across Cultures. Learning and Individual Differences*, 4(1), 1-24, 1992
- HUTCHINSON T., WATERS, A.: *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, UK, 1998
- CHEN, W. et al.: *Self-Evaluation of Expertise in Teaching Elementary Physical Education from Constructivist Perspectives*, In: *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 14, No. 1, 2000, pp. 25-45
- JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, SPN, Praha, 1988, ISBN 80-04-23 209-4
- JIŘINCOVÁ, B., SVOBODA, M.: *Rozvoj sociální kompetence z pohledu kurikulárních dokumentů a vyučovacího procesu*, In: *Vališová, A.: Historie a perspektivy didaktického myšlení*, Nakladatelství Karolinum, Praha, 2004, ISBN 80-246-0914-2
- JONÁŠ, J.: *Oslava ekonomie*, Academia, Praha, 1994
- JONÁŠOVÁ, H.: *Úloha manažera při řízení firmy*, In: *E+M, mimoř. č., roč. V, HF TU Liberec 2002*
- JONÁŠOVÁ, H.: *Uplatnění absolventů vysokých škol aneb co očekávají zaměstnavatelé od absolventů*, In: *E+M, mimoř. č., roč. IV, HF TU Liberec, 2001, s. 92-95*
- KALA, F.: *Nejlépe jsou placeni absolventi v peněžnictví*, In: *Hospodářské noviny*, 18.4. 2002
- KALHOUS, Z., OBST, O.: *Školní didaktika*, Portál, Praha, 2002, ISBN 80-7178-253-X
- KALOUSEK, F.: *Manažerské kompetence a výkonnost firmy*, In: *Edman 05 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2005, s. 91-97
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování*, Karolinum, Praha, 2001, ISBN 80-246-0192-3
- Kay, A.R.: *Collaborative Learning through Computer Conferencing*, New York: Springer, 1992

- KHANDWALLA, P.N.: *Competencies for Senior Manager Roles*, In: Vikalpa, Vol. 29, No. 4, October/December 2004, p. 11-24
- KHELEROVÁ, V.: *Komunikační dovednosti manažera*, Grada, Praha, 1995
- KLEIBL, J. a kol.: *Metody personální práce*, VŠE Praha, 1998
- KOLÁŘ, Z.: *Analýza vyučovacího procesu*, SPN, Praha 1984
- KOLEKTIV AUTORŮ, *Co požadují zaměstnavatelé od absolventů škol*, In: Moderní řízení, č. 4/2003
- KOLEKTIV AUTORŮ (a): *Evropští manažeri: v obraze a pořád v práci*, In: Prosperita, roč.7,č.1/2005, s.35
- KOLEKTIV AUTORŮ (b): *Manifest znalostní společnosti 2004*, In: Prosperita, roč. 7, č.1/2005, s.23
- KOLEKTIV AUTORŮ: „*Produktivita manažerů*“, In : Prosperita, roč. 6,č.11/2004, s.29
- KOŠTURIÁK, J.: *Jak dopadne „třetí světová válka“?*, In: Moderní řízení 9/2003, s.10
- KOUCKÝ, J.: *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR při vstupu do EU*, In: Učitel'ské noviny č. 8/1999
- KOUCKÝ, J. a kol.: *Evropská unie a vzdělávání*, In: Příl. Učitel'ských novin, 22-23/2003
- KOZEL, R.VILAMOVÁ, Š: *Národní výzkum uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce*, In: Kompetence absolventů vysokých škol – sborník z mezinárodní konference konané u příležitosti 5. ročníku největšího veletrhu pracovních příležitostí na VŠ v celé ČR Symbióza 2006, Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2006, ISBN 978-80-248-1377-6, s. 29-32
- KOŽICHOVÁ, L.: *Osobnost manažera – komparace pohledu českých studentů a odborné literatury*, In: E+M, mimoř. č., roč. V., HF TU, Liberec, 2002, s. 50-53
- KRESSOVÁ, P.: *Posuzování kvalifikace manažerů podle manažerských způsobilostí (kompetencí)*, In: Edman 04 „Education for Management“, Evida, Plzeň, 2004, s. 141-150
- KRISTKOVÁ, L.: *Konkurenceschopnost firmy z pohledu výuky, přípravy a pojetí bakalářských prací a diplomových prací na FAME*, In: E+M, mimoř. č., roč. III, 1999, HF TU Liberec, s. 43-46
- KUBÁTOVÁ, J.: *Požadavky zaměstnavatelů a kompetence absolventů – soulad nebo kolize?*, In: Edman 05 „Education for Management“, Evida, Plzeň, 2005, s. 99-109
- KUBÁTOVÁ, J.: *Rozvoj lidských zdrojů v informační společnosti*, In: Edman 04 „Education for Management“, Evida, Plzeň, 2004, s. 151-163
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R.: *Manažerské kompetence – Způsobilosti výjimečných manažerů*, Grada, Praha, 2004, ISBN 80-247-0698-9
- KUDELA, S.: *Outdoor training – nástroj rozvoje lidských zdrojů*, In: E+M, mimoř. č., roč. VI., HF TU Liberec, 2003, s. 33-37
- LAM, D.: *Problem-based learning: An integration of theory and field*, In: Journal of Social Work Education, vol. 40, No. 3, Fall 2004
- LEWIS, C.C., Abdul-Hamid, H.: *Implementing Effective Online Teaching Practices: Voices of Exemplary Faculty*, In: Innovative Higher Education, Vol. 31, No. 2, 2006, pp. 83-98

- LIBERATORE, M. J., NYDICK, R.L.: *The Teachers' Forum: Breaking the Mold-A New Approach to Teaching the First MBA Course in Management Science*, In: *Interfaces* 29/ 4, July-August 1999, pp. 99-116
- LIMÓN, M.: *On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual chase: a critical appraisal*, In: *Learning and Instruction* 11/2001, p. 357-380
- LOCKE, E.A.: *The Epistemological Side of Teaching Management: Teaching Through Principles*, In: *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 1, No. 2, 2002, pp. 195-205
- LONKA, K., OLKINUORA, E., MÄKINEN, J.: *Aspects and Prospects OF Measuring Studying and Learning in Higher Education*, In: *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 4, December 2004, pp. 301-323
- LOPATA, Ch., MILLER, K.A., MILLER, R.H.: *Survey of achal and preferred use of kooperative learning among exemplar teachers*, In: *The journal of Educational Research*, Bloomington, Mar/Apr 2003, vol. 96, Iss. 4, pg. 232, 8 pgs
- LORD, T.: *A Comparison between Traditional and Constructivist Teaching in Environmental Science*, In: *Journal of Environmental Education*, Spring 99, vol.30, Issue 3
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*, Paido, Brno, 2003, ISBN 80-7315-039-5
- MAŇÁK, J.: *Rozvoj aktivity a tvořivosti žáků*, MU Brno, 1998, ISBN 80-210-1880-1
- MATULČÍKOVÁ, M.: *Celostná připravenost' zamestnancov a ďalšie vzdelávanie*, In: *Edman 05 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2005, s. 177-185
- MELICHOVÁ, H., ODEHNALOVÁ, M.: *Uplatnění absolventů na trhu práce*, In: *Edman 05 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2005, s. 187-191
- MIKULEC, P.: *Vzdělávání manažerů – procesních a průmyslových inženýrů*, In: *Edman 04 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2004, s. 219-229
- MUŽÍK, J.: *Management ve vzdělávání dospělých*, Eurolex Bohemia, Praha, 2000, ISBN 80-86432-009
- NEKVAPILOVÁ, I.: *Předpoklady vzdělávání manažerů*, In: *Edman 03 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2003, s. 215-218
- NĚMEČEK, P., KOČMANOVÁ, A.: *Pragmatický přístup k výuce managementu*, In: *Edman 03 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2003, s. 219-226
- NOVÁČKOVÁ, J.: *Mýty ve vzdělávání*, Pavel Kopřiva – Spirála, Kroměříž 2003, ISBN 80-901873-5-8
- NOZAR, M., HOREJC, J.: *Kompetenční přístup k rozvoji manažerů s technickým vzděláním*, In: *Edman 05 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2005, s. 221-230
- NYIKOS, M., HASHIMOTO, R.: *Constructivist Theory Applied to Collaborative Learning in Teacher Education: In Search of ZPD*, In: *The Modern Language Journal*, Vol. 81, No. IV., 1997, pp. 506-517
- OUDOVÁ, D.: *Sylabus z vybraných témat psychologie osobnosti*, Gaudeamus, Hradec Králové, 2002
- OXFORD, R.: *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*, In: *The Modern Language Journal*, Vol. 81, No. IV. 1997, pp. 443-456

- ÖZAY, E. et al: *Application of a Questionnaire to Describe Teacher Communication Behaviour and its Association with Students in Science in Turkey*, In: Journal of Baltic Science Education, No. 2, vol. 6, 2004, p. 15-21
- PAVLICA, K., THORPE, R.: *Výzkum identity českých a britských manažerů – management v řeči praktiků*, In: Psychologie v ekonomické praxi, č. 3-4/1995, roč. XXX, str. 93-103
- PETŘÍKOVÁ, R.: *Manažerské znalosti a dovednosti vysokoškolských absolventů – cesta ke globální excelenci*, In: Edman 04 „Education for Management“, Evida, Plzeň, 2004, s. 283-288
- PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ: *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 1995
- PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*, Portál, Praha, 1999
- PRŮCHA, J.: Problém „kompetence žáků“ v didaktické teorii, In: Vališová, A. Historie a perspektivy didaktického myšlení, Historie a perspektivy didaktického myšlení, Nakladatelství Karolinum, Praha, 2004, ISBN 80-246-0914-2, s. 263-269
- RAJAN, M.N. et al: *Management teaching and learning: a cross-cultural perspective*, In: Problems and Perspectives in Management, Volume 5, Issue 4, 2007, pp. 72-76
- RAY, J.A.: *Effective Teaching Strategies in Higher Education*, In: Phi Kappa Phi Forum, Fall 2004, vol 84, Issue 4. P. 58, ¾ p.
- ROLLNICK, et al: *A quick and effective way of diagnosing student difficulties: two tier from simple multiple choice questions*, African Journal of Chemistry, 1999, Vol. 52, Issue 4
- ROSSOUW, G.J.: *Three Approaches to Teaching Business Ethics*, In: Teaching Business Ethics, 2002/6, p. 411-433
- ROVAI, A.: *A constructivist approach to online college learning*, In: Internet and Higher Education, 7/2004, pp. 79-83
- RÜSCHOFF, B., RITTNER, M.: *Technology-Enhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom*, In: Computer Assisted Language Learning, 2001, Vol. 14, No. 3-4, pp. 219-232
- SADOVSKÝ, Z., DOBRÍCKÝ, J.: *Přínos praxe studentů k realizaci profilu absolventa*, In: Odborné vzdělávání v procesu evropské integrace, MU Brno, 2003, s. 123-127
- SEDLÁKOVÁ, J.: *Situace v geografické mobilitě studentů*, In: E+M, Mimoř. č., roč. V, HF TU Liberec, 2002
- SEMEIJN, J. et al: *The role of Education in Selection and Allocation in the Labour Market: An Empirical Study in the Medical Field*, In: Education Economics, vol. 13, No.4, 449-477, December 2005
- SCHERREROVÁ, D.: *Mění se představy a očekávání středoškolské populace v etapě „pre-entry“ o uplatnění budoucí vysokoškolské kvalifikace na trhu práce?*, In: Odborné vzdělávání v procesu evropské integrace, MU Brno, 2003, s. 179-186
- SCHÖNWETTER, D.J. et al: *Content Familiarity: Differential Impact of Effective Teaching on Student Achievement Outcomes*, In: Research in Higher Education, Vol. 43, No. 6, December 2002, pp. 625-654
- SCHRODER, H.M.: *Managerial Competence: the Key to Excellence*, Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, 1989
- SCHULTZ, T.W.: *Investment in Human Capital*, In: American Economic Review, 51/1, 1961, pp. 1-17

- SCHUNK, D. H.: *Social-Self Interaction and Achievement Behavior*, In: *Educational Psychologist*, 34/4, 1999, pp. 219-227
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*, ISV, Praha, 1999
- SKALKOVÁ, J.: *Za novou kvalitou vyučování*, PAIDO, Brno, 1995
- SKRBEK, J., RYDVALOVÁ, P.: *Zvýšení efektivity vzdělávacího procesu v kontextu se vstupem ČR do EU*, In: *E+M*, 1/2000, roč. III., HF TU Liberec, s. 31-35
- SMEJKAL, J.: *Aplikace konstruktivistických přístupů ve výuce podnikové ekonomiky na vysoké škole*, In: *Ekonomické aspekty vzdělanosti v regionálním kontextu III.*, FSE UJEP, Ústí nad Labem, 2005, s. 188-195
- SMEJKAL, J.: *Modern Constructivist Teaching Approaches and Czech Faculties of Economics*, In: *Globalisation and its Geopolitical, Cultural, Economic and Ecological Context*, Ostravská univerzita, Ostrava, 2004, s.271-276
- SMEJKAL, J(a): *Možnosti zkvalitnění terciárního vzdělávání v České republice s ohledem na vstup do Evropské unie*, In: *Ekonomické aspekty vzdělanosti v regionálním kontextu I.*, FSE UJEP Ústí nad Labem, 2003, s. 82-89
- SMEJKAL, J(b): *Nové přístupy ke zvyšování konkurenceschopnosti českého hospodářství prostřednictvím zkvalitnění terciárního vzdělávání v souladu se vstupem do EU*, In: *Podpora podnikání v regionech ČR a EU*, Masarykova univerzita, Brno, 2003, s. 337-344
- SMEJKAL, J.: *Osobnost manažera a možnosti jejího rozvoje v rámci organizace*, In: *Ekonomika, regiony a jejich výhledy*, FSE UJEP, Ústí n.L., 2006 s. 133-141
- SMEJKAL, J.: *Kompetenční vybavenost absolventů VŠ*, UJEP, Ústí nad Labem, 2008
- SPENCER, L.M., SPENCER, S.M.: *Competence at work. Models for superior performance*, John Wiley and Sons, New York, 1993
- STOKER, J. I, HEIDJEN, B.I.J.M.: *Competence Development and Appraisal in Organizations*, In: *Journal of Career Development*, vol. 28, No.2, Winter 2001, p. 97-113
- STÝBLO, J.: *Personální management*, Grada, Praha, 1993
- ŠIRCA, N. et al: *The Labour Market, Graduate Competences and Study Programme Development: A Case Study*, In: *Higher Education in Europe*, Vol. 31, No. 1, April 2006, p. 53-64
- ŠKODA, J.: *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*, UJEP, Ústí nad Labem, 2005, ISBN 80-7044-696-X
- ŠMÍDA, F.: *Jak vychovávat budoucí kvalitní manažery?*, In: *Edman 03 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2003, s. 305-309
- ŠTECH, S.: *Škola stále nová*, Univerzita Karlova, Praha 1992, ISBN 80-7066-673-0, s. 128
- ŠTURZOVÁ, J.: *Společenské dovednosti*, In: *Odborné vzdělávání v procesu evropské integrace*, MU Brno, 2003, s. 176-178
- ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove*, IRIS, Bratislava 1998
- ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, MU Brno, 1998
- TENENBAUM, G., et al: *Constructivist pedagogy in conventional oncampus and distance learning practice: an exploratory investigation*, In: *Learning and Instruction* 11/2001, p. 87-111
- The role of the universities in the Europe of knowledge*, dokument Council of the EU, 17.2. 2003, Brusel

- TRICKER, R.I., Lee, K.: *Case Study Assessing Directors' Core Competencies – the Case of the Mass Transit Railway Corporation, Hong Kong*, In: *Corporate Governance*, Vol. 5, No. 2, April 1997
- TRUNEČEK, J.: *Výchova lídrů v Čechách*, In: *Moderní řízení*, 4/2003
- TURECKIOVÁ, M.: *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*, Grada, Praha, 2004
- TYNJÄLÄ, P.: *Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university*, In: *International Journal of Educational Research* 31/1999, p. 357-442
- ÚLOVCOVÁ, H.: *Možnosti kariérového poradenství v oblasti řešení problémů spojených s uplatněním absolventů škol*, In: *Odborné vzdělávání v procesu evropské integrace*, MU Brno, 2003, s. 196-200
- ÚLOVCOVÁ, H. a kol.: *Uplatnění absolventů škol na trhu práce*, Národní ústav odborného vzdělávání, Praha 2008, ISBN 978-80-87063-07-1
- VAATSTRA, R., VRIES, R.D.: *The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates*, In: *Higher Education*, 2007/53, p. 335-357
- VALIŠOVÁ, A.: *Historie a perspektivy didaktického myšlení*, Nakladatelství Karolinum, Praha, 2004, ISBN 80-246-0914-2
- VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Paido, Brno, 2004, ISBN 80-7315-082-4, s.90
- VAŠUTOVÁ, J.: *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*, UK Praha, 2002, ISBN 80-7290-100-1
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*, Grada, Praha, 2008
- VOMÁČKOVÁ, H.: *České vysoké školy a veřejné finance*, Acta Universitatis Purkynianae 38, Ústí nad Labem, 1998
- VOSS, R.: *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht*. Weinheim: Beltz, 2005. ISBN 3-407-25400-8
- WALKER, E., WEBSTER, B.: *Management competencies of women business owners*, In: *Entrepreneurship Management*, 2006/2, p. 495-508
- WREN, D.A et al: *The Theory-Application Balance in Management Pedagogy: A Longitudinal Update*. In: *Academy of Management Learning and Education*, No. 4, Vol. 6, 2007, p. 484-492
- ZICH, R.: *Rozvoj intelektuálního kapitálu firem a vzdělávání v oblasti managementu*, In: *Edman 03 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2003, s. 401-412
- ZOHAR, A. et al: *Exploring the Effects of Cognitive Conflict and Direct Teaching for Students of Different Academic Levels*, In: *Journal of research in science teaching*, vol. 42, No. 7, pp. 829-855, 2005
- ZUZÁK, R.: *Vyhýbání se nejistotě v manažerském rozhodování (mezinárodní porovnání)*, In: *Edman 03 „Education for Management“*, Evida, Plzeň, 2005

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I *Výsledky výzkumného šetření studie CHEERS z pohledu osvojených a vyžadovaných kompetencí absolventů*

Příloha II *Hodnocení důležitosti klíčových kompetencí u zaměstnanců*

Příloha III *Srovnání se studií Pavlicy a Thorpa (1995)*

Příloha IV *Nejdůležitější dovednosti dle praktiků a studentů*

Příloha V *Srovnání kompetencí v 3-letém VŠ studiu (VŠ) a v 5-ti letém univerzitním studiu (UNI)*

Příloha VI *Studentské vnímání rozvoje kompetencí a priority zaměstnavatelů*

Příloha VII *Podrobné rozčlenění kategorie Interpersonální vlastnosti a dovednosti*

Příloha VIII *Četnosti položek ve shrnujících kategoriích*

Příloha IX *Podrobné rozčlenění kategorie Osobnostní vlastnosti*

Příloha X *Přehled „ekonomicko-manažerských“ předmětů vyučovaných na FSE UJEP ÚL*

Příloha XI *Anonymní dotazník (4 x 4)*

Příloha XII *Anonymní dotazník (5 x 8)*

Příloha XIII *Interview (4 x 4), šetření č. 8*

Příloha XIV *Interview (4 x 4), šetření č. 7*

Příloha XV *Interview (5 x 8), šetření č. 5*

Příloha XVI *Interview (4 x 4), šetření č. 6*

Příloha č. I – Výsledky výzkumného šetření studie CHEERS z pohledu osvojených a vyžadovaných kompetencí absolventů

Druh kompetence		osvojené		vyžadované		rozdiel (osv - vyž)
		průměr	směr.odch.	průměr	směr. odch.	
participativní	plánování, koordinování a organizování	3.11	1.05	4.11	0,95	-1,00
	negociace (vyjednávání)	2.58	1.05	3.66	1,15	-1,08
	iniciativa	3.51	0,98	4.11	0,89	-0,60
	asertivita, rozhodnost, vytrvalost	3.50	0,99	4,14	0,84	-0,64
	osobní angažovanost	3.79	0,96	4.07	0,92	-0,28
	vůdcovství (leadership)	2.83	1.06	3.57	1,14	-0,74
	přijímání odpovědnosti, rozhodování	3.38	1.02	4.23	0,88	-0,85
metodologické	zběhlost v cizích jazycích	3.06	1,11	2,90	1,38	0,16
	počítačové dovednosti	2.97	1,14	3.80	1,12	-0,83
	porozumění sociálním a organizačním systémům	2.79	1.02	3.32	1,17	-0,53
	ekonomické uvažování	2.75	1,14	3.50	1,20	-0,75
	dokládání (dokumentování) myšlenek a informací	3.28	1.05	3.81	1,05	-0,53
	schopnost řešit problémy	3.62	0,90	4.30	0,79	-0,68
	analytické kompetence	3.68	0,91	3.95	0,96	-0,27
specializované	oborově specifické teoretické znalosti	3.82	0,93	3,68	1,13	0,14
	oborově specifické znalosti metod	3.41	1,00	3,67	1,14	-0,26
organizační	učební schopnosti	4.18	0,76	4,03	0,90	0,15
	schopnost pracovat pod tlakem	3.53	1,08	4,29	0,89	-0,76
	přesnost a pozornost věnovaná detailu	3.70	0,98	4.14	0,86	-0,44
	time management	3.30	1,04	4.14	0,87	-0,84
	schopnost pracovat samostatně	3.95	0,95	4,33	0,86	-0,38
	schopnost soustředit se	3.95	0,85	4,05	0,84	-0,10
aplikační	schopnost aplikovat pravidla a nařízení	2,95	1,09	3,59	1,12	-0,64
	nízké nároky na kreativitu	3.38	1,04	3,72	1,09	-0,34
fyzické	tělesná kondice pro práci	3.62	1,06	3,90	1,04	-0,28
	manuální dovednosti	2.96	1,21	2,88	1,34	0,08
generické	rozsáhlé obecné znalosti	3.70	0,82	3,62	1,00	0,08
	transdisciplinární myšlení a znalosti	3.39	0,88	3,65	1,01	-0,26
	kritické myšlení	3.76	0,94	3,90	0,96	-0,14
	dovednosti ústní komunikace	3.62	0,99	4,30	0,83	-0,68
	dovednosti písemné komunikace	3.85	0,90	4,06	0,96	-0,21
socio-emocionální	reflektivní myšlení, hodnocení vlastní práce	3.52	0,94	3,95	0,91	-0,43
	práce v týmu	3.65	1,04	4,19	0,93	-0,54
	adaptabilita	3.74	0,94	4,11	0,83	-0,37
	loajalita, čestnost	3.83	1,05	4,06	0,93	-0,23
	tolerantnost, oceňování odlišných názorů	3.70	0,95	3,96	0,92	-0,26

Zdroj: Převzato ze studie CHEERS, (Garcia-Aracil, 2004, s. 287 - 305)

Příloha č. II - Hodnocení důležitosti klíčových kompetencí u zaměstnanců

Znalosti, dovednosti, schopnosti, kompetence a zdatnost zaměstnanců	Zcela nezbytné (v%)	Velmi důležité (v%)	Důležité (v%)	Důležité celkem (v%)	Méně důležité (v%)	Vůbec nepotřebuji (v%)
Znalost cizích jazyků	41%	7%	27%	74%	19%	7%
	76%	24%	0%	100%	0%	0%
	9%	49%	42%	100%	0%	0%
	28%	50%	22%	100%	0%	0%
Tvůrčí myšlení, tvořivost	51%	43%	0%	94%	5%	1%
	39%	46%	15%	100%	0%	0%
Nést zodpovědnost	44%	23%	26%	93%	6%	1%
Časová flexibilita, ochota cestovat	10%	31%	41%	82%	16%	2%
Samostatnost	46%	50%	3%	99%	1%	0%
	53%	40%	7%	100%	0%	0%
Schopnost vést a motivovat druhé	68%	4%	12%	84%	13%	3%
	47%	48%	5%	100%	0%	0%
Profesionální vystupování a chování	62%	34%	4%	99%	0%	1%
Zdatnost v používání výpočetní techniky	25%	33%	28%	86%	10%	4%
Zdatnost práce s informacemi	43%	53%	2%	98%	2%	0%
	48%	35%	17%	100%	0%	0%
Analytické a koncepční myšlení	54%	30%	15%	99%	0%	1%
Manažerské schopnosti a dovednosti	31%	21%	43%	95%	3%	2%

Zdroj: Veteška, Tureckiová: Kompetence ve vzdělávání, Grada, Praha 2008, s.123

Tabulka III Srovnání se studií Pavlice a Thorpa (1995)

Výzkum – Pavlice a Thorpe (1995)

Čeští manažeři (N = 23)	Četnost a %	Britští manažeři (N = 17)	Četnost a %
Interpersonální dovednosti	43 Tj. 34%	Interpersonální dovednosti	30 Tj. 32%
<ul style="list-style-type: none"> • Interakce • Komunikace • Týmová spolupráce • asertivita 		<ul style="list-style-type: none"> • Interakce • Komunikace • Empatie • Týmová spolupráce 	
Osobnostní vlastnosti	40 Tj. 32%	Osobnostní vlastnosti	25 Tj. 27%
<ul style="list-style-type: none"> • Pracovní • Zaangažování • Rozhodnost • Vytrvalost • sebedůvěra 		<ul style="list-style-type: none"> • pracovní zaangažování • vytrvalost • systematickosti • aktivita 	
Vzdělání a znalosti	27 Tj. 22%	Styl myšlení	24 Tj. 26%
<ul style="list-style-type: none"> • jazyky • obecná znalost managentu • soustavné vzdělávání • ekonomický přehled 		<ul style="list-style-type: none"> • strategické myšlení • analytické a logické myšlení • tvořivost atd. 	
Styl myšlení	15 Tj. 12%	Vzdělání a znalosti	14 Tj. 15%
<ul style="list-style-type: none"> • tvořivost • intuice • praktické myšlení • objektivita 		<ul style="list-style-type: none"> • ovládání počítače a technologií • znalost obchodu • teorie organizace 	

Výzkum – Gilarová (2003)

Čeští manažeři (N = 127)	Četnost a %
Interpersonální vlastnosti a dovednosti	203 Tj. 33%
<ul style="list-style-type: none"> • Vedení lidí • Komunikace • Jednání s lidmi • Přísnost a náročnost 	
Obecné osobnostní vlastnosti (neinterpersonální)	183 Tj. 30%
<ul style="list-style-type: none"> • rozhodnost • Důslednost • Odpovědnost • cílevědomost 	
Vzdělání a zkušenosti	101 Tj. 17%
<ul style="list-style-type: none"> • odbornost • praxe a zkušenosti • neustálé vzdělávání • znalosti jazyků atd. 	
Řízení a řídicí dovednosti	49 Tj. 8%
<ul style="list-style-type: none"> • organizační dovednosti • řídicí schopnosti • stanovení a dodržování pravidel 	
Myšlení a kognitivní schopnosti	44 Tj. 7%
<ul style="list-style-type: none"> • řešení problémů • nadhled • schopnost předvídat • strategické myšlení 	
Kondice	21 Tj. 3,5%
<ul style="list-style-type: none"> • odolnost vůči stresu • fyzické a psychické zdraví 	
A další	3 Tj. 0,5%
<ul style="list-style-type: none"> • pořádek v písemnostech • chránit zájmy zaměstnavatele • kapitál 	

Zdroj: Gilarová, R. Osobní předpoklady a podstata manažerské práce očima manažerů. In: Psychologie v ekonomické praxi, č. 3-4, 2004, roč. XXXIX, str. 135

Tab. IV Nejdůležitější dovednosti (kompetence) dle praktiků (manažerů) a studentů („Practitioner vs. Student top ten lists“) Škála důležitosti: 0 – žádná, 1 = velmi nízká, 5 = průměrná, 9 = velmi vysoká

Oblast dovedností: praktici (manažeri)	Průměrné hodnocení	Oblast dovedností: studenti	Průměrné hodnocení
Naslouchání	8,00	Řešení problémů	8,19
Týmová práce	7,93	Rozhodování	8,12
Řešení problémů	7,85	Time management	7,98
Písemná komunikace	7,69	Kritické uvažování	7,90
Ústní komunikace	7,74	Nákres „big“	7,83
Stanovování priorit (prioritizing)	7,64	Týmová práce	7,79
Nákres „big“	7,57	Znalosti: techniky (postupy)	7,67
Rozhodování	7,57	Stanovování priorit (prioritizing)	7,62
Motivace	7,57	Písemná komunikace	7,57
Práce pod tlakem	7,57	Ústní komunikace	7,55

Zdroj: Gammelgaard, B., Larson, P.D.: Logistics Skills and Competencies for Supply Chain Management, Journal of Business Logistics, 22, No. 2, 2001, p. 32

Tab. V Srovnání kompetenci v 3-letém VŠ studiu (VŠ) a v 5-ti letém univerzitním studiu (UNI) podle hodnocení zaměstnavatelů a absolventů

kompetence	zaměstnavatelé			absolventi		
	VŠ	UNI	průměr	VŠ	UNI	průměr
Schopnost využívat teorii v dalším výzkumu	2,6	3,2	2,9	2,7	3,6	3,1
Používání informačních technologií	3,5	3,5	3,5	3,3	3,5	3,4
Kritické a analytické myšlení	3,4	3,7	3,5	3,4	3,6	3,5
Tvorba dlouhodobých plánů	2,8	3,7	3,2	3,1	3,6	3,3
Tvorba krátkodobých plánů	3,6	3,4	3,5	3,4	3,2	3,3
Organizování práce za měnících se podmínek	3,3	3,6	3,4	3,4	3,5	3,4
Rozhodování	3,3	3,8	3,5	3,5	3,7	3,6
Vyjednávání	3,0	3,6	3,3	3,2	3,5	3,4
Porozumění vnějšímu prostředí a jeho vliv na organizaci	3,1	3,5	3,3	3,3	3,5	3,4
Ovlivňování, podpora a řízení spolupracovníku za účelem dosažení cílu podniku	3,3	3,7	3,5	3,6	3,8	3,7
Řízení projektů	3,2	3,8	3,5	3,3	3,7	3,5
Přijímání nejnáročnějších úkolů ve firmě	3,0	3,8	3,4	3,4	3,7	3,5
Jednání za krizových podmínek	3,3	3,7	3,5	3,4	3,5	3,4
Sběr dat z různých zdrojů	3,3	3,6	3,4	3,5	3,6	3,5
Interpretace dat a jejich přeměna v informace	3,3	3,4	3,4	3,1	3,4	3,3
Příprava různých zpráv a analýz	3,4	3,9	3,7	3,1	3,4	3,3
Vedení týmu spolupracovníků	3,4	3,6	3,5	3,5	3,5	3,5
Participace na týmové práci	3,5	3,6	3,6	3,5	3,4	3,5
Písemná komunikace	3,3	3,6	3,4	3,4	3,6	3,5
Vystupování na veřejnosti	3,3	3,6	3,4	3,4	3,6	3,5

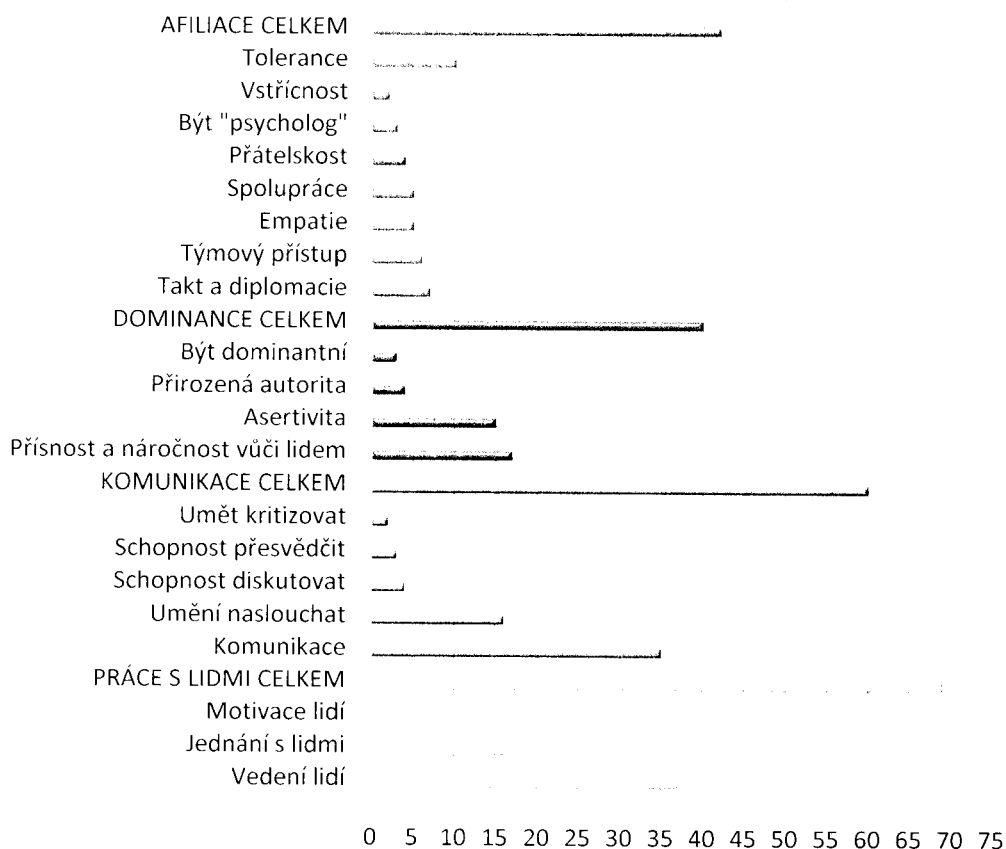
Zdroj: Širca, N.: The Labour Market, Graduate Competences and Study Programme Development: A Case Study, Higher Education in Europe, 31, No. 1, 2006, p. 61

tab. VI Studentské vnímání rozvoje kompetencí a priority zaměstnavatelů (průměry a pořadí hodnot)

Počet zaměstnavatelů řadících tuto kompetenci mezi jednu z pěti nejdůležitějších při výběru absolventů	rozvoj kompetencí studentů maloobchodu						rozvoj kompetencí studentů financí						důležitost kompetencí pro zaměstnavatele			
	pracovní umístění (placement) n = 35		ak. práce v posl. roč. (final year acad) n = 35		ak. pr. ve 2. r (n=47)		pracovní umístění (placement) n = 27		ak. práce v posl. roč. (fin year acad) n = 27		ak. pr. ve 2. r (n=113) (second year acad)		zaměstnavatelé v maloobchodu n = 22		zaměstnavatelé ve fin. sektoru n = 23	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	počet	pořadí	počet	pořadí
1) orientace na úspěch (achievement orientation)	4.23	3	4.03	2	3.65	14	4.13	3	3.61	6	3.73	3	10	5	10	5
2) analytické uvažování (analytical reasoning)	4.10	8	3.73	13	3.69	13	3.94	7	3.77	2	3.81	2	7	7	11	4
3) zvládání nejistot (coping with uncertainty)	4.20	5	3.74	12	3.73	12	3.97	5	3.49	10	3.53	14	5	10	3	12
4) rozhodování (decision-making)	4.10	8	3.84	10	3.76	8	3.85	8	3.54	9	3.59	10	7	7	8	8
5) vedení (leadership)	4.03	11	3.94	7	3.98	3	3.51	13	3.74	3	3.73	3	13	3	8	8
6) budování kontaktů (networking)	4.24	2	4.03	2	3.85	7	4.20	2	3.61	6	3.70	8	1	12	3	12
7) ústní komunikace (oral communication)	4.16	6	4.01	4	4.03	2	3.81	9	3.69	4	3.71	6	6	9	14	2
8) osobní pracovní nasazení a iniciativa (personal drive and initiative)	4.21	4	3.89	9	3.74	9	3.95	6	3.44	13	3.72	5	18	1	14	2
9) schopnost přesvědčit lidi (persuasiveness impact)	4.01	12	3.93	8	3.93	4	3.32	15	3.48	11	3.58	12	5	10	4	10
10) plánování a organiz. (planning and organising)	4.07	10	3.78	11	3.70	10	3.69	10	3.46	12	3.63	9	14	2	9	6
11) politické uvědomění (political awareness)	4.56	1	4.01	4	3.86	5	4.46	1	3.17	15	3.46	15	0	14	0	14
12) sebeuvědomění a -rozvoj (self- awareness and development)	4.10	8	3.98	6	3.86	5	3.99	4	3.61	6	3.71	5	10	5	9	6
13) týmová práce (teamworking)	3.92	13	3.67	15	3.70	10	3.42	14	3.37	14	3.59	10	13	3	18	1
14) znal a dovedn v oboru (knowl and skill in degree)	3.40	15	4.24	1	4.47	1	3.65	11	4.28	1	4.28	1	0	14	0	14
15) písemná komunikace (written comm.)	3.73	14	3.7	14	3.61	15	3.61	12	3.58	8	3.57	13	1	12	4	10

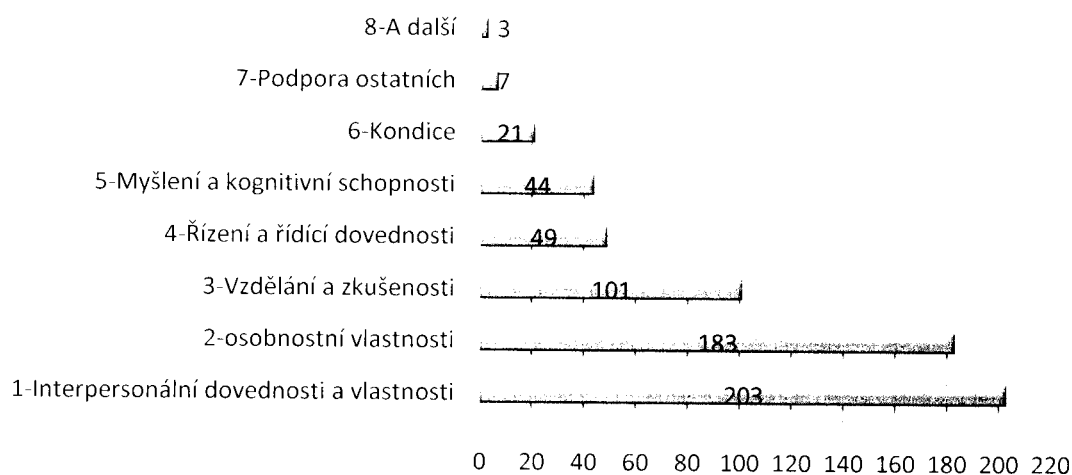
Zdroj: Arnold, J.: Students' Perceptions of Competence Development in Undergraduate Business-related Degrees. In: Studies in Higher Education, 24, No. 1, 1999, p. 58

Graf VII Podrobné rozčlenění kategorie Interpersonální vlastnosti a dovednosti. (osa x – absolutní četnost)



Zdroj: Gilarová,R. Osobní předpoklady a podstata manažerské práce očima manažerů. In: Psychologie v ekonomické praxi, č. 3-4, 2004, roč. XXXIX, str. 132

Graf VIII Četnosti položek ve shrnujících kategoriích (osa x – absolutní četnosti, N = 611)



Zdroj: Gilarová,R. Osobní předpoklady a podstata manažerské práce očima manažerů. In: Psychologie v ekonomické praxi, č. 3-4, 2004, roč. XXXIX, str. 130

Graf IX Podrobné rozčlenění kategorie Osobnostní vlastnosti (osa x – absolutní četnost)



Zdroj: Gilarová, R. Osobní předpoklady a podstata manažerské práce očima manažeru. In: Psychologie v ekonomické praxi, č. 3-4, 2004, roč. XXXIX, str. 133

Příloha č. X: *Přehled „ekonomicko-manažerských“ předmětů vyučovaných na FSE UJEP Ústí n.L. profilovými katedrami v rámci 3-letého bakalářského studia a v rámci navazujícího 2-letého magisterského studia (uspořádáno podle jednotlivých oborů a semestrů).*

A/ Studijní obor: Podniková ekonomika a management

1. semestr:

Mikroekonomie I, Základy financí, Základy účetnictví

2. semestr:

Makroekonomie I, Podniková ekonomika, Základy daní a SZP, Základy finančního účetnictví

3. semestr:

Ekonomika NZO, Podnikový management, Regionální hospodářská politika

4. semestr:

Bankovníctví, Dějiny ekonomických učení, Dějiny národního hospodářství, Ekonomika obchodu, Marketing, Organizace a řízení výroby, Personální management

5. semestr:

Ekonomika služeb, Ekonomika životního prostředí, Finanční trhy, Regionální ekonomika, Strategický management I, Zahraniční obchod I

6. semestr:

Evropská unie, Krizový management, Trh práce a politika zaměstnanosti

B/ Studijní obor: Finanční management

1. semestr:

Mikroekonomie I, Základy financí, Základy účetnictví

2. semestr:

Makroekonomie I, Základy podnikové ekonomiky, Základy daní a SZP, Praxe pro FM, Finanční účetnictví

3. semestr:

Ekonomika NZO, Podnikový management, Veřejné finance, Finanční trhy, Bankovníctví

4. semestr:

Dějiny ekonomických učení, Dějiny národního hospodářství, Personální management, Analýza pro FM, Finance územní samosprávy, Manažerské účetnictví

5. semestr:

Strategický management I, Environmentální ekonomika a účetnictví, Finanční management, Pojistné systémy, Veřejné finance v EU, Finanční řízení a investiční rozhodování

6. semestr:

Evropská unie, Sociální ekonomika, Mezinárodní finance

C/ Studijní obor: Obchod a marketing

1. semestr:

Mikroekonomie I, Základy financí, Základy účetnictví

2. semestr:

Makroekonomie I, Podniková ekonomika, Základy daní a SZP, Základy finančního účetnictví

3. semestr:

Ekonomika NZO, Řízení multinacionálních firem, Marketingová komunikace, Výzkum trhu, Sociální psychologie

4. semestr:

Diagnostika obchodních firem, Ekonomika obchodu, Finance územní samosprávy,

Personální management, Státní správa a samospráva

5. semestr:

Ekonomika služeb, Marketingová rozhodnutí a data, Psychologie trhu, Retail management, Strategický management I

6. semestr:

Evropská unie, Krizový management, Marketingové strategie, Regionální organizace Česka

D/ Studijní obor: Regionální rozvoj

1. semestr:

Mikroekonomie I, Základy financí, Základy sociálně ekonomické geografie, Základy sociologie

2. semestr:

Makroekonomie I, Dějiny ekonomických učení, Geografie obyvatelstva a sídel, Úvod do regionálního rozvoje, Úvod do ochrany životního prostředí

3. semestr:

Základy účetnictví, Metody empirických výzkumů, Regionální politika EU, Veřejné finance, Podnikový management

4. semestr:

Demografie, Geografie výroby a služeb, Sociální politika I, Správa a samospráva, Terénní praxe, Územní plánování a RR

5. semestr:

Ekonomika životního prostředí, Geografie model. regionu, Regionální ekonomika I, Sociální politika II, Teorie regionálního rozvoje

6. semestr:

Demografie populací, Regionální ekonomika II, Regionální organizace Česka, Regionální rozvojové projekty

Následujícím způsobem lze zcela obdobně strukturovat „ekonomicko-manažerské“ předměty i v rámci *inženýrského studia*, a to opět podle jednotlivých semestrů:

A/ Studijní obor: Podniková ekonomika a management

1. semestr:

Finanční analýza, Hospodářská politika EU, Logistika, Mikroekonomie II, Zahraniční obchod II

2. semestr:

Daňová teorie a praxe, Investiční výstavba, Makroekonomie II, Měnová teorie a politika

3. semestr:

Investiční rozhodování, Projekty rozvoje zaměstnanosti, Strategický management II, Financování a účetnictví NZO

4. semestr:

Mezinárodní ekonomické vztahy, Nadnárodní účetnictví a audit, Strategické plánování rozvoje regionů a sídel

ANONYMNÍ DOTAZNÍK (4 x 4)

Vážení respondenti, chtěl bych Vás moc poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, který je zaměřen na důležitý průzkum možného z kvalitnění přípravy VŠ studentů pro podnikovou praxi. Jedná se o významné a zajímavé šetření, jehož výsledky pomohou při zlepšování VŠ výuky na FSE UJEP.

1. Doplňte či zaškrtněte, prosím, následující údaje týkající se Vaší osoby

Pohlaví: Muž Žena
 Věk: 18 – 20 21 – 23 24 – 26 27 – 36 37 a více
 Studovaný obor na FSE UJEP: _____
 Studijní ročník: _____ Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ VOŠ VŠ

2. Zaškrtněte prosím správnou odpověď'

Pracovní praxi (brigáda, předchozí zaměstnání apod.) jsem absolvoval(a) na:

- dělnické pracovní pozici
- manažerské pracovní pozici
- v administrativě (THP)
- jako odborný(-á) specialista(-ka)
- Neabsolvoval(a) pracovní praxi

Jak dlouho jste vykonával(a) či dosud vykonáváte pracovní praxi (brigáda, zaměstnání apod.) odpovídající zaměření Vámi studovaného oboru?

- Vůbec nevykonával pracovní praxi
- Do 1 roku
- Od 2 do 5 let
- Od 6 do 10 let
- 11 let a více

3. Následující soubor vyučovacích metod prosím seřadte od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií:

- I. **METODY SLOVNÍ MONOLOGICKÉ** (vysvětlování, výklad, přednáška)
- II. **METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ** (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktaž)
- III. **METODY KOMPLEXNÍ** (projektová výuka, brainstorming, kooperativní výuka, počítačová výuka)
- IV. **AKTIVIZUJÍCÍ METODY** (hry, diskuze, simulace, hraní rolí, řešení problémů)

- 3a/ Seřadte výše uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry přispívají k rozvoji manažerských kompetencí studentů VŠ _____
- 3b/ Seřadte uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou využívány při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích _____
- 3c/ Seřadte uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry preferujete jejich používání při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích _____

4. Seřadte prosím následující soubor manažerských kompetencí podle jejich označení od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií

I. PARTICIPATIVNÍ KOMPETENCE – vyjadřují kromě schopnosti jedinci podílet se na tvorbě pracovního prostředí na jejich vlastním pracovišti i umění plánovat do budoucna, přijímat úkoly a odpovědnosti a činit rozhodnutí. Např. plánování, koordinování a organizování, iniciativa, asertivita, rozhodnost, vytrvalost, osobní angažovanost, přijímání odpovědnosti, rozhodování

II. METODOLOGICKÉ KOMPETENCE – vyznačují se schopností adekvátně a očekávaným způsobem reagovat na vzniklé problémy a využívat při jejich řešení získaných zkušeností. Např. zručnost v cizích jazycích, počítačové dovednosti, porozumění sociálním a organizačním systémům, ekonomické uvažování, schopnost řešit problémy, analytické kompetence

III. SPECIALIZOVANÉ KOMPETENCE – vyjadřují nezbytnou schopnost zodpovědným a kompetentním způsobem vykonávat pracovní činnosti ve svém oboru. Např. oborově specifické teoretické znalosti, oborově specifické znalosti metod

IV. SOCIO-EMOCIONÁLNÍ KOMPETENCE – schopnost týmové či kooperativní práce a interpersonální porozumění. Např. reflexivní myšlení, hodnocení vlastní práce, práce v týmu, adaptabilita, loajalita, česnost, tolerantnost, oceňování odlišných názorů

- 4a/ Seřadte prosím výše uvedené manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou nezbytné pro manažerskou práci _____
- 4b/ Seřadte manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou u studentů rozvíjeny při VŠ výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích _____
- 4c/ Seřadte manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou rozvinuté u Vás osobně _____
- 4d/ Seřadte manažerské kompetence podle toho, do jaké míry jsou vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ _____

Mnohokrát Vám děkuji za vyplnění dotazníku

Josef Smejral

Vážení respondenti, chtěl bych Vás moc poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, který je zaměřen na důležitý průzkum možného zkvalitnění přípravy VŠ studentů pro podnikovou praxi. Jedná se o významné a zajímavé šetření, jehož výsledky pomohou při zlepšování VŠ výuky na FSE UJEP.

1. Doplňte či zaškrtněte prosím následující údaje týkající se Vaší osoby

Pohlaví: Muž Žena
 Věk: 18 – 20 21 – 23 24 – 26 27 – 36 37 a více
 Studovaný obor na FSE UJEP: _____
 Studijní ročník: _____ Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ VOŠ VŠ

2. Zaškrtněte prosím správnou odpověď

Pracovní praxi (brigáda, předchozí zaměstnání apod.) jsem absolvoval(a) na:

- dělnické pracovní pozici
- manažerské pracovní pozici
- v administrativě (THP)
- jako odborný(-á) specialista(-ka)

- Neabsolvoval(a) pracovní praxi

Jak dlouho jste vykonával(a) či dosud vykonáváte pracovní praxi (brigáda, zaměstnání apod.) odpovídající zaměření Vámi studovaného oboru?

- Vůbec nevykonával pracovní praxi
- Do 1 roku
- Od 2 do 5 let
- Od 6 do 10 let
- 11 let a více

3. Následující soubor vyučovacích metod, prosím, seřadte od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií:

- I. **METODY SLOVNÍ MONOLOGICKÉ** (vysvětlování, výklad, přednáška)
- II. **METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ** (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- III. **METODY DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ** (vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování, experimentování)
- IV. **AKTIVIZUJÍCÍ METODY** (hry, diskuze, simulace, hraní rolí, řešení problémů)
- V. **KOMPLEXNÍ METODY** (projektová výuka, brainstorming, kooperativní výuka, počítačová výuka)

3a) Seřadte uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry přispívají k rozvoji manažerských kompetencí studentů VŠ

3b) Seřadte uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou využívány při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

3c) Seřadte uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry preferujete jejich používání při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

4. Seřadte, prosím, následující soubor manažerských kompetencí od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií:

I. **PARTICIPATIVNÍ KOMPETENCE** – vyjadřují kromě schopnosti jedincu podílet se na tvorbě pracovního prostředí na jejich vlastním pracovišti i umění plánovat do budoucna, přijímat úkoly a odpovědnosti a činit rozhodnutí. Např. plánování, koordinování a organizování, iniciativa, asertivita, rozhodnost, vytrvalost, osobní angažovanost, přijímání odpovědnosti, rozhodování

II. **METODOLOGICKÉ KOMPETENCE** – vyznačují se schopností adekvátně a očekávaným způsobem reagovat na vzniklé problémy a využívat při jejich řešení získaných zkušeností. Např. zručnost v cizích jazycích, počítačové dovednosti, porozumění sociálním a organizačním systémům, ekonomické uvažování, schopnost řešit problémy, analytické kompetence

III. **SPECIALIZOVANÉ KOMPETENCE** – vyjadřují nezbytnou schopnost zodpovědným a kompetentním způsobem vykonávat pracovní činnosti ve svém oboru. Např. oborově specifické teoretické znalosti, oborově specifické znalosti metod

IV. **ORGANIZAČNÍ KOMPETENCE** – vyznačují se schopností pracovat samostatně a pod tlakem a věnovat přitom pozornost detailům. Např. učební schopnosti, schopnost pracovat pod tlakem, přesnost a pozornost věnovaná detailu, time management, schopnost pracovat samostatně, schopnost soustředit se

V. **APLIKAČNÍ KOMPETENCE** – souvisejí se schopností aplikovat pravidla, jsou nepřímou úměrně k aplikaci kreativity. Např. schopnost aplikovat pravidla a nařízení, nízké nároky na kreativitu

VI. **GENERICKÉ KOMPETENCE** – zahrnují kromě obecných znalostí také kritické myšlení a dovednosti ústní a písemné komunikace. Např. rozsáhlé obecné znalosti, transdisciplinární myšlení a znalosti, kritické myšlení, dovednosti ústní a písemné komunikace

VII. **FYZICKÉ KOMPETENCE** – vyznačují se manuálními dovednostmi a fyzickou způsobilostí pro danou profesi. Např. fyzická kondice pro práci, manuální zručnost

VIII. **SOCIO-EMOCIONÁLNÍ KOMPETENCE** – schopnost týmové či kooperativní práce a interpersonální porozumění. Např. reflexivní myšlení, hodnocení vlastní práce, práce v týmu, adaptabilita, loajalita, čestnost, tolerančnost, oceňování odlišných názorů

4a) Seřadte výše uvedené manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou nezbytné pro manažerskou práci

4b) Seřadte manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou u studentů rozvíjeny při VŠ výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

4c) Seřadte manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou rozvinuté u Vás osobně

4d) Seřadte manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Mnohokrát Vám děkuji za vyplnění dotazníku

Josef Smejkal

INTERVIEW (4 x 4)

Záznamový arch pro rozhovor CHEERS 4x4, šetření č. 8

skupina respondentů: kombinovaní studenti – manažeri/zaměstnavatelé a zástupci firem STZ a Spolchemie

Určeno pro záznam odpovědí respondentů tazatelem

Datum a uskutečnění interview:

Číslo respondenta: _____

1. Základní údaje o respondentech:

Pohlaví:	Muž					Žena
Věk:	_____					
Ročník studia na FSE:		I.	II.	III.	IV.	V.

2. Název firmy (organizace), v níž je respondent zaměstnán:

Úroveň managementu, na níž je respondent zaměstnán:

top management - střední management - liniový management

3. Následující soubor vyučovacích metod prosím seřadte od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií:

- I. METODY SLOVNÍ MONOLOGICKÉ** (*vysvětlování, výklad, přednáška*)
- II. METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ** (*předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž*)
- III. METODY KOMPLEXNÍ** (*projektová výuka, brainstorming, kooperativní výuka, počítačová výuka*)
- IV. AKTIVIZUJÍCÍ METODY** (*hry, diskuze, simulace, hraní rolí, řešení problémů*)

3a/ Seřadte výše uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry přispívají k rozvoji manažerských kompetencí studentů VŠ

3b/ Seřadte uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou využívány při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

3c/ Seřadte uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry preferujete jejich používání při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

4. Seřadte prosím následující soubor manažerských kompetencí podle jejich označení od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií

- I. PARTICIPATIVNÍ KOMPETENCE** *vyjadřují kromě schopnosti jedincu podílet se na tvorbě pracovního prostředí na jejich vlastním pracovišti i umění plánovat do budoucna, přijímat úkoly a odpovědnosti a činit rozhodnutí. Např. plánování, koordinování a organizování, iniciativa, asertivita, rozhodnost, vytrvalost, osobní angažovanost, přijímání odpovědnosti, rozhodování*
- II. METODOLOGICKÉ KOMPETENCE** *vyznačují se schopnosti adekvátně a očekávaným způsobem reagovat na vzniklé problémy a využívat při jejich řešení získaných zkušeností. Např. zručnost v cizích jazycích, počítačové dovednosti, porozumění sociálním a organizačním systémům, ekonomické uvažování, schopnost řešit problémy, analytické kompetence*
- III. SPECIALIZOVANÉ KOMPETENCE** *vyjadřují nezbytnou schopnost zodpovědným a kompetentním způsobem vykonávat pracovní činnosti ve svém oboru. Např. oborově specifické teoretické znalosti, oborově specifické znalosti metod*
- IV. SOCIO-EMOCIONÁLNÍ KOMPETENCE** *– schopnost týmové či kooperativní práce a interpersonální porozumění. Např. reflexivní myšlení, hodnocení vlastní práce, práce v týmu, adaptabilita, loajalita, čestnost, toleranost, oceňování odlišných názorů*

4a/ Seřadte prosím výše uvedené manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou nezbytné pro manažerskou práci

4b/ Seřadte manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou u studentů rozvíjeny při VŠ výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

4c/ Seřadte manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou rozvinuté u Vás osobně

4d/ Seřadte manažerské kompetence podle toho, do jaké míry jsou vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ _____

INTERVIEW (4 x 4)

Záznamový arch pro rozhovor CHEERS 4x4, šetření č. 7

skupina respondentů: denní studenti – manažeři/zaměstnavatelé

Určeno pro záznam odpovědí respondentů tazatelem

Datum a uskutečnění interview:

Číslo respondenta: _____

1. Základní údaje o respondentech:

Pohlaví:	Muž	Žena			
Věk:	_____				
Ročník studia na FSE:	I.	II.	III.	IV.	V.

2. Název firmy (organizace), v níž je respondent zaměstnán:

Úroveň managementu, na níž je respondent zaměstnán:

top management - střední management - liniový management

3. Následující soubor vyučovacích metod prosím seřadte od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií:

- I. **METODY SLOVNÍ MONOLOGICKÉ** (*vysvětlování, výklad, přednáška*)
- II. **METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ** (*předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž*)
- III. **METODY KOMPLEXNÍ** (*projektová výuka, brainstorming, kooperativní výuka, počítačová výuka*)
- IV. **AKTIVIZUJÍCÍ METODY** (*hry, diskuze, simulace, hraní rolí, řešení problémů*)

3a/ Seřadte výše uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry přispívají k rozvoji manažerských kompetencí studentů VŠ

3b/ Seřadte uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou využívány při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

3c/ Seřadte uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry preferujete jejich používání při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

4. Seřadte prosím následující soubor manažerských kompetencí podle jejich označení od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií

I. PARTICIPATIVNÍ KOMPETENCE *vyjadřují kromě schopnosti jedinci podílet se na tvorbě pracovního prostředí na jejich vlastním pracovišti i umění plánovat do budoucna, přijímat úkoly a odpovědnosti a činit rozhodnutí. Např. plánování, koordinování a organizování, iniciativa, asertivita, rozhodnost, vytrvalost, osobní angažovanost, přijímání odpovědnosti, rozhodování*

II. METODOLOGICKÉ KOMPETENCE *vyznačují se schopností adekvátně a očekávaným způsobem reagovat na vzniklé problémy a využívat při jejich řešení získaných zkušeností. Např. zvládnutí cizích jazyků, počítačové dovednosti, porozumění sociálním a organizačním systémům, ekonomické uvážování, schopnost řešit problémy, analytické kompetence*

III. SPECIALIZOVANÉ KOMPETENCE *vyjadřují nezbytnou schopnost zodpovědným a kompetentním způsobem vykonávat pracovní činnosti ve svém oboru. Např. oborově specifické teoretické znalosti, oborově specifické znalosti metod*

IV. SOCIO-EMOCIONÁLNÍ KOMPETENCE *– schopnost týmové či kooperativní práce a interpersonální porozumění. Např. reflexivní myšlení, hodnocení vlastní práce, práce v týmu, adaptabilita, loajalita, čestnost, toleranost, oceňování odlišných názorů*

4a/ Seřadte prosím výše uvedené manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou nezbytné pro manažerskou práci

4b/ Seřadte manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou u studentů rozvíjeny při VŠ výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

4c/ Seřadte manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou rozvinuté u Vás osobně

4d/ Seřadte manažerské kompetence podle toho, do jaké míry jsou vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ _____

Záznamový arch pro rozhovor CHEERS 4x4, šetření č. 5

skupina respondentů: VŠ učitelé

Určeno pro záznam odpovědí respondentů tazatelem

Datum a uskutečnění interview:

Číslo respondenta: _____

1. Základní údaje o respondentech:

Pohlaví:	Muž	Žena			
Věk:	20 – 30	31 – 40	41 – 50	51 – 60	61-70 71 a více

Nejvyšší dosažené vzdělání: Ing./Mgr. Ph.D./CSc. Doc. Prof.

2. Pracovní pozice: lektor asistent odb. asistent docent profesor

délka výukové praxe na VŠ:
do 1 roku do 5 let do 10 let 10 let a více

katedra – současné působení na FSE UJEP:
KEK KFU KEP KRR

3. Následující soubor vyučovacíh metod, prosím, seřad'te od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií:

- I. **METODY SLOVNÍ MONOLOGICKÉ** (vysvětlování, výklad, přednáška)
- II. **METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ** (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- III. **METODY DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ** (vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování, experimentování)
- IV. **AKTIVIZUJÍCÍ METODY** (hry, diskuze, simulace, hraní rolí, řešení problémů)
- V. **KOMPLEXNÍ METODY** (projektová výuka, brainstorming, kooperativní výuka, počítačová výuka)

3a) Seřad'te uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry přispívají k rozvoji manažerských kompetencí studentů VŠ

3b) Seřad'te uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou využívány při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

3c) Seřad'te uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry preferujete jejich používání při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

4. Seřad'te, prosím, následující soubor manažerských kompetencí od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií:

- I. **PARTICIPATIVNÍ KOMPETENCE** – vyjadřují kromě schopnosti jedincu podílet se na tvorbě pracovního prostředí na jejich vlastním pracovišti i umění plánovat do budoucna, přijímat úkoly a odpovědnosti a činit rozhodnutí. Např. plánování, koordinování a organizování, iniciativa, asertivita, rozhodnost, vytrvalost, osobní angažovanost, přijímání odpovědnosti, rozhodování
- II. **METODOLOGICKÉ KOMPETENCE** – vyznačují se schopností adekvátně a očekávaným způsobem reagovat na vzniklé problémy a využívat při jejich řešení získaných zkušeností. Např. zbláhlost v cizích jazycích, počítačové dovednosti, porozumění sociálním a organizačním systémům, ekonomické uvažování, schopnost řešit problémy, analytické kompetence
- III. **SPECIALIZOVANÉ KOMPETENCE** – vyjadřují nezbytnou schopnost zodpovědným a kompetentním způsobem vykonávat pracovní činnosti ve svém oboru. Např. oborově specifické teoretické znalosti, oborově specifické znalosti metod
- IV. **ORGANIZAČNÍ KOMPETENCE** – vyznačují se schopností pracovat samostatně a pod tlakem a věnovat přitom pozornost detailům. Např. učební schopnosti, schopnost pracovat pod tlakem, přesnost a pozornost věnovaná detailu, time management, schopnost pracovat samostatně, schopnost soustředit se
- V. **APLIKAČNÍ KOMPETENCE** – souvisejí se schopností aplikovat pravidla, jsou nepřímo úměrně k aplikaci kreativity. Např. schopnost aplikovat pravidla a nařízení, nízké nároky na kreativitu
- VI. **GENERICKÉ KOMPETENCE** – zahrnují kromě obecných znalostí také kritické myšlení a dovednosti ústní a písemné komunikace. Např. rozsáhlé obecné znalosti, transdisciplinární myšlení a znalosti, kritické myšlení, dovednosti ústní a písemné komunikace
- VII. **FYZICKÉ KOMPETENCE** – vyznačují se manuálními dovednostmi a fyzickou způsobilostí pro danou profesi. Např. fyzická kondice pro práci, manuální zručnost
- VIII. **SOCIO-EMOCIONÁLNÍ KOMPETENCE** – schopnost týmové či kooperativní práce a interpersonální porozumění. Např. reflexivní myšlení, hodnocení vlastní práce, práce v týmu, adaptabilita, loajalita, čestnost, toleranost, oceňování odlišných názorů

4a) Seřad'te výše uvedené manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou nezbytné pro manažerskou práci

4b) Seřad'te manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou u studentů rozvíjeny při VŠ výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích

4c) Seřad'te manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou rozvinuté u Vás osobně

4d) Seřad'te manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ

Záznamový arch pro rozhovor CHEERS 4x4, šetření č. 6

skupina respondentů: VŠ učitelé

Určeno pro záznam odpovědí respondentů tazatelem

Datum a uskutečnění interview:

Číslo respondenta: _____

1. Základní údaje o respondentech:

Pohlaví:	Muž	Žena
Věk: 20 – 30	31 – 40	41 – 50
	51 – 60	61-70
		71 a více

Nejvyšší dosažené vzdělání: Ing./Mgr. Ph.D./CSc. Doc. Prof.

2. Pracovní pozice: lektor asistent odb. asistent docent profesor

délka výukové praxe na VŠ:
do 1 roku do 5 let do 10 let 10 let a více

katedra – současné působení na FSE UJEP:

KEK KFÚ KEP KRR

3. Následující soubor vyučovacích metod prosím seřad'te od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií:

- I. METODY SLOVNÍ MONOLOGICKÉ** (*vysvětlování, výklad, přednáška*)
- II. METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ** (*předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktaž*)
- III. METODY KOMPLEXNÍ** (*projektová výuka, brainstorming, kooperativní výuka, počítačová výuka*)
- IV. AKTIVIZUJÍCÍ METODY** (*hry, diskuze, simulace, hraní rolí, řešení problémů*)

3a/ Seřad'te výše uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry přispívají k rozvoji manažerských kompetencí studentů VŠ _____

3b/ Seřad'te uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou využívány při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích _____

3c/ Seřad'te uvedené metody od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry preferujete jejich používání při výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích _____

4. Seřad'te prosím následující soubor manažerských kompetencí podle jejich označení od nejméně do nejvíce podle níže uvedených kritérií

- I. PARTICIPATIVNÍ KOMPETENCE** *vyjadřují kromě schopnosti jedincu podílet se na tvorbě pracovního prostředí na jejich vlastním pracovišti i umění plánovat do budoucna, přijímat úkoly a odpovědnosti a činit rozhodnutí. Např. plánování, koordinování a organizování, iniciativa, asertivita, rozhodnost, vytrvalost, osobní angažovanost, přijímání odpovědnosti, rozhodování*
- II. METODOLOGICKÉ KOMPETENCE** *vyznačují se schopností adekvátně a očekávaným způsobem reagovat na vzniklé problémy a využívat při jejich řešení získaných zkušeností. Např. zručnost v různých jazycích, počítačové dovednosti, porozumění sociálním a organizačním systémům, ekonomické uvažování, schopnost řešit problémy, analytické kompetence*
- III. SPECIALIZOVANÉ KOMPETENCE** *vyjadřují nezbytnou schopnost zodpovědným a kompetentním způsobem vykonávat pracovní činnosti ve svém oboru. Např. oborově specifické teoretické znalosti, oborově specifické znalosti metod*
- IV. SOCIO-EMOCIONÁLNÍ KOMPETENCE** *– schopnost týmové či kooperativní práce a interpersonální porozumění. Např. reflexivní myšlení, hodnocení vlastní práce, práce v týmu, adaptabilita, loajalita, čestnost, toleranost, oceňování odlišných názorů*

4a/ Seřad'te prosím výše uvedené manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou nezbytné pro manažerskou práci _____

4b/ Seřad'te manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou u studentů rozvíjeny při VŠ výuce v „ekonomicko-manažersky“ orientovaných VŠ seminářích _____

4c/ Seřad'te manažerské kompetence od nejméně do nejvíce podle toho, do jaké míry jsou rozvinuté u Vás osobně _____

4d/ Seřad'te manažerské kompetence podle toho, do jaké míry jsou vyžadovány zaměstnavateli od čerstvých absolventů VŠ _____