

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Centrum školského managementu

Jana Šimánková

Kompetenční modely pedagogů volného času v kraji Praha

Competence Model of Leisure Time Educators in the Prague region

Diplomová práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

2013

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci na téma Kompetenční modely pedagogů volného času v kraji Praha vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 16. června 2013

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Zároveň chci poděkovat rodině za podporu a zázemí, které mi poskytovala po celou dobu studia.

.....

podpis

ABSTRAKT:

Závěrečná diplomová práce se zabývá problematikou kompetencí a kompetenčních modelů pedagogů volného času v podmínkách školských zařízení pro zájmové vzdělávání v kraji Praha. Daná problematika je posuzována s ohledem na čtyři pracovní pozice pedagogů volného času a tři skupiny kompetencí, vycházející z Národní soustavy povolání. Cílem práce je sestavení základního kompetenčního portfolia této cílové skupiny a jeho následné ověření mezi zaměstnanci školských zařízení pracujících v síti pražských domů dětí a mládeže. Na základě analýzy výsledků, s důrazem na míru potřebnosti kompetencí, autorka ve své práci přináší návrh kompetenčních modelů pro konkrétní pracovní pozice pedagogů volného času, kteří se podílejí jako vrcholoví, střední a linioví manažeři na řízení těchto organizací, a kompetenční model pro řadové zaměstnance – pedagogy volného času.

KLÍČOVÁ SLOVA:

volný čas, neformální a zájmové vzdělávání, pedagog volného času, ředitel, zástupce ředitele, vedoucí oddělení, řadový zaměstnanec, kompetence

ABSTRACT:

The diploma thesis is focused on competencies and competency models of leisure time educators in conditions of school facilities for non-formal education in the Prague region. This issue is assessed using examples of four working positions of leisure time educators and three groups of competencies, based on the National profession framework. The research's main goal is the creation of the basic competency portfolio and subsequently its' verification among pedagogues in the network of Prague houses of children and youth. Based on the analysis of the outcomes, the author presents a draft of competency for particular working positions of leisure time educators, who are involved in management of their institutions on top, middle and line level, as well as the competency model for ordinary employees – leisure time educators.

KEY WORDS:

leisure time, non-formal education, leisure time educator, director, deputy director, head of the department, ordinary employee, competence

OBSAH

OBSAH	6
ÚVOD	8
1 VOLNÝ ČAS	11
1.1 DEFINICE A VYMEZENÍ POJMU VOLNÝ ČAS.....	11
1.2 FUNKCE VOLNÉHO ČASU; VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASU A JEJÍ FUNKCE.....	13
2 NEFORMÁLNÍ A ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	16
2.1 DEFINICE POJMŮ NEFORMÁLNÍ A ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.2 STRATEGICKÉ PRÁVNÍ RÁMEC ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	17
2.3 FORMY ČINNOSTI ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ; ÚČASTNÍCI ČINNOSTÍ ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	18
2.4 LIDSKÉ ZDROJE V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ (PRACOVNÍCI STŘEDISEK VOLNÉHO ČASU)	19
3 KOMPETENCE V NEFORMÁLNÍM A ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ	20
3.1 VÝZNAM A CÍL KOMPETENČNÍHO PŘÍSTUPU V NEFORMÁLNÍM A ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
3.2 UZNÁVÁNÍ NEFORMÁLNÍHO A ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
4 KOMPETENCE	23
4.1 DEFINICE POJMU KOMPETENCE	23
4.2 ANATOMIE (SLOŽKY) KOMPETENCE	26
4.3 DRUHY KOMPETENCÍ, MANAŽERSKÉ KOMPETENCE	29
4.4 KOMPETENČNÍ PŘÍSTUP	32
4.5 KOMPETENČNÍ MODEL, KOMPETENČNÍ PROFIL.....	33
5 METODY IDENTIFIKACE KOMPETENCÍ A POPIS TVORBY KOMPETENČNÍCH MODELŮ	36
5.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE	36
5.2 FÁZE ZÍSKÁVÁNÍ DAT	37
5.3 FÁZE ANALÝZY A KLASIFIKACE INFORMACÍ	38
5.4 POPIS A TVORBA KOMPETENČNÍHO MODELU	38
5.5 OVĚŘENÍ A VALIDIZACE VZNIKLÉHO MODELU	39
6 DOSAVADNÍ STAV POZNÁNÍ – KOMPETENCE PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU	40
6.1 PROJEKT KLÍČE PRO ŽIVOT – ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V ZÁJMOVÉM A NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	40
6.1.1 Dotazníkové šetření k procesům a typizované mapě procesů v rámci projektu Klíče pro život – rozvoj klíčových kompetencí	41
6.1.2 Dotazníkové šetření k výběru a definování klíčových kompetencí řídicích pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání	46
6.2 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ NA FF UP OLMOUC - INOVACE STUDIJNÍHO PROGRAMU ŠKOLSKÝ MANAGEMENT V SOULADU S AKTUÁLNÍMI POŽADAVKY NA VZDĚLÁVÁNÍ VEDOUČÍCH PRACOVNÍKŮ VE ŠKOLSTVÍ.....	49
6.3 PROJEKT KVALITNÍM VEDENÍM ŠKOL K EFEKTIVNÍMU UČENÍ (SCHOOL LEADERSHIP FOR EFFECTIVE LEARNING).....	50
7 ZAHRANIČNÍ ZKUŠENOSTI	52
7.1 SLOVENSKÝ KARIÉRNÍ SYSTÉM VEDOUČÍCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	52
7.2 EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC A KLÍČOVÉ SCHOPNOSTI PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ V ČR	53
8 VÝZKUM	56

8.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	56
8.2	CÍLE VÝZKUMU, VÝROKY A HYPOTÉZY	57
8.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	59
8.4	POSTUP A POUŽITÉ METODY	59
8.5	FÁZE ZÍSKÁVÁNÍ DAT	60
8.5.1	<i>Kompetenční strukturované rozhovory.....</i>	60
8.5.2	<i>Národní soustava kvalifikací a Národní soustava povolání.....</i>	61
8.6	FÁZE ANALÝZY A KLASIFIKACE INFORMACÍ	63
8.6.1	<i>Výstupy z kompetenčních strukturovaných rozhovorů</i>	63
8.7	TVORBA A POPIS KOMPETENČNÍHO MODELU	65
8.8	KOMPETENCE PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU – DOTAZNÍKOVÝ VÝZKUM.....	67
8.8.1	<i>Výběr vzorku</i>	68
8.8.2	<i>Definice proměnných a kódování.....</i>	68
8.8.3	<i>Dotazníky a sběr dat.....</i>	68
8.8.4	<i>Návratnost dotazníků</i>	69
8.9	VÝSLEDKY VÝZKUMU	70
8.10	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	72
8.10.1	<i>Testování hypotéz</i>	78
8.11	KOMPETENČNÍ MODELY PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU.....	83
8.11.1	<i>Kompetenční model ředitele</i>	84
8.11.2	<i>Kompetenční model pro zástupce ředitele.....</i>	85
8.11.3	<i>Kompetenční model pro vedoucího oddělení.....</i>	86
8.11.4	<i>Kompetenční model pro řadového zaměstnance.....</i>	87
	ZÁVĚR.....	88
	SEZNAM OBRÁZKŮ	90
	SEZNAM TABULEK.....	91
	SEZNAM GRAFŮ.....	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	93
	PŘÍLOHY.....	98

ÚVOD

Škola, která je celospolečensky vnímána jako základní platforma vzdělávání, se počátkem 21. století ocitla na významné křižovatce. Nové trendy ve společnosti, jakým je zejména dynamický rozvoj informačních a komunikačních technologií, umožňující snadnější získávání a sdílení informací, rychle mění i její tradiční význam a vliv.

Předseda a výkonný ředitel nadnárodní společnosti Cisco Systems, Inc., pan John Chambers, v úvodním slově materiálu Učící se společnost (Cisco Systems, Inc. 2010) uvádí, že „je již dlouho přesvědčen o tom, že vzdělávání a technologie hrají v životě velice důležitou roli. Budoucnost vzdělávání je v připojení k sítím. Když lidé bezezbytku využijí možnosti obrazu a mobility, mohou spolupracovat při vytváření a sdílení znalostí, a rovněž mohou vyvíjet nové způsoby výuky a vzdělávání, jež zaujmou pozornost a fantazii studujících kdekoliv, kdykoliv a s využitím jakékoliv technologie.“

Česká společnost Scio, s.r.o., která se zabývá a nabízí produkty v oblasti vzdělávání, vychází rovněž ze zcela jiného vnímání vzdělávání vůbec. Její budoucí vizí je zejména vývoj a nabídka produktů pro paralelní vzdělávání. Společnost rovněž vychází z reality, že vzdělávání se stává celoživotní nutností a probíhá mnoha jinými způsoby a na jiných místech, než jen ve škole.

Evidentním a sílícím trendem ve společnosti je fakt, že vzdělávací funkce školy stále rychleji a výrazněji přebírají i další instituce či samotní rodiče nebo přímí účastníci vzdělávání. Od škol či školských zařízení se očekává, že se připojí k tomuto trendu, změní svůj směr a vzdělávání více přizpůsobí novodobým požadavkům společnosti.

Jak ale ukazuje nedávná minulost, zlepšení školství a změna přístupu ke vzdělávání není snadný úkol. Vzdělávací politika v České republice přinesla za poslední dvacet let řadu zásadních změn, které se týkaly mimo jiné decentralizace a nového kurikula. Přesto české školství vykazuje v současnosti podle studie nezávislé společnosti MCKinsey&Company (2010) průměrné, klesající a nerovnoměrné výsledky.

V lednu 2013 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky předložilo k veřejné diskusi dokument Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. Ministerstvo v něm klade velký důraz na **propojení formálního vzdělávání se vzděláváním, které probíhá mimo rámec škol, odstranění slabých míst vzdělávacího systému včetně většího důrazu na klíčové kompetence, definování nové role učitele, vzdělávacích standardů a kvalitní řízení vzdělávacího systému.**

V kontextu s výše uvedeným je evidentní, že pro zlepšení kvality vzdělávání je zapotřebí změnit to nejpodstatnější, nejsložitější a zároveň to nejzákladnější - myšlení, postoje a chování lidí - pedagogů, zajišťujících formální, ale i zájmové (v širším kontextu vnímáno jako neformální) vzdělávání, které bude reflektováno i v jejich zcela nových profesních profilech, které jsou ve firemní sféře obvykle označovány jako kompetenční modely.

Proto se autorka v této práci zabývá problematikou kompetencí a kompetenčních modelů pedagogů volného času pracujících v prostředí školských organizací, zajišťujících zájmové vzdělávání. Podstatou práce je zodpovězení otázek, jakých kvalit by měli dosáhnout pedagogové volného času na pozicích ředitelů, zástupců ředitelů, vedoucích oddělení či řadových zaměstnanců. Cílem je zjistit, jaké kompetence by měli mít pedagogové volného času v síti pražských domů dětí a mládeže a na základě toho zjištění navrhnout jejich kompetenční modely.

V úvodní části práce je uveden přehled teoretických východisek zahrnujících oblasti volného času, neformálního a zájmového vzdělávání a odborná teoretická východiska zahrnující pojem kompetence. Následuje část, která v prostředí formálního i neformálního a zájmového vzdělávání popisuje dosavadní stav poznání v České republice, na Slovensku a stručně srovnává Evropský referenční rámec s kompetencemi pro život a pro trh v rámci České republiky. Podstatou praktické části je analýza dosavadního stavu zjištění a výzkumné šetření jako základ pro ověření či další zjištění toho, jakou mírou potřebnosti vědomostí, dovedností a postojů by měli pedagogové zajišťující zájmové vzdělávání disponovat, aby úspěšně mohli vykonávat svou práci ve smyslu pedagogů i manažerů volného času a ve smyslu úspěšného plnění cílů těchto školských zařízení. Práce v závěru přináší návrhy kompetenčních modelů pro ředitele, zástupce ředitelů, vedoucí oddělení a řadové

zaměstnance. Zjištěné skutečnosti by ve svém důsledku měly vést k ujasnění skutečností týkajících se výběru, vzdělávání a hodnocení pedagogů volného času pro vedoucí zaměstnance, popřípadě i zřizovatele. Samotným zaměstnancům by měly ilustrovat, jaké pracovní výkony se od nich očekávají v oblasti organizování, plánování, rozhodování, kontroly i v oblasti vlastního pedagogického procesu. Pro úplnost informací je důležité uvést, že profesní a další vzdělávání pedagogů volného času, které souvisí s řešenou problematikou, není předmětem této práce, protože je natolik široká, že si zaslouží samostatné zpracování.

1 VOLNÝ ČAS

1.1 Definice a vymezení pojmu volný čas

Každý člověk má vlastní představu o způsobu trávení volného času, ve kterém může vykonávat oblíbené činnosti. Správným naplněním volného času se rozumí jakákoli příjemná aktivita, která je vykonávána dobrovolně. Není to tedy ani zahálka ani nicnedělání, obvykle doprovázené nepřítomným pohledem do neznáma.

Volný čas je definován velkým množstvím odborníků, jejichž názory se prolínají a překrývají, ale do jisté míry se i odlišují. Volný čas je v duchu evropských tradic vnímán jako zosobnění aktivních duševních činností, jako výraz svobodného a dobrovolného zájmu. Jeho podstata, smysl a cíl vychází obvykle z antických ideálů.

Za prvního teoretika volného času lze považovat představitele řecké filozofie Aristotela (384 - 322 př.n.l.), který svými názory ovlivnil prakticky všechny klasické koncepty a teorie volného času až do současnosti (Šerák 2009). Volný čas vnímal jako nejvyšší hodnotu spojenou se svobodou a štěstím. Již ve starověkém Řecku se v podstatě začala mimo jiné rodit vědní disciplína o rekreologii a volném čase. Charakteristickým rysem společnosti bylo vyzdvihování intelektuální činnosti nad rukodělnou práci. Tento významný řecký filozof viděl volný čas v rozjímání, nazývaném „*scholé*“, které mělo vést člověka k moudrosti, samostatnosti, zdůrazňovalo vnitřní hodnotu a nesměřovalo k žádnému praktickému cíli. Staří Řekové považovali volný čas za míru lidského štěstí. Aristotelés chápal volný čas jako rozumování, čtení veršů, setkávání s přáteli, poslouchání hudby. Nebylo to ale „*dolce far niente*“, tedy pohodové lenošení a nuda. Ve „*scholé*“ šlo o rozvíjení talentu pro potěšení a radost. Cílem konání nebyl žádný hmotný zisk a jediným účelem bylo podobat se bohům. Svoboda starých Řeků spočívala v oddávání se volnému času.

Vymezení pojmu „volný čas“ hledalo a následně charakterizovalo i mnoho odborníků v oblasti pedagogických věd. V současné době najdeme v pedagogické literatuře různé definice volného času, které obvykle vycházejí ze základů výše uvedené řecké filozofie. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) je volný čas definován jako

sféra, která je opakem doby nutné práce a povinností k době nutné k odpočinku a reprodukci sil. Pávková a kol. uvádějí v *Pedagogice volného času* (2002), že volný čas je doba „*kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přináší nám pocit uspokojení a uvolnění. Pod pojem volný čas se běžně zahrnují odpočinek, rekreace, zábava, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené*“¹

V publikaci *Pedagogické ovlivňování volného času* je tento pojem charakterizován následně (Hájek 2008):

1. časový prostor, který umožňuje člověku volbu činností,
2. čas zbývající po splnění rozmanitých povinností ve smyslu negativního pojetí trávení volného času,
3. čas nezávislého svobodného rozhodování pro činnosti, čas, se kterým může člověk nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Doba, která zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, o vlastní fyzické potřeby včetně spánku,
4. opak doby nutné práce a povinností a doby nutné k reprodukci sil,
5. čas, ve kterém se můžeme věnovat činnostem, které máme rádi, baví nás, přináší radost a uvolnění, chceme a můžeme je dělat.

Podle jiných vymezení tohoto pojmu patří volný čas k hodnotám, které lidi spolu s rodinou, partnerstvím, zdravím, zaměstnáním nebo přátelstvím nejvíce oceňují. Jako takovým se jim zabývají různé společenské vědy - sociologie, psychologie, pedagogika, andragogika, rekreologie, každá ze svého specifického úhlu pohledu (Šerák 2009).

¹ PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 229 s ISBN 8071782955. 13 s.

Obecně můžeme podle Krystoně (2006) volný čas jako hodnotu interpretovat minimálně ve třech rovinách:

1. individuální (seberealizace jedince, saturace individuálních zájmů),
2. sociální (prevence sociálně-patologických jevů, životní styl),
3. edukační (prostor pro vzdělávání a celkový rozvoj).

Další z autorů, kterého lze považovat za klasika sociologie volného času a který významně přispěl k vymezení pojmu a základních principů volného času, je Joffre Dumazdiera (1915-2002). Lidské aktivity dělí do čtyř základních kategorií: práce, rodinné závazky, sociální závazky a aktivity orientované na sebeuspokojení a sebevyjádření. Pro druhou a třetí kategorii aktivit používá pojem „*polovolný čas*“ a do sféry volného času řadí pouze čtvrtou kategorii. Charakteristice pojmu volný čas přiřazuje slova vyjadřující přístupy „mohu“, „chci“ a „mám chuť“. „*V jeho pojetí je tedy volný čas charakterizován následujícími rysy: osvobození od institucionálních povinností, nezainteresovaností, která projevuje absenci materiálních, ekonomických a sociálních cílů a hédonismem – cílem je samo o sobě uspokojení.*“²

„*Volný čas patří podle Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) mezi dvacet čtyři sociálních indikátorů, podle nichž se určuje životní kvalita v určité zemi. Blahobyt ještě automaticky neznamená kvalitní život. Pokud je volný čas znakem životní kvality, tak to znamená, že k zaměstnání a čistě existenčnímu zabezpečení musí přistoupit ještě další nehmotné hodnoty, které dělají společenský život lidštější a důstojnější člověka.*“³

1.2 Funkce volného času; výchova ve volném času a její funkce

Zaměření a funkce volného času jsou ve společenských vědách nejstarší a nejdiskutovanější otázkou. Mezi všeobecné funkce, které má volný čas plnit, patří zábava, odpočinek a osobnostní rozvoj člověka.

² ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých*. vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 208 s ISBN 978-80-7367-551-6. 27 s.

³ KAPLÁNEK M. *Pedagogika volného času - projekt budoucnosti, nebo slepá ulička?* In. *Pedagogika* 40(2010)12-20

Vážanský (1996) dělí funkce volného času následovně:

- **Rekreace** (zotavení, shromažďování sil, psychické uvolnění).
- **Kompenzace** (rozptýlení, potěšení, vyrovnání nedostatků, vědomé zřeknutí se pravidel a norem, bezstarostnost).
- **Edukace** (potřeba, poznání, další vzdělávání, touha po zážitcích, výměna rolí).
- **Kontemplace** (potřeba klidu, rozjímání, čas pro sebe sama, autoreflexe).
- **Komunikace** (potřeba sdělení, kontaktu, vyhledávání sociálních vztahů, pospolitost, empatie, láska).
- **Integrace** (potřeba společenských vztahů, hledání emocionální jistoty, pocit sounáležitosti, rituály, tradice, kolektivní vědomí).
- **Akulturace** (potřeba kreativního rozvoje, nezávislý růst schopností, tvůrčí uplatnění, fantazie, spontaneita).
- **Participace** (potřeba angažování, vlastní iniciativa, potvrzení sebe samého, spolurozhodování, kooperace, spoluodpovědnost).⁴

V těchto souvislostech je velmi důležité si uvědomit, že podstatnou roli při trávení volného času má i jeho pedagogické ovlivňování. Jednou z vědních disciplín pedagogiky je pedagogika volného času, která je v souvislosti s prací s dětmi a mládeží často označována i jako „výchova mimo vyučování“. Výchovou rozumíme záměrné, cílevědomé a dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného v pozitivním slova smyslu. Výchovu ve volném čase v nejčastějším pojetí lze vymezit těmito čtyřmi znaky⁵:

- probíhá mimo povinné vyučování,
- probíhá převážně ve volném čase,
- probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny,
- je institucionálně zajištěná.

⁴ ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 208 s ISBN 978-80-7367-551-6. 29 s.

⁵ HÁJEK, B., :HOFBAUER, B. , :PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného čas: současné trendy*. vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 9788073674731. 67s.

Výchovu mimo vyučování dělíme podle funkce, jakou plní:

- funkce výchovně-vzdělávací,
- funkce sociální,
- funkce zdravotní,
- funkce preventivní.

2 NEFORMÁLNÍ A ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Definice pojmů neformální a zájmové vzdělávání

V publikaci Strategie celoživotního učení ČR (MŠMT 2007) je **neformální vzdělávání** definováno jako „vzdělávání, které je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získávání stupně vzdělání.“

Podstatou neformálního vzdělávání je dobrovolné a záměrné učení, které pomáhá rozvíjet schopnosti, dovednosti, zájmy a potřeby člověka mimo rámec běžného formálního vzdělávání ve školách. **Přestože neformální vzdělávání není v české realitě legislativně upraveno**, strategické dokumenty, zvláště v oblasti práce s dětmi a mládeží, s tímto pojmem často operují a staví jej jako **system doplnující formální vzdělávání a zároveň jako jednu ze součástí celoživotního učení**.

Do širokého proudu neformálního vzdělávání lze zahrnout i vzdělávání zájmové. Činnost školských zařízení pro zájmové vzdělávání upravují příslušné zákonné normy. Podle těchto norem je zájmové vzdělávání v současnosti zařazeno do formálního vzdělávacího proudu, ale svými metodami a formami práce je blízké principům neformálního vzdělávání, a jako neformální je často vnímáno o širokou laickou i odbornou veřejností.

Zájmové vzdělávání lze charakterizovat jako souhrn krátkodobých a dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity s důrazem na uspokojení zájmů účastníků této formy vzdělávání (Šerák 2009).

Bílá kniha (2001) definuje zájmové vzdělávání jako „souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit,

směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku“.⁶

Předpokladem účasti v těchto aktivitách je alespoň základní suma vědomostí a dovedností v daném oboru, přičemž podněty, s kterými bývá účastník konfrontován, jej často podněcují k dalšímu rozvoji.

2.2 Strategický právní rámec zájmového vzdělávání v České republice

V obecné rovině lze konstatovat, že v oblasti pedagogiky se legislativou zabývá vzdělávací politika, obvykle koncipována jako výchozí strategický dokument ministerstva školství.

V roce 2011 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky rozpracovalo dokumenty formulující základní strategické cíle školství jako Programové prohlášení vlády v oblasti regionálního školství a Národní program reforem do **Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2011 – 2015)**.

V současné době připravuje ministerstvo školství **novou strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**, která se zabývá i otázkami dalšího vzdělávání, do něhož, **podle celoživotního učení, patří i neformální a v širším konceptu pojímající i zájmové vzdělávání.**

„Strategie naváže na Národní program rozvoje vzdělávání (Bílou knihu) z roku 2001, který dosud nebyl nahrazen koncepčním dokumentem srovnatelného rozsahu a záběru a jehož hlavní myšlenky jsou v mnohém stále aktuální. Zároveň bude vzdělávací politika muset výrazně zohlednit i některé nové trendy, jakým je například dynamický vývoj informačních a komunikačních technologií.“⁷

Základem právního rámce v České republice je **Ústava České republiky** ze dne 16. prosince 1992. O školství a vzdělávání se ústava přímo nezmiňuje, ale odkazuje v těchto

⁶ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha 2001*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8. 54 s.

⁷ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015)* 2011 (online). Praha: MŠMT, 2011 (cit. 2013). Dostupné na WWW; <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy>

otázkách na další součást ústavního pořádku **Listinu základních práv a svobod** z téhož data, která se o školství zmiňuje v Hlavě čtvrté – Hospodářská, sociální a kulturní práva, článek č. 33.

Základními normami, nižšího stupně právní síly, které zahrnují zájmové vzdělávání, je **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), **zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících, prováděcí vyhláška MŠMT č. 74/ 2005 Sb., o zájmovém vzdělávání a vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditačních komisí a kariérním systému pedagogických pracovníků. Dále vyhláška č. 492/ 2005 Sb., o krajských normativech, vyhláška č. 55/ 2005 Sb., o podmínkách organizace a financování soutěží a přehlídek v zájmovém vzdělávání a vyhláška č. 64/ 2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů. Dalšími důležitými souvisejícími normami jsou **zákon č. 262/2006 Sb. (Zákoník práce)**, **nařízení vlády č. 137/ 2009 Sb.**, kterým se stanoví **katalog prací ve veřejných službách a správě** a další zákony, vyhlášky, nařízení vlády a rezortní předpisy, z oblasti vzdělávací politiky, pracovního, obchodního a ekonomického práva.

2.3 Formy činnosti zájmového vzdělávání a školská zařízení pro zájmové vzdělávání; účastníci činností zájmového vzdělávání

Zájmové vzdělávání v souladu s §2 Vyhlášky č.74/ 2005 Sb., lze uskutečňovat zejména těmito formami:

- **příležitostnou** výchovnou, vzdělávací, zájmovou a tematickou rekreační činností, nespojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- **pravidelnou** výchovnou, vzdělávací a zájmovou činností,
- **táborovou činností** a další činností spojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,

- **osvětovou činností** včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, popřípadě další osoby a vedení k prevenci sociálně patologických jevů,
- **individuální prací**, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů, nebo,
- využitím otevřené nabídky **spontánních činností**.

Školskými zařízeními pro zájmové vzdělávání jsou střediska volného času, školní kluby a školní družiny. Středisko volného času má tyto typy: domy dětí a mládeže, stanice zájmových činností. Činnost střediska je určena dětem, žákům, studentům, pedagogickým pracovníkům, popřípadě dalším osobám bez ohledu na místo jejich trvalého pobytu a jiné podmínky. Zájmové vzdělávání je poskytováno zpravidla za úplaty.

2.4 Lidské zdroje v zájmovém vzdělávání (pracovníci středisek volného času)

Na činnosti středisek se podílejí především pedagogičtí pracovníci a další, obvykle správní a ekonomičtí pracovníci, dobrovolníci a sympatizující veřejnost.

V souladu s řešenou problematikou se autorka v této kapitole zabývá pouze pedagogickými pracovníky, kteří zajišťují zájmové vzdělávání ve střediscích volného času.

Pedagogickým pracovníkem ve středisku volného času může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady (zákon č. 563/ 2004. Sb., §3):

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- je bezúhonný,
- je zdravotně způsobilý a
- prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Pedagogičtí pracovníci, kteří vykonávají pedagogickou činnost ve střediscích volného času, jsou **pedagogové volného času**. Podle charakteru pracovně-právního vztahu hovoříme

o interních pedagogích volného času (smlouva o pracovním poměru), kteří vykonávají komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání nebo o externích pedagogích volného času, kteří vykonávají dílčí přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání (Dohoda o pracovním poměru nebo Dohoda o pracovní činnosti).

Interní pedagogové volného času zajišťují přímou pedagogickou činnost, a to v rozsahu stanoveném Nařízením vlády č. 78 /2005 Sb., ze dne 26. ledna 2005 a další práce, které souvisí se zajištěním přímé pedagogické činnosti.

Externí pedagogové volného času vykonávají obvykle pouze přímou pedagogickou činnost, a to na základě dohody uzavřené podle § 74 a §75 Zákoníku práce.

Kromě odborné pedagogické kvalifikace (podle §17 zák. č. 563/ 2004 Sb.) se u pedagogů volného času v návaznosti na jejich pracovní výkon s ohledem na zajišťování prací souvisejících s přímou pedagogickou činností musí předpokládat (vyžadovat) i další specifické dovednosti a schopnosti, které obvykle souvisí se základními manažerskými činnostmi - plánováním, organizováním, výběrem pracovníků, vedením lidí a kontrolou.

3 KOMPETENCE V NEFORMÁLNÍM A ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Význam a cíl kompetenčního přístupu v neformálním a zájmovém vzdělávání

„Kompetenční přístup představuje směr, který ve vzdělávání klade důraz na formování a rozvíjení klíčových kompetencí jako nástroje proměny encyklopedického pojetí vzdělávání. Toto pojetí zapadá do širokého rámce rozvoje vzdělávání v České republice reprezentovaného v Bílé knize vydané v roce 2001. Zcela v duchu záměrů na postupnou transformaci vzdělávání u nás lze říci, že koncept klíčových kompetencí propojuje formální a neformální vzdělávání a zasazuje jej do kontextu celoživotního učení.“⁸

Jednoduše řečeno, vzdělávání, které cíleně rozvíjí určité kompetence u účastníků činností neformálního a zájmového vzdělávání, resp. v dalším profesním vzdělávání pedagogů

⁸HAVLÍČKOVÁ D.; ŽÁRSKÁ K. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. vyd. 1. Praha: Národní institut dětí mládeže MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9. 8 s.

volného času nebo pracovníků s dětmi a mládeží, musí korespondovat s kompetenčními přístupy ve formálních institucích (školách různého typu), popřípadě se předpokládá jeho vzájemné, systematické doplňování.

Obecným cílem formálního i neformálního a zájmového vzdělávání podle kompetenčního přístupu je, aby učící se jedinec byl schopný efektivně a smysluplně zvládat různé úkoly a životní situace a aby se postupně stával samostatnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů v průběhu celého života.

Přinejmenším stejně podstatné jako „**vědět co**“ („know-what“, tj. mít dostatek informací a znalostí v obvyklém významu souboru poznatků) je také „**vědět jak**“ („know-how“, tím se rozumí nabývání a využívání funkčních znalostí, praktických zkušeností a dovedností). V úvahu lze brát i další spojení, a sice „**vědět proč**“ („know-why“, ve smyslu porozumění významu dílčích znalostí i souboru lidského poznání a jejich dopadů pro společnost) a „**vědět kdo**“, neboli „vědět, kdo to ví“ („know-who“). Pouze efektivní propojení a využívání všech uvedených složek, respektive zdrojů toho, co, jak, proč, s kým a prostřednictvím koho „vědět“, je předpokladem pro kompetentní konání. Proto není s podivem, že se postupně oproti přístupům tradičním prosazuje ve **vzdělávání a řízení (managementu) přístup podle kompetencí** (competency-based approach).⁹

Jedním z možných novodobých pohledů, které by smysluplně a systémově propojily formální a zájmové vzdělávání, je např. paralelní vzdělávání. „Jeho cílem je doplňování klasického vzdělávání, zejména v oblasti dovedností potřebných pro úspěšnou budoucnost, rozvoj schopností, soft skills, posilování silných stránek atd.“¹⁰

3.2 Uznávání neformálního a zájmového vzdělávání

V obecné rovině lze uznávání neformálního a zájmového vzdělávání chápat jako proces, v průběhu kterého dochází k vnějšímu zhodnocení znalostí, schopností a dovedností získaných mimo formální vzdělávací systém probíhající obvykle ve školách.

⁹HAVLÍČKOVÁ D.; ŽÁRSKÁ K.; *Kompetence v neformálním vzdělávání*. vyd. 1. Praha: Národní institut dětí mládeže MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9. 9 s.

¹⁰<http://www.scio.cz/paralelnivzdelavani/>

V oblasti práce s dětmi a mládeží lze v České republice v podstatě usilovat o trojí uznání:

- uznání společenské prospěšnosti,
- uznání kompetencí získaných prostřednictvím neformálního a zájmového vzdělávání ze strany zaměstnavatelů a dalších vzdělavatelů,
- formální uznání kompetencí získaných neformálním a zájmovým vzděláváním v souladu se zákonem č. 179/ 2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.¹¹

Uznávání výsledků neformálního a zájmového vzdělávání a celoživotního učení se v poslední době stalo trendem nejen u nás, ale i v okolních státech Evropské unie. Ve vstupních materiálech MŠMT ČR z ledna 2013 pro veřejnou diskusi k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 patří mezi hlavní zamýšlená opatření mimo jiné záměr **„Rozšířit možnosti dosažitelného vzdělání uznáváním výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (tedy programů mimo školu nebo aktivit přímo v oborech praxe).“** a dále **„Posilovat roli školy jako center podpory celoživotního učení.“**

¹¹ HAVLÍČKOVÁ D.; ŽÁRSKÁ K.; *Kompetence v neformálním vzdělávání*. vyd. 1. Praha: Národní institut dětí mládeže MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9. 7 s.

4 KOMPETENCE

Kompetence se staly na přelomu 20. a 21. století významným fenoménem a předmětem různých vědních, a tedy i pedagogických disciplín. Jejich rozvoj je cílem vzdělávací, sociální a hospodářské politiky a rozvoje lidských zdrojů v organizacích různého typu a zaměření.

4.1 Definice pojmu kompetence

Lingvistický kontext slova kompetence má dva základní významy. Používá se ve smyslu souhrnu pravomocí a odpovědnosti, tedy oprávnění - *kompetenci* (angl. *competence*), rozhodovat, přijímat odpovědnosti, popřípadě tuto kompetenci delegovat. Tato kompetence je člověku obvykle udělena nějakou autoritou nebo patří nějaké autoritě (instituci, jednotlivci).

Druhý význam pojmu kompetence je ve vztahu k souboru schopností nebo způsobilostí jedince a jeho chování plnit úkoly kvalitně - *kompetentně* (angl. *competency*). Zdůrazňuje zejména jedinečnou schopnost a um člověka vykonávat nějakou činnost i schopnost být v příslušné oblasti kvalifikovaný. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004).

Slovník cizích slov¹² pojem kompetence definuje jako pravomoc nebo rozsah pravomoci, ale také jako způsobilost. Tato definice v podstatě zahrnuje oba významy slova s důrazem na výraz slova kompetentní, které lze chápat jako příslušný, povoláný, oprávněný a způsobilý.

Anglický výkladový slovník¹³ definuje kompetenci (kompetence) jako schopnost uspokojivě a efektivně něco vykonávat. Druhý význam je uváděn ve smyslu úřední pravomoci.

*„Rozdíl mezi obojím chápáním by se dal popsat tak, že **první význam zdůrazňuje cosi daného člověku z venku**, na základě konsenzu druhých (i když by k tomu měl být uzpůsobený ve smyslu schopností). **Druhý význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka**, která je výsledkem jeho rozvoje v daném okamžiku, víceméně nezávislou, na venkovním světě, jež mu umožňuje podat určitý výkon.“¹⁴*

¹² KLIMEŠ, I. *Slovník cizích slov*. vyd.6., SPN Praha 1998, 862 s., ISBN 80-04-26710-6. 382 s.

¹³ Bloomsbury Publishing, *Macmillian English Dictionary*. vyd. 1., 2002, 1692 s., ISBN 978-0-3339-6672-3. 280 s.

¹⁴ KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2004, 184 s., ISBN 80-247-0698-9. 15 s.

Druhý význam pojmu kompetence se obvykle spojuje s manažerskými kompetencemi. V této práci bude autorka používat termín kompetence v tomto smyslu.

Odborná literatura uvádí množství různých definic tohoto významu. Jednotlivé definice se vyvíjely stejně, jako se vyvíjel i celý kompetenční přístup. Logicky, se tak liší i definice jednotlivých autorů, kteří se tímto pojmem zabývali. Základní rozdíl je především spatřován v tom, že někteří autoři označují za kompetenci pouze pozorovatelné chování, jiní chápou kompetenci jako předpoklady chování v podobě osobnostních charakteristik.

Autorství jedné z prvních definic pojmu kompetence je přisuzováno profesoru Richardu Boyatzisovi, který v kontextu rozsáhlého empirického výzkumu (2000 manažerů, 41 různých pracovních míst, 12 organizací) představil první model jednotlivých kompetencí. Kompetenci definoval jako schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky (cit. dle Hroníka, 2008). Současně kompetence rozdělil na:

- řízení cílů a kroků,
- usměrňování podřízených,
- řízení lidských zdrojů,
- vedení.

Podle Hroníka (2008) se však spíše jedná o jednostranné rozdělení, které je charakteristické pro tzv. sociální kompetence.

Autoři Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004) vymezují kompetence jako „*komplex schopností a další předpoklady (zejména motivace) podávat manažerský výkon*“¹⁵.

Plamínek a Fišer (2005) vnímají kompetence jako vymezení požadavků (úloh) vztahujících se vždy ke konkrétnímu člověku na konkrétní pracovní pozici. Definují kompetenci jako dualitu,

¹⁵ KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. vyd. 1., Praha: Grada Publishing, 2004, 184 s., ISBN 80-247-0698-9. 15 s.

ve které se spojuje vykonaná práce jako rozhodující vstupní faktor firemních procesů, a lidské zdroje, z nichž je tato práce čerpána.

Hroník (2007) definuje kompetence jako „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, které podporují dosažení cíle. Tento trs přitom lze pozorovat ve vzorku chování, který je definován časově a logicky ohraničenou částí chování.*“¹⁶

Autoři Veteška a Tureckiová (2008) kompetence definují jako „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru individuálně specifických zdrojů (schopností, vědomostí, znalostí, dovedností, zkušeností, postojů, hodnot apod.), a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou dále s možnostmi a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“¹⁷

Jiné definice kompetencí jsou například tyto (Hroník, 2008):¹⁸

- *schopnost a ochota plnit úkoly (Bourgoyne, 1988),*
- *jakákoliv individuální vlastnost, která může být měřena nebo spolehlivě počítána a může umožnit výrazné rozlišení mezi efektivním a neefektivním výkonem (Spencer a kol., 1990),*
- *dimenze pracovního chování, které ovlivňují výkon (Woondruffe, 1990),*
- *základní schopnosti a způsobilosti potřebné k dobrému výkonu práce (Furnham, 1990).*

Jak je patrné z předchozího textu, definovat kompetence je poměrně složité. I přes rozdílné názory na definování pojmu kompetence se odborníci shodují v tom, že kompetenci lze vymezit jako schopnost či způsobilost chovat se určitým způsobem. Je základem

¹⁶ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 233 s., ISBN 978-80-247-1457-8. 61 s.

¹⁷ VETEŠKA J.; TURECKIOVÁ M. *Kompetence ve zedělávání*, Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 160 s., ISBN 978-80-24-1770-8. 27 s.

¹⁸ HRONÍK F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 233 s., ISBN 978-80-247-1457-8. 62 s.

individuálního výkonu a projevem určitého chování. Chování je však velmi individuální a souvisí s dynamikou osobnosti.

4.2 Anatomie (složky) kompetence

Kompetence je stabilní složka osobnosti, která napovídá, jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevovat v určitém typu situací. Každá kompetence obsahuje jednotlivé vstupní elementy (složky), které ji popisují.

Společnost Hay Group, Inc. používá k popisu kompetencí **model ledovec**¹⁹ (obrázek č. 1). V analogii s obrázkem ledovce je ukázáno, že zatímco některé složky kompetence jsou snadno rozpoznatelné, identifikovatelné a měřitelné, jiné, mnohem podstatnější a významnější složky kompetence, jsou obtížněji odhalitelné.



Obrázek č. 1 Model ledovce manažerských kompetencí

Vrchol ledovce tvoří vědomosti a znalosti, které lze obecně mnohem jednodušeji rozvíjet a trénovat. Složky kompetence ležící pod povrchem nejsou tak zjevné, ale do značné míry kontrolují a řídí naše chování. Sociální role a obraz sebe sama existují na vědomé úrovni, ale charakterové rysy a motivace se vyskytují hluboko pod povrchem až u samého lidského nitra.

¹⁹ HAY GROUP, Inc.: Using Competencies to Identify High Performers, 2003, překlad: autorka

Podle modelu ledovce můžeme jednotlivé složky popsat následovně:

1. **dovednosti** – umožňují provádět konkrétní činnosti, jejich úroveň je dána vlohami, vzděláním, výcvikem, zájmem apod.,
2. **znalosti** – poznatky z určité oblasti, souvisí s prací vykonávanou na dané pozici,
3. **sociální role** – obraz, který jedinec ukazuje na veřejnosti, obsahuje jeho hodnoty a myšlenky,
4. **vnímání sebe sama** – víra ve vlastní schopnosti, vnímání sebe sama, odráží identitu jednotlivce,
5. **rysy** – vrozené nebo hluboké trvalé charakteristiky, které umožňují stabilní reakce na vnější situace a informace,
6. **motivy** – vnitřní pohnutky vzbuzující a udržující aktivitu.

Jiný model hovoří o **hierarchickém modelu struktury kompetence**. Podle Kubeše aj. (2004) je chování výsledkem obvykle přímo těžko identifikovatelných, pozorovatelných a nepředvídatelných procesů odehrávajících se v nitru člověka, jehož „*chování je výsledkem dynamiky osobnosti, v níž můžeme najít více vrstev. Některé tvoří relativně stabilní charakteristiky člověka, jako jeho postoje, hodnoty, motivy, v jiných najdeme způsobilosti, vědomosti, dovednosti. Pozorovatelné chování je výsledkem součinnosti těchto a mnoha dalších faktorů.*“²⁰. Vzájemnou součinnost těchto faktorů autoři dále graficky znázorňují v hierarchickém modelu struktury kompetence v pyramidě na obrázku číslo 2.

²⁰ KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. vyd. 1., Praha: Grada Publishing, 2004, 184 s., ISBN 80-247-0698-9, 26 s.



Obrázek č. 2 Hierarchický model struktury kompetence

Na vrcholu modelu se jako jediný pozorovatelný projev jedince nachází chování. V prostřední části modelu se objevují ostatní osobnostní charakteristiky – dovednosti, vědomosti a zkušenosti, jako nezbytné předpoklady očekávaného chování, které daná pozice vyžaduje. Nejnižší stupeň modelu zahrnuje stabilní složky osobnosti – motivy, postoje, hodnoty, ale i přesvědčení o vlastní životní filozofii. Tyto složky kompetence jsou obtížně ovlivnitelné.

Ve srovnání s modelem ledovce zdůrazňuje hierarchický model kompetence navíc tyto její složky:

1. **zkušenosti** – vytvářejí se v průběhu let, jsou reprezentovány osvědčenými postupy, odpovídají vlastnostem člověka i druhům řešených problémů,
2. **know-how** – znalosti ve smyslu jak něco úspěšně uskutečnit („vědět jak“),
3. **talent** – soubor nadání schopností a vloh člověka k specifickým činnostem,
4. **intelligence** – kvalita myšlenkových informací na individuální úrovni, projevující se při řešení problémů,

5. **schopnosti** – vlastnosti člověka podmiňující vykonávání určité činnosti, nevrozené vlastnosti, které ale vznikají a rozvíjejí se na základě vrozených vloh,
6. **hodnoty** – vyjadřují cíle, ke kterým se vztahují potřeby člověka (hierarchie hodnot člověka),
7. **postoje** – specificky získané dispozice, které podněcují člověka k určitému chování a jednání na základě poznávání jevů.

Různí lidé mají tedy různé předpoklady kompetentně vykonávat svěřené pracovní úkoly. Jejich kompetence záleží na úrovni rozvinutí jednotlivých složek kompetence. Jak je patrné z uvedené teorie, složky nacházející se v horních částech modelů se dají rozvíjet poměrně snadno. Složky ležící ve spodních vrstvách je možné rozvíjet také, ale vyžaduje to systematický a dlouhodobý přístup všech účastníků participujících na plánování pracovního výkonu.

Chování může skutečně vyjadřovat kompetence jen se záměrem přinést výsledek nebo zrealizovat požadovaný výkon s důrazem na vnitřní kvality člověka. Výkon ke konkrétní pozici lze pak chápat jako standard, který je společný pro výše zmíněné modely.

4.3 Druhy kompetencí, manažerské kompetence

Odborná literatura uvádí mnoho hledisek, podle kterých lze kompetence dělit. Nejběžněji se objevuje dělení kompetencí na tzv. prahové (threshold competencies) a na odlišující kompetence (differentiating competencies).

Podle Spencra a Spencra (1998) jsou **prahové kompetence** definovány jako základní charakteristiky (vědomosti, základní dovednosti), které je nutné mít alespoň na minimální úrovni, aby byl člověk schopen vykonávat přidělené úkoly. *„Avšak tyto kompetence nerozlišují mezi pracovníky vynikajícími a průměrnými. Jde o základní nevyhnutné dovednosti, bez nichž by člověk nemohl pozici vůbec zastávat.“* Druhou kategorií, **odlišující kompetence**, lze charakterizovat jako kompetence, které *„rozlišují nadprůměrné vynikající výkony od průměrných.“*²¹

²¹ Spencer, L.M., Spencer S.M., *Competence at Work, Models for superior performance*, New York, 1993, cit.

Podobné členění, které odlišuje základní kompetence (basic competencies) a kompetence vysokého výkonu (high performance competencies) používá Schroder (1998).²² Zabývá se kompetencemi, které se přímo vztahují k manažerské funkci. **Základní manažerské kompetence** definuje jako vědomosti a dovednosti potřebné pro vlastní výkon práce manažera, které se vztahují ke konkrétním úkolům manažera s důrazem na jeho osobní efektivitu. **Kompetence vysokého výkonu** charakterizuje jako „*relativně stabilní projevy chování, díky nimž dosahují celé týmy vedené manažerem výrazně nadprůměrných výsledků, a to i v komplexním prostředí.*“²³

Dlouhodobé ověřování tohoto konceptu ve velkých nadnárodních společnostech vedlo k definování jedenácti kompetencí vysokého výkonu, jako generického jádra úspěchu manažera nebo skupiny manažerů. Generické kompetence nejsou vázány na konkrétní místo či úkol, ale jsou garantem dobrého výkonu v mnoha profesích, v různých firmách i organizacích, tedy i ve školách a v školských zařízeních. Jejich prostřednictvím dokážou společnosti odlišovat nadprůměrné pracovníky a jejich výkony od průměrných. Jedná se o tyto generické kompetence vysokého výkonu:

Kognitivní kompetence (Thinking competencies)

1. Vyhledávání informací
2. Tvorba konceptů
3. Koncepční pružnost

Motivační kompetence (Developmental competencies)

4. Řízení interakce
5. Pochopení druhých

podle Kubeš, 2004, 32 s.

²² Spencer, L.M., Spencer S.M., *Competence at Work, Models for superior performance*, New York, 1993, cit. podle Kubeš, 2004 32 s.

²³ Spencer, L.M., Spencer S.M., *Competence at Work, Models for superior performance*, New York, 1993, cit. podle Kubeš, 2004, 33 s.

6. Orientace na rozvoj

Směrové kompetence (Inspirational competencies)

7. Vliv

8. Sebedůvěra

9. Prezentace myšlenek

Výkonové kompetence (Achieving competencies)

10. Orientace na výkon

11. Orientace na cíl

Jako další způsob dělení kompetencí uvádí Kubeš²⁴ Tyronův model, založený na typu práce a na dovednostech, které jsou k jejímu výkonu potřeba. Výsledný profil konkrétní pozice vzniká jako kombinace dovedností ze tří následujících kategorií:

1. Manažerské kompetence.

Skládají se z dovedností a schopností, které přispívají k vynikajícímu výkonu v roli manažera. Jejich cílem je zajistit, aby byly úkoly splněny v souladu se strategickými plány, dále musí vytvářet příznivé prostředí v týmu, vybírat a rozvíjet své podřízené (např. řešení konfliktů, hodnocení, výběr zaměstnanců).

2. Interpersonální kompetence.

Jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování pozitivních vztahů s ostatními. Jsou důležité v každé pozici, kde přicházíme do kontaktu s jinými lidmi. Zajišťují dosažení synergického efektu při dosahování cílů skupiny (např. aktivní naslouchání, empatie, spolupráce, budování vztahů).

3. Technické kompetence.

²⁴ Srov.: KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. vyd. 1., Praha: Grada Publishing, 2004, ISBN 80-247-0698-9. 34-35 s.

Jsou tvořeny souborem dovedností, vztahujících se ke konkrétní funkci. Zajišťují, že zaměstnanec je schopen úspěšně plnit úkol nebo sérii úkolů, které jsou typické pro jeho práci a zároveň velmi odlišné od práce jiných specialistů (např. řešení problému a rozhodování, sestavování rozpočtu, programování).

Nový prvek přináší do teorie kompetence Daniel Goleman, autor světového bestselleru *Emoční inteligence* (1997). Podstatou je Golemanova myšlenka, že existuje i jiný typ inteligence stejně důležitý jako IQ (Intelligence Quotient - inteligenční kvocient). Tento typ nazývá emoční inteligencí, kterou charakterizuje jako schopnost člověka řídit emoce tak, aby pracovaly v souladu s racionálním myšlením.²⁵ Spolu s Boyatzisem a McKeem v další knize *The new leaders*²⁶ dělí kompetence takto:

1. **čistě technické dovednosti** – například účetnictví, vytváření rozpočtu aj.,
2. **kognitivní schopnosti** – vyhledávání informací, analytické myšlení, způsob učení aj.,
3. **rysy emoční inteligence** – uvědomění si sebe sama, dovednost vytvářet a udržovat vztahy aj.

Analýzou více než 500 kompetenčních modelů výše uvedení autoři zjistili, že 80% až 90% kompetencí, které odlišují nadprůměrné pracovníky od průměrných, patří do oblasti emocí, tedy emoční inteligence. Zbytek reprezentují kognitivní a technické kompetence, které jsou tedy kompetencemi prahovými a samy o sobě nezajišťují nadstandardní výkon.

4.4 Kompetenční přístup

Kompetenční přístup představuje v personálních strategiích široké možnosti zejména v oblasti plánování a rozvoje lidských zdrojů. Jeho „firemní devizou“ je oboustranný přínos pro hlavní účastníky pracovního výkonu – zadavatele a vykonavatele (zaměstnavatele či nadřízeného a pracovníka). Nástrojem řízení pracovního výkonu je systematické hodnocení pracovníků, které provádí manažeři společně s pracovníky. Kompetenční přístup, který

²⁵ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*, Columbus Praha, 1997, 348 s., ISBN 80-85928-48-5.

²⁶ Srov.: KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. vyd. 1., Praha: Grada Publishing, 2004, ISBN 80-247-0698-9. 37 s.

zahrnuje i hodnocení pracovního výkonu, toto hodnocení do značné míry objektivizuje. Pracovník má možnost porovnávat svoje pracovní výkony s dohodnutými požadavky a stanovisky nadřízených a zároveň si upřesňovat představu o své další perspektivě ve firmě. Tento přístup se pak pozitivně odráží ve spokojenosti pracovníků, jejich motivaci, výkonnosti, loajalitě aj. Totéž platí i o výběru a hodnocení nadřízených manažerů. Kompetenční přístup v konfrontaci s pouhým popisem požadovaných pracovních činností je nositelem určitého průběžného vývoje pracovníků, a tedy i firem či organizací.

Tento přístup začala již v osmdesátých letech minulého století uplatňovat řada firem, které zaměřily své řízení do oblasti rozvoje lidských zdrojů a manažerských kompetencí. Jedná se o finančně i časově velmi náročný proces, který se využívá při obsazování klíčových manažerských pozic.

Výše uvedené definice manažerských kompetencí a komplex jejich používání v rámci kompetenčního přístupu se tedy obvykle vztahují k firmám. Školy a zejména školské instituce pro zájmové vzdělávání se však za poslední dobu, v důsledku dynamiky změn, globalizace trhu včetně vzdělávání, silné konkurence a krátké doby na zavádění inovací aj, staly aktivní součástí tržního prostředí, proto se v dalším období předpokládá i při výběru řídicích i řadových pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání kompetenční přístup. Tuto skutečnost lze vyzorovat se studií a výzkumů realizovaných v rámci projektu Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí, realizovaného MŠMT a Národním institutem pro děti a mládež Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání (dále NIDM), jehož výstupy popisuje autorka v kapitole 6.1.

4.5 Kompetenční model, kompetenční profil

Kompetenční přístup předpokládá vytvoření kompetenčního modelu, tedy popisu osobnostních charakteristik nutných pro plnění úkolů seskupených do jednotlivých kompetencí. Typy modelů v podstatě odpovídají typům zahrnutých kompetencí. Modely mohou být specifické nebo generické, klíčových kompetencí firmy, nebo mohou uvádět kompetence činící pracovníka úspěšného na konkrétní pozici. Typ použitého modelu souvisí se záměry jeho použití. Nejedná se přitom jen o kompetence tvrdé (hard skills) – odborné

vědomosti a znalosti, ale i kompetence měkké (soft skills) – schopnost spolupracovat, řešit konflikty, komunikovat, vést lidi a týmy, empatičnost, sebekritičnost aj.²⁷

Podle Kováče (2009) „*modely kompetencí popisují v různé míře detailnosti konkrétní kombinace znalostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů ve firmě. Tyto kombinace jsou pak pro přehlednost a účely měření strukturovány do různě velkých celků, které mohou být označovány jako soustavy, mapy, profily, skupiny, a seznamy kompetencí. Jaký kompetenční model a s jakou mírou konkretizace jednotlivých kompetencí nakonec vznikne, závisí na záměrech firmy.*“²⁸

Pro tvorbu modelů je možné využít více přístupů, při jejich volbě záleží na mnoha faktorech, přičemž finanční a časové limity jsou nejdůležitějšími. William J. Rothwell a John Lindholm přístupy dělí do tří základních skupin. **Preskriptivní přístup** (vypůjčený) nevytváří vlastní model, ale využívá některý již existující. Vytváření modelu **kombinovaným** způsobem dochází k přizpůsobování přijatého modelu specifikům organizace, pro firmu jsou vybírány zásadní kompetence nebo upřesňovány jejich charakteristiky. Poslední z přístupů je model **šitý na míru** firmy či organizace. Tato tvorba je obvykle nejnáročnějším, ale spolehlivým základem pro personální rozhodnutí.²⁹

V odborné literatuře se mimo pojem kompetenční model setkáváme ještě s pojmem kompetenční profil. Výklad těchto pojmů se obecně pokládá za totožný, pro potřeby této práce jej však budeme rozlišovat. Kompetenční profil je soubor dílčích kompetencí v podobě souboru schopností, dovedností, znalostí a dalších předpokladů, které jsou nezbytné pro úspěšnost na dané pozici v dané firmě či organizaci. Kompetenční model je chápán komplexněji, jako kompetenční profil doplněný o jednotlivé pracovní pozice a potřebné úrovně kompetencí, včetně popisu těchto úrovní a pravidel, které definují měření jejich úrovně.

²⁷ KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. vyd. 1., Praha: Grada Publishing, 2004, ISBN 80-247-0698-9. 60 s.

²⁸ KOVÁČZ, J. *Kompetenční manažer procesu*. vyd. 1., Praha: Wolters Kluwer ČR, 2009, 268 s., ISBN 978-80-7357-463-5. 48 s.

²⁹ ROTHWELL, William J.; LINDHOLM, John E. Competency identification, modelling and assessment in the USA. In *International Journal of Training and Development*, 1999, roč. 3, č. 2. Cit. Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004, 63 s..

Aktivní používání kompetenčních modelů není u českých firem ani ve školství obvyklé. Firmy a instituce včetně školských, které však chtějí zkvalitňovat systém řízení lidských zdrojů a integrovat jednotlivé procesy tak, aby napomáhaly efektivnímu dosahování strategických záměrů a cílů, se v budoucnu již bez modelu kompetencí neobejdou.

5 METODY IDENTIFIKACE KOMEPEETNECÍ A POPIS TVORBY KOMPETENČNÍCH MODELŮ

Před aplikací kompetenčního přístupu je nejdůležitějším krokem identifikace kompetencí. Zájmem a cílem firmy či organizace při identifikování jednotlivých kompetencí je vědět, jaké chování přispívá nebo rozhoduje o úspěšnosti vedoucího manažera nebo pracovníka v pozici, kterou zastává. Existuje velké množství různých technik, jak kompetence identifikovat, jejich základní fáze však jsou vždy totožné. Obecně lze konstatovat, že proces identifikace probíhá v následujících etapách:

1. přípravná fáze,
2. fáze získávání dat,
3. fáze analýzy a klasifikace informací,
4. popis a tvorba kompetenčního modelu,
5. ověření a validizace modelu.

5.1 Přípravná fáze

Podstatou přípravné fáze je získání informací o strategických záměrech a cílech organizace. Tento důležitý krok upřesňuje cíl, který je tvorbou modelu kompetencí sledován. Pokud je jasné, co chceme tvorbou modelu vyřešit, není již těžké identifikovat skupiny pracovníků, kterých se má model týkat. Současně je důležité porozumět organizační struktuře, tedy způsobu, jak je firma organizována, aby dosáhla stanovených cílů.

Získané informace jsou tedy východiskem pro identifikaci klíčových pracovních pozic a východiskem pro rozhodnutí o druhu kompetencí, které mají být definovány. Ideálním nástrojem přípravné fáze je např. strukturovaný rozhovor s manažery, identifikování vnitřních organizačních procesů a studium materiálů spojených s těmito procesy.

5.2 Fáze získávání dat

Techniky, které souvisí s identifikací kompetencí, patří do oblasti analýzy práce a pracovního místa. Jejich cílem je získat informace o aktuálním nebo budoucím pracovním místě nebo roli. Existuje široká škála technik pro získávání dat, jejich použití vyplývá ze záměrů projektu, ale i z finančních a časových možností a zkušeností konzultantů. Spencer a Spencer (1993)³⁰ definovali šest základních zdrojů a technik získávání dat:

- 1) **Panel expertů** – slouží k rychlému generování projevů chování, potřebných k očekávanému chování, výhodou je vytváření velkého množství dat v krátkém časovém úseku, nevýhodou mohou být charakteristiky bez opory v realitě, které se přiklánějí k myšlenkovým stereotypům jeho tvůrců.
- 2) **Analýza pracovních úkolů** – analýza a popis pracovního místa poskytují základní informace o vykonávané práci na daném pracovním místě, informace o pravomocích, odpovědnostech, funkcích a úkolech, které plní pracovníci.
- 3) **Přímé pozorování** - jedna z nejstarších metod, která umožňuje zjišťování širšího kontextu ve smyslu vykonávání práce a plnění úkolů, zachycuje i to jednání, které si pracovník obvykle neuvědomuje, nevýhodou ale může být zkreslení reality na základě subjektivního pohledu pozorovatele.
- 4) **Rozhovor nebo metoda kritických situací** – se zaměřuje na identifikování chování v důležitých a náročných situacích, rozhovory jsou zaměřené především na poznání, co tázaný opravdu dělal, existuje řada modifikací této metody, např. BEI, neboli Behavioral eventes interview, RGI, neboli Repertory grid interview.
- 5) **Průzkumy** – rychlé získání dat od širokého okruhu respondentů, omezujícím faktorem je, že poskytují odpovědi pouze na přímo položené otázky, které nemusí být vždy pochopeny a s ohledem na tento fakt průzkum nemusí být validní.

³⁰ Spencer, L.M., Spencer S.M., *Competence at Work, Models for superior performance*, New York, 1993, cit. podle Kubeš, 2004, 48 s.

- 6) **Databáze kompetenčních modelů** – rychlé a levné řešení, které využívají zejména personální a konzultační agentury, nevýhodou může být, že vybraný model neodráží skutečnost organizace ve smyslu organizační struktury, strategického zaměření, popřípadě tržní reality.

5.3 Fáze analýzy a klasifikace informací

V této fázi se zpracovávají získané informace z předešlého sběru dat. Pořizují se přesné prepisy jednotlivých rozhovorů, záznamů a ostatních dat, z kterých plynou projevy chování tak, aby byla usnadněna orientace při jejich analýze, cílem které je najít společné projevy. Dalším krokem je výběr těch popisů, které přímo popisují behaviorálně pozorovatelné projevy a které mohou být zdrojem pro tvorbu a popis budoucích kompetencí. Poté se na základě diskuze stanoví skupiny kompetenčních témat, která se dále analyzují s důrazem na segmentaci do homogenních celků jako základu kompetencí. Takto identifikované kompetence podložené jednotlivými behaviorálními projevy tvoří základ pro tvorbu kompetenčního modelu.

5.4 Popis a tvorba kompetenčního modelu

Identifikace kompetencí obvykle vyústí do vytvoření příslušného kompetenčního modelu. Hlavním úkolem této fáze je zpracovat charakteristiky jednotlivých kompetencí - kompetenčních profilů tak, aby co nejdůstojněji a nejpřesněji popisovaly chování, které je charakterizuje a které je očekávané. Pro úplné dotvoření kompetenčního modelu je zapotřebí tento profil doplnit a popsat různé projevy kompetencí. Kompetence se projevují různou úrovní, odpovídající stupni jejího rozvoje. Každý stupeň musí být jednoznačně identifikovatelný, nezaměnitelný. Obvykle stupnice začíná vymezením negativních projevů chování, přes mírně rozvinutou úroveň až po její nejvyšší stupeň, který obsahuje vysokou úroveň rozvoje kompetence. Kompetence a jednotlivé stupně rozvinutých úrovní kompetence musí být definovány srozumitelně, vyváženě a přesně tak, aby podle jejich charakteristik hodnotitelé jednoznačně rozlišili dosaženou úroveň.

5.5 Ověření a validizace vzniklého modelu

Po ukončení tvorby kompetenčního modelu je nutné jeho praktické ověření. Je nutné zjistit, zda model skutečně popisuje takové chování, které je k výkonu dané pozice nezbytně potřebné a důležité. Provéřit, jestli jeho spolehlivost je taková, že může být použit jako efektivní metoda při výběru, hodnocení, identifikaci potřeb rozvoje lidských zdrojů apod.

Nejběžnější způsob validizace je transformace popisů chování u jednotlivých kompetencí do položek dotazníku a vytvoření ověřovacího nástroje pro 360° zpětnou vazbu. Následná analýza dat ukáže, zda dotazník potvrdil platnost výsledků získaných ve fázi analýzy dat, která je podstatnou součástí kvality kompetenčního modelu.

6 DOSAVADNÍ STAV POZNÁNÍ – KOMPETENCE PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU

Pojmy **kompetence, kompetenční modely, řízení podle kompetencí** se staly v průběhu posledních let častým tématem odborné literatury, různých studií nebo příkladů dobré praxe ve firemním sektoru, ale i trendem státních institucí, občanských organizací apod.

Kompetence a kompetenční přístupy se nově objevují jako základní prvek řízení lidských zdrojů i v oblasti vzdělávání. Obvykle jsou propojené s různými studii a výzkumy a popisují kompetence řídicích pracovníků ve školství. Jsou primárně, mimo projekt Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání, zaměřené na oblast kompetencí ředitelů škol poskytujících stupeň vzdělání. V širším pojetí však slouží jako poznání, směr a inspirace i pro řídicí pracovníky školských zařízení, tedy pro pedagogy volného času na různých stupních řízení. V této části diplomové práce autorka shrnuje výsledky a zkušenosti některých z nich.

6.1 Projekt Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy společně s Národním institutem dětí a mládeže (dále jen NIDM) realizovaly od dubna 2009 do února 2013 rozsáhlý národní projekt Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání. Klíčové aktivity projektu byly zaměřené na oblast výzkumu, standardizaci organizací neformálního a zájmového vzdělávání včetně systému vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníků pracujících s dětmi a mládeží a uznávání neformálního vzdělávání. Cílem projektu bylo v návaznosti na zákony i strategické dokumenty ČR a EU³¹ vytvoření systému trvale udržitelného rozvoje zájmového a neformálního vzdělávání, zvýšení kvality a rozšíření nabídky tohoto vzdělávání v ČR. Základním předpokladem pro naplnění těchto ambicí bylo provázání formálního a neformálního vzdělávání prostřednictvím kompetencí a vytvoření obsahu, který propojuje zaměstnavatele, vzdělavatele, nestátní neziskové organizace, střediska volného času, ale také zástupce státní správy a samosprávy.

³¹ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepcie-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi>

V rámci projektu bylo mimo jiné uskutečněno celkem šest rozsáhlých výzkumů a řada dalších dílčích anket a šetření. **Problematiku kompetencí a kompetenčního přístupu zahrnují dvě dotazníková šetření, z nichž je patrné následující poznání.**

6.1.1 Dotazníkové šetření k procesům a typizované mapě procesů v rámci projektu Klíče pro život – rozvoj klíčových kompetencí

Hlavním tématem dotazníkového šetření byly procesy, které probíhají ve střediscích volného času, školních družinách a klubech a v nestátních neziskových organizacích. Jejich výčet byl formulován na prvním pracovním workshopu k tvorbě standardů v březnu 2010, kde účastníci – odborníci na danou problematiku společně určili následující stěžejní skupiny procesů:

1. Strategie a plánování
2. Marketing - Public relations
3. Finanční management
4. Lidské zdroje
5. Řízení projektů
6. Výchova a vzdělávání
7. Fundraisingová politika
8. Kontrolní systémy (evaluace a nápravná opatření)
9. Správa majetku
10. Dokumentace (vnitřní normy)

Pro bližší pochopení byly respondentům všechny názvy procesů doplněny o přibližnou charakteristiku a pro identifikaci míry řešení jednotlivých procesů v cílových organizacích byly použity pojmy z Demingova cyklu (PDCA), který sestává se ze čtyř kroků: PLAN – DO – CHECK – ACT (Plánování – Realizace – Kontrola – Hodnocení).

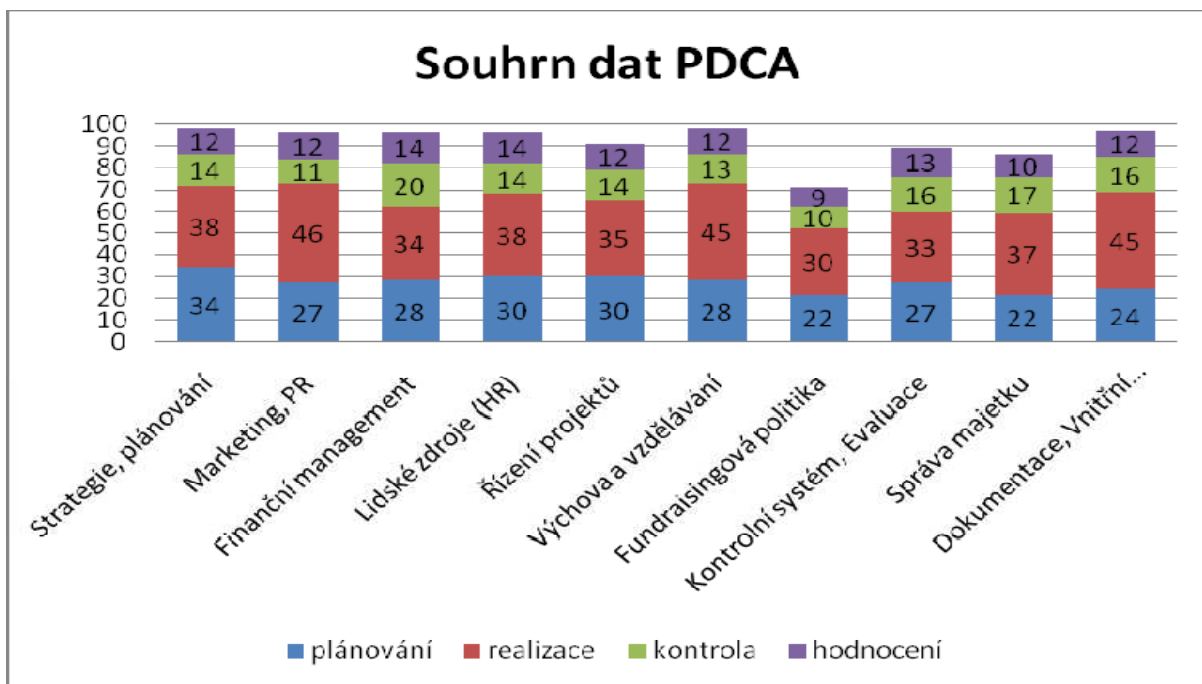
Cílem šetření bylo nalézt srovnávací prvek ve způsobech a rozsahu řízení organizace vedoucími pracovníky a získat údaje potřebné pro další specifikaci klíčových kompetencí řídicích pracovníků těchto organizací.

Předmětem šetření bylo zjistit (podle Závěrečné zprávy NIDM, 2010):

1. Jaké pracovní pozice se podílejí na vedení organizací?
2. Jakým procesům se organizace věnují?
3. Jaké pracovní pozice jsou angažované v jednotlivých procesech?
4. Kterým fázím procesů se organizace nejvíce věnují?

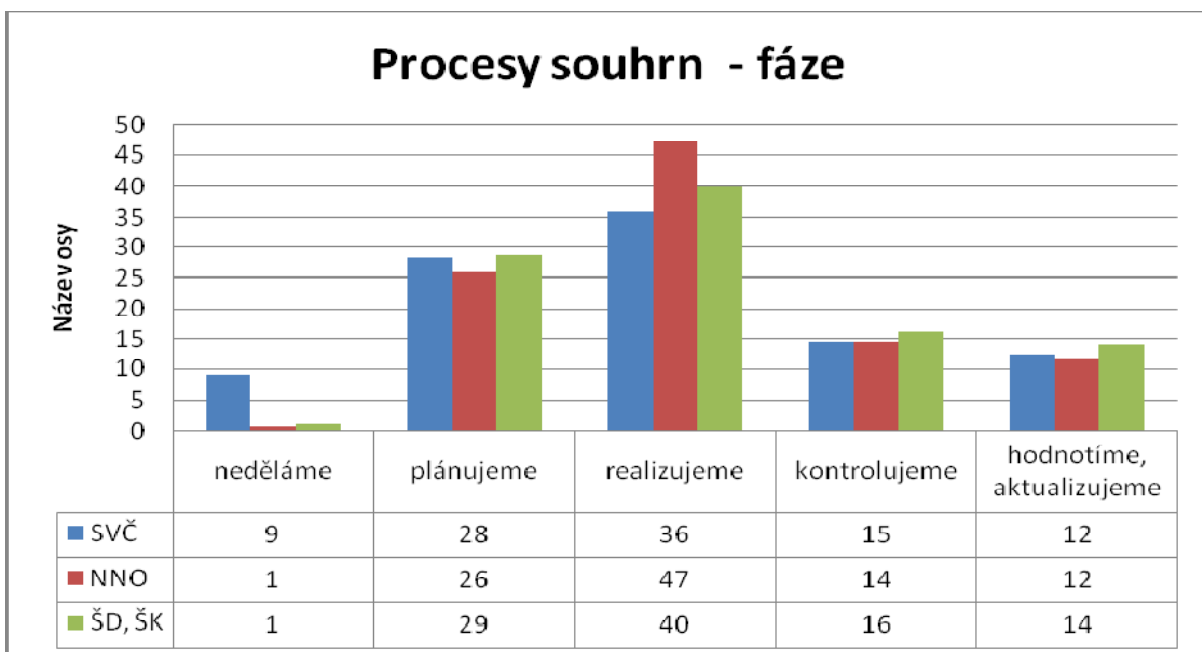
Respondenty v rámci šetření byli pedagogičtí pracovníci SVČ, ŠK, ŠD, pracovníci a dobrovolníci NNO, působících na řídicích pozicích. Bylo osloveno celkem 450 školských organizací. Nejvýraznější zastoupení měli pracovníci středisek volného času 74; dále pracovníci NNO 26 a ŠK, ŠD 19.

Respondentům bylo nabídnuto 10 hlavních procesů. Graf č. 1 ilustruje jejich rozdělení do 4 fází, které odpovídají cyklům PDCA. Uvedených 100 % je celkový čas, který všichni pracovníci organizace věnují jejímu fungování. Součet fází pro jednotlivé organizace je rovněž vždy 100 %. Při tvorbě průměru za všechny organizace je patrný vysoký rozptyl především v procesech Funadraisingové politiky a Správy majetku. Dále z výstupů dotazníkového šetření vyplývá, že pracovníci cílových organizací v průměru věnují celkovému plánování 27 % svého času, 39 % realizaci svých činností a procesů, 14 % kontrole toho, co dělají, a 12 % aktualizaci a hodnocení činnosti.



Graf č.1 Souhrn dat PDCA, N=119

Z Grafu č. 2 vyplývá, že průměrné hodnoty jednotlivých fází jsou napříč typem organizace velmi podobné. Vyšší výskyt položky „neděláme“ u SVC je objektivním obrazem ve vztahu k procesům Fundraisingové politiky.



Graf 2 Procesy souhrn - fáze, N=119

Jednotlivé výstupy dotazníkového šetření zahrnují i rozptyl odpovědí za jednotlivé typy organizací a jejich procesy. Pro potřeby této práce uvádí autorka pouze hodnoty naměřené u SVČ. Znárodněná data v tabulce č. 1 jsou průměrné hodnoty rozptylu odpovědí za každou fází a realizované procesy včetně rozptylu odpovědí.

Procesy organizace	neděláme	plánujeme	realizujeme	kontrolujeme	hodnotíme aktualizujeme	ROZPTYL
Strategie, plánování	4	36	34	14	13	1
Správa majetku	4	28	46	11	13	1
Řízení projektů	5	30	30	22	14	1
Marketing, PR	4	31	38	14	14	1
Lidské zdroje (HR)	11	32	31	14	12	1
Kontrolní systém, evaluace	4	28	44	13	13	1
JINÉ	25	24	27	9	9	6
Fundraisingová politika	5	31	34	17	14	1
Finanční management	8	25	37	18	11	0
Dokumenty, vnitřní normy	4	25	43	16	13	1
JINÉ	18	3	7	2	1	70

Tabulka č. 1 Procesy organizace, rozptyl odpovědí SVČ

Respondenti rovněž v šetření uvedli pozice, orgány nebo komise, které se podílejí na řízení samotné organizace. Pro množství procesů a rozdílnost cílových organizací bylo možné uvést maximálně sedm pozic. Tabulka č. 2 uvádí pozice SVČ seřazené podle celkové časové náročnosti kladené na danou časovou pozici. Tento údaj uvádí celkový procentuální podíl dané pozice na celkové řízení organizace. Údaj vychází z průměrných hodnot při výčtu všech uvedených pozic. Průměrné hodnoty za jednotlivé fáze procesů byly rozděleny do 3 kategorií podle výše jejich časové dotace (50-30 s vysokou, 30-20 se střední a 20-0 s nízkou časovou dotací).

Počet pozic	SVČ	Alternativní názvy	Strategie, plánování	Marketing, PR	Finanční management	Lidské zdroje HR	Řízení projektů	Výchova a vzdělávání	Fundraisingová politika	Kontrolní systémy, evaluace, správa majetku	Správa majetku	Dokumenty, vnitřní d	Celková náročnost pozic--e
73	Ředitel		12	11	11	11	9	7	7	11	10	12	24
35	Zástupce ředitele	Zástupce vedoucího	10	11	7	12	10	16	6	11	8	9	12
14	Zástupce ředitele pro pg. Činnost		9	11	3	16	15	18	5	11	5	6	11
7	Zástupce ředitele pro ekonomiku		11	5	19	5	5	4	13	12	13	13	10
32	Ekonom	Vedoucí ekonom, vedoucí účetní, rozpočtář, finanční referent	7	7	21	7	4	7	7	10	18	11	10
8	Vedoucí pracoviště	Úseku, střediska	10	10	10	12	11	13	7	6	9	10	8
23	Vedoucí oddělení		8	12	7	10	10	20	12	8	9	4	8
15	Pedagog volného času	Vedoucí pedagog	9	10	6	11	16	17	8	9	5	8	7
4	PR pracovník	Ved. marketingu	10	15	2	9	7	6	32	5	4	10	5
11	Provozní pracovník		6	0	22	69	6	0	6	6	44	6	4

Tabulka č. 2 Střediska volného času

Závěrem je v oficiálních výstupech³² dotazníkového šetření konstatováno, že z hlediska zaměření s cílem pojmenovat a kvantifikovat způsoby řešení procesů v organizacích poskytujících zájmové a neformální vzdělávání, včetně pojmenování pozic podílejících se na realizaci jmenovaných procesů, je toto šetření prvním svého druhu. Z hlediska velikosti a rozmanitosti cílových organizací je validita získaných dat vyšší především v oblasti školských zařízení pro zájmové vzdělávání, kde byl zaznamenán nízký rozptyl odpovědí.

³² Výstupy dotazníkového šetření k procesům a typizované mapě procesů (Procesy a pozice), NIDM 2010

6.1.2 Dotazníkové šetření k výběru a definování klíčových kompetencí řídicích pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání

Souhrnná zpráva Výběr a identifikace klíčových kompetencí řídicích pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a nestátních neziskových organizací dětí a mládeže, nebo pracujících s dětmi a mládeží (Specialist Service, s.r.o., Vondráková 2011), poukazuje, s ohledem na rešerši literatury, na absenci relevantních zdrojů informací, na jejichž základě by bylo možné identifikovat a definovat klíčové kompetence pro výše uvedené vedoucí pozice. S přihlédnutím k tomuto faktu bylo realizováno cílené dotazníkové šetření (prostřednictvím on-line webového rozhraní) mezi pracovníky, kteří zastávají obsahově shodné pracovní pozice. Vybraní pracovníci – respondenti hodnotili význam

34 vybraných kompetencí pro výkon každé z výše uvedených uvažovaných pozic. Zdrojem výběru posuzovaných kompetencí byla metodika Národní soustavy povolání (viz NSP 2011) a Výstupy z dotazníkového šetření uvedené v bodě 6.1.1 k procesům a typizované mapě procesů (NIDM, Beran, Šenbauerova 2010) a dalších výstupů realizovaných v rámci klíčových aktivit národního projektu Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v neformálním a zájmovém vzdělávání.

Měkké kompetence	Obecné odborné kompetence	Specifické odborné kompetence
<ul style="list-style-type: none"> • Efektivní komunikace a prezentace • Kooperace (spolupráce) • Kreativita • Flexibilita • Uspokojování klientských potřeb • Výkonnost • Samostatnost • Řešení problémů 	<ul style="list-style-type: none"> • Počítačová způsobilost • Způsobilost k řízení osobního automobilu • Numerická způsobilost • Ekonomické povědomí • Právní povědomí • Jazyková způsobilost v češtině • Jazyková způsobilost v angličtině 	<ul style="list-style-type: none"> • Strategické řízení • Projektové řízení • Ekonomické a finanční řízení a controlling (vč. daňové soustavy, hospodářského práva) • Vyhledávání a zajištění finančních zdrojů (fundraising) • Správa a údržba majetku

<ul style="list-style-type: none"> • Plánování a organizace práce • Celoživotní učení • Aktivní přístup • Zvládání zátěže • Objevování a orientace v informacích • Vedení lidí (leadership) • Získávání ostatních • Podnikavost 	<ul style="list-style-type: none"> • Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce 	<ul style="list-style-type: none"> • Řízení kvality • Risk management • Marketing, PR • Řízení lidských zdrojů, personalistika • Vzdělávání dětí, mládeže a dospělých
---	--	--

Tabulka č. 3 Seznam kompetencí řídicích pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání

Šetření probíhalo na přelomu října a listopadu 2011, zúčastnilo se jej 280 ze 788 oslovených organizací (míra návratnosti činila 35.53%), konkrétně 134 středisek volného času a 146 nestátních neziskových organizací. Každou organizaci zastupoval jeden respondent, přičemž 90,71% z nich byli řídicí pracovníci. Na základě následné analýzy odpovědí respondentů bylo identifikováno 20 nejvýznamnějších kompetencí, a to 10 měkkých kompetencí a 10 odborných kompetencí, jež lze podle souhrnné zprávy pokládat za klíčové pro výkon vedoucích pozic organizací poskytujících neformální a zájmové vzdělávání. Vybrané kompetence uvádí následující tabulka.

Název pracovní pozice	Klíčové kompetence
Ředitel organizace	<p><i>Měkké kompetence:</i> Efektivní komunikace a prezentace, Kooperace (spolupráce), Flexibilita, Výkonnost, Samostatnost, Řešení problémů, Plánování a organizace práce, Zvládání zátěže, Vedení lidí (leadership), Získávání ostatních</p> <p><i>Odborné kompetence:</i> Počítačová způsobilost, Právní povědomí,</p>

	Jazyková způsobilost v češtině, Strategické řízení, Projektové řízení, Vyhledávání a zajištění finančních zdrojů, Řízení kvality, Risk management, Marketing, PR, Řízení lidských zdrojů, personalistika
Zástupce pro ekonomickou činnost	<p><i>Měkké kompetence:</i> Kooperace (spolupráce), Flexibilita, Výkonnost, Samostatnost, Řešení problémů, Plánování a organizace práce, Celoživotní učení, Aktivní přístup, Zvládání zátěže, Objevování a orientace v informacích</p> <p><i>Odborné kompetence:</i> Počítačová způsobilost, Numerická způsobilost, Ekonomické povědomí, Právní povědomí, Jazyková způsobilost v češtině, Ekonomické a finanční řízení a controlling, Vyhledávání a zajištění finančních zdrojů, Správa a údržba majetku, Risk management, Řízení lidských zdrojů, personalistika</p>
Zástupce pro vzdělávací činnost	<p><i>Měkké kompetence:</i> Efektivní komunikace a prezentace, Kooperace (spolupráce), Kreativita, Flexibilita, Uspokojování klientských potřeb, Výkonnost, Samostatnost, Řešení problémů, Plánování a organizace práce, Celoživotní učení</p> <p><i>Odborné kompetence:</i> Počítačová způsobilost, Právní povědomí, Jazyková způsobilost v češtině, Strategické řízení, Projektové řízení, Řízení kvality, Risk management, Marketing, PR, Řízení lidských zdrojů, personalistika, Vzdělávání dětí, mládeže a dospělých</p>

Tabulka č. 4 Klíčové kompetence vedoucích pracovníků organizací poskytujících zájmové a neformální vzdělávání

Souhrnná zpráva také upozorňuje na důležitý fakt, že výsledky dotazníkového šetření jsou velmi závislé na míře pochopení obsahu jednotlivých kompetencí respondenty i na jejich

schopnostech objektivně hodnotit význam jednotlivých kompetencí v širším kontextu trhu práce. Dále zpráva na základě výsledků šetření doporučuje, aby výsledky tohoto šetření byly dále verifikovány prostřednictvím dalších, interaktivnějších metod, které umožňují přímou diskuzi s respondenty.

Pro úplnost je vhodné uvést, že respondenti rovněž identifikovali kompetence, u nichž cítí výraznější potřebu dalšího rozvoje. V případě měkkých kompetencí se jedná zejména o rozvoj komunikačních dovedností, vedení lidí, plánování a organizace práce, řešení problémů a kooperace, a v případě odborných kompetencí rozvoj právního a ekonomického povědomí, vyhledávání a zajišťování dalších finančních zdrojů, strategického a personální řízení.

6.2 Výzkumné šetření na FF UP Olomouc - Inovace studijního programu Školský management v souladu s aktuálními požadavky na vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci uskutečnila v roce 2009 v rámci projektu „Inovace studijního programu Školský management v souladu s aktuálními požadavky na vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství“ výzkumné šetření zaměřené na kompetence vedoucích pracovníků ve školách a školských zařízeních. Odborní garanti nejprve navrhovali sadu dvaceti kompetencí podle jednotlivých oblastí, které byly po konzultacích upravovány a doplňovány. Vycházely z obecných předpokladů nároků na řídicí pracovníky ve školství, legislativní změny a další možné oblasti rozvoje s ohledem na praxi řízení škol a školských zařízení. Respondenty byli studenti bakalářského studijního programu Školský management, kteří pracovali na vedoucích pozicích ve školství, a ředitelé škol a školských zařízení v Olomouckém kraji. Celkem bylo osloveno 314 respondentů, návratnost byla 91 dotazníků, to je 30,5 %.

Z analýzy dotazníkového šetření vyplynulo, že největší důležitost v jednotlivých oblastech byla přiřazena oblasti řízení pedagogického procesu a oblasti organizačního chování, za nejméně důležitou považovali respondenti oblast práva.

Výsledný kompetenční model obsahoval následujících 12 kompetencí:

1. zaměření na kvalitu,
2. orientace na zákazníka,
3. orientace na výsledky,
4. vize a strategie,
5. inovace a neustálé zlepšování,
6. vytváření sítí a partnerství,
7. leader, leadership,
8. rozvoj lidských zdrojů,
9. týmová práce,
10. osobní kvalita a rozvoj,
11. odborné znalosti a dovednosti,
12. interpersonální citlivost.

6.3 Projekt Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení (School Leadership for Effective Learning)

Pro oblast zájmového vzdělávání a určení kompetencí pedagogů volného času na různých řídicích úrovních je inspirující i vzdělávací mezinárodní projekt, který byl realizován v roce 2010 a který přesáhl hranice ČR. Vznikl v rámci středoevropské spolupráce z podnětu ministrů zodpovědných za vzdělávání v České republice, Maďarsku, Slovinsku, Slovensku a Rakousku. Byl formalizován již v roce 1997 dohodou ministrů školských vzdělávacích politik výše uvedených států. Koordinaci projektu zajišťovala maďarská organizace Tempus Public Foundation. Garantem za Českou republiku byl Národní institut pro další vzdělávání. Cílem bylo provést mezinárodní studii kompetencí, které by podle očekávání jednotlivých zemí měli mít ředitelé škol ve 21. století. Následně, na základě této studie, vytvořit jejich společný kompetenční profil. Klíčovou aktivitou tohoto projektu byla

národní dotazníková šetření, kterých se v jednotlivých zemích účastnilo od 61 do 175 respondentů z řad vedení škol a decizní sféry. Celkový počet respondentů byl v rámci projektu 558. V České republice se do výzkumu zapojilo celkem 111 respondentů, z čehož 100 tvořili členové vedení různých typů a stupňů škol a 11 představitelů ministerstva školství.

Z výsledků mimo jiné vyplynulo, že za dvě nejdůležitější kompetence jsou, napříč širokým spektrem respondentů, považovány mít vizi organizace a vytvářet prostředí, které podporuje tvořivost a inovace.

I když se názory na potřebnost dalších kompetencí mezi jednotlivými zeměmi lišily, **globálním výsledkem projektu byl návrh šesti oblastí pro popis kompetencí členů vedení škol, které pokrývají všechny aspekty práce důležité pro členy vedení škol v postmoderní demokratické společnosti.**

1. *Strategie a hodnotové plánování (vize, poslání, budoucí orientace, morální a etické aspekty vedení škol atd.),*
2. *Zaměření na učební proces (vedení učebního procesu a vývoj vhodného prostředí atd.),*
3. *Vývoj školy jako organizace, řízení pracovního procesu (efektivní fungování, zaměření na cíl, řízení kvality, provázání s prostředím, transparentnost, odpovědnost atd.),*
4. *Řízení zdrojů (vývoj a řízení organizačních a lidských zdrojů atd.),*
5. *Osobní charakteristiky (rozhodování, zvládání konfliktních situací, budování týmu, schopnost zvládnout stres atd.),*
6. *Partnerství (budování sítě, budování komunity atd.).³³*

³³ SCHRATZ, M., aj. 2011 *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: Závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení.* Praha : MŠMT, 2011

7 ZAHRANIČNÍ ZKUŠENOSTI

7.1 Slovenský kariérní systém vedoucích pedagogických pracovníků

Slovenští kolegové školských zařízení zájmových činností, zřizovaných jako centra volného času, mají svůj profesní standard formulován prostřednictvím „Zákona č. 317/2009 Z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov,“ který navazuje na platný slovenský školský zákon. Profesní standard pro vedoucí pracovníky, kterými se v prostředí těchto školských zařízení rozumí ředitelé, zástupci ředitelů a vedoucí vychovatele, zahrnuje čtyři hlavní dimenze, do kterých jsou usprádané jednotlivé kompetence, vyjadřující požadované schopnosti zmiňované profesní skupiny. Zkrácenou verzi (Laššák, 2010) uvádí autorka v následující tabulce.

Dimenze	Kompetence
1. Normativní a strategická dimenze	1.1 Schopnost uplatňovat všeobecně závazné právní předpisy v řízení školy 1.2 Schopnost vytvořit strategický plán školy 1.3 Schopnost vytvořit projekty školy
2. Dimenze - Pedagogické řízení školy	2.1 Schopnost vytvořit školní vzdělávací program 2.2 Schopnost řídit procesy realizace státního a školního vzdělávacího programu 2.3 Schopnost hodnotit kvalitu procesů a výsledků realizace státního a školního vzdělávacího programu a uskutečňovat korekce
3. Personální a řídicí dimenze	3.1 Schopnost vytvořit specifické způsobilosti pedagogických zaměstnanců 3.2 Schopnost vytvořit systém hodnocení pracovního výkonu a odměňování pedagogických zaměstnanců 3.3 Schopnost vytvořit systém rozvoje lidských zdrojů
4. Dimenze – Seberozvoj	4.1 Schopnost profesního růstu a seberozvoje 4.2 Schopnost identifikovat se s profesní rolí a organizací

Tabulka č. 5 Profesní standard pro vedoucí pedagogické pracovníky na Slovensku

7.2 Evropský referenční rámec a klíčové schopnosti pro celoživotní učení v ČR

V publikaci pro vzdělávání a odbornou přípravu Klíčové schopnosti pro celoživotní učení, Evropský referenční rámec, je uvedeno následující: „Jelikož globalizace staví Evropskou unii před stále nové výzvy, bude třeba, aby každý občan ovládal širokou škálu klíčových schopnosti, a mohl se tak pružně přizpůsobit rychle se měnícímu a úzce propojenému světu.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE		
Rámcový vzdělávací program pro základní školu	Evropský referenční rámec	Kompetence, které zaměstnavatelé potřebují
kompetence k učení	komunikace v mateřském jazyce	komunikační schopnosti
komunikativní kompetence	komunikace v cizím jazyce	čtení a porozumění pracovním instrukcím
kompetence k řešení problémů	matematická gramotnost	zběhlost v cizích jazycích
kompetence sociální a personální	kompetence v oblasti přírodních věd a technologií	práce s čísly při pracovním uplatnění
kompetence občanské	kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií	schopnost rozhodovat se
kompetence pracovní	učit se učit	schopnost řešit problém
	interpersonální sociální a občanské kompetence	nést zodpovědnost
	podnikatelské dovednosti	adaptabilita a flexibilita
		schopnost týmové práce
		schopnost vést
		ochota učit se
		zběhlost v používání výpočetní techniky
		zběhlost v zacházení s informacemi
kompetence pracovní	kulturní rozhled	

Tabulka č. 6 Rámec klíčových kompetencí pro život a pro trh práce

V uvedených tabulkách je pro porovnání uvedeno několik sad kompetencí, které mohou být důležité pro osobní i pracovní život.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	
Národní soustava povolání	Národní soustava kvalifikací
kompetence k efektivní komunikaci	kompetence k efektivní komunikaci
kompetence k ovlivňování ostatních	kompetence ke kooperaci
kompetence ke kooperaci	kompetence k podnikavosti
kompetence k podnikavosti	kompetence k flexibilitě
kompetence k flexibilitě	kompetence k uspokojování zákaznických potřeb
kompetence k uspokojování zákaznických potřeb	kompetence k výkonnosti
kompetence k výkonnosti	kompetence k samostatnosti
kompetence k samostatnosti	kompetence k řešení problémů
kompetence k řešení problémů	kompetence k plánování a organizaci práce
kompetence k plánování a organizaci práce	kompetence k celoživotnímu učení
kompetence k celoživotnímu učení	kompetence k aktivnímu přístupu
kompetence k aktivnímu přístupu	kompetence k zvládnání zátěže
kompetence k zvládnání zátěže	kompetence k objevování a orientaci v informacích
kompetence k objevování a orientaci v informacích	

Tabulka č. 7 Klíčové kompetence podle národní soustavy povolání a kvalifikací

KLÍČOVÉ KOMPETENCE PODLE OECD	
Práce	Kooperace
vytvářet projekty	být schopen spolupracovat a práce v týmu
brát na sebe zodpovědnost	činit rozhodnutí
přispívat k práci skupiny a společnost	řešit konflikty
organizovat svou vlastní práci	posuzovat a hodnotit
projevovat solidaritu	
	navazovat a udržovat kontakty
ovládat matematické a modelové nástroje	
Objevování	Myšlení, uvažování
zvažovat různé zdroje dat	chápat kontinuitu minulosti a současnosti
radit se s lidmi ve svém okolí	nahlížet na aspekty rozvoje společnosti kriticky
konzultovat s experty	být schopen se vyrovnat s nejistotou a komplexní situací
získávat informace	účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor
vytvářet a pořádat dokumentaci	vnímat politicky a ekonomicky kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích
Učení	vážít si umění a literatury
být schopen vzít v úvahu zkušenost	
dávat věci do souvislostí a organizovat poznatky různého druhu	
organizovat svůj učební proces	
být schopen řešit problémy	hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím
být zodpovědný za své učení	
Přizpůsobovat se změnám	Komunikace
využívat informační a komunikační techniky	rozumět a hovořit více jazyky
být flexibilní při rychlých změnách	být schopen číst a psát ve více jazycích
nalézat nová řešení	být schopen mluvit na veřejnosti
	obhajovat a argumentovat vlastní názor
být houževnatý v případě obtíží	poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí

Tabulka č. 8 Klíčové kompetence podle OECD

8 VÝZKUM

Výzkumné šetření probíhalo v souladu s odbornou literaturou postupně v několika fázích. Reflektovalo více výzkumných nástrojů, které autorka popisuje v dalším textu diplomové práce.

8.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém automaticky navazuje na nosné téma autorčiny práce, kterým jsou kompetence a zejména kompetenční modely pedagogů volného času pracujících v síti pražských domů dětí a mládeže. S ohledem na připravované změny, např. na plánované zavedení nového kariérního systému ve školství, připravovanou koncepci státní politiky vzdělávání (Strategie 2020) momentálně profilovanou i v rámci veřejných diskuzí, ale i s ohledem na celospolečenskou poptávku konkurenceschopnosti trhu a v těchto souvislostech i s narůstajícími požadavky na schopné a vzdělané lidi, je podle autorky řešená problematika vysoce aktuální.

Navíc se autorka domnívá, že pracovní chování a činnosti pedagogů školských zařízení pro zájmové vzdělávání je daleko výrazněji manažerské než pedagogické. Zákonnými normami požadovaná formální či další kvalifikace pro výkon pozic pedagogů volného času v současnosti neodpovídá skutečnému (praxi vyžadovanému) pracovnímu výkonu. S ohledem na vlastní praktické zkušenosti autorky, by stávající pozici pedagogů volného času daleko výstižněji charakterizovalo pojmenování manažer - pedagog volného času. Kompetenční modely či jednotlivé kompetence by měly být také hlavním východiskem při vzdělávání, výběru a hodnocení ředitelů, ale i dalších pracovníků středisek volného času. V České republice nebyl doposud jednoznačně a oficiálně definován soubor požadovaných kompetencí, popřípadě profesních standardů ve formě kompetenčních modelů, který by měli „vlastnit“ jednotlivé profesní skupiny pedagogů zajišťujících formální i neformální a zájmové vzdělávání. Úspěšné naplnění cílů škol a školských zařízení je závislé na vzdělaném lidském kapitálu, tedy vzdělaných a stále se vzdělávajících lidech, připravených vzdělávat ostatní účastníky tak, aby své vědomosti, dovednosti a zkušenosti co nejlépe uplatnili na trhu práce.

V těchto souvislostech autorka zkoumá následující výzkumné otázky:

1. Jaké kompetence jsou potřebné pro výkon pozice pedagogů volného času?
2. Jsou tyto kompetence odlišné u vrcholových, středních a liniových manažerů či řadových pedagogů volného času?
3. Existují jejich podstatné rozdíly, a jaké?

8.2 Cíle výzkumu, výroky a hypotézy

V první části bylo výzkumné šetření, které je realizované za účelem dosažení cíle diplomové práce, zaměřeno na studium odborné literatury a studium dosavadních zdrojů poznání s důrazem na výstupy z předchozích šetření popsané v podkapitolách 6.1 a 6.2, s následným využitím výsledků těchto šetření při prvotním určení kompetencí pro řídicí i řadové pracovníky – pedagogy volného času v oblasti zájmového vzdělávání. Informace získané z výstupů těchto šetření byly porovnány s informacemi z jiných zdrojů, zejména z analýzy strukturovaných kompetenčních rozhovorů, které autorka realizovala v síti pražských domů dětí a mládeže v rámci fáze získávání dat.

Cílem druhé části výzkumu bylo ověření míry důležitosti navržených kompetencí samotnými respondenty zařazenými na různých pracovních pozicích, a to podle stupnice důležitosti - potřeby těchto kompetencí při jejich pracovním výkonu. Na základě výstupů z tohoto prováděného kvantitativního šetření, autorka navrhla kompetenční modely pro řídicí i ostatní pedagogy volného času, zajišťující zájmové vzdělávání v regionu Praha.

Samotným respondentům by výsledky výzkumu mohly ukázat, co je od nich očekáváno a vyžadováno ve smyslu požadavků na pracovní výkony a jaké mohou být požadavky na jejich další profesní rozvoj.

Výstupy z výzkumu je rovněž možné využít v prostředí zřizovatelů pražských domů dětí a mládeže, či vedoucími pracovníky jednotlivých organizací (pražských DDM) při výběru pracovníků a při plánování dalšího vzdělávání pedagogů volného času, jeho obsahu i struktury v krátkodobém až střednědobém horizontu.

O výstupech z provedených šetření budou na základě vzneseného požadavku také informováni představitelé Sdružení pracovníků domů dětí a mládeže v České republice. Autorka práce se domnívá, že výstupy šetření mohou částečně přispět k ujasnění pohledu na manažerské pozice a požadované pracovní výkony pedagogů volného času a jejich profesní i další vzdělávání. Představitelé výše zmíněného profesního sdružení často jednají na úrovni státní politiky a svými stanovisky přispívají k tvorbě nových konceptů v oblasti vzdělávacích standardů této profesní skupiny pedagogů i v oblasti uznávání neformálního a zájmového vzdělávání.

Plánovaným ambiciózním cílem nové vzdělávací strategie, která navazuje na koncept celoživotního učení je mimo jiné i intenzivnější propojení formálního a neformálního vzdělávání. Dosažení tohoto cíle není reálné bez lidí vybavených potřebnými vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi, tedy kompetencemi, které tvoří základní profesní standardy, ve firemním prostředí obvykle nazývanými jako kompetenční modely nebo profily.

Pro jednoznačnou a přesnou orientaci autorka v tabulkách, grafech apod. používá následující zkrácená symbolická vyjádření. Názvy jednotlivých kompetencí označuje symboly K1 – K31, kde číslo znamená pořadové číslo kompetence. Skupiny kompetencí označuje symboly MK (měkké kompetence), OK (odborné kompetence) a SOK (specifické odborné kompetence). Symboly označení hypotéz jsou H1 až H4.

V části kvantitativního výzkumu autorka stanovuje následující hypotézy:

- H1: Míra důležitosti všech kompetencí zahrnutých v navrženém kompetenčním modelu je pro požadovaný výkon na pracovní pozici ředitel vyšší než důležitá.
- H2: Míra důležitosti všech kompetencí zahrnutých v navrženém kompetenčním modelu je pro požadovaný výkon na pracovní pozici zástupce ředitele vyšší než důležitá.
- H3: Míra důležitosti všech kompetencí zahrnutých v navrženém kompetenčním modelu je pro požadovaný výkon na pracovní pozici vedoucí oddělení vyšší než důležitá.
- H4: Míra důležitosti všech kompetencí zahrnutých v navrženém kompetenčním modelu je pro požadovaný výkon na pracovní pozici řadový zaměstnanec vyšší než důležitá.

8.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Základním vzorkem jsou pedagogové volného času zaměstnaní v síti pražských domů dětí a mládeže, které, v souladu se školským zákonem zřizuje jako školské právnické osoby Hlavní město Praha a některé městské části v Hlavním městě Praze.

V rámci výzkumu nebylo přihlíženo k pohlaví respondentů, věku ani délce praxe jednotlivých respondentů. Tyto skutečnosti nebyly předmětem výzkumu.

V rámci kvantitativního výzkumného šetření byl osloven celý základní vzorek respondentů.

8.4 Postup a použité metody

V souladu s odbornou literaturou bylo účelem první **fáze získávání dat**, zpracovat co nejvíce informací, poznatků a výroků o vědomostech, znalostech, dovednostech, projevech chování a postojích pedagogů volného času pracujících na různých pracovních pozicích v pražských domech dětí a mládeže, dále získání informací z výstupů obdobných šetření, které se z různých uhlů pohledů již zabývaly tvorbou kompetenčních modelů pedagogů volného času včetně popisu jednotlivých kompetencí.

S ohledem na vyšší objektivnost výzkumného šetření byly využity zejména následující zdroje a metody:

1. Kompetenční strukturované rozhovory s vybranými řídícími i dalšími pedagogy volného času v síti pražských domů dětí a mládeže.
2. Výstupy z dotazníkového šetření k Procesům a typizované mapě procesů realizovaného v rámci národního projektu Klíče pro život.
3. Výstupy z dotazníkového šetření Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání v rámci národního projektu Klíče pro život.
4. Analýza informací získaných z databáze Národního centra kvalifikací, soustavy Národního centra povolání v prostředí České republiky a informace ke tvorbě osobního kompetenčního portfolia, kterým se zabývají projekty Národního institutu dětí a mládeže ČR.

V rámci fáze **analýza a klasifikace informací** autorka na základě zjištěného vybrala či potvrdila již vybrané informace a výroky, které se nejvíce přibližovaly k popisu činností, které přispívají k požadovaným pracovním výkonům pedagogů volného času. Tyto informace a výroky vytvořily základní rámec požadovaných kompetencí sledované cílové skupiny.

Popis a tvorba kompetenčních modelů je předmětem třetí fáze výzkumného šetření. V rámci této fáze byly na základě výše zjištěného upraveny, vybrány a uspořádány do skupin jednotlivé kompetence, byl zvolen jejich konečný počet a doplněny či potvrzeny jejich charakteristiky.

Následně bylo takto vytvořené kompetenční portfolio posuzováno v dotazníkovém šetření, a to z pohledu pracovního zařazení respondentů a hlediska stupně důležitosti jednotlivých kompetencí, rozdělených do třech základních skupin na kompetence měkké, odborné a odborné specifické.

8.5 Fáze získávání dat

Výstupy z dotazníkových šetření národního projektu Klíče pro život, které se zabývají problematikou kompetencí, jako jednoho ze zdrojů získávání dat, autorka podrobně popisuje v kapitole 6.1. Pro potřeby tohoto šetření se autorka v následující části věnuje dalšímu popisu získávání dat s důrazem na praktické využití metod a zdrojů v pražském terénu.

8.5.1 Kompetenční strukturované rozhovory

Orientace autorky v oboru byla z pohledu odborné literatury vzhledem k její dlouholeté praxi neformálního a zájmového vzdělávání dobrá. Před vlastními rozhovory bylo ale podstatné a důležité seznámit se s aktuální problematikou jednotlivých zařízení prostřednictvím organizačních struktur, Hodnotících zpráv o činnosti minimálně za období školního roku 2011/2012 a s příslušnými Plány o činnosti na školní rok 2012/ 2013. Prostřednictvím těchto dokumentů hledala autorka spojitosti mezi stanovenými cíly jednotlivých organizací, postupy a předpokládanými požadavky na pracovní výkony pedagogů volného času v těchto organizacích.

Následné kompetenční strukturované rozhovory proběhly v období od března do dubna 2013. Rozhovory proběhly ve třech záměrně vybraných domech dětí a mládeže v Praze s celkovým počtem záměrně vybraným respondentů třináct (tři zástupci ředitelů, 5 vedoucích oddělení a 5 řadových zaměstnanců). Jednalo se o pedagogy volného času, kteří dosahují dlouhodobě dobré výsledky práce a v síti pražských domů dětí a mládeže jsou uznávanými odborníky. Dále proběhl jeden workshop, zaměřen na upřesnění portfolia kompetencí pedagogů volného času, s deseti řediteli pražských domů dětí a mládeže v rámci jejich koordinační porady.

První část rozhovoru s respondenty byla věnována popisu jejich pracovního místa, postavení, roli, kultuře jejich organizace a kvalifikačním předpokladům a kompetencím požadovaným pro jejich pracovní výkon.

V druhé části rozhovoru respondenti popisovali významné procesy organizace, důležité situace vznikající v rámci těchto procesů a jejich řešení v rámci obvyklých pracovních postupů. Dále tato část zahrnovala tvorbu nebo doplnění již existujících charakteristik jednotlivých kompetencí.

Třetí část rozhovoru byla zaměřena na vlastní práci s kompetencemi. Respondenti vybírali již jasně definované názvy a charakteristiky kompetencí³⁴ včetně odůvodňování tohoto výběru. Tuto skutečnost zaznamenávali do archů, které obsahovali následující hodnoty: pořadí/ váha kompetence, název kompetence, úroveň používání kompetence/ stupeň důležitosti popřípadě další poznámky.

Obdobný postup byl zvolen i v rámci workshopu ředitelů. Závěrečná fáze byla věnována sumarizaci získaných informací a upřesnění některých sdělení.

8.5.2 Národní soustava kvalifikací a Národní soustava povolání

Dalším zdrojem získávání dat byla pro potřeby této práce Národní soustava kvalifikací, legislativně upravena **zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)**.

³⁴ Kompetenční rozhovory NIDM březen 2012

Cílem tohoto zákona je:

1. Motivovat dospělou populaci v České republice k dalšímu vzdělávání.
2. Rozšířit možnosti jednotlivců získat novou kvalifikaci a zlepšit jejich uplatnitelnost na trhu práce.
3. Zlepšit reakci vzdělávacího systému na potřeby trhu práce.
4. Propojit počáteční a další vzdělávání.³⁵

Dále zákon vymezuje nebo upravuje mimo jiné například kvalifikační standardy pro profesní kvalifikace, jejich hodnotící standardy, práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání aj.³⁶

Významným zdroje dat byla i Národní soustava povolání, jako soustavně rozvíjený a na internetu všem dostupný katalog, který odráží reálnou situaci na národním trhu práce. Obsahuje především popis podrobných požadavků na vykonavatele práce ve formě obecných a odborných kompetencí. **Struktura kompetenčního modelu NSP** je znázorněna v následujícím obrázku.³⁷



Obrázek č. 3 Struktura kompetenčního modelu Národní soustavy povolání

³⁵ zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů

³⁶ zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů

³⁷ www.nsp.cz

Zdrojem informací byl dále kompetenční model, ze kterého vychází struktura osobního kompetenčního portfolia, uváděná na internetovém portálu Národního institutu dětí a mládeže. Graficky je znázorněn následujícím způsobem:

Kompetence	Měkké - efektivní komunikace, orientace v informacích, týmová spolupráce,...		Obecné	
	Odborné	Odborné obecné (přenositelné, průřezové) - využívání PC při práci, hra na kytaru		
		Odborné specifické	Dovednosti - formulovat didaktické cíle s ohledem na specifické potřeby vzdělávání, ...	
			Znalosti - pedagogické pojmy a pedagogické zásady, široké spektrum metod neformálního vzdělávání	

Obrázek č. 4 Struktura osobnostního kompetenčního portfolia podle NIDM MŠMT

Kombinací těchto základních modelů, okruhů kompetencí a dalších získaných informací v rámci strukturovaných rozhovorů vychází i autorka při navrhování kompetenčních modelů pedagogů volného času.

8.6 Fáze analýzy a klasifikace informací

V této fázi autorka postupně zpracovala získané informace a data. Zejména jejich roztřídění a další rozbor informací z kompetenčních rozhovorů a workshopu s vybranými respondenty a z porovnání těchto dat s výstupy dosavadních šetření. Dále provedla výběr nejvíce preferovaných kompetencí pro tvorbu kompetenčního portfolia včetně upřesnění jednotlivých názvů kompetencí a jejich významových charakteristik.

8.6.1 Výstupy z kompetenčních strukturovaných rozhovorů

V rámci zpracování podstatných výsledků s vlivem na tvorbu kompetenčních modelů se autorka v této části práce bude věnovat hlavním procesům organizací, popisu pracovních činností, výběru a popisu jednotlivých kompetencí. Podle sumarizace preferencí k jednotlivým procesům a výsledné shody při hodnocení výroků jednotlivými respondenty, s kterými byl veden strukturovaný rozhovor, patří mezi hlavní procesy organizace:

1. Tvorba strategie organizace	23 preferencí
2. Plánování a organizování	23 preferencí
3. Marketing	18 preferencí
4. Public relations	18 preferencí
5. Finanční management	10 preferencí
6. Personální management	10 preferencí
7. Projektové řízení	8 preferencí
8. Řízení pedagogického procesu a řízení jeho kvality	17 preferencí
9. Výchova a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých	17 preferencí
10. Controlling	8 preferencí
11. Správa majetku	5 preferencí
12. Vyhledávání a zajišťování finančních zdrojů	5 preferencí
13. Dokumentace a tvorba vnitřních předpisů	5 preferencí

V souladu s těmito procesy se obvykle od pedagogů volného času očekává, že dokážou být:

1. vizionáři, kteří reflektují nové trendy v oblasti vzdělávání a v těchto souvislostech dokážou být flexibilní, kreativní, kooperativní i odvážní
2. schopnými organizátoři a efektivními plánovači, apod.
3. lídry a výbornými týmovými „hráči“, kteří vytvářejí příznivé klima organizace
4. fundovaní v personálních, ekonomických, právních ale i pedagogických a psychologických otázkách

5. zdatnými rétory při zastupování organizace na veřejnosti
6. zdatní v otázkách marketingu a public relations
7. aktivními „ovlivňovateli“ ostatních
8. dobrými vzdělavateli, kteří se stále různými formami vzdělávají apod.
9. charizmatičtí, mají autoritu, jsou uznávanými odborníky v oboru

Obdobné informace o procesech a pracovních činnostech v návaznosti na požadované pracovní výkony jsou i předmětem výstupů a závěrečných zpráv, které se problematikou kompetencí zabývají v rámci šetření národního projektu Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání.

Cílem rozhovorů bylo získání údajů potřebných pro další specifikaci kompetencí pedagogů volného času ale i získání informací, jaké pracovní pozice ovlivňují celkový výkon organizace. Autorka konstatuje, že na základě výstupů z těchto rozhovorů, na úspěšném výkonu organizace participují většinou všichni pedagogové volného času, kteří jsou obvykle v rámci organizačních struktur zařazeni do pozic ředitelů jako vrcholových manažerů organizace, zástupců ředitelů – střední management, vedoucích zaměstnanců – liniový management a řadových zaměstnanců.

8.7 Tvorba a popis kompetenčního modelu

V další fázi výzkumu bylo oslovenými respondenty v rámci strukturovaných rozhovorů vybráno ze 34 možných (příloha č. 1) celkem 31 kompetencí a upřesněny charakteristiky těchto kompetencí. Jedná se o tři základní okruhy kompetencí - měkké, odborné a specifické odborné kompetence. Některé z nich uvádí i Národní soustava povolání. Jednotlivé kompetence a jejich charakteristiky se rovněž objevují například i v existujících kompetenčních modelech pro řídicí pracovníky ve školských zařízeních, zpracovaných v rámci výše zmiňovaných šetření.

V souladu s odbornou literaturou bylo kombinací výše uvedených dosavadních zdrojů poznání (porovnání navržených kompetenčních modelů v oblasti neformálního a zájmového

vzdělávání NIDM a v systému Národní soustavy povolání) a metody strukturovaných kompetenčních rozhovorů sestaveno kompetenční portfolio, které bylo předmětem kvantitativního výzkumného šetření.

MĚKKÉ KOMPETENCE
EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE A PREZENTACE (schopnost aktivně komunikovat včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat)
VEDENÍ LIDÍ (záměr a vůle vykonávat roli vůdce skupiny, odhodlání a schopnost vést jiné lidi)
KREATIVITA (schopnost aktivně vyhledávat příležitosti a iniciovat změny a nové nápady s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch; kreativní myšlení a práce zahrnující intuici)
FLEXIBILITA (operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, schopnost měnit či přizpůsobovat své pracovní návyky, chování, efektivní práce v nových nebo měnících se situacích)
SAMOSTATNOST (schopnost pracovat soustředěně, vědomě, a vytrvale na svém úkolu bez potřeby vedení a kontroly ze strany druhých)
PODNIKAVOST (aktivní přístup k novým nápadům, schopnost uvádět tyto nápady do života organizace)
KOOPERACE (připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na týmové práci)
VÝKONNOST (schopnost a ochota podávat nadstandardní pracovní výkony ve srovnání s jinými pracovníky nebo normami)
USPOKOJOVÁNÍ LIDSKÝCH POTŘEB (zjišťování a uspokojování potřeb účastníků zájmového vzdělávání)
ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ (včasné rozpoznání a pojmenování problémů, volba správných řešení, hledání alternativních řešení, realizace a hodnocení zvoleného záměru)
ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE (připravenost a schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace)
PLÁNOVÁNÍ A ORGANIZACE PRÁCE (systematické plánování a organizování vlastní práce, práce jiných s přihlédnutím k cíli, prioritám, času aj.)
OVLIVŇOVÁNÍ OSTATNÍCH (přesvědčování, usměrňování, ovlivňování a působení na jiné s cílem získání jejich podpory pro realizaci aktivity)
CELOŽIVOTNÍ UČENÍ (schopnost a ochota přijímat nové informace, vzdělávat se samostudiem či formou kurzů různého vzdělání)
OBJEVOVÁNÍ A ORIENTACE V INFORMACÍCH (vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat důležité informace potřebné v dané situaci)
ODBORNÉ KOMPETENCE
POČÍTAČOVÁ GRAMOSTNOST (základy práce s PC, uživatelské dovednosti MS OFFICE, elektronická pošta, prezentace, internet apod.)

NUMERICKÁ ZPŮSOBILOST (schopnost používat matematické myšlení k řešení úkolů a problémů v každodenním životě, dovednost provádět matematické a logické výpočty - %, grafy, statistiky, plochy aj.)
EKONOMICKÉ POVĚDOMÍ (znalost a používání obecných ekonomických principů, orientace ve finančních službách a produktech)
PRÁVNÍ POVĚDOMÍ (základní znalost a orientace v právním systému, přehled o právech i povinnostech, vědět, kam se obrátit pro radu či pomoc)
JAZYKOVÁ ZPŮSOBILOST V ČEŠTINĚ (schopnost číst a rozumět textu, psát a vyjadřovat se gramaticky správně, odpovídat na otázky)
JAZYKOVÁ ZPŮSOBILOST V AJ (číst a rozumět psanému textu, psát a vyjadřovat se gramaticky správně, být schopný vyjadřovat se, rozumět a odpovídat na otázky)
SPECIFICKÉ ODBORNÉ KOMPETENCE
STRATEGICKÉ ŘÍZENÍ (definování poslání a vize, strategie rozvoje organizace a různých oblastech, vypracování strategického plánu, jeho naplňování a kontrola)
PROJEKTOVÉ ŘÍZENÍ (schopnost přistupovat k aktivitám organizace jako k jednotlivým projektům, tj. rozplánovat činnosti do jednotlivých akcí a pak je realizovat s ohledem na termín, kvalitu, náklady a cíle)
EKONOMICKÉ A FINANČNÍ ŘÍZENÍ (dovednosti ve finančním řízení projektů, tvorby, čerpání rozpočtu, řízení investičních akcí, vedení a kontroly účetnictví, znalosti principů hospodaření apod.)
RISK MANAGEMENT (schopnost identifikovat a ohodnotit možná rizika spojená s aktivitami organizace - finanční, personální, specifická; schopnost minimalizovat tato rizika nebo je v procesu řízení zohlednit)
VYHLEDÁVÁNÍ A ZAJIŠŤOVÁNÍ FINANČNÍCH ZDROJŮ (aktivní vyhledávání sponzorů, donátorů, grantových možností, získávání těchto zdrojů)
ŘÍZENÍ KVALITY (plánování a realizace vnitřní kontroly, dotazníková šetření, evaluace, autoevaluace, realizace nápravných opatření)
MARKETING, PR (identifikace potřeb účastníků zájmového vzdělávání, využívání komunikačních kanálů, sledování konkurence, trendů, vytváření dobrého jména, šíření povědomí o organizaci)
ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ (personální plánování, výběr zaměstnanců, jejich hodnocení, znalost legislativy, agendy-smlouvy, výkazy, inventury, platové výměry aj.)
VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, MLÁDEŽE, DOSPĚLÝCH (znalosti v oblasti vzdělávání, pedagogika, didaktika apod., tvorba a realizace vzdělávacích programů, jejich hodnocení)
SPRÁVA A ÚDRŽBA MAJETKU (schopnost zajištění podpůrných procesů organizace v oblasti fungování a správy technické infrastruktury, řízení energií, služeb, nájmu, revize majetku a techniky aj.)

Tabulka č. 9 Kompetenční portfolio

8.8 Kompetence pedagogů volného času – dotazníkový výzkum

Cílem kvantitativní části výzkumu bylo celkové ověření navrženého kompetenčního modelu pedagogů volného času. Dále byla zjišťována a porovnávána míra důležitosti používání jednotlivých kompetencí podle pracovního zařazení a podle skupin kompetencí.

8.8.1 Výběr vzorku

Autorka v rámci této části výzkumu pracovala s celým základním vzorkem respondentů. „Pokusnými osobami“ byli všichni ředitelé, zástupci ředitelů, vedoucí oddělení a řadoví zaměstnanci, kteří jsou ve smyslu pracovní smlouvy podle zákoníku práce zaměstnání v pražských domech dětí a mládeže. Výsledky byly interpretovány v rámci jednotlivých skupin respondentů podle pracovního zařazení, podle jednotlivých skupin kompetencí a v rámci celého základního souboru.

8.8.2 Definice proměnných a kódování

Výzkumné šetření zjišťovalo míru důležitosti jednotlivých kompetencí u čtyř skupin respondentů podle pracovního zařazení ve třech skupinách kompetencí. Ordinální proměnnou představovala míra důležitosti kompetence a respondenti ji měli možnost posoudit v rámci intervalové škály o pěti stupních:

0 = nedůležitá kompetence, není potřebná k práci, nevyžívám

1 = málo důležitá kompetence, stačí základní povědomí, používám jenom občas

2 = důležitá kompetence, nutná standardní úroveň, běžně používám

3 = velmi důležitá kompetence, aktivně využívána, průběžně aplikuji v praxi

4 = mimořádně důležitá, strategicky významná, chápána a používána v kontextu

Pracovní zařazení respondentů bylo specifikováno v průvodním dopise, ve smyslu odkazů na pracovní smlouvy nebo pracovní náplně, či jmenování do funkce.

Skupiny respondentů jsou vyjádřeny symboly Ř (ředitel), ZŘ (zástupce ředitele), VO (vedoucí oddělení a ŘZ (řadový zaměstnanec).

8.8.3 Dotazníky a sběr dat

I když informační technologie zahrnují řadu systému sběru dat, autorka se rozhodla distribuovat dotazníky osobně v tištěné podobě. Dotazníky byly distribuovány do sítě pražských domů dětí a mládeže v průběhu května 2013. Po dohodě s řediteli nebo zástupci

ředitelů těchto organizací byly dotazníky rozdávány, obvykle zpracovávány a vráceny k finálnímu zpracování na organizačních poradách. Před vlastním vyplňováním autorka osobně seznámila vedoucí pracovníky jednotlivých domů dětí a mládeže s účelem dotazníkového šetření a způsobem vyplňování dotazníků. Spolupracující kolegy požádala i o případnou pomoc při vlastním vyplňování dotazníků jednotlivými respondenty. Každý respondent obdržel i krátký informační dopis, kde byl rovněž vysvětlen účel dotazníkového šetření a způsob vyplňování dotazníků. V pěti organizacích měla autorka možnost šetření osobně zrealizovat a zároveň tak zodpovědět otázky, které plynuly ze zpracovávání odpovědí. Autorka se domnívá, že tento osobnější přístup přispěl do určité míry k úspěšné návratnosti dotazníků, k ujasnění některých informací, například podle jakého klíče jsou zaměstnanci vzhledem k rozdílnosti organizačních struktur zařazeny jako vedoucí oddělení aj.

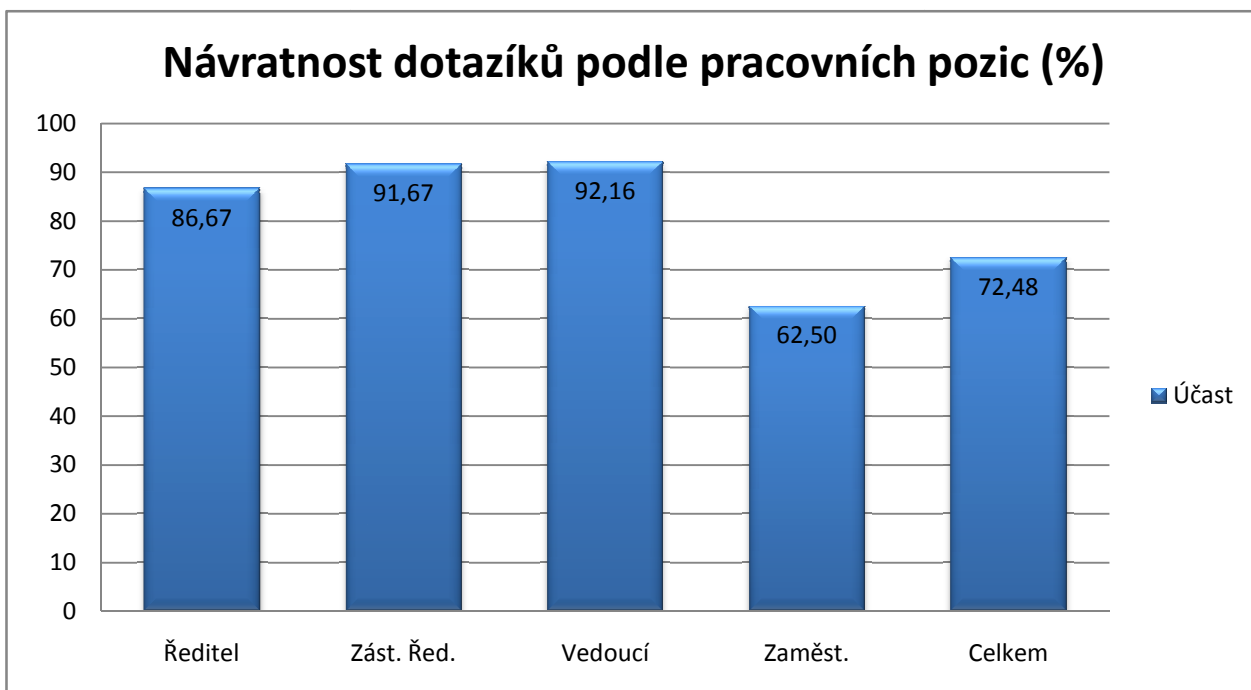
Před realizací vlastního dotazníkového šetření byl v prostředí organizace, jejímž řízením je pověřená samotná autorka, proveden pilotní výzkum. Na základě zjištěného byla upřesněna definice slova kompetence a z pracovních zařazení odstraněna pozice koordinátora úseku.

Dotazníkové šetření bylo anonymní a záleželo zcela na rozhodnutí respondentů, jestli se jej účastní. Ukázka dotazníku je uvedena v příloze č. 2.

8.8.4 Návratnost dotazníků

Celkem bylo osloveno 258 respondentů – pedagogů volného času v síti pražských domů dětí a mládeže. Z toho 15 ředitelů, 17 zástupců ředitelů, 51 vedoucích oddělení a 175 řadových zaměstnanců. Tyto hodnoty, které reprezentovaly celý základní vzorek, byly výstupem z personální a mzdové inventury k 1. lednu 2013 uvedené v příloze č. 3. Zdrojem materiálu byly podklady získané z Odboru rozpočtu - oddělení školského rozpočtu Magistrátu hlavního města Prahy (příloha č. 3).

Z níže uvedeného grafu vyplývá, že celková návratnost dotazníků činí 72,48 %. Nejvyšší návratnost byl zaznamenán u skupiny zástupců ředitelů 91,67%, nejnižší u zaměstnanců 62,50% .



Graf č. 3 Návratnost dotazníků podle pracovních pozic

Pracovní zařazení	Základní vzorek respondentů podle zdroje MHMP	Návratnost otazníků v absolutních hodnotách	Rozdíl návratnosti v absolutních hodnotách	Návratnost v %
Ředitel	15	13	2	86,67
Zástupce ředitele	24	22	2	91,67
Vedoucí oddělení	51	47	4	92,16
Řadový zaměstnanec	168	105	63	62,5
Celkem	258	187	71	72,48

Tabulka č. 10 Celkový přehled dat o respondentech

8.9 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu byly zpracovány v tabulkovém procesoru Excel. Zjištěná data byla sumarizována v základní tabulce technikou podmíněného formátování dat prostřednictvím barevné škály. Pomocí této techniky je snadné jediným pohledem identifikovat odchylky v určitém rozsahu hodnot. V našem případě odstíny červené až oranžové barvy označují nejnižší hodnoty (nedůležité nebo málo důležité kompetence), naproti tomu žlutá a zelená

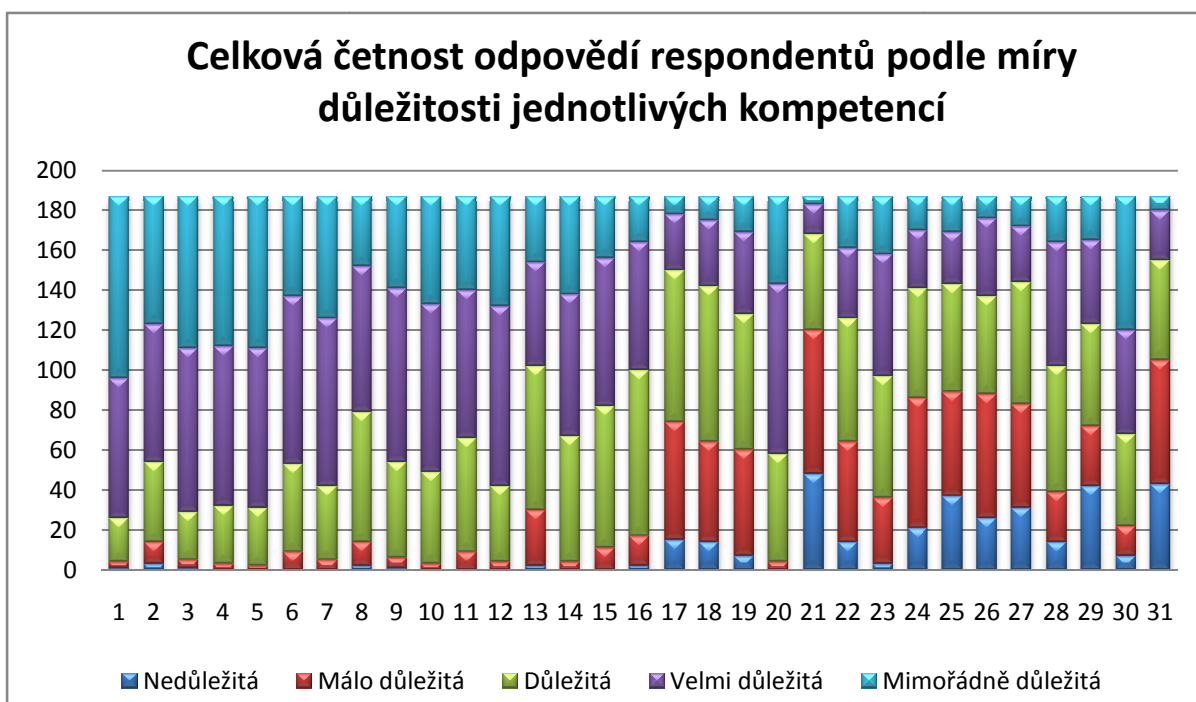
barva a jejich sytosti, vyšší až nejvyšší hodnoty (důležité až mimořádně důležité kompetence). Jednotlivým hodnotám škály důležitosti byla přidělena numerická označení od čísla nula do čísla čtyři, která odpovídají i způsobu označení v dotaznících. Základní tabulka četnosti odpovědí jednotlivých respondentů je uvedena v příloze č. 4. Její zkrácenou verzi uvádí autorka níže.

KOMPETENCE	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15
Nedůležitá	1	3	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	2	0	0
Málo důležitá	3	11	4	3	2	9	5	12	5	3	9	4	28	4	11
Důležitá	22	40	24	29	29	44	37	65	48	46	57	38	72	63	71
Velmi důležitá	70	69	82	80	80	84	84	73	87	84	74	90	52	71	74
Mimořádně důležitá	91	64	76	75	76	50	61	35	46	54	47	55	33	49	31
Kontrolní součet	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187
SUMA (bodů) Celek	621	554	602	601	604	549	575	501	546	563	533	570	460	539	499

KOMPETENCE	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22	K23	K24	K25	K26	K27	K28	K29	K30	K31
Nedůležitá	2	15	14	7	0	48	14	3	21	37	26	31	14	42	7	43
Málo důležitá	15	59	50	53	4	72	50	33	65	52	62	52	25	30	15	62
Důležitá	83	76	78	68	54	48	62	61	55	54	49	61	63	51	46	50
Velmi důležitá	64	28	33	41	85	15	35	61	29	26	39	28	62	42	52	25
Mimořádně důležitá	23	9	12	18	44	4	26	29	17	18	11	15	23	22	67	7
Kontrolní součet	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187	187
SUMA (bodů) Celek	465	331	353	384	543	229	383	454	330	310	321	318	429	346	531	265

Tabulka č. 11 Četnost odpovědí znázorněna formou podmíněného barevného formátování dat

Následné znázornění v Grafu č. 4 obsahuje celkovou četnost odpovědí respondentů s ohledem na míru důležitosti jednotlivých kompetencí, vyjádřenou v absolutních hodnotách.



Graf č.4 Celková četnost odpovědí respondentů podle míry důležitosti jednotlivých kompetencí

8.10 Interpretace výsledků a testování hypotéz

V této části práce se autorka zaměřuje na potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz a na souhrnné výsledky vztahující se k vytvoření jednotlivých kompetenčních modelů pro pedagogy volného času v síti pražských domů dětí a mládeže.

Prvotně autorka analyzovala celkové průměrné hodnoty míry důležitosti jednotlivých kompetencí podle skupin respondentů v souladu s jejich pracovním zařazením. Technika barevné podmíněnosti zpracovaných dat opět na první pohled ilustruje míru důležitosti používání jednotlivých kompetencí řediteli, zástupci, vedoucími oddělení a řadovými zaměstnanci. Barevná podmíněnost byla vybrána obdobně jako u Tabulky č.11, uvedené v podkapitole 8.9. Na základě získaných dat lze konstatovat, že respondenti v rámci těchto pracovních zařazení přisuzují v rámci hodnotící stupnice jednotlivým kompetencím různou míru důležitosti a dá se předpokládat, že jejich kompetenční modely se budou lišit.

KOMPETENCE	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15
Celkový průměr	3,32	2,96	3,22	3,21	3,23	2,94	3,07	2,68	2,92	3,01	2,85	3,05	2,46	2,88	2,67
Ředitel průměr	3,69	3,85	3,23	3,54	3,54	3,46	3,23	3,31	3,15	3,54	3,38	3,46	3,46	3,31	2,85
Zástupce průměr	3,73	3,50	3,18	3,27	3,32	3,32	3,45	3,00	2,86	3,27	3,09	3,41	3,27	2,95	2,86
Vedoucí průměr	3,36	3,11	3,26	3,28	3,26	3,00	3,09	2,72	3,11	2,96	2,94	3,17	2,49	2,98	2,77
Zaměstnanec průměr	3,17	2,68	3,21	3,13	3,16	2,76	2,97	2,51	2,82	2,91	2,70	2,87	2,15	2,77	2,56

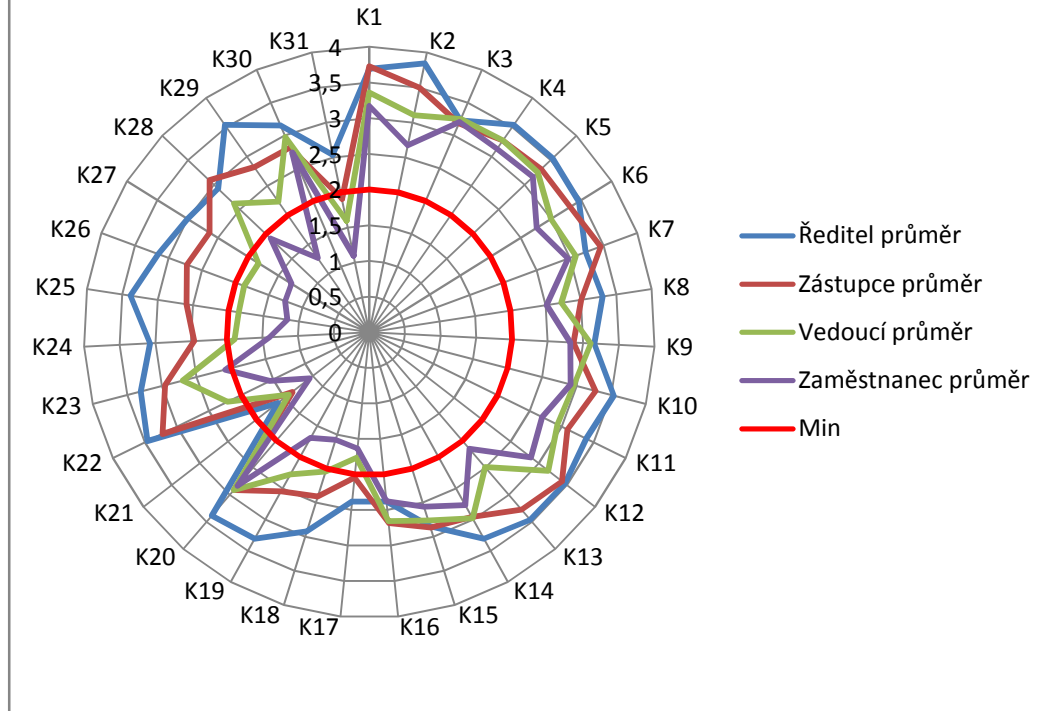
KOMPETENCE	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22	K23	K24	K25	K26	K27	K28	K29	K30	K31
Celkový průměr	2,49	1,77	1,89	2,05	2,90	1,22	2,05	2,43	1,76	1,66	1,72	1,70	2,29	1,85	2,84	1,42
Ředitel průměr	2,38	2,38	2,92	3,31	3,38	1,62	3,46	3,31	3,08	3,38	3,15	3,00	2,92	3,54	3,15	2,54
Zástupce průměr	2,68	2,05	2,41	2,55	2,91	1,36	3,23	2,95	2,45	2,59	2,73	2,64	3,09	2,82	2,82	1,91
Vedoucí průměr	2,66	1,77	2,04	2,28	2,91	1,43	2,21	2,70	1,89	1,85	1,87	1,83	2,62	2,23	2,98	1,60
Zaměstnanec průměr	2,38	1,64	1,58	1,70	2,84	1,06	1,55	2,09	1,40	1,16	1,26	1,29	1,90	1,27	2,74	1,10

Tabulka č. 12 Průměrné hodnoty jednotlivých kompetencí znázorněné formou podmíněného barevného formátování dat v rámci pracovních pozic

Podle celkových průměrných hodnot je za „málo důležitou“ kompetenci, kdy respondentům stačí jen základní povědomí s jejím občasným použitím považováno celkem 9 kompetencí. Naproti tomu 22 kompetencí je považováno za kompetence „důležité“ až „mimořádně důležité“. Nejnižší průměr vykazuje kompetence č. 21 - Jazyková způsobilost v AJ, nejvyšší kompetence č. 1 – Efektivní komunikace a prezentace. Pro celkové doplnění je vhodné uvést, že jako vůbec nepotřebná - „nedůležitá kompetence“, se na základě zjištěných průměrných hodnot, nejvíe žádá z kompetencí.

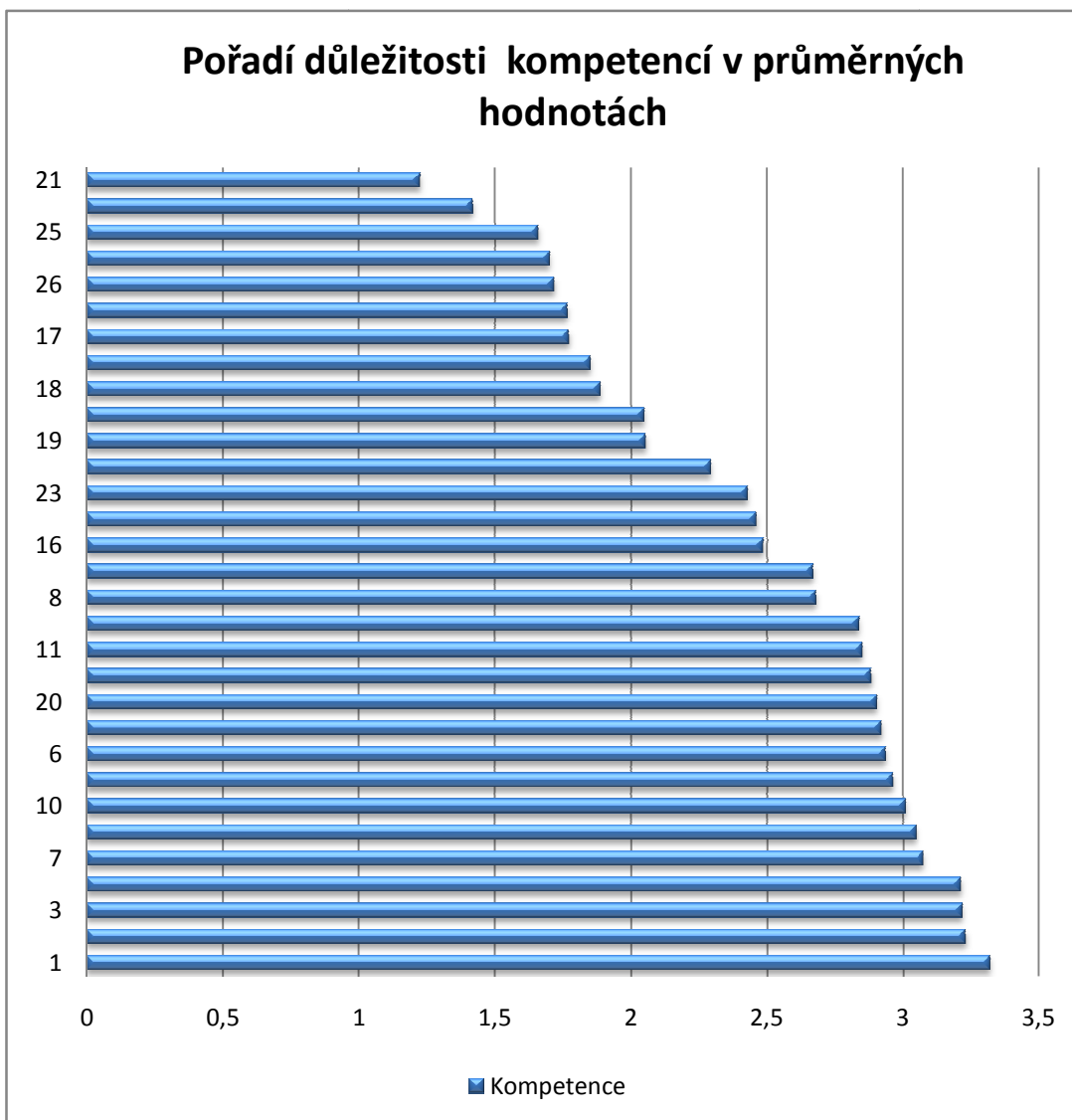
Z výsledku kvantitativního šetření dále vyplývá, že ne všechny kompetence uvedené v kompetenčním portfoliu z předchozího výzkumu, považují pedagogové volného času za důležité a potřebné pro kvalitní zajištění svého pracovní výkon. Tento fakt, se může jevit jako podstatný argument při tvorbě kompetenčních modelů pro jednotlivé pracovní pozice pedagogů volného času. Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí čtyř pracovních pozic jsou předmětem grafu č. 5, který je zobrazen níže.

Průměrné hodnoty míry důležitosti podle pracovního zařazení



Graf č. 5 Průměrné hodnoty míry důležitosti podle pracovního zařazení respondentů

Pro ilustraci a doplnění lze rozdíly míry důležitosti jednotlivých kompetencí vyzorovat i z grafu, který znázorňuje pořadí „oblíbenosti“ jednotlivých kompetencí všemi respondenty.



Graf č. 6 Pořadí důležitosti kompetencí v průměrných hodnotách

V rámci pracovního zařazení respondentů do vybraných pozic reprezentujících vrcholový (ředitelé), střední (zástupci ředitelů), liniový management (vedoucí oddělení) a řadové zaměstnanci jsou průměrné hodnoty míry důležitosti jednotlivých kompetencí s ohledem na tři sledované skupiny kompetencí následující.

	Kompetence	Ředitel průměr	Zástupce průměr	Vedoucí průměr	Zaměstnanec průměr
Měkké kompetence	K1	3,69	3,73	3,36	3,17
	K2	3,85	3,50	3,11	2,67
	K3	3,23	3,18	3,26	3,21
	K4	3,54	3,27	3,28	3,13
	K5	3,54	3,32	3,26	3,16
	K6	3,46	3,32	3,00	2,75
	K7	3,23	3,45	3,09	2,97
	K8	3,31	3,00	2,72	2,50
	K9	3,15	2,86	3,11	2,81
	K10	3,54	3,27	2,96	2,91
	K11	3,38	3,09	2,94	2,68
	K12	3,46	3,41	3,17	2,87
	K13	3,46	3,27	2,49	2,13
	K14	3,31	2,95	2,98	2,76
	K15	2,85	2,86	2,77	2,56
	Skupina průměr	3,40	3,23	3,03	2,82
Odborné kompetence	K16	2,38	2,68	2,66	2,40
	K17	2,38	2,05	1,77	1,64
	K18	2,92	2,41	2,04	1,59
	K19	3,31	2,55	2,28	1,71
	K20	3,38	2,91	2,91	2,83
	K21	1,62	1,36	1,43	1,07
	Skupina průměr	2,67	2,33	2,18	1,87
Specifické odborné kompetence	K22	3,46	3,23	2,21	1,54
	K23	3,31	2,95	2,70	2,08
	K24	3,08	2,45	1,89	1,41
	K25	3,38	2,59	1,85	1,17
	K26	3,15	2,73	1,87	1,27
	K27	3,00	2,64	1,83	1,30
	K28	2,92	3,09	2,62	1,89
	K29	3,54	2,82	2,23	1,27
	K30	3,15	2,82	2,98	2,73
	K31	2,54	1,91	1,60	1,08
	Skupina průměr	3,15	2,72	2,18	1,57

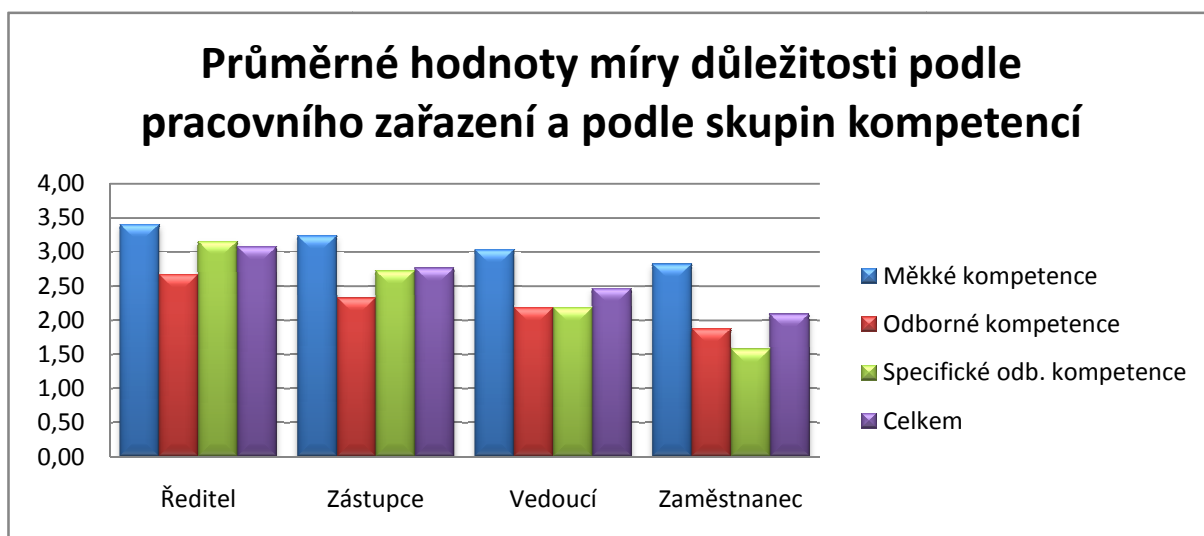
Tabulka č. 13 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí podle skupin kompetencí

Z rozboru výše uvedených dat vyplývá, že navržená skupina **měkkých kompetencí** (K1 – K15), kdy všechny kompetence získaly v celkovém průměru u **všech respondentů celkovou míru důležitosti vyšší než „velmi důležitá“**, se jeví jako nejdůležitější a nejpotřebnější skupina kompetencí.

Odborné kompetence (K16 - K21) vykazují v celkovém průměru u **všech respondentů celkovou míru důležitosti vyšší než „důležitá“**.

Rovněž **specifické odborné kompetence** (K22 – K31) vykazují v celkovém průměru u **všech respondentů celkovou míru důležitosti vyšší než „důležitá“**.

Z pohledu pracovního zařazení jsou průměrné hodnoty za všechny skupiny kompetencí na úrovni vyšší než „velmi důležitá“ u ředitelů. U ostatní pracovních pozic jsou na úrovni vyšší než „důležitá“. Tato fakta znázorňuje následující graf a tabulka průměrných hodnot podle skupin kompetencí a pracovních pozic respondentů.



Graf č. 7 Průměrné hodnoty míry důležitosti podle pracovního zařazení a podle skupin kompetencí

V dalším textu se autorka podrobněji zabývá zhodnocením důležitosti kompetencí pražských pedagogů volného času z hlediska ověření stanovených hypotéz a následného návržení kompetenčních modelů pražských pedagogů volného času s ohledem na jejich pracovní zařazení.

8.10.1 Testování hypotéz

Na základě provedeného kvantitativního šetření a zjištěných dat, lze odvodit následující závěry týkající se testovaných hypotéz. Všechny uváděné průměrné hodnoty za skupiny jednotlivých kompetencí, které uvádí autorka v této kapitole u jednotlivých hypotéz, jsou souhrnně znázorněné v níže uvedené tabulce.

Kompetence	Ř	ZŘ	VO	ŘZ
Měkké kompetence	3,40	3,23	3,03	2,82
Odborné kompetence	2,67	2,33	2,18	1,87
Specifické odb. kompetence	3,15	2,72	2,18	1,57
Celkem	3,07	2,76	2,46	2,09

Tabulka č. 14 Průměrné hodnoty skupin kompetencí podle pracovního zařazení

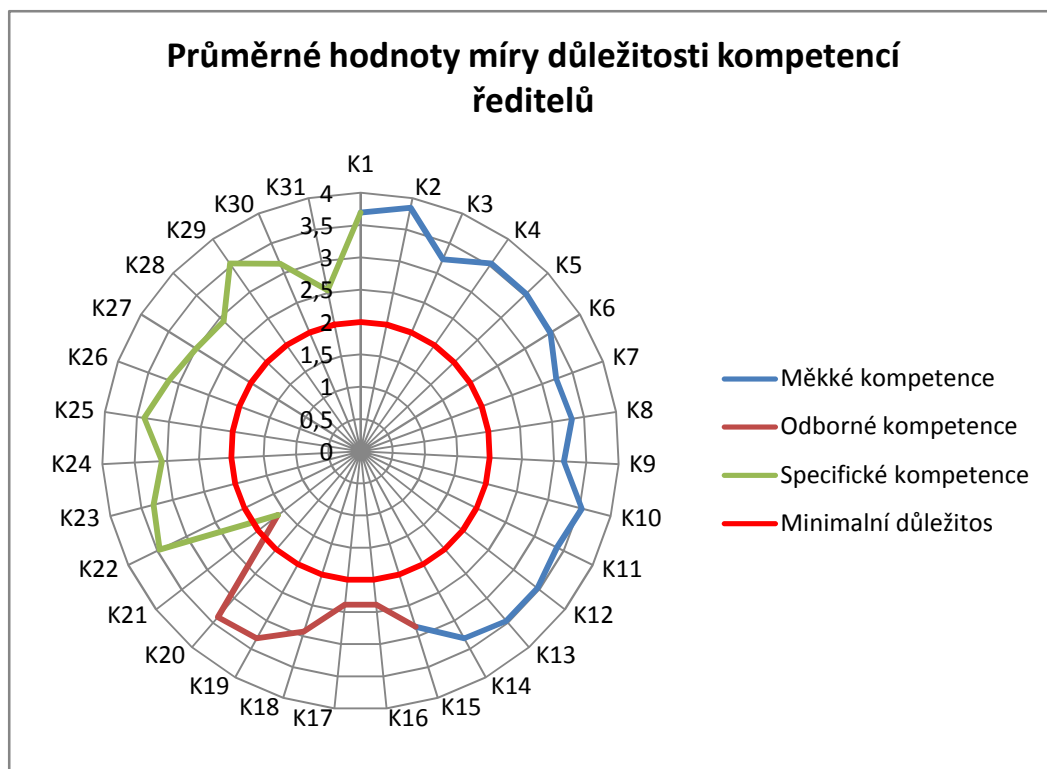
H1 Míra důležitosti všech kompetencí zahrnutých v navrženém kompetenčním modelu je pro požadovaný výkon na pracovní pozici ředitel vyšší než důležitá.

Provedeným šetřením bylo zjištěno, že naměřené hodnoty vykazují u pozice ředitelů celkem u šesti kompetencí míru důležitosti vyšší než důležitá a u dalších 24 navržených kompetencí dokonce míru důležitosti vyšší než velmi důležitá. Pouze u jedné kompetence je míra důležitosti pod hranicí určeného minima. Tato hypotéza se nepotvrdila.

Doplňující komentář k zjištěné skutečnosti.

Z pohledu jednotlivých skupin kompetencí z původně navrženého portfolia měkkých kompetencí nestojí mimo minimální požadovanou míru důležitosti žádná kompetence, průměrná hodnota je 3,40 stupně, což je více než velmi důležitá skupina kompetencí. U skupiny odborných kompetencí je na základě měření mimo stanovené minimum K21 – Jazyková způsobilost v AJ. Průměr této skupiny kompetencí je 2,67 stupně a odpovídá stupni důležitosti označené jako důležitá kompetence. Všechny kompetence ze skupiny specifických odborných kompetencí splňují stanovené minimum, jsou víc než velmi důležité a jejich skupinový průměr je 3,15.

Grafické znázornění zjištěných skutečností.



Graf č. 8 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí ředitelů

H2 Míra důležitosti všech kompetencí zahrnutých v navrženém kompetenčním modelu je pro požadovaný výkon na pracovní pozici zástupce ředitel vyšší než důležitá.

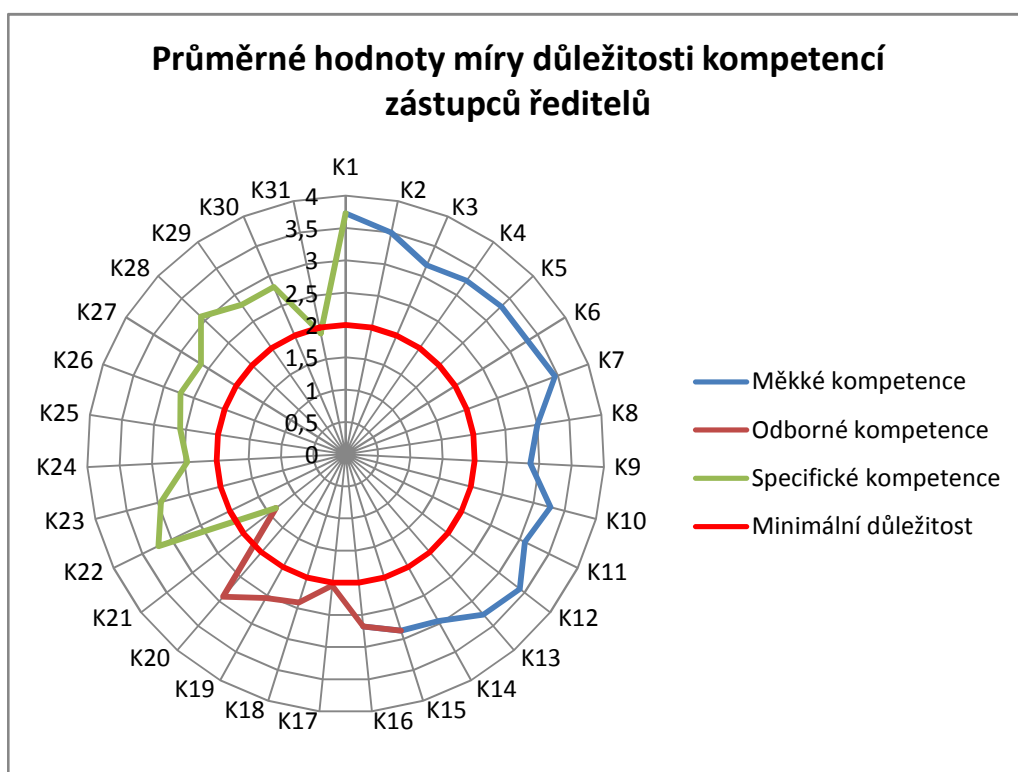
U druhé hypotézy bylo zjištěno, že průměrné hodnoty vykazují u pozice zástupce ředitele celkem u 29 navržených kompetencí míru důležitosti vyšší než důležitá. Z toho 15 kompetencí je na stupnici označeno jako kompetence důležité 14 kompetencí jako velmi důležité. Míra důležitosti u dvou kompetencí je pod hranicí takto stanoveného minima. Vzhledem k zjištěným faktům se tato hypotéza se nepotvrdila.

Doplňující komentář k zjištěné skutečnosti.

Výraznou převahu počtu kompetencí má u zástupců ředitelů skupina označena jako měkké kompetence. Mimo stanované minimum z této skupiny nestojí žádná z kompetencí a jejich průměr s hodnotou 3,23 stupně řadí tuto skupinu do velmi důležitých kompetencí. Minimální kritérium důležitosti kompetencí nesplňuje kompetence K 21 - Jazyková

způsobilost v AJ, která patří do skupiny odborných kompetencí. Průměr této skupiny je 2,33 stupně. Z odborných specifických kompetencí stojí mimo sledovanou hranici K 31 – Správa a údržba majetku. Zbylých devět kompetencí má průměr 2,72 stupně. Odborné a specificky odborné kompetence jsou skupiny kompetencí s mírou důležitosti víc než důležité.

Grafické znázornění zjištěné skutečnosti.



Graf č. 9 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí zástupců ředitelů

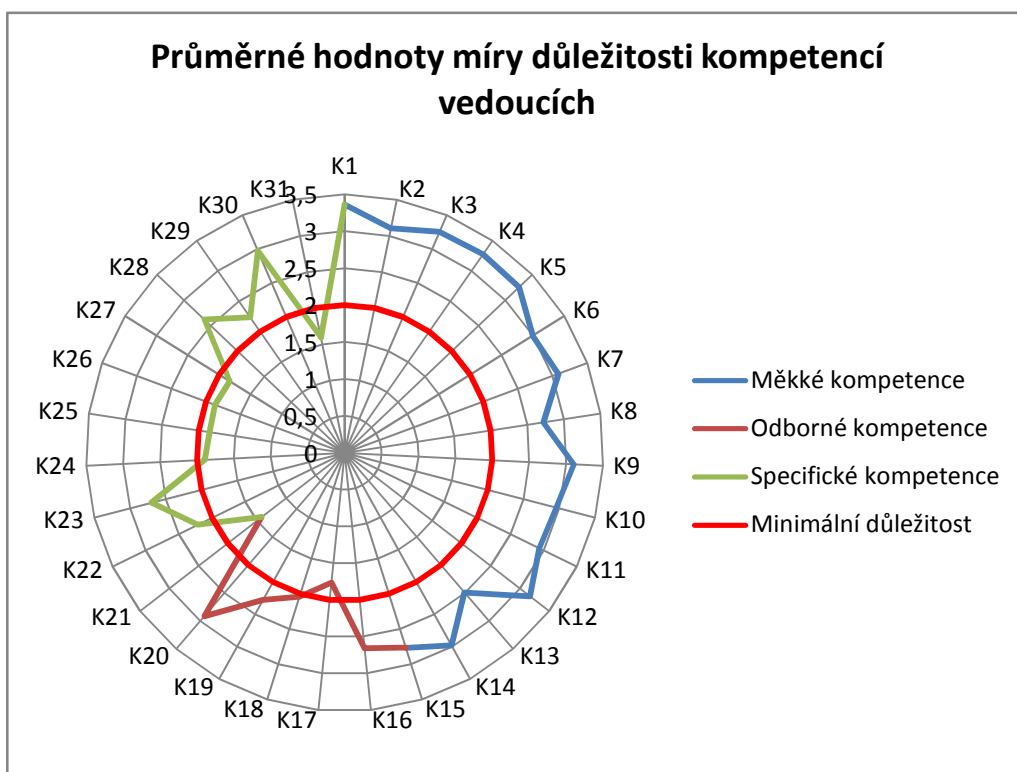
H3 Míra důležitosti všech kompetencí zahrnutých v navrženém kompetenčním modelu je pro požadovaný výkon na pracovní pozici vedoucí oddělení vyšší než důležitá.

Potvrzené kompetenční portfolio u pracovní pozice vedoucí oddělení vykazuje celkem 24 kompetencí, které splňují stanovené minimum, to je míru důležitosti vyšší než důležitá. Tato hypotéza se nepotvrdila.

Doplňující komentář k zjištěné skutečnosti.

Nejvyšší počet, který splňuje stanovenou hranici je zastoupena skupinou měkkých kompetencí. Výzkumné šetření potvrdilo, že všechny původně navržené kompetence z této skupiny jsou důležité pro pracovní činnosti a chování skupiny pedagogů volného času pracujících na pozici vedoucích oddělení. Jejich průměr je 3,03 stupně a řadí se mezi velmi důležité kompetence. Odborné kompetence, které nesplňují minimální hranici, jsou K17 – Numerická způsobilost a K21 – Jazyková způsobilost v AJ. Požadované minimum nesplňuje pět ze skupiny odborných specifických kompetencí. Jsou to převážně kompetence s prvky ekonomického řízení – ekonomické a finanční řízení, risk management, vyhledávání a zajišťování finančních zdrojů, řízení kvality a správa majetku. Průměr u posledních dvou skupin kompetencí je shodný - 2,18 stupně, tedy mírně nad hranicí důležitých kompetencí.

Grafické znázornění zjištěné skutečnosti.



Graf č. 10 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí vedoucích oddělení

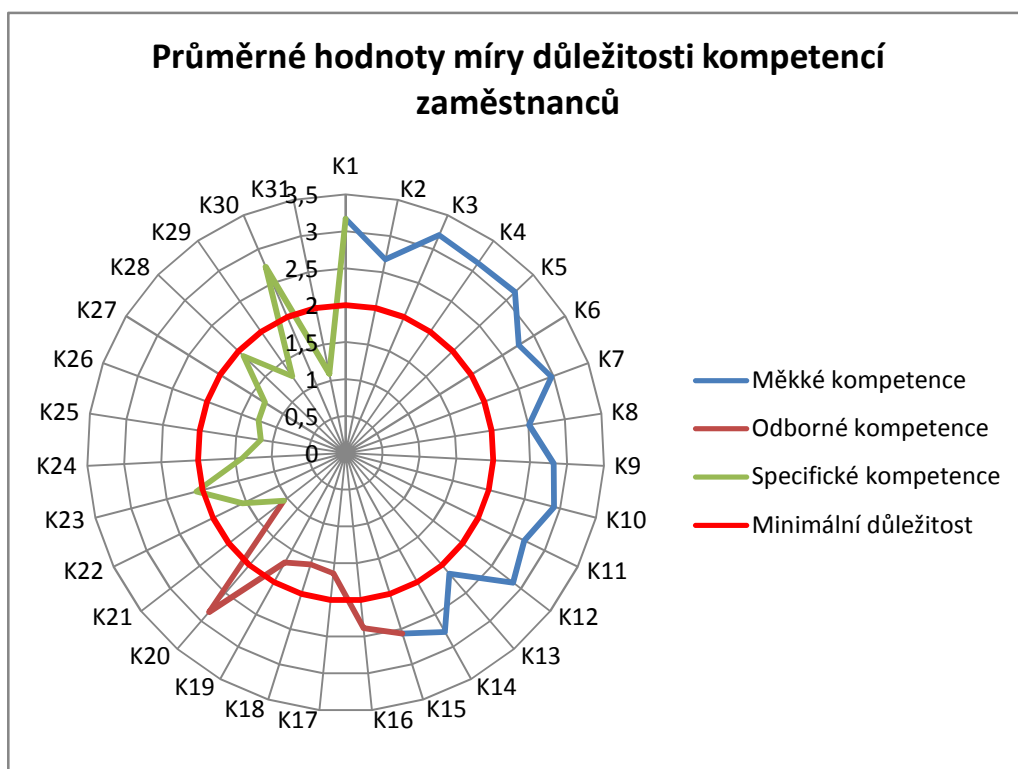
H4 Míra důležitosti všech kompetencí zahrnutých v navrženém kompetenčním modelu je pro požadovaný výkon na pracovní pozici řadový zaměstnanec vyšší než důležitá.

Poslední ze sledovaných hypotéz se týká sledování míry důležitosti jednotlivých kompetencí u řadových zaměstnanců. Požadovanou minimální hranici této pracovní pozice vykazuje celkem 19 kompetencí. Tato hypotéza se nepotvrdila.

Doplňující komentář k zjištěné skutečnosti.

Úplné původní portfolio tvoří opět všechny kompetence zařazené do skupiny kompetencí měkkých, u kterých byl zjištěn průměr 2,82 stupně a řadí se mezi důležité kompetence. Odborné kompetence jsou reprezentovány K16 – Počítačová gramotnost a K 20 – Jazyková způsobilost v češtině, specifické odborné kompetence K23 – Projektové řízení a K30 – Vzdělávání dětí, mládeže a dospělých.

Grafické znázornění zjištěné skutečnosti.



Graf č. 11 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí zaměstnanců

Z konkrétních hodnot i z grafického vyjádření vyplývá, že existují rozdíly v průměrných hodnotách důležitosti kompetencí mezi řediteli, zástupci ředitelů, vedoucími oddělení a zaměstnanci. Nejrozdílnější hodnocení z hlediska průměrných hodnot důležitosti kompetencí lze zaznamenat mezi řediteli a zaměstnanci (rozptyl je 3,40 – 2,82 stupně). Nejvyšší průměrné hodnoty míry používání kompetencí všemi pracovními pozicemi je skupina měkkých kompetencí (K1-K15). Nejnižší průměrné hodnoty napříč všemi pracovními pozicemi byly naměřené u K21 – Jazyková způsobilost v AJ.

8.11 Kompetenční modely pedagogů volného času

Na základě výsledků šetření autorka navrhuje pro jednotlivé pozice pedagogů volného času, kteří zajišťují zájmové vzdělávání v prostředí pražských domů dětí a mládeže následující kompetenční modely:

8.11.1 Kompetenční model ředitele

Měkké kompetence	Obecné kompetence	Specifické odborné komp.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Efektivní komunikace a prezentace 2. Vedení lidí 3. Kreativita 4. Flexibilita 5. Samostatnost 6. Podnikavost 7. Kooperace (spolupráce) 8. Výkonnost 9. Uspokojování lidských potřeb 10. Řešení problémů 11. Zvládnutí zátěže 12. Plánování a organizace práce 13. Ovlivňování ostatních 14. Celoživotní učení 15. Objevování a orientace v informacích 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Počítačová gramotnost 2. Numerická způsobilost 3. Ekonomické povědomí 4. Právní povědomí 5. Jazyková způsobilost v češtině 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Strategické řízení 2. Projektové řízení 3. Ekonomické a finanční řízení 4. Risk management 5. Vyhledávání a zajištění finančních zdrojů 6. Řízení kvality 7. Marketing, PR 8. Řízení lidských zdrojů 9. Vzdělávání dětí, mládeže a dospělých 10. Správa a údržba majetku

Tabulka č. 15 Kompetenční model ředitele domu dětí a mládeže v Praze

8.11.2 Kompetenční model pro zástupce ředitele

Měkké kompetence	Obecné kompetence	Specifické odborné komp.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Efektivní komunikace a prezentace 2. Vedení lidí 3. Kreativita 4. Flexibilita 5. Samostatnost 6. Podnikavost 7. Kooperace (spolupráce) 8. Výkonnost 9. Uspokojování lidských potřeb 10. Řešení problémů 11. Zvládání zátěže 12. Plánování a organizace práce 13. Ovlivňování ostatních 14. Celoživotní učení 15. Objevování a orientace v informacích 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Počítačová gramotnost 2. Numerická způsobilost 3. Ekonomické povědomí 4. Právní povědomí 5. Jazyková způsobilost v češtině 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Strategické řízení 2. Projektové řízení 3. Ekonomické a finanční řízení 4. Risk management 5. Vyhledávání a zajištění finančních zdrojů 6. Řízení kvality 7. Marketing, PR 8. Řízení lidských zdrojů 9. Vzdělávání dětí, mládeže a dospělých

Tabulka č. 16 Kompetenční model zástupce ředitele v domě dětí a mládeže v Praze

8.11.3 Kompetenční model pro vedoucího oddělení

Měkké kompetence	Obecné kompetence	Specifické odborné komp.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Efektivní komunikace a prezentace 2. Vedení lidí 3. Kreativita 4. Flexibilita 5. Samostatnost 6. Podnikavost 7. Kooperace (spolupráce) 8. Výkonnost 9. Uspokojování lidských potřeb 10. Řešení problémů 11. Zvládání zátěže 12. Plánování a organizace práce 13. Ovlivňování ostatních 14. Celoživotní učení 15. Objevování a orientace v informacích 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Počítačová gramotnost 2. Ekonomické povědomí 3. Právní povědomí 4. Jazyková způsobilost v češtině 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Strategické řízení 2. Projektové řízení 3. Marketing, PR 4. Řízení lidských zdrojů 5. Vzdělávání dětí, mládeže a dospělých

Tabulka č. 17 Kompetenční model vedoucího oddělení domu dětí a mládeže v Praze

8.11.4 Kompetenční model pro řadového zaměstnance

Měkké kompetence	Obecné kompetence	Specifické odborné komp.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Efektivní komunikace a prezentace 2. Vedení lidí 3. Kreativita 4. Flexibilita 5. Samostatnost 6. Podnikavost 7. Kooperace (spolupráce) 8. Výkonnost 9. Uspokojování lidských potřeb 10. Řešení problémů 11. Zvládání zátěže 12. Plánování a organizace práce 13. Ovlivňování ostatních 14. Celoživotní učení 15. Objevování a orientace v informacích 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Počítačová gramotnost 2. Jazyková způsobilost v češtině 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projektové řízení 2. Vzdělávání dětí, mládeže a dospělých

Tabulka č. 18 Kompetenční model zaměstnance domu dětí a mládeže v Praze

ZÁVĚR

Hlavním výsledkem práce je návrh kompetenčních modelů jako soubor kompetencí pedagogů volného času, působících na pracovních pozicích vrcholových, středních a liniových manažeru, a návrh kompetenčního modelu pro řadové zaměstnance školských zařízení pracujících v síti pražských domů dětí a mládeže. Tyto modely jsou navrženy na základě výsledků šetření s důrazem na celkovou analýzu míry důležitosti a potřebnosti „vlastnit“ jednotlivé kompetence.

Oproti teoretickým doporučením (Hroník 2006) kompetenční modely obsahují víc než doporučených dvanáct kompetencí. Problematika kompetencí pedagogů volného času však byla v této práci řešena z pohledu tří skupin kompetencí, zahrnutých v Národní soustavě povolání České republiky. Popsaný stav je stavem kraje Praha, který do určité míry ilustruje stav ideální, ke kterému by se měli pedagogové volného času co nejlépe přiblížit.

V rámci řešené problematiky bylo na základě analýzy výsledků kvantitativního výzkumného šetření zcela evidentně prokázáno, že podstatnou část kompetenčních modelů tvoří kompetence měkké, a to u všech pedagogů volného času bez ohledu na jejich pracovní pozice. Konkrétní výsledky šetření rovněž poukazují na fakt, že v této skupině není velký rozdíl v důležitosti potřebných kompetencí mezi jednotlivými pracovními pozicemi. Naproti tomu skupiny kompetencí odborných a specifických odborných vykazují určité rozdíly v důležitosti potřebných kompetencí mezi řídicími pracovníky a řadovými zaměstnanci. Výsledky výzkumu prokázaly, že nejnižší míru důležitosti u všech pracovních pozic vykazuje shodně kompetence K21 – Jazyková způsobilost v AJ. Autorka se rovněž domnívá, že s ohledem na zjištěné výsledky bylo prokázáno manažerské zaměření pozice pedagog volného času, a to na základě výběru a míry důležitosti požívání kompetencí nesoucích manažerský potenciál.

Výsledky této práce ilustrují skutečnost, že měkké dovednosti a postoje jsou velmi důležité pro vzdělávání ve 21. století a zásadně souvisí se čtyřmi základními typy učení – „Učit se žít společně, Učit se poznávat, Učit se jednat a Učit se být.“³⁸ Toto učení probíhá v průběhu

³⁸ *Učení je skryté bohatství*. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“. UVRŠ PF UK Praha 1997

celého života a podle odborné literatury „celoživotní učení“ představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.³⁹ Kvalita této koncepční změny závisí na vzdělaných, kompetentních lidech, v oblasti zájmového vzdělávání na pedagozích volného času, kteří by jako samotní vzdělavatelé měli být nositeli dovedností a postojů požadovaných trhem práce v 21. století. V širším kontextu tak výsledky této práce můžou s ohledem na vytvořené kompetenční modely poukazovat i na další z možných směrů v oblasti vzdělávání a výběru pedagogů školských zařízení pro zájmové vzdělávání.

³⁹ PALÁN, Z.: *Celoživotní učení*. In: KALOUS, J. – VESELÝ, A.: *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum 2006, str. 160, ISBN 80-246-1262-3, s. 25-26

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Model ledovce manažerských kompetencí	26
Obrázek č. 2 Hierarchický model struktury kompetence	28
Obrázek č. 3 Struktura kompetenčního modelu Národní soustavy povolání	62
Obrázek č. 4 Struktura osobnostního kompetenčního portfolia podle NIDM MŠMT	63

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Procesy organizace, rozptyl odpovědí SVČ	44
Tabulka č. 2 Střediska volného času	45
Tabulka č. 3 Seznam kompetencí řídicích pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání.....	47
Tabulka č. 4 Klíčové kompetence vedoucích pracovníků organizací poskytujících zájmové a neformální vzdělávání	48
Tabulka č. 5 Profesionální standard pro vedoucí pedagogické pracovníky na Slovensku.....	52
Tabulka č. 6 Rámec klíčových kompetencí pro život a pro trh práce	53
Tabulka č. 7 Klíčové kompetence podle národní soustavy povolání a kvalifikací	54
Tabulka č. 8 Klíčové kompetence podle OECD	55
Tabulka č. 9 Kompetenční portfolio.....	67
Tabulka č. 10 Celkový přehled dat o respondentech.....	70
Tabulka č. 11 Četnost odpovědí znázorněna formou podmíněného barevného formátování dat	71
Tabulka č. 12 Průměrné hodnoty jednotlivých kompetencí znázorněné formou podmíněného barevného formátování dat v rámci pracovních pozic.....	73
Tabulka č. 13 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí podle skupin kompetencí.....	76
Tabulka č. 14 Průměrné hodnoty skupin kompetencí podle pracovního zařazení	78
Tabulka č. 15 Kompetenční model ředitele domu dětí a mládeže v Praze.....	84
Tabulka č. 16 Kompetenční model zástupce ředitele v domě dětí a mládeže v Praze	85
Tabulka č. 17 Kompetenční model vedoucího oddělení domu dětí a mládeže v Praze	86
Tabulka č. 18 Kompetenční model zaměstnance domu dětí a mládeže v Praze	87

SEZNAM GRAFŮ

Graf č.1 Souhrn dat PDCA, N=119	43
Graf č. 2 Procesy souhrn - fáze, N=119	43
Graf č. 3 Návratnost dotazníků podle pracovních pozic	70
Graf č.4 Celková četnost odpovědí respondentů podle míry důležitosti jednotlivých kompetencí	72
Graf č. 6 Průměrné hodnoty míry důležitosti podle pracovního zařazení respondentů	74
Graf č. 7 Pořadí důležitosti kompetencí v průměrných hodnotách	75
Graf č. 8 Průměrné hodnoty míry důležitosti podle pracovního zařazení a podle skupin kompetencí	77
Graf č. 9 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí ředitelů	79
Graf č.10 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí zástupců ředitelů	80
Graf č. 11 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí vedoucích oddělení	81
Graf č.12 Průměrné hodnoty míry důležitosti kompetencí zaměstnanců.....	82

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, ISBN 978-80-247-1407-3.
2. BAREŠ, M. *Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání*. Praha 2012. 126 s., Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra Centrum školského managementu.
3. GAVORA, P. 2000 *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-79-6.
4. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997, 348 s., ISBN 80-85928-48-5.
5. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vyd.1. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 9788073674731.
6. HAVLÍČKOVÁ D.; ŽÁRSKÁ K., *Kompetence v neformálním vzdělávání*. vyd. 1. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.
7. HAVLÍČKOVÁ, D. *Sborník souhrnných pozic v nestátních neziskových organizacích*, Vyd.1.Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87449-37-0.
8. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-040-2.
9. KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času - projekt budoucnosti, nebo slepá ulička?*
In. Pedagogika 40(2010)12-20.
10. KLIMEŠ, I. *Slovník cizích slov*. 6.vyd., SPN Praha 1998, 862 s., ISBN 80-04-26710-6.
11. HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 233 s., ISBN 978-80-247-1457-8.

12. KOCIANOVÁ, J. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, ISBN 978-80-2497-3.
13. KOVÁČZ, J. *Kompetentní manažer procesu*. 1. Vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2009, 268 s., ISBN 978-80-7357-463-5.
14. KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence. Způsobnosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004, 184 s., ISBN 80-247-0698-9.
15. LAŠŠÁK, V. *Personálne riadenie v školách v Slovenskej republike: Výstup projektu Personální řízení*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010.
16. LHOTKOVÁ, I.; TROJAN, V.; KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. Vyd. Praha: Wolter Kluwer, 2012 104 s., ISBN 978-80-7357-899-2.
17. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha 2001*, Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
18. PALÁN, Z. *Celoživotní učení*. In: Kalous, J. – Veselý, A.: *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum 2006, s. 160, ISBN 80-246-1262-3.
19. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 229 s ISBN 8071782955.
20. PLAMÍNEK, J.; FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada, 2005, 180 s. ISBN 978-80-247-6318-7
21. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 8071782521.
22. PUNCH, KEITH, F. *Základy kvantitativního šetření*, Praha: Portál s.r.o., 2008, ISBN 978-80-7367-381-9.

23. ROTHWELL, William J.; LINDHOLM, John E. *Competency identification, modelling and assessment in the USA. In International Journal of Training and Development*, 1999, roč. 3, č. 2. Cit. Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004, s. 63.
24. SCHRATZ, M., aj. *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: Závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. Praha: MŠMT, 2011.
25. SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. *Competence at Work, Models for superior performance*. New York, 1993, cit. podle Kubeš, 2004.
26. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 208 s ISBN 978-80-7367-551-6.
27. TROJAN, V. *Systém vzdělávání řídicích pracovníků v České republice. Řízení školy*, 2010
28. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 1.vyd., Brno: Print-Typia, s.r.o., 2001, ISBN 80-86384-00-4
29. VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve zedělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, ISBN 978-80-247-1770-8.
30. *Bloomsbury Publishing, Macmillian English Dictionary*, 1. vyd.,2002, str. 1692, ISBN 978-0-3339-6672-3.

Elektronické zdroje

31. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015)* 2011 [online]. Praha: MŠMT, 2011 [cit. 2013-14-6]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy>
32. MŠMT. *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013*. [online]. [cit. 28. 2. 2010]. Dostupný přes WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/mladez/Koncepce_last_version.doc

33. MCKinsey&Company, *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. Praha: MCKinsey&Company, 2010 [cit. 2013-05-15]. Dostupné http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_rezeni.pdf
34. Scio s.r.o. [online]. 2013 [cit. 2013-14-6]. Dostupné na WWW: <http://www.scio.cz/paralelnivzdelavani/>
35. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. s <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi>
36. *Výstupy dotazníkového šetření k procesům a typizované mapě procesů (Procesy a pozice)*, NIDM 2010, [online] 2013 [2013-19-5] Dostupné na WWW: <http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/uznavani-neformalniho-vzdelavani/cile-a-vystupy>
37. *Souhrnná zpráva Výběr a identifikace klíčových kompetencí řídicích pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a nestátních neziskových organizací dětí a mládeže, nebo pracujících s dětmi a mládeží (Specialist Service, s.r.o., Vondráková 2011)*, NIDM 2011, [online] 2013 [2013-19-5] Dostupné na WWW: <http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/uznavani-neformalniho-vzdelavani/cile-a-vystupy>
38. Česká republika. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In •*Sbírka zákonů, Česká republika*. 2008, 103, 561, s. 4-5. Dostupný také z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf. ISSN 1211-1244.
39. Česká republika. Úplné znění zákona č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online] 2013 2013-19-5] Dostupné na WWW:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari?highlightWords=z%C3%A1kon+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADc%C3%ADch>

40. *Národní soustava povolání* [online]. Praha 2013 [2013-19-5] Dostupné na WWW: <<http://www.nsp.cz>

41. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha 2013 [2013-19-5] Dostupné na WWW: <<http://staregie2020.cz>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1
Celkové portfolio kompetencí

MĚKKÉ KOMPETENCE

EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE A PREZENTACE (schopnost aktivně komunikovat včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat)

VEDENÍ LIDÍ (záměr a vůle vykonávat roli vůdce skupiny, odhodlání a schopnost vést jiné lidi)

KREATIVITA (schopnost aktivně vyhledávat příležitosti a iniciovat změny a nové nápady s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch; kreativní myšlení a práce zahrnující intuici)

FLEXIBILITA (operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, schopnost měnit či přizpůsobovat své pracovní návyky, chování, efektivní práce v nových nebo měnících se situacích)

SAMOSTATNOST (schopnost pracovat soustředěně, vědomě, a vytrvale na svém úkolu bez potřeby vedení a kontroly ze strany druhých)

PODNIKAVOST (aktivní přístup k novým nápadům, schopnost uvádět tyto nápady do života organizace)

KOOPERACE (připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na týmové práci)

VÝKONNOST (schopnost a ochota podávat nadstandardní pracovní výkony ve srovnání s jinými pracovníky nebo normami)

USPOKOJOVÁNÍ LIDSKÝCH POTŘEB (zjišťování a uspokojování potřeb účastníků zájmového vzdělávání)

ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ (včasné rozpoznání a pojmenování problémů, volba správných řešení, hledání alternativních řešení, realizace a hodnocení zvoleného záměru)

ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE (připravenost a schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace)

PLÁNOVÁNÍ A ORGANIZACE PRÁCE (systematické plánování a organizování vlastní práce, práce jiných s přihlédnutím k cíli, prioritám, času aj.)

OVLIVŇOVÁNÍ OSTATNÍCH (persvědčování, usměrňování, ovlivňování a působení na jiné s cílem získání jejich podpory pro realizaci aktivity)

CELOŽIVOTNÍ UČENÍ (schopnost a ochota přijímat nové informace, vzdělávat se samostudiem či formou kurzů různého vzdělání)

AKTIVNÍ PŘÍSTUP (pozitivní a aktivní přístup k životu, ovlivňování dění kolem sebe)

OBJEVOVÁNÍ A ORIENTACE V INFORMACÍCH (vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat důležité informace potřebné v dané situaci)

ODBORNÉ KOMPETENCE

POČÍTAČOVÁ GRAMOSTNOST (základy práce s PC, uživatelské dovednosti MS OFFICE, elektronická pošta, prezentace, internet apod.)

NUMERICKÁ ZPŮSOBILOST (schopnost používat matematické myšlení k řešení úkolů a problémů v každodenním životě, dovednost provádět matematické a logické výpočty - %, grafy, statistiky, plochy aj.)

EKONOMICKÉ POVĚDOMÍ (znalost a používání obecných ekonomických principů, orientace ve finančních službách a produktech)
PRÁVNÍ POVĚDOMÍ (základní znalost a orientace v právním systému, přehled o právech i povinnostech, vědět, kam se obrátit pro radu či pomoc)
JAZYKOVÁ ZPŮSOBILOST V ČEŠTINĚ (schopnost číst a rozumět textu, psát a vyjadřovat se gramaticky správně, odpovídat na otázky)
JAZYKOVÁ ZPŮSOBILOST V AJ (číst a rozumět psanému textu, psát a vyjadřovat se gramaticky správně, být schopný vyjadřovat se, rozumět a odpovídat na otázky)
JAZYKOVÁ ZPŮSOBILOST V DALŠÍM CIZÍM JAZYCE (schopnost číst a rozumět psanému textu, psát a vyjadřovat se gramaticky správně, odpovídat na otázky)
ZPŮSOBILOST K ŘÍZENÍ OSOBNÍHO AUTOMOBILU (má oprávnění k řízení automobilu)
SPECIFICKÉ ODBORNÉ KOMPETENCE
STARATEGICKÉ ŘÍZENÍ (definování poslání a vize, strategie rozvoje organizace a různých oblastech, vypracování strategického plánu, jeho naplňování a kontrola)
PROJEKTOVÉ ŘÍZENÍ (schopnost přistupovat k aktivitám organizace jako k jednotlivým projektům, tj. rozplánovat činnosti do jednotlivých akcí a pak je realizovat s ohledem na termín, kvalitu, náklady a cíle)
EKONOMICKÉ A FINANČNÍ ŘÍZENÍ (dovednosti ve finančním řízení projektů, tvorby, čerpání rozpočtu, řízení investičních akcí, vedení a kontroly účetnictví, znalosti principů hospodaření apod.)
RISK MANAGEMENT (schopnost identifikovat a ohodnotit možná rizika spojená s aktivitami organizace - finanční, personální, specifická; schopnost minimalizovat tato rizika nebo je v procesu řízení zohlednit)
VYHLEDÁVÁNÍ A ZAJIŠŤOVÁNÍ FINANČNÍCH ZDROJŮ (aktivní vyhledávání sponzorů, donátorů, grantových možností, získávání těchto zdrojů)
ŘÍZENÍ KVALITY (plánování a realizace vnitřní kontroly, dotazníková šetření, evaluace, autoevaluace, realizace nápravných opatření)
MARKETING, PR (identifikace potřeb účastníků zájmového vzdělávání, využívání komunikačních kanálů, sledování konkurence, trendů, vytváření dobrého jména, šíření povědomí o organizaci)
ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ (personální plánování, výběr zaměstnanců, jejich hodnocení, znalost legislativy, agendy-smlouvy, výkazy, inventury, platové výměry aj.)
VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, MLÁDEŽE, DOSPĚLÝCH (znalosti v oblasti vzdělávání, pedagogika, didaktika apod., tvorba a realizace vzdělávacích programů, jejich hodnocení)
SPRÁVA A ÚDRŽBA MAJETKU (schopnost zajištění podpůrných procesů organizace v oblasti fungování a správy technické infrastruktury, řízení energií, služeb, nájmu, revize majetku a techniky aj.)

Příloha č. 2
Dotazník pro respondenty

DOTAZNÍK KOMPETENCE PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU

Vaše pracovní zařazení označte X	STUPNICE DŮLEŽITOSTI (níže označte vybranou KOMPETENCI X)	
ŘEDITEL ORGANIZACE	nedůležitá kompetence, není potřebná k práci, nevyužívám	0
ZÁSTUPCE ŘEDITELE ORGANIZACE	málo důležitá kompetence, stačí základní povědomí, používám jenom občas	1
VEDOUcí ODDĚLENÍ	důležitá kompetence, nutná standardní úroveň, běžně používám	2
RADOVÝ ZAMĚSTNANEC	velmi důležitá kompetence, aktivně využívám a průběžně aplikuji v praxi	3
Vaše pracovní zařazení označte X	mimořádně důležitá, strategicky významná, chápána a používána v kontextu	4

KOMPETENCE		ODPOVĚĎ				
NÁZVY VĚDOMOSTÍ, DOVEDNOSTÍ, ZNALOSTÍ, KTERÉ JSOU POTŘEBNÉ A DŮLEŽITÉ PRO VAŠ PRACOVNÍ VÝKON		0	1	2	3	4
1	EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE A PREZENTACE (schopnost aktivně komunikovat včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat)					
2	VEDENÍ LIDÍ (záměr a vůle vykonávat roli vůdce skupiny, rozhodnutí a schopnost vést jiné lidi)					
3	KREATIVITA (schopnost aktivně vyhledávat příležitosti a iniciovat změny a nové nápady s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch; kreativní myšlení a práce zahrující intuici)					
4	FLEXIBILITA (operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, schopnost měnit či přizpůsobovat své pracovní návyky, chování, efektivní práce v nových nebo měnících se situacích)					
5	SAMOSTATNOST (schopnost pracovat soustředěně, vědomě, a vytrvale na svém úkolu bez potřeby vedení a kontroly ze strany druhých)					
6	PODNIKAVOST (aktivní přístup k novým nápadům, schopnost uvádět tyto nápady do života organizace)					
7	KOOPERACE (připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na týmové práci)					
8	VÝKONNOST (schopnost a ochota podávat nadstandardní pracovní výkony ve srovnání s jinými pracovníky nebo normami)					
9	USPOKOJOVÁNÍ LIDSKÝCH POTŘEB (zjišťování a uspokojování potřeb účastníků zájmového vzdělávání)					
10	ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ (včasné rozpoznání a pojmenování problémů, volba správných řešení, hledání alternativních řešení, realizace a hodnocení zvoleného záměru)					
11	ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE (připravenost a schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace)					
12	PLÁNOVÁNÍ A ORGANIZACE PRÁCE (systematické plánování a organizování vlastní práce, práce jiných s přihlédnutím k cíli, prioritám, času aj.)					
13	OVLIVŇOVÁNÍ OSTATNÍCH (přesvědčování, usměrňování, ovlivňování a působení na jiné s cílem získání jejich podpory pro realizaci aktivity)					
14	CELOŽIVOTNÍ UČENÍ (schopnost a ochota přijímat nové informace, vzdělávat se samostudiem či formou kurzů různého vzdělání)					
15	OBJEVOVÁNÍ A ORIENTACE V INFORMACÍCH (vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat důležité informace potřebné v dané situaci)					
16	POČÍTAČOVÁ GRAMOSTNOST (základy práce s PC, uživatelské dovednosti MS OFFICE, elektronická pošta, prezentace, internet apod.)					
17	NUMERICKÁ ZPŮSOBILOST (schopnost používat matematické myšlení k řešení úkolů a problémů v každodenním životě, dovednost provádět matematické a logické výpočty - %, grafy, statistiky, plochy aj.)					
18	EKONOMICKÉ POVĚDOMÍ (znalost a používání obecných ekonomických principů, orientace ve finančních službách a produktech)					
19	PRÁVNÍ POVĚDOMÍ (základní znalost a orientace v právním systému, přehled o právech i povinnostech, vědět, kam se obrátit pro radu či pomoc)					
20	JAZYKOVÁ ZPŮSOBILOST V ČESTINĚ (schopnost číst a rozumět textu, psát a vyjadřovat se gramaticky správně, odpovídat na otázky)					
21	JAZYKOVÁ ZPŮSOBILOST V AJ (číst a rozumět psanému textu, psát a vyjadřovat se gramaticky správně, být schopen vyjadřovat se, rozumět a odpovídat na otázky)					
22	STRATEGICKÉ ŘÍZENÍ (definování poslání a vize, strategie rozvoje organizace a různých oblastech, vypracování strategického plánu, jeho naplňování a kontrola)					
23	PROJEKTOVÉ ŘÍZENÍ (schopnost přistupovat k aktivitám organizace jako k jednotlivým projektům, tj. rozplánovat činnosti do jednotlivých akcí a pak je realizovat s ohledem na termín, kvalitu, náklady a cíle)					
24	EKONOMICKÉ A FINANČNÍ ŘÍZENÍ (dovednosti ve finančním řízení projektů, tvorby, čerpání rozpočtu, řízení investičních akcí, vedení a kontroly účetnictví, znalosti principů hospodaření apod.)					
25	RISK MANAGEMENT (schopnost identifikovat a ohodnotit možná rizika spojená s aktivitami organizace - finanční, personální, specifická; schopnost minimalizovat tato rizika nebo je v procesu řízení zohlednit)					
26	VYHLEDÁVÁNÍ A ZAJIŠŤOVÁNÍ FINANČNÍCH ZDROJŮ (aktivní vyhledávání sponzorů, donátorů, grantových možností, získávání těchto zdrojů)					
27	ŘÍZENÍ KVALITY (plánování a realizace vnitřní kontroly, dotazníková šetření, evaluace, autoevaluace, realizace nápravných opatření)					
28	MARKETING, PR (identifikace potřeb účastníků zájmového vzdělávání, využívání komunikačních kanálů, sledování konkurence, trendů, vytváření dobrého jména, šíření povědomí o organizaci)					
29	ŘÍZENÍ LIDSKÝCH ZDROJŮ (personální plánování, výběr zaměstnanců, jejich hodnocení, znalost legislativy, agendy-smlouvy, výkazy, inventury, platové výměry aj.)					
30	VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, MLÁDEŽE, DOSPĚLÝCH (znalosti v oblasti vzdělávání, pedagogika, didaktika apod., tvorba a realizace vzdělávacích programů, jejich hodnocení)					
31	SPRÁVA A ÚDRŽBA MAJETKU (schopnost zajištění podpůrných procesů organizace v oblasti fungování a správy technické infrastruktury, řízení energií, služeb, nájmu, revize majetku a techniky aj.)					
NÁZEV VĚDOMOSTI, DOVEDNOSTI, ZNALOSTI		0	1	2	3	4

Příloha č. 3

Mzdová a personální inventura k 1. 1. 2013/ zdroj
dat Odbor rozpočtu MHMP - oddělení školského
rozpočtu

Název	počet pedagogů:				
		ředitel	zástupce	vedoucí	zaměstnanec
Dům dětí a mládeže Praha 2 (Praha 2, Slezská 21/920)	20	1	1	6	12
Dům dětí a mládeže Praha 3 - Ulita (Praha 3, Na Balkáně 2866/17a)	14	1	1	4	8
Dům dětí a mládeže Praha 4 - Hobby centrum 4 (Praha 4, Bartáková 1200/4)	16	1	1	5	9
Dům dětí a mládeže Praha 12 - Monet (Praha 4, Herrmannova 2016/24)	16	1	1	3	11
Dům dětí a mládeže Jižní Město (Praha 4, Šalounova 2024)	13	1	2	0	10
Dům dětí a mládeže Praha 5 (Praha 5 - Smíchov, Štefánikova 11/235)	16	1	1	5	9
Dům dětí a mládeže Praha 6 (Praha 6 - Řepy, U Boroviček 1/648)	13	1	1	7	4
Dům dětí a mládeže, Praha 6 - Suchdol, Rohová 7 (Praha 6 - Suchdol, Rohová 7540)	8	1	1	2	4
Dům dětí a mládeže Praha 7 (Praha 7, Šimáčkova 16/1452)	13	1	1	0	11
Dům dětí a mládeže Praha 8 - Spirála (Praha 8, Přemyslská 1102)	18	1	1	1	15
Dům dětí a mládeže Praha 9 (Praha 9, Měšická 720)	15	1	2	4	8
Dům dětí a mládeže Praha 10 - Dům UM (Praha 10, Pod Strašnickou vinicí 23/623)	23	1	1	3	18
Dům dětí a mládeže hlavního města Prahy (Praha 8 - Karlín, Karlínské náměstí 7)	59	1	8	8	42
CELKEM	244	13	22	48	161
Dům dětí a mládeže Praha - Horní Počernice, Ratibořická 1899	6	1	1	3	1
Dům dětí a mládeže Stodůlky	8	1	1	0	6
CELKEM	14	2	2	3	7

CELKEM	258	15	24	51	168
---------------	------------	-----------	-----------	-----------	------------

Příloha č. 4

Celková tabulka odpovědí respondentů v dotazníku
(barevná škála dle důležitosti kompetence)

N	zař	K																																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1		
1	Řd	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	4	3	4	4	4	4	2	0	3	2	4	3	4	2	3	4	2	2		
2	Řd	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	4	4	4	2	2	2	1	2	2	2	1	4	4	3	3	2	2	2	3	2	1		
3	Řd	3	4	2	2	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	2	2	1	2	2	2	0	3	2	3	1	3	2	3	2	1	3		
4	Řd	3	4	3	4	4	3	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	2	2	3	4	3	4	3	2	3	2	3	3	4	4	3		
5	Řd	4	4	2	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	2	3	4	4	4	2	4	4	3	3	3	4	3	4	4	2		
6	Řd	4	4	4	4	3	3	3	2	3	4	3	3	2	4	3	3	1	4	4	4	3	4	3	4	3	3	2	2	3	3	3		
7	Řd	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	4	4	2	2	2	2	4	4	2	4	4	4	4		
8	Řd	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	2	3	3	3	4	1	4	4	2	4	3	4	3	4	4	3		
9	Řd	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	2	3	4	4	4	2	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3		
10	Řd	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	2	3	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2		
11	Řd	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4		
12	Řd	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	2	2	2	2	2	3	3	0	3	4	3	4	3	3	3	3	2	1		
13	Řd	4	4	2	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	2		
14	zŘ	2	2	1	3	4	4	4	3	3	2	3	3	3	2	2	4	1	1	1	3	0	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1		
15	zŘ	4	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	0	4	4	4	3	3	2	2	3	3	1		
16	zŘ	4	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	4	2	3	3	3	1	2	2	4	2	4	3	1	2	2	3	4	3	4	1		
17	zŘ	3	4	3	3	4	3	3	3	2	3	3	4	4	3	3	3	2	2	2	3	0	3	2	2	2	3	2	4	3	2	2		
18	zŘ	4	4	3	3	3	2	4	3	2	4	3	4	4	2	3	3	4	3	2	3	1	4	3	3	3	3	2	2	4	4	3		
19	zŘ	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3		
20	zŘ	4	4	3	4	3	3	4	2	2	3	2	4	4	3	2	2	2	3	3	2	0	4	4	2	4	2	3	3	2	2	2		
21	zŘ	4	4	4	4	3	3	4	2	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3		
22	zŘ	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2	3	1	1	3	1	0	0	1	3	0	2	1		
23	zŘ	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	3	3	3	3		
24	zŘ	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	
25	zŘ	3	4	3	3	2	3	3	2	3	3	4	3	3	2	2	2	1	2	3	2	1	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2		
26	zŘ	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	2	3	3	4	3	2	4	4	3	4	4	4	4	4	3	2		
27	zŘ	4	3	3	3	4	4	4	4	4	2	3	3	4	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	4	4	2		
28	zŘ	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	2	3	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1	3	2	3	1		
29	zŘ	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	1	1	3	3	0	4	4	1	3	2	3	3	3	4	1		
30	zŘ	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	2	2	3	3	4	2	4	4	2	3	3	3	3	4	3	2		
31	zŘ	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	4	2	3	4	3	3	2	2	2	2		
32	zŘ	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	2	2	4	4	3	2	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3		
33	zŘ	4	3	3	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	4	3	4	2	2	2	3	2	1	1		
34	zŘ	4	4	3	3	3	3	4	2	2	3	3	2	2	2	3	4	2	2	2	3	2	3	3	2	2	4	3	4	3	2	1		
35	zŘ	4	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
36	Vd	4	3	2	3	3	2	3	2	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	0	1	3	0	3	2	2	3	4	4	1			
37	Vd	4	3	4	4	4	4	3	3	3	2	4	2	2	3	2	2	2	3	3	4	4	2	4	2	3	2	2	3	2	2	1		
38	Vd	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3		
39	Vd	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	1	2	2	3	2	

40	Vd	3	3	2	2	3	2	1	3	2	2	2	3	2	2	1	4	1	2	2	3	1	3	2	1	1	1	1	2	3	2	1	
41	Vd	4	3	2	3	3	2	3	1	4	4	3	3	3	2	2	1	1	2	3	4	1	3	2	3	1	2	2	3	2	2	1	
42	Vd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2		
43	Vd	3	4	3	3	4	3	2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	1	2	2	3	0	3	3	2	2	2	3	3	2	4	3	
44	Vd	4	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	4	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	4	4	
45	Vd	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	2	1	1	3	2	2	2	
46	Vd	3	4	4	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	2	0	2	0	
47	Vd	4	4	4	4	4	3	3	2	3	4	4	4	3	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	
48	Vd	2	2	4	4	3	2	3	3	4	2	3	1	1	4	3	3	1	1	1	4	1	2	2	1	1	1	2	2	4	4	2	
49	Vd	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	4	2	
50	Vd	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	2	2	2	4	4	4	2	3	4	3	3	3	2	2	2	3	3	
51	Vd	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	1	3	1	2	1	
52	Vd	4	3	4	4	4	4	4	1	4	4	2	2	4	4	4	2	1	1	1	4	0	1	4	4	4	2	4	4	0	4	0	
53	Vd	4	2	2	3	3	4	3	2	3	2	2	3	4	3	4	3	3	3	4	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	4	2	
54	Vd	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	2	3	4	4	2	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	
55	Vd	4	3	2	2	3	2	3	2	4	3	3	2	4	2	4	3	1	3	3	3	0	2	1	1	0	0	0	2	2	3	3	
56	Vd	3	4	3	4	4	2	2	2	4	3	3	4	2	3	3	2	2	3	3	2	0	3	3	2	3	3	2	4	3	2	2	
57	Vd	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	1	2	2	2	1	0	2	3	2	1	2	1	1	1	1	2	1	3	1	
58	Vd	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	1	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	
59	Vd	4	2	4	4	2	4	4	4	4	3	2	2	3	4	4	4	2	2	3	4	1	2	3	3	2	3	2	4	1	4	1	
60	Vd	2	3	4	2	2	4	3	3	2	2	2	3	1	4	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	
61	Vd	2	2	3	3	3	2	3	1	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	3	1	1	3	1	2	1	2	2	1	1	1	
62	Vd	2	3	3	4	2	1	3	4	2	3	4	4	1	2	2	1	1	2	1	2	0	2	2	3	0	1	1	1	2	1	1	
63	Vd	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	1	1	3	1	2	2	2	2	1	1	2	2	3	1	
64	Vd	2	1	3	4	3	3	4	2	3	3	4	3	3	3	2	3	1	0	1	3	1	1	2	0	0	1	1	3	3	3	0	
65	Vd	2	1	3	4	3	3	4	2	3	3	4	3	3	3	2	3	1	0	1	3	1	1	2	0	0	1	1	3	3	3	0	
66	Vd	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	1	1	1	1	1	2	2	1	
67	Vd	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	0	1	2	4	2
68	Vd	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	1	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	
69	Vd	3	3	2	3	4	3	3	3	4	3	2	4	3	2	2	3	2	2	2	3	1	3	3	2	3	2	3	4	3	3	2	
70	Vd	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	4	2	2	1	1	1	2	2	3	4	2	1	2	2	2	2	4	3	
71	Vd	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	3	2	4	2
72	Vd	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	2	3	3	3	2	2	3	3	0	1	3	2	1	1	2	3	2	3	3	
73	Vd	3	3	4	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	1	2	3	1	3	2	2	0
74	Vd	3	2	3	3	4	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	2	3	1	1	3	1	2	2	4	2	1	3	2	4	4	1	
75	Vd	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	1	
76	Vd	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	3	0	1	3	1	2	1	2	4	3	4	1	
77	Vd	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	1	1	3	2	2	1	2	2	3	1	1	2	2	2	
78	Vd	3	4	4	4	3	4	3	2	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	2	3	4	2
79	Vd	3	4	2	3	3	4	2	2	4	2	3	3	2	4	2	3	3	3	2	3	3	4	2	1	0	2	1	3	1	3	1	
80	Vd	4	3	4	3	4	3	2	1	2	2	3	4	1	3	1	2	0	1	2	2	2	4	4	2	2	1	2	3	2	4	1	

81	Vd	4	3	4	4	3	3	3	2	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	2	3	1	1	2	0	2	2	2	4	3	4	2	
82	Vd	4	3	3	3	2	3	4	2	3	4	2	2	2	3	4	2	2	3	3	3	1	2	4	2	2	2	4	4	2	4	2	
83	Zm	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	0	1	1	0	4	0	3	3	0	0	0	0	3	1	4	3	
84	Zm	2	2	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	2	1	0	4	0	2	1	0	0	0	1	1	0	1	0	
85	Zm	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	2	1	1	4	2	2	2	2	2	1	2	2	2	4	2	
86	Zm	4	3	4	4	4	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	1	1	2	0	1	2	1	0	0	3	3	2	4	0	
87	Zm	4	3	4	4	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	3	3	3	1		
88	Zm	3	2	4	3	3	3	3	3	3	2	4	2	3	2	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	2	1	
89	Zm	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3	1	2	2	3	3	1	3	1	0	1	2	1	1	4	1	
90	Zm	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	0	1	1	2	2	2	2	2	3	2	1	
91	Zm	4	4	3	3	3	4	4	4	2	4	3	3	3	3	3	2	2	0	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
92	Zm	4	4	3	4	4	2	4	2	3	4	3	4	4	4	3	3	2	2	1	4	2	3	3	0	4	0	4	3	4	4	2	
93	Zm	4	3	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	1	2	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	1	0	0	4	1	
94	Zm	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	1	2	1	2	
95	Zm	3	2	3	2	3	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	1	3	3	3	1
96	Zm	3	2	3	2	3	2	2	3	4	3	3	3	2	3	2	1	0	0	1	3	0	1	2	0	0	1	0	0	1	4	1	
97	Zm	3	4	3	4	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	4	2	1	2	2	3	0	1	2	2	1	1	1	2	2	3	3	
98	Zm	4	3	3	4	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	0	1	2	3	1	2	3	1	1	2	2	2	0	4	1	
99	Zm	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	1	2	2	3	3	3	2		
100	Zm	4	2	2	2	3	2	3	2	3	3	4	3	1	2	2	3	1	0	1	3	0	0	1	0	0	0	2	2	1	1	0	
101	Zm	2	3	3	4	4	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	1	1	3	3	0	1	3	1	2	2	1	3	2	2	1	
102	Zm	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	2	2	1	3	3	2	1	0	1	4	3	2	3	2	2	2	3	3	4	4	1	
103	Zm	3	3	4	3	3	3	3	2	4	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1	2	1	1	2	1	3	2	
104	Zm	4	3	4	3	2	4	3	2	2	2	1	3	1	2	2	2	1	0	0	3	2	2	3	1	1	1	1	3	1	2	0	
105	Zm	3	2	3	4	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	1	1	2	3	2	1	2	2	3	3	2	
106	Zm	4	3	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	2	3	3	1	0	0	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	4	0	
107	Zm	3	3	4	3	4	4	2	3	3	2	2	3	1	4	2	0	4	2	1	2	0	1	1	1	0	3	1	1	0	4	2	
108	Zm	3	2	3	3	2	2	3	1	2	2	2	2	3	2	2	3	1	1	1	2	0	1	1	1	0	1	1	1	0	4	0	
109	Zm	2	2	2	3	4	2	2	3	4	4	3	3	2	4	3	4	4	3	1	4	4	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	
110	Zm	3	1	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	1	1	1	3	1	1	1	2	2	1	1	0	1	3	1	
111	Zm	3	2	3	2	3	2	4	3	3	3	2	4	2	3	3	3	2	2	2	3	1	1	2	1	1	0	0	1	0	3	0	
112	Zm	4	1	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	2	1	1	3	2	0	1	1	1	1	2	2	2	2	1	
113	Zm	3	1	3	2	2	2	3	2	3	2	1	1	2	2	2	3	3	3	3	4	1	1	2	0	0	2	1	4	3	4	1	
114	Zm	3	2	3	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	0	2	2	0	2	1	0	1	0	1	0	1	0	
115	Zm	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3	2	2	0	1	1	4	1	3	3	1	2	1	2	3	1	4	0	
116	Zm	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	2	2	1	1	2	2	1	2	3	2	2	0	1	3	1	4	0	

11 7	Zm	3	2	2	3	4	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2		
11 8	Zm	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	1	1	2	3	4	3	3	0	2	1	1	3	3	3	0		
11 9	Zm	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	3	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2		
12 0	Zm	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	2	2	4	1		
12 1	Zm	3	1	3	4	4	3	4	3	3	4	2	2	1	4	3	2	1	2	3	3	0	1	2	1	2	1	2	1	2	2		
12 2	Zm	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	3	2	
12 3	Zm	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	2	2	4	3	1	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	
12 4	Zm	2	2	1	2	3	1	2	2	3	2	3	2	1	3	3	3	0	1	2	2	0	0	2	1	0	1	0	2	0	2	1	
12 5	Zm	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	2	2	2	4	4	1	2	3	1	0	1	0	3	0	3	0	
12 6	Zm	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	1	1	3	1	1	2	1	0	0	1	2	1	2	0	
12 7	Zm	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	
12 8	Zm	3	3	4	3	4	4	4	2	3	3	2	3	4	4	3	3	0	2	3	4	1	2	2	1	0	2	1	3	0	3	0	
12 9	Zm	2	3	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	2
13 0	Zm	4	2	4	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	3	4	1	
13 1	Zm	3	2	3	3	4	3	3	2	3	3	2	2	1	3	3	2	0	0	1	3	2	0	1	0	0	0	1	1	1	4	0	
13 2	Zm	4	3	3	3	4	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	4	4
13 3	Zm	4	3	3	3	2	2	2	1	3	4	4	2	2	2	3	1	2	1	2	4	2	2	2	1	1	0	1	2	0	2	1	
13 4	Zm	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	3	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	
13 5	Zm	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	1	1	1	3	1	1	3	1	0	1	1	2	0	3	1	
13 6	Zm	4	4	3	3	4	2	3	0	2	2	2	3	4	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	3	1	1	2	3	1
13 7	Zm	3	2	1	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	3	4	2	3	2	2	3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13 8	Zm	1	2	3	3	4	4	3	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	2	1
13 9	Zm	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	2	4	4	4	4	4	0	4	4	4	3	0	0	4	0	4	4	
14 0	Zm	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	
14 1	Zm	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1
14 2	Zm	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	2	3	3	1	2	3	2	3	3	3	4	2	4	1	
14 3	Zm	4	3	4	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	3	4	2	2	2	2	2	0	2	3	3	1	0	2	2	0	2	0	
14 4	Zm	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	4	2	4	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	1	3	1	3	1	4	1	
14 5	Zm	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	
14 6	Zm	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	1	2	3	4	1	1	0	2	0	3	2	
14 7	Zm	3	3	3	4	4	2	3	3	3	3	4	4	3	2	2	3	0	1	2	3	2	2	4	3	1	2	3	3	1	3	2	
14 8	Zm	3	4	3	4	3	3	3	2	1	2	2	3	2	4	3	3	2	1	1	4	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1

14	Zm	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4	1	0	1	2	0	0	0	0	0	1	1	1	3	4	0	
15	Zm	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	3	3	2	
15	Zm	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2	3	3	1	1	3	1	1	0	2	2	0	4	1		
15	Zm	2	0	3	3	2	2	2	1	4	3	3	3	2	4	2	1	0	0	0	4	0	0	1	0	0	1	0	0	1	4	0	
15	Zm	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	1	2	3	0	3	1	2	2	2	1	2	2	2	2		
15	Zm	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	0	4	4	2	2	2	3	4	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0		
15	Zm	3	4	4	3	3	2	3	1	4	3	2	3	3	3	1	1	0	0	0	3	0	1	2	2	1	1	0	0	2	3	2	
15	Zm	4	2	4	3	3	3	4	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	1	2	2	3	1		
15	Zm	2	1	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	4	2	2	1	3	2	1	2	1	1	1	2	2	0	0	0	
15	Zm	2	2	2	1	3	2	3	2	2	1	1	2	1	2	1	3	0	1	1	2	0	1	1	1	0	2	0	2	0	2	1	
15	Zm	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	1	2	1	2	1	2	0	1	1	2	0	1	1	2	0	2	0	2	0	3	1	
16	Zm	2	3	3	2	4	3	2	3	2	2	2	3	1	2	1	2	3	2	1	2	1	2	2	2	3	1	1	2	3	4	3	
16	Zm	3	1	3	4	2	1	2	1	1	3	4	3	2	2	2	2	1	1	0	3	0	0	1	1	0	0	0	1	2	2	0	
16	Zm	4	3	4	3	3	3	2	2	2	2	4	3	2	3	1	1	1	2	1	2	0	1	1	2	0	0	0	2	1	4	1	
16	Zm	1	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	1	3	2	1	2	3	2	3	1	2	3	2	1	2	3	2	1	2	3	
16	Zm	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	1	2	1	3	1	4	3	2	1	2	1	2	3	3	3	
16	Zm	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	2	4	4	4	4		
16	Zm	3	3	2	2	4	2	3	2	4	4	4	3	1	3	4	4	3	2	1	2	1	2	2	0	0	0	1	3	0	4	0	
16	Zm	0	2	0	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	4	4	2	2	4	3	3	4	4	4	4	2	3	4	4	
16	Zm	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	3	1
16	Zm	3	3	4	3	3	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	3	3	1	1	2	0	0	0	0	2	0	2	2	
17	Zm	3	3	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	2	2	2	2	1	0	1	1	2	0	1	1	0	0	0	0	1	0	3	0
17	Zm	3	4	4	4	3	3	2	2	4	4	4	3	2	4	2	2	2	1	2	2	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	
17	Zm	3	3	2	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	1	3	4	1	0	4	1	2	1	3	4	1	4	2
17	Zm	3	1	2	4	4	2	3	3	2	2	3	3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	
17	Zm	3	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	0	0	0	
17	Zm	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	3	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	
17	Zm	3	2	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	1	1	2	3	4	0	3	3	1	1	1	1	2	3	0	3	0
17	Zm	2	1	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	2	4	4	4	3	2	3	4	0	2	2	1	1	1	2	2	0	4	0	
17	Zm	4	3	4	3	2	2	2	2	4	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	3	0	0	1	1	1	1	0	3	0	1	0	
17	Zm	4	3	4	3	2	2	2	2	4	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	3	0	0	1	1	1	1	0	3	0	1	0	
18	Zm	3	4	3	2	4	3	4	2	3	3	2	4	2	2	2	3	4	2	2	2	4	1	2	4	4	2	3	1	3	2	4	2

