

Katedra manažerskej psychológie
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove



**ZBORNÍK RECENZOVANÝCH ŠTÚDIÍ Z VEDECKÉHO
SEMINÁRA**

**Sociálne kompetencie manažéra:
teoretické, metodologické a praktické
koncepty**

3. december 2012, Prešov

Miroslav Frankovský, Zuzana Birknerová (Eds.)

Prešov 2012

Vedecký seminár pri príležitosti 15. výročia založenia Prešovskej univerzity v Prešove je výstupom riešenia grantu VEGA 1/0637/12 „Možnosti konceptualizácie a operacionalizácie sociálnej inteligencie ako výkonovej osobnostnej charakteristiky“.

Za odbornú a jazykovú stránku zodpovedajú autori jednotlivých príspevkov.

ODBORNÍ GARANTI:

doc. PhDr. Miroslav Frankovský, CSc. (FM PU v Prešove, SR)

doc. PhDr. František Baumgartner, CSc. (PÚ AV ČR, Brno, v.v.i., ČR)

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D. (ÚPV, FHS UTB ve Zlíně, ČR)

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D. (ÚPV, FHS UTB ve Zlíně, ČR)

RECENZENTI:

Mgr. Denisa Fedáková, PhD. (SVU SAV, Košice, SR)

PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD. (FHPV PU v Prešove, SR)

EDIČNÝ VÝBOR:

doc. PhDr. Miroslav Frankovský, CSc.

PaedDr. Zuzana Birknerová, PhD.

Mgr. Michal Kentoš, PhD.

PhDr. Ľubica Zibrínová, PhD.

PhDr. Anna Janovská, PhD.

PhDr. Mariana Račková, PhD.

Vydavateľ:

Bookman s.r.o.

Fakulta manažmentu

Prešovská univerzita v Prešove

© doc. PhDr. Miroslav Frankovský, CSc., PaedDr. Zuzana Birknerová, PhD.

Katedra manažérskej psychológie

Fakulta manažmentu

Prešovská univerzita v Prešove

ISBN 978-80-89568-49-9

EAN 9788089568499

**Sociálne kompetencie manažéra:
teoretické, metodologické a praktické
koncepty**

PRÍSPEVKY

VNÍMANIE A HODNOTENIE KVALITY EDUKAČNÉHO PROCESU NA VYSOKEJ ŠKOLE

Viktória Ali Taha, Michaela Sirková
Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove

Abstrakt

V posledných rokoch je na vysoké školy zo strany rôznych zainteresovaných strán vyvíjaný silný tlak na zabezpečenie požadovanej kvality vzdelávania a preto sa hodnotenie kvality vzdelávania stalo dôležitou súčasťou vysokoškolského manažmentu. Populárnym spôsobom hodnotenia kvality edukačného procesu je hodnotenie zo strany študentov, ktorí sú kľúčovými zákazníkmi univerzity a priamymi príjemcami služieb, ktoré poskytuje. Cieľom príspevku je identifikácia a špecifikácia kľúčových faktorov kvality vzdelávania z pohľadu študentov Fakulty manažmentu. Na základe dát získaných formou ankety medzi študentmi manažérskeho zamerania boli vymedzené kľúčové atribúty kvality edukačného procesu.

Abstract

In recent years various stakeholders exert pressure on higher education institution to ensure the required quality of education and therefore the assessment of the quality of education has become an important part of university management. A popular way to assess and measure the quality of the educational process is the assessment by students who are key customers of the university and direct consumers of the services provided by the university. The aim of this paper is identification and specification of key factors of the quality of education from the perspective of students of the Faculty of Management. Based on data collected through a survey among students of management were identified key attributes of the quality of educational process.

Kľúčové slová

Hodnotenie kvality, kvalita vzdelávania, vysoké školy

Key words

Quality measurement, quality of education, higher education institution

V súčasnom silne konkurenčnom prostredí sa kvalita stáva rozhodujúcim a rozlišujúcim faktorom, ktorý determinuje úspech vysokej školy. Kvalita vysokoškolského vzdelávania a výučby je preto nanajvýš aktuálnou témou a ako uvádza Devlin (2007, in Devlina-Samarawickremab, 2010) je jej venovaná zvýšená pozornosť na univerzitnej úrovni po celom svete. Na univerzity je vyvíjaný stále väčší tlak, aby zabezpečovali efektívnu výučbu a boli ju schopné aj preukázať. Táto efektívnosť sa odzrkadľuje v kvalite výučby a preto je potrebné zjednotiť jej chápanie a vnímanie.

No chápanie kvality vysokoškolského vzdelávania je rôznorodé a naráža na mnohé úskalia. V tejto súvislosti Tsiniđou a kol. (2010) konštatujú, že vzdelávacie služby majú prevažne nehmotný charakter a sú ťažko merateľné a to najmä preto, že ich výsledok sa odráža v transformácii jednotlivcov a ich znalostí ako aj v charakteristikách a správaní sa jednotlivcov. A to je podľa Michaela (1998, in Tsiniđou a kol., 2010) dôvod, prečo neexistuje bežne akceptovateľná definícia kvality, ktorá by sa vzťahovala špecificky na oblasť vyššieho vzdelávania. Okrem toho pri posudzovaní kvality vysokých škôl komplikuje celý proces hodnotenia samostatnosť a nezávislosť hodnotenej inštitúcie (Middlehurst-Gordon, 1995, in Tsiniđou a kol., 2010).

Meranie a hodnotenie kvality vysokoškolského vzdelávania

Kvalitu vysokoškolského vzdelávania ťažké definovať a teda aj merať. Všeobecne je kvalita vzdelávania často hodnotená na základe podmienok vzdelávania (t.j. vstupov), zriedkavejšie prostredníctvom výsledkov (výstupov) vzdelávania (UNESCO, 1989, in Khan-Zafar Iqbal,

2011). Samotná kvalita je viacrozmerná a posudzuje sa prostredníctvom rôznych parametrov. Podľa Khana a Zafar Iqbal (2011) je možné ju vnímať ako duševne stimulujúce prostredie a podmienky pre vzdelávanie podporované výbornými učebnými materiálmi a učiteľmi, ktorí stimulujú účasť a záujem študentov a pomáhajú im v dosahovaní porozumenia. Kvalita vzdelávania, učenia a tiež úspech študentov závisia podľa autorov do značnej miery od schopností, osobnosti a odhodlania učiteľa. Taktiež záleží na podmienkach, v ktorých učitelia a študenti pracujú napríklad atmosféra podnecujúca učenie, veľkosť učebne, vybavenie a zariadenie učební, skriptá a ďalšie učebné materiály. V neposlednom rade je kvalita závislá od vlastností samotných študentov - napríklad od ich telesného a duševného zdravia, sily motivácie k učeniu či podpory rodiny (Khan-Zafar Iqbal, 2011).

Pri hodnotení kvality vysokoškolského vzdelávania je potrebné vychádzať zo skutočnosti, že vzdelávanie je druh služby. Preto sa aj pri definovaní kvality vzdelávania mnohí autori opierajú o koncept kvality služieb. Ten sa podľa Lewisa a kol. (1994, in Tsiniđou a kol., 2010) zväčša zameriava na uspokojovanie potrieb zákazníkov a zdôrazňuje sa v ňom nevyhnutnosť posudzovať schopnosť poskytovanej služby plniť očakávania zákazníkov. Okrem toho sú úvahy o kvalite úzko prepojené s témou spokojnosti, pričom spokojnosť zákazníka je možné definovať ako postoj zákazníka voči výrobku alebo službe po jej použití (Tsiniđou a kol., 2010).

Mnohí autori sú presvedčení, že vnímaná kvalita služby je akousi formou postoja zákazníka (jej užívateľa), ktorý úzko súvisí (no nie je totožný) s jeho spokojnosťou. Samotný vzťah medzi spokojnosťou zákazníka a vnímaním kvality služby je vnímaný v dvoch hlavných rovinách. Prvý pohľad, je založený na presvedčení, že spokojnosť zákazníka je prekursorom kvality služieb. Druhý pohľad je založený na opačnom presvedčení a to, že kvalita služieb vedie k spokojnosti zákazníka (in Douglas-McClelland, 2008). V kontexte rozdielneho vnímania kvality služby a spokojnosti s ňou Cronin a Taylor (1992, in Douglas-McClelland, 2008) tvrdia, že rozlíšenie spokojnosti a kvality je dôležité z toho dôvodu, že poskytovatelia služieb potrebujú vedieť, či ich cieľom by malo byť dosiahnutie spokojných zákazníkov, ktorí budú následne vnímať službu ako vysoko kvalitnú, alebo či by sa mali usilovať o vysokú kvalitu poskytovanej služby ako spôsobu zvyšovania spokojnosti zákazníkov.

Vymedzenie kvality vysokoškolského vzdelávania, rovnako ako definovanie spôsobov jej zabezpečovania nie je jednoduchá záležitosť (Parri, 2006, in Tsiniđou a kol., 2010). Zložitosť tohto procesu navyše komplikuje skutočnosť, že súbor meraných atribútov kvality a ich relatívne váhy nie sú konštantné, ale závisia od pohľadu rôznych zainteresovaných strán (stakeholderov) univerzity. Existuje množstvo definícií týkajúcich sa kvality vysokoškolského vzdelávania. Tieto definície pritom reprezentujú rôzne názory na kvalitu napríklad (in Tsiniđou a kol., 2010): kvalita ako výnimočnosť, dokonalosť a vhodnosť na daný účel, hodnota za peniaze (Harvey-Green, 1993), kvalita z perspektívy zainteresovaných strán (tzv. stakeholderov) (Middlehurst, 1992) resp. kvalita v zmysle toho, do akej miery sa plnia vopred stanovené ciele (Vroeijenstijn, 1992).

Prehľadne a logicky zatriedil rôzne definície kvality Garvin (1988, in Lagrosen a kol., 2004), ktorý vytvoril päť hlavných skupín definícií kvality:

1. *Transcendentné definície.* Tieto definície sú subjektívne a osobné, idú ale nad rámec merania a logického popisu. Často sa spájajú s konceptmi krásy a lásky.
2. *Produktovo orientované definície.* Kvalita je vnímaná ako merateľná premenná. Základom pre meranie sú objektívne atribúty produktu.

3. *Užívateľsky orientované definície.* Kvalita je prostriedkom zabezpečovania spokojnosti zákazníkov. Definície patriace do tejto skupiny sú individuálne a čiastočne subjektívne.
4. *Výrobné orientované definície.* Kvalita je vnímaná ako miera zhody s požiadavkami a špecifikáciami.
5. *Hodnotovo orientované definície.* Tieto definície definujú kvalitu vo vzťahu k nákladom.

V súvislosti s kvalitou vysokoškolského vzdelávania navrhli Harvey a Green (1993, in Lagrosen a kol., 2004) päť spôsobov jej vnímania:

1. Kvalita ako výnimočnosť.
2. Kvalita ako dokonalosť alebo konzistencia v zmysle plnenia špecifikácií.
3. Kvalita v zmysle vhodnosti na daný účel.
4. Kvalita ako hodnota za peniaze.
5. Kvalita ako transformácia, pri ktorej by proces mal priniesť kvalitatívnu zmenu, zlepšenie.

Jednotlivé zainteresované strany (stakeholderi) využívajú pri posudzovaní kvality vzdelávania rozdielne kritériá, nakoľko rozdielne sú aj ich očakávania a potreby. Autori Srikanthan a Dalrymple (2003, in Lagrosen a kol., 2004) predstavili interpretáciu kvality z pohľadu štyroch hlavných aktérov (stakeholderov):

- *Zriaďovatelia* t.j. financujúce orgány a spoločnosť ako celok interpretujú kvalitu ako „hodnotu za peniaze“ a teda ide im predovšetkým o návratnosť investícií.
- *Užívatelia produktu* t.j. súčasní aj potenciálni študenti vnímajú kvalitu ako „výnimočnosť“ a ide im predovšetkým o zaistenie relatívnej výhody v kariérnych vyhlídkach.
- *Užívatelia výstupov*, napr. zamestnávateľia interpretujú kvalitu ako „vhodnosť na daný účel“, pričom hľadajú kompetencie zodpovedajúce funkciám a pracovným miestam.
- *Zamestnanci pôsobiaci v oblasti vysokoškolského vzdelávania* t.j. akademickí pracovníci a správcovia vnímajú kvalitu ako dokonalosť (alebo konzistenciu) v zmysle plnenia noriem správanía sa dodržiavania etiky, aby mohli dosiahnuť uspokojenie z práce.

Manažérstvo kvality vzdelávacej inštitúcie

Úlohou každej organizácie je jednoznačne identifikovať svojich zákazníkov a určiť ich významnosť a dôležitosť. Pri tovaroch, výrobkoch resp. službách je to priamy užívateľ, ktorý statok využíva pre uspokojovanie svojich potrieb. V oblasti vzdelávania nie je také jednoduché jednoznačne odpovedať na otázku, kto je zákazník. Môžu to byť študenti, zamestnávateľia, metodické centrá, akadémié vzdelávania, školy a pod. Podľa Paulovej (2009) je snahou vzdelávacích organizácií uspokojovanie požiadaviek všetkých zainteresovaných strán, preto je nevyhnutné začať pristupovať systémovo k ich napĺňaniu. Jedinou možnosťou je koordinovať všetky činnosti, ktoré vplývajú na požadovaný výstup pre zákazníka. Táto koordinácia činností sa nazýva manažérstvo kvality.

Manažérstvo kvality je definované v norme STN EN ISO 9000:2006 ako koordinované činnosti zamerané na usmerňovanie a riadenie organizácie (napr. vzdelávacej organizácie, školy) s ohľadom na kvalitu. Ide o systematické riadenie organizácie za účelom trvalého zlepšovania činností organizácie, zvyšovania spokojnosti zákazníkov a zainteresovaných strán pri splnení požiadaviek. Riadenie organizácie zahŕňa okrem manažérskych disciplín aj manažérstvo kvality produktov. Na to, aby organizácia mohla efektívne a účinne fungovať, musí identifikovať a riadiť množstvo súvisiacich činností. Preto je potrebné si uvedomiť, že manažérstvo kvality vzdelávacej organizácie (školy), ako neoddeliteľná súčasť manažérstva organizácie (školy), nie je primárnym poslaním, ale nástrojom, na základe ktorého sa

nastavujú, hodnotia a zlepšujú procesy týkajúce sa výchovy a vzdelávania študentov, a tým i zvyšovania kvality práce so študentmi. Pre každú vzdelávaciu organizáciu, resp. školu je systém manažérstva kvality špecifický a závisí od lokálnych podmienok, typu školy, zloženia a vzdelania pedagógov, úrovne informačno-komunikačných technológií a ďalších faktorov (Paulová, 2009).

Študenti ako kľúčoví zákazníci a ich hodnotenie kvality vysokoškolského vzdelávania

Kľúčovými stakeholdermi vysokých škôl sú študenti. Tí sú podľa Hilla (1995, in Brochado, 2009) považovaní za „primárnych zákazníkov“ univerzity. Študenti sú navyše priamymi príjemcami univerzitou poskytovaných služieb a nimi vnímaná kvalita vzdelávania (ako služby) sa na vysokých školách stáva dôležitou otázkou. Aj preto patrí hodnotenie výučby a jej kvality zo strany študentov medzi najbežnejšie a najčastejšie využívané spôsoby hodnotenia.

Podľa Douglasovej a McClellanda (2008) je meranie spokojnosti študentov bežnou praxou na vysokých školách. Zisťujú sa názory študentov jednak na študijné programy a jednak na celé spektrum študentských aktivít, ktoré predstavujú „akademický život“ (Blackmore a kol., 2006, in Douglas-McClelland, 2008). Akademický život z pohľadu študenta pritom zahŕňa rôznorodú ponuku služieb od kvality výučby a vzdelávacích aktivít až po kvalitu zariadení v univerzitnom areáli. Šírka tohto spektra aktivít je hlavným dôvodom komplikovanosti sledovania a merania spokojnosti študentov (Douglas-McClelland, 2008).

Hlavnými argumentmi v prospech využívania študentského hodnotenia sú predovšetkým tieto skutočnosti:

1. toto hodnotenie je možno považovať za validné, pretože hodnotenie študentov pozitívne koreluje s efektivitou výučby,
2. tento typ hodnotenia je primeraný, uskutočniteľný a administratívne a finančne nenáročný,
3. toto hodnotenie vytvára dojem objektivity (Cahn, 1986, in Xu, 2012).

Okrem týchto pozitív má toto hodnotenie aj určité nevýhody. Napríklad niektoré faktory sú mimo kontroly učiteľov. Niektorí autori navyše vyslovujú aj určité obavy o slobodu prejavu učiteľov vyplývajúce zo strachu z nepriaznivého hodnotenia študentov (Williams a Ceci, 1997; Schueler 1988, Huemer 2005, in Xu, 2012).

Prieskum a interpretácia výsledkov

Vychádzajúc z predpokladu, že študenti sú najvýznamnejšími zákazníkmi vysokej školy, cieľom realizovaného prieskumu bolo zisťovanie ich názorov na rôzne aspekty výučby a najmä identifikácia faktorov (resp. atribútov) kvality vzdelávania na konkrétnej vysokej škole.

Zber primárnych dát sa uskutočnil formou ankety, ktorá umožňuje konštruktívne hodnotiť a explicitne špecifikovať rôzne aspekty a atribúty skúmaného problému (v tomto prípade kvality výučby). Prieskumnú vzorku tvorili študenti Fakulty manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove, konkrétne študenti druhého ročníka magisterského štúdia. V rámci ankety študenti identifikovali a špecifikovali tie faktory, ktoré sú podľa ich názoru rozhodujúce pre kvalitu edukačného procesu na fakulte. Ich názory boli skompletizované a zoradené na základe frekvencie výskytu jednotlivých odpovedí (tab. 1).

Tab.1 Najdôležitejšie faktory kvality vzdelávania na vysokej škole

Poradie	Atribúty kvality vzdelávania
1.	Praktické úlohy a prípadové štúdie
2.	Interaktívne vedenie seminárov
3.	Efektívnejšia komunikácia medzi študentom a vyučujúcim
4.	Kreativita a tvorivosť na hodinách
5.	Exkurzie
6.	Väčšia motivácia na seminároch
7.	Väčšia voľnosť na seminároch
8.	Väčšia nadväznosť medzi prednáškami a seminármi
9.	Viac prednášok od konkrétnych odborníkov z praxe
10.	Vybavenie a využívanie IT na seminároch a prednáškach
11.	Využívanie simulácií
12.	Využívanie manažérskych hier a modelových úloh
13.	Zážitkové učenie
14.	Spätná väzba

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe výsledkov je zrejmé, že študenti apelujú na väčšiu prepojenosť teórie s praxou. Vyžadujú, aby všetky poznatky boli aplikovateľné v praxi. Tomu môžu napomôcť napríklad prednášky s odborníkmi z praxe, čo je tiež jeden z faktorov, ktorý je študentmi považovaný za dôležitý. Výsledky ankety ukázali, že študenti preferujú praktické úlohy a prípadové štúdie ako aj rôzne manažérske hry a simulácie, vyžadujú viac interaktivity, viac kreativity, väčšiu voľnosť a zážitkové učenie. Všetky uvedené skutočnosti hovoria jednoznačne v prospech využívania inovatívnych prístupov a pedagogických postupov založených na tvorivom základe. Práve tieto spôsoby umožňujú vyššiu motiváciu a využívanie tvorivého potenciálu študentov.

Záver

Zvyšovanie kvality procesov vzdelávania je požiadavkou Bolonského procesu, ale aj Lisabonskej stratégie, ktorú akceptujú všetky členské štáty Európskej únie vrátane Slovenska. V úvode článku bola spomenutá definícia kvality, ktorá znamená vyhovieť požiadavkám a očakávaniam zákazníka. Prvoradým záujmom každej vzdelávacej organizácie by malo byť práve poznanie očakávaní, potrieb, želaní študentov, rodičov, potenciálnych zamestnávateľov, a pod. Pretože len správne nastavený systém a existencia manažérstva kvality vzdelávania môže zabezpečiť prípravu kvalitných a úspešných absolventov univerzity a môže odlišiť jednotlivé univerzity, ktoré na tomto základe vybudujú svoje dobré meno a budúcnosť a stanú sa konkurencieschopné.

Literatúra

BEBLAVÝ, M. – KIŠŠ, Š. 2010. 12 riešení pre kvalitnejšie vysoké školy. In *Slovak Governance Institute. Bratislava*. ISBN 978-80-89244-52-2.

Dostupné na: http://www.spgk.sk/swift_data/source/pdf/12%20RIESENI%20PRE%20VS.pdf

BROCHADO, A. 2009. Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. In *Quality Assurance in Education*, Vol. 17 No. 2, 2009. ISSN 0968-4883. s. 174-190.

DEVLINA, M. – SAMARAWICKREMAB, G. 2010. The criteria of effective teaching in a changing higher education context. In *Higher Education Research & Development*, Vol. 29, No. 2, April 2010, ISSN 0729-4360 (print), 1469-8366 (online). s. 111-124.

DOUGLAS, J. – McCLELLAND, R. 2008. The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. In *Quality Assurance in Education*, Vol. 16 No. 1, 2008. ISSN 0968-4883. s. 19-35.

FERENCOVÁ, M. – BIRKNEROVÁ, Z. 2010. Experiential Learning of University Students. In: *Conference AMTP IV*. Košice 2009. Bratislava: Ekonóm, 2010. ISBN 978-80-225-2926-6

GRZEBYK, M. – FILIP, P. 2012. Implementation of activating teaching methods in higher education business studies as case study. In *Didactics at higher education institutions – efficiency of new methods of education*. Rzeszów : University of Rzeszów, 2012. ISBN 978-83-7667-074-5.

KHAN, F. – ZAFAR IQBAL, M. 2011. Impediments in enhancing the quality of education in public sector higher educational organizations. In *Interdisciplinary Journal of Contemporary research in business*. Vol. 2, No. 10, 2011. Institute of Interdisciplinary Business Research. ISSN 2073-7122.

LAGROSEN, S. – SEYYED-HASHEMI, R. – LEITNER, M. 2004. Examination of the dimensions of quality in higher education. In *Quality Assurance in Education*, Vol. 12, No.2, 2004. ISSN 0968-4883. s. 61-69.

PAULOVÁ, I. 2009. Prístupy k manažérstvu kvality vo vzdelávacích organizáciách/školách. In *Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave*, Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/paulova_pristupy_k_manazerstvu_kvality.pdf

TEJ, J. - KRASNODEBSKI, A. 2009. Skúsenosti s vyučovaním manažérskych predmetov na zahraničnej vysokej škole. In *Multikulturalita a komunikatívne kompetencie [elektronický zdroj] : zborník príspevkov z vedecko-teoretického seminára* (Prešov, 5.11.2009). Prešov : FHPV PU, 2009. ISBN 978-80-5550089-8. s. 120-126.

TSINIDOU, M. – GEROGIANNIS, V. – FITSILIS, P. 2010. Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. In *Quality Assurance in Education*, Vol. 18 No. 3, 2010. ISSN 0968-4883. s. 227-244.

XU, Y. 2012. Developing a comprehensive teaching evaluation system for foundation courses with enhanced validity and reliability. In *Educational Technology Research and Development*, Vol. 60, Iss. 5, October 2012. ISSN 1042-1629 (print version), 1556-6501 (electronic version). s. 821 – 837.

Predkladaný príspevok je súčasťou riešenia výskumného grantu GAMA/11/8 „Úroveň vzdelávania na vysokých školách v kontexte modelu hodnotenia kvality CAF na Fakulte manažmentu Prešovskej univerzity“.

Kontakt:

Ing. Viktória ALI TAHA, PhD.
Katedra manažmentu
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1
080 01 Prešov
Slovensko
e-mail: viktoriana.ali-taha@unipo.sk

Ing. Michaela SÍRKOVÁ, PhD.
Katedra manažmentu
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1
080 01 Prešov
Slovensko
e-mail: michaela.sirkova@unipo.sk

VYBRANÉ PRÍSTUPY K VYMEDZENIU MANAŽÉRSKÝCH KOMPETENCIÍ A ICH ŠTRUKTÚRE

*Sandra Antoliová
Prešovská univerzita, Fakulta manažmentu*

Abstrakt

V súčasnosti je miera konkurencieschopnosti jednotlivých organizácií čoraz viac závislá od kvality ľudských zdrojov, presnejšie od kvality manažmentu. Práve manažérske kompetencie sú považované za ukazovateľa rozdielu medzi priemerným a výnimočným manažérom. Z toho dôvodu investície do identifikácie a rozvoja manažérskych kompetencií môžu mať z dlhodobého hľadiska nielen významný dopad na ekonomickú výkonnosť organizácie, ale aj na efektívnejšie fungovanie a celkový úspech organizácie ako takej na trhu v konkurenčných podmienkach. Tento príspevok je prehľadovou štúdiou manažérskych kompetencií, v ktorej sú prezentované definície kompetencie ako takej, delenia kompetencií, dôležitosť kompetenčného prístupu a význam kompetenčných modelov, identifikácia kompetencií euromanažérov a analýza zamestnávateľmi najviac dopytovaných kompetencií u absolventov.

Abstract

Nowadays, the degree of competitiveness of individual organizations has become increasingly dependent on the quality of human resources, especially the quality of management. Managerial competencies are considered to be an indicator of the difference between average and exceptional manager. Therefore, investment in the identification and development of managerial competencies are believed to have long-term significant impact not only on the economic performance of the organization, but also on more efficient operation and the overall success of the organization under competitive market conditions. The purpose of this article is to present certain types of approaches to definition of managerial competencies and their structure. Furthermore, the importance of the competency approach and competency models is outlined. Finally, the identification of the „euromanagers' skills“, as well as, the analysis of the most requested competencies of the graduates, referred by employers, is offered.

Kľúčové slová

manažérske kompetencie, kompetenčný prístup, kompetenčný model, výnimočný manažér, euromanažér

Key words

managerial competencies, competency approach, competency model, exceptional manager, social intelligence, „euromanager“.

Prelomovou udalosťou vo využití kompetencií na identifikáciu a rozvíjanie výnimočných manažérov je považovaný kontroverzný článok amerického psychológa Davida McClellanda (1973), *Testing for competence rather than for intelligence*, ktorý v ňom zavrhuje inteligenciu ako kritérium úspešnosti a vyzýva k tomu, aby sa pri výbere adeptov na pracovné pozície predovšetkým testovali ich kompetencie a nie ich inteligencia. Je všeobecne známe, že práve kvalitné ľudské zdroje predstavujú pre firmu na jednej strane nielen nenahraditeľný, aj keď nákladný kapitál, no na strane druhej vysoký predpoklad pre dlhodobú úspešnú a konkurencieschopnú organizáciu. A práve kompetencie sú tie, ktoré nekompromisne odhaľujú rozdiely medzi priemernými a vynikajúcimi manažérmi.

Aj napriek nejednotnosti odborných kruhov na tom, čo kompetencia je a čo ju tvorí, sa väčšina autorov zhodne na definícii kompetencie ako schopnosti alebo spôsobilosti chovať sa určitým spôsobom. Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004) dodáva, že kompetencia sa vždy prejavuje v určitej podobe chovania, konkrétneho človeka v konkrétnej situácii, a preto z praktického hľadiska má zmysel hovoriť o kompetencii iba vo vzťahu ku konkrétnej úlohe, pozícii alebo funkcii, tzn. pokiaľ poznáme nároky, ktoré na človeka kladie alebo bude klásť konkrétna pozícia, vieme vyžadované kompetencie identifikovať. K pochopeniu pojmu

kompetencie prispel Boyatzis (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, str. 26), ktorý zdôrazňuje *“rozdiel medzi úlohou, ktorú je treba splniť a schopnosťami (a ďalšími kvalitami), ktoré musí pracovník mať, aby požadovanú úlohu splnil na požadovanej úrovni”*. Na základe uvedeného rozdielu je pojem kompetencia definovaný podľa Woodruffa (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, str. 27) ako množina chovaní pracovníka - manažéra, ktoré musí v danej pozícii použiť, aby úlohy z tejto pozície kompetentne zvládol a to na základe troch podmienok splnených súčasne:

- je vnútorne vybavený vlastnosťami, schopnosťami, vedomosťami, schopnosťami a skúsenosťami, ktoré k takémuto chovaniu bezpodmienečne potrebuje,
- je motivovaný takéto chovanie použiť, to znamená že vidí v požadovanom chovaní hodnotu a je ochotný týmto smerom vynaložiť potrebnú energiu,
- má možnosť v danom prostredí takéto chovanie aj použiť.

Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, str. 15) definovali pojem manažérske kompetencie ako *„komplexné schopnosti a ďalšie predpoklady (najviac motivácia) podávať manažérsky výkon. Komplexné preto, lebo obvykle zahŕňajú nielen viacero schopností, zručností, vedomostí, ale aj potrebné postoje, motiváciu, skúsenosti a podobne”*.

Vodák a Kucharčíková (2007) tvrdia, že uvádzané charakteristiky, podmieňujúce výkon manažéra v každej práci v rôznej miere a pomere, sa nielen objavujú vo všetkých známych modeloch kompetencií, ale nachádzajú uplatnenie až u 90% všetkých činností. Z toho dôvodu sú považované za univerzálne. Vodák a Kucharčíková (2007) ďalej dodávajú, že charakteristiky nie sú vzájomne kompenzovateľné, t.j. nedostatok v jednej nie je možné nahradiť hodnotami v inej charakteristike. Základné zložky kompetencie podľa Kubeša, Spillerovej a Kurnického (2004, str. 30):

- *motívy* – všetko, čo človeka podnecuje k činnosti - vnútorné pohnútky, ktoré vzbudzujú a udržujú aktivitu,
- *črty* – charakteristiky umožňujúce stabilné reakcie na situácie alebo informácie prichádzajúce z prostredia – typickou črtou je temperament,
- *vnímanie seba samého* –zahŕňa videnie seba samého, budovanie postojov a hodnôt k okolitému svetu a sebe samému - táto zložka kompetencie slúži ako predikcia úspešnosti jedinca v budúcnosti a viery vo vlastné schopnosti zvládnuť úlohy,
- *vedomosti* – všetky poznatky v určitej oblasti, ktorá súvisí s prácou vykonávanou na danej pozícii,
- *zručnosti* – predstavuje určitú spôsobilosť vykonávať určitú činnosť súvisiacu s nejakou fyzickou alebo duševnou úlohou.

Obrázok 1: Hierarchický model štruktúry kompetencie



Zdroj: Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, str.28)

Veteška a Tureckiová (2008, str. 28) uvádzajú, že každá kompetencia má ešte aj svoje najvýznamnejšie charakteristické znaky:

- *Kompetencia je vždy kontextualizovaná* – zasadená do určitého prostredia alebo situácie, ktoré sú spoluvytvárané predošlými skúsenosťami, znalosťami, záujmami a potrebami ostatných účastníkov situácie.
- *Kompetencia je multidimenzionálna* – zložená z rozličných informácií, znalostí, zručností, predstáv, postojov, iných čiastkových kompetencií atď. Predpokladá sa schopnosť efektívne narábať s týmito zdrojmi, ktoré sú prepojené s dimenziami ľudského správania. Znamená to, že kompetencie obsahujú správanie a v správaní sa aj prejavujú.
- *Kompetencia je definovaná štandardom* – úroveň zvládnutia kompetencie je určená vopred aj so súborom výkonových kritérií (napr. štandardov očakávaného výkonu). Pre jedinca to znamená schopnosť zmerať a vyhodnotiť svoju kompetenciu.
- *Kompetencia má potenciál pre akciu a rozvoj* – získavaná a rozvíjaná vzdelávaním a učením v celoživotnom procese.

Vo vzťahu k vymedzeniu a charakteristike manažérskych kompetencií je potrebné zobrať do úvahy, že obraz zamestnanca sa podľa zamestnávateľov v posledných desaťročiach výrazne zmenil. „Z neaktívneho, nesamostatného pracovníka, ktorý bol nasmerovaný na plnenie presných pokynov, ktorý sa musel zaoberať iba svojou prácou, sa stal samostatný, zodpovedne jednajúci spolupracovník, ktorý uvažuje vo väčších súvislostiach, dobre vychádza s ostatnými a dokáže svoje skúsenosti prenášať na rôzne polia úloh“ (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 120). To spôsobuje aj fakt, že v rozličných publikáciách sa nachádzajú rôzne delenia kompetencií podľa rôznych hľadísk. Vodák a Kucharčíková (2007, str. 56) uvádzajú delenie kompetencií založené na type práce, tzn. že výsledný profil konkrétnej pozície vzniká kombináciou týchto troch kategórií:

- *Manažérske kompetencie* – skladajú sa zo schopností a ich cieľom je splnenie úloh v súlade so strategickými plánmi, vytváranie priaznivého prostredia v tíme, rozvíjať svojich podriadených,
- *Interpersonálne kompetencie* – sú potrebné pre efektívnu komunikáciu a budovanie pozitívnych vzťahov s ostatnými, sú dôležité v každej pozícii, kde sa s ľuďmi,
- *Technické kompetencie* – sú tvorené súborom zručností pre konkrétnu funkciu. Zamestnanec s týmito kompetenciami je schopný úspešne plniť úlohy typické pre jeho prácu, ktorá je odlišná od ostatných špecialistov.

Na rozdiel od vyššie uvedenej klasifikácie Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004) vo svojej publikácii prezentujú nasledujúce delenie kompetencií:

- *Základné* – minimálne postačujúce požiadavky na schopnosti kandidáta na určitú prácu, aby ju vôbec mohol vykonávať – sú viazané na konkrétnu vykonávanú prácu alebo úlohu - (byť dostatočne dobrý) prestávajú stačiť,
- *Generické* – kompetencie, ktoré nie sú len viazané na konkrétne miesto alebo úlohu ale predstavujú garanciu dobrého výkonu v rôznych profesiách a organizáciách - odlišujú nadpriemerných pracovníkov od priemerných,
- *Kompetencie vysokého výkonu* – stabilné prejavy chovania, vďaka ktorým celé tímy vedené manažérom dosahujú výrazne nadpriemerných výsledkov, patria sem:

Kognitívne kompetencie

- Vyhľadávanie informácií
- Tvorba konceptov
- Konceptná pružnosť

Motivačné kompetencie

- Riadenie interakcií
- Pochopenie druhých
- Orientácia na rozvoj

Smerové kompetencie

- Sebadôvera
- Vplyv

Výkonové kompetencie

- Orientácia na výkon
- Orientácia na cieľ

Emocionálna inteligencia

Viaceré z týchto kompetencií potvrdil aj Boyatzisa (2008), ktorý uvádza, že posledných 30 rokov výskumov v tejto problematike poukazuje na fakt, že to, čím sa odlišujú výnimoční manažéri od priemerných sú práve nasledujúce kompetencie:

- kognitívne kompetencie (ako systémové myslenie a rozlišovanie vzorcov),
- emocionálna inteligencia (sebauvedomenie, sebariadenie, sebakontrola),
- sociálna inteligencia (sociálna uvedomelosť, riadenie vzťahov – ako empatia, tímová práca).

Je zrejmé, že medzi kompetencie, ktoré odlišujú výnimočných od priemerných manažérov, patria nie len technické alebo odborné kompetencie, ale aj kompetencie psychologického charakteru, sociálnu inteligenciu nevynímajúc. Viac všeobecnejšie rozdelenie kompetencií uvádzajú Ital a Knoferl (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 49), medzi ktoré zaraďujú:

- *odborné kompetencie* – napr. rozvíjanie zdrojov, rozpoznanie zmien a predvídanie vývoja; výberu metód a techník, zrozumiteľná komunikácia, poučenie sa z následkov jednania; prístupnosť k zmenám a motivovanie,
- *osobnostné kompetencie* – znamenajú prijatie a poskytnutie pomoci, iniciatíva, hodnotenie vlastného jednania, rozvoj etických postojov,
- *sociálne kompetencie* – napr. úcta k hodnotám, ochota spolupráce, riešenie konfliktov, angažovanie a dištancia od medziľudských vzťahov.

Ďalšie z delení kompetencií uvádza Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, str. 35-36) menovite delenie kompetencií podľa Carrola a McCrackina vychádzajúce z maximalizácie výkonu jednotlivca, tímu a celej organizácie. Uvádzaní autori delia kompetencie do štyroch skupín:

- *Kľúčové kompetencie* – prejavy správania dôležité pre všetkých zamestnancov
- *Tímové kompetencie* – špecifické schopnosti a charakteristiky tímu ako pracovnej jednotky, napr. stanovovanie spoločných cieľov, vytváranie efektívneho pracovného procesu
- *Funkčné kompetencie* – súhrnom špecializovaných technických dokonalostí, vedomostí a zručností vedúce k vysokému výkonu
- *Vodcovské a manažérske kompetencie* – kompetencie zamerané na vytváranie vzťahov a ich vedenie v meniacom sa prostredí.

Riadenie ľudských zdrojov podľa kompetencií je v súčasnosti považované za najprogressívnejší systém personálnej práce v organizáciách. Keďže sa na ňom podieľajú v rôznej miere všetci členovia organizácie, má takzvanú integrujúcu silu. Kompetenčné modely ako také napomáhajú k zjednoteniu pohľadov manažérov, zamestnancov i samotných majiteľov na to, čo je pre budúcnosť organizácie to najpotrebnejšie (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004).

Kompetenčný model:

- Popisuje konkrétnu kombináciu vedomostí, schopností a ďalších charakteristík osobnosti, ktoré sú potrebné k efektívnemu plneniu úloh organizácie,
- Súvisí s konkrétnou manažérskou pozíciou, konkrétnou firmou a konkrétnym typom biznisu,
- Odhaľuje rozdiely medzi tým, čo firma deklaruje, že od svojich ľudí očakáva a medzi tým, čo od nich požaduje v skutočnosti,
- Zjednocuje pohľad na to, čo je potrebné v budúcnosti, aké správanie by sme mali podporovať, rozvíjať a odmeňovať,
- Vnáša do správania ľudí veľmi silný prvok merateľnosti.

Z uvedeného vyplýva, že kompetenčný model prinášajú firme úžitok a pridanú hodnotu v podobe posilnenia konkurenčnej pozície a to najmä v tom, že napomáha pri výbere pracovníkov, ich rozvoji, hodnotení pracovného výkonu, kariérnom raste a plánovaní postupu pracovníkov. Podľa zámeru organizácie je následne volený druh kompetenčného modelu. Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, str. 60-62) rozdeľuje kompetenčné modely na tri druhy:

1. *Model ústredných kompetencií* – kompetenčný model pomáha zistiť, ktoré kompetencie sú dôležité a nevyhnutné pre všetkých zamestnancov bez ohľadu na hierarchiu a pozíciu. (napríklad orientácia na zákazníkov, zlepšovanie procesov, spolupráca).
2. *Špecifický kompetenčný model* – vyjadruje kompetencie na konkrétnej pozícii v konkrétnej organizácii a zaručuje zladenie kompetencií s prioritami organizácie a jej cieľmi na najbližšie roky – z toho dôvodu má tento model mimoriadnu hodnotu.
3. *Generický kompetenčný model* – vyjadruje všeobecne platné kompetencie, ktoré sú potrebné na všetkých pozíciách vo všetkých firmách a kultúrach. Je to napríklad schopnosť riešiť problémy, ale v každej firme sa správanie bude líšiť.

V súčasnosti stále viac a viac podnikov a inštitúcií zavádza do praxe systém riadenia ľudských zdrojov podľa kompetencií, ktorý je založený na modelovaní sústavy kľúčových (všeobecných, nešpecifických) a funkčných (špecifických osobnostných a profesijných) kompetencií. (Veteška, Tureckiová, 2008). Kompetenčný model alebo profil kompetencií je následne používaný ako nástroj zefektívnenia riadiacich procesov organizácie, t.j. riadenie trvalého rozvoja schopností a zručností pracovníkov v súlade s víziou, misiou a strategickými cieľmi organizácie. Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, str. 19) charakterizujú kompetenčný prístup nasledovne:

- Koncentruje sa na chovanie manažérov, na to, čo naozaj robia, a nie na popis toho, čo by mali robiť alebo čo oni hovoria, že robia – je behaviorálne ukotvený,
- Vyzdvihuje z chovania to podstatné, čo vedie i v tých najnáročnejších situáciách, v ktorých sa manažéri ocitajú, k úspechu – riadi sa Paretovým pravidlom 80/20,
- Je bezprostredne prepojený s efektívnosťou nielen jedinca, ale celého útvaru či firmy.
- Kompetencie hovoria o tom, ako sa asi bude správať, rozmýšľať a prejavovať jej nositeľ v určitých situáciách.

Keďže Slovensko je súčasťou Európskej únie a náš trh je otvorený zahraničným investorom, vynára sa otázka kompetencií spĺňajúcich požiadavky medzinárodného trhu. Na úrovni medzinárodnej spolupráce je oveľa náročnejšie dosiahnuť stotožnenie sa všetkých zamestnancov s firemnými víziami, poslaním, stratégiami či firemnými hodnotami. Dá sa povedať, že je to dôsledok interkulturálnych rozdielov. Hunt (1999), ktorý realizoval výskum interkulturálnych rozdielov vo vnímaní manažérskych kompetencií medzi Nemeckom, USA

a Austráliou dospel k záveru, že existujú signifikantné interkulturálne rozdiely vo vnímaní manažérskych kompetencií medzi uvedenými krajinami.

V európskom ponímaní sa realizoval výskum vedcov z Ashridge Management College z Veľkej Británie (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, str. 153-154), ktorý na základe rozhovorov s manažérmi významných firiem pôsobiacich v celom európskom regióne zistili, že existujú dve skupiny kompetencií euromanažérov:

1. Kompetencie typu Doing – typické prejavy chovania:

- *tvorba medzinárodnej stratégie* – ktorá zahŕňa spôsobilosť predvídať ďalší vývoj a navrhovať kroky, ktoré posunú organizáciu vpred, organizovať pracovnú skupinu tak, aby sa do tvorby stratégie čo najlepšie premietli lokálne poznatky a skúsenosti a zvýšila sa účasť lokálnych manažérov na jej tvorbe,
- *hranice presahujúce koučovanie a kooperácia* – intenzívna práca s lokálnymi tímami, v ktorých sú miestni manažéri rovnocennými partnermi, učí svojich manažérov čo najlepšie formulovať domáce skúsenosti a poskytovať ich celej korporácii ako dôležitý zdroj poznania,
- *medzi kultúrny mediátor a nositeľ* – súčasné pôsobenie vo viacerých kultúrach je náročné na pružnosť, s ktorou sa manažér musí prispôbiť okolnostiam zeme, v ktorej sa práve nachádza alebo s ňou práve komunikuje,
- *osobná efektívnosť* – náročnosť na riadenie vlastného času s ohľadom na rozsah cestovania a s tým súvisiaci stres.

2. Kompetencie typu Being – ako rozmýšľa, čo prežíva, aké hodnoty a presvedčenie ho motivuje:

- *kognitívna komplexnosť* – schopnosť manažéra posudzovať situáciu z viacerých uhlov a postrehnúť súvislosť medzi nimi (s touto kompetenciou súvisí aj znalosť CJ – dôležitosť pre pochopenie inej kultúry),
- *emocionálna energia* – psychická odolnosť manažéra,
- *psychologická vyspelosť* – silná túžba objavovať nové,
 - silná koncentrácia na prežívanie prítomného okamžiku,
 - rešpekt ku všetkým ľuďom, bez ohľadu na rasu či národnosť.

Tureckiová a Veteška (2011) uvádzajú, že v roku 2009 bol v Českej republike realizovaný výskum dynamiky meniacich sa požiadaviek na (kľúčové) kompetencie manažérov na trhu práce. Cieľom tohto výskumu bolo sledovať vývoj situácie na trhu práce, pokúsiť sa o identifikáciu aktuálnych požiadaviek zamestnávateľov na kompetencie, ktoré vyžadujú od svojich zamestnancov. Na základe vzorky 796 inzerátov ponúkajúcich voľné pracovné miesta boli identifikované najviac dopytované kompetencie manažérov:

- komunikačné schopnosti a zručnosti (100 %),
- profesionálne vystupovanie a chovanie (100 %),
- manažérske schopnosti a zručnosti (97 %),
- adaptabilita (97 %),
- schopnosť tímovej práce, kooperatívnosť (99 %),
- znalosť cudzích jazykov (90 %) (Tureckiová, Veteška, 2011, str. 65).

Zaujímavé je zistenie, že pri príprave študentov – budúcich absolventov – je potrebné sústrediť pozornosť aj na kompetenčné požiadavky zamestnávateľov. Z tohto hľadiska by bolo nesmierne dôležité identifikovať potrebné kompetencie a snažiť sa ich rozvíjať ešte počas štúdia, čo by následne uľahčilo uplatnenie sa absolventov na pracovnom trhu. Podľa prieskumu Štátneho inštitútu odborného vzdelávania na Slovensku v roku 2003 (Kubeš,

Spillerová, Kurnický, 2004, str. 155-156), na vzorke 300 zamestnávateľov, našim absolventom chýba nasledovné:

- schopnosť znášať stres a pracovať pod tlakom,
- schopnosť komunikovať, jednať s partnermi,
- kreativita,
- schopnosť empatie,
- asertivita,
- schopnosť rekvalifikácie na príbuzné povolanie,
- lojalita k zamestnávateľovi,
- ochota pomôcť mimo rámec určenej pracovnej doby,
- interpretácia právnych predpisov,
- orientácia v historických dokumentoch,
- základy psychológie a etiky,
- logické myslenie.

Zamestnávatelia kladú veľký dôraz na:

- ovládanie cudzích jazykov,
- schopnosť používať výpočtovú techniku,
- schopnosť zaobchádzať s informáciami,
- adaptabilitu a flexibilitu,
- ochotu učiť sa,
- schopnosť tímovej práce,
- schopnosť rozhodovať sa,
- schopnosť riešiť problémy,
- ochotu niesť zodpovednosť,
- širšie profesijné schopnosti,
- ústny a písomný prejav,
- čítanie a chápanie pracovných pokynov,
- komunikáciu s ľuďmi prostredníctvom výpočtovej techniky,
- manuálne zručnosti,
- záujem o prácu,
- zvládanie stresových kompetencií,
- prácu s číslami pri plnení pracovných úloh.

Podobný prieskum realizoval v roku 2007 Trend Analyses pre PAS (Prepojenie vzdelávania s potrebami trhu práce), ktorý uvádza, že najčastejšie bariéry pri zamestnávaní pracovníkov sú najmä slabá znalosť cudzích jazykov, nepripravenosť absolventov na prax, nedostatok samostatnosti a nedostatok ľudí s potrebnou kvalifikáciou. Všeobecné požiadavky zamestnávateľov na absolventov za rok 2007 je následne možno zhrnúť do bodov:

- Schopnosť práce s PC
- Plynulé ovládanie minimálne 1 cudzieho jazyka (AJ) ako nevyhnutný základ
- Vnútna motivácia pre prácu ako hnacia sila pre nasadenie, vôľu učiť sa, rásť, zodpovedne pristupovať k zvereným úlohám.
- Komunikatívnosť, kreativita, adaptabilita a schopnosť riešiť problémy, ktoré zastupujú najdôležitejšie praktické schopnosti, ktoré umožňujú zhodnotenie odborných vedomostí v reálnych situáciách

V dnešnej dobe ekonomickej neistoty, keď sa do popredia dostávajú najmä opatrenia pre riešenie ekonomických otázok, sa organizácie snažia znižovať svoje náklady najmä rušením investícií do vzdelávania a rozvoja svojich zamestnancov. Toto opatrenie je však pre firmu z

dlhodobého hľadiska kontraproduktívne, pretože práve kvalitný ľudský potenciál, najmä kvalita manažmentu organizácie, sa následne odzrkadľuje na celkovom úspechu, efektivite a konkurencieschopnosti organizácie. Poznanie a rozvoj manažérskych kompetencií, potrebných pre vysoký výkon kľúčových manažérov, predstavuje pre každú firmu výrazný krok smerom k vyšším výkonom. Podľa Kubeša (2004, str. 9) „*vdaka prístupu orientovanému na manažérske kompetencie firma dokáže nielenže prijať správnych ľudí na správne miesta, používať objektívnejšie a spravodlivejšie systémy odmeňovania výkonov, posúdiť svoju pripravenosť na dosiahnutie strategických cieľov, zámerne prejavovať starostlivosť o rozvoj ľudí v súlade so svojimi strategickými zámermi, ale aj vychovať manažérov pre budúce zábery a plány či optimalizovať kariérny rozvoj zamestnancov.*“ Práve z týchto uvádzaných dôvodov by sa otázky týkajúce sa poznania a rozvoja manažérskych kompetencií nemali dostávať do úzadia, skôr naopak, mali by predstavovať jeden zo základných pilierov každej úspešnej organizácie. Z uvedenej analýzy vyplýva aj skutočnosť, že sociálna inteligencia vystupuje ako dôležitá manažérska kompetencia (Birknerová, Frankovský, 2011, Frankovský, Birknerová, 2011, 2012) a je jej venovaná pozornosť viacerými autormi (Boyatzis, Ital, Knoferl, Kubeš, Spillerová, Kurnický, Frankovský, Birknerová, atď.).

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011. Možnosti zisťovania sociálnej inteligencie ako výkonovej komponenty. In. Sociální procesy a osobnost. Conference Proceeding. Brno: Tribun EU, 2011. ISBN 978-80-263-0029-8, s.30-34.

BOYATZIS, R. E. 2008. Competencies in the 21st century. In *The Journal of Management Development* [online]. 2008. vol. 27, no. 1, pp. 5-12 [cit. 2012-10-10], dostupné na proquest databáze.

FRANKOVSKÝ, M. 2010. Behaviorálno-situačný koncept sociálnej inteligencie. In *Kognitívny portrét človeka*. 2010, Bratislava: Slovak Academic Press, 2010. ISBN 978-80-88910-29-9, s.143-161.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Sociálna inteligencia v kontexte vybraných socio-demografických charakteristík. In *Sociálne procesy a osobnosť 2010*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, s. 108-117. ISBN 978-80-89524-01-3.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2012. Etický rozmer sociálnej inteligencie ako výkonovej charakteristiky. In *Psychologica XLI: zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava : Stimul, 2012, s. 163-174. ISBN 978-80-8127-057-4.

HUNT, J. B. 1999. A comparative analysis of the management and leadership competency profiles reported by Germans, US and Australian managers. In *International Journal of Organisational Behaviour* [online]. 1999. [cit. 2012-10-07], dostupné na internete: <<http://www.usq.edu.au/extrafiles/business/journals/HRMJJournal/InternationalAbstracts/Hunt9Abstract.pdf>>.

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

MCCLELLAND, D. 1973. Testing for competence rather than for „intelligence“. In *American psychologist* [online]. Január 1973. [cit. 2012-10-15], dostupné na internete: <<http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>>.

STÝBLO, J. 1993. *Personální management*. Praha: Grada, 1993. 334 s. ISBN 80-85424-92-4.

TURECIOVÁ, M., VETEŠKA, J. (2011). Význam kvalifikací a kompetencí v profesním vzdělávání dospělých. In Janík, Knech, Šebestová (Eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: České asociace pedagogického výzkumu* [online]. [cit. 2012-09-07], dostupné na internete:<<http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispievku/tureckiovaveteska.pdf>>.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

Prepojenie vzdelávania s potrebami trhu práce [online]. [cit. 2012-09-26], dostupné na internete:<http://www.alianciapas.sk/menu_projekty_profesie_2010_2020_2008_priloha4.pdf>

Kontakt:

PaedDr. Sandra ANTOLIKOVÁ
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita
Konštantínova 16
080 01 Prešov
Slovensko
sandra.antolik@yahoo.com

SOCIÁLNA INTELIGENCIA V PRÁCI MANAŽÉRA

Milina Baranová
Fakulta manažmentu PU v Prešove

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou dôležitosti sociálnej inteligencie pre prácu manažéra. Súčasná doba kladie mimoriadne vysoké nároky na osobnosť manažéra. Obstať v tvrdej konkurencii môžu len silné osobnosti, dobre odborne pripravené, psychicky i fyzicky zdatné, s vysokým morálnym a etickým kreditom. Sociálna inteligencia je jednou z mäkkých zručností, ktoré umožňujú rýchlejšie sa adaptovať na meniace sa pracovné podmienky a s tým súvisiace problémy v interpersonálnych vzťahoch na pracovisku.

Abstract

The article deals with the problem of social intelligence and its importance for manager's work. Present time has great demands on personality of a manager. Only strong, well-trained, psychologically and physically resisting personalities with high ethical credit can stand the tough competition. Social intelligence is one of the soft skills which enable quicker adaptation to changing working conditions and related interpersonal relationships problems at workplace.

Kľúčové slová

manažér, sociálna inteligencia, sociálne zručnosti, sociálne situácie

Key words

manager, social intelligence, social skills, social situations

Požiadavky kladené na osobnosť manažéra

Práca manažéra je veľmi úzko spätá s ľuďmi, a preto by im mal rozumieť, pôsobiť na nich motivačne svojou neformálnou autoritou, a to v zmysle zvyšovania kvality práce a výkonu (Mikulášik, 2007).

V množstve žiaducich schopností, znalostí a zručností vystupujú v súčasnosti do popredia tie, ktoré umožňujú manažérom efektívne pôsobiť v dynamicky sa meniacich podmienkach. Je zreteľný posun k posilňovaniu významu osobnostných charakteristík, k schopnosti vnímať problémy v širších súvislostiach. Za preferované vlastnosti efektívnych vedúcich tímov a lídrov organizácií sú pokladané najmä nasledujúce:

- inteligencia, iniciatívnosť, sebadôvera,
- „helikoptérový nadhľad“ – t. j. schopnosť vidieť širšie súvislosti, schopnosť systémového prístupu,
- schopnosť pracovať s rôznymi ľuďmi – schopnosť s nimi komunikovať a spolupracovať,
- pocit komplexnej zodpovednosti,
- sledovanie a dodržiavanie vytýčených cieľov,
- skúsenosti s vedením skupiny – čím skôr tým lepšie, význam majú aj rôzne riadiace aktivity v záujmových organizáciách a pod., absolvovanie výcviku mladých manažérov a pod.,
- skúsenosti z práce na rôznych pracovných pozíciách.

Pre prácu manažéra sú uvedené charakteristiky zvlášť dôležité bez ohľadu na úroveň riadenia a na oblasť spoločenského života, v ktorej pôsobí (Míka, 2001).

Manažér je taktiež nositeľom celého radu rolí: podnikateľ, organizátor, vodca, reprezentant, pedagóg a vychovávateľ, kooperátor, hodnotiteľ, vyjednávač, tvorca a koordinátor tímu, realizátor, inovátor, monitor, iniciátor, obchodník, moderátor, stratég, administrátor, analyzátor, motivátor... Interpretácia rolí je ovplyvnená požiadavkami organizácie, očakávaním iných ľudí a vlastnými osobnými skúsenosťami (Mikuláščík, 2007).

Folwarczyna (2010) ďalej uvádza členenie schopností manažéra na:

- Odborné (hard skills) – predstavujú ich odborné znalosti, zručnosti, nadanie a postoje týkajúce sa ekonomických, technologických, štrukturálnych a procesných aspektov práce manažéra. Patrí sem napr. finančné či projektové riadenie.
- Jednanie s ľuďmi (soft skills) – zahŕňa medziľudské vzťahy, prácu s ľuďmi, komunikáciu a jednanie manažéra vo vzťahu k jednotlivcom i skupinám v organizácii i mimo nej. Pre úspešného manažéra je práve oblasť medziľudských vzťahov, označovaná často ako mäkká stránka manažmentu, považovaná za kľúčovú, pretože majstrovstvo v tejto oblasti je predpokladom zvládnutia jeho vodcovskej roly. Tu možno zaradiť aj schopnosť sociálnej inteligencie.

V poslednom čase je možné badať odklon od tradičného poňatia požiadaviek na osobnosť manažéra. Viac ako vlastnosti potrebné pre plnenie klasicky poňatých funkcií a rolí manažéra sa preferuje spôsobilosť plniť konkrétne ciele na úrovni (v kvalite) podľa stanoveného štandardu. V prípade riešenia krízy je síce obtiažne presne stanoviť štandard očakávaného výsledku krízového manažmentu, ale podnetné je chápanie kompetencií na dvoch úrovniach, na úrovni funkčnej a na úrovni osobnej (Míka, 2001).

Sociálna inteligencia a jej význam

Manažéri riešia interpersonálne situácie, správajú sa v nich, individuálne rozdielne. Niektorí sa cítia v týchto situáciách príjemne, správanie v týchto situáciách im nerobí problém, dokonca tieto situácie vyhľadávajú. Iní sa zase týmto situáciám vyhýbajú, necítia sa v nich príjemne, nevedia zvoliť v takejto situácii vhodné spôsoby správania. Príčiny týchto rozdielov je možné hľadať vo viacerých oblastiach a analyzovať ich z rôznych uhlov pohľadu. Je zrejmé, že špecifiká správania v týchto situáciách môžu byť spôsobené charakteristikami na individuálnej úrovni každého manažéra (temperament, osobnostné charakteristiky), ale aj na úrovni situácie (konflikt, priateľská atmosféra, ohrozenie). Analýza súvislostí medzi správaním manažéra v interpersonálnej situácii a možnými prediktormi tohto správania je preto reprezentovaná pestrou paletou faktorov tak na strane konkrétneho človeka, ako aj na strane konkrétnej interpersonálnej situácie.

Manažéri sa do problémových sociálnych situácií dostávajú takmer každodenne a pri ich riešení musia nezriedka zmobilizovať všetky svoje sily raz s väčším, inokedy s menším úspechom pri ich zvládnutí a vyskytnú sa aj prípady, keď zlyhajú v týchto situáciách.

Manažér nemôže prijímať rozhodnutia bez zohľadnenia sociálneho kontextu. Efektívne riadiť môže len ak pozná názory a potreby svojich spolupracovníkov a takto následne ich dokáže vhodne ovplyvňovať (Pauknerová, 2006).

Sociálnu inteligenciu v tomto kontexte považujeme za jednu z podstatných psychologických charakteristík predikcie správania manažéra v sociálnej situácii a interpretácie jeho výsledkov (Birknerová, 2011).

Sociálnu inteligenciu možno vymedziť ako schopnosť človeka porozumieť cíteniu, mysleniu a správaniu iných ľudí a seba samému a na základe tohto porozumenia sa primerane správať (Orosová et al. 2004). Ak je úroveň týchto schopností u človeka nízka, môže to spôsobovať problémy v sociálnych vzťahoch. Podobne definuje sociálnu inteligenciu Marlowe (1986). Chápe ju ako schopnosť porozumieť iným ľuďom a sociálnym interakciám a uplatniť tieto poznatky vo vedení a ovplyvňovaní iných ľudí pre vzájomnú spokojnosť.

Spolu so sociálnou inteligenciou nachádzame používanie pojmov sociálna obratnosť, sociálne spôsobilosti, sociálna kompetencia alebo kompetencie, osobnostná kompetencia (Nakonečný, 1997).

Pokiaľ ide o vzťah sociálnej inteligencie a sociálnej kompetencie možno sociálnu inteligenciu chápať ako bazálnejšiu štruktúru vo väzbe na inteligenciu vo všeobecnejšom zmysle. Sociálna kompetencia (kompetencie) je určitou nadstavbou, zreteľne sa manifestuje v správaní. K jej rozvoju sa využívajú rôzne výcvikové a intervenčné programy (Výrost, Baumgartner, 2006).

Silvera, Martinussen a Dahl (2001) uvádzajú, že sociálna inteligencia sa skladá z týchto komponentov:

- vnímavosť pre vnútorné stavy a nálady iných ľudí,
- všeobecná schopnosť zaoberať sa inými ľuďmi,
- poznatky o sociálnych normách a sociálnom živote,
- schopnosť orientovať sa v sociálnych situáciách,
- využívanie sociálnych techník umožňujúcich manipulovať,
- jednanie s inými ľuďmi,
- sociálna prítlačivosť (čaro) a sociálna adaptácia.

Také kvality manažérov, ako emocionálna inteligencia, kultúrna senzitivnosť, flexibilita, spravodlivosť, pohotovosť, zvládanie stresových situácií, interpersonálna obratnosť, ako i ochota stále sa učiť a rozvíjať svoje schopnosti, sú neoddeliteľnou súčasťou úspechu organizácií i manažérov (Birknerová, 2010).

Možnosť špecifikovať a poznať sociálnu inteligenciu ako jednu z dôležitých kompetencií efektívneho správania manažérov umožňuje:

- už pri výbere ľudí urobiť rozhodnutia s vyššou mierou pravdepodobnosti úspešného zvládnutia manažérskych pozícií,
- realizovať prípravu a výcvik manažérov v oblasti sociálnych kompetencií.

S problematikou sociálnej inteligencie sa najčastejšie stretávame v manažmente ľudských zdrojov (napr. riešenie konfliktov v medziľudských vzťahoch, odmeňovanie, motivovanie zamestnancov a pod.). Je potrebné však upozorniť, že aj iné manažérske činnosti (rokovanie o dôležitých rozhodnutiach, obchodné rokovania a pod.) sú výrazne ovplyvnené sociálnou inteligenciou (Birknerová, Janovská, 2010).

Existuje niekoľko spôsobov, ako merať sociálnu inteligenciu v konkrétnych situáciách. Zároveň je to téma, ktorá najviac rozdeľuje najmä psychológov, ktorí sociálnu inteligenciu pokladajú za multidimenzionálny konštrukt. Tvrdia, že nemôže existovať unifikovaný a jediný nástroj, ktorý by toto všetko zakryl pod jedno číslo alebo výrok.

Je však skutočne pravdou, že „skóre“ v sociálnej inteligencii nemá rovnaké parametre ako ponúkajú klasické intelligenčné testy (Uriga, 2008).

Sociálno-psychologický výcvik

Rozvoj sociálnych zručností manažérov je úzko spätý s aplikáciou poznatkov sociálnej psychológie. Jednu z možností takéhoto využitia predstavuje dnes veľmi populárny a široko využívaný sociálno-psychologický výcvik. Podľa Nakonečného (1999) ide o metodicky založený nácvik určitých schopností sociálnej interakcie, ktorý sa na jednej strane rozšíril do oblasti psychoterapie a na druhej strane do oblasti psychológie organizácie, resp. riadenia.

Sociálno-psychologické výcviky sa najčastejšie zameriavajú na sociálnu percepciu, sociálnu komunikáciu – verbálnu, neverbálnu, vrátane aktívneho počúvania, sociálnu interakciu, empatiu, zvládanie interpersonálnych konfliktov, asertívne konanie, zvládanie záťažových situácií, rozvíjanie tvorivosti a psychohygienu.

Aj sociálno-psychologický výcvik špeciálnych zručností v prvom rade učí citlivému vnímaniu situácií a osôb a v nadväznosti na to vytvoreniu si širokej škály konaní. Výcvik špeciálnych sociálnych zručností nie je v žiadnom prípade výcvikom stereotypných reakcií ale práve naopak. Tréning uskutočňovaný v skupinách ponúka mnoho prirodzených možností ako reagovať v konkrétnej situácii.

Podľa Štětovskej (In Komárková, Slaměnik, Výrost a kol., 2001) pomocou sociálno-psychologického výcviku môžeme:

- rozvíjať všeobecné komunikačné a iné sociálno-psychologické dispozície
- zvýšiť (rozvinúť) a tréningom kultivovať schopnosť reflexie seba samého a druhých ľudí
- upozorniť jednotlivca na jeho silné stránky a rezervy v jednaní s ľuďmi
- zmapovať osobný komunikačný alebo percepčný štýl
- kultivovať vyjadrovanie a prijímanie emócií
- rozvinúť citlivosť k neverbálnej komunikácii
- rozvinúť špecifické, sociálno-psychologické zručnosti
- znížiť u daného jednotlivca rozpor medzi vnútorným ladením osobnosti a navonok vysielanými informáciami
- potencióálne prispieť k porozumeniu a dorozumeniu medzi rôznymi kultúrami
- obohatiť prežívanie o rôznorodosť reality.

Sociálno-psychologický výcvik avšak väčšinou nemôže:

- zmeniť jedinca zásadne a od základu
- vytvoriť „ideálnu” osobu či osobnosť
- zaručiť život bez konfliktov
- naučiť konať bez emócií
- zaručiť úspešnosť v jednaní a komunikácii s hocikým a hocikedy
- zmeniť jedinca pasívne
- zaistiť, aby bol človek prijímaný a obľúbený všetkými ostatnými ľuďmi
- ponúknuť univerzálne techniky, s pomocou ktorých zvládneme všetko.

Rozvíjanie sociálnych zručností teda významne prispieva nielen k zvyšovaniu efektívnosti riadiacej činnosti, ale aj k humanizácii vzdelávania manažérov, interakcie človek – človek a celej spoločnosti.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z. 2010. *Organizačné správanie – cvičebnica*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta manažmentu, 2010, 195 s. ISBN 978-80-555-0128-4.

BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Vnímanie učiteľa v sociálnom kontexte školy. In *Orbis scholae*, 2011. Praha : Univerzita Karlova v Prahe, PF, roč. 5, č. 1, s. 95-105, ISSN 1802-4637.

BIRKNEROVÁ, Z., JANOVSÁ A. 2010. Sociálna inteligencia, interpersonálne a osobnostné črty študentov manažmentu. In *Journal of Management and Business: Research and Practice*. Prešov : FM PU, 1-2/2010, ročník 2, s.15-28. ISSN 1338-0494.

FOLWARCZNÁ, I. 2010. Rozvoj a vzdelávaní manažerů. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-3067-7.

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J.: Aplikovaná sociální psychologie III, Sociálně psychologický výcvik, Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.

MARLOWE, H. A. 1986. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 1986, 78, s. 52-58.

MIKULÁŠTÍK, M. 2007. Manažerská psychologie. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 384 s. ISBN 978-80-247-1349-6.

MÍKA, V.: Personality and Competencies of Crisis Managers . In: *Zborník z medzinárodnej konferencie „Globál Business and Economic Development“*. Bratislava: FM UK&Montclair State University, 2001.

NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, M.: Sociální psychologie. Praha: Academia, 1999. 287s. ISBN 80-200-0690-7

OROSOVÁ, O., et al.: Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. In: *Československá psychologie 2004*, ročník XLVIII, číslo 4, s. 306 - 315.

PAUKNEROVÁ, D.: Psychologie pro ekonomy a manažery. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 254 s. ISBN 80-247-1706-9.

SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., DAHL, T.: The Thomso Social Intelligence Scale, a self-report measure of Social Intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2001, 42, 313-319.

URIGA, J.: Sociálna inteligencia – významný prediktor úspešného lídra. In *eFOCUS*: 4/2008.

VÝROST, J., BAUMGARTNER, F.: K aktuálnym otázkam výskumu sociálnej inteligencie, sociálnych kompetencií a múdrosti. In: Ruisel I. et al.: *Úvahy o inteligencii a osobnosti. Ústav experimentálnej psychológie SAV*, Bratislava, 2006, s. 60-88.

Kontakt:

Mgr. Milina BARANOVÁ
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu PU v Prešove
Konštantínova 16
08001 Prešov
Slovensko
e-mail: milina.baranova@smail.unipo.sk

EMOČNÁ INTELIGENCIA V KONTEXTE INTERPERSONÁLNEJ INTERAKCIE¹

František Baumgartner

Katedra psychologie a aplikovaných sociálních věd, FF OU v Ostravě

Abstrakt

Väčšina autorov sa prikláňa k náhľadu o pozitívnom vzťahu emočnej inteligencie a prosociálneho správania a negatívnom vzťahu emočnej inteligencie a antisociálneho správania. Implikácie emočnej inteligencie v interpersonálnej interakcii však nemusia byť také jednoznačné. V empirickom výskume sme v súbore 79 žiakov ZŠ sledovali vzťahy emočnej inteligencie a percepcie agresívnych prejavov správania. Výsledky potvrdili signifikantné negatívne súvislosti emočnej inteligencie a fyzickej agresie, avšak v prípade iných prejavov agresie sa preukázala iba slabá negatívna súvislosť.

Abstrakt

Most authors incline to view of positive relation between emotional intelligence and prosocial behavior and negative relation between emotional intelligence and antisocial behavior. However, the implications of emotional intelligence to interpersonal interaction have not to be so unambiguous. In empirical research, in sample of 79 pupils of elementary school, it was studied the relations between emotional intelligence and perception of aggressive behavior. The results confirmed significant negative connections between emotional intelligence and physical aggression, but in case of other forms of aggression it was revealed only small negative links.

Kľúčové slová

emočná inteligencia, prosociálne správanie, agresívne správanie

Key words

emotional intelligence, prosocial behavior, aggressive behavior

Emočná inteligencia (EI) je definovaná ako skupina základných kompetencií pre identifikáciu, spracovanie a riadenie emócií (Matthews, Zeidner, Roberts, 2004). V rámci teórií emočnej inteligencie existujú dva rozdielne prúdy (Neubauer, Freudenthaler, 2007), ktoré buď vymedzujú emočnú inteligenciu ako schopnosť alebo emočnú inteligenciu ako črtu (prípadne sa v tomto zmysle používa označenie zmiešané modely). Toto delenie vychádza z toho, či daný teoretický model spája kognitívne schopnosti a osobnostné črty alebo nie, ako aj z rozdielného zamerania na maximálny, vs. typický výkon. Hierarchicky usporiadaný model EI ako schopnosti zostavili Mayer, Salovey a Caruso (2004, 2008). Podľa neho emočná inteligencia pozostáva zo štyroch schopností:

- vnímanie, posudzovanie a vyjadrovanie emócií,
- emočná podpora myslenia,
- porozumenie emóciám,
- riadenie emócií, svojich vlastných aj u iných ľudí.

Emočná inteligencia je vo vzťahu k interpersonálnej sfére obvykle chápaná ako pozitívna charakteristika. Ľudia s vyššou úrovňou emočnej inteligencie sa javia ako tí, ktorí majú lepšie predpoklady pre formovanie kvalitných interpersonálnych vzťahov. Penner et al. (2005) zistili pozitívny vzťah medzi emočnou inteligenciou a prosociálnym správaním chápaným ako správanie, ktoré je v prospech a na úžitok iných osôb. Podobné je zistenie Bracketta a Gehera (2006), že osoby vyššie skórujúce v emočnej inteligencii v menšej miere kritizujú iných a správajú sa menej agresívne. Avšak situácia nemusí byť až natoľko jednoznačná. Podľa Côte et al. (2011) emočná inteligencia môže v oblasti interpersonálnych vzťahov implikovať ako prosociálne, tak aj antisociálne správanie. Na podporu tohto

¹ Príspevok vznikol s podporou grantového projektu GA ČR P407/11/0380.

alternatívneho pohľadu uvádzajú výskumné zistenie, že agresívne deti v školách, ktoré šikanovali svoje obete, dosahovali v emočnom porozumení (ako zložke emočnej inteligencie) vyššiu úroveň v porovnaní s tými deťmi, ktoré sa nepodieľali na šikanovaní (Sutton, Smith, Swettenham, 1999, podľa Côte et al, 2011). Ako ďalej píše Côte et al. (op. cit.), koncept emočnej inteligencie hovorí o schopnostiach, ktoré sa uplatňujú v spracovaní emócií a sám o sebe neobsahuje kladné či záporné znamienko pokiaľ ide o sociálne správanie individua.

V uvedenom kontexte bol koncipovaný výskum, v ktorom sme sa zamerali na sledovanie vzťahu emočnej inteligencie a percepcie agresívneho správania v interpersonálnej interakcii. Jednou zo sledovaných otázok je, akým spôsobom vnímajú situácie agresie, úmyselného ubližovania, ich jednotliví účastníci (Čermák, 2003, Lovaš, 1997). Hodnotenia útočníka a obete sa zvyčajne podstatne odlišujú. Zatiaľ čo útočník sa sústreďuje na hľadanie zdôvodnení, hodnotenie situácií ublíženia zo strany obete je jednoznačne negatívne. Vyplyva to z toho, že tieto situácie predstavujú pre človeka v roli obete ohrozenie obrazu o sebe samom. Stupeň neprijemnosti prežívanej situácie je však ovplyvňovaný viacerými okolnosťami incidentu, akými sú najmä závažnosť ublíženia, správanie a osoba útočníka a osobnostné charakteristiky obete (Mummendey, Otten, 1989, Baumeister, Stillwell, Wotman, 1990, Lovaš, 1997).

Vnímanie situácií ublíženia a útočnickovho správania je spoluurčované aj konšteláciou z hľadiska pohlavia. Zo štyroch možností (muž ako útočník - muž ako obeť, muž v roli útočníka - žena v roli obete, žena ako útočník - muž ako obeť, žena v roli útočníka - žena v roli obete) sa častejší výskyt agresívneho správania pripisuje interakciám, ktorých účastníkmi sú osoby toho istého pohlavia (Bettencourt, Miller, 1996). Potvrdzujú to aj viaceré empirické zistenia (Kentoš, Birknerová, 2011). Vyplyva to zrejme z uplatňovania niektorých noriem (napr. norma rytierskosti upravujúca správanie mužov voči ženám), svoju úlohu hrá aj celková frekvencia vzájomných interakcií. Pritom podoby agresívneho správania môžu byť rôzne. Všeobecne sa prijíma delenie na priamu (otvorené spôsoby ubližovania) a nepriamu agresiu (skryté ubližovanie). Hoci v období adolescencie a dospelosti sú prejavy nepriamej agresie častejšie, predsa priama verbálna, prípadne aj fyzická agresia si najmä u mužov zachováva istú relevanciu. Ženy naopak jednoznačnejšie preferujú nepriame spôsoby ubližovania (Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 2000).

Vo výskume, o ktorom pojednáva príspevok, respondenti mali za úlohu identifikovať sa s pozíciou obete a posudzovať varianty správania potenciálneho útočníka. Tieto varianty zahŕňali ako priame, tak aj nepriame formy ublíženia. V prípade priamej agresie sa jednalo o percipovanie fyzickej a verbálnej agresie, nepriama agresia bola členená na sociálnu manipuláciu (ako nepriame ubližovanie) a „racionálnu“ agresiu (ubližovanie maskované zdanlivo racionálne mienenou kritickosťou). Respondenti vyjadrovali svoje úsudky o správaní sa osoby rovnakého pohlavia v roli útočníka, ako aj o správaní sa osoby opačného pohlavia v tejto roli. Zaujímalo nás, ako sa s rastom úrovne emočnej inteligencie (sledovanej ako celok, ale aj ako komponenty emočné porozumenie, emočná regulácia a užitie emócií) bude meniť frekvencia výskytu agresívnych prejavov.

Predpokladáme, že spojitosť emočnej inteligencie a prosociálneho zamerania v interpersonálnom kontexte sa prejaví v negatívnom vzťahu EI a priamej agresie (fyzickej i verbálnej). Pri vyššej úrovni emočnej inteligencie bude teda nižší výskyt priamych foriem agresívneho správania. Pokiaľ však ide o nepriamu agresiu, domnievame sa, že súvislosti s emočnou inteligenciou budú slabé. Emočná inteligencia sa totiž nemusí nutne odzrkadliť v interakcii s inými prosociálne, v prípade spojenia s agresívnym konaním však povedie k preferencii nepriamych, sofistikovanejších foriem prejavu. Čiže nejednoznačnosť vzťahu EI a nepriamej agresie sa bude prezentovať ako neexistencia súvislostí medzi nimi.

Výskum

Výskumná vzorka

Zber dát sa uskutočnil na vzorke 79 žiakov základnej školy v Ostrave, časť Hrabůvka vo vekovom rozpätí 13 – 16 rokov (priemerný vek bol 14,4 rokov). Z celkového počtu bolo 38 dievčat a 41 chlapcov.

Použité techniky

SEIS (Schutte Emotional Intelligence Scale)

Je to nástroj na zisťovanie emočnej inteligencie na základe sebahodnotenia. Obsahuje v pôvodnej verzii 33 položiek (Schutte et al., 1998), modifikovanú 41 položkovú verziu vytvorili Austin a Saklofske (2004). Práve túto dlhšiu verziu sme použili v našom výskume. Položky sú formulované ako oznamovacie vety. Respondenti vyjadrujú mieru svojho súhlasu na 5-bodovej Likertovej škále. Dotazník je založený na modeli EI Mayera a Saloveya (1997) a je určený na zisťovanie celkovej EI a jej komponentov. Výsledky faktorových analýz z rôznych výskumov neposkytujú však jasný obraz o vnútornej štruktúre dotazníka (napr. Petrides, Furnham, 2001, Brackett, Mayer, 2003). Ako nesporné sa teda javí stanovenie celkového skóre emočnej inteligencie. S odkazom na rozdelenie položiek podľa Austina a Saklofske (2004) sme však určili aj skóre troch subškál, a to emočná regulácia, emočné porozumenie a užitie emócií v správaní.

Dotazník prejavov agresívneho správania (ASV): Ide o metodiku inšpirovanú prístupom rozlišujúcim viaceré formy priameho a nepriameho agresívneho správania (Björkqvist, Österman, Lagerspetz, 1994). Obsahuje 20 položiek, ktoré popisujú rozličné prejavy agresívneho správania. Prezentované varianty zahŕňajú priame, otvorené agresívne správanie v podobe fyzickej agresie (napr. strká do mňa) a v podobe verbálnej agresie (napr. kričí na mňa). Ďalšie varianty boli vyjadrením nepriameho, skrytého ubližovania zastúpeného v prejavoch sociálnej manipulácie (napr. ohovára ma) a zdanlivo racionálnej komunikácie maskujúcej agresiu (napr. spochybňuje môj spôsob uvažovania). Úlohou respondentov bolo uviesť, ako sa zvyčajne správajú iní ľudia voči nim v situáciách, kedy dochádza k ubližovaniu. Mali si predstaviť, že sú v pozícii obete ublíženia, pričom odpovedali na dve formy dotazníka. V prípade formy A sa vyjadrovali o správaní osoby rovnakého pohlavia v pozícii ubližujúceho, v prípade formy B o správaní osoby opačného pohlavia. Svoju odpoveď na mieru výskytu jednotlivých variant ubližovania uvádzali respondenti na 5-bodovej stupnici: 1 - nikdy, 2 - zriedka, 3 - niekedy, 4 - dosť často, 5 - veľmi často.

Procedúra a štatistické spracovanie

Dáta boli získané v školských triedach. Účasť vo výskume bola anonymná. Údaje boli vyhodnotené v štatistickom programe SPSS 15. Boli využité najmä deskriptívna štatistika, ďalej stanovenie korelačných koeficientov a výpočet rozdielov medzi skupinami. Vzhľadom k prevahe asymetrických rozdelení premenných (overené testom zhody Kolmogorova-Smirnova) boli uprednostnené neparametrické metódy spracovania.

Výsledky

V tabuľke č 1 uvádzame výsledky priemerov a smerodajných odchýlok premennej emočná inteligencia a jej troch komponentov – emočná regulácia, využitie emócií a emočné porozumenie s rozlíšením pre dievčatá a chlapcov.

Tabuľka č. 1: Hodnoty emočnej inteligencie a jej komponentov podľa SEIS u dievčat a chlapcov

	Pohlavie	n	M	SD
Emočná inteligencia	žena	38	3,40	,434
	muž	41	3,41	,394
Emočná regulácia	žena	38	3,61	,738
	muž	41	3,54	,619
Využitie emócií	žena	38	2,92	,687
	muž	41	3,01	,746
Emočné porozumenie	žena	38	3,31	,644
	muž	41	3,40	,611

Z pohľadu na tabuľku je zrejmé, že rozdiely medzi dievčatami a chlapcami sú len veľmi malé. Testovali sme ich neparametrickým U-testom, štatistickú významnosť sme nezaznamenali ani v jednom prípade. EI bola zisťovaná na päťbodovej škále, priemerné hodnoty teda ukazujú posun smerom k vyšším hodnotám (nad teoretickým stredom škál). Výnimkou je iba škála využitie emócií (v myslení, v správaní), keď priemery ležia práve v strednom bode stupnice.

Nasledujúca tabuľka č. 2 prináša pohľad na frekvenciu výskytu prejavov štyroch foriem agresívneho správania tak, ako ho vnímajú dievčatá a chlapci jednak v interakciách osôb rovnakého, jednak opačného pohlavia.

Tabuľka č. 2 Miera výskytu rôznych typov interpersonálnej agresie u dievčat a chlapcov

	Pohlavie	n	M	SD
V interakcii osôb rovnakého pohlavia				
Sociálna manipulácia	žena	38	2,40	,757
	muž	41	2,19	,573
Racionálna agresia	žena	38	2,25	,818
	muž	41	2,16	,707
Verbálna agresia	žena	38	2,74	,897
	muž	41	2,56	,963
Fyzická agresia	žena	38	1,86	,911
	muž	41	1,98	,827
V interakcii osôb opačného pohlavia				
Sociálna manipulácia	žena	38	2,42	,826
	muž	41	2,0	,872
Racionálna agresia	žena	38	2,28	,733
	muž	41	1,89	,844
Verbálna agresia	žena	38	2,59	,959
	muž	41	2,15	,965
Fyzická agresia	žena	38	2,23	1, 193
	muž	41	1,53	,718

Zatiaľ čo v interakciách osôb rovnakého pohlavia je výskyt agresie hodnotený zhruba rovnako, situácia je iná v zmiešaných kontaktoch. V tomto prípade signifikantne viac referujú o prejavoch agresívneho konania dievčatá zo strany chlapcov, než je tomu naopak. Zisťované to bolo neparametrickým U-testom. Najvýraznejší rozdiel sa týka fyzickej agresie ($z=3,18$, $p<,01$), nasledujú racionálna ($z=2,38$, $p<,05$), verbálna agresia ($z=2,12$, $p<,05$) a napokon sociálna manipulácia ($z=2,10$, $p<,05$).

V nasledujúcich tabuľkách prezentujeme korelačné vzťahy medzi emočnou inteligenciou a variantmi agresívneho správania u dievčat a chlapcov (s rozlíšením typu interakcie). V tabuľke č. 3 sú výsledky v rámci interakcie dievča – dievča.

Tabuľka č. 3 Poradové korelácie emočnej inteligencie a jej komponentov s prejavmi agresívneho správania u dievčat (n=38) v interakcii dievča-dievča

		Sociálna manipulácia	Racionálna agresia	Verbálna agresia	Fyzická agresia
Emočná inteligencia	Hodnota korelácie	0,114	-0,376	0,108	-0,352
	Sign. (p)	0,496	0,020	0,520	0,030
Emočná regulácia	Hodnota korelácie	0,144	-0,231	0,196	-0,349
	Sign. (p)	0,387	0,163	0,239	0,032
Užitie emócií	Hodnota korelácie	-0,013	-0,304	-0,180	0,017
	Sign. (p)	0,936	0,064	0,278	0,921
Emočné porozumenie	Hodnota korelácie	0,002	-0,398	-0,115	-0,001
	Sign. (p)	0,991	0,013	0,494	0,996

Záporné korelácie emočnej inteligencie a dvoch druhov agresie, ktoré sa premietajú v zložkách emočná regulácia a emočné porozumenie naznačujú, že pri vyššej úrovni EI je percipovaný menší výskyt agresívnych prejavov (týka sa fyzickej a racionálnej agresie).

Aj v tabuľke č. 4 sa uvádzajú vzťahy EI a prejavov agresívneho správania u dievčat avšak vzhľadom k ich interakciám s chlapcami.

Tabuľka č. 4 Poradové korelácie emočnej inteligencie a jej komponentov s prejavmi agresívneho správania u dievčat (n=38) v interakcii dievča-chlapec

		Sociálna manipulácia	Racionálna agresia	Verbálna agresia	Fyzická agresia
Emočná inteligencia	Hodnota korelácie	-0,147	-0,084	-0,146	-0,217
	Sign. (p)	0,377	0,615	0,381	0,190
Emočná regulácia	Hodnota korelácie	-0,164	-0,162	-0,124	-0,161
	Sign. (p)	0,326	0,331	0,459	0,335
Užitie emócií	Hodnota korelácie	-0,135	-0,213	-0,030	0,127
	Sign. (p)	0,420	0,199	0,859	0,448
Emočné porozumenie	Hodnota korelácie	0,026	-0,156	-0,194	-0,060
	Sign. (p)	0,878	0,350	0,244	0,722

Na rozdiel od predchádzajúcej tabuľky neukazujú sa žiadne štatisticky významné súvislosti EI a foriem agresívneho správania.

V tabuľke č. 5 sa uvádzajú súvislosti EI a agresívnych prejavov z pohľadu chlapcov (v interakcii s chlapcami).

Tabuľka č. 5 Poradové korelácie emočnej inteligencie a jej komponentov s prejavmi agresívneho správania u chlapcov (n=41) v interakcii chlapec-chlapec

		Sociálna manipulácia	Racionálna agresia	Verbálna agresia	Fyzická agresia
Emočná inteligencia	Hodnota korelácie	-0,001	-0,192	0,034	-0,340
	Sign. (p)	0,994	0,230	0,832	0,030
Emočná regulácia	Hodnota korelácie	0,038	-0,180	-0,085	-0,427
	Sign. (p)	0,814	0,259	0,596	0,005
Užitie emócií	Hodnota korelácie	-0,117	-0,014	-0,132	-0,082
	Sign. (p)	0,468	0,933	0,411	0,608
Emočné porozumenie	Hodnota korelácie	0,074	-0,060	0,137	0,112
	Sign. (p)	0,648	0,709	0,392	0,485

Výsledky sa javia podobné so zisteniami u dievčat, čiže prejavuje sa významná záporná súvislosť EI a fyzickej agresie a obdobný vzťah aj u emočnej regulácie. Vyššia úroveň emočnej inteligencie je teda spojená s nižšou frekvenciou výskytu agresie.

Napokon tabuľka 6 ukazuje vzťahy EI a agresie v interakciách chlapec – dievča z pohľadu chlapcov ako potenciálnych obetí.

Tabuľka č. 6 Poradové korelácie emočnej inteligencie a jej komponentov s prejavmi agresívneho správania u chlapcov (n=41) v interakcii chlapec-dievča

		Sociálna manipulácia	Racionálna agresia	Verbálna agresia	Fyzická agresia
Emočná inteligencia	Hodnota korelácie	-0,155	-0,170	-0,279	-0,419
	Sign. (p)	0,334	0,289	0,077	0,006
Emočná regulácia	Hodnota korelácie	0,020	0,011	-0,061	-0,397
	Sign. (p)	0,903	0,948	0,704	0,010
Užitie emócií	Hodnota korelácie	-0,166	-0,265	-0,068	-0,072
	Sign. (p)	0,299	0,095	0,673	0,656
Emočné porozumenie	Hodnota korelácie	-0,240	-0,216	-0,291	-0,235
	Sign. (p)	0,130	0,176	0,065	0,139

Výsledky sú podobné predchádzajúcim, tzn. záporný vzťah EI a zložky emočnej regulácie s percipovanou fyzickou agresiou.

Súborne k tabuľkám č. 3-6 tak možno konštatovať, že sa prejavuje istá tendencia k eliminovaniu prejavov priamej fyzickej agresie v závislosti na emočnej inteligencii, resp. najmä na jej komponent emočná regulácia. Schopnosť regulovať emócie teda predstavuje určitý nárazník vo vzťahu k priamej fyzickej agresii, je však zaujímavé, že sa takto neprejavuje vo vzťahu k iným formám agresívneho správania.

Diskusia a záver

Výsledky výskumu možno interpretovať, hoci nie v plnej miere, v kontexte formulovaných predpokladov. Preukázala sa záporná súvislosť emočnej inteligencie a výskytu priamej fyzickej agresie. Deti s vyššou úrovňou emočnej inteligencie očakávajú menší výskyt takýchto prejavov ubližovania. V prípade priamej verbálnej agresie sa však tento vzťah nepotvrdil. Je možné, že to môže vyplývať z vývinových špecifik skúmaného súboru, ktorým boli žiaci na konci základnej školy, teda v období strednej adolescencie. V neskorších obdobiach (neskorá adolescencia, dospelosť) by sa mohli výsledky líšiť. Súvislosť medzi sociálnou manipuláciou (ako prejav skrytej agresie) a emočnou inteligenciou nebola zistená, čo poukazuje na možnosť jestvovania ako pozitívnych, tak negatívnych spojení so zreteľom na posudzovanie jednotlivých prípadov. Táto téma si však vyžaduje realizovanie ďalších cielenejších výskumov. Prevažujúce záporné súvislosti EI a agresívneho konania (aj keď často nesignifikantné), nepriamo potvrdzujú spätosť emočnej inteligencie a prosociálneho správania tak, ako to uvádzajú Penner et al. (2005). Pravda aj tomto smere je potrebné realizovať ďalšie empirické výskumy, keďže doposiaľ zostáva téma vzťahu emočnej inteligencie a prosociálnych tendencií viac-menej okrajová (sociálnej inteligencii a jej prosociálnemu náboju sa venovali napríklad Frankovský, Birknerová, 2012), napriek značnému záujmu venovanému v súčasnosti rôznym otázkam štúdia emočnej inteligencie.

Literatúra

AUSTIN, E. J., SAKLOFSKE D. H. 2004. Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.

BAUMEISTER, R. F., STILLWELL, A., WOTMAN, S. R. 1990. Victim and perpetrator accounts of interpersonal conflict: autobiographical narratives about anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 59, p. 994-1005.

BETTENCOURT, B. A., MILLER, N. 1996. Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 119, p. 422-447.

BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A. 2000. Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, vol. 5, p. 191-200.

BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K., LAGERSPETZ, K. M. J. 1994. Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, vol. 20, p. 27-33.

BRACKETT, M. A., MAYER, J. D. 2003. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1-12.

BRACKET, M.A., GEHER, G. 2006. Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. In Geher, G. (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (1-17), Hauppauge: Nova Science.

CÔTE, S., DeCELLES, K. A., MCCARTHY, J. M., Van KLEEF, G. A., HIDEIG, I. 2011. The Jekyll and Hyde of emotional intelligence: Emotion-regulation knowledge facilitates both prosocial and interpersonally deviant behavior. *Psychological Science*, 22, 1073-1080.

ČERMÁK, I. 2003. Agrese, osobnost a vztah k vlastnímu já. In Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (Eds.): *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Tišnov: Sdružení SCAN, p. 23-56.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2012. Etický rozmer sociálnej inteligencie ako výkonovej charakteristiky. In *Psychologica XLI : zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava : Stimul, 2012, s. 163-174. ISBN 978-80-8127-057-4.

KENTOŠ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Emotional and social intelligence of men and women. Individual and Society. In *Človek a spoločnosť*. Košice : SAV, 2011, Vol. 14, No. 4. ISSN 1335-3608.

LOVAŠ, L. 1997. Vplyv agresivity na percepciu správania účastníkov incidentu z perspektívy obeť. *Československá psychologie*, roč. 41, s. 399-408.

MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D. 2004. Emotional intelligence. An elusive ability? In: Wilhelm, O., Engle, R. W. (Eds.): *Handbook of understanding and measuring intelligence*. Sage, 79-99.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. 1997. What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.

MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R. 2004. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R. 2008. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.

MUMMENDEY, A., OTTEN, S. 1989. Perspective -specific differences in the segmentation and evaluation of aggressive interaction sequences. *European Journal of Social Psychology*, vol. 19, p. 23-40.

NEUBAUER, A. C., FREUDENTHALER, H. H. 2007. Modely emoční inteligence. In Schulze, R., Roberts, R. D. (Eds): *Emoční inteligence*, Portál, Praha, 53-72.

PENNER, L. A., DOVIDIO, J. F., PILIAVIN, J. A., SCHROEDER, D. A. 2005. Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392.

PETRIDES, K.V., FURNHAM, A. 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., HALL, L. E., HAGGERTY, D. J., COOPER, J. T., GOLDEN, C. J., DORNHEIM, L. 1998. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Kontakt:

doc. PhDr. František BAUMGARTNER, CSc.
Katedra psychologie a aplikovaných sociálních věd
Filozofická fakulta, Ostravská univerzita
Reální 5
701 03 Ostrava
Česká republika
frantisek.baumgartner@osu.cz

INTERPERSONÁLNE CHARAKTERISTIKY MANAŽÉROV A PEDAGÓGOV

Zuzana Birknerová
Fakulta manažmentu PU v Prešove

Abstrakt

Cieľom výskumu bolo prostredníctvom dotazníka IPQ (The Interpersonal Questionnaire) autorov Trapnella, Broughtona (2006) poukázať na rozdiely interpersonálnych charakteristík 119 manažérov a 110 pedagógov. Zostavili a porovnali sme interpersonálny profil učiteľa a manažéra, pretože sme chceli poukázať na predpokladané rozdiely.

Abstract

The goal was through a questionnaire IPQ (The Interpersonal Questionnaire) authors Trapnell Broughton (2006) point out the differences in the characteristics of interpersonal 119 managers and 110 teachers. We have compiled and compared the profile of interpersonal teacher and manager, because we wanted to point out the expected differences.

Kľúčové slová

interpersonálne charakteristiky, manažér, pedagóg

Key words

interpersonal characteristics, manager, teacher

Interpersonálne vzťahy môžeme podľa Learyho (Gavora, Mareš, Brok, 2003) vyjadriť v dvojrozmernom priestore. Priestor, ktorý nám vznikne medzi dvoma osami tohto modelu sa môže zaplniť ďalšími osobnostnými vlastnosťami, ktoré zoradíme do kruhu. Preto tento model dostal pomenovanie interpersonálny kruh, ktorý môžeme považovať za pojmové zobrazenie interpersonálneho správania. Na jeho obvode nájdeme jednotlivé vlastnosti osobnosti. Learyho teória sa podľa Mikšíka (2007) zakladá na individuálne príznačnom spojení dvoch na sebe nezávislých tendenciách, a to:

- tendencia dominovať verus tendencia podriaďovať sa (predstavuje os y),
- priateľstvo, láska k ľuďom alebo agresivita voči nim (predstavuje os x).

Prvý základný protiklad tvoria – dominancia verus submisivita. Človek môže nad druhým panovať, ovládať ho, alebo naopak podriaďovať sa mu. Dominantné správanie má svoj základ nielen v inštinktoch, ale aj v učení, pretože každý jedinec si počas svojho života osvojuje náležitý sklon a vedomosti v istej miere. Rovnako ako dominancia aj submisia má svoj vrozený základ, ktorý je doplnený učením.

Na vodorovnej osi je znázornený druhý základný protiklad interpersonálnych vzťahov, ktorým je láska verus agresia. V tomto prípade tu láska zahŕňa rôzne pozitívne prejavy priazne, ochoty spolupracovať, priateľstvo atď. Na druhej strane stojí agresívne jednanie, cítenie a zmýšľanie, ktoré sa môže prejavovať ako zbytočná prísnosť, kritika, ale môže nadobúdať aj extrémne formy nenávisť (Říčan, 2005).

Na prácu Learyho nadväzuje model Wigginsa (Výrost, Slaměnik, 2008), ktorý za základné piliere interpersonálnych vzťahov považuje lásku a status. Jeho model spočíva v rozdelení kruhu do 8 častí – oktantov. Každý oktant tohto kruhu charakterizuje určitý typ interpersonálneho správania a sú v kruhu usporiadané proti smeru hodinových ručičiek. Ide o tieto oktány: PA (sebaistý – dominantný), BC (arogantný – vypočítavý), DE (chladný – chladnokrvný), FG (povznesený – introvertný), HI (neistý – submisívny), JK (nerobí sa dôležitým – poddajný), LM (vrelý – zmierlivý), NO (družný – extravertný).

Ľudské správanie v sociálnej interakcii je vymedzené osobnostne. Štúdium povahy interpersonálneho správania umožňuje efektívnu diagnostiku osobnosti. Interpersonálne správanie tu môžeme chápať ako viditeľné prejavy jedinca vo vzťahu k inej, modálnej alebo konkrétnej osobe (Výrost, Slaměník, 2008). Ľudské (interpersonálne) zručnosti predstavujú schopnosť dobre spolupracovať s ľuďmi, ako aj schopnosť veľmi dobrej komunikácie so svojim okolím (Zibrínová, 2011).

Výskum

Cieľom výskumu bolo zostaviť interpersonálne charakteristiky a teda profil manažéra a učiteľa. Zaujímalo nás, ktoré interpersonálne črty budú dominantné u manažérov a ktoré budú prevládať u učiteľov, ktorí sa zúčastnili nášho výskumu. Predpokladáme, že medzi učiteľmi a manažérmi budú v interpersonálnych profiloch zistené rozdiely. Za pomoci údajov získaných prostredníctvom dotazníka IPQ sme zostavili interpersonálne profily. Výskumu sa z celkového počtu 229 respondentov zúčastnilo 110 učiteľov a 119 manažérov. Pre lepšiu prehľadnosť uvádzame podrobný prehľad stupňov riadenia, na ktorom daní manažéri pôsobia. Taktiež uvádzame typ škôl, na ktorej učitelia pracujú.

Tabuľka 1: Stupeň riadenia

Pozícia	Početnosť	Percentuálny podiel
Vrcholový manažér	13	10,92 %
Manažér na strednej úrovni riadenia	52	43,69 %
Prvostupňový manažér	54	45,38 %
Spolu	119	100 %

Tabuľka 2: Typ školy

Typ školy	Početnosť	Percentuálny podiel
Základná škola	41	32,27 %
Stredná škola	66	60 %
Vysoká škola	3	2,73 %
Spolu	110	100 %

Metodika IPQ

Na zistenie a hodnotenie interpersonálneho správania na základe kruhového modelu sme vo výskume aplikovali dotazník IPQ (The Interpersonal Questionnaire) od autorov Trapnella, Broughtona (2006). Metodika IPQ vyplýva z rozdelenia kruhu na dvanásť častí popisujúcich jednotlivé črty správania, a to: asertívne (ASR), dominantné (DOM), manipulatívne (MAN), chladnokrvné (COL), odmerané (ALO), introvertné (INT), úctivé (DEF), plaché (TIM), starostlivé (NUR), prívetivé (AGR), afíliačné (AFF) a extravertované (EXT) správanie. Ako uvádza Janovská (2011), kruhové usporiadanie umožňuje to, že dané premenné, ktoré sú situované vedľa seba, majú bližší vzťah ako tie, ktoré sú vzdialenejšie a taktiež premenné, ktoré sa nachádzajú oproti, sú významovo protikladné. Jednotlivé časti sú v kruhovom modeli zastúpené šiestimi položkami. Na päťstupňovej škále (1 – silne nesúhlasím až 5 – silne súhlasím) mohli respondenti vyjadriť mieru svojho súhlasu, resp. nesúhlasu s danou položkou.

Percentuálnu prítomnosť jednotlivých odpovedí pre každý faktor, ktorý značí mieru súhlasu, resp. nesúhlasu pre danú črtu, sme sa rozhodli zobrazit' aj v tabuľkovej podobe. Tabuľka 3 zobrazuje škálu odpovedí oslovených manažérov, pričom: 1 – silne nesúhlasím, 2 – mierne nesúhlasím, 3 – nevyjadrujem ani súhlas, ani nesúhlas, 4 – mierne súhlasím a 5 –

silne súhlasím. Z prezentovaných výsledkov vidieť, že medzi dominujúce vlastnosti u manažerov patria afiliantnosť (21,08), starostlivosť (20,13), prívetivosť (19,76) a extravertovanosť (19,71). Spomínané charakteristiky v kruhovom modeli reprezentujú interpersonálne správanie, ktoré sa vyznačuje poskytovaním úcty a lásky. Tieto dominantné črty správania sýtli otázky, pri ktorých respondenti vyjadrili zväčša svoj mierny súhlas. Na druhej strane, nižšie hodnoty sme zaznamenali pri črtách introverzia (13,57), manipulatívnosť (15,92), plachosť (16,53) a odmeranosť (16,74). Pre tieto črty je vo väčšej miere charakteristické odmietanie úcty a lásky v interpersonálnych interakciách. Pri týchto črtách respondenti vyjadrovali najmä svoj mierny nesúhlas.

Tabuľka 3: Interpersonálny profil manažera

		Škála odpovedí				
	Priemer	1	2	3	4	5
Afiliantnosť	21,08	4,67	13,33	31,34	48,16	16,5
Starostlivosť	20,13	5,67	18,5	35	39,33	15,5
Prívetivosť	19,76	12,33	20,67	27,33	28,5	25,17
Extravertovanosť	19,71	7,17	20,67	34,5	35,83	15,83
Asertivita	18,83	12,67	22,17	31,33	32,5	15,33
Dominancia	18,25	14,17	26,5	29	29	15,33
Chladnokrvnosť	17,53	14,5	30	30	29	10,5
Úctivosť	17,27	19,17	28,5	27,33	25	14
Odmeranosť	16,74	17,17	35,17	24,66	28,5	8,5
Plachosť	16,53	18	36,5	25,17	24,16	10,17
Manipulatívnosť	15,92	29,17	26,17	25,33	21,5	11,83
Introverzia	13,57	35,16	37	22,67	15,17	4

V tabuľke 4 sú popísané výsledky deskriptívnej štatistiky priemerných hodnôt zaznamenaných pri interpersonálnych črtách učiteľov. Ku kľúčovým vlastnostiam okrem prívetivosti (22,25), afiliantnosti (22,18) patria aj starostlivosť (21,75) a úctivosť (20,18). Aj tieto črty sú v kruhovom modeli umiestnené vedľa seba. Pri otázkach zastupujúce tieto črty respondenti vyjadrovali najčastejšie svoj mierny, prípadne silný súhlas. K menej dominantným vlastnostiam u učiteľov patria manipulatívnosť (11,2), introverzia (14,38), dominancia (14,49) a chladnokrvnosť (14,86). Pri týchto črtách respondenti značili silný, prípadne mierny nesúhlas.

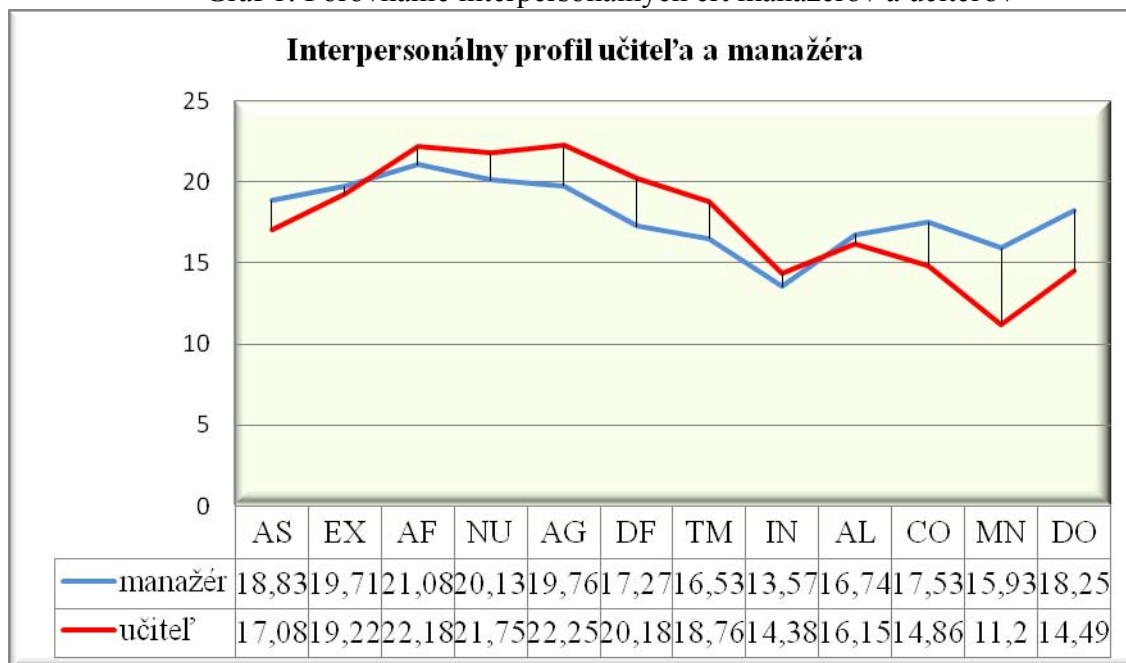
Tabuľka 4: Interpersonálny profil učiteľa

		Škála odpovedí				
	Priemer	1	2	3	4	5
Prívetivosť	22,25	18,5	31,67	24,33	28	5,83
Afiliantnosť	22,18	55,17	28,83	15	7,5	3,5
Starostlivosť	21,75	26,83	35,17	22,5	19,67	5,83
Úctivosť	20,18	30,83	32,83	22,67	19,17	4,5

Extravertovanosť	19,22	28,67	32,83	26,5	18,17	3,83
Plachosť	18,76	8,5	26	29,67	34,66	11,17
Asertivita	17,08	15,67	28,66	30,67	26,83	8,17
Odmeranosť	16,15	8,83	12,83	19	30,17	39,17
Chladnokrvnosť	14,86	3,33	12,83	26	47,33	20,51
Dominancia	14,49	7	21,67	33,83	36,83	10,67
Introverzia	14,38	8,33	19,83	26	35,17	20,67
Manipulatívnosť	11,2	4,17	8,17	25,83	50,5	21,33

Za pomoci získaných údajov sme porovnali jednotlivé črty, ktoré majú prevahu u manažérov a ktoré sú zase dominantné u učiteľov. Následne sme tieto zistenia previedli do grafickej podoby (graf 1). Pri porovnaní interpersonálnych črt konštatujeme, že medzi manažermi a učiteľmi sú rozdiely v prevládajúcich, ako aj menej výrazných vlastnostiach.

Graf 1: Porovnanie interpersonálnych črt manažérov a učiteľov



Už na prvý pohľad môžeme z grafického zobrazenia profilu manažéra a učiteľa pozorovať značné rozdiely pri črtách manipulatívnosť, dominantancia, prívetivosť a úctivosť. Manipulatívnosť a dominantancia predstavujú v kruhovom modeli susediace črty a vyššie priemerné hodnoty sme postrehli u manažérov. Na opačných póloch v kruhovom zobrazení sú umiestnené prívetivosť a úctivosť, kde vyššie priemerné hodnoty sme zaznamenali v prospech učiteľov. Minimálne rozdiely v priemerných hodnotách sme zaregistrovali pri črtách extravertovanosť (0,49), odmeranosť (0,59) a introverzia (0,89). Príslušné rozdiely zaznamenané pri jednotlivých črtách sme ohraňovali zvislou čiernou čiarou. K výrazným charakteristikám, ktoré prevládajú ako u manažérov, tak aj u učiteľov, patria afiliantnosť a starostlivosť. Menej dominujúce vlastnosti, ktoré majú učelia a manažéri spoločné, sú introverzia a odmeranosť.

Analýzou nami získaných dát sme chceli potvrdiť, prípadne vyvrátiť predpoklad o existencii rozdielnosti v interpersonálnych profiloch manažérov a učiteľov. Na základe výsledkov uvedených v tabuľkovej a grafickej podobe môžeme náš predpoklad potvrdiť, pretože u manažérov a učiteľov sme zaznamenali rozdiely v ich interpersonálnych profiloch.

Diskusia a záver

V našom výskume sme upriamili pozornosť na interpersonálne charakteristiky našich respondentov. Na základe získaných údajov za pomoci dotazníka IPQ sme zostavili interpersonálny profil učiteľa a manažéra. Porovnanie učiteľov a manažérov bolo zámerné, pretože sme chceli poukázať, aké črty sa prejavujú u jedincov pracujúcich v rôznych pracovných oblastiach. Na základe analýzy výsledkov sa nám potvrdil náš predpoklad o zistení rozdielov v interpersonálnych črtách medzi učiteľmi a manažérmi. K dominantným vlastnostiam učiteľov patria priateľnosť, afiliantnosť, starostlivosť a úctivosť. Črty, ktoré sa neprejavili ako veľmi značné, sú manipulativnosť, introverzia, dominancia a chladnokrvnosť. Vo všeobecnosti je známe, že škola zohráva veľmi významné poslanie v živote človeka a to nielen zo vzdelávacieho, ale určite aj z výchovného hľadiska. Hlavnú úlohu tu zohráva práve osobnosť učiteľa, ktorá je predpokladom kladného vplyvu na žiakov, u ktorých vie prebudiť pozornosť, motiváciu a je plná pochopenia (Birknerová, 2011). Učiteľ by mal byť v prvom rade čestný, spravodlivý, úprimný, zásadový a láskavý. Naša výskumná vzorka učiteľov disponuje veľmi dobrými vlastnosťami, ktoré sú dôležité pri vykonávaní ich práce.

Veľmi podobné výsledky ako v prípade učiteľov sme zaznamenali aj u manažérov. K ich dominantným vlastnostiam okrem starostlivosti, priateľnosti a afiliantnosti patrí aj extravertovanosť. Pri introverzii sme očakávali nižšie hodnoty, čo sa nám aj potvrdilo. Nižšie hodnoty sme zaznamenali aj pri manipulativnosti, chladnokrvnosti a dominancii, z čoho hodnotíme, že tieto črty nepatria práve k najvýznamnejším u manažérov zúčastnených nášho výskumu. V dnešnej dobe sú úspešní pracovníci charakterizovaní predovšetkým schopnosťou vychádzať s ľuďmi a efektívne s nimi spolupracovať. Podľa Younga, Dulewicza (2005) patria vodcovstvo, sociálna a emocionálna kompetencia k strategickým otázkam nielen v organizáciách, ale najmä v manažmente. Na pracovisku je to hlavne manažér, ktorý svojím správaním ovplyvňuje ostatných pracovníkov, aby spoločnými silami dospeli k očakávanému výsledku (Schwarz, 2006). Potrebuje preto určité schopnosti, ktoré mu pomáhajú uskutočňovať jeho náročnú prácu (Frankovský, Lajčin, 2012). V súčasnej dobe sa tieto schopnosti zvyknú označovať pojmom kompetencie (Kotradyová, 2010, Račková, 2004). Boroš (2002, podľa Schwarz, 2006) uvádza, že od kompetentného manažéra sa v jeho vzťahu nielen k podriadeným, ale aj k rovnocenným pracovníkom žiada také jednanie a správanie, z ktorého je možné jasne porozumieť a vycítiť, že je spôsobilý vytvárať efektívne medziľudské vzťahy (Droppa, 2008). Manažéri zúčastnení nášho výskumu preukázali, že disponujú interpersonálnymi črtami, ktoré sú vhodné na budovanie dobrých medziľudských vzťahov medzi pracovníkmi. Preto si myslíme, že ak budú naďalej rozvíjať svoje sociálne a emocionálne kompetencie, môžu nielen v pracovnej oblasti, ale aj v súkromnom živote dosahovať veľmi dobré výsledky.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Vnímanie učiteľa v sociálnom kontexte školy. In *Orbis Scholae*. ISSN 1802-4637, 2011, roč. 5, č. 1, s. 95-105.

DROPPA, M. 2008. *Riadenie ľudských zdrojov 1*. Ružomberok: KU v Ružomberku, PF, 2008. 130 s. ISBN 978-80-8040-295-6.

FRANKOVSKÝ, M., LAJČIN, D. 2012. *Zvládanie náročných situácií v manažérskej práci*. Praha: RADIX, 2012. 107 s. ISBN 978-80-87573-02-0.

GAVORA, P., MAREŠ, J., BORK, P. 2003. Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2003, roč. 55, č. 2, s. 126-145.

JANOVSKÁ, A. 2011. Sociálny well-being a životná spokojnosť učiteľov v kontexte osobnostných charakteristík. In *Sociální procesy a osobnost. Člověk na cestě životem. Křižovatky a mosty*. Brno: Tribun EU, 2011, s. 115-120. ISBN 978-80-263-0029-8.

KOTRADYOVÁ, K. 2010. Asertívna komunikácia v manažmente. In *Sociálna práca, manažment a ekonómia s reflexiou na sociálne služby*. Ružomberok: Verbum, 2010, s. 166-170. ISBN 978-80-8084-621-3.

MIKŠÍK, O. 2007. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. 273 s. ISBN 978-80-246-1304-8.

RAČKOVÁ, M. 2004. Vysokoškolské vzdelávanie a metóda globálnej výchovy. In *Pedagogický výskum na Slovensku v európskom kontexte*. Trnava: FF UCM, 2004. s. 136-168. ISBN 80-89034-77-2.

ŘIČAN, P. 2005. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. 286 s. ISBN 80-7178-923-2.

SCHWARZ, M. 2006. *Sociálna kompetencia u manažérov*. [online]. 2006, [cit. 2012-10-12]. Dostupné na internete: < <http://katpsych.truni.sk/konferencie/absolvent2006/schwarz.htm> >.

TRAPNELL, P. D., BROUGHTON, R. 2006. *The Interpersonal Questionnaire (IPQ): Duodecant Markers of Wiggins' Interpersonal Circumplex*. [online]. 2006, [cit. 2012-10-07]. Dostupné na internete: <<http://www.paultrapnell.com/measures/TheInterpersonalQuestionnaire-IPQ.rtf>>.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

YOUNG, M., DULEWICZ, V. 2005. A model of command, leadership and management competency in the British Royal Navy. In *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 26 Iss: 3, pp.228-241.

ZIBRÍNOVÁ, Ľ. 2011. Osobnosť manažéra v interpersonálnych vzťahoch a väzbách z pohľadu vekových osobností. In *Sociálna inteligencia v manažmente školy a v pracovnom procese*. Prešov: PU v Prešove, FM, 2011 s. 301-307. ISBN 978-80-555-0436-0.

Kontakt:

PaedDr. Zuzana BIRKNEROVÁ, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu PU v Prešove
Konštantínova 16, Prešov
Slovensko
e-mail: zuzana.birknerova@unipo.sk

ENNEAGRAM AKO NÁSTROJ RIADENIA PRE MANAŽÉRA V ZNALOSTNEJ SPOLOČNOSTI

Jaroslava Bučková

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Abstrakt

Enneagram predstavuje ojedinelý systém popisujúci 9 ľudských typov, 9 odlišných vzorcov správania sa, 9 uhlov vnímania jednej reality. V príspevku je popisovaný enneagram ako komplexný a dynamický systém poskytujúci manažérom jedno z východísk pre riadenie pracovníkov v znalostnej spoločnosti. Znalosť enneagramu poskytuje predovšetkým možnosť motivovať zamestnancov, uvidieť a naštartovať ich skrytý potenciál a eliminovať nežiaduce návyky.

Abstract

Enneagram is a unique system that describes 9 human types, 9 different patterns of behavior, 9 angles of perception of one reality. The paper described the enneagram as a complex and dynamic system that provides managers one of the bases for the management of personnel in the knowledge society. The knowledge of enneagram primarily provides opportunity to motivate employees, to see and to start their hidden potential and to eliminate unwanted habits.

Kľúčové slová

enneagram, manažér, osobnosť, znalostný pracovník

Key words

enneagram, manager, personality, knowledge worker

Úvod

Zrýchľujúca sa dynamika rozvoja technológií, obchodu, financií prináša zmenu aj vo vzťahu manažér – podriadený pracovník. Tradičný proces výberu a zaraďovania zamestnancov na jednotlivé pracovné pozície na základe ich schopností, odbornej znalosti, doterajšej praxe a záujmov nestačí. Vzhľadom na nové očakávania a požiadavky je nevyhnutné venovať pozornosť aj osobnostným charakteristikám, ktoré tvoria dôležitú súčasť jednotlivca v pracovnom procese i osobnom živote. Poznať osobnostný potenciál zamestnancov sa stáva čoraz nevyhnutnejšou podmienkou pre efektívne riadenie tímov a podnikov. Dnes už nehovoríme o ľudských zdrojoch, ale o ľudskom kapitále, a to sa musí odraziť i v prístupe k zamestnancom. Dôležité už nie je len to, čo jednotlivec môže ponúknuť vo svojej pracovnej pozícii alebo profesii, ale tiež to, čo môže daná pracovná pozícia ponúknuť jemu.

Osobnosť znalostného pracovníka

Manažment znalostí nie je výhradne manažérska disciplína, ale hlavne spôsob ako sa odlišiť od konkurencie, ako nájsť spôsoby pomáhajúce neustálemu zdokonaľovaniu sa. Podľa Vymětala je cieľom manažmentu znalostí maximalizácia využitia intelektuálneho kapitálu podniku a znalostí jej spolupracovníkov pre zvýšenie výkonnosti, zvýšenie zisku a splnenie podnikateľskej stratégie (Vymětal, 2001). Z pohľadu dôležitosti pre rozvoj manažmentu znalostí sú na prvom mieste ľudia, na druhom mieste procesy a na tretie miesto sú umiestnené technológie vystupujúce ako procesor, čo je možné vysvetliť tým, že ľudia používajú procesy, ktoré sú podporované technológiami. Podľa Trunečka sa od tradičného členenia podnikových pracovníkov na biele a modré goliere – riadiacich pracovníkov a robotníkov, v poslednej dobe ostro vyčleňuje ešte tretia kategória a to zlaté goliere (Truneček, 2003). Ide o znalostných pracovníkov na najvyššej podnikovej úrovni predstavujúcich veľké nehmotné aktíva každého podniku. Pre znalostného pracovníka predstavuje osobnosť to, čo pre manuálneho pracovníka fyzická zdatnosť.

Mládková (2008) definuje osobnosť ako súhrn znakov, ktoré ovplyvňujú naše správanie. Je tvorená na základe skúseností človeka, jeho genetických predpokladov a v neposlednom rade i výchovou. Osobnosť každého človeka je mnohorozmerná a poznať jej rozmery je súčasťou úspechu jednotlivca i podniku, nakoľko ovplyvňuje produktivitu práce. Osobnosť znalostného pracovníka predstavuje pre manažéra kľúč k efektívnemu riadeniu. Človek môže úspešne vykonávať pracovné činnosti vtedy, ak sú úlohy a oblasť jeho činnosti zvolené v súlade s jeho motiváciou, hodnotami a prirodzeným osobnostným potenciálom, ktorý uplatňuje rovnako v pracovnom ako súkromnom živote. Ak sa podnik rozhodne pri výberovom konaní vyberať vhodného zamestnanca na základe osobnostných profilov kandidátov, získa človeka o ktorom vie, že je vhodný na danú pracovnú pozíciu a môže efektívne investovať do jeho profesionálneho rastu. Manažér si musí byť zároveň vedomý, či hľadá profesionála alebo osobnosť. Obidva prístupy majú svoje silné aj slabé miesta. Profesionál „hotový“ zamestnanec predstavuje pre podnik istotu, že problematiku zvládne, vynára sa však otázka v súvislosti s kompatibilitou s tímom, do ktorého vstupuje. Existujú prípady, kedy odborník úplne rozložil tím, pretože osobnostne do neho vôbec nezapadol.

Zadefinovať osobnostný typ človeka predstavuje úlohu, ktorou sa zaoberali mnohí odborníci v oblasti psychológie, pričom spoločnou črtou všetkých ich teórií a delení typov osobností tvorí kategorizácia ľudí a ich vlastností. Nevýhodou mnohých takýchto klasifikácií je, že nedokážu zohľadniť vplyv konkrétnej situácie na správanie sa človeka. Ľudia majú následne pocit, že priradením k určitému typu osobnosti boli „zaškatulkovani“, a preto nie sú vhodné pre znalostných pracovníkov. Práve Enneagram predstavuje klasifikáciu odstraňujúcu uvedený hlavný nedostatok väčšiny klasifikácií.

Enneagram

Identifikáciu črt ľudskej osobnosti jednotlivcov je možné uskutočniť prostredníctvom viacerých štandardných testov, ako napr. NEO Personality Inventory-Revised, MBTI test (The Myers-Briggs Type Indicator), 16 PF (16 Personality Factor) a Enneagramom.

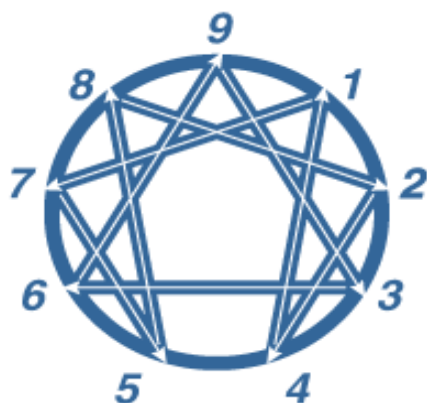
Enneagram vznikol pred mnohými storočiami ako produkt pozorovania správania sa veľkej vzorky ľudí v rozličných životných situáciách. Predstavuje nástroj uľahčujúci pochopenie ľudskej povahy, pričom berie do úvahy dynamickosť človeka, jeho vývin a rôznorodosť vonkajšieho prejavu pri súčasnom rešpektovaní jedinečnosti, neopakovanosti a zvláštnosti každého jedinca. Hlavná myšlienka sa opiera o zásadu, že každý z nás má nejaký hlavný rys správania podobajúci sa osi, okolo ktorej sa sústreďuje celý život osobnosti. Znalosť enneagramu môže predstavovať výhodu, pretože sa v konečnom dôsledku môže stať činiteľom zmeny v nás samých, v našom správaní a v našom pochopení správania sa ostatných.

Enneagram tvoria nasledujúce prvky (Mládková, 2008):

- deväť typov osobnosti, ktoré tvoria základ systému a predurčujú silné, slabé stránky, schopnosti,
- vzťahy medzi týmito typmi osobnosti,
- línie stresu a pokoja, ktoré vysvetľujú správanie sa človeka na základe situácii, v akej sa v danej chvíli nachádza,
- deväť úrovní rozvoja osobnosti, ktoré tvoria kosťu jednotlivých typov
- a tri tzv. podtypy.

Na základe uvedeného je možné konštatovať, že enneagram nehovorí len o tom, akým človek je, ale aj akým sa stáva, keď je v dobrom, zlom rozpoležení. Enneagram pomáha identifikovať vzorce, cez ktoré vyhodnocujeme realitu a nastavujeme svoje očakávania. „Vďaka prepojenia uvedených prvkov umožňuje enneagram rozpoznať schopnosti a potreby konkrétneho človeka, vysvetliť jeho správanie a teda i motivovať ho a riadiť.“ (Mládková, 2008, s. 59). Obrázok 1 zobrazuje enneagram nakreslený ako kružnicu a každému človeku na ňom prislúcha jeden konkrétny základný typ osobnosti. Tento typ osobnosti je vrozený a nemenný. Jednotlivé typy sú aplikovateľné na mužov i ženy a sú rovnocenné, t. j. nie je horší ani lepší typ. Každý typ je charakteristický nielen prednosťami, ale i nedostatkami. Poznaním silných a slabých stránok je možné dosiahnuť osobný a rast a úspech znalostného pracovníka.

Obrázok 1 Enneagram



Zdroj: Mládková (2012, s. 51)

Okrem uvedeného je možné z enneagramu vyčítať aj tzv. triády poskytujúce možnosť rýchleho porozumenia hlavných faktorov, ktoré ovplyvňujú jednotlivé typy. Triáda 2, 3, 4 je ovplyvňovaná predovšetkým láskou na rozdiel od triády 5, 6, 7 nazývanej aj triádou mysle. V triáde 8, 9, 1 môžeme spoznať typy ovplyvňované vášňou (Mládková, 2008).

Tabuľka 1 popisuje základné charakteristiky jednotlivých enneagramových typov s ich pozitívnymi aj dysfunkčnými prejavmi. Nakoľko málokto je z pohľadu enneagramu čistý typ, je ovplyvňovaný typmi ležiacimi na kružnici bezprostredne vpravo a vľavo (krídla), t. j. jedinec sa v závislosti od úrovne vývoja životnej situácii môže pohybovať ku susedným typom. Reakcie ľudí sa líšia aj v závislosti od toho, či sú spokojní a v bezpečí, alebo v strese, a preto hovoríme aj o tzv. línii integrácie (pokoja) a dezintegrácie (stresu), kedy sa jednotlivé typy správajú ako typy, s ktorými sú spojené čiarami v kružnici.

Tabuľka 1 Charakteristika základných enneagramových typov

Typ	Charakteristika	Pozitívny prejav	Dysfunkčný prejav	Línia integrácie	Línia dezintegrácie	Krídla
1	perfekcionizmus racionálny, orientovaný na detaily.	úprimný, vzor pre ostatných, starostlivý.	moralista, káže druhým o tom, čo je správne.	7 spontánny, radostný	4 náladový	2, 9
2	darcovstvo chápavý, štedrý, starostlivý, milujúci.	zaujíma sa o druhých, dáva im pocit dôležitosti.	manipulatívny a vlastnícky.	4 emocionálne vypelý	8 agresívny a dominantný	1, 3

3	súťaživosť efektívny, adaptabilný, praktický.	vzor pre ostatných, prirodzený vodca.	identifikuje sa so svojou rolou, vysoko konkurenčný, nemilosrdný.	6 kooperatívny	9 apatický	2, 4
4	romantickosť dramatický, expresívny, citlivý, individualista.	vnáša do života krásu, umelecky založený.	závistlivý, vytvára si svoje vlastné morálne normy.	1 objektívny, zásadový	2 upätý	3, 5
5	pozorovanie intelektuálny, introvert, lojálny.	dokáže ísť k podstate vec, pracovať s detailmi, koncentrovať sa.	nezdiera svoje vedomosti, intelektuálne sa nadradzuje.	8 odhodlaný, rozhodný	7 hyperaktívny, rozptýlený	4, 6
6	lojálnosť dôveryhodnosť, nedostatok sebavedomia.	citlivý, schopný spolupráce, lojálny, má rád jasné pravidlá.	demagogický, fanatik.	9 optimistický a uvoľnenejší	3 súťaživý, arogantný	5, 7
7	pôžitkárstvo spontánny, flexibilný, optimista, generalista.	identifikuje nové trendy, vidí vzťahy medzi faktami.	hyperaktívny, povrchný.	5 fascinovaný životom	11 kritický, perfekcionista	6, 8
8	bojovnosť silný, vplyvný, efektívny, neznáša hierarchie a bezprávie.	silný zmysel pre spravodlivosť a nebojí sa konfliktov, vodca.	agresívny, konfliktný, zneužíva svoju moc.	2 srdečný, starostlivý	5 uzavretý, vystrašený	7, 9
9	zmierovanie bezstarostný, citlivý, idealista.	vytvára harmóniu, urovňuje konflikty.	lenivý s nedostatkom vôle	3 energický, rozvíjajúci sa	6 úzkostlivý, znepokojený	8, 1

Zdroj: Mládková (2012)

Význam enneagramu pre vedenie znalostných pracovníkov

Manažér sa zvyčajne rozhoduje a riadi ľudí na základe svojich skúseností, vedomostí, subjektívnych postojov a v neposlednom rade inštinktu. Aby v podniku existovala kultúra podporujúca zdieľanie znalostí, je potrebné vytvoriť kvalitný a výkonný tím, čo predstavuje náročnú výzvu a úlohu pre manažérov. Kvalitný tím nepozostáva „len“ z najlepších odborníkov v danej oblasti, ale aj z ľudí, ktorí sa budú navzájom dopĺňať a ich spolupráca bude prebiehať prirodzenou cestou tak, ako je každému členovi tímu vlastné a prirodzené.

Kľúčovým elementom tímovej štruktúry popri rozdelení kompetencií a zodpovedností sa na základe uvedeného javí aj rozdelenie tímových rolí vo vnútri tímu, čo predstavuje trojúrovňový proces (Acuna a kol., 2006):

1. charakterizácia individuality – identifikovanie osobných schopností jednotlivcov,
2. definovanie rolí – identifikovanie požiadaviek potrebných pre vykonávanie danej funkcie,
3. priradenie – vytvorenie spojení, ktoré najlepšie pokrývajú potreby s existujúcimi potenciálmi osôb.

Poznanie osobnostného profilu jednotlivca sa tak stáva jedným z kľúčových východísk pre efektívne vedenie ľudí. Nakoľko prostredníctvom enneagramu môžeme zadefinovať, ktorými schopnosťami jednotlivé typy vynikajú a naopak, môže ho manažér využiť i pri riadení zamestnancov, ako je to vyjadrené v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Zásady riadenia jednotlivých typov znalostných pracovníkov podľa Enneagramu

Typ	Silné stránky (v čom je dobrý)	Slabé stránky (čo mu nejde)	Tipy pre manažerov (ako riadiť)	Povolania, v ktorých sú úspešní
1	cit pre detail, schopnosť dodržiavať pravidlá, štandardy, presnosť, dobrý kouč.	menej flexibilný, malá predstavivosť, zle znáša chaos.	učiť mu jasné pravidlá, zadefinovať mu, čo nie je potrebné, aby robil.	učiteľ, účtovník, finančný konzultant, kňaz, teológ.
2	citlivý k potrebám druhých, empatický, štedrý.	nemá rád neosobné pravidlá a situácie.	nutný ľudský prístup, kontrolovať, či nemanipuluje obľúbencov.	v službách sestrička, lekár, poradca.
3	manažérske a vodcovské schopnosti, vzor pre ostatných, skvelé výkony.	necíti sa dobre v pozícii podriadenosti, reálny pohľad na samého seba.	jasne stanoviť kompetencie a hranice, pri nedodržaní stanoviť sankcie, možnosť riadiť pomocou výziev.	manažér, podnikateľ, politik.
4	kreatívny, cit pre štýl, dizajn, dobrá intuícia.	rutinné a nekreatívne práce, reálny pohľad na samého seba.	ponechať voľnosť a slobodu, trvať na dodržiavaní dohodnutých pravidiel a termínov.	umelec, dizajnér, architekt.
5	experimentátor a vedec, vizionár, novátor, schopnosť venovať sa detailom.	problém dodržiavať časové harmonogramy, manažérske pozície.	dať mu priestor pre samostatnosť, zaistiť mu prostriedky, vyhľadávať kontakty, sledovať termíny a to, či sa neodchýlil od zadanej úlohy.	vedec, technik, analytik, stratég.
6	zodpovedný, lojálny, pomáha druhým, šiesty zmysel pre nebezpečenstvo.	nerozhodný, neochotný brať na seba riziko, strach z chaosu a neistoty.	obvykle urobí to, čo mu manažér prikáže, fobické šestky nerady riskujú a naopak u nefobických je potrebné zabrániť riskovaniu vedúcemu k sebazničeniu.	policajt, hasič, vojak, úradník.

7	flexibilný, adaptabilný, multifunkčný, generalista.	perfekcionizmus a detaily, nudí ho robiť jednu vec dlhšiu dobu.	zabezpečiť dostatok nových podnetov, kontrolovať, či dokončil, čo začal, ak ho práca baví je vysoko produktívny.	sekretárka, osobný asistent, cestovateľ, bádateľ.
8	cieľavedomý, sebavedomý, problémy berie ako výzvu, schopný bojovať za druhých, prirodzený vodca.	cit pre pocity druhých, delegovanie.	dohodnúť ciele a nechať pracovať samostatne, v prípade konfliktu sa pokúsiť o dohodu.	právnik, politik, podnikateľ, sociálny pracovník.
9	vyjednávač, dobre komunikuje	slabá vôľa, lenivý, nemá rád konflikty	brať na vedomie, že nemá rád konflikty, stanoviť mu presné pravidlá, úlohy, termíny a kontrolovať ich splnenie.	predavač, obchodný zástupca, psychológ, lobista, vyjednávač.

Mládková (2008) uvádza vhodnosť a nevhodnosť používania enneagramu pri riadení, pričom upozorňuje, že enneagram nie je možné používať k:

- znižovaniu počtu pracovníkov v organizácii,
- tvorbe kompetencií,
- manipulácii znalostného pracovníka,
- získavaní miesta, či pozície, o ktorých viete, že pre nich nemáte predpoklady.

Ak vie manažér identifikovať osobnostný potenciál členov tímu, ich silné a slabé stránky, čo ich motivuje, stresuje a v čom by sa mali rozvíjať, môže oveľa ľahšie určiť, čo potrebujú. Zároveň môžu zlepšiť diverzitu činností v tíme. Obchodník, ktorý ma vytvárať nové príležitosti pre podnik, získavať nových klientov a partnerov, nebude vedieť rovnako dobre zastávať pozíciu key accounta, nakoľko síce dokáže rýchlo nadväzovať nové kontakty, avšak pravdepodobne nevie počúvať a vytvárať dlhodobé vzťahy. Diverzita v tíme je dôležitá aj s ohľadom na plnenie úloh v ňom. Ak by boli všetci rovnakí príp. veľmi podobní, niektorá činnosť by bola zanedbaná. Práve preto sa ako vhodné javí využitie enneagramu, ktorý by manažérom pomáhal pri osobnom rozvoji pracovníka, tvorbe vyvážených tímov a presúvaní pracovníkov na pozície, kde budú môcť najlepšie využívať svoje prednosti.

Záver

Osobnosť každého človeka je mnohorozmerná a poznanie jej rozmerov predstavuje súčasť úspechov podniku i jednotlivca. S určitosťou je možné konštatovať, že vo sfére profesionálnej i odbornej je čoraz dôležitejší faktor sebapoznania, t. j. poznanie a aktívne využívanie tých stránok osobnostného potenciálu, ktoré sú dominantné a vedú k vyniknutiu a úspechu jedinca. Poznanie osobnostného potenciálu členov tímu dáva možnosť efektívne a so synergickým efektom pospájať potenciály členov tímu a využiť ich na splnenie stanovených cieľov. Je to dôležitá súčasť výkonu a úspechu. Kľúč k úspechu jednotlivca a následne celého tímu nepredstavuje len profesionálna, technická odbornosť, ale aj efektívne využitie osobnostného potenciálu. Enneagram umožňuje manažérom pracovať na vlastnom osobnom rozvoji a zároveň zefektívniť riadenie znalostných pracovníkov buď priamo (uplatnením odporúčaní), alebo nepriamo (pochopenie odlišného uhla pohľadu na realitu vedie k porozumeniu svojho okolia, čím je možné predchádzať konfliktom a pod.). Správnou koordináciou ľudí, procesov a podporných technológií k dosiahnutiu cieľov podniku v oblasti bezpečnosti, stability, rastu v dynamickom prostredí je možné v podniku dosiahnuť manažment znalostí.

Tento článok je jedným z výstupov projektu VEGA č. 0888/11 Znalostný manažment – modely a aplikácie.

Literatúra

ACUNA, S. T., JURISTO, N., MORENO, A. M. 2006, Emphasizing human capabilities in software development. In *Software IEEE*, vol. 23, 2006, issue 2, p. 94 – 101. ISSN 0740-7459.

MLÁDKOVÁ, L. 2008. *Management znalostních pracovníků*. Praha : C. H. Beck, 2008. 134 s. ISBN 978-80-7400-013-3.

MLÁDKOVÁ, L. 2012. *Management of knowledge workers*. Bratislava : Iura Edition and Wolters Kluwer business, 2012. 190 s. ISBN 978-80-8078-463-8.

TRUNEČEK, J. 2003. *Znalostní podnik ve znalostní společnosti*. Praha : VŠE, 2003. 312 s. ISBN 80-86419-35-5.

VYMĚTAL, J. 2001. Řízení znalosti ve firemné praxi. In *Moderní řízení*, roč. 36, 2001, č. 11, s. 4 – 8. ISSN 0026-8720.

Kontakt:

PhDr. Jaroslava BUČKOVÁ
Katedra manažmentu a marketingu
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
Nábřežie Jána Pavla II. 15
058 01 Poprad
Slovensko
e-mail: jaroslava.buckova@ku.sk

PRAKTICKÉ KONCEPTY MANAŽMENTU PRI REFORME DAŇOVEJ SPRÁVY SR

Ján Dobrovič
Fakulta manažmentu PU v Prešove

Abstrakt

V rámci výskumu danej problematiky som vychádzal z existujúcich funkčných organizačných štruktúr a systémov daňových správ nielen na Slovensku, ale aj v Maďarsku, Poľsku, Česku a Slovinsku, pričom základným predpokladom skúmania bolo zvýšenie efektivity systému ako celku. Na základe analýzy trendov predpokladáme, že pripravovaná reforma daňovej a colnej správy, výrazne prispeje k zvýšeniu efektivity systému a v konečnom dôsledku aj k pozitívnemu vnímaniu daní, ako spoločensky nepopulárnych povinností.

Abstract

Research into the given subject proceeded from exploration of the existing organisational structures and systems of tax administration in operation not only in Slovakia, but also in Hungary, Poland, the Czech Republic and Slovenia and followed an underlying assumption that effectiveness of the entire system is to be improved. Based on the trend analysis we assume that the tax and customs administration reform prepared shall remarkably help to improve the effectiveness of the system and ultimately raise acceptance of taxes in their quality of duties unpopular with the public.

Kľúčové slová

dane, daňová reforma, daňová správa, efektívnosť, konkurencieschopnosť

Key words

taxes, tax reform, tax administration, efficiency, competitiveness

Úvod

Manažment daňovej správy na Slovensku sa riadi princípmi zavedenými po roku 1989. Aj napriek snahe posledných rokov o znižovanie počtu zamestnancov, systém daňovej správy na Slovensku možno považovať za neefektívny v zmysle zvyšovania konkurencieschopnosti štátu. Všeobecnou tendenciou súčasnosti je sťažovať sa na nepružný, neochotný byrokratický aparát, čo prináša neochotu plniť daňovú povinnosť zo strany občanov a čoraz striktnějšíe opatrenia zo strany štátu. Tento stav v konečnom dôsledku vedie k spomínanému znižovaniu konkurencieschopnosti štátu a znižovaniu jeho dôveryhodnosti v očiach občanov.

Trendy v manažmente daňovej správy v SR

Za východisko nastupujúcich trendov v daňovej správy SR považujeme Programové vyhlásenie vlády² zo dňa 4.11. 2002, ktoré v časti „Ekonomická politika“ stanovuje v oblasti správy daní nasledujúce ciele: zjednodušiť daňovú legislatívu, novelizovať časti daňových zákonov, ktoré umožňujú nejednoznačný výklad, zjednodušiť sankčný systém v daňovej oblasti, znížiť priame dane, presunúť daňové zaťaženie z priamych daní na nepriame dane, prehodnotiť uplatňovanie sadzieb majetkových daní, zjednotenie sadzieb dane z príjmu, analyzovať možnosti zavedenia rovnej dane, posilniť vlastné daňové príjmy obcí, stanoviť vlastné daňové príjmy VÚC, zabezpečiť prísny, priamy, spravodlivý, efektívny výber daní a znižovať sadzby, obmedziť daňové úniky, vytvoriť nový systém horizontálneho finančného vyrovnávania.

Slovenská republika sa nielen poslednou reformou daňovej správy v roku 2004, zavedením rovnej daňovej sadzby, začlenila medzi progresívne štáty Európskej únie a výrazne posilnila svoju atraktivitu a konkurencie schopnosť.

² <http://www-8.vlada.gov.sk/index.php?ID=918> – Programové vyhlásenie vlády 2002

Z pohľadu úrovni riadenia daní v rámci SR možno súčasný stav definovať ako oficiálne dvojstupňové riadenie, avšak prenesením niektorých kompetencií DR SR na pracoviská DR (ďalej len „PDR“) sa v skutočnosti jedná o trojstupňové riadenie, ktorého opodstatnenosť stojí na potrebe efektívneho riadenia 102 daňových úradov, ktoré nie je možné zabezpečiť z jedného centra. Takáto organizácia daňovej správy nie je optimálna z nasledujúcich dôvodov:

- vykonávanie hlavných procesov je rozdrobené podľa územného princípu s tým, že každý DÚ (malý, stredný aj veľký) vykonáva všetky procesy súvisiace so správou a kontrolou daní a daňovou exekúciou, a teda nie je možné dosiahnuť optimalizáciu výkonu týchto procesov ani nákladov na ich výkon z pohľadu daňovej správy ako celku³,
- systém rozmiestňovania daňových úradov je málo flexibilný, pretože neumožňuje prispôbovať rozmiestnenie základných organizačných útvarov potrebám daňových subjektov,
- PDR sú v súčasnom systéme riadenia administratívnou úrovňou riadenia, pričom už dlhodobo sa prejavuje v ich práci potreba koncentrovania vykonávania niektorých procesov (napr. účtovníctvo, mzdy), ktoré sú medzi DR SR a PDR zbytočne rozdelené a zvyšujú administratívnu a komunikačnú náročnosť,
- v práci zamestnancov PDR sa objavujú problémy charakteristické pre tie organizácie, ktoré aplikujú popri líniovom riadení aj iné úrovne a typy riadenia (napr. projektové, odborné-metodické a pod.). Ide napríklad o zadávanie úloh odbornými riadiacimi pracovníkmi DRSR, ktoré môžu časovo kolidovať s úlohami zadávanými líniovými nadriadenými zamestnancami PDR.

Na základe vyššie uvedeného, koncepcia pripravovanej reformy má na zreteli princíp spravodlivosti, neutrálnosti, jednoduchosti a jednoznačnosti, účinnosti a vylúčenia duplicitného zdanenia. Analýzy Inštitútu finančnej politiky z rokov 2001 – 2004 poukazujú na dôvody pre jasnú potrebu reformy:

- zložitosť daňového práva – nezrozumiteľnosť,
- veľa výnimiek, oslobodení, úľav spejúcich k spoločenskej neefektívnosti, keď výroba a spotreba nie je ovplyvňovaná ponukou a dopytom, ale aj daňovými zvýhodneniami,
- variabilita určovania daňového základu, umožňuje optimalizáciu u daňovníka, čo zvyšuje administratívne náklady a znižuje možnosti kontroly.

Z pohľadu manažmentu a organizácie daňovej správy môžeme za ďalšie dôvody pokladať:

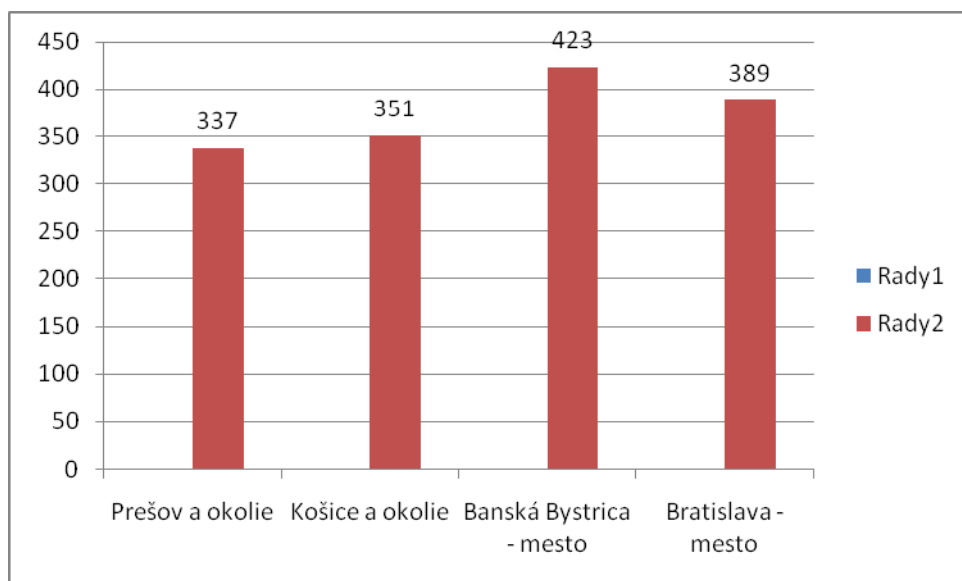
- zložitosť organizačnej štruktúry – duplicita funkcií a právomocí na centrálnej a regionálnej úrovni,
- nákladný administratívny aparát DS,
- netransparentné projektové riadenie, znížená možnosť kontroly procesov,
- neochota daňovníkov dane platiť.

Zámerom Vlády SR deklarovanom v spomenutom Programovom vyhlásení vlády SR je vykonať reformu daňovej správy tak, aby táto bola efektívnejšia, s cieľom metodicky pomôcť subjektom s dobrou daňovou disciplínou a odhaľovať subjekty, ktoré sa plateniu daní vyhýbajú. Cieľom je vytvoriť podmienky pre efektívnu koordináciu orgánov verejnej správy, garantovať prístup občanov prostredníctvom internetu a zabezpečiť prepojenie informačných systémov orgánov verejnej správy. Prioritnou úlohou MF SR je taktiež reforma colnej správy s víziou zjednotenia procesov výberu daní, cieľ a odvodov. Reforma by sa mala uskutočniť teda v dvoch fázach: prvá zjednotí daňovú a colnú správu, v druhej sa pristúpi k zjednoteniu daní, cieľ a poistných odvodov.

³ RAŠNER, J., RAJNOHA, R.: Nástroje riadenia efektívnosti podnikových procesov, Zvolen : TU vo Zvolene, 2007.

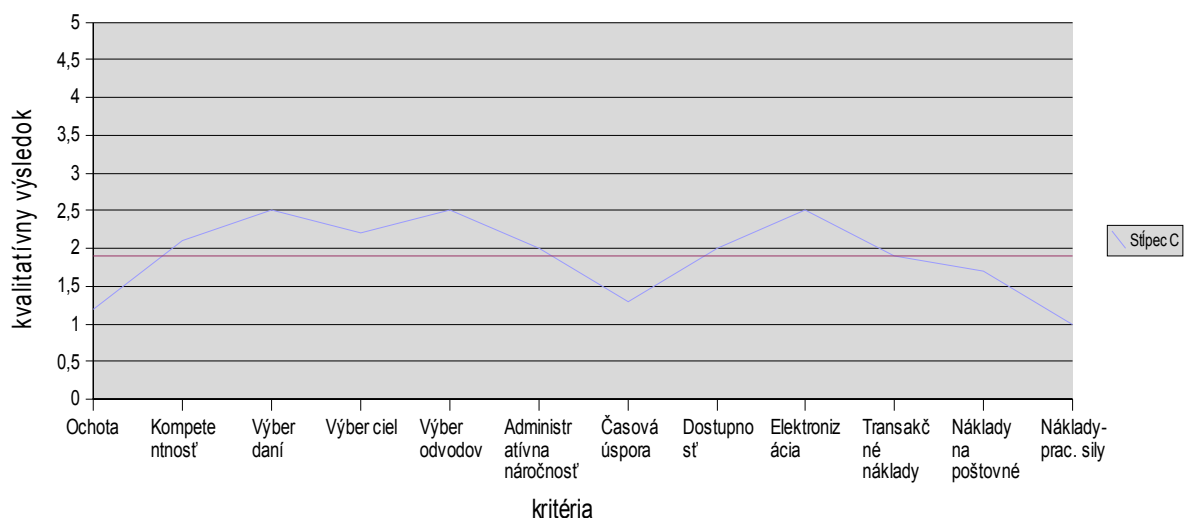
Daňová reforma a jej očakávania – vybrané výsledky výskumu

- Časový horizont realizácie prieskumu: 25/09/10 - 31/09/11
- Geografické rozloženie: Prešov a okolie, Košice a okolie, Banská Bystrica - mesto, Bratislava - mesto
- Vekové zloženie respondentov: 18 - 60 rokov
- Zamestnanie: úradníci, podnikatelia, študenti, príp. neuvedené
- Reprezentatívna vzorka: 1 500
- Počet zozbieraných vyplnených dotazníkov: 2187



Obrázok 1 Rozloženie respondentov podľa geografického hľadiska

Kvalitatívny výskum



Obrázok 2 Výsledky dosiahnuté vo výskume
(zdroj: Vlastné spracovanie na základe spracovaných dotazníkov)

Z celkového počtu vyplnených dotazníkov som vybral 1500 pre vytvorenie reprezentatívnej vzorky tak, aby bola dodržaná homogénosť. Výsledky na obrázku 2

poukazujú na nespokojnosť s celkovým daňovým a colným systémom v SR, pričom najkritickejším bodom sú náklady na pracovné sily zaoberajúce sa daňovou a colnou agendou ako aj časové náklady na spracovanie tejto agendy.

Vychádzajúc z očakávaných prínosov daňovej reformy uvedených v dokumente „Konceptia reformy daňovej a colnej správy s výhľadom zjednotenia výberu daní, cieľ a poistných odvodov“ vypracovanom sekciou stratégie Ministerstva financií SR, by pripravovaná reforma priniesla zlepšenie vnímania všetkých stanovených kritérií, a s najväčšou pravdepodobnosťou by súčasný stav nespokojnosti svojím postupným zavedením zmenila k lepšiemu.

Záver

Vyššie uvedeným procesom daňovej reformy sa Slovensko približuje k efektívnemu daňovému systému, čo bude znamenať zvýšenie efektívnosti a konkurencieschopnosti nášho štátu v rámci štátov EÚ. Dopady navrhovaných zmien možno rozdeliť do dvoch základných kategórií. Prvú kategóriu tvoria prínosy reformy daňovej a colnej správy, ktoré majú najmä charakter úspor nákladov, času, rastu pridanej hodnoty a účinnosti práce a pod. Druhú kategóriu reprezentujú výdavky vynaložené na jednotlivé ciele reformy daňovej a colnej správy. Obe z uvedených kategórií sa ďalej členia na dopady na subjekt, teda používateľa a dopady na verejnú správu. Výdavky a prínosy reformy majú buď jednorazový, časovo obmedzený alebo trvalý charakter. Z finančného hľadiska majú najväčší význam dopady s trvalým resp. opakujúcim účinkom.

Literatúra

DOBROVIČ, J. 2011. Trendy v manažmente daňovej správy SR v kontexte štátov V4 a Slovinska: vedecká monografia / - [1. vyd.]. - Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta manažmentu, 2011. - 272 s. - GAMA/10/14. - ISBN 978-80-555-0339-4.FM 203/11

FRANKOVSKÝ, M. 2000. Analysis of connections among strategies of behavior in the demanding life situations and IDP model of structure of social norms. *Studia psychologica*, 2000, 42, 3, 177-180, ISSN 0039 - 3320.

KUBÁTOVÁ, K. 2003. *Daňová teorie a politika*. ASPI Publishing, Praha, 2003, str. 86/264 str., ISBN 80-86395-84-7

MAEDE, J.E. 1995. *The Theory of international Economic Policy.II.Trade and Welfare and Mathematical Supplement*. In: *The Canadian Journal of Economic and Political Science*. 1995. Vol. 23, No. 4, 561s. doi:10.2307/139023

MUSGRAVE, R. A., MUSGRAVEOVÁ, P. B. 1994. *Veřejné finance v teorii a praxi*. Praha: Management Press, 1994, 582 s. ISBN 80-85603-76-4

PUDIL, P., VYBÍHAL, V., VÍTEK, L., PAVEL, J. A KOL. 2004. *Zdanění a efektivnost*. Praha: Eurolex Bohemia, s. r. o., 2004, 158 s. ISBN 80-86861-07-4

Reforma daňovej a colnej správy. Rámcová analýza. MF SR. Marec 2007.

Reforma daňovej správy. Rámcová analýza. DR SR. 2002, 2004.

ŠTEFKO, R., FRANKOVSKÝ, M., BAČÍK, R. 2007. Regional university marketing in under-developed regions. In Contemporary economics, 3 (2007), ISSN 1897-9284. p. 71-82.

Zákon č.595/2003 Z.z. o daniach z príjmu

Kontakt:

Ing. Ján DOBROVIČ, PhD.
Katedra manažmentu
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1
080 78 Prešov
Slovensko
e-mail: jan.dobrovic@unipo.sk

KOMPETENČNÉ MODELY A ROZVOJ ORGANIZÁCIE

Milan Droppa

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Abstrakt

Predpoklady kompetenčného prístupu. Miesto psychosociálnych kompetencií v pracovnom kontexte. Podstata kompetenčného prístupu. Kompetenčný model – druhy, tvorba, využitie.

Abstract

The preconditions of the competency approach. A place of psychosocial skills in the work context. The essence of the competence approach. The competency model- types, creation, use.

Kľúčové slová

kompetencie, kompetenčný model, stabilné prostredie, dynamické prostredie

Key words

competence, competency model, stable environment, dynamic environment

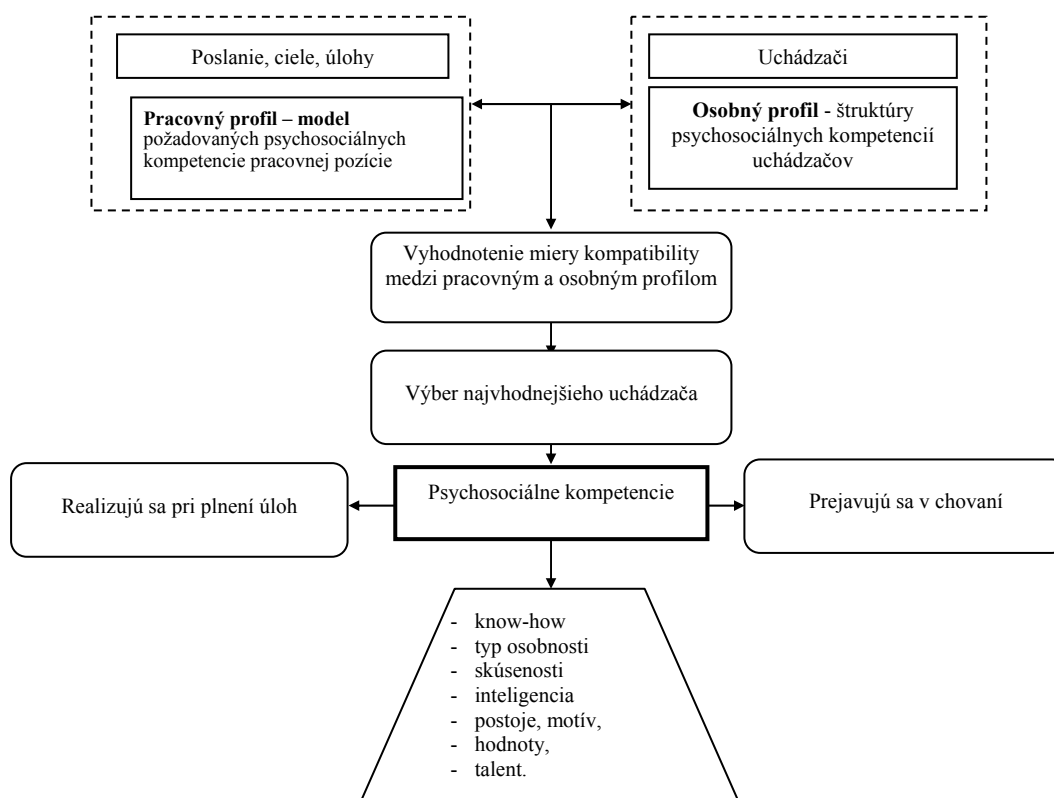
Kompetencie predstavujú množinu správania pracovníka, ktoré musí pri výkone danej pracovnej pozície použiť, aby úlohy vyplývajúce z tejto pozície kompetentne – na požadovanej úrovni zvládol. Uplynulé tri desaťročia prebehli v znamení veľkého rozvoja kompetenčného prístupu. Komplexnosť podnikateľského prostredia núti organizácie k stále väčšej dynamike. Kompetencie sa osvedčili ako dobrý nástroj pre zvládnutie týchto tlakov. Ich aplikácie sa rozšírili do každej oblasti riadenia ľudských zdrojov. Kľúčové miesto v strategickom rozvoji organizácií si vydobyli manažérske kompetencie a kompetenčný prístup k efektívnejšiemu fungovaniu organizácií je nevyhnutný.

Psychosociálne kompetencie v pracovnom kontexte

Ak je pracovník kompetentný, teda splní zadané úlohy na požadovanej úrovni, v praxi to znamená, že sú splnené tri predpoklady: je vnútorne vybavený vlastnosťami, schopnosťami, vedomosťami a skúsenosťami, ktoré k takému správaniu nevyhnutne potrebuje, je motivovaný také správanie použiť, teda vidí v požadovanom správaní hodnotu a je ochotný týmto smerom vynaložiť potrebnú energiu, má možnosť v danom prostredí také správanie použiť.

Aby manažér mohol byť kompetentný, musí byť všetky tri podmienky splnené súčasne. Absencia ktorejkoľvek z nich znemožní požadovaný výkon. V tomto zmysle sú všetky tri podmienky rovnocenné. Pokiaľ mu prostredie neumožní kompetencie použiť, nepomôže ani fakt, že je schopný a ochotný. Na Obrázku 1 je znázornené miesto kompetencií v pracovnom kontexte. Zjednodušene by sa dal „prečítať“ strategický zámer organizácie, jej poslanie, ciele a úlohy z nej vyplývajúce, vyžadujú od zamestnancov určitú množinu kompetencií, bez ktorých nie je možné danú misiu uskutočniť. Pretože organizácia funguje v dynamickom prostredí, nároky na kompetencie (na ich druh a úroveň) sa v čase menia. Riadenie operácií v organizáciách sa realizuje v čoraz zložitejšom trhovom prostredí (Budaj, 2008, s. 15). V živote organizácie sa tak objavujú nové kompetencie, ktoré si pracovníci musia osvojiť.

Obrázok 1 Miesto psychosociálnych kompetencií v pracovnom kontexte



Zdroj: Kubeš a kol. (2004, s. 29, upravené)

V súčasnosti existujú len tie organizácie, ktoré sú schopné najmä pružne reagovať na zmeny správania trhu, majú schopnosť rýchle si osvojiť nové technológie a nové spôsoby fungovania.

Podstata kompetenčného prístupu

Pre udržanie konkurenčnej výhody organizácie sú ľudia tým kľúčovým nástrojom, nakoľko disponujú nahromadenými skúsenosťami, umom a v neposlednom rade sú – ako jediný zo zdrojov – kapitalizovateľné. Organizácie s vysoko motivovanými pracovníkmi dosahujú trvale lepších výsledkov než konkurencia. Ich motivácia je najmä to, ako kvalitne sú vedení. Kvalita manažmentu sa preto podpisuje pod úspech alebo neúspech organizácie najväčším dielom.

I napriek tomu, že sa majitelia firiem, samotní manažéri i výskumníci prikláňajú k názoru, že ľudia sú rozhodujúcim faktorom organizácie, neexistuje medzi nimi zhoda, čo túto kvalitu tvorí. Sú to vedomosti, schopnosti, zručnosti, alebo je dôležitejší postoj, lojalita, obetavosť? Alebo všetko dohromady? Tomuto fenoménu sa začalo hovoriť kompetencia. Konkrétne nároky, ktoré dynamické podnikateľské prostredie kladie na kompetencie a chovanie manažérov sú uvedené v Tabuľke 1.

Ak manažéri nové nároky nezvládnu, vzniká pre nich celý rad problémov. Jedným z nich je i to, že vrcholový manažment sa „utápa“ v operatívnej agende. Manažérska realita v súčasnosti je viac zameraná na riešenie každodenných problémov, s ktorými sa organizácia stretáva (Mikuš, 2009, s. 13). Najčastejším dôvodom je to, že nevhodným spôsobom väčšinou len reaguje na vzniknuté problémy.

Komplexné prostredie vyžaduje, aby rozhodnutia boli operatívne prijímané tam, kde problém vzniká, teda najčastejšie na operatívnej úrovni. Namiesto toho, aby splnomocnili pracovníkov k prijatiu potrebných rozhodnutí a poskytli im potrebné informácie, vrcholoví manažéri často riešia takéto problémy, alebo chcú aspoň kontrolovať každý krok. Tým v podstate sami vytvárajú prekážku pre operatívne rozhodnutia.

Tabuľka 1 Charakteristika kompetencií a správania manažérov

Stabilné prostredie	Dynamické prostredie
Relevantné informácie sú koncentrované u top manažmentu	Relevantné informácie musia byť dostupné všade tam, kde sa prijímajú relevantné rozhodnutia – teda i na najnižších úrovniach
Manažéri zodpovedajú za prácu a výkon svojich podriadených	Manažéri zodpovedajú i za zapojenie podriadených do rozhodovania a preberania zodpovednosti
Manažéri zodpovedajú za splnenie úloh a dodržiavanie postupov	Manažéri sú tvorcami plánu, implementujú ho a podľa potreby ho spolu s postupmi menia
Manažéri zodpovedajú len za chod útvaru, ktorý vedú	Manažéri zodpovedajú za to, ako ich oddelenie ovplyvňuje chod ostatných zložiek organizácie
Manažéri monitorujú relevantné informácie	Manažéri vyhľadávajú informácie z nových zdrojov
Manažéri implementujú plán	Manažéri hľadajú alternatívne cesty implementácie a v zmene prostredia hľadajú nové príležitosti
Manažéri rozhodujú	Manažéri splnomocňujú iných k rozhodovaniu a podporujú ich v tom

Zdroj: Kubeš a kol. (2004, s. 17)

Kompetencie sú také kvality manažérov, ktoré je možné rozvíjať. Táto skutočnosť vytvára predpoklady pre to, aby nároky komplexného prostredia zvládli čo najlepšie. Podstatou kompetenčného prístupu je najmä to, že:

- sa koncentruje na chovanie manažérov, na to, čo naozaj robia, a nie na popis toho, čo by mali robiť, alebo na to, že hovoria čo robia,
- vyzdvihuje zo správania to podstatné, čo vedie i v najnáročnejších situáciách v ktorých sa manažéri ocitajú, k úspechu – riadia sa Paretovým pravidlom 80/20,
- je bezprostredne prepojený s efektívnosťou nielen jednotlivca, ale celého útvaru (organizácie).

Kompetencie sú u človeka pomerne stabilné. To znamená, že ak poznáme úroveň rozvoja kompetencií, vieme s pomerne vysokou mierou predpovedať kvalitu správania človeka v rôznych situáciách alebo pri odvádzaní požadovaného pracovného výkonu. Snaha pochopiť správanie ľudí a adekvátne na neho reagovať, úzko súvisí s úspešnosťou manažérov a ďalších pracovníkov v organizácii (Birknerová, 2011). Identifikácia kompetencií spravidla vyústi do vytvorenia kompetenčného modelu charakteristického pre konkrétnu pracovnú pozíciu.

Kompetenčné modely – druhy, tvorba, využitie

Kompetenčný model popisuje a vyjadruje konkrétnu kombináciu vedomostí, schopností, zručností a ďalších charakteristík osobnosti, ktoré sú potrebné k efektívnemu plneniu úloh v organizácii. Existuje niekoľko druhov kompetenčných modelov ktoré závisia najmä od toho, aké zámery daná organizácia sleduje.

Druhy kompetenčných modelov

1. Model ústredných kompetencií – obsahuje spoločné a nevyhnutné kompetencie pre všetkých zamestnancov organizácie bez ohľadu na pracovnú pozíciu. V prípade organizácie z oblasti služieb býva typickou kľúčovou kompetenciou orientácia na zákazníkov. Ak organizácia potrebuje prebudovať jej kultúru, dôraz položí na zapojenie všetkých zamestnancov do tohto procesu. V tomto prípade budú potrebné kompetencie ako napr. participatívnosť, interaktívnosť, komunikatívnosť všetkých zamestnancov.
2. Kompetenčný model pracovnej pozície – obsahuje tie kompetencie, ktoré sú predpokladom úspešného výkonu danej pracovnej pozície. Jedná sa spravidla o presný popis požadovaného pracovného výkonu a chovania. Napríklad do kompetenčného modelu regionálneho manažéra organizácie s rýchloobrátkovým tovarom sa premietne typ zákazníkov, spôsob jednania s nimi, spôsob vedenia obchodných zástupcov a pod.
3. Generický kompetenčný model – pre tento model je charakteristická schopnosť riešiť problémy na požadovanej úrovni. V organizácii, kde väčšina problémov vzniká pri kontakte s klientom bude potrebná schopnosť vypočuť klienta, zistiť podstatu problému, porovnať verziu klienta s realitou organizácie, zrozumiteľne, jasne a taktne oznámiť stanovisko, zvoliť vzhľadom k potrebám a typológii zákazníka najvhodnejší spôsob riešenia s cieľom nestratiť zákazníka. V organizácii, kde sa riešia problémy najmä technického charakteru, bude kladený väčší dôraz na analytické schopnosti, prácu s faktami, vyhľadávanie podrobných informácií a navrhovanie alternatívnych riešení.

Kompetenčné modely predstavujú pokus uľahčiť organizáciám uplatnenie kompetenčného prístupu. Ponúkajú osvedčený zoznam kompetencií, lebo mu spravidla predchádzal mnohoročný výskum, resp. zúročuje praktické skúsenosti viacročnej praxe odborníkov. Z toho dôvodu je možné ich validitu považovať za pomerne veľmi vysokú.

Tvorba kompetenčného modelu

Pri tvorbe kompetenčného modelu je vhodné dodržať tento postup:

1. Ujasnenie cieľa projektu – je potrebné pred tvorbou kompetenčného modelu. Ak je ujasnená potreba a cieľ projektu, je úsilie všetkých zainteresovaných na projekte uľahčené. Ako príklad môže slúžiť potreba organizácie účinne reagovať na narastajúce hrozby zo strany konkurencie a identifikovať, aké nové chovanie budú predpokladané zmeny na trhu vyžadovať.

2. Rozsah projektu a cieľová skupina – hneď, ako sa spresní kľúčový motív uplatnenia kompetenčného modelu v organizácii, nie je ťažké identifikovať, ktorých skupín pracovníkov sa má model dotýkať. Ak je motívom zmena niektorého parametra firemnej kultúry, napr. väčšia proaktivita všetkých pracovníkov, bude potrebné vypracovať model, ktorý popisuje kompetencie potrebné u každého pracovníka bez ohľadu na pracovnú pozíciu, ktorú vykonáva.

3. Výber prístupu k tvorbe modelu. Najjednoduchšie je využiť hotový kompetenčný model, pokiaľ je tento samozrejme k dispozícii. Ak tomu tak nie je, je potrebné vytvoriť nový model pre cieľovú skupinu. V tomto prípade je vhodné zvoliť tento postup:

Zostavenie projektového tímu – je dôležité, aby v tíme boli ľudia, ktorí budú zodpovedať za implementáciu a používanie modelu. Nemali by v ňom chýbať ani dôležití manažéri útvarov, ktorých sa model dotkne. Projektový líder musí vedieť obhájiť postup a získať podporu vo vnútri organizácie. Jednou z prvých úloh projektového tímu bude určiť parametre výstupu a podrobný spôsob implementácie s merateľnými kritériami úspechu.

Identifikácia rôznych úrovní výkonu v danej pozícii - jej cieľom je zistiť úroveň podávaného výkonu zamestnancov, ktorých sa model dotýka.

Zber dát a ich analýza – táto fáza predstavuje *tvorbu samotného modelu*. V tejto fáze je možné použiť tieto zdroje získavania informácií: rozhovor alebo metóda kritických situácií, *skúsenosti (názory) expertov*, prieskumy, databázy kompetenčných modelov, analýzu pracovných funkcií/úloh a priame pozorovanie. Samotný priebeh analýzy a klasifikácie údajov je ovplyvňuje zámer projektu, jeho rozsah a použité techniky zberu údajov. Analytické metódy sa pokúšajú určiť podstatu kompetencií v zmysle určitých generických kvalít človeka a tieto následne merať. Medzi typické analytické metódy patria testy schopností, najmä mentálnych, dotazníky zisťujúce mieru temperamentu, motivačné testy a dotazníky všetkých záujmov.

Validizácia kompetenčného modelu – znamená praktické overenie, či model naozaj popisoval také chovanie, na základe ktorého respondenti dosahujú predpokladané výsledky.

Využitie kompetenčného modelu- významný nástroj úspešnosti organizácie

Osvedčenou oblasťou využitia kompetenčného modelu je *výber ľudských zdrojov*. Prináša pomerne rýchlo dobré výsledky. Proces výberu vyžaduje, aby bol na danú pracovnú pozíciu vypracovaný validizovaný kompetenčný model. Pre výber založený na kompetenčnom modeli sú vhodné tieto situácie:

Nízky požadovaný pracovný výkon – na základe kvalitného kompetenčného modelu sú vyberaní ľudia, ktorí sú na pracovnom trhu neznámi alebo nedocenení. Avšak, môžu mať rozvinuté kompetencie potrebné pre danú pracovnú pozíciu.

Vysoká fluktuácia – sú profesie, kde je vyššia fluktuácia prirodzená. Výber nesprávnych ľudí a ich zaškolenie vedie k zvýšeným nákladom. Využitie kompetenčného modelu zvýši kvalitu výberu a zníži fluktuáciu, pretože sú prijímaní ľudia, ktorým kultúra a požiadavky organizácie vyhovujú.

Plánovanie postupu – rozvíjajúca sa nová výroba alebo odchod starších pracovníkov do dôchodku núti organizáciu hľadať a cielene rozvíjať náhradu za týchto pracovníkov.

Pracovná pozícia je náročná na dobu zaučenia pracovníkov – výber pracovníkov na základe kompetenčného modelu skracuje proces zaučovania do plne produktívneho stavu o 33% až 50%.

Organizačná zmena – vyžaduje preradenie ľudí na pozíciách tak, aby boli schopní efektívne vykonávať svoju prácu i za zmenených podmienok.

Ďalšou oblasťou využitia kompetenčného modelu je *rozvoj pracovníkov*. V kompetenčnom prístupe je rozvoj pracovníkov vnímaný ako dialóg medzi pracovníkom a jeho nadriadeným. Manažérovi už nestačí jednoduché vyplnenie formulára, ale potrebuje všetky pokroky a neúspechy analyzovať a dokumentovať. Každá pozícia od človeka vyžaduje disponovať niekoľkými kompetenciami rozvinutými na vysokej úrovni. Rozvoj je potom zameraný na zníženie a vyrovnávanie rozdielu medzi aktuálnym a ideálnym stavom.

Ďalšou oblasťou využitia kompetenčného modelu je *kariérny rast a plánovanie postupu*. Organizácie často proaktívne pripravujú a plánujú kariéru pracovníkom dlhodobo dopredu. Cieľom je, aby pri uvoľnení pozície bol pripravený „hotový“ človek. Využitie kompetencií pri kariérnom plánovaní hrá významnú úlohu najmä v týchto situáciách:

1. Organizácie sa spájajú alebo prechádzajú organizačnou zmenou. Pri fúzii sú takmer všetky pozície zdvojené a je potrebné rozhodnúť, čo s prebytočnými pracovníkmi. Rozhodnutie na základe posúdenia miery rozvoja kompetencií môže v budúcnosti zaistiť úspešné fungovanie organizácie.

2. Stagnujúca organizácia potrebuje identifikovať kľúčové kompetencie svojich zamestnancov, aby zvýšila svoje šance na prežitie. Často dochádza k situácii, že organizácia po privatizácii potrebuje zaistiť vyšší výkon s menším počtom zamestnancov.
3. Výsledky povýšených manažérov sú nedostatočné. Manažéri po krátkej dobe pôsobenia na vyššej pozícii odchádzajú, alebo svoje úlohy nezvládajú.

Procesy rozvoja pracovníkov by mali smerovať k pozícii, na ktorú by mal pracovník nastúpiť za dva, tri alebo za päť rokov.

Praktický príklad

Tvorba kompetenčného modelu pre pracovnú pozíciu „Manažér personálneho útvaru“ na základe skúseností (názorov) odborníkov a následný výber najvhodnejšieho uchádzača na danú pracovnú pozíciu – s využitím Faktorovej analýzy

Postup riešenia:

1. Výber kompetencií pre danú pracovnú pozíciu
2. Vytvorenie korelačných matíc
3. Vytvorenie agregovanej matice
4. Výpočet dôležitosti váh kompetencií
5. Tvorba modelu danej pracovnej pozície
6. Výber najvhodnejšieho uchádzača na danú pracovnú pozíciu

1. Výber kompetencií pre danú pracovnú pozíciu

Pre danú pracovnú pozíciu boli tromi odborníkmi vybrané tieto kompetencie:

X1: **priebojnosť**, X2: **zvládnuť stres**, X3: **uvažovanie a úsudok**, X4: **selektívna pozornosť**, X5: **empatia**, X6: **práca v tíme**, X7: **riešiť konflikty**, X8: **konštruktívne myslenie**, X9: **kreativita**, X10: **numerické kompetencie**.

2. Vytvorenie korelačných matíc

Korelačnú maticu vytvorenú odborníkom č. 1 obsahuje Tabuľka 2. Počet korelačných matíc zodpovedá počtu odborníkov. Hodnoty uvedené v tabuľke vyjadrujú korelačný vzťah medzi dvomi kompetenciami.

Tabuľka 2 Korelačná matica 1

	X 1	X 2	X 3	X 4	X 5	X 6	X 7	X 8	X 9	X 10
X 1	1,00 0	0,35 5	0,60 5	0,25 5	0,70 5	0,45 5	- 0,29 5	0,67 5	0,59 0	0,55 0
X 2	0,35 5	1,00 0	0,59 5	0,60 0	0,45 0	0,74 5	0,10 5	- 0,01 5	0,25 5	0,40 0
X 3	0,60 5	0,59 5	1,00 0	- 0,05 0	0,35 0	0,29 5	0,41 0	0,48 0	0,74 5	0,45 0
X 4	0,25 5	0,60 0	- 0,05 0	1,00 0	0,64 5	0,54 5	- 0,98 5	0,40 5	0,89 5	0,39 5
X 5	0,70 5	0,45 0	0,35 0	0,64 5	1,00 0	- 0,70 5	0,32 5	0,74 5	- 0,72 5	0,60 0
X 6	0,45 5	0,74 5	0,29 5	0,54 5	- 0,70 5	1,00 0	0,11 5	0,15 0	0,17 5	0,95 0
X 7	- 0,29 5	0,10 5	0,41 0	- 0,98 5	0,32 5	0,11 5	1,00 0	0,55 0	0,60 0	0,65 0

X 8	0,67 5	- 0,01 5	0,48 0	0,40 5	0,74 5	0,15 0	0,55 0	1,00 0	0,95 0	0,97 0
X 9	0,59 0	0,25 5	0,74 5	0,89 5	- 0,72 5	0,17 5	0,60 0	0,95 0	1,00 0	0,95 0
X 10	0,55 0	0,40 0	0,45 0	0,39 5	0,60 0	0,95 0	0,65 0	0,97 0	0,95 0	1,00 0

Zdroj: odborník č. 1.

3. Vytvorenie agregovanej matice

Prvky agregovanej matice sa určia z maximálnych hodnôt prvkov korelačných matíc. Agregovanú maticu obsahuje Tabuľka 3.

Tabuľka 3. Agregovaná matica

	X 1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10
X1	1,000	-0,950	0,605	0,635	0,705	0,555	0,350	0,675	0,590	0,650
X2	-0,950	1,000	0,705	0,600	0,450	0,745	0,570	0,830	0,600	0,594
X3	0,605	0,705	1,000	0,410	0,350	0,750	0,410	0,705	0,745	0,705
X4	0,635	0,600	0,410	1,000	0,645	0,795	-0,990	-0,983	0,895	0,395
X5	0,705	0,450	0,350	0,645	1,000	-0,705	-0,650	0,885	-0,725	-0,975
X6	0,555	0,745	0,750	0,795	-0,705	1,000	0,400	0,895	0,550	0,950
X7	0,350	0,570	0,410	-0,990	-0,650	0,400	1,000	0,725	0,915	0,660
X8	0,675	0,830	0,705	-0,983	0,885	0,895	0,725	1,000	0,950	0,970
X9	0,590	0,600	0,745	0,895	-0,725	0,550	0,915	0,950	1,000	0,950
X10	0,650	0,594	0,705	0,395	-0,975	0,950	0,660	0,970	0,950	1,000

Zdroj: autor

4. Výpočet dôležitosti (váh) kompetencií

Dôležitosť (váhy) jednotlivých kompetencií ($\mu_1 - \mu_{10}$) sa zistí na základe vypočítaných vlastných čísel a vlastných vektorov agregovanej matice. Na výpočet vlastných čísel a vlastných vektorov bol použitý program Mathematica.

(Program dostupný na <http://www.wolfram.com/products/mathematica/index.html>.)

Váhy jednotlivých kompetencií:

$\mu_1 = -12,81138\%$, $\mu_2 = 7,0137707\%$, $\mu_3 = 33,542218\%$, $\mu_4 = 24,056797\%$, $\mu_5 = 18,461109\%$, $\mu_6 = 5,8463551\%$, $\mu_7 = 20,678895\%$, $\mu_8 = 23,319638\%$, $\mu_9 = 11,509523\%$, $\mu_{10} = -31,616929\%$.

Váhy a poradie dôležitosti modelu pracovnej pozície “Manažér personálneho útvaru“ obsahuje Tabuľka 4.

Tabuľka 4 Váhy a poradie dôležitosti kompetencií danej pracovnej pozície

Kompetencie	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10
Váhy (%)	-12,81	7,01	33,54	24,06	18,46	5,85	20,68	23,32	11,51	-31,62
Poradie	9.	7.	1.	2.	5.	8.	4.	3.	6.	10.

Zdroj: výsledky podľa Mathematica

5. Tvorba modelu psychosociálnych kompetencií pracovnej pozície

Model pre danú pracovnú pozíciu sa vytvorí usporiadaním kompetencií v závislosti na hodnotách percentíl, ktoré boli pre jednotlivé kompetencie vypočítané a sú uvedené v Tabuľke 5.

Na zisťovanie reálnych štruktúr kompetencií uchádzačov boli použité relevantné batérie psychodiagnostických testov (zisťovanie štruktúr bolo realizované v Psychonet s.r.o., Spišská Nová Ves).

Hodnoty kompetencií v modeli a v štruktúrach uchádzačov obsahuje Tabuľka 6.

Tabuľka 5 Model pracovnej pozície „Manažér personálneho útvaru“

Poradie	Kompetencie	Názov kompetencie	Váha (%)
1.	X3	Uvažovanie a úsudok	33,54
2.	X4	Selektívna pozornosť	24,06
3.	X8	Konštruktívne myslenie	23,32
4.	X7	Riešiť konflikty	20,68
5.	X5	Empatia	18,46
6.	X9	Kreativita	11,51
7.	X2	Zvládnuť stres	7,01
8.	X6	Práca v tíme	5,85
9.	X1	Priebojnosť	-12,81
10.	X10	Numerické kompetencie	-31,62

Zdroj: autor

Tabuľka 6 Hodnoty kompetencií v modeli a v štruktúrach uchádzačov

Kompetencie modelu a štruktúr uchádzačov	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10
Model (%)	-12,81	7,01	33,54	24,06	18,46	5,85	20,68	23,32	11,51	-31,62
ŠU1 (%)	4,00	8,00	13,00	12,00	10,00	7,00	11,00	13,00	8,00	3,00
ŠU2 (%)	7,00	9,00	10,00	14,00	10,00	6,00	9,00	12,00	6,00	8,00
ŠU3 (%)	5,00	7,00	14,00	12,00	9,00	8,00	11,00	14,00	7,00	4,00

Zdroj: výsledky podľa Mathematica a Psychonet

6. Výber najvhodnejšieho uchádzača na danú pracovnú pozíciu

Miera kompatibility

Hodnoty rozdielu kompetencií medzi modelom a štruktúrami uchádzačov obsahuje Tabuľka 7. Najmenšiu hodnotu rozdielu (najväčšiu mieru kompatibility) dosiahol uchádzač č.1 $H1 = 121.14$ bodu, najväčšiu hodnotu rozdielu (najmenšiu mieru kompatibility) dosiahol uchádzač č. 2 $H2 = 132.14$ bodu. Hodnota rozdielu u uchádzača č. 3 $H3 = 124.16$ bodu.

Pri výbere najvhodnejšieho uchádzača na danú pracovnú pozíciu sa hodnotí splnenie všetkých podmienok. Prvá podmienka: Dosiahnutie maximálnej hodnoty miery kompatibility medzi reálnou štruktúrou kompetencií uchádzača a modelom kompetencií pracovnej pozície. Druhá podmienka: Dosiahnuté hodnoty percentíl prvých troch kompetencií modelu (x_3, x_4, x_8) musia byť minimálne 12% a u ďalších dvoch kompetencií (x_7, x_5) musia byť minimálne 9%.

Tabuľka 7 Hodnoty rozdielu váh kompetencií medzi modelom a štruktúrami uchádzačov

Kompetencie modelu a štruktúr uchádzačov	Model (%)	Štruktúra uchádzača č. 1 (%)	Rozdiel $ M - \bar{S}U1 $ 10 $ \Delta i1 $ $i=1$	Štruktúra uchádzača č. 2 (%)	Rozdiel $ M - \bar{S}U2 $ 10 $ \Delta i2 $ $i=1$	Štruktúra uchádzača č. 3 (%)	Rozdiel $ M - \bar{S}U3 $ 10 $ \Delta i3 $ $i=1$
X1	-12,81	4,00	16,81	7,00	19,81	5,00	17,81
X2	7,01	8,00	0,99	9,00	1,99	5,00	2,01
X3	33,54	13,00 min. 12%	20,54	10,00 min. 12%	23,54	14,00 min. 12%	19,54

X4	24,06	11,00 min. 12%	13,06	14,00 min. 12%	10,06	12,00 min. 12%	12,06
X5	18,46	10,00 min 9%	8,46	10,00 min 9%	8,46	9,00 min 9%	9,46
X6	5,85	7,00	1,15	6,00	0,15	8,00	2,15
X7	20,68	11,00 min 9%	9,68	9,00 min 9%	11,68	11,00 min 9%	9,68
X8	23,32	11,00 min. 12%	12,32	12,00 min. 12%	11,32	14,00 min. 12%	9,32
X9	11,51	8,00	3,51	6,00	5,51	5,00	6,51
X10	-31,62	3,00	34,62	8,00	39,62	4,00	35,62
			$\sum_{i=1}^{10} \Delta_{i1} =$ = 121,14		$\sum_{i=1}^{10} \Delta_{i2} =$ = 132,14		$\sum_{i=1}^{10} \Delta_{i3} =$ = 124,16
			H1=121,14 bodu		H2 = 132,14 bodu		H3 = 124,16 bodu

Zdroj: autor

Tretia podmienka: Neprekročenie miery tolerancie 7 bodov (rozdiel hodnoty odchýlky posudzovaného uchádzača a uchádzača s najväčšou mierou compatibility, ak tento nesplnil podmienku č.2). Prvú podmienku splnil uchádzač č. 1. Druhú podmienku splnil len uchádzač č. 3. Tretiu podmienku splnil uchádzač č. 3 (rozdiel hodnoty odchýlky uchádzača č. 3 a uchádzača č. 1 = 3,02 bodu). Najvhodnejším uchádzačom pre pracovnú pozíciu „Manažér personálneho útvaru“ je uchádzač č. 3. Ako jediný z uchádzačov splnil podmienky stanovené odborníkmi.

Záver

Kompetencie sú vhodným základom pre vytvorenie integrovaného systému riadenia ľudských zdrojov. V rámci neho sa stávajú spájajúcim prvkom všetkých aktivít. Jasné definovanie požiadaviek na plnenie rolí, zodpovednosti a kariérnej dráhy je len prvým krokom v procese využívania kompetencií pri práci s ľudskými zdrojmi. Kompetenčný prístup predstavuje odpoveď na zmenené podmienky podnikateľského prostredia. Výrazne prispieva k vyššiemu výkonu organizácie. Toto sú nevyhnutné požiadavky ktoré organizácie musia splniť, nakoľko súťaženie v globálnom meradle bude stále intenzívnejšie, resp. súčasná svetová kríza bude (je) k nim nemilosrdná.

Táto publikácia je jedným z výstupov VEGA č. 0888/11 ZNALOSTNÝ MANAŽMENT - modely a aplikácie.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z. 2011. *Organizačné správanie: Od teórie k aplikácii v praxi*. Pezinok : Via Bibliotheca, s.r.o., 2011, 204 s. ISBN 978-80-89527-01-4.

BUDAJ, P., FILO, M. 2008. *Manažment operácií*. Prešov : Vydavateľstvo M. Vaška. 2008. 152 s. ISBN 978-80-7165-710-1.

DUDINSKÁ, E. a kol. 2011. *Manažment ľudských zdrojov*. Prešov : Vydavateľstvo M. Vaška. 2011. 214 s. ISBN 978-80-7165-831-3.

KUBEŠ, M., a kol. 2004. *Manažerské kompetence*. Grada. Publishing, a.s. 2004. 170 s. ISBN 80-247-0698-9.

MIKUŠ, P. 2009. *Zmena ako determinant rozvoja organizácie*. Ružomberok: Verbum. 2009. 190 s. ISBN 978-80-8084-435-6.

Kontakt:

doc. Mgr. Ing. Milan DROPPA, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra manažmentu a marketingu
Nábřežie Jána Pavla II. č. 15
058 01 Poprad
Slovensko
e-mail: droppam7@gmail.com

MERANIE SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE METODIKOU EMESI – POROVNANIE FAKTOROVEJ ŠTRUKTÚRY METODIKY V ČESKEJ A SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Miroslav Frankovský

Katedra manažérskej psychológie, Fakulta manažmentu, PU v Prešove

Abstrakt

V prezentovanom príspevku analyzujeme extrahovanú faktorovú štruktúru metodiky EMESI, ktorá zisťuje a meria sociálnu inteligenciu ako výkonovú charakteristiku. Metodika EMESI reprezentuje psychometrický prístup k skúmaniu a meraniu sociálnej inteligencie. Výsledky výskumu, ktorý sa uskutočnil na výskumnej vzorke 245 vysokoškolských študentov zo Slovenskej republiky a 206 vysokoškolských študentov z Českej republiky, potvrdili stálosť extrahovanej štruktúry faktorov metodiky EMESI (empatia, manipulácia a sociálna iritabilita) v rôznom kultúrnom prostredí. Zároveň sa potvrdilo sýtenie faktorov jednotlivými položkami metodiky. Významným zistením sú aj veľmi podobné hodnoty eigenvalue pre jednotlivé faktory a percento vysvetlenej variance pre faktory, ako aj celkové percento vysvetlenej variance všetkými faktormi.

Abstrakt

In the presented report we analyze the extracted factor structure of the EMESI methodology which detects and measures social intelligence as a performance characteristics. The EMESI methodology represents the psychometric approach to the investigation and measurement of social intelligence. The results of the research, which was carried out on the sample of 245 university students from Slovakia and 206 university students from Czech Republic, verified the constancy of the extracted structure of the EMESI methodology factors (empathy, manipulation and social irritability) in various cultural environments. Simultaneously the saturation of these factors by means of the individual items of the methodology was confirmed. Another significant finding is also the similar eigenvalue for the individual factors and the percentage of the explained variance for the factors, as well as the total percentage of the explained variance by all factors.

Kľúčové slová

sociálna inteligencia, medzikultúrne porovnanie

Key words

Social intelligence, crosscultural comparison

Konceptualizácia a operacionalizácia sociálnej inteligencie, t.j. teoretické vymedzenie a verifikovanie postupu zisťovania a merania sociálnej inteligencie, sú podobne, ako aj pri iných významných konštruktoch, dve základné otázky. Bez riešenia a vyriešenia týchto otázok, ktoré sú späté s produktívnosťou uvažovania o akejkoľvek oblasti poznania, nie je možné uvažovať o sociálnej inteligencii, ako o zmysluplnej problematike.

Nie je prekvapujúce, že diskusia o teoretickom vymedzení sociálnej inteligencie a následne aj o možnostiach jej kvantifikácii je v centre pozornosti autorov, ktorí tejto problematike venujú pozornosť.

Uvedená diskusia, ktorá sa rozvinula v rámci konceptualizácie a následnej operacionalizácie sociálnej inteligencie, koncentruje pozornosť autorov minimálne na štyri okruhy otázok (Frankovský a kol., 2012):

1. Rozlíšenie a špecifikácia vymedzenia sociálnej inteligencie vo vzťahu k podobným, príbuzným oblastiam poznania.
2. Etický rozmer implikácie sociálnej inteligencie v praktickom živote.
3. Vymedzenie štrukturálnych prvkov konštruktu sociálnej inteligencie.
4. Osobnostný a psychometrický prístup k skúmaniu a zisťovaniu sociálnej inteligencie.

Prvé dva okruhy súvisia predovšetkým s teoretickým vymedzením sociálnej inteligencie. Predposledný a posledný okruh súvisí hlavne s kvantifikáciou sociálnej inteligencie, teda s možnosťami jej zisťovania a merania. K týmto okruhom otázok je možné ešte doplniť jednu oblasť, ktorá súvisí s predikciou správania človeka v konkrétnych

situáciách a reprezentuje aplikačný potenciál sociálnej inteligencie a tým aj jej využitie v spoločenskej praxi pri výbere ľudí, ich príprave, analýze zlyhania ľudí a pod.

Otázka zamerania vývoja metodiky merania sociálnej inteligencie orientovaného v osobnostnom, resp. psychometrickom smere zarezonovala aj v našom snažení pri navrhovaní a overovaní meracieho nástroja tohto konštruktú. Konkrétnym výsledkom a výstupom bol návrh a analýza základných parametrov metodiky RIPS, resp. RISP(r) (Riešenie interpersonálnych situácií a jej revidovaná forma) (Frankovský, 2010, Frankovský, Birknerová, 2011, Frankovský, 2011), a metodiky EMESI (Frankovský, Birknerová, 2012).

Metodiky RIPS a RIPS (r) je možné z hľadiska vyššie uvedenej špecifikácie prístupov k skúmaniu a meraniu sociálnej inteligencie považovať za osobnostný prístup k zisťovaniu sociálnej inteligencie. Naopak, metodika EMESI reprezentuje psychometrickú orientáciu operacionalizácie sociálnej inteligencie a je pre túto metodiku charakteristické úsilie postihnúť tento konštrukt ako výkonový prediktor správania.

Na báze vývoja a overovania metodiky EMESI bolo uskutočnených niekoľko štúdií, ktoré zahŕňali okrem zvyčajnej výskumnej vzorky reprezentovanej vysokoškolskými študentmi aj vzorky ekonomicky aktívnej populácie, predovšetkým manažérov a manažerok (Birknerová, Lelková, 2012).

V štúdií prezentovanej v tomto príspevku sme sústredili pozornosť na medzikultúrne overenie extrahovanej faktorovej štruktúry sociálnej inteligencie metodiky EMESI, ktoré zároveň prispieva k riešeniu vyššie vymedzenému okruhu otázok spätých s analýzou štrukturálnych prvkov tohto konštruktú.

Uvedomujeme si určité obmedzenia uvedeného medzikultúrneho overenia metodiky na báze respondentov z Českej a Slovenskej republiky. Považujeme ho z tohto dôvodu za prvý krok potvrdenia možnosti aplikácie metodiky EMESI aj v inom, než slovenskom prostredí.

Metóda

Výskumu sa zúčastnilo 245 vysokoškolských študentov zo SR (z tohto počtu bolo 22% mužov a 78% žien, priemerný vek bol 22.3 rokov so smerodajnou odchýlkou 2.905) a 206 vysokoškolských študentov z ČR (z tohto počtu bolo 14% mužov a 86% žien, priemerný vek bol 22.2 rokov so smerodajnou odchýlkou 4.458). Na meranie sociálnej inteligencie sme použili pôvodnú metodiku EMESI (Frankovský, Birknerová, 2012).

Metodika EMESI (Frankovský, Birknerová, 2012) pre meranie sociálnej inteligencie ako výkonovej charakteristiky je inšpirovaná metodikou PESI, ktorú vyvinuli autori Kaukiainen, Björkqvist, Osterman, Lagerspetz, Forsblom (1995). Pôvodná metodika bola vytvorená pre rovesníkov alebo pre ich učiteľov a zisťovala mieru vnímania sociálnej inteligencie ako výkonovej charakteristiky. Obsahuje 10 položiek a jej vnútorná konzistencia (Cronbach alpha) je 0,90.

Počas vývoja prešla metodika EMESI viacerými úpravami. Na základe výsledkov analýzy syténia extrahovaných faktorov jednotlivými položkami metodiky, ale aj so zohľadnením výsledkov analýzy reliability (bol využitý výpočet Cronbach alpha), bol postupne redukovaný počet položiek v metodike na 21. Zároveň, aj vďaka diskusii, ktoré prebiehali na jednotlivých podujatiach, kde sme o vývoji metodiky referovali, bolo spresňované obsahové vymedzenie predovšetkým faktora súvisiaceho s emocionálnym kontextom. Postupne bol obsah tohto faktora upravovaný zo všeobecnej kategórie emócie na kategóriu negatívne emócie (Birknerová, Frankovský, 2011a,b). Nakoniec sme akceptovali vymedzenie tohto faktora ako sociálna iritabilita (Frankovský, Birknerová, 2012). Metodika EMESI obsahuje teda 21 položiek, ktoré sú posudzované na 5 – bodovej škále Likertovho typu (0 – nikdy, 4 – veľmi často). Faktorovou analýzou boli vyextrahované tri faktory, ktoré sme obsahovo špecifikovali nasledovne:

- 1. Empatia:** Vyššie skórujúci jedinci v tomto faktore vedia rozpoznať zámery, pocity a slabosti iných ľudí. Dokážu sa prispôbiť novým ľuďom, odhadnúť ich prania a zároveň sú schopní tieto prania splniť (Cronbach alpha – 0,781).
- 2. Manipulácia:** Ľudia, ktorí vyššie skórujú v tomto faktore sú schopní presvedčiť iných, aby spravili to, čo od nich potrebujú. Vedia ich využiť vo svoj prospech a presvedčiť ich, aby stáli na ich strane. Využívajú na to aj klamstvá pre vlastný úžitok (Cronbach alpha – 0,859).
- 3. Sociálna iritabilita:** Osoby, ktorých charakterizuje vyššie skóre v tomto faktore, znervózňuje kontakt s inými ľuďmi. Pocity iných ich vyvádzajú z miery, prispôbenie iným ľuďom im robí problémy. Slabé stránky a želania iných ich rozptyľujú. Znervózňujú ich ľudia, ktorí sú ochotní urobiť pre nich čokoľvek (Cronbach alpha – 0,679).

Výsledky

Údaje získané na výskumnej vzorke českých a slovenských študentov boli spracované faktorovou analýzou (Principal Component Analysis s Varimax rotáciou) a potvrdili vyextrahované 3 faktory sociálnej inteligencie v oboch výskumných vzorkách (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Faktorová štruktúra metodiky EMESI – porovnanie výsledkov získaných v Českej a Slovenskej republike

Krajina		Česká republika			Slovenská republika		
č. p.	Položky	Empatia	Manipulácia	Sociálna iritabilita	Empatia	Manipulácia	Sociálna iritabilita
1.	Kontakt s inými ma znervózňuje.			.571			.640
2.	Viem rozoznať, v čom sa mám prispôbiť novým ľuďom.	.587			.589		
3.	Som schopný/ ná splniť prania iných.						
4.	Pocity iných ľudí ma vyvádzajú z miery.			.467			.569
5.	Som schopný/ná presvedčiť iných, aby spravili takmer čokoľvek.		.695			.539	
6.	Využívanie iných vo svoj prospech ma teší.		.664			.715	
7.	Ak sa mám prispôbiť novým ľuďom, cítim sa neprijemne.			.692			.652
8.	Som schopný rozpoznať prania iných.	.758			.751		
9.	Viem sa správať v súlade s pocitmi iných ľudí.	.655			.558		

10.	Slabé stránky iných ľudí ma vyvádzajú z miery.			,244			.494
11.	Správaním viem ľudí presvedčiť, aby urobili pre mňa to, čo chcem.		,783			.701	
12.	Ak chcem, som schopný/ná využiť iných vo svoj prospech.		,771			.833	
13.	Viem využiť klamstvá iných vo svoj prospech.		,696			.711	
14.	Som neistý, keď sa mám prispôbovať novým ľuďom.			,822			.811
15.	Želania iných ľudí ma znervózňujú.			,543			.658
16.	Som schopný/ná odhadnúť pocity iných, aj keď ich nechcú ukázať.	,819			.603		
17.	Viem odhadnúť slabosti iných.	,654			.590		
18.	Znervózňujú ma ľudia, ktorí sú schopní pre mňa urobiť čokoľvek.			,461			.282
19.	Využívam iných vo svoj prospech.		,710			.791	
20.	Som schopný/ná presvedčiť iných, aby stáli na mojej strane.		,665			.657	
21.	V styku s inými ľuďmi viem rozpoznať ich zámer.	,724			.691		
	Eigenvalue	4,598	3,457	1,965	4,458	3,392	2,198
	% total variance	21,896	16,462	9,357	21,228	16,152	10,467

Prezentované výsledky analýzy faktorovej štruktúry metodiky EMESI na výskumnej vzorke českých a slovenských študentov jednoznačne potvrdili totožnosť extrahovaných faktorov ako aj vysokú mieru podobnosti sýtenia týchto faktorov jednotlivými položkami metodiky. Veľmi podobné hodnoty u oboch výskumných vzorkách boli zistené aj z hľadiska ukazovateľov eigenvalue a percenta vysvetlenej variancie tak pre jednotlivé faktory, ako aj z hľadiska faktorovej štruktúry ako celku.

Následne boli analyzované výsledky reliability opäť samostatne pre výskumnú vzorku slovenských respondentov a samostatne pre českých respondentov. Podobne, ako pri faktovej analýze, ktorej výsledky sme uviedli vyššie, aj v prípade výpočtu koeficientov vnútornej

konzistenie faktorov metodiky EMESI boli na týchto výskumných vzorkách získané ukazovatele pre jednotlivé extrahované faktory s vysokou mierou zhody.

Tabuľka 2 Hodnoty vnútornej konzistencie extrahovaných faktorov metodiky EMESI – porovnanie výsledkov získaných v Českej a Slovenskej republike

Česká republika			Slovenská republika		
Empatia	Manipulácia	Sociálna iritabilita	Empatia	Manipulácia	Sociálna iritabilita
,804	,853	,658	,743	,851	,701

Záver

Jednou zo základných otázok a aj požiadaviek pre diagnostické nástroje je ich medzikutúrna kompatibilita. Táto kompatibilita súvisí nielen s adekvátnym prekladom metodík do konkrétnych jazykov, ale aj s psychometrickými parametrami metodík. Naše výsledky a zistenia jednoznačne potvrdili konzistentnosť metodiky EMESI z hľadiska týchto parametrov. Je potrebné však upozorniť, že uvedená komparácia bola zatiaľ uskutočnená len na vysokoškolských a z hľadiska kultúry na spoločnostiach, u ktorých môžeme predpokladať vysokú mieru príbuznosti týchto kultúr, ako sme už uviedli. Aj napriek tomu považujeme získané poznatky za ďalšie argumenty, ktoré svedčia v prospech vyvíjanej metodiky EMESI pre meranie sociálnej inteligencie ako výkonovej charakteristiky. Príprava tejto metodiky pre praktické, diagnostické využitie vyžaduje jej ďalšie overovanie minimálne v dvoch podstatných smeroch. Nevyhnutné bude rozšíriť výskumnú vzorku a to nielen z hľadiska počtu respondentov, ale aj z hľadiska mozaiky podstatných charakteristík týchto respondentov. Zároveň bude potrebné vytvoriť viacero jazykových mutácií metodiky pre jej overenie aj v iných krajinách, nielen v podmienkach Českej republiky.

* Príspevok je publikovaný v rámci riešenia vedecko-výskumných grantových projektov **VEGA 1/0637/12 a APVV SK-CZ-0173-11.**

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011a. Osobnosť budúcich manažérov a sociálna inteligencia ako výkonová charakteristika. In *Theory of Management 3 - The Selected Problems for the Development Support of Management Knowledge Base*. Žilina : EDIS ŽU, 2011, s. 210-215. ISBN 978-80-554-0419-6.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011b. Možnosti zisťovania sociálnej inteligencie ako výkonovej komponenty. In *Sociální procesy a osobnost. Conference Proceedings*. Brno : Tribun EU, 2011, s. 30-34. ISBN 978-80-263-0029-8.

BIRKNEROVÁ, Z., LELKOVÁ, A. 2012. The Analysis of the Social and Machiavellian intelligence of the managers and head officers in work environment. In *Management 2012*. Prešov : FM PU v Prešove, 2012, s. 257-261. ISBN 978-80-89568-38-3.

FRANKOVSKÝ, M. 2010. Behaviorálno-situačný koncept sociálnej inteligencie. In *Kognitívny portrét človeka*. Bratislava : Slovak Academic Press, 2010. s. 143-161. ISBN 978-80-88910-29-9.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Situačný koncept skúmania sociálnej inteligencie – revidovaná forma metodiky RIPS(r). In *Konferencia psychologie práce a organizace 2011*. Brno: Ekonomicko-správní fakulta Masarykova Univerzita, 2011, 10 s. ISBN 978-80-210-5490-5.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2012. Etický rozmer sociálnej inteligencie ako výkonovej charakteristiky. In *Psychologica XLI : zborník FF UK v Bratislave*. Bratislava : Stimul, 2012, s. 163-174. ISBN 978-80-8127-057-4.

Kontakt:

doc. PhDr. Miroslav FRANKOVSKÝ, CSc.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov
Slovensko
e-mail: miroslav.frankovsky@unipo.sk

VZDELÁVANIE AKO DÔLEŽITÁ SÚČASŤ ROZVOJA MANAŽÉRA

Jaroslava Gburová

Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove

Abstrakt

Neustále vzdelávanie je neodmysliteľnou súčasťou práce manažéra. Príspevok sa zaoberá vzdelávaním, ktoré tvorí súčasť rozvoja osobnosti manažéra. Vzdelávanie a rozvoj manažérov sa v súčasnosti stáva prirodzenou potrebou a súčasťou každého manažéra. Cieľom príspevku je poukázať na potrebu zvyšovania stupňa vzdelanosti manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov v Prešovskom regióne.

Abstract

Continuous learning is an essential part of the job manager. The article deals with education, which is part of personality development manager. Education and development managers are now becoming a necessity and a natural part of every manager. The aim of this paper is to highlight the need to increase the level of education branch managers of retail chains in the Prešov region.

Kľúčové slová

Vzdelávanie, manažérske schopnosti, vzdelávací marketing, manažment.

Key words

Education, management skills, educacional marketing, management.

Úvod

Vzdelávanie a vytváranie podmienok na rozvoj zamestnancov pozitívne ovplyvňuje motiváciu zamestnancov, ich spokojnosť s prácou v organizácii a prehĺbuje ich pocit spolunáležitosti a záväzku voči zamestnávateľovi. Okrem toho si organizácia formuje pracovnú silu podľa svojich predstáv a potrieb, zvyšuje pracovný potenciál zamestnancov a atraktivitu, čo má za následok získavanie efektívnejších zamestnancov a vedie k znižovaniu fluktuácie (Birknerová, 2011a). Súčasné inštitúcie zameriavajú svoju pozornosť na získavanie pracovníkov, ktorí sú výnimoční v tom zmysle, že majú veľa poznatkov alebo disponujú takými poznatkami, ktoré neovláda nikto iný. Dnes je štúdium dostupné komukoľvek, kto oň má záujem a investuje svoj čas a prostriedky do svojho vzdelávania. Na to aby dokázal meniť knižné a teoretické vedomosti na efektívnu činnosť, musí mať aj určité skúsenosti a schopnosť systémového myslenia, ktoré umožňuje veci vidieť v súvislostiach (Kelemen, 2007).

Rozvoj osobnosti manažéra

Manažéri 21. storočia sú jedným z rozhodujúcich faktorov, ktorý môže podstatne zmeniť riadenie podnikov a dostať ho na žiaducu úroveň. Model požiadaviek na kvalifikáciu moderného manažéra (Antošová, 2010) zahŕňa:

- vysokú odbornú úroveň, profesionalitu, spoľahlivosť, zodpovednosť, pracovnú samostatnosť, tvorivosť, podnikavosť a sebamotiváciu;
- metodické zvládnutie manažmentu, spojené s dôkladnou znalosťou konkrétnych metód, ktoré umožňujú praktické využitie poznatkov pre prax;
- sociálna kompetencia, vyjadrujúca schopnosť manažéra správne sa orientovať v sociálnych situáciách a súvislostiach sociálnych javov, viesť pracovné kolektívy, vytvárať prostredie tvorivej a efektívnej spolupráce.

Úspešnosť manažérov závisí od toho, aké podnety dokážu dávať svojim pracovníkom pre ich neustály rozvoj, ako ich dokážu motivovať k práci, ako dokážu kooperovať, zvládať ťažkosti, vnímať a vyhodnocovať podnety zo svojho sociálneho prostredia, správne komunikovať, argumentovať, presviedčať. Manažér je líder (vodca), správca, organizátor, koordinátor. Manažér analyzuje informácie, rozhoduje o cieľoch a postupoch, vedie svojich spolupracovníkov, plánuje, organizuje. Za kompetentného môžeme považovať manažéra, ktorý okrem toho, že je na svojej pozícii vybavený súborom právomocí, má aj ďalšie predpoklady úspešne riadiť organizáciu a riešiť prípadné krízové situácie (Birknerová, 2011b).

Aj keď predpokladáme, že vrodené vlastnosti zohrávajú nezastupiteľnú úlohu, predsa len rozhodujúci význam pre úspešnú prácu manažéra bude mať to, ako tieto vlastnosti bude schopný rozvinúť, ako bude schopný a ochotný získavať ďalšie nevyhnutné znalosti, skúsenosti a zručnosti. Pre posudzovanie osobnosti manažéra sa vhodnejšie javí nasledujúce členenie štruktúry osobnosti (www.fsi.uniza.sk):

- **Aktivačno-motivačné vlastnosti** - postoje, záujmy, aspirácie, hodnoty, ideály a i.
- **Sebaregulačné vlastnosti** - vôľa, svedomie, disciplinovanosť.
- **Výkonové vlastnosti** - fyzické vlastnosti, inteligencia, tvorivosť, všeobecné a odborné znalosti, riadiace schopnosti (analyzovať, prognózovať, rozhodovať, viesť, kontrolovať).
- **Sociálno-vzťahové vlastnosti** – potreba mať vplyv, potreba a schopnosť kooperácie, komunikačné schopnosti (sociálne kompetencie).

Za **preferované vlastnosti efektívnych vedúcich** tímov a lídrov organizácií sú pokladané najmä (www.fsi.uniza.sk):

- inteligencia, iniciatívnosť, sebadôvera,
- „helikoptérový nadhľad“ – t. j. schopnosť vidieť širšie súvislosti,
- schopnosť systémového prístupu,
- schopnosť pracovať s rôznymi ľuďmi – schopnosť s nimi komunikovať a spolupracovať,
- pocit komplexnej zodpovednosti,
- sledovanie a dodržiavanie vytýčených cieľov,
- skúsenosti s vedením skupiny – čím skôr tým lepšie, význam majú aj rôzne riadiace aktivity v záujmových organizáciách a pod., absolvovanie výcviku mladých manažérov a i.,
- skúsenosti z práce na rôznych pracovných pozíciách.

Uvedené charakteristiky sú zvlášť dôležité pre prácu krízového manažéra bez ohľadu na úroveň riadenia a na oblasť spoločenského života, v ktorej pôsobí. Podľa Olejárovej (2006) problém realizácie zodpovedného prístupu nielen manažéra, ale každého jednotlivého pracovníka na pracovisku je zvlášť výnimočný, pretože sa **nedá vždy a jednoznačne vymedziť, kto, začo a kedy je zodpovedný a do akej miery je zodpovedný, či ktorý druh zodpovednosti má uprednostniť**. Nie každý má rovnaké morálne vlastnosti, schopnosti, každý uvažuje a myslí rozličným spôsobom. Otázka zodpovednosti bude vždy posudzovaná z rôznych pohľadov jednotlivých mravných subjektov v dôsledku rôznych stupňov morálneho vývoja.

Podstata a význam vzdelávanie pracovníkov

Vzdelávanie je pilierom znalostnej ekonomiky. Úroveň, kvalita a štruktúra vzdelávacieho systému v rozhodujúcej miere determinujú znalosti, schopnosti a zručnosti občanov. Vzdelaní a zruční občania sú rozhodujúcim faktorom rozvoja a konkurencieschopnosti

krajín a tiež úrovne zamestnanosti. Vzhľadom na charakter znalostnej spoločnosti je dôležité, aby sa vzdelávanie orientovalo na tvorivosť a kreativitu, inovatívnosť a vynachádzavosť, schopnosť samostatne riešiť problémy a prispôbovať sa zmenám (Ali Taha, 2011, s.23). Každý vzdelávací program sa vytvára individuálne a treba ho sústavne rozvíjať v prípade, že sa objavujú nové potreby vzdelávania. Veľmi dôležité je zväziť cieľ vzdelávacieho programu, teda výsledky celého učenia (Sojka, 2008). Podľa Koubeka (2007) je vzdelávanie zamestnancov personálnou činnosťou, ktorá obsahuje:

- rekvalifikačné procesy,
- prehľbovanie pracovných schopností,
- prispôbovanie pracovnej schopnosti nových zamestnancov požiadavkám daného miesta, technike, štýlu práce v organizácii a i.,
- zvyšovanie použiteľnosti zamestnancov (rozširovanie pracovných schopností).

Armstrong (2002) uvádza nasledujúce ciele vzdelávania:

- rozvinúť schopnosti pracovníkov a zlepšiť ich výkon ,
- pomôcť ľuďom k tomu, aby v organizácii rástli a rozvíjali sa, aby budúca potreba ľudských zdrojov organizácie mohla byť v maximálnej miere uspokojená z vnútorných zdrojov,
- znížiť množstvo času potrebného k záchvatu a adaptácii pracovníkov začínajúcich pracovať na novozriadených pracovných miestach, alebo pracovníkov prechádzajúcich na iné pracovné miesto.

Aj keď má podnik záujem o vzdelávanie všetkých pracovníkov, osobitná pozornosť sa vždy venuje vzdelávaniu riadiacich pracovníkov – manažérov. Pre ktorých sa vypracúvajú individuálne programy rozvoja kariéry (Šimková, 2000). V závislosti od toho akou formou sa vzdelávanie uskutočňuje, rozoznávame (Sojka, 2008):

- riadené vzdelávanie na pracovisku pri výkone práce,
- neriadené vzdelávanie na pracovisku pri výkone práce. Pracovník na základe pozorovania a napodobňovania sa prirodzeným spôsobom učí,
- riadené vzdelávanie mimo pracoviska ale v priestoroch firmy,
- neriadené vzdelávanie mimo výkonu práce na pracovisku,
- vzdelávanie mimo pracoviska a mimo areálu firmy vo vzdelávacích inštitúciách,
- celoživotné vzdelávanie.

Aby ľudia pôsobiaci v organizácii boli ochotní ďalej zvyšovať svoj potenciál, je potrebné, aby organizácia vytvárala prostredie podporujúce tvorivosť a rozvoj vedomostí. To znamená, že organizácie by mali svojim zamestnancom umožniť prístup k vzdelávaniu, podporovať ich iniciatívu zvyšovať si kvalifikáciu a rozvíjať svoje schopnosti. Ťažisko vzdelávania je v rozvoji ľudského potenciálu, aby bol schopný prispôbiť sa meniacim podmienkam práce a podávať vysoký i kvalitný pracovný výkon. Zamestnanci by mali byť schopní reagovať na zmenu a podávať plnohodnotný pracovný výkon (Birknerová, Frankovský, 2011). Interaktívne, inovatívne, kreatívne metódy uplatňované v procese vzdelávania zlepšujú a rozvíjajú spôsobilosti zamestnancov aj vedúcich pracovníkov, ponúkajú kreatívny, netradičný a originálny pohľad na rozličné témy i činnosti, zainteresovaných učia súťažiť, podstupovať riziko v prospech dosiahnutia stanovených cieľov, byť pohotoví a tvoriví (Ferencová, 2011). Profesionálny marketingový odborník, nazývaný aj „marketér“, by mal kvalifikovane ovládať analyzovanie, plánovanie a riadenie výmenných vzťahov. Marketér musí vedieť, ako skúmať a porozumieť potrebám iných účastníkov, druhej strany, ako navrhnuť hodnotnú ponuku tak, aby oslovila reálne, ako aj potencionálne potreby. Musí vedieť navrhnuť a realizovať najefektívnejší spôsob

komunikácie. Musí dokázať prezentovať hodnoty v optimálnom čase a na optimálnom mieste (Štefko, 2003).

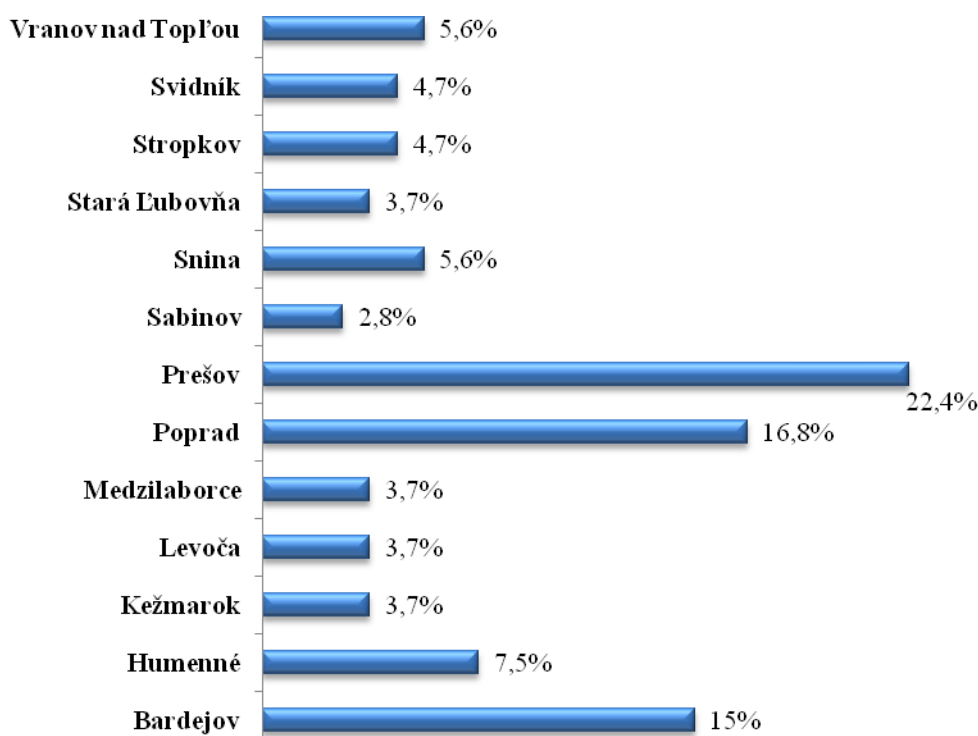
Materiál a metódy

Cieľom prieskumu je poukázať na vzdelanostnú úroveň regionálnych manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov na území Prešovského kraja. Základný súbor tvorili pobočky maloobchodných reťazcov na území Prešovského kraja so sídlom v okresných mestách. Oslovených bolo 185 pobočiek maloobchodných reťazcov. Dopytovanými boli regionálni manažéri pobočiek maloobchodných reťazcov v celkovom počte 107 respondentov.

Výsledky a diskusia

Najväčšie zastúpenie vo vzorke majú respondenti (regionálni manažéri) z mesta Prešov (24; 22,4%). Nasledujúce mesto v poradí z hľadiska počtu respondentov bolo mesto Poprad (18; 16,8%), mesto Bardejov (16; 15%), Humenné (8; 7,5%), mestá Snina a Vranov nad Topľou (6; 5,6%), Stropkov a Svidník (5; 4,7%), Kežmarok, Levoča, Medzilaborce a Stará Ľubovňa (4; 3,7%) a najmenší počet respondentov t.j. 3; 2,8% bolo z mesta Sabinov. Graf 1 uvádza rozdelenie vzorky podľa miesta pôsobenia regionálneho manažéra pobočky maloobchodného reťazca.

Graf 1 Štruktúra vzorky podľa miesta pôsobenia regionálneho manažéra pobočky maloobchodného reťazca



Zdroj: vlastné spracovanie

Zámerom zaradenia nasledujúcej demografickej otázky, bolo získať informácie o rode respondenta. Tzn. koľko mužov a koľko žien zastáva funkciu regionálneho manažéra v rámci skúmaných pobočiek maloobchodných reťazcov v Prešovskom kraji. Výsledky znázorňuje tabuľka 1 a graf 2.

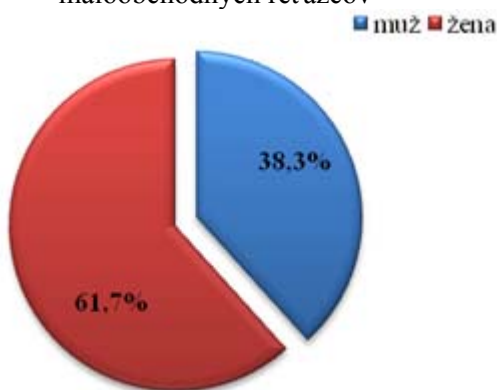
Tabuľka 1 Štruktúra vzorky podľa rodu regionálnych manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov

		N	%	Platné %	Kumulat. %
Platné	muž	41	38,3	38,3	38,3
	žena	66	61,7	61,7	100,0
	Spolu	107	100,0	100,0	

Zdroj:
vlastné

spracovanie

Graf 2 Štruktúra vzorky podľa rodu regionálnych manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov



Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky 1 a grafu 2 môžeme vidieť, že ženy tvorili dominantnú časť z celkového súboru respondentov, tzn. že až 66 (62%) žien zastáva v pobočkách maloobchodných reťazcov v prešovskom regióne pozíciu regionálneho manažéra a 41 (38%) mužov.

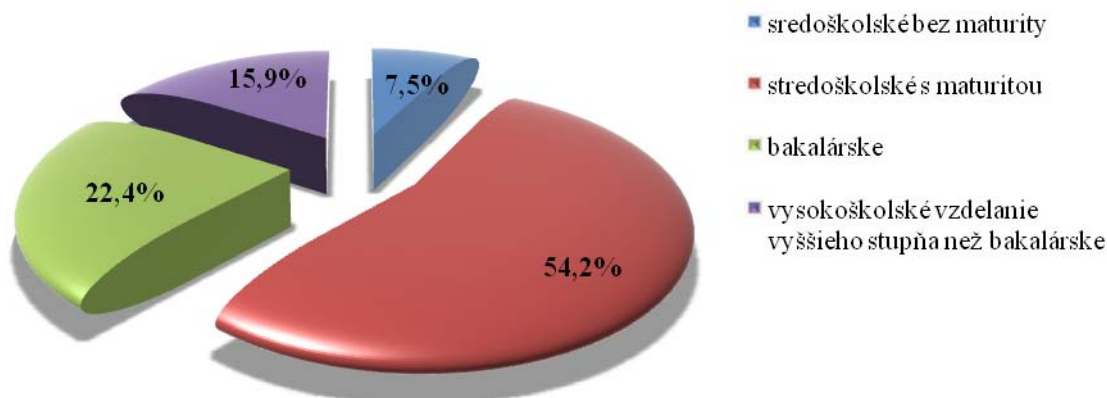
Ukončené vzdelanie regionálnych manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov, ako môžeme vidieť v tabuľke 2 a grafe 3 je rôznorodé.

Tabuľka 2 Štruktúra vzorky podľa vzdelania regionálnych manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov

		N	%	Platné %	Kumulat. %
Platné	stredoškolské bez maturity	8	7,5	7,5	7,5
	stredoškolské s maturitou	58	54,2	54,2	61,7
	bakalárske	24	22,4	22,4	84,1
	vysokoškolské vzdelanie vyššieho stupňa než bakalárske	17	15,9	15,9	100,0
	Spolu	107	100,0	100,0	

Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 3 Štruktúra vzorky podľa vzdelania regionálnych manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov



Zdroj: vlastné spracovanie

Najviac respondentov, ktorí zastávajú pozíciu regionálnych manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov v prešovskom regióne, t.j. 58 (54,2%) má ukončené stredoškolské vzdelanie, 24 (22,4%) respondentov má ukončené bakalárske vzdelanie, 17 (15,9%) respondentov má ukončené vysokoškolské vzdelanie vyššieho stupňa než bakalárske a najmenší počet, t.j. 8 (7,5%) respondentov má ukončené iba stredoškolské vzdelanie bez maturity.

Záver

V súvislosti so získanými výsledkami rezonuje otázka potreby rozšírenia stupňa vzdelania regionálnych manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov v Prešovskom kraji. Na výkon manažérskych činností sú potrebné špecifické schopnosti, ako aj vzdelanie, ktoré ovplyvňuje výsledky v práci manažérov pobočiek maloobchodných reťazcov. Antošová (2010) uvádza, že v súčasnosti musia byť v práci manažéra zdôraznené základné atribúty moderného človeka, najmä práca s informáciami, efektívna komunikácia, produktívne tvorivé myslenie, rozvoj osobnosti, vzdelanosti, úloha človeka v spoločnosti, ako aj vplyv životného prostredia na človeka. Moderní manažér musí byť oveľa rýchlejší v osvojovaní si nových vedomostí a schopností a zvládnutí nových princípov.

Príspevok je výsledkom riešenia grantovej úlohy GaPU 5/4/2012 Marketing vzdelávacích inštitúcií v kontexte spotrebiteľského správania ich zákazníkov.

Literatúra

ALI TAHA, V. 2011. *Význam univerzít pre rozvíjajúce sa regióny v kontexte znalostnej spoločnosti*. Prešov: Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove, 2010. 159 s. ISBN 978-80-555-0337-0.

ANTOŠOVÁ, M. 2010. *Manažment v teórii a praxi*. Košice: F BERG TU v Košiciach, 2010. 253s. ISBN 978-80-553-0516-5.

ARMSTRONG, M. 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

BIRKNEROVÁ, Z. 2011a. Rozvoj a vzdelávanie ľudských zdrojov ako integrálna súčasť personálneho marketingu. In *Marketing a marketingová komunikácia (vybrané aspekty, pohľady a trendy)*. Prešov: FM PU v Prešove, s. 31-39. ISBN 978-80-555-0277-9.

BIRKNEROVÁ, Z. 2011b. *Organizačné správanie: Od teórie k aplikácii v praxi*. Pezinok: Via Bibliotheca, s.r.o., 2011, 204 s. ISBN 978-80-89527-01-4.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011. Osobnosť budúcich manažérov a sociálna inteligencia ako výkonová charakteristika. In *Theory of Management 3 - The Selected Problems for the Development Support of Management Knowledge Base*. Žilina: EDIS ŽU, 2011, s. 210-215. ISBN 978-80-554-0419-6.

FERENCOVÁ, M. 2011. Use of Innovative Teaching Methods as an Integral Part of Process Pedagogical Approaches. In *Marketing a marketingová komunikácia (vybrané aspekty, pohľady a trendy)*. Prešov: Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. s. 111. ISBN 978-80-555-0277-9.

GBUROVÁ, J. 2011. *Marketingové cenové stratégie pobočiek maloobchodných reťazcov v regióne severovýchodného Slovenska*. Prešov: BookMan, s.r.o., 2011. 153s. ISBN 978-80-89568-05-5.

KELEMEN, J. 2007. *Pozvanie do znalostnej spoločnosti*. Bratislava: Iura Edition, 2007. 272 s. ISBN 978-80-8078-149-1.

KOUBEK, J. 2007. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 2007. Praha: Management Press, 2007. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

OLEJÁROVÁ, G. 2006. Princíp zodpovednosti v profesii manažéra. In [online]. 2006. Elektronický dokument. [cit. 2006-05-04]. Dostupné na internete:<http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Slancova1/sekcia%20filozofie%20a%20etiky/2svk06_olejarova.pdf>

Osobnosť a kariéra manažera. In [online]. 2012. Elektronický dokument. [cit. 2012-11-04]. Dostupné na internete:< http://fsi.uniza.sk/kkm/old/publikacie/ma/ma_13.pdf>

SOJKA, L. 2008. Vzdelávanie pracovníkov. In SOJKA, L. a kol. 2008. *Riadenie ľudských zdrojov*. Prešov: Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove, 2008. s. 85 – 91. ISBN 978-80-8068-871-4.

ŠTEFKO, R. 2003. *Akademické marketingové inštrumentárium v marketingu vysokej školy*. 1. vyd. Bratislava: R. S. Royal Service, 2003. 262s. ISBN 80-968379-5-8.

Kontakt:

PhDr. Jaroslava GBUROVÁ, PhD.
Katedra marketingu a medzinárodného obchodu
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov
Slovensko
jaroslava.gburova@unipo.sk

PRACOVNÍCI POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ A BURN-OUT SYNDRÓM

*Karla Hrbáčková, Zuzana Birknerová
FHS UTB ve Zlíně, FM PU v Prešove*

Abstrakt

Burn-out syndróm sa prejavuje najmä v tzv. pomáhajúcich profesiách. Medzi najohrozenejšie a v súvislosti so syndrómom vyhorenia tiež najviac skúmané patrí oblasť zdravotníctva, školstva a sociálnej starostlivosti. V našom výskume sa zameriavame na analýzu syndrómu vyhorenia prostredníctvom dotazníka MBI na vzorke 197 respondentov.

Abstract

Burn-out syndrome is seen in the helping professions. The most vulnerable in the context of burnout is also the most studied area of Health, Education and Welfare. In our research, we focus on the analysis of burnout by MBI questionnaire on a sample of 197 respondents.

Kľúčové slová

Burn-out syndróm, pomáhajúce profesie, dotazník MBI

Key words

Burn-out syndrome, helping professions, MBI questionnaire

Burn-out syndróm (syndróm vyhorenia) pochádza z anglického „to burn“ horieť a „out“ z, zo, von. V slovnom spojení ide podľa Kebzu, Šolcovej (2003) o vyjadrenie vyhorenia či vyhasnutia. Zapálenie symbolizujúce vysokú motiváciu prechádza u osoby postihnutej príznakmi syndrómu vyhorenia do vyhasnutia, vyhorenia jedinca, ktorý bol v minulosti pre svoju prácu zapálený. Hartl (2004, s. 269) uvádza definíciu burn-out, ktorý sa „prejavuje po rokoch terénnej emočne vyčerpávajúcej práce stratou profesionálneho záujmu alebo osobného zaujatia.“ Colman (2006) nazýva syndróm vyhorenia „acute stress disorder“ teda naliehavým stresom, reakciou charakterizovanou vyčerpaním, ktoré vzniklo z prepracovanosti a je spojené s úzkosťou, únavou, nespavosťou, depresiou a narušením pracovného výkonu. Uvedené definície popisujú predovšetkým psychickú zložku vyhorenia. Rovnako aj fyzické vyčerpanie môžeme považovať za jeden z hlavných príznakov syndrómu vyhorenia. Kallwass (2007) hovorí, že ide o stav extrémneho vyčerpania, silného poklesu výkonnosti a o rôzne psychosomatické problémy.

Definície syndrómu vyhorenia sú orientované na emocionálny stav, psychické alebo fyzické vyčerpanie. Na základe nich môžeme uviesť ich spoločné charakteristiky. Syndróm vyhorenia je psychický stav. Prejavuje sa v rovine emocionálnej, sociálnej aj fyzickej. Vyskytuje sa častejšie v profesiách, pri ktorých často dochádza ku kontaktu s ľuďmi. Vždy súvislosti s výkonom určitého povolania. Typické je emocionálne vyčerpanie, opotrebenie, depresie a celková únava. Vyskytuje sa u zdravých ľudí, u ktorých sa prejavuje znížená výkonnosť, negatívne postoje správania, nižšie pracovné schopnosti. Syndróm vyhorenia sa dá podľa Tošnera, Tošnerovej (2002, s. 80) opísať ako „duševný stav objavujúci sa u ľudí, ktorí pracujú s inými ľuďmi a ktorých profesia je na medziľudskej komunikácii závislá. Tento stav ohlasuje celý rad príznakov: človek sa cíti celkovo zle, je emocionálne, duševne i telesne unavený. Má pocity bezmocnosti a beznádeje, nemá chuť do práce, ani radosť zo života“.

Syndróm vyhorenia sa prejavuje najmä v tzv. pomáhajúcich profesiách, ktoré môžeme podľa Pilařa (2004) charakterizovať potrebou a ochotou pomáhať druhým ľuďom pri rešpektovaní individuálnych potrieb každého jedinca. Ľudia pracujúci v týchto profesiách sú denne vystavení stresu z početných a namáhavých kontaktov s veľkým množstvom druhých ľudí. Zo strany nadriadených aj zo strany spoločnosti sú na ich prácu kladené vysoké požiadavky. Práca týchto zamestnancov je nedocenená a medzi verejnosťou je všeobecná

neznalosť problematiky týchto profesií. Matoušek (2008) dokonca uvádza, že syndróm vyhorenia nevyhnutne patrí k pomáhajúcim profesiám a každý pomáhajúci pracovník s ním má určité skúsenosti.

Podľa Kopřivu (1997) v týchto profesiách zohráva veľmi podstatnú úlohu ľudský vzťah medzi pomáhajúcim profesionálom a jeho klientom, pričom hlavným nástrojom pomáhajúceho je jeho osobnosť. Pomáhajúci pracovník sa však veľmi často stretáva s ľuďmi v závislej pozícii, ktorí zvyčajne potrebujú viac než iba prijatie, spoluúčasť či porozumenie. Na druhej strane aj pomáhajúci pracovník potrebuje vedieť, či je dobrým odborníkom. Potrebuje tiež dobrý vzťah, a to nielen ako signál, že jeho práca je hotová a že sa podarila, ale ako uspokojenie svojej emocionálnej potreby a dobrého sebahodnotenie.

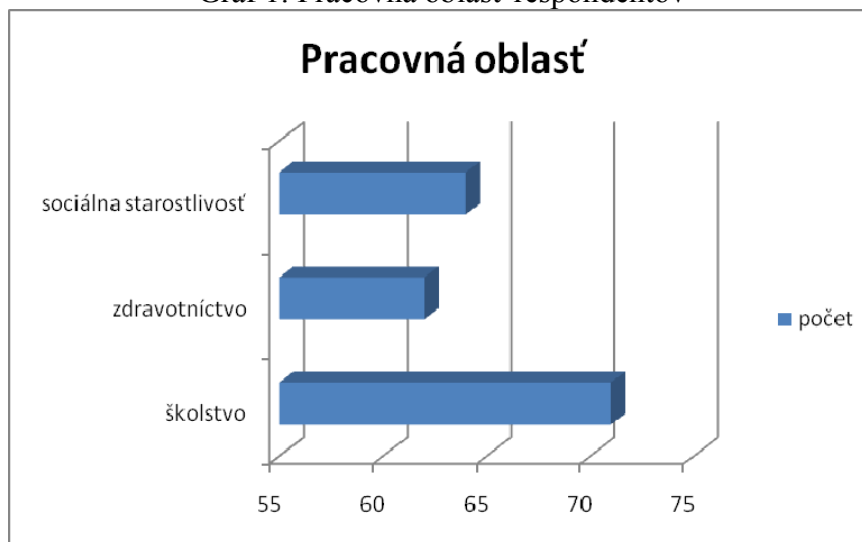
Ideálnym pracovníkom pomáhajúcej profesie je „prosociálne orientovaná zrelá osobnosť, vedomá si svojho životného smerovania, s priaznivým a realistickým poňatím, osobnosť bez neurotických či psychopatických rysov, s predpokladmi sebareflexie vlastného rozhodovania, rokovania i emócií, otvorená podnetom, ochotná sa ďalej vzdelávať“ (Kraus, et al., 2001, s 178). K tomu, aby pracovník dospel k danému náhľadu na svet, potrebuje podľa autorov predovšetkým vzdelanie, hodnotovú sebaorientáciu a vedomie zmyslu života.

Syndróm vyhorenia je teda „choroba z povolania“. Niektoré profesie sú ohrozené viac, iné menej. Medzi tie najohrozenejšie a v súvislosti so syndrómom vyhorenia tiež najviac skúmané patria už spomínané pomáhajúce profesie, teda oblasť zdravotníctva, školstva, sociálnej starostlivosti a pod. Pracovníci týchto oblastí sú pri výkone práce vystavení silnej záťaži v podobe emocionálne náročnej práce s ľuďmi.

Výskum

Realizovaného výskumu sa zúčastnilo 197 respondentov, vo veku od 20 do 58 rokov s priemerným vekom 37,22 roka, z toho 83 mužov a 114 žien. Keďže nás vo výskume zaujímalo, ako postihuje syndróm vyhorenia ľudí pracujúcich v rôznych pracovných oblastiach a pozíciách, oslovili sme zamestnancov z odvetví pomáhajúcich profesií. V oblasti školstva je zamestnaných 71 opýtaných, v zdravotníctve pracuje 62 oslovených a v oblasti sociálnej starostlivosti 64 respondentov (graf 1). Štruktúra oslovených respondentov z hľadiska pracovného zaradenia v organizácii je takmer vyrovnaná. Oslovili sme 108 výkonných pracovníkov a 89 respondentov zastáva v podniku riadiacu funkciu manažéra.

Graf 1: Pracovná oblasť respondentov



Metóda výskumu: Maslach Burnout Inventory – MBI

Dotazník MBI patrí medzi metódy odborného zisťovania syndrómu vyhorenia. Ide o validizovaný a reliabilný dotazník autoriek Maslach a Jackson, všeobecne používaný vo výskumných štúdiách (Honzák, 2009). Metodika MBI preukázala existenciu troch faktorov:

1. **Emocionálne vyčerpanie (EE)** – je považované za základnú zložku syndrómu vyhorenia. Prejavuje sa stratou chuti do života, nedostatkom síl k akejkoľvek práci, žiadnou motiváciou k činnosti. Je kľúčovým ukazovateľom prítomnosti vyhorenia.
2. **Depersonalizácia (DP)** – toto psychické vyčerpanie sa prejavuje u jedincov, ktorí majú veľkú potrebu družnosti s ľuďmi, ktorým sa venujú. Bez kladnej odozvy sa k nim časom začínajú správať cynicky.
3. **Osobné uspokojenie (OU)** – sa viaže k osobnému výkonu, uspokojeniu. Keď má človek znížené sebahodnotenie, má tiež nedostatok energie k zvládaniu stresových situácií a životných problémov.

Dotazník MBI obsahuje 22 tvrdení, na ktoré sa odpovedá prostredníctvom škály sily pocitov od najnižšieho až po najsilnejší (od 0 - vôbec, až po 7 - veľmi silno). Emocionálne vyčerpanie a Depersonalizácia sú ladené negatívne a Osobné uspokojenie je ladené pozitívne. Otočením daných položiek sme získali znížené Osobné uspokojenie. Vyhodnotenie dotazníka spočíva v súčte všetkých bodových hodnotení v jednotlivých faktoroch (Emocionálne vyčerpanie, Depersonalizácia a znížené Osobné uspokojenie).

Ahola (2006) vo svojom výskume využil dotazník MBI vo vzťahu k sociálno-demografickým ukazovateľom ako sú vek, pohlavie, stav, zamestnanie. Táto štúdia potvrdila, že syndróm vyhorenia sa vo všeobecnosti môže vyskytovať vo všetkých typoch profesií.

V nami realizovanom výskume sme porovnávali jednotlivé pracovné oblasti a zaradenie v organizácii

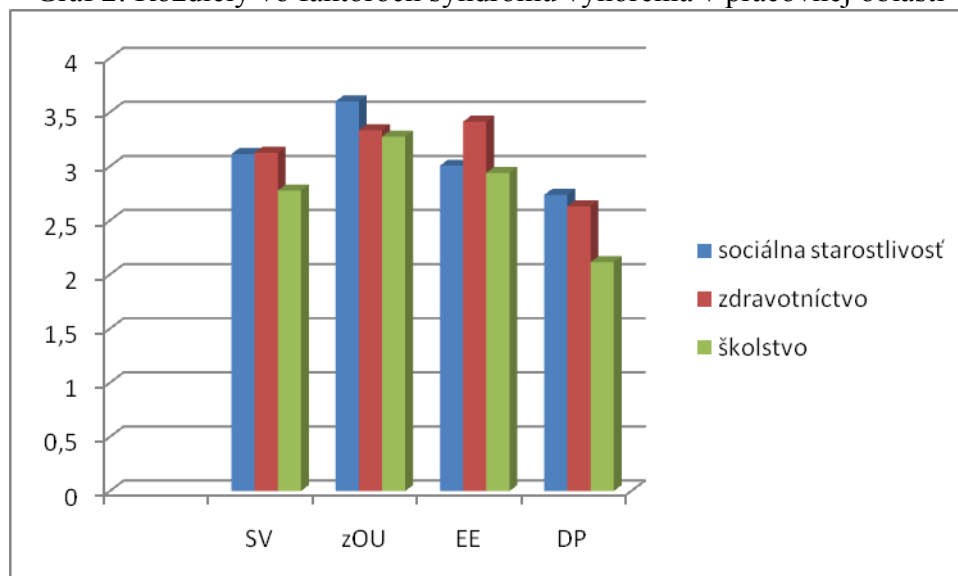
Rozdiely vo faktoroch syndrómu vyhorenia v pracovnej oblasti

Cieľom výskumu bolo zistiť, či existujú rozdiely v pracovnej oblasti medzi dimenziami syndrómu vyhorenia u pracovníkov pomáhajúcich profesií. Zistené rozdiely sme zaznamenali v tabuľke 1 a v grafe 2.

Tabuľka 1: Rozdiely vo faktoroch syndrómu vyhorenia v pracovnej oblasti

Pracovná oblasť	Syndróm vyhorenia	znížené Osobné uspokojenie	Emocionálne vyčerpanie	Depersonalizácia
sociálna starostlivosť	3,1153	3,6016	3,0069	2,7375
zdravotníctvo	3,1268	3,3350	3,4133	2,6320
školsťvo	2,7765	3,2740	2,9402	2,1154

Graf 2: Rozdiely vo faktoroch syndrómu vyhorenia v pracovnej oblasti



SV – Syndróm vyhorenia, zOU – znížené Osobné uspokojenie, EE – Emocionálne vyčerpanie, DP – Depersonalizácia

V celkovej miere syndrómu vyhorenia sme viditeľné rozdiely v jednotlivých oblastiach pomáhajúcich profesií nezaznamenali. Keďže ide o pomáhajúce profesie, je miera skúmaného syndrómu na približne vyrovnanej úrovni. Najvyššia je ale u pracovníkov zdravotníctva, potom nasledujú sociálni pracovníci a najnižšiu mieru sme zaznamenali u nami oslovených respondentov zamestnaných v školstve. Celková miera je ale vo všetkých oblastiach pomerne dosť vysoká. V jednotlivých faktoroch syndrómu vyhorenia sa vyskytli tieto rozdiely:

V zníženom Osobnom uspokojení sme najvyššiu mieru výskytu zaznamenali u sociálnych pracovníkov, po nich u zamestnancov zdravotníctva. Najnižšiu mieru výskytu sme odhalili u pracovníkov školstva. Problém s osobným uspokojením sa prejavuje hlavne v nízkej miere zdravého sebahodnotenia a sebadôvery. Daní jedinci sa vyznačujú nedostatkom energie, ktorá je potrebná k zvládnutiu každodenných pracovných povinností spojených so zvládaním stresových situácií.

Vo faktore Emocionálne vyčerpanie je najvyššia miera výskytu u zamestnancov zdravotníctva, čo potvrdzujú aj viaceré výskumy. Toto vyčerpanie sa môže prejavovať pocitmi bezmocnosti a beznádeje a rozvinúť sa môže až do depresie. V popredí sú obavy, pesimizmus, smútok, rozčarovanie. V správaní sa prejavuje podráždenosť, nervozita, nedostatok empatie a nezáujem o okolie. Po zdravotníctve nasledujú pracovníci sociálnej starostlivosti a zamestnanci školstva.

V dimenzii Depersonalizácia sú na najvyššej úrovni výskytu pracovníci sociálnej starostlivosti, po nich nasledujú zamestnanci zdravotníctva a opäť najnižšiu mieru majú pracovníci školstva. Zvýšená miera vyčerpanosti vedie k depersonalizácii, kedy sa akcentuje potreba dištancu a sociálnej izolácie. Všetky tieto faktory majú spolu vplyv na zníženie výkonnosti jedincov.

Môžeme konštatovať, že existujú rozdiely vo frekvencii výskytu jednotlivých dimenzií syndrómu vyhorenia v rôznych oblastiach pomáhajúcich profesií. Najväčší výskyt sme zaznamenali u pracovníkov zdravotníctva a sociálnych služieb a naopak najmenší u pracovníkov školstva.

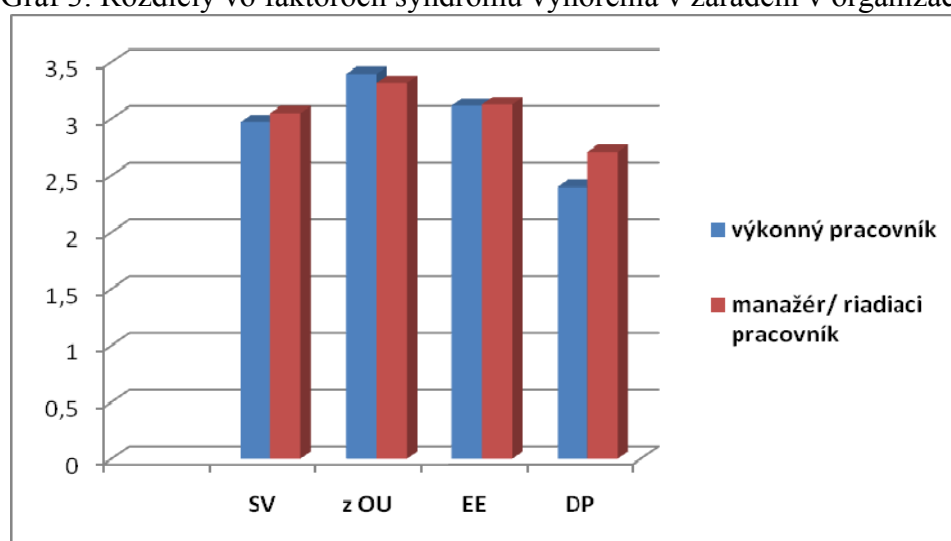
Rozdiely vo faktoroch syndrómu vyhorenia v zaradení v organizácii

Tiež sme hľadali rozdiely v pracovnom zaradení, kde sme porovnávali nami oslovených riadiacich a výkonných pracovníkov. Zistené rozdiely sme zaznamenali v tabuľke 2 a grafe 3.

Tabuľka 2: Rozdiely vo faktoroch syndrómu vyhorenia v zaradení v organizácii

Pracovné zaradenie	Syndróm vyhorenia	znížené Osobné uspokojenie	Emocionálne vyčerpanie	Depersonalizácia
výkonný pracovník	2,9705	3,3962	3,1153	2,4000
manažér/riadiaci pracovník	3,0502	3,3153	3,1263	2,7091

Graf 3: Rozdiely vo faktoroch syndrómu vyhorenia v zaradení v organizácii



SV – Syndróm vyhorenia, zOU – znížené Osobné uspokojenie, EE – Emocionálne vyčerpanie, DP – Depersonalizácia

V celkovom skóre syndrómu vyhorenia, ako aj v dvoch dimenziách (Emocionálne vyčerpanie a Depersonalizácia) sme zaznamenali rozdiely v zaradení v organizácii medzi manažérmi a výkonnými pracovníkmi a to vždy pre manažérov. Manažéri sú vystavení veľmi silnému tlaku a ich pracovný výkon je veľmi náročný na čas aj námahu. To sa odzrkadlilo aj v celkovej úrovni syndrómu vyhorenia, na ktorý sú riadiaci pracovníci aj podľa výskumov náchylnejší. Emocionálne vyčerpanie sa môže u manažérov prejavovať vo forme obáv, pesimizmu, smútku, podráždenosti, nervozity, nedostatku empatie, nezájmu o okolie a v krajnom prípade môže prerásť až do depresie.

Iba v dimenzii znížené Osobné uspokojenie sme zaznamenali rozdiel v prospech výkonných pracovníkov, ktorí môžu mať nižšiu mieru sebadôvery a zdravého sebahodnotenia. Nami oslovení výkonní pracovníci sa vyznačujú menším množstvom energie, ktorá je potrebná k zvládnutiu ich každodenných pracovných povinností spojených so zvládaním stresových situácií. Osobné uspokojenie je u pomáhajúcich profesiách veľmi potrebné. Riadiaci pracovníci by preto mali podľa Andrášiovej (2006) dbať na primerané pracovné zaťaženie podriadených, dostatok personálu, zreteľné vymedzenie právomoci a obmedzenie administratívnej činnosti. Dôležitá je v plnení pracovných povinností vertikálna aj horizontálna komunikácia, spätná väzba a prejavy ocenenia.

Diskusia a záver

Vo výskume sme zaznamenali výskyt syndrómu vyhorenia u respondentov pomáhajúcich profesií ako aj rozdiely v sociálno-demografických ukazovateľoch. Zistili sme, že medzi jednotlivými profesiami sú rozdiely vo faktoroch syndrómu vyhorenia. V dimenzii znížené Osobné uspokojenie sme najvyššiu frekvenciu výskytu vyhorenia zaznamenali u sociálnych pracovníkov. Faktor Emocionálne vyčerpanie sa najviac vyskytuje u zamestnancov zdravotníctva. Dimenzia Depersonalizácia sa najviac vyskytuje u pracovníkov sociálnej starostlivosti, ale aj v zdravotníctve. Vo všetkých troch faktoroch sme najnižšiu mieru výskytu zaznamenali u pracovníkov školstva.

Rozdiely sa vyskytli aj v porovnaní ukazovateľa zaradenie v organizácii. Celkové skóre výskytu syndrómu vyhorenia sme zaznamenali vyššie u manažérov v porovnaní s výkonnými pracovníkmi. Z jednotlivých faktorov je to výskyt Emocionálneho vyčerpania a Depersonalizácie u manažérov a znížené Osobné uspokojenie sa vyskytuje vo väčšej miere u výkonných pracovníkov.

V odbornej literatúre je možné nájsť množstvo prác, ktoré sa zaoberali skúmaním výskytu syndrómu vyhorenia v rôznych profesiách. Na porovnanie s našimi výsledkami výskumu uvádzame niekoľko príkladov. Ahola a kol. (2006) prezentoval štúdiu „Fínske Zdravie 2000“, ktorej autori skúmali súvislosť medzi sociálno-demografickými ukazovateľmi (vek, pohlavie, stav, zamestnanie) a výskytom syndrómu vyhorenia v populácii s využitím dotazníka MBI. Aj táto štúdia potvrdila, že syndróm vyhorenia sa vo všeobecnosti môže vyskytovať v rôznych typoch profesií. Piko (2006) uvádza, že v maďarskej štúdii označili pohlavie, vek a vzdelanie ako prediktory Depersonalizácie. Fialová, Schneiderová (podľa Průcha, 2002) vo svojej práci zisťovali vyhorenie u učiteľov podľa veku, dĺžky praxe, a ďalších sociálno-demografických charakteristík. Aplikáciou dotazníka MBI dospeli k záveru, že existuje zvýšená intenzita Emocionálneho vyčerpania u učiteľov nad 51 rokov. Nôtová, Páleníková (2003) uviedli výsledky svojho výskumu. Ich analýza ukázala, že najvyššie percento vyhorených osôb je v skupine stredných zdravotných pracovníkov.

Medzi príčiny vyhorenia môžeme zaradiť zvyšujúce sa nároky na prácu zamestnancov pomáhajúcich profesií, nedostatok času na plnenie stanovených úloh, konflikty medzi kolegami, nadriadenými a klientmi, nízke platové ohodnotenie, zdĺhavú administratívu, neustály tlak spoločnosti na ich pracovný výkon a podobne. Ďalšími príčinami môže byť aj pasívny postoj k životu, sklon k perfekcionizmu, zlé striedanie práce a odpočinku, neustály stres vyúsťujúci do zdravotných problémov. Dôležitou zbraňou je umenie odpočívať (Hladík, Vávrová, 2011), vo vypätých situáciách neprepadnúť panike, rozumne plánovať denné aktivity, vedieť požiadať o pomoc a radu, nebáť sa povedať nie.

Naš výskum preukázal rozdiely v burn-out syndróme vo vybraných sociálno-demografických ukazovateľoch u pomáhajúcich profesií. Všetky poznatky o výskyte syndrómu vyhorenia v populácii sú podľa Dimunovej (2008) dôležité pre stratégiu ovplyvňovania vzniku rizika a poškodenia zdravia. Prínosom pre prax je skúmaná oblasť sociálno-demografických ukazovateľov vo vzťahu k syndrómu vyhorenia, ktorej sa plánujeme aj naďalej venovať.

* Príspevok je publikovaný v rámci riešenia vedecko-výskumných grantových projektov APVV SK-CZ-0173-11 a 7AMB12SK108.

Literatúra

AHOLA, K.: *Burnout in the general population – Results from Finnish Health 2000 Study*. Social psychiatry and psychiatric epidemiology. 2006, roč. 43, č. 3, s. 11-17. ISSN 0933-7954.

ANDRÁŠIOVÁ, M.: Syndróm vyhorenia v lekárskej praxi, možnosti jeho zvládania a prevencie. In *Via practica*. 2006, roč.3, č. 12, s. 559-561. ISSN 1336-4790.

COLMAN, A. M.: *A dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2006, 861 s. ISBN 0-19-861035-1.

DIMUNOVÁ, L.: Vplyv sociálno-demografických ukazovateľov na výskyt syndrómu vyhorenia u sestier na Slovensku. In *Profese*. Ročník I/2, září 2008. ISSN 1803-4330.

HARTL, P.: *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, 312 s. ISBN 80-7178-803-1.

HLADÍK, J., VÁVROVÁ, S.: *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-17-2.

HONZÁK, R.: Burnout u personálu psychiatrické léčebny Horní Beřkovice. In *Psychosom* [online]. 2009. [cit. 2012-05-08]. Dostupné na internete: <http://www.psychosom.cz/?page_id=279>.

KALLWASS, A.: *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, 2007, 139 s. ISBN 978-80-7367-299-7.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I.: *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, 123 s. ISBN 80-7071-231-7.

KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese. Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál, 1997, 147s. ISBN 80-7178-150-9.

KRAUS, B., et al.: *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2008, 384 s. ISBN 978-80-7367-502-8.

NÔTOVÁ, P., PÁLENÍKOVÁ, V.: Syndróm vyhorenia – analýza pilotnej štúdie u zdravotníckych pracovníkov. In *Psychiatria*, č. 4, 2003, s. 221-223.

PIKO, B F.: Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: a questionnaire survey. In *International Journal of Nursing Studies*. 2006, vol. 43, n.3, p.311-318. ISSN 0020-7489.

PILAŘ, J.: *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.

PRŮCHA, J.: *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

TOŠNER, J., TOŠNEROVÁ, T.: *Burnout syndrom: Syndrom vyhoření*. Praha: Hestia, 2002, 16 s.

Kontakt:

Mgr. Karla HRBÁČKOVÁ, Ph.D.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně
Nám. T.G.Masaryka 5555, Zlín
Česká republika
e-mail: hrbackova@fhs.utb.cz

PaedDr. Zuzana BIRKNEROVÁ, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu PU v Prešove
Konštantínova 16, Prešov
Slovensko
e-mail: zuzana.birknerova@unipo.sk

SOCIÁLNA KOMPETENCIA AKO INTEGRÁLNY KOMPONENT PROFESIJNEJ KOMPETENCIE MANAŽÉRA

Eubica Janoušková, Michaela Vaňová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na potrebu efektívnej medziľudskej interakcie v pracovnej pozícii manažéra. Sociálna (interpersonálna) kompetencia je v tomto kontexte vnímaná ako kľúčový komponent profesijnej kompetencie manažéra, ktorý sa týka medziľudských vzťahov a správania na pracovisku, ako aj širokej škály zručností zodpovedajúcich postaveniu, funkciám manažéra v závislosti od typu a štruktúry organizácie.

Abstract

This paper focus on the need of effective interpersonal interaction of manager. Social (interpersonal) competence is seen as a basic component of manager's professional competence in this context. It is according either to human relationships and behavior in the workplace, as a wide spectrum of skills relating to position and function of manager in relation to organisation type and structure, as well.

Kľúčové slová

manažér, líder, profesijná kompetencia, sociálna kompetencia, manažérske spôsobilosti

Key words

manager, leader, professional competence, social competence, managerial skills

Jednou z kľúčových oblastí riadenia organizácie je práve riadenie ľudských zdrojov. Na manažéra je tak okrem požiadavky na jeho odbornosť či kvalifikáciu kladená nemenej dôležitá požiadavka na jeho sociálnu obratnosť alebo spôsobilosť. M. Argyle (In Nakonečný, 1999) hovorí o sociálnej obratnosti (social skill), ktorú vymedzuje ako spôsobilosť viesť a rozvíjať zmysluplnú sociálnu interakciu. Sociálne spôsobilá (obratná) osoba teda dokáže rýchlo a primerane reagovať na rôzne podnety v sociálnych situáciách, rozhodujúca je teda adekvátnosť správania v danej situácii. Sociálnu spôsobilosť získava človek (sociálnym) učením, najmä prostredníctvom socializácie. Tento proces prirovnáva k získavaniu motorickej obratnosti či spôsobilosti.

Transformačné procesy v spoločnosti nás vedú k úvahe, do akej miery sa premieňajú funkcie manažéra a požiadavky na jej výkon. Ktoré spôsobilosti či kompetencie sú považované za kľúčové pre toto povolanie? Vychádzajúc z uvedených vymedzení pojmu manažér možno povedať, že toto povolanie v sebe zahŕňa množstvo kvalít. Ide o požiadavky na to, čo má manažér vedieť, ale tiež, aký má byť. Tieto atribúty najvýstižnejšie odráža pojem kompetencia (spôsobilosť, kvalifikovanosť, povolanosť, oprávnenosť). M. Tureckiová (2004, 2009) ponúka dva možné spôsoby interpretácie pojmu kompetencia:

1. **Kompetencia ako oprávnenosť (competence)** – ako súbor rozhodovacích právomocí a z nich vyplývajúca zodpovednosť za dôsledky, tzv. kompetencie „od iného“. Rozumie sa ňou možnosť jednotlivca alebo skupiny ľudí prijímať rozhodnutia (rozhodovať). V tomto význame vyjadruje možnosť, spojenú s vyššou či významnejšou pozíciou jednotlivca v spoločenskej štruktúre alebo organizačnej hierarchii. Kompetencia je v tomto prípade výrazom významovo spojeným s pojmami moc, oprávnenosť, právomoc či formálna autorita.
2. **Kompetencia ako špecifický súbor vedomostí, zručností, metód a postupov, postojov a pod. (competency)**, ktoré jednotlivec využíva k riešeniu rozmanitých úloh a životných situácií, resp. pripravenosť na situácie reagovať, tzv. kompetencie „od seba“. Umožňuje osobný rozvoj a naplnenie aspirácií vo všetkých hlavných oblastiach života, t. z. aj v kontexte trhu práce vo forme pracovného uplatnenia.

Pojem sociálna kompetencia v pôvodnom chápaní kládol akcent najmä na spôsobilosť človeka efektívne sa vyrovnávať s požiadavkami a pravidlami sociálneho prostredia. V tomto ponímaní bol akýmsi cieľom a požadovaným výsledkom jeho optimálnej socializácie. V súčasnosti pojem sociálna kompetencia presiahol pôvodný rámec a nadobúda transdisciplinárny charakter, vyplývajúci zo systému vied. V ostatnom období sa však stáva dominantným aj pojem **klúčové kompetencie**. Zahŕňajú vedomosti, zručnosti, schopnosti a ďalšie zložky, postihujúce nielen kognitívne, ale aj sociálne a emocionálne komponenty. Termíny vzdelanie a kvalifikácia ním nie sú nahrádzané, táto kategória ich dopĺňa, čím postihuje komplexnejšiu štruktúru a požiadavky profesionálnej práce. Charakteristické pre klúčové kompetencie je to, že sa neviažu na konkrétnu kvalifikáciu, ale presahujú jej rámec. Z uvedeného vyplýva, že klúčovým kompetenciám sa nemožno naučiť raz a navždy, osvojujú sa v priebehu celého života. Tieto kompetencie sú chápané ako výsledky celého procesu vzdelávania (formálneho, neformálneho, informálneho).

V tomto zmysle vymedzujú kompetenciu J. Veteška a M. Tureckiová (2008) ako jedinečnú schopnosť človeka úspešne konať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, získaných v priebehu celého života jedinca prostredníctvom rôznych typov učenia (v konkrétnom kontexte rôznych úloh, činností a životných situácií) spojenú s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť. Pre klúčové kompetencie existuje množstvo definícií, všetky však majú dva spoločné prvky, a to **neviazanosť** na konkrétny typ a stupeň vzdelania alebo druh profesie a **univerzálnu použiteľnosť** v rôznych životných a pracovných situáciách. Ich výraznou charakteristikou je orientácia na rozvoj osobnosti a rast jej flexibility a orientácia na trh práce.

V súvislosti s koncepciou manažmentu ľudských zdrojov a súčasnými prístupmi k riadeniu ľudí sa postupne mení rola manažéra smerom k rastúcej zodpovednosti a motivácii ľudí k práci a rozvoju ich pracovných kompetencií. „Zo svojej pozície voči zamestnávateľovi zodpovedá za stabilizáciu pracovníkov, riadenie pracovného výkonu, vrátane vzdelávania na pracovisku a rozvoja, i pracovnú spokojnosť“ (Dvořáková a kol., 2007, s. 19).

Ak uvažujeme o pojme manažér, je nevyhnutné mať na zreteli, či o tomto označení uvažujeme všeobecne alebo v konkrétnych pracovných funkciách, ktoré manažér môže vykonávať. Z toho vyplýva, že práca manažéra v sebe zahŕňa rôznorodé činnosti, ktoré sa viažu na túto pozíciu všeobecne a súčasne vychádzajú zo špecifik danej organizácie. Každá organizácia má inú stratégiu, teda portfólio manažérskych činností (rolí) musí vychádzať z konkrétnych podmienok organizácie a smerovať k špecifickým potrebám jej rozvoja. Preto jednou zo základných kompetencií manažéra musí byť schopnosť nasmerovať svoje aktivity tak, aby efektívne podporovali stratégiu organizácie prostredníctvom rozvíjania a sprostredkovania vízií do budúcnosti, motivovania ľudí a získavania ich záväzkov a zodpovednosti. To, čo manažéri robia, závisí na ich funkciách, postavení, organizácii (type, štruktúre, kultúre, veľkosti) a ich pracovnom prostredí všeobecne. Jednotliví manažéri sa prispôbujú týmto okolnostiam rôznymi spôsobmi a budú pracovať viac či menej úspešne podľa svojich predstáv o tom, aké správanie sa od nich očakáva, podľa svojich skúseností, čo fungovalo a nefungovalo v minulosti a podľa svojich vlastných osobnostných rysov (Armstrong, 2004).

K. László (2006, s. 5) uvádza, že pod pojmom manažér – vedúci, rozumieme profesiu, ktorá je zameraná na dosahovanie cieľov riadenia v societach, ktoré riadi, manažuje. Súčasný ho charakterizuje ako „človeka, ktorý zosúladí požiadavky, potreby a možnosti jednotlivcov určitej society s elementmi riadenia, ktoré sú k dispozícii v aktuálnom čase a priestore a sú zosúladené s jeho manažérskymi funkciami.“

V ostatnom období sa v súvislosti s riadením a rozvojom ľudských zdrojov čoraz častejšie stretávame s termínom líder. M. Armstrong (2004), konštatuje, že manažéri musia

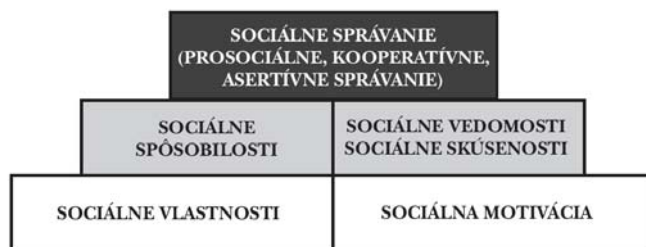
byť lídrami a lídri sú zvyčajne, ale nie vždy, manažérmi. Vymedzuje základný rozdiel medzi manažérom a lídrom, ktorý vidí práve v uplatňovaných postupoch manažérov a lídrov. Manažéri sa zaoberajú dosahovaním cieľov efektívnym získavaním, rozmiestnením, využívaním a kontrolovaním všetkých potrebných zdrojov – ľudských, finančných, informačných a materiálnych. Teda zdroje ľudské sú len jedným z elementov, ktoré manažér reguluje a usmerňuje k dosiahnutiu požadovaných cieľov. Líder sa zameria na najdôležitejší zdroj, ktorý uvádza do pohybu všetky ostatné zdroje – na ľudí. Rovnako ako v leadershipe, tak aj v manažmente sú ľudia považovaní za zdroj vedomostí, zručností, potencialít, inovácií a transformácie organizácie. Akcent je tak položený na sociálny rozmer profesijnej kompetencie manažéra ako rozhodujúci faktor výkonu tejto funkcie.

Vzhľadom na meniace sa požiadavky na výkon manažérskych funkcií stúpajú požiadavky nielen na zvyšovanie kvalifikácie manažérov, ale aj na rozvinuté profesijné kompetencie. V tomto kontexte narastá význam vzdelávania založeného na osvojovaní a rozvoji kompetencií. Predstavuje spôsob, ktorým je vzdelávanie a učenie organizované skôr podľa toho, aké kompetencie majú byť u jednotlivcov rozvinuté, než samotné hromadenie vedomostí. Cieľom vzdelávania podľa kompetencií je, aby učiaci sa bol schopný efektívne zvládať situácie a úlohy, ktoré bude aktuálne alebo vo vzdialenejšej budúcnosti riešiť, a aby sa postupne stával autonómnejším pri dosahovaní rôznych osobných i spoločenských (organizačných) cieľov. Vzdelávanie založené na kompetenciách možno považovať za akúsi „podmnožinu“ alebo skôr podtyp andragogického prístupu, za katalyzátor efektivity jeho využívania (Veteška - Tureckiová, 2008). Pre získanie kľúčových kompetencií sú dôležité tri faktory:

- **reflexia**, ktorá je rozhodujúca pri získavaní kľúčových kompetencií. V kontexte získavania kľúčových kompetencií ide o porovnávanie a spájanie jednotlivých schopností so zreteľom na vlastnú hodnotovú škálu a individuálne životné ciele za účelom získavania kompetencií,
- **skúsenosti**, prostredníctvom ktorých sa jedinec učí jednotlivé zručnosti spájať, t. z. porovnávať ich navzájom, ako aj so skôr nadobudnutými vedomosťami, takže sa z rôznych zručností vytvárajú schopnosti,
- **hodnoty a normy**, ktoré regulujú individuálne osvojovanie si požadovaných schopností.

M. Hupková (2011a, s. 32) vo svojom modeli predstavuje štruktúru sociálnej kompetencie, ktorý je možné aplikovať aj v manažérskej profesii, pričom cieľom (najvyššie poschodie) je žiaduce, efektívne sociálne správanie manažéra, ktoré prispieva k úspešnému riadeniu ľudí. Sociálne kompetentné správanie je pritom vnímané ako sociálne žiaduce, pozitívne, teda smerom k asertívnemu, prosociálnemu a kooperatívnemu správaniu. Je možné osvojiť si ho prostredníctvom rozvíjania a zdokonaľovania oblastí znázornených na nižších stupňoch (sociálne vlastnosti, sociálna motivácia, sociálne spôsobilosti, vedomosti a skúsenosti). Najčastejšie sa tak deje prostredníctvom rôznych tematicky zameraných tréningov a výcvikov, využívajúc metódy aktívneho, skúsenostného či zážitkového učenia.

Obr.1 Model štruktúry sociálnej kompetencie



Zdroj: Hupková (2011a, s. 32)

Pre lepšie pochopenie uvedených oblastí uvádzame ich obsah tak, ako ho definuje Hupková (2011a):

- sociálne vlastnosti: dominancia (priebojnosť), afiliácia (priateľskosť), kooperatívnosť (predpoklad spolupráce), otvorenosť (otvorenosť voči skúsenosti), empatia (schopnosť vcítiť sa do duševného stavu inej osoby, jej spôsobu myslenia i cítenia), reflexivita (schopnosť sebareflexie) a i.
- sociálna motivácia: sociálne potreby, ktoré sú po vzbudení motívom sociálneho správania, sociálne záujmy, aspirácie (primeraná úroveň aspirácie), hodnoty a ideály, sociálne postoje,
- sociálne spôsobilosti: spôsobilosti sociálnej percepcie, spôsobilosti sociálnej komunikácie, spôsobilosti asertívnej komunikácie, spôsobilosti zvládania interpersonálnych konfliktov a iných záťažových situácií, tvorivosť,
- sociálne vedomosti a skúsenosti: predstavujú základ pre nadobúdanie a stabilizáciu sociálnych spôsobilostí.

Získavanie kompetencií sa neobmedzuje len na vedomosti, schopnosti a zručnosti, ale i na vnútornú pripravenosť a ochotu naučené použiť. Zahŕňajú teda i motivačnú stránku osobnosti. Zo psychologického hľadiska sa kompetencie (ich získavanie a rozvoj) vzťahujú ako na senzomotorickú, tak aj na kognitívnu a emotívnu (afektívnu) stránku osobnosti. Získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť učiť sa po celý život. „Získavanie kľúčových kompetencií je celoživotný, individuálny proces, ktorý slúži k rozvoju osobnosti“ (Belz - Siegrist, 2001, s. 168).

V profesijnom živote je pojmu spôsobilosť často prisudzované adjektívum pracovná. V. Provazník (2002) ju vymedzuje ako špecifickú pripravenosť konkrétneho pracovníka vykonávať určitú pracovnú činnosť. **Pracovná spôsobilosť** je tvorená rôznymi typmi spôsobilostí – fyzickou (zdravotnou), psychickou, morálnou, občianskou a odbornou. Odborná spôsobilosť pritom vyjadruje stupeň a rozsah odbornej prípravy pracovníkov na výkon určitej práce, pričom dimenziu spôsobilosti posudzuje špecialista, resp. zodpovedný manažér. Odborná spôsobilosť však býva zužovaná iba na obsah formálnej kvalifikácie (súbor vedomostí a zručností sprostredkovaných vzdelávacím systémom). Možno ju teda chápať ako súbor získaných teoretických vedomostí a praktických zručností a ich účinné používanie, umožňujúce vykonávať odborné pracovné činnosti. V tomto ponímaní ju možno stotožniť s pojmom kvalifikácia, ktorá zodpovedá požiadavkám na výkon konkrétnej profesie a umožňuje vykonávať určitú prácu na vyššej úrovni. J. Veteška a M. Tureckiová (2008, s. 80) však zdôrazňujú, že „v prípade kompetencií nejde o nejakú danosť alebo stav, ako je tomu napríklad pri formálnej kvalifikácii, ale o schopnosť a nutnosť meniť sa, ktorá vyžaduje od jednotlivca, aby sa priebežne učil a rozvíjal svoj potenciál v súlade s požiadavkami na svoju osobnú a profesijnú spôsobilosť.“ Takto vymedzené kompetencie zodpovedajú chápaniu kompetencií ako súhrnu vedomostí, zručností, metód a pod., na rozdiel od kompetencie ako oprávnenosti. Kompetencia v zmysle spôsobilosti, podporená možnosťou rozhodovať a konať v súlade s udelenými či prevzatými právomocami, je podmienkou úspešného uplatnenia jednotlivca v zamestnávateľskej organizácii (Tureckiová, 2009).

Možno povedať, že profesijné kompetencie spravidla vychádzajú z kvalifikácie, ale mali by sa vytvárať aj relatívne nezávisle na nej. Nemôžu nahradiť kvalifikáciu, vedú však k jej lepšiemu využitiu a efektívnemu výkonu pracovných funkcií a rolí, ktoré vyplývajú z konkrétnej pracovnej pozície. Pracovná spôsobilosť je tak zameraná na získavanie kvalifikácie na jednej strane a na ďalší rozvoj profesijných kompetencií, ktoré zahŕňajú širšie spektrum schopností, presahujúcich hranice odbornej spôsobilosti.

Pre vzťah kompetencií a povolania (profesie) je vhodné používať pojem **profesijná kompetencia**, resp. profesijné kompetencie. Jednoznačne možno povedať, že kľúčové kompetencie sú súčasťou ako všeobecného, tak odborného vzdelania, teda tvoria základ pre

rozvoj profesijných kompetencií. Profesijné kompetencie sa teda rozvíjajú na báze kľúčových kompetencií, ktoré sú nevyhnutné pre kvalifikovaný výkon povolania. Podľa M. Tureckiovej (2004) možno chápať profesijnú kompetenciu ako súbor takých schopností, vedomostí, zručností a zreflektovaných životných i profesijných skúseností, ktoré sa premietajú do pracovného správania a slúžia k efektívnemu zvládaniu pracovných funkcií a rolí vyplývajúcich z pracovnej pozície, ktoré sú v určitých svojich aspektoch (zložkách) medziodborovo prenosné.

Profesijnú kompetenciu potom možno definovať ako komplex získaných vedomostí, zručností, postojov, hodnôt, skúseností, osobnostných kvalít a ďalších zložiek, ktoré umožňujú vykonávať danú profesiu, a to tak všeobecný, ako aj špecifický druh činnosti. Kompetencie sa zásadne prejavujú v správaní, ktoré môže byť zároveň súčasťou kompetencie. Problematikou kompetencií vo vzťahu k výkonu pracovných činností, resp. profesijnou kompetenciou sa samozrejme zaoberá viacero autorov (Kazanková 2002, Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, Plamínek, Fišer 2005, Armstrong 2007, Hroník 2006, 2007, Koubek 2007, Barták 2008, Kocianová 2010, Bartoňková 2010, Tureckiová 2004, 2010 a ďalší). Profesijnú kompetenciu a jej jednotlivé vzájomne sa prelínajúce zložky tak možno rozdeliť podľa rôznych typológií.

J. Prokopenko a M. Kubr (1996, s. 23 - 24) charakterizujú **kompetenciu manažéra** ako jeho schopnosť vykonávať určitú funkciu alebo súbor funkcií a dosahovať tak určitú úroveň výkonnosti. Za základné zložky manažérskej kompetencie považujú – *vedomosti, povahové rysy, postoje, zručnosti, skúsenosti, kompetencie technické a kompetencie v jednaní s ľuďmi*. Oblasť správania a vystupovania pritom predstavuje všetky zložky týkajúce sa práce s jednotlivcami a skupinami, či už v rámci organizácie alebo mimo nej.

M. Tureckiová (2004, s. 35) uvádza štruktúru **manažérskych profesijných kompetencií** D. Katza, ktorá je založená na členení stupňov (línii) riadenia:

- **technické zručnosti** – zamerané na praktické využívanie schopností, osvojených vedomostí a zručností, metód a postupov práce,
- **ľudské spôsobilosti** – úrovne schopností potrebných pre prácu s ľuďmi a pre dosahovanie žiaducich pracovných výsledkov „prostredníctvom ľudí“,
- **koncepčná schopnosť** – spočíva v porozumení organizácie ako celku, v pochopení jej prvkov a väzieb a zameranosti na dlhodobé ciele organizácie.

Týmito zručnosťami, spôsobilosťami či schopnosťami by mali disponovať manažéri na všetkých úrovniach riadenia, no ich rozsah a význam je na jednotlivých úrovniach odlišný. Autorka ďalej konštatuje, že v profesijnej kompetencii manažéra možno rozlíšiť tri základné vzájomne prepojené roviny – 1. rovinu všeobecných schopností a z nej odvodenú 2. rovinu odborných vedomostí a 3. rovinu vlastností (potenciálnych schopností) a zručností. Následne vymedzuje štyri zložky manažérskej kompetencie:

- odbornú alebo tiež technickú kompetenciu,
- metodickú alebo tiež konceptnú kompetenciu,
- sociálnu kompetenciu,
- osobnú kompetenciu.

Na základe uvedených vymedzení možno povedať, že manažér pri výkone svojich pracovných činností v plnej miere uplatňuje svoju profesijnú kompetenciu, pričom v závislosti od situácie v rôznej miere využíva jej jednotlivé komponenty. Musí disponovať príslušnými kompetenciami, resp. spĺňať kritériá (štandardy), ktoré si vždy vyžadujú určitú úroveň sociálnej spôsobilosti či sociálnej kompetencie.

Sociálna kompetencia manažéra

Pri definovaní sociálnej kompetencie môžeme hovoriť o **modeloch zameraných na správanie** (situačne podmienené) a **modeloch zameraných na potenciál**, ktoré opisujú

znaky sociálne kompetentného správania nezávisle od špecifickej situácie. H. M. Süß, S. Weis a P. Seidel (In Weis, 2008, s. 74) na príklade troch rôznych prístupov ku skúmaniu sociálnej kompetencie charakterizujú základné rozdiely (Tab. 1).

Tab. 1 Prehľad prístupov k skúmaniu sociálnej kompetencie

	Greif (1987)	Kanning (2002)	Schneider, Ackerman a Kanfer (1996)
Definície	Úspešná realizácia plánov a cieľov v sociálnych interakciách	Súhrn osobnostných schopností, zručností a vedomostí, ktoré zabezpečujú sociálne kompetentné správanie	Úspešné sociálne správanie a jeho kognitívne, afektívne a behaviorálne predpoklady
Zložky/dimenzie	Sociálna percepcia, hodnotenie sociálnych podnetov	Sociálna percepcia, regulácia správania, asertivita, soc. orientácia, komunikačné zručnosti	Soc.inteligencia, sociálne zručnosti, interpersonálne osobnostné charakteristiky, sociálna sebaregulácia
Potenciál vs. výsledok	Zameranie na výsledok	Zmiešaný model	Zameranie na potenciál
Situačná závislosť	Áno	Áno	Nie

Zdroj: Weis, 2008, s. 74

Greifov model je zameraný na výkon (Performanz), chápe sociálnu kompetenciu ako úspešnú realizáciu cieľov a plánov v sociálnych interakciách. Kanning pokladá za základné dimenzie sociálne vnímanie, sociálnu orientáciu, reguláciu správania, schopnosť presadiť sa (asertivita) a komunikačné zručnosti. Tretí model vytvorili Schneider, Ackerman a Kanfer a je zameraný na základné znaky a charakteristiky osobnosti, jej potenciál.

Ucelenú klasifikáciu prístupov k skúmaniu sociálnej kompetencie ponúka J. Výrost (2002), ktorý pri analýze definícií sociálnej kompetencie vyvodil tieto základné charakteristiky:

- **situačná špecifickosť** - podlieha kritériám určeným daným sociálnym kontextom, v ktorom sa správanie realizuje (isté správanie môže byť v jednej situácii posudzované ako vysoko kompetentné a v inej ako nekompetentné),
- **ontogenetická podmienenosť** - vývin jedinca prebieha podľa istých zákonitostí, ktoré je potrebné rešpektovať,
- **globálne definície** (tendencia popisovať sociálnu kompetenciu ako unidimenzionálny konštrukt s dôrazom na dispozičné hľadiská) a **špecifické definície** (vymenovávaúc zoznam komponentov, spôsobilostí, zručností, pričom uprednostňujú plurál – sociálne kompetencie),
- **internálne hľadisko** pri vymedzení sociálnej kompetencie (dôraz na vnútorné zdroje, napr. inteligencia, tvorivosť, osobnostné dispozície) a **externálne hľadisko** (význam vonkajších, sociálnych kritérií efektivity sociálneho správania ako napr. rešpektovanie sociálnych noriem, dosahovanie sociálne preferovaných cieľov).

Česká autorka D. Oudová (2007, s. 24) tiež zdôrazňuje nejednotnosť prístupov k chápaniu sociálnej kompetencie a rozdelila postupy charakterizovania sociálnej kompetencie do troch skupín podľa spôsobu, akým ju vymedzujú:

- ako súhrn sociálnych spôsobilostí,
- ako efektívne sociálne správanie,
- ako funkciu kognitívneho spracovania sociálnych informácií.

Z rôznych definícií sociálnej kompetencie vyplýva, že jednotlivé zložky (alebo zručnosti) možno zaradiť do dvoch základných skupín (Pospěchová - Blížková, 2003):

- intrapersonálne zložky, vzťahujúce sa k osobnosti ako takej (sebaregulácia, sebakontrola, sebareflexia, zvnútornenie etických noriem, celková emocionálna zrelosť a pod.),
- interpersonálne zložky, ktoré sa týkajú medziľudských vzťahov (empatia, tolerancia, komunikácia, poznávanie druhých, zvládanie konfliktov a pod.).

Sociálna kompetencia manažérov sa často vzťahuje na oblasť interpersonálnej percepcie a komunikácie, kooperácie, asertivity, riešenia konfliktov, zvládania stresu, riadenie priorít a časového manažmentu atď. Tieto spôsobilosti sú označované ako tzv. „mäkké spôsobilosti“ alebo „soft skills“. Ich významnosť sa môže posudzovať na základe presne vymedzených požiadaviek organizácie, počnúc komunikáciou na rôznych úrovniach riadenia cez empatiu, efektívne riešenie konfliktov, kooperáciu, či schopnosť presadiť oprávnené požiadavky (Hupková, 2011b).

Praktické publikácie z oblasti rozvoja manažerských spôsobilostí alebo zručností (napr. Templar – Jay, 2006, Lojda, 2011, Tepper, 1996, Jarošová a kol., 2005) sú dôkazom toho, že autori (hoci to takto oni samotní explicitne v uvedených publikáciách nedefinujú), pristupujú k vymedzeniu sociálnej kompetencie manažéra z hľadiska externálneho, pričom špecifikujú rôzne manažerské spôsobilosti, vrátane sociálnych spôsobilostí. Častokrát predstavujú publikácie praktického charakteru akýsi manuál, v ktorom sú opísané charakteristiky jednotlivých spôsobilostí, ako aj spôsoby ich rozvíjania a správneho využívania v práci manažéra. Napríklad B. B. Tepper vo svojej publikácii s názvom „*Manažerské znalosti a dovednosti*“ (1996) predstavuje akúsi cvičebnicu pre líniových manažérov a autor v nej okrem schopnosti plánovať a hodnotiť iných ľudí približuje tieto manažerské zručnosti: rozhodovanie, riadenie zmien, hospodárenie s časom (time management), efektívna komunikácia (vrátane vyjadrenia pochvaly, kritiky a riešenia konfliktov), vedenie porád, delegovanie, formovanie a školenie pracovného tímu. Templar a Jay (2006) sa viac zameriavajú na konkrétny postup, akým manažér (často v časovej tiesni) efektívne využíva svoje spôsobilosti. Majú však tak rôznorodým spôsobom definované sociálne spôsobilosti nejaké spoločné prvky?

Michelson et al. (In Akman, Gülay, 2008) analyzovali 16 rôznych definícií sociálnych spôsobilostí (social skills) a určili sedem spoločných charakteristík:

- sociálne spôsobilosti je možné nadobudnúť učením,
- obsahujú prvky verbálnej aj neverbálnej komunikácie,
- čím viac sú spoločensky oceňované, tým viac sú účinné,
- ich cieľom je zabezpečenie účinnej a primeranej komunikácie a interakcie s iným človekom,
- sú výsledkom interakcie človeka s prostredím,
- ich úroveň závisí od veku, pohlavia, statusu jednotlivca a vlastností prostredia,
- ich deficit sa prejavujú v hodnotení (meraní) a je možné eliminovať ich edukačným pôsobením.

Pre ďalšie vzdelávanie a rozvoj sociálnych spôsobilostí manažérov je dôležité brať do úvahy načrtnuté teoretické východiská, ale zároveň reflektovať potreby praxe (konkrétnej organizácie). Pri hodnotení úrovne sociálnych spôsobilostí manažérov, ale aj pre určenie vzdelávacích potrieb v sociálnej oblasti nám môže byť nápomocná istá štruktúra kompetencií alebo kompetenčný model.

V organizáciách sa kompetenčné modely využívajú pre určenie ideálneho profilu kompetencií zamestnanca na určitom pracovnom mieste a jeho porovnanie s profesijnou kompetenciou zamestnanca, ktorý dané miesto zastáva.

Pri tvorbe kompetenčného modelu možno vychádzať z dvoch východísk:

1. **Sociálno-psychologického**, ktoré vychádza z predstavy, že organizácia sa skladá z kompetentných jednotlivcov, ktorí vďaka svojim kompetenciám umožňujú dosahovanie strategických cieľov organizácie.
2. **Strategického**, ktoré predstavuje opačný postup, teda pri tvorbe kompetenčného modelu je dôležité poznať kompetencie organizácie a na základe nich odvodzovať individuálne kompetencie (Hroník, 2007, s. 69).

Pri popise profesijnej kompetencie manažéra je vhodné využiť oba prístupy a prepojiť ľudský faktor s organizačným kontextom. Z hľadiska výkonu manažérskej profesie sú kľúčom profesijné a profesionálne činnosti. To poukazuje na význam sociálno-psychologického východiska, ktoré sa zameriava skôr na individuálne charakteristiky nositeľov profesie. Strategické východisko sa stáva určujúcim pri tvorbe spoločného základu profesie a ďalšej špecifikácie profesijných požiadaviek. Toto „multidimenzionálne“, resp. „dichotomické“ východisko umožňuje získať charakteristiky profesijnej kompetencie na viacerých úrovniach, a to od jednotlivca k organizácii a od organizácie k jednotlivcovi.

Zmeny v obsahu a spektre riadiacich činností v organizácii sa prejavujú v zmenách požiadaviek na kompetencie profesionálov v oblasti manažmentu a v štruktúre ich profesijnej kompetencie. Sociálna kompetencia v zásade vzniká a rozvíja sa na základe určitých individuálnych kvalít, ktoré vyplývajú z interakcie s vonkajšou skutočnosťou. Teda možno ju chápať ako interakčnú integráciu medzi jednotlivcom a spoločnosťou. Hoci prístupov k vymedzeniu sociálnej kompetencie je veľké množstvo, autori sa relatívne zhodujú vo vymedzení jednotlivých sociálnych spôsobilostí, ktoré pokladajú za súčasť profesijnej kompetencie manažéra. „Dobrý manažér vie, **čo** (odbornosť) a **ako** (znalosť metódy) má byť v záujmu ďalšieho efektívneho fungovania organizácie vykonané – a takisto vie, **s kým** sa mám vo svojom úsilí spojiť a **koho** pre svoj zámer získať (osobné a sociálne kompetencie).“ (Tureckiová, 2004, s. 38). Tureckiovej tvrdenie podporuje naše závery o tom, že sociálna kompetencia manažéra je dôležitou súčasťou jeho profesijnej kompetencie.

Literatúra

ARMSTRONG, M. 2004. *Jak se stát ještě lepším manažerem*. Praha: Ekopress, 2004. 308 s. ISBN 80-86929-00-0.

BARTÁK, J. 2008. *Od znalostí k inovacím*. Praha: Alfa, 2008. 190 s. ISBN 978-80-87197-03-5.

BARTOŇKOVÁ, H. 2010. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.

BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, M. (et al). 2004. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2004. 180 s. ISBN 80-86861-04-X.

DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. 485 s. ISBN 80-7179-468-6.

HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

HUPKOVÁ, M. 2011a. Sociálna kompetencia sociálneho pedagóga a možnosti jej rozvíjania. In CHUDÝ, Š. - JŮVOVÁ, A. - NEUMEISTER, P. a kol.: *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesích II*. Brno: Paido, 2011. s. 11 – 54. ISBN 978-80-7315-227-7.

HUPKOVÁ, M. 2011b. Sociálna kompetencia ako jedna z kľúčových kompetencií andragóga a vybrané nástroje jej rozvíjania. In VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3. s. 121 – 170.

JAROŠOVÁ, E. a kol. 2005. *Tréning sociálních a manažerských dovedností. Metodický průvodce*. Praha: Managment Press, 2005. 248 s. ISBN 80-7261-135-6.

KAZANKOVÁ, D. 2002. Analýza teoretických prístupov k identifikácii profesijnej kompetencie. In *Vzdelávanie dospelých*, roč. VII, 2002, č. 1, ISSN 1335-2350, s. 26 – 37.

KOCIANOVÁ, R. 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOUBEK, J. 2007. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

KUBEŠ, M. – SPILLEROVÁ, D. – KURNICKÝ, R. 2004. *Manažerské kompetence: spůsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.

LÁSZLÓ, K. 2006. *Manažment*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2006. 48 s. ISBN 80-8083-240-4.

LOJDA, J. 2011. *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada Publishing, 2011. 184 s. ISBN 978-80-247-3902-1.

NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. Praha: ACADEMIA, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

OUDOVÁ, D. 2007. *Analýza sociální kompetence dospívajících* (Dizertačná práca. Brno: Masarykova Univerzita) [online]. 2007. [cit. 15.03.2011]. 188 s. Dostupné na internete: <http://is.muni.cz/th/55246/fss_d/Disertacni_prace__Drahomira_Oudova.pdf>.

PLAMÍNEK, J. - FIŠER, R. 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing, 2005. 180 s. ISBN 80-247-1074-9.

POSPĚCHOVÁ, T. – BLÍŽKOVSKÁ, J. 2003. Vybrané komponenty sociální kompetence ve vztahu k ostatným osobnostným charakteristikám. In *Človek a spoločnosť* [online]. 2003. [cit. 10.02.2010]. ISSN 1335-3608, 2003, roč. 6, č. 4. Dostupné na internete: <<http://www.saske.sk/cas/archiv/4-2003/index.html>>

PROKOPENKO, J. - KUBR, M. et al. 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, 1996. 632 s. ISBN 80-7169-250-06.

PROVAZNÍK, V. a kol. 2002. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2002. 228 s. ISBN 80-247-0470-6.

TEMPLAR, R. – JAY, R. 2006. *Velká kniha manažerských dovedností*. Praha: Grada Publishing, 2006. 516 s. ISBN 978-80-247-1279-6.

TEPPER, B. B. 1996. *Manažerské znalosti a dovednosti*. Praha: Grada Publishing, 1996. 112 s. ISBN 80-7169-347-2.

TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, M. 2009. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.

VETEŠKA, J. - TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VÝROST, J. 2002. Sociálna kompetencia či sociálne kompetencie? In BAUMGARTNER, F. - FRANKOVSKÝ, M. - KENTOŠ, M. (eds.). *Sociálne procesy a osobnosť. Zborník referátov z konferencie SVÚ SAV Košice*. Bratislava: ÚEP SAV, 2002. s. 329 – 332. ISBN 978-80-969628-6-0.

VÝROST, J. – BAUMGARTNER, F. 2006. K aktuálnym otázkam výskumu sociálnej inteligencie, sociálnych kompetencií a múdrosti. In RUISEL, I. a kol.: *Úvahy o inteligencii a osobnosti*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2006. s. 60-88. ISBN 80-88910-20-X.

WEIS, S. 2008. *Theory and measurement of social intelligence as a cognitive performance construct* (Dizertačná práca, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2007) [online]. 2008. [cit. 14.03.2012]. Dostupné na internete: <<http://diglib.uni.magdeburg.de>>.

Kontakt:

PhDr. Ľubica JANOUŠKOVÁ
Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
97411 Banská Bystrica
Slovensko
e-mail: lubica.janouskova@umb.sk

Mgr. Michaela VAŇOVÁ, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
97411 Banská Bystrica
Slovensko
e-mail: michaela.vanova@umb.sk

SÚVISLOSTI MEDZI INTERPERSONÁLNYM SPRÁVANÍM RIADITEĽA ŠKOLY A SPOKOJNOSŤOU UČITEĽOV SO ŽIVOTOM, PRÁCOU A VLASTNOU OSOBOU

Anna Janovská
Fakulta manažmentu PU v Prešove

Abstrakt

V našej práci sa zameriavame na vnímanie interpersonálneho suportívneho správania riaditeľa školy, životnú spokojnosť, spokojnosť s prácou a vlastnou osobou u učiteľov základných škôl. Typy suportívneho správania sme merali prostredníctvom dotazníka SAS-C (Trobst, 2000), ktorý vychádza z kruhového modelu interpersonálneho správania. Komponenty spokojnosti (životnú spokojnosť, pracovnú spokojnosť a spokojnosť s vlastnou osobou) sme merali položkami Dotazníka životnej spokojnosti (Rodná, Rodný, 2001). Štúdia poukazuje na niektoré zaujímavé vzťahy medzi jednotlivými premennými.

Key words

životná spokojnosť, pracovná spokojnosť, suportívne správanie, riaditeľ školy, učitelia základných škôl

Abstract

In our paper we focus on the perception of interpersonal supportive principal behavior, life satisfaction, job satisfaction and satisfaction with oneself of teachers in primary schools. Types of supportive behavior was measured through a questionnaire SAS-C (Trobst, 2000, based on a circumplex model of interpersonal behavior. Components of satisfaction was measured by items of The Life Satisfaction Questionnaire (Rodný, Rodná, 2001). The study points to interesting relations between these variables.

Key words

life satisfaction, job satisfaction, supportive behavior, principal, primary school teachers

Platené zamestnanie je nevyhnutnosťou pre fungovanie spoločnosti a individua. Väčšina dospelých ľudí strávi veľkú časť svojho života v zamestnaní. V pracovnom prostredí zažívajú približne 40 hodín týždenne a sú týmto prostredím ovplyvňovaní.

Sociálna opora, začlenenosť jedinca do sociálnych vzťahov, patrí medzi dôležité faktory podporujúce prežívanie spokojnosti (Blatný, 2005). Vo všeobecnosti býva sociálna opora chápaná, ako činnosť ochotne poskytovaná v dobrom úmysle osobe, s ktorou je poskytovateľ v osobnom vzťahu a má kladný efekt na príjemcu (Mareš, 2001). Sociálna opora bola jedným z prvých faktorov, ktorým bol pripísaný jednoznačný moderujúci vplyv na psychickú pohodu a v rámci nej aj na spokojnosť so životom a zdravie (Šolcová, Kebza, 1999). Rovnako významný vplyv má sociálna opora aj na spokojnosť v pracovnom prostredí. Viacerí autori (Coady et al., 1990; Collins, Murray, 1996; Mizrahi, Abramson, 1985; Ruston, 1987, podľa Mlčák, 2003; Shirey, 2004, podľa Mintz-Binder, Fitzpatrick, 2009) poukazujú na význam poskytovanej a percipovanej emocionálnej opory pre pracovnú pohodu. Vplyv opory zo strany nadriadených na spokojnosť zamestnancov uvádza Smith (2008), keď v záveroch výskumu tvrdí, že vedenie, ktoré v sebe zahŕňa ohľaduplné, otvorené správanie poskytujúce sociálnu oporu, inšpirujúcu motiváciu a intelektuálnu stimuláciu pozitívne vplýva na well-being zamestnancov.

Spokojnosť so životom učiteľov je vo vzťahu k mnohým faktorom. V rôznej miere súvisí aj so sociodemografickými faktormi, kompetenciami a významne s oporou, ktorá im je v pracovnom prostredí poskytovaná. Riaditeľka resp. riaditeľ školy predstavuje pre učiteľov dôležitý zdroj sociálnej opory, ktorá môže byť moderátorom vplyvu psychickej záťaže (Sakoda, Tanak, Fuchigami, 2004). V záveroch štúdie zameranej na zdravie a well-being učiteľov v Škótsku (Dunlop, Macdonald, 2004) sa uvádza, že učitelia považujú správanie nadriadeného za veľmi dôležité, zvlášť oceňujú priateľský prístup, emocionálnu oporu,

kolegialitu a proaktívny angažovaný prístup. Leithwood (2005, podľa Konu, Viitanen, Lintonen, 2010) zdôrazňuje v správaní riaditeľa školy také atribúty, ako sú podporovanie iniciatívy, tvorivosti a myšlienok kolegov, učiteľov.

Originálnu koncepciu sociálneho správania v zmysle poskytovania sociálnej opory založenú na kruhovom interpersonálnom modeli formuloval Cobb (1976). Sociálnu oporu chápe ako informáciu, ktorá vedie u subjektu k pocitu, že je mu poskytovaná starostlivosť, láska, úcta a začlenenosť do sociálnej siete. Z tejto teórie, ako aj z ďalších opierajúcich sa o kruhový model interpersonálnej výmeny (napr. interpersonálnej teórie Sullivana, interpersonálny kruhový model Learyho, model štruktúry črt interpersonálneho správania Wigginsa, teóriu výmeny zdrojov autorov Foa a Foa) vychádzala Trobstová (1999, 2000) pri formulovaní kruhového modelu suportívneho správania. Poskytovanie afiliácie a statusu v interpersonálnej interakcii tvorí dve na seba kolmé dimenzie. Vytvorené kruhové kontinuum pozostáva z ôsmich dimenzií. Susediace oktanty sú obsahovo príbuzné, oproti stojace oktanty sú obsahovo protikladné. Mlčák (2002) aplikoval Trobstovej model sociálnej opory na správanie riaditeľa školy a charakterizuje jednotlivé typy suportívneho správania nasledovne:

1. **Direktívne správanie** – riaditeľ školy aktívne preberá problém, poskytuje rady, zdôrazňuje svoju kompetenciu, učitelia fungujú ako pomocníci riaditeľa, ktorý zdôrazňuje svoju nadradenosť.
2. **Povýšené správanie** – riaditeľ sa problémom zapodieva, zdôrazňuje však svoju kvalifikáciu, schopnosť riešiť ho, rozhodovať, snaží sa presvedčiť učiteľov, aby zmenili svoj názor. Má potrebu prevziať neúspešnú snahu učiteľov.
3. **Kritické správanie** – riaditeľ učiteľov obviňuje a kritizuje, problém podceňuje a nemá snahu sa ním zaoberať.
4. **Odmerané správanie** – riaditeľ sa od učiteľov a ich problémov dištancuje, odmieta ich bez pocitu nadradenosti a emocionálnej zaangažovanosti.
5. **Vyhýbavé správanie** – riaditeľ sa vyhýba vyjadrovaniu svojho názoru a poskytovaniu rád, výmene názorov, ale aj podnetom zo strany učiteľov. Stráni sa vyjadreniu záujmu a empatie.
6. **Úctivé správanie** – riaditeľ učiteľov ochotne počúva, ale nehodnotí, neargumentuje a neposkytuje rady.
7. **Starostlivé správanie** – riaditeľ je pre učiteľov zdrojom emocionálnej opory, aktívne a trpezlivo počúva, prejavuje im náklonnosť, rešpekt a to bez pocitu nadradenosti.
8. **Angažované správanie** – riaditeľ je aktívne zapojený, povzbudzuje a pomáha, vyjadruje záujem, ochranu a poskytuje informácie, je zdrojom entuziazmu.

Učitelia, ktorým je zo strany riaditeľa poskytovaná opora, pracujú kvalitnejšie a zodpovednejšie, sú viac motivovaní k odbornému rastu, vnímajú svoju prácu ako viac hodnotnú (Davis, Wilson, 2000). Suportívne správanie riaditeľa má pozitívny vplyv na interpersonálne vzťahy v učiteľskom kolektíve (Birknerová, 2011), pôsobí ako moderátor psychickej záťaže a súčasne podporuje zdravie učiteľov v zmysle biopsychosociálnej pohody (Mlčák, 2002).

Východiská a ciele výskumu

Pri koncipovaní projektu výskumu sme vychádzali sme poňali spokojnosť so životom a spokojnosť s jednotlivými oblasťami života, ktoré sú pre človeka dôležité ako jeden z komponentov subjektívnej pohody. Z individuálne dôležitých oblastí života sme sa zamerali na spokojnosť s prácou a vlastnou osobou.

Interpersonálne správanie riaditeľa školy v zmysle poskytovania sociálnej opory sme skúmali na podklade interpersonálneho konceptu sociálnej opory (Trobst, 2000).

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či celková životná spokojnosť, spokojnosť s prácou a vlastnou osobou učiteľov sú vo významnom vzťahu k interpersonálnym typom suportívneho správania riaditeľa školy.

Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorili učitelia 1.a 2. stupňa základných škôl Košického a Prešovského kraja. Celkový počet respondentov bol 265, pričom 89,6 % tvorili ženy. Podľa údajov Ústavu informácií a prognóz školstva v Bratislave v školskom roku 2010/11 učilo na slovenských základných školách 85,74 % žien (<http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>), čo približne zodpovedá zloženiu našej vzorky z hľadiska rodu. Priemerný vek respondentov bol 42,14 roka, vekové rozpätie od 24 do 68 rokov. Dĺžka pedagogickej praxe učiteľov našej výskumnej vzorky variovala od 0,5 roka do 50 rokov, pričom priemerná dĺžka pedagogickej praxe bola 17,92 roka. 39,7 % učiteľov vyučovalo na prvom stupni a 60,3 % vyučovalo na druhom stupni ZŠ.

Zber dát bol realizovaný v mesiacoch január a február 2011. Dotazníky boli administrované dvoma spôsobmi, jednak skupinovou formou v rámci vzdelávacích aktivít učiteľov a tiež individuálnou formou prostredníctvom osobných kontaktov s učiteľmi. Išlo o príležitostný výber z dostupnej vzorky učiteľov. Celkovo bolo distribuovaných 551 dotazníkov, pričom sa vrátilo 287 (52,09 %) vyplnených dotazníkov. 22 dotazníkov bolo pre závažnú neúplnosť údajov z výskumu vyradených.

Výskumné metódy

Na zisťovanie miery životnej spokojnosti, spokojnosti s prácou a vlastnou osobou sme použili Dotazník životnej spokojnosti autorov J. Fahrenberga, M. Myrteka, J. Schumachera a E. Brahlera, (Rodná, Rodný, 2001), ktorý je určený k posudzovaniu celkovej životnej spokojnosti a spokojnosti vo významných oblastiach života. Každá z oblastí je reprezentovaná 7 položkami, Respondent sa vyjadruje na 7 stupňovej škále (1 – veľmi nespokojný, 2 – nespokojný, 3 – skôr nespokojný, 4 – ani spokojný ani nespokojný, 5 – skôr spokojný, 6 – spokojný, 7 – veľmi spokojný). Sumárne skóre životnej spokojnosti sme vytvorili sčítaním skóre pre oblasti zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, vzťah k vlastnej osobe, priatelia, známi a príbuzní a bývanie. Do korelačnej analýzy sme zahrnuli celkovú životnú spokojnosť a spokojnosť v oblastiach práca a zamestnanie a vlastná osoba. Cronbach α pre celkové skóre životnej spokojnosti bola 0,936.

Na zisťovanie suportívneho správania riaditeľa školy sme použili metodiku Support Actions Scale Circumplex (SAS-C) (Trost, 2000). Autorka škálu vytvorila na podklade kruhového modelu sociálnej opory. Dotazník pozostáva zo 64 položiek a každý z typov suportívneho správania (direktívny, povýšený, kritický, odmeraný, vyhýbavý, úctivý, starostlivý, angažovaný) je sýtený ôsmimi položkami. Respondenti hodnotia na sedemstupňovej škále (od 1 – „určite by to neurobil“ po 7 – „určite by to urobil“) reakcie riaditeľa školy v situáciách, keď oni, alebo ich spolupracovník potrebovali pomoc a oporu, keď boli konfrontovaní s problémami. Cronbach α pre jednotlivé typy sa pohybovala od 0,690 do 0,820.

Štatistické spracovanie dát

Na naplnenie cieľov nášho výskumu sme použili korelačnú analýzu (Pearsonov korelačný koeficient). Ako premenné do analýzy vstupovali celková životná spokojnosť, spokojnosť s prácou, spokojnosť s vlastnou osobou a jednotlivé typy interpersonálneho správania. Dáta boli spracované v programe SPSS 20.

Výsledky výskumu

V tabuľke 1 sú uvedené štatisticky významné vzťahy medzi typmi suportívneho správania riaditeľa školy a spokojnosťou so životom, spokojnosťou s prácou a samým sebou v učiteľov našej výskumnej vzorky. Môžeme vidieť, že direktívny, starostlivý a angažovaný typ suportívneho interpersonálneho správania riaditeľa školy významne pozitívne koreloval so všetkými nami vybranými ukazovateľmi spokojnosti. Negatívne významné korelácie boli zistené v prípade vzťahu spokojnosti s prácou a kritickým a odmeraným typom správania riaditeľa školy.

Tab 1 Významné vzťahy medzi typmi suportívneho správania a spokojnosťou so životom, prácou a vlastnou osobou

		Spokojnosť s vlastnou osobou	Spokojnosť s prácou	Celková životná spokojnosť
Direktívny typ	Pearsonov korelačný koeficient	,122[*]	,294^{**}	,275^{**}
	signifikantnosť	,050	,000	,000
Kritický typ	Pearsonov korelačný koeficient	-,090	-,246^{**}	-,110
	signifikantnosť	,147	,000	,076
Odmeraný typ	Pearsonov korelačný koeficient	-,056	-,254^{**}	-,121
	signifikantnosť	,368	,000	,051
Starostlivý typ	Pearsonov korelačný koeficient	,187^{**}	,293^{**}	,317^{**}
	signifikantnosť	,002	,000	,000
Angažovaný typ	Pearsonov korelačný koeficient	,128[*]	,254^{**}	,270^{**}
	signifikantnosť	,039	,000	,000

** Korelácia je významná na hladine 0.01

* Korelácia je významná na hladine 0.05

Mohli by sme uzavrieť, že čím viac je riaditeľ školy vo vzťahu k učiteľom direktívny, starostlivý a angažovaný, tým je ich celková životná spokojnosť, spokojnosť s prácou a v menšej miere, ale významnej, aj spokojnosť s vlastnou osobou vyššia. Nižšia úroveň spokojnosti s prácou je vo vzťahu k odmeranému a kritickému správaniu riaditeľa školy.

Diskusia a záver

Naše zistenia v mnohom korešpondujú s výpoveďami učiteľov týkajúcimi sa správania riaditeľa, ktoré uvádzajú napríklad Dunlop a Macdonald (2004). Ukazuje sa tiež, že v hodnotení celkovej spokojnosti so životom sa odráža aj to, ako je jedinec spokojný v práci (Judge, Locke, 1993). Uvedenú skutočnosť potvrdzujú zistené vzťahy medzi správaním riaditeľa – sociálnou oporou v pracovnom prostredí a životnou spokojnosťou učiteľov našej výskumnej vzorky, ale tiež s ich spokojnosťou s prácou a vlastnou osobou.

Výskum poukázal na možné súvislosti spokojnosti učiteľov a interpersonálneho správania riaditeľa školy. Riaditeľ, ktorý zdôrazňuje svoju kompetentnosť, je rozhodný, nápomocný, ale aj poskytujúci stimuláciu a podnecujúci ich vlastnú aktivitu a rozvoj je pre učiteľov zdrojom pracovnej spokojnosti, ale aj spokojnosti so životom a sebou samým. Spokojnosť s prácou negatívne ovplyvňuje správanie riaditeľa, ktoré je nezúčastnené,

odmietavé, dištancujúce, s absenciou akejkol'vek emocionálnej zaangažovanosti, ale tiež správanie obviňujúce, kritizujúce s nezaujmom o ich problémy. Je to súlade s tvrdeniami Smitha (2008), keď v záveroch svojho výskumu tvrdí, že vedenie, ktoré v sebe zahŕňa ohľaduplné, otvorené jednanie poskytujúce sociálnu oporu, inšpirujúcu motiváciu a intelektuálnu stimuláciu pozitívne vplýva na well-being zamestnancov.

Vzťah sociálnej opory, v zmysle suportívneho správania riaditeľa školy k miere životnej a pracovnej spokojnosti učiteľov sa ukázal byť významný. Podporujúcim sa javí byť predovšetkým správanie riaditeľa školy, ktoré sa vyznačuje aktívnou zaangažovanosťou, záujmom, poskytovaním emocionálnej opory, ale aj istou mierou direktívnosti, rozhodnosťou a poskytovaním potrebných informácií. V opačnom smere pôsobí najmä odmerané, dištancujúce a odmietavé a kritické správanie.

Otázka fyzického a zvlášť psychického zdravia učiteľov, ako i zvyšovanie úrovne ich spokojnosti je kľúčová pre zlepšenie celkovej atmosféry na školách. Naše výskumné výsledky naznačujú cestu, ktorou sa možno uberať pri napĺňaní tohto cieľa.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Sociálna inteligencia a vnímanie riaditeľov v sociálnom kontexte školy. In *Sapere Aude 2011*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2011. ISBN978-80-904877-2-7.

COBB, S. 1976. Social support as a moderator of life stress. In *Psychosomatic medicine*. ISSN 0033-3174, 1976, vol. 38, p.300-314.

BLATNÝ, M. 2005. Osobnostní předpoklady sebehodnocení a životní spokojenosti: shody a rozdíly. In: M.Blatný, J.Dosedlová, V.Kebza, I.Šolcová (Eds.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno, Masarykova Univerzita a Nakladatelství MSD, 2005, 83-107.

DAVIS, J., WILSON, S.M. 2000. Principal's efforts to empower teachers. Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. In *The Clearing House*. 2000, vol. 73, no.6, p. 349-353.

DUNLOP, C.A, MACDONALD, E.B. 2004. *The teachers Health and Wellbeing Study Scotland*. Edinburgh: NHS Health Scotland, Woodburn House, 2004. 80s.

JUDGE, T.A., LOCKE, E. A. 1993. Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction. In *Journal of Applied psychology*. ISSN 0021-9010, 1993, vol. 78, p. 475 – 490.

KONU, A., VIITANEN, E., LINTONEN, T. 2010. Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. In *International Journal of Workplace Health Management*, ISSN 1753-8351, 2010, vol. 3, no. 1, p. 44-57.

MAREŠ, J. 2001. Sociální opora. In *Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.) Učitelé a zdraví 3*. Brno: Nakl. Pavel Křepela, 2001, ISBN 8090265375, s. 87- 93.

MINTZ-BINDER, R., FITZPATRICK, J.J. 2009. Exploring Social Support and Job Satisfaction Among Associate Degree Program Directors in California. In *Nursing Education Perspectives*. ISSN 1536-5026, 2009, vol. 30, no. 5, p. 299-304.

MLČÁK, Z. 2002. Psychická zátěž učitelů a sociálně suportivní chování ředitele školy. In *Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.) Učitele a zdraví 4*. Brno: Nakl. Pavel Křepela, 2002, ISBN 80-902653-9-1, s. 27-38.

MLČÁK, Z. 2003. Temperament, syndróm vyhaslosti a sociální opora u vybraných skupín sociálních pracovníků. In *Svoboda, M., Humpolíček, P., Humpolíčková, J. (Eds.), Sociální procesy a osobnost 2003* [CD -ROM]. Brno: Psychologický ústav FF MU v Brně, 2003, s. 218-228.

RODNÁ, K., RODNÝ, T. 2001. *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum, 2001. 84 s. ISBN 80-86471-16-0.

SAKODA, Z. - TANAK K. - FUCHIGAMI, K. 2004. Teachers' perception of social support from principals, In *Japanese Journal of Educational Psychology*. ISSN: 0021-5015, 2004, p. 448-457.

SMITH, S. 2008. Leadership's Effects on Employee Health, Well-Being. In *Occupational Hazards*. ISSN 00297909, 2008, vol.70, no.8 p. 18-19.

ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. 1999. Sociální opora jako významný protektivní faktor. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X, 1999, roč. 43, č. 1, s. 19-38.

TROBST, K.K. 1999. Social Support as an Interpersonal Construct. In *European Journal of Psychological Assessment*. ISSN 2151-2426, 1999, vol.15, no. 3, p.246-255.

TROBST, K.K. 2000. An interpersonal Conceptualization and Quantification of Social Support Transactions. In *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2000, vol. 26, no. 8, p. 971-986.

Ústav informácií a prognóz školstva. Štatistická ročenka 2010 [Vyhľadané 8. 7. 2011 na <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>]

Kontakt:

PhDr. Anna JANOVSÁ, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov
Slovensko
email: anna.janovska@unipo.sk

SOCIÁLNA ZRELOSŤ BUDÚCICH PODNIKATEĽOV NA ZÁKLADE ICH POSTOJOVÝCH ORIENTÁCIÍ

Zuzana Karabinošová
VŠMP ISM Slovakia v Prešove

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme pojmom sociálnej zrelosti človeka z rôznych pohľadov odborníkov a zameriavame našu pozornosť na budúcich podnikateľov (študentov VŠMP ISM Slovakia v Prešove). Vyhodnocujeme dotazník zameraný na kognitívne, vôľové a charakterové vlastnosti budúcich manažérov a majiteľov firiem.

Abstract

In the paper we deal with the concept of social maturity of a person from different perspectives of experts and we focus our attention on future businessmen (students of International School of Management in Prešov). We evaluate the questionnaire focused on the cognitive, volitional and character traits of future managers and business owners.

Kľúčové slová

odbornosť, praktická zručnosť, sociálna zrelosť

Key words

Proficiency, practical skill, social maturity.

Tretie tisícročie, globalizácia, nestabilné spoločenské prostredie, stále náročnejšie postupy a vnútorné procesy v organizáciách a firmách, silná konkurencia na trhu a mnoho iných faktorov nás nútia zaoberať sa otázkou sociálnych kompetencií moderných manažérov, súčasných i budúcich vedúcich pracovníkov, majiteľov firiem. Aké vlastnosti by mala táto skupina ľudí mať? Akými kompetenciami by mala disponovať? Čo všetko by mala vedieť, ovládať, či dokázať? Týmito a ďalšími otázkami sa zaoberajú odborníci vo svojich štúdiách, článkoch, príspevkoch a publikáciách. Ide o aktuálnu tému, nastolenú požiadavkami trhu nielen na Slovensku. Úspechy a zároveň aj neúspechy vo vedení, manažovaní, riadení, či v samotnom podnikaní sú výsledkom vzájomnej súčinnosti jednotlivých kompetencií človeka. Zameriavame našu pozornosť na skupinu budúcich podnikateľov, študentov Vysokej školy medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove. Samozrejme sme si vedomí toho, že nie všetci absolventi nájdu v sebe dosť vlastností na to, aby sa z nich stali podnikatelia, no predpokladá sa, tak ako je profil absolventa formulovaný, že im škola „ponúka objavovanie internacionálnej a interdisciplinárnej dimenzie podnikania“ (Zdroj: http://ismpo.sk/studijny_program_MPb), na základe ktorej môžu budovať svoje ďalšie smerovanie.

Podnikateľ súčasnosti

Podnikateľ dnešnej modernej doby by mal disponovať vlastnosťami, ktoré zaručujú úspech ako sú napr.: asertívnosť, zodpovednosť, ľudskosť, čestnosť, rozhodnosť, flexibilita, pružnosť, tvorivosť, vodcovstvo, schopnosť analyzovať, riadenie, pohotovosť. K celostnej kompetentnosti manažéra patria podľa moderných prístupov, ako sa v odbornej literatúre dočítame (Porvazník, 2001), tri základné dimenzie:

1. Odbornosť (získaná štúdiom, vedeckým skúmaním, vlastnou inteligenciou). Odpovedá na otázku, čo má podnikateľ VEDIET.
2. praktická zručnosť (praktické schopnosti získané cvikom, praxou, vlastnou šikovnosťou, sebauvedomovaním). Odpovedá na otázku, čo má podnikateľ DOKÁZAŤ.
3. Sociálna zrelosť (osobné a osobnostné vlastnosti získané výchovou, sebvýchovou, štúdiom a tréningom). Odpovedá na otázku, aké by mal mať podnikateľ POSTOJE.

Porvazník (2001) uvádza vo svojej štúdii model (Tabuľka 1), postavený na základe uvedených dimenzií. Aby firma úspešne fungovala, malo by byť toto smerovanie dodržané. Autor vyjadruje presvedčenie, že v praxi nemôže byť tento model splnený úplne, ale jeho „regulatívny význam má obrovský dopad na prax.“ (Porvazník, 2001, s. 434) Každý podnikateľ by sa mal snažiť aspoň priblížiť sa k tomuto modelu.

Tabuľka 1: Modelové smerovanie úspešných firiem

MODELOVÉ SMEROVANIE						
VLASTNÍCI	⇒	SOCIÁLNA ZRELOSŤ	⇒	ODBORNÁ ZDATNOSŤ	⇒	PRAKTICKÁ ZRUČNOSŤ
MANAŽÉRI	⇒	ODBORNÁ ZDATNOSŤ	⇒	SOCIÁLNA ZRELOSŤ	⇒	PRAKTICKÁ ZRUČNOSŤ
ZAMESTNANCI	⇒	PRAKTICKÁ ZRUČNOSŤ	⇒	ODBORNÁ ZDATNOSŤ	⇒	SOCIÁLNA ZRELOSŤ

Zdroj: Porvazník, 2001, s. 434

Kedy je človek zrelý a podnikateľ obzvlášť, charakterizujú odborníci skôr ako pripravenosť a spôsobilosť človeka, pričom hovoria o komplexnom jave spájajúcom fyzické, psychické, emocionálne a sociálne vlastnosti. Predpokladá sa pritom, že jedinec je schopný osvojovať si vedomosti a zručnosti s relatívnym úspechom. Remišová (2004) zastáva názor, že sociálne zrelý človek - manažér, je ten, ktorý dokáže za svoje činy a rozhodnutia niešť zodpovednosť. Samozrejme nevymedzuje to výlučne touto kompetenciou, hovorí taktiež o jeho schopnostiach a autonómii.

Podľa Olejárovej (2006, s. 126) „sa nedá vždy a jednoznačne vymedziť, kto, začo a kedy je zodpovedný a do akej miery je zodpovedný, či ktorý druh zodpovednosti má uprednostniť.“ Každý človek myslí iným spôsobom, disponuje inými mravnými vlastnosťami, preto je ťažké hlavne v problémových situáciách, ktoré sprevádzajú každodenný život človeka, hodnotiť na základe konania podnikateľa jeho sociálnu zrelosť. Možno je sociálne zrelý, ale jeho rozhodnutie môže byť ovplyvnené rôznymi vonkajšími alebo vnútornými faktormi. Autorka ďalej vyjadruje presvedčenie, že by sa práve vedomie zodpovednosti človeka malo stať základom jeho konania

Hodnoty a postoje mladých ľudí

Moderný mladý človek stráca niektoré svoje identity a globalizácia túto stratu dokonca podporuje. Napríklad domov je len miestom na prespanie, práca je len spôsobom zarábania peňazí. Žijeme len prítomnosťou, pretože sa bojíme budúcnosti. Nebolo by lepšie oddať sa optimistickým víziám a usilovať sa o ich realizáciu? Mladý človek sa identifikuje so svetom, ktorý si vytvoril a vytvára tak, že prekračuje to, čo je dané prírodou, teda vytvára si svoj vlastný „neprirodzený – umelý“ svet a stotožňuje sa s ním. S vytvorením takejto novej kultúry je veľmi úzko spätá príroda. Prispieva k optimálnemu psychickému vývinu a duševnému zdraviu, zohráva dôležitú úlohu pri formovaní osobnosti človeka. Hodnoty sú pritom dôležitým faktorom motivácie a to práve u mladých ľudí.

Sociológovia, psychológovia, pedagógovia a iní odborníci sa v odbornej literatúre často zaoberajú témou hodnotových orientácií a preferencií u mladých ľudí. Ich výskumy dokazujú rôznorodosť orientácií, preto nemôžeme hovoriť o jednotnej línii v tomto smere. Skôr by sme sa mohli prikloniť k termínu hodnotových preferencií, teda toho, čo sa viac či menej uprednostňuje. Ako konštatujú Řehan a Čakirpaloglu (2000), preferencie sa kladú viac na slobodu, rodinné bezpečie, zrelú lásku, úprimné priateľstvo. Boroš (1999) rozumie pod

pojmom hodnotová orientácia zameranie človeka na hodnoty duchovnej a materiálnej podstaty. Vargovičová, Černá (1999) výskumami zistili, že mladí ľudia uprednostňujú nadosobné hodnoty, hodnoty altruistickej orientácie.

Mládež sa orientuje skôr na zdravie, rodinu a životného partnera. Spišiak, Spišiaková (1993) hovoria o zisteniach, kde na popredných miestach hodnotového rebríčka stoja priateľstvo, harmonický život v rodine, dobré medziľudské vzťahy. Tieto zistenia boli robené v rozpätí niekoľkých rokov, nie sú viazané na jedno konkrétne obdobie, no v prieskumoch sa objavujú stále rovnaké hodnoty, možno s malou odchýlkou ich dôležitosti. Táto skutočnosť je bezpochyby ovplyvnená faktormi, uvedenými aj v predchádzajúcej kapitole. Na vytvorenie a formovanie hodnotového systému mládeže vplýva značnou mierou i výchova, ktorú dostávame v rodine, a ktorá sa v hodnotových orientáciách vyskytuje pomerne často. Práve pre mladého človeka je dôležité mať také hodnotové orientácie, ktoré ho uspokojujú a motivujú. V opačnom prípade môže dôjsť k pocitu prázdnoty a nespokojnosti so sebou samým.

Na základe výskumov Klčovanskej (2005), zaoberajúcej sa najdôležitejšími hodnotami u adolescentov, môžeme hovoriť o troch najpreferovanejších skupinách hodnôt:

- skupina hodnôt, zahŕňajúca sebatranscendentné, čiže náboženské a morálne hodnoty. Autorka ju nazýva noetickou tendenciou.
- prirodzené - terminálne, prosociálne, intelektuálne a hedonistické hodnoty zhrňa pod pojem psychickej tendencie. K terminálnym hodnotám radí autorka zdravie, prosociálnymi hodnotami označuje rodinu, lásku, priateľov, vzťahy, manželstvo, deti, pocit bezpečia a vzájomnú pomoc. K intelektuálnym patria podľa záverov jej výskumu vzdelanie a snaha niečo v živote dosiahnuť. Poslednou, hedonistickou hodnotou sú šťastie a „sranda“ (2005, s. 156).
- kategórie materiálnych hodnôt, t. z. hlavne spoločenskej prestíže, vytvárajú tretiu skupinu, nazývanú aj skupinou biologických tendencií.

Z obsahu uvedených skupín vyplýva, že hodnoty sú obsahom nášho života a dávajú mu zmysel. Mladí ľudia objavujú zmysel života práve v období fyzickej a psychickej premeny a práve vtedy sa nachádzajú v procese objavovania jedinečných hodnôt. Hodnoty nemôžeme skúmať bez náhľadu na problematiku zmyslu života a naopak, zmysel života bez orientácie na hodnoty jednotlivca. Hartmann (in: Klčovanská, 2005, s. 168) hovorí vo svojej teórii o „ríši hodnôt“, z čoho autorka vyvodzuje záver, že diferenciácia a variabilnosť hodnôt vyskytujúcich sa v uvedených troch skupinách pozitívne ovplyvňuje duševné zdravie, poukazuje tu na nebezpečenstvo preferencie jedinej hodnoty. Zisťuje tiež, že prosociálne hodnoty prechádzajú v súčasnosti krízou, sú nestabilné a ich charakteristickou črtou je možná rôznorodá interpretácia.

Uvedené faktory môžu viesť u mladého človeka k životnej kríze. Takúto skupinu mladých ľudí označuje Hartmann za tzv. hladujúcich ľudí, ktorí nevidia, čo je na bohato prestretom stole, pri ktorom práve sedia, preto nenatiahnu ruku. Hodnotová orientácia mládeže by mala byť zameraná na rozšírenie danej orientácie a mladí ľudia by mali byť otvorení voči iným hodnotám a voči hľadaniu zmyslu života. Tieto skutočnosti ovplyvňuje predovšetkým rodina, osoby vyskytujúce sa v najbližšom okolí mladých ľudí a inštitúcie, s ktorými prichádza mládež do kontaktu. Najväčší vplyv na formovanie hodnôt mladých ľudí má rodina (Klčovanská, 2005). Rodičia sú často dominantní vo vzťahu k svojim deťom. Mladí ľudia sa s podobnými dominantnými tendenciami nestretávajú v súčasnosti tak často, pretože ich výchova je ovplyvnená demokratickým systémom. Z toho sa dá pochopiť, prečo je vplyv rodičov taký veľký. Rodičia chcú zo svojich detí vychovať ambiciózných ľudí, snažia sa im ukazovať, čo je dobré a zlé, aby ich deti dosiahli viac ako oni, preto na nich vyvíjajú často krát nemalý vplyv, ktorý sa dá len ťažko eliminovať.

Z uvedeného vyplýva, že rodina má nesmierny význam i nenahraditeľnú úlohu vo vývoji človeka, formuje ho, je zdrojom bezpečia. Štúdie zaoberajúce sa touto problematikou dokazujú, že sa mladí ľudia, aj napriek snahám spochybniť úlohu rodiny, svojim správaním, životným štýlom a hodnotovou orientáciou podobajú v značnej miere svojim rodičom. Macek (in: Klčovanská, 2005) konštatuje, že rodičia majú dokonca vplyv na všetky oblasti života mladého človeka, s výnimkou voľného času.

V minulosti sa uzatvárali manželstvá na celý život a tým mohla rodina vo väčšej miere prispieť k formovaniu človeka a jeho hodnotových orientácií, v dnešnej rodine sa vzájomné spolužitie skracuje. Vytvára sa tým skôr pôda pre zmenu hodnotových orientácií mladého človeka. Ľudia vstupujú do manželstiev neskôr, ako to bolo pred niekoľkými desiatkami rokov, čo so sebou prináša pozitíva i negatíva. Či to pozitívne alebo negatívne dokáže ovplyvniť hodnotovú orientáciu dieťaťa, si nedovolíme tvrdiť. Rodinný život je v súčasnosti ovplyvnený faktormi ako materiálne podmienky - financie, prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, ale aj vzdelaním alebo zamestnaním, ako opisujeme v kapitole 1.3, kde podrobnejšie rozoberáme proces socializácie mladého človeka a vplyvy na tento proces.

Suaudeau (2008) zisťuje vo svojich vedeckých prácach, že môžeme, na jednej strane, v súčasnej spoločnosti pozorovať príklon a úctu k istým hodnotám, na druhej strane môžeme zistiť odklon od hodnôt, súvisiacich s rodinou, pričom sa spochybňuje samotný význam a potreba rodiny.

Zaujímavú myšlienku K. Marxa opísal vo svojom diele Brožík, kde vraví, že človek neprichádza na svet so zrkadlom v ruke, aby sa v ňom mohol pozorovať a učiť sa sám od seba. Človek sa vidí ako v zrkadle najprv len v inom človeku. „Až vzťahom k človeku Pavlovi ako seberovnému, začína mať človek Peter vzťah k samému sebe ako k človeku.“ (2004, s. 202). Pavol je tu použitý na zobrazenie iného človeka a ten je v živote človeka nielen výzvou, ale aj zrkadlom, v ktorom vidí sám seba. Podnecuje ho k ďalšej činnosti, pomáha mu rozvíjať sa, hodnotiť svoje činy, rozvíja jeho ľudskosť atď. Prvým „Pavlom“, ako sme už vyššie opísali, bývajú spravidla rodičia. Sú našim prvým zrkadlom, ale taktiež nesmieme zabudnúť na dôležitú úlohu iných ľudí pri formovaní osobnosti mladého človeka, ktorí sa vyskytnú v jeho živote. Hľadá sa, overuje si rodinou dané ideálne princípy a sám si robí obraz a vytvára hodnotovú orientáciu.

Je nutné spomenúť, čo ešte vplýva na hodnotovú orientáciu človeka. Je to nielen obsahové zameranie vlastného hodnotového systému (Grác, 1979). Odráža skutočné poradie hodnôt, ktoré človek zdieľa v istom období svojho života s niekým alebo niekcou skupinou. V živote človeka neplnia hodnoty však len túto funkciu, ale odrážajú osobné rozhodnutia aj snahy jednotlivca. Sú pre každého z nás dôležité, pripisujeme im väčší alebo menší význam, majú charakter záväzku. Záväzujú nás k ďalšiemu konaniu, ovplyvňujú taktiež našu orientáciu v ďalších fázach života. Vďaka práve týmto orientáciám prežívame skúsenosť vlastnej existencie a nachádzame zmysel nášho života. Hovoríme o prepojení medzi jedincom a hodnotou. Človek sa otvára, komunikuje s okolím, necháva sa (chcane, či nechcane) ovplyvňovať a odborné výskumy nasvedčujú tomu, že nech sú hodnotové orientácie akékoľvek, „svet hodnôt znamená pre človeka svet vytvárania zmysluplného a dôležitého vzťahu.“ (Klčovanská, 2005, s. 62-63).

Prieskum

Predmet a vzorka

Vzorku nášho prieskumu tvorila súčasná vysokoškolská mládež troch vysokých škôl - Vysoké školy medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove (61,4%), Prešovskej univerzity v Prešove (16,7%) a Technickej univerzity v Košiciach (21,9%) rôznych odborov. Výskumu sa zúčastnilo 114 respondentov, z toho 61 žien (53,5%) a 53 mužov (46,5%), vo

veku od 19 do 28 rokov. Priemerný vek respondentov bol 23,56 roka. Výber vzorky bol náhodný a dobrovoľný.

Metodika prieskumu

Na zistenie súvislostí medzi sledovanými premennými (pohlavie, vek a navštevovaná škola) sme použili metódu štandardizovaného psycho-diagnostického testu - Dotazníka na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu HO-PO-MO (T-252), zostaveného Vonkomerom, ktorý chápe pojem postojov na základe troch zložiek – emotívnej, kognitívnej a konatívnej. Vonkomer vníma v regulácii správania jednania hierarchiu v poradí: hodnotová orientácia, postoje k hodnotám a motivačné prostriedky. Kohoutek (2008) ale zastáva názor, že genéza týchto zložiek je obrátená. Vo svojom hodnotení hovorí o tom, že najprv pôsobia motivačné prostriedky, postupne vznikajú postoje a ich ďalšou kvalitou vo vývoji sú hodnotové orientácie. Pritom je viditeľný vzťah so socializačným procesom osobnosti. Na spracovanie jeho výsledkov sme aplikovali metódu korelačnej analýzy pomocou programu SPSS. Dotazník sa skladá z troch častí, ktoré sú zamerané na, spolu úzko súvisiace oblasti – hodnotové orientácie (HO), postoje k hodnotám (PO) a motivačné prostriedky prispievajúce k zvyšovaniu spoločensky aktuálnych činností (MO).

Respondenti v druhej časti dotazníka (PO) prideliť body 1 až 8 štyrom situáciám a krúžkovali, prípadne podčiarkovali odpoveď, s ktorou sa najviac stotožňovali pri 15 výpovediach. Mohli si zvoliť medzi alternatívami – súhlasím, čiastočne súhlasím, nemám vyhranený názor, čiastočne nesúhlasím a nesúhlasím. Metóda korelačnej analýzy je jednou z najčastejších štatistických metód využívanou pri kvantitatívnom výskume. Označuje rozsah, v ktorom sa dve premenné spoločne menia. Je zameraná na overenie vypovedacej schopnosti kvantifikovaných regresných modelov ako celku, ale aj jeho častí. Overenie vypovedacej hodnoty regresných modelov sa uskutočnili na základe výpočtu číselných charakteristík a tie popisujú kvalitu vypočítaných modelov.

Cieľ prieskumu

Cieľom nášho výskumu je zistiť hodnotové orientácie súčasnej vysokoškolskej mládeže na Slovensku vo veku od 18 rokov s neurčením hornej vekovej hranice, čo znamená spoznať a oboznámiť sa s ich sociálnym správaním a myslením. Je pre nás dôležité poznať tieto skutočnosti a následne ich môcť využiť vo vlastnej učiteľskej praxi, pričom nevnímať osobu študenta len ako „pracovný materiál“, ale ako individuálny osobnostný komplex majúci taktiež svoje hodnoty, motivácie, postoje a mravné zásady. Použitím vybraného dotazníka sme chceli zistiť rozdiely v jednotlivých položkách u vysokoškolskej mládeže podľa veku, pohlavia a ich orientácie podľa navštevovanej vysokej školy. V predkladanom príspevku vyhodnocujeme postojové orientácie budúcich podnikateľov a náhodne vybraných zástupcov dvoch iných vysokých škôl.

Východisko tvoril teoretický základ (Řehan a Cakirpaloglu, Grác a i.), na základe ktorého sme predpokladali, že sa na formovaní hierarchie hodnôt podieľajú vonkajšie aj vnútorné faktory. Chceli sme získať taktiež informácie o záujmoch, problémoch a predstavách vysokoškolákov, pravdepodobne väčšinou budúcich podnikateľov.

Definovali sme závislé (hodnoty, postoje, motivácie) a nezávislé (pohlavie, vek a škola) premenné v jednotlivých častiach dotazníka. Do skupiny postojových orientácií priradili respondenti v dotazníku vlastnú prioritu umeleckej tvorbe, vlastnému mravnému profilu, hospodárnosti štátu, vedeckému výskumu, voľno-časovým aktivitám, súčasnej populárnej piesni, situácii v doprave, v zdravotníctve.

Stanovenie a overenie hypotéz

Hypotéza 1: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rodové rozdiely v postojových orientáciách v oblasti umenia a vedeckého výskumu.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v postojových orientáciách mladšej a staršej vysokoškolskej mládeže v dimenziách ekonomických problémov spoločnosti a mravných vlastností jednotlivca.

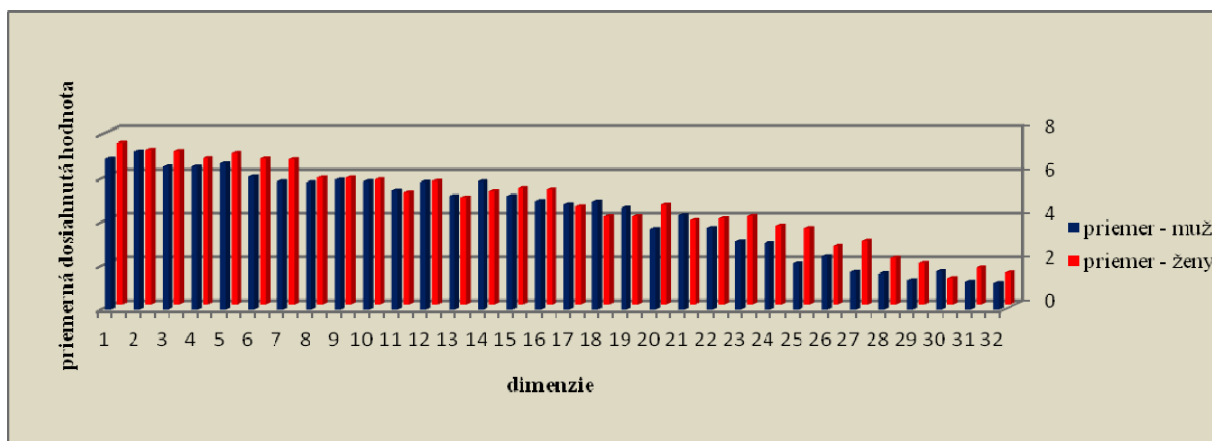
Hypotéza 3: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v postojových orientáciách s prihliadnutím na kritérium navštevovanej školy v celkových orientáciách mládeže.

Overenie hypotézy 1

V našom výskume sme na základe druhej časti Dotazníka HO-PO-MO zisťovali postojové orientácie a postojovú škálu respondentov, ktorá úzko súvisí s preferovaním niektorých hodnôt a sociálnou zrelosťou. Zhrnuli sme štatistické zistenia postojových orientácií z 32 možností s rozdielom príslušnosti k jednému z pohlaví, na základe vekového ohraničenia a druhu navštevovanej školy nami oslovených respondentov.

V druhej časti dotazníka zameranej na postojové orientácie (PO) študenti označovali v každej otázke číslami 1 – 8 prioritu ich postojovej orientácie k nastoleným problémom. Otázky boli zamerané na to, akej oblasti by respondenti dali prednosť pri rokovaní, aké je z ich pohľadu poradie naliehavosti analyzovať nastolené problémy, čo by najradšej propagovali. Číslo 1 znamenalo najnižšiu a číslo 8 najvyššiu prioritu. Každá dimenzia PO mohla tak dosiahnuť najvyššiu číselnú hodnotu 8,00 a najnižšiu 1,00. Najvyššiu priemernú hodnotu (7,1579) udelili študenti naliehavosti analyzovať úroveň rýchlej lekárskej pomoci, ktorú vidia ako najpálčivejšiu otázku súčasnosti. Štyri z piatich najvyššie preferovaných dimenzií PO sa orientujú na globálne problémy spoločnosti (účinnosť boja proti kriminalite, bezpečnosť v leteckej doprave, boj proti drogám a alkoholizmu), jedna zložka na výrobnú sféru krajiny (zabezpečenie zdrojov energie). Najmenej preferovanými postojovými orientáciami sú potreby zamerané na kultúru a súčasnú populárnu hudbu, kde dokonca štyri z piatich dimenzií zameraných na túto oblasť (súčasná úroveň interpretov a populárnej hudby, kvalita nahrávok a propagácia novínok populárnej piesne) zastávajú posledné miesto v postojovom rebríčku budúcich podnikateľov.

Graf 1: Priemerné hodnoty dimenzií PO v závislosti od pohlavia



V grafe 1 sú znázornené rozdiely medzi pohlaviami a postojovými orientáciami vysokoškolskej mládeže súčasnosti vypočítané deskriptívnou metódou. Na základe týchto viditeľných rozdielov môžeme konštatovať, že najväčší rozdiel v rodovej závislosti sa prejavil

v prospech mužov v dimenzii 18, kde respondenti odpovedali na otázku, ktoré podujatie by najradšej propagovali. S rozdielom skoro celého jedného bodu (0,9248) by muži najradšej propagovali podujatie o nedisciplinovanosti chodcov. Druhým najvýraznejším rozdielom je postoj pri naliehavosti riešiť problémy boja proti infekčným chorobám (rozdiel v prospech mužov je 0,7916) a tretím v poradí je problém kvality nahrávok populárnej piesne (rozdiel: 0,5618).

Pri dimenziách 25, 27, 23 a 20 je vidieť významný rozdiel v porovnaní žien a mužov. Tieto dimenzie vypovedajú o postojoch k účasti na rokovaní o súčasnej umeleckej tvorbe, kde je najvýznamnejší rozdiel medzi prioritou žien a mužov (1,3378). Ďalším je naliehavosť analyzovať produkciu krásnej literatúry (rozdiel v prospech žien: 1,1784), naliehavosť analyzovať starostlivosť o deti v predškolskom veku (rozdiel činí 0,9162) a taktiež úroveň mravných kvalít mládeže (rozdiel: 0,8566).

V hypotéze 1 sme predpokladali prejav rodových rozdielov v postojových orientáciách. Najvýznamnejšie rozdiely sú markantnejšie orientované na problémy spoločnosti, ako sú zvyšovanie výroby, zabezpečenie zdrojov energie, bezpečnosť v leteckej doprave. Pre respondentov predstavujú otázky najvyššej priority a ukazuje sa medzi nimi významný štatistický korelačný rozdiel, signifikantný na úrovni 0,01 (1%). Dimenzie týkajúce sa naliehavosti analyzovať mravný profil našej mládeže a sociálneho zabezpečenia občanov, v ktorých sa taktiež prejavil významný rozdiel, korelujú na úrovni 0,05 (5%). V jednej dimenzii PO – v analyzovaní produkcie krásnej literatúry, je rozdiel taktiež vidieť, no ten koreluje záporne, čiže predpoklad je opačný. Na základe týchto výsledkov vyvodzujeme záver, že orientácia vysokoškolskej mládeže (podiel budúcich podnikateľov tvorí 61,4% z celkovej vzorky) v postojoch je významná v spoločenskej a etickej oblasti.

Hypotéza 1, na základe ktorej sme predpokladali rozdiely v postojových orientáciách v oblasti odlišnosti pohlaví, sa nám potvrdila štatisticky významným rozdielom.

Overenie hypotézy 2

Respondenti, zúčastnení na výskume, boli rozdelení na dve skupiny – na mladšiu a staršiu vysokoškolskú mládež. Do prvej radíme študentov medzi 19 a 23 rokom, do druhej medzi 24 a 28 rokom života. V hypotéze 2 sme predpokladali prejav vekových rozdielov v postojových orientáciách. Najvýraznejšie rozdiely sú viac orientované na problémy vedy a vedných odborov a korelujú na úrovni 0,01 (1%) (sociálne zabezpečenie občanov a uplatnenie vedy vo vzdelaní), ktoré jedna z dvoch vekových skupín vysokoškolskej mládeže zúčastnenej na prieskume považuje za viac potrebné riešiť. Dve zložky (hospodárnosť dopravy a úroveň mravných kvalít mládeže) vykazujú taktiež výrazný rozdiel medzi vekovými skupinami. Korelujú na úrovni 0,05 (5%). Ako pozitívum môžeme ohodnotiť potrebu zaoberania sa mravnými kvalitami budúcich podnikateľov a sociálnym zabezpečením občanov, aj keď na základe výsledkov vidíme, že je to viac prioritou jednej vekovej skupiny vysokoškolákov.

Hypotéza 2, na základe ktorej sme predpokladali štatisticky významné rozdiely v postojových orientáciách v oblasti vekových rozdielov sa nám potvrdila.

Overenie hypotézy 3

Štatisticky významný rozdiel z hľadiska navštevovanej školy u skúmanej vzorky sa vyskytol u viacerých zložiek. Výskumu sa zúčastnili študenti troch vysokých škôl ako uvádzame v kapitole 3.1, kde najväčší podiel (61,4%) tvorí vzorka budúcich podnikateľov. Keďže je zameranie každej školy iné, formulovali sme na základe tejto skutočnosti hypotézu 3. Predpokladali sme v nej, že sa výrazne prejaví rozdiel vo voľbe postojov podľa kritéria navštevovanej vysokej školy a jej zamerania. Potreba zaoberať sa mravnými kvalitami

mládeže vystupuje viac do popredia a je väčší rozdiel vo voľbe s prihliadnutím na typ vysokej školy. V porovnaní s vekovým kritériom je tento výsledok štatisticky významný. V ostatných skúmaných dimenziách sa prejavili významné rozdiely predovšetkým v starostlivosti o deti v predškolskom veku, čo môžeme pripísať neskúsenosti vysokoškolskej mládeže v tejto oblasti, ďalej v riešení otázok ako nedisciplinovanosť chodcov, orientácia vedeckého výskumu (korelujú na úrovni 1%) a efektívnosť výroby (koreluje na úrovni 5%).

Hypotéza 3, na základe ktorej sme predpokladali štatisticky významné rozdiely v postojoyých orientáciách z hľadiska navštevovanej školy, sa nám potvrdila.

Záver

Hodnoty sa v súčasnosti zamieňajú za tzv. „pseudohodnoty“, založené na materializme a povrchnosti, ktoré mladým ľuďom ponúka spoločnosť. Nemali by sme však podliehať skepticizmu, ale skôr pomáhať tejto skupine ľudí nachádzať tie pravé hodnoty, dosiahnuť sociálnu zrelosť, takú potrebnú pre výkon povolania a objaviť tak zmysel života. Skúmali sme, na ktorú z postojoyých orientácií kladie vysokoškolská mládež najväčší dôraz – či na vzdelávaciu, estetickú, mravnú, ekonomickú alebo sociálnu. Výskumom sme zistili, že v popredí stojí ekonomická a sociálna oblasť, z toho vyplýva, že našou snahou by mal byť rozvoj postojov a hodnôt vo vzdelávacej, mravnej a estetickej oblasti, ktoré sú menej zastúpené. Či sa študenti vysokých škôl budú vedieť presadiť v praxi ako sociálne zrelé osobnosti závisí vo veľkej miere od osobných a osobnostných vlastností získaných výchovou, seba výchovou, štúdiom a tréningom. Pritom by malo byť zohľadnené, že sociálna zrelosť úzko súvisí s odbornosťou, získanou z väčšej miery v škole a ich praktickou zručnosťou. Podľa toho, na ktorej úrovni manažmentu firmy dostane mladý človek šancu pracovať, mal by mať vyvinutú viac, či menej niektorú z týchto stránok osobnosti. Ak sa stane podnikateľom, čo 61,4% našich respondentov v prieskume uviedlo ako možný úmysel, mali by si uvedomiť, že sociálna zrelosť je najdôležitejšou dimenziou troch zložiek celostnej kompetentnosti moderného podnikateľa súčasnosti.

Literatúra

BOROŠ, J. 1995. *Motivácia a emocionalita človeka*. Vyd. 1. Bratislava: Odkaz, 1995. 183 s. ISBN 80-85193-42-6.

BROŽÍK, V. 2004. *Hodnotenie a hodnoty*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2004. ISBN 80-8050-680-9.

GRÁC, J. 1979. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. 338 s. ISBN 67-015-79.

KMEC, M., PRIBULA, M. (eds.) 2009. *Business, Ethics and Personal Management*. Zborník príspevkov. Brno: Stuaire, s r.o., 2009. ISBN: 978-80-86441-41-2.

KLČOVANSKÁ, E. 2005. *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2005. ISBN 80-8082-039-2.

KOHOUTEK, R. 2008. *Postoje a vztahy, sociální motivovanost*. [online] Brno: Akademické nakladatelství CERM. [cit. 2012-11-09]. Dostupné na internete: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/postoje-a-vztahy>

OLEJÁROVÁ, G. 2006. Princíp etickej a morálnej zodpovednosti v profesii manažéra. In: *Dianoia: medzynarodowe studia humanistyczne*, nr. 2, 2006. s. 45-50. ISSN 1896-3064.

PORVAZNÍK, J. 2001. Myslenie kompetentných, myslenie nekompetentných, efektívnosť versus kompetentnosť v podnikaní, trojuholník pilierov kompetentnosti. In: *Tvůrčí odkaz Tomáše Bati a současné podnikatelské metody*. [online] Ostrava: Dům techniky, 2001. s. 427-436. ISBN: 80-02-01424-3. [cit. 2012-10-13]. Dostupné na internete: <http://www.isvav.cz/resultDetail.do?jsessionid=765E7AE13543273562675C3D6BC63F21?rowId=RIV%2F70883521%3A28120%2F01%3A63500451!RIV%2F2002%2FMSM%2F28120%2F2FN>

REMIŠOVÁ, A. 2004. *Etika a ekonomika*. Bratislava: Ekonóm, 2004. 238 s. ISBN: 80-225-1259-1.

ŘEHAN, V., ČAKIRPALOGLU, P. 2000. *Sociální status a hodnotová orientace mladé generace: výzkumné studie*. Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi. 2000, roč. 44, č. 3, s. 202-215.

SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. (eds.) 2007. *Emoční inteligence. Přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, s r.o., 2007. ISBN: 978-80-7367-229-4.

SOLLAROVÁ, E., GALLOVÁ, I. 2010. Rozvoj sociálnej kompetencie manažérov v kontexte prístupu zameraného na človek (PCA). In: Řehulka, E. (ed.). 2010. *Škola a zdraví pro 21. století*. [online] Brno: MU, 2010. s. 157-163. ISBN 978-80-210-5259-8. [cit. 2012-10-11]. Dostupné na internete: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/26/26/texty/contexts_CZE.pdf

SPIŠIAK, I., SPIŠIAKOVÁ, J. 1993. *Hodnotový svet našich stredoškôľakov*. Učiteľské noviny, 43, 1993, 19, s. 9.

SUAUDEAU, J. 2008. *Rodina v našej dobe*. [online] Dostupné na: <http://www.jezuiti.sk/admin/dok/47ee2e8ff29ab.pdf> [citované 27.10.2012]

URIGA, J. 2008. Sociálna inteligencia – významný prediktor úspešného lídra. In: *eFOCUS 4*. [online]. 2008. s. 79-80. ISSN: [cit. 2012-10-25]. Dostupné na internete: http://www.efocus.sk/images/archiv/file_1310_0.pdf

VAGNEROVÁ, M. 2007. *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2007. 356 s. ISBN: 978-80-246-0841-9.

VARGOVIČOVÁ, O. - ČERNÁ, Z. 1999. Hodnotová orientácia súčasnej mládeže. In: *Rodina a škola*, 1999, roč. 47, č. 1, s. 12. ISSN 0231-6463.

Kontakt:

PhDr. Zuzana KARABINOŠOVÁ
Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove
Duchnovičovo nám. č. 1
080 01 Prešov
Slovensko
karabinosova@ismpo.sk

SOCIÁLNE INŽINIERSTVO AKO NÁSTROJ NA ZNEUŽITIE CHÝB SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE MANAŽÉRA V OBLASTI BEZPEČNOSTI

*Miroslav Karahuta
Prešovská univerzita v Prešove*

Abstrakt

Tento príspevok je zameraný na problematiku zneužitia nedostatkov sociálnej inteligencie manažéra na získanie informácií alebo narušenie bezpečnosti. Článok opisuje sociálne inžinierstvo resp. sociotechniku ako praktickú vednú disciplínu, ktorá sa zaoberá spôsobmi ovplyvňovania správania ľudí. Následne sú uvedené aplikované príklady využitia, aplikované na modelových a reálnych situáciách a tiež spôsoby prevencie a ochrany.

Abstract

This paper focuses on the issue of using the shortcomings of social intelligence of manager to obtain information or to compromise the security. Article describes social engineering or sociotechnology as a branch of science that deals with the methods of human manipulation. Next are examples of the applied use of the model, the real situations and ways of prevention and protection.

Kľúčové slová

Sociotechnika, Sociálna inteligencia, bezpečnosť, sociálne inžinierstvo

Key words

Sociotechnology, Social intelligence, security, social engineering

V súčasnosti je kladený vysoký dôraz na bezpečnosť. Neustále zvyšujúca sa kvalita bezpečnostných systémov, postupov a riešení vytvára falošnú ilúziu absolútnej bezpečnosti. Často tak dochádza k podceňovaniu niektorých aspektov komplexnej bezpečnosti. Zabúda sa na neoddeliteľný prvok systému a to ľudský faktor. Človek sa na rozdiel od strojov nedokáže bezchybne a automaticky riadiť pravidlami a vedomosťami. Sociálna a emocionálna inteligencia z neho síce formujú cítiacu bytosť, no zároveň vytvárajú priestor pre zneužitie a chyby. Práve jednotlivé prvky sociálnej inteligencie sú najľahšie manipulovateľné resp. zneužiteľné, pokiaľ ich človek aktívne netrénuje. Toto môže spôsobiť výrazný problém pre manažérov, ktorí, ak nie sú adekvátne vyškolení a vytrénovaní, môžu predstavovať vážne bezpečnostné riziko.

Sociálna inteligencia manažéra

Sociálna inteligencia je konštrukt, ktorý má významné praktické uplatnenie. Konštrukt, ktorý umožňuje sledovať významné individuálne zvláštnosti (Silvera, Martinussenová, Dahl, 2001). G. Orme a R. Bar-On (2002) uvádzajú, že sociálna inteligencia má veľmi úzky vzťah k emocionálnej inteligencii, pretože popisuje dva aspekty toho istého konštraktu. Taktiež tvrdia, že väčšina existujúcich definícií sociálnej a emocionálnej inteligencie obsahuje jednu alebo viac nasledujúcich schopností:

- porozumieť a konštruktívne prejavovať emócie,
- porozumieť prežívaniu iných ľudí a vytvárať kooperatívne interpersonálne vzťahy,
- efektívne manažovať a regulovať emóciu,
- realisticky zvládať nové situácie a riešiť problémy osobnej alebo interpersonálnej podstaty
- byť optimistický, pozitívne ladený a vnútorne motivovaný
- formulovať a dosahovať osobné ciele.

Manažér sa vo svojej praxi stretáva so situáciami, keď nemusí riešiť len logickú stránku úlohy ale aj tú sociálnu. Rôzne sociálne situácie vyžadujú od manažéra vyššiu úroveň sociálnych kompetencií. Podľa L. L. Thurnstona (Nákonečný, 1998, Goleman, 1997) je sociálna inteligencia vymedzená ako spôsobilosť účelne riešiť rôzne sociálne problémy, pričom sociálnu inteligenciu považuje za špecifický jav, relatívne nezávislý na všeobecnej inteligencii, ktorý pozostáva z dvoch zložiek:

- 1) percepčnej
= schopnosť porozumieť iným ľuďom
= spôsobilosť poznať druhého človeka a zvoliť vhodný spôsob správania voči nemu, rešpektujúci poznané zvláštnosti,
- 2) akčnej, behaviorálnej – schopnosť jednat múdro v medziludských vzťahoch, vlastný spôsob sociálneho správania, ktorým sa napĺňa určitý zámer jedinca.

Pri vymedzovaní sociálnej inteligencie je využívaná zložka percepčná, kognitívno-analytická a behaviorálna (Nákonečný, 1998, Bjorkqvist, Osterman, Kaukiainen, 2000). V niektorých definíciách je teda akcentovaný kognitívny komponent sociálnej inteligencie alebo schopnosť jedinca porozumieť iným ľuďom. V iných definíciách je dôraz kladený na behaviorálnu podstatu, t. j. byť schopným úspešne rozvíjať interakciu s druhými ľuďmi. Ďalší autori sa stále viac spoliehajú na psychometrickú podstatu a definujú sociálnu inteligenciu v zmysle výkonu zisteného v testoch merajúcich sociálne spôsobilosti (Silvera, Martinussenová, Dahl, 2001, Birknerová, Frankovský, 2011).

Sociálne inžinierstvo – sociotechnika

C. Kosmitzki a O. P. John (in Silvera, Martinusse, Dahl, 2001) uvádzajú nasledujúce komponenty sociálnej inteligencie: vnímavosť pre vnútorné stavy a nálady iných ľudí, všeobecná schopnosť zaoberať sa inými ľuďmi, poznatky o sociálnych normách a sociálnom živote, schopnosť orientovať sa v sociálnych situáciách, **využívanie sociálnych techník umožňujúcich manipulovať, jednat s inými ľuďmi**, sociálna príťažlivosť (čaro), sociálna adaptácia.

Práve posledné spomenuté komponenty sociálnej inteligencie vytvárajú priestor na a sú základné prvky sociálneho inžinierstva. Podľa Mitnicka (2003) je sociálne inžinierstvo, alebo aj sociotechnika, ovplyvňovanie a presvedčanie ľudí s cieľom oklamať ich tak, aby uverili, že sociotechnik je osoba s totožnosťou, ktorú predstiera a ktorú vytvoril pre potreby manipulácie. Vďaka tomu je sociotechnik schopný využiť ľudí, s ktorými komunikuje, prípadne dodatočné technické prostriedky, aby získal hľadané informácie.

Zjednodušene povedané, jedná sa o používanie silných stránok sociálnej inteligencie útočníka na využitie chýb sociálnej inteligencie obeť. V malej mierke sa stretávame s takouto formou útoku takmer každý deň. Zjednodušene sa dá povedať, že sa jedná o akékoľvek vedomé klamstvo pri ktorom podvodník zneužíva dôveru klamanej osoby pre dosiahnutie svojho cieľa.

Achillova päta bezpečnostných systémov

Organizácia si môže kúpiť najlepší bezpečnostný systém, kvalitnú ochranku. Zaplatiť drahé školenia o bezpečnosti, využívať rotujúce bezpečnostné kódy no aj tak jej bezpečnosť môže byť narušená. Sociotechnika totiž nezaujíma všetky bezpečnostné prvky, často získa dôverné informácie tým najjednoduchším spôsobom – spýta sa. Každý bezpečnostný systém je tak bezpečný, ako jeho najslabšia časť – a práve človek je tou najslabšou časťou reťaze.

V roku 1978 sa stala, v tej dobe, najväčšia banková lúpež v USA - bez zbraní, kukiel a v podstate aj bez toho, aby o nej niekto vedel. Stanley Mark Rifkin, bez toho aby sa dotkol

peňazi, ukradol banke Security Pacific National Bank sumu 10,2 milióna dolárov (Time Magazine, 1978).

Využil pri tom jednoduché sociotechnické nástroje a chyby v sociálnej inteligencii zamestnancov banky. Ako zamestnanec inej spoločnosti, ktorá inštalovala záložný systém pre banku, sa Rifkin dostal do časti budovy v ktorej sa prijímali a odosielať veľké finančné prevody. Odsledoval a naučil sa žargón ktorý zamestnanci používali pri autentifikácii prevodov. Zároveň zistil, že pracovníci každé ráno dostávajú nový autorizačný kód. No často si ho z lenivosti namiesto zapamätanie len zapísali na papierik. Rifkin jedno ráno tento kód prečítal a odišiel do verejnej časti banky. Tam, z telefónnej búdky priamo v banke, zatelefonoval do miestnosti zaoberajúcej sa prevodmi. V tej chvíli sa z neho stal Mike Hanson, pracovník medzinárodného odboru banky. Autorizoval sa číslom kancelárie a hlavne bezpečnostným kódom ktorý ráno získal. Následne prikázal urobiť prevod 10,2 milióna dolárov na konto v Švajčiarskej banke, ktoré si už vopred založil.

Pracovníčka ho nečakane požiadala o medzikancelársky kód, ktorý Rifkin nevedel. Ospravedlnil sa, že si ho nezapamätal a musí ho zistiť. Znova zavolať, no tento krát využil obrátený postup a predstavil sa ako pracovník z miestnosti s prevodmi a vyžiadal si medzikancelársky kód z medzinárodného odboru banky. Následne už len znova zavolať pracovníčke ktorá riešila jeho prevod a povedal jej kód. O pár dní odcestoval do Švajčiarska.

Podstata ohrozenia

Podobné útoky a kradnutia identít sa dejú každý deň. Napriek tomu, že banka mala vytvorený bezpečný systém autorizácie zamestnancov, každý deň menila kódy a samozrejme, fyzicky bola kvalitne zabezpečená, útoku nedokázala zabrániť. Aj keby mali smernice pokrývajúce takýto možný útok, stále by to nestačilo. Pokiaľ vedomostná zložka nie je spojená so zložkami sociálnej inteligencie, šikovný a skúsený manipulátor dokáže obísť všetky naučené postupy zamestnancov.

Najslabšou bezpečnostnou zložkou systému môžu a často aj sú takmer všetci zamestnanci. No najkritickejší sú manažéri, keďže práve oni majú najvyššie kompetencie a zároveň aj prístup k informáciám. Manažér môže kvalitne poznať svoju sekciu a môže ju mať aj kvalitne vyškolenú a zabezpečenú. Ale čo ak sa mu ozve manažér z inej pobočky, z opačnej strany štátu, s naliehavou žiadosťou o pomoc? Alebo vyššie postavený manažér, ktorý bude bezchybne ovládať firemný žargón? Vyvolanie pocitu ľútosti, túžby pomôcť alebo strachu z postihu sú veľmi často využívané nástroje sociálneho inžinierstva.

Typické metódy sociálneho inžinierstva

Podľa Mitnicka (2003), metódy sociálneho inžinierstva, napriek jeho prirodzenej variabilnej podstate, sa dajú definovať na niekoľko najbežnejšie využívaných, často najjednoduchších a žiaľ aj najefektívnejších:

- Vydávanie sa za pracovníka rovnakej organizácie.
- Využívanie falošnej identity dodávateľa, partnerskej organizácie alebo štátnej organizácie.
- Vydávanie sa za niekoho, kto má moc.
- Vydávanie sa za pracovníka, ktorý prosí o pomoc, je v zúfalej situácii a vzbudzuje súcit.
- Ponúknutie pomoci v prípade problémov, vyvolanie problému a ovplyvnenie obeti, aby sama zatelefonovala s prosbou o pomoc.
- Odoslanie falošnej aktualizácie softvéru, trojského koňa alebo vírusu cez email.
- Zaznamenávanie stlačených kláves na počítači.
- Podhodenie CD alebo USB kľúča s nebezpečným softvérom.

- Využívanie vnútornej terminológie organizácie a slangu s cieľom si u obeti vybudovať dôveru.
- Podstrčenie falošných dokumentov ako vnútornej pošty organizácie.
- Využívanie falošných adries emailov ktoré sa podobajú na emaily organizácie.

Záver - obrana

Základné pravidlo je, že každá informácia ktorá nie je označená ako verejná, je pokladaná za dôvernú. Útočník dokáže zneužiť aj na prvý pohľad nevinnú a nepodstatnú informáciu. Práve to je najväčšia chyba sociálnej inteligencie, keď emócie, strach alebo pasivita dokážu zatieniť úsudok. Jednoduchú schému prístupu k informáciám znázorňuje tabuľka 1.

Tabuľka 1: Reagovanie na žiadosť o informácie

Žiadosť o informáciu sa týka:	Príklad	Postup
Hesla		NIKDY, nikomu a v žiadnej situácii nedávajte svoje heslo.
Detailov o vnútornej organizácii firmy	Hierarchia a štruktúra, mená a funkcie zamestnancov.	Postupujte podľa smernice o poskytovaní vnútorných informácií.
Neverejných telefónnych čísiel zamestnancov	Nezverejnené telefónne čísla, emaily a faxové čísla zamestnancov, budov a útvarov.	Postupujte podľa smernice o poskytovaní vnútorných informácií.
Osobných údajov	Súkromné telefónne čísla, rodné čísla, domáca adresa, plat, predchádzajúce zamestnania apod.	Postupujte podľa smernice o poskytovaní súkromných informácií.
Procedúr alebo informácií spojených s počítačovým systémom a sieťou	Typ operačného systému, vzdialený prístup, používaný softvér, aktualizácie, servis.	Postupujte podľa smernice o poskytovaní vnútorných informácií.
Tajné alebo súkromné informácie	Výrobné postupy, strategické plány, proprietárne zdrojové kódy, zoznam zákazníkov a dodávateľov.	Postupujte podľa smernice o poskytovaní vnútorných informácií.

Zdroj: Mitnick (2003)

Organizácia by mala mať vytvorené smernice a procedúry pre poskytovanie vnútorných informácií, medzisekciou komunikáciu a iné. Tieto by mali byť, najmä manažérmi, striktné dodržiavané. V žiadnom prípade by ich nemali zamestnanci porušovať. Aj na prvý pohľad prosba o dobrý skutok môže byť len manipulácia útočníka.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011. Možnosti zisťovania sociálnej inteligencie ako výkonovej komponenty. In *Sociální procesy a osobnost. Conference Proceedings*. Brno : Tribun EU, 2011, s. 30-34. ISBN 978-80-263-0029-8.

BJORKQVIST, K., OSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A. 2000. *Social Intelligence – Empathy = Aggression?* Aggression and Violent Behavior, 5, 2000, 2, 191-200. ISSN 1359-1789.

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

MITNICK, K., SIMON, W. 2003. *The Art of Deception: Controlling the Human Element of Security*. Wiley, 2003. 368s. ISBN 978-0764542800.

NÁKONEČNÝ, M. 1998. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia 1998. ISBN 80-200-0625-7.

ORME, G., BAR-ON, R. 2002. *The contribution of emotional intelligence to individual and organisational effectiveness*. Competency & Emotional Intelligence, 9, 2002, 4, 23-28.

SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., DAHL, T. 2001. *The Thomson Social Intelligence Scale, a self-report measure of Social Intelligence*. Scandinavian Journal of Psychology, 2001. ISSN 0036-5564, s. 42, s. 313-319.

TIME MAGAZINE. 1978. *Nation: The Ultimate Heist* [online]. 1978. Time Magazine. [cit. 2012-11-10]. Dostupné na internete: <<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,948323-1,00.html>>

Kontakt:

Mgr. Miroslav KARAHUTA
Katedra kvantitatívnych metód a manažérskej informatiky
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova ul. 16
080 01 Prešov
Slovensko
karahuta@gmail.com

STRATÉGIE ZVLÁDANIA STRESU MANAŽÉRMÍ

Michal Kentoš, Gabriela Sláviková

*Katedra manažérskej psychológie, FM PU v Prešove
Dubnický technologický inštitút*

Abstrakt

Prezentovaná štúdia sa zaoberá možnosťami skúmania a spôsobmi zvládania stresu manažérmi. V tejto súvislosti popisujeme vývoj vlastného dotazníka - Stratégie zvládania stresu manažérmi (SZSM), uvádzame jeho základné psychometrické parametre validity a reliability. Získané výsledky potvrdili existenciu piatich faktorov zvládania stresu manažérmi – kognitívneho faktora so zameraním na iných, kognitívneho faktora so zameraním na seba, pasívneho behaviorálneho faktora, emocionálneho faktora a aktívneho behaviorálneho faktora.

Abstract

The presented study deals with possibilities of examining and methods of coping with stress among managers. In this connection we describe development of our own questionnaire – Strategies of Coping with Stress among Managers (SZSM). Obtained results have confirmed the existence of five factors of coping with stress among managers – a cognitive factor with focus on others, a cognitive factor with focus on oneself, a passive behavioral factor, an emotional factor and an active behavioral factor.

Kľúčové slová

Stratégie zvládania, stres, manažéri

Key words

Coping strategies, stress, managers

Úvod

Výskum stresu v práci predstavuje pre vedcov v súčasnosti globálnu výzvu. Ako uvádza Bartlett (1998) stres predstavuje nielen základnú zložku výskumu zdravia, ale je súčasťou každodenného života človeka. Dáta z mnohých národných a medzinárodných výskumov dokumentujú významný vplyv práce na zdravie a well-being zamestnancov. Medzi najviac opakované položky výskumov stresu patrí vplyv práce nadčas ako potenciálny zdroj stresu. Z výsledkov výskumov Living to work a Európskej sociálnej sondy vyplýva, že viac ako 40% respondentov referovalo o negatívnych dopadoch práce nadčas na vzťahy v rodine, ako aj na celkový výkon v práci. Opýtaní respondenti uvádzali ako hlavný zdroj práce nadčas motiváciu podporiť svoj kariérny rast (60%), strach zo straty zamestnania (39%) a veľké množstvo práce (25%). Ako uvádzajú Crompton a Lyonette (2007) kultúra práce nadčas sa stala súčasťou kariéry manažérov a je jedným z najväčších zdrojov stresu v práci. Práca nadčas v kombinácii so zosúladovaním osobného a pracovného života môže spôsobovať enormné problémy zamestnancom na rozličných úrovniach riadenia. Uvedené výskumy navyše potvrdili dvojnásobný výskyt stresu u zamestnancov v súčasnosti v porovnaní s 90-tymi rokmi minulého storočia. Medzi ďalšie zdroje pracovného stresu bádatelia zaraďujú technologické nároky práce, organizačnú (ne)spravodlivosť, nedostatočné riadenie, diskrimináciu, obťažovanie, ako aj externé vplyvy (politické, ekonomické a spoločenské).

Zvládania stresu v pracovnom prostredí

Nárast záujmu venovaného zvládaniu stresu v poslednom období súvisí hlavne s výskumom problematiky copingu (Folkman, Lazarus, 1980, Lazarus, 1981, Lazarus, Folkman, 1984, Folkman et al., 1986a, Lazarus, Folkman, 1987, Carver et al., 1989, Amirkhan, 1990 a i.), ako aj s požiadavkami spoločenskej praxe.

Zvládanie nepredstavuje iba obyčajné prispôsobenie sa vzniknutej situácii. Šírka výskumného záberu v tejto oblasti presahuje elementárnu snahu človeka o prežitie a rozvíja koncepciu kontinuálneho rozvoja jedinca v meniacom sa svete (Snyder, 2001).

Ako uvádza Schaufeli (2002), vo výskume zvládania možno identifikovať tri výskumné línie. Prvý prístup nadviazal na psychodynamickú tradíciu a interpretoval zvládanie ako obranný mechanizmus, v rámci ktorého jedinci využívali rozličné techniky prispôsobenia a manažovania stresovej situácie. V tejto súvislosti boli identifikované adaptívne a maladaptívne techniky. Adaptívne techniky viedli k funkčnému zvládaniu stresu a naopak maladaptívne techniky spôsobovali zhoršenie v rozličných oblastiach. Aj napriek tomu, že uvedená výskumná línia má viac historický význam, poukázala na skutočnosť, že jedinci pri manažmente stresových situácií preferujú určitý typ stratégií ich riešenia. Stratégie riešenia súviseli v tomto kontexte s osobnostnými charakteristikami jedinca a vytvorili tak predpoklad pre spojenie dvoch konštruktov – osobnosti a copingu (Connor-Smith, Flachsbart, 2007). Druhú výskumnú líniu reprezentoval výskum situácií, ktoré vo svojich dôsledkoch vyvolávajú zvládanie. Vychádzalo sa pritom z predpokladu, že určitý typ situácií spôsobuje, resp. vyvoláva určitý typ reakcie. Ako uvádzajú Suls a David (1996) jedinci volia rozličné stratégie zvládania s ohľadom na vzniknutú situáciu, pričom je možné identifikovať rozdielne stratégie v „ľahkých“ a „ťažkých“ situáciách u tých istých jedincov. Uvedený prístup možno označiť ako situačný. Tretí výskumný prístup k zvládaniu výstižne charakterizovali Folkman a Moskowitz (2004), ako proces transakcie medzi jednotlivcom (dispozície) a prostredím (situácie). Priekopníkom tohto prístupu je Lazarus (1990), ktorý v tejto súvislosti zaviedol termín kognitívny odhad. Kognitívny odhad pozostáva z dvoch procesov. Primárne posúdenie sa vzťahuje na rozpoznanie ohrozenia, stresu, straty a pod. Sekundárne posúdenie zahŕňa možnosti riešenia vzniknutej situácie.

Spoločnou charakteristikou pre tieto výskumné línie je pojmová neujasnenosť a nejednotnosť tak pri vymedzení náročných situácií (používajú sa pojmy stresové situácie, záťažové situácie, životné udalosti, náročné životné situácie, problémové situácie, krízové situácie a i.), ako aj pri definovaní spôsobov a postupov ich riešenia (v odbornej literatúre sa stretávame s kategóriami zvládanie, stratégie správania, životné zručnosti a i.). S tým väčšinou súvisia aj pripomienky, ktoré sú diskutované vo vzťahu ku konkrétnym spôsobom ich merania a zisťovania, k výskumným projektom a k tomu, čo je vlastne predmetom výskumu v tejto problematike.

Účastníci výskumu

Pre účely výskumu sme oslovili 200 manažérov z Košického a Prešovského kraja. Veľkosť výskumnej vzorky sme stanovili s ohľadom na variabilitu skúmaného javu, nie na reprezentatívnosť. Účastníkov výskumu sme vyberali snow-ball technikou, z rozličných výrobných, ako aj nevýrobných podnikov. Z celkového počtu 200 oslovených manažérov sme získali údaje od 175 respondentov, čo predstavovalo 87,5 % návratnosť vyplnených dotazníkov.

Výskumnú vzorku tvorilo 90 žien a 85 mužov vo veku od 25 do 64 rokov. Priemerný vek zúčastnených bol 37,6 rokov so smerodajnou odchýlkou 9,11 rokov. Z hľadiska manažérskej praxe bola jej priemerná doba 7,2 rokov so smerodajnou odchýlkou 5,12 rokov a priemerná dĺžka praxe bola na úrovni 15,4 rokov so smerodajnou odchýlkou 7,71 rokov.

Vývoj metodiky Stratégie zvládania stresu manažérmi

Metodika SZSM predstavuje pôvodný autorský dotazník, ktorý je zameraný na zisťovanie spôsobov zvládania stresu v manažérskej praxi. Zámerom dotazníka bolo identifikovať náročné pracovné situácie, s ktorými sa manažéri reálne stretávajú a vyvolávajú u nich stres. Výberu situácií predchádzal predvýskum, cieľom ktorého bolo identifikovať:

1. reálne (nie imaginárne) manažérske situácie,
2. situácie špecifické z pohľadu riadenia,
3. situácie, ktoré vyvolávajú záťaž.

Na základe predvýskumu (focus group) sme vytvorili taxonómiu deviatich relevantných situácií, s ktorými sa manažéri reálne stretávajú.

Druhou úlohou bola identifikácia spôsobov zvládania uvedených situácií. Aj v tomto prípade sme vychádzali z výsledkov predvýskumu, keď sme s pomocou účastníkov generovali možnosti riešenia uvedených záťažových situácií. Zo získaných reakcií sme na základe komparácie vytvorili zoznam stratégií zvládania stresu. Zo zoznamu sme vylúčili irelevantné stratégie, ako aj stratégie s nízkou mierou všeobecnosti. Výsledkom uvedeného postupu bol zoznam siedmich stratégií zvládania stresových situácií. Respondenti posudzovali preferencie jednotlivých stratégií na päťbodovej intervalovej škále, pričom sa vyjadrovali ku každej z nich. Takýto postup umožňuje súčasnú preferenciu viacerých stratégií vo vzťahu k riešenej situácii, čo zvyšuje jej ekologickú validitu. Podobne, ako sme uviedli v teoretickej časti práce, postupujú aj autori venujúci sa tejto problematike. Výhodou uvedeného postupu je možnosť určenia preferovaných stratégií zvládania stresu. Uvedená metodika teda postihuje transsituačnú stabilitu jednotlivých stratégií. Metodika navyše poskytuje možnosť klasifikovať posudzované situácie vo vzťahu k preferovaným stratégiám. Obdobným spôsobom postupovali aj Výrost (1998), Frankovský, Baumgartner (1997a), Frankovský, Baumgartner (1997b), Frankovský, Ištvaníková, Štefko (2009), Frankovský, Ištvaníková (2008), Frankovský, Lajčin, Birknerová (2011). Na ilustráciu uvádzame jednu z posudzovaných situácií.

Tabuľka 1: Posudzovaná situácia metodiky SZSM.

Ako manažér firmy sa pri plnení pracovnej úlohy dostanete do výrazného časového sklzu. Čo urobíte?						
Formy správania		rozhodne áno	áno	neviem	nie	rozhodne nie
a)	Nenechám sa vyviesť z rovnováhy	1	2	3	4	5
b)	Začnem byť nervózny	1	2	3	4	5
c)	Popremýšľam nad možnosťami, ako by sa to dalo stihnúť	1	2	3	4	5
d)	Požiadam o odklad termínu	1	2	3	4	5
e)	Zvolám poradu a upravím harmonogram úloh	1	2	3	4	5
f)	Budem pracovať ako doposiaľ, pretože som ten sklz nespôsobil ja	1	2	3	4	5
g)	Pod tlakom podávam vyšší výkon	1	2	3	4	5

Pre účely identifikácie jednotlivých stratégií zvládania stresu pomocou princípu transsituačnej stability, sme na základe faktorovej analýzy extrahovali päť faktorov, resp. stratégií zvládania stresu manažérmi. Pri extrahovaní faktorov sme využili metódu hlavných komponentov s rotáciou Varimax. Uvedenú metódu sme použili s cieľom maximalizácie variance skúmaného javu v prospech jednotlivých faktorov. Extrahované faktory spolu vysvetlili 44,26 % variance, a uvádzame ich v tabuľke. Ako kritérium extrakcie sme zvolili dve pravidlá :

1. Kaiserove kritérium - každý faktor má vlastnú hodnotu väčšiu ako 1,
2. Brownove kritérium - vnútorná zmysluplnosť extrahovaného faktora.

Tabuľka 2: Výsledné skóre analýzy hlavných komponentov s rotáciou Varimax.

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,685	13,610	13,610	5,719	11,078	11,078
2	5,732	11,098	24,709	4,378	8,950	19,028
3	3,033	6,814	31,523	3,936	8,247	27,275
4	2,791	6,431	37,953	3,792	8,020	35,294
5	2,716	6,311	44,264	3,131	8,970	44,264

Ako index jednotlivých faktorov sme použili faktorové skóre. Pre účely výpočtu faktorového skóre sme použili regresnú metódu. Na základe identifikovaného faktorového skóre sme obsahovo operacionalizovali extrahované faktory nasledovným spôsobom:

Kognitívny prístup s orientáciou na ľudí – sýtli ho predovšetkým položky, ktoré boli zamerané na konzultáciu riešenia s najbližšími, spolupracovníkmi, nadriadenými.

Kognitívny prístup orientovaný na seba – bol tvorený alternatívami, ktoré preferovali osobnú analýzu vzniknutej situácie vo forme premýšľania o ďalšom postupe.

Pasívny konatívny prístup – bol charakterizovaný pasívnym prístupom k záťažovým situáciám vo forme vyčkávania ako sa situácia vyvinie bez aktívnej účasti aktéra.

Emocionálny prístup – predstavoval reakcie na záťažové situácie vo forme uvoľnenia emócií, hnevu, zlosti a pod.

Aktívny konatívny prístup – obsahoval aktívne spôsoby riešenia stresových situácií vo forme hľadania dodatočných informácií, resp. konania.

Extrakcia faktorov pomocou analýzy hlavných komponentov a následná rotácia faktorového riešenia metódou Varimax vytvorila ortogonálnu štruktúru extrahovaných faktorov.

Reliabilita a validita metodiky SZSM

Následne sme overovali reliabilitu uvedených faktorov. Za týmto účelom sme uskutočnili analýzu vnútornej konzistencie. Výsledky uvádzame v nasledujúcej tabuľke 3.

Tabuľka 3: Hodnota vnútornej konzistencie pre jednotlivé faktory metodiky SZSM.

Faktor	Cronbachova α	Počet položiek
Kognitívny prístup s orientáciou na ľudí	,857	9
Kognitívny prístup orientovaný na seba	,747	12
Pasívny konatívny prístup	,725	10
Emocionálny prístup	,703	12
Aktívny konatívny prístup	,611	6

Jednotlivé faktory metodiky sme obsahovo overovali pomocou verifikovaných nástrojov na meranie zvládania náročných situácií. Prvá časť analýzy bola zameraná na overenie súvislostí medzi metodikou SZSM a nástrojom COPE (Carver, 1997). Výsledky uvádzame v tabuľke 4.

Tabuľka 4: Interkorelácie extrahovaných faktorov metodiky SZSM a metodiky COPE.

Faktory metodiky COPE		Kogn. s orientáciou na ľudí	Kogn. orient. na seba	Pasívny konatívny prístup	Emocion. prístup	Aktívny konatívny prístup
Rozptýlenie	Pearson Correlation	-,050	,020	,029	,009	-,069
	Sig. (2-tailed)	,539	,807	,724	,915	,389
Aktivny_coping	Pearson Correlation	,137	-,233^{**}	,000	,002	,160[*]
	Sig. (2-tailed)	,088	,003	,997	,980	,046
Odmietanie	Pearson Correlation	-,071	,000	-,031	-,094	-,058
	Sig. (2-tailed)	,382	1,000	,700	,249	,478
Uzivanie_alkoholu	Pearson Correlation	,061	-,065	,058	-,144	-,040
	Sig. (2-tailed)	,452	,420	,476	,075	,619
Emocionalna_opora	Pearson Correlation	,236^{**}	-,044	,066	-,084	-,130
	Sig. (2-tailed)	,003	,582	,411	,298	,106
Instrumentalna_opora	Pearson Correlation	,415^{**}	-,054	-,054	-,084	-,123
	Sig. (2-tailed)	,000	,504	,502	,295	,127
Vyhnutie_sa	Pearson Correlation	-,007	,284^{**}	,162[*]	-,077	,069
	Sig. (2-tailed)	,929	,000	,043	,342	,393
Ventilovanie	Pearson Correlation	-,119	-,037	-,049	,162	-,111
	Sig. (2-tailed)	,141	,651	,543	,043	,168
Pozitívne_preformulovanie	Pearson Correlation	,014	-,056	,119	,116	-,028
	Sig. (2-tailed)	,859	,486	,140	,148	,733
Planovanie	Pearson Correlation	,113	,227^{**}	,126	-,013	-,018
	Sig. (2-tailed)	,161	,004	,118	,872	,828
Humor	Pearson Correlation	,092	-,022	,001	-,180	-,037
	Sig. (2-tailed)	,252	,790	,992	,033	,648
Akceptácia	Pearson Correlation	,017	-,040	-,019	,104	,022
	Sig. (2-tailed)	,833	,619	,816	,197	,789
Religiozita	Pearson Correlation	-,194[*]	,040	-,120	,014	-,102
	Sig. (2-tailed)	,015	,617	,135	,863	,204
Seba_obvinovanie	Pearson Correlation	-,096	,163	,000	,021	-,094
	Sig. (2-tailed)	,232	,042	,998	,793	,243

Ako vyplýva z prezentovaných výsledkov jednotlivé faktory v podobe prístupov významne súviseli s relevantnými oblasťami metodiky COPE. Kognitívny prístup s orientáciou na ľudí signifikantne koreloval s emocionálnou a inštrumentálnou oporou. Súvisí to najmä s tým, že pri zvládaní stresu je sociálna opora v podobe výmeny informácií, resp. radení sa o riešení vzniknutej situácie opodstatnená. Okrem hľadania informácií má sociálna opora aj verifikačnú funkciu vo vzťahu k výberu optimálneho riešenia. Kognitívny

prístup orientovaný na seba významne súvisel s vyhýbaním sa napr. konfliktom, negatívne korelácie sme zaznamenali s plánovaním, aktívnym copingom a seba-obviňovaním. Uvedené zistenia dokresľujú podobu tohto prístupu, ktorý vychádza predovšetkým z vlastných úvah, skúseností a informácií jedinca. Ide o spoliehanie sa na seba samého, avšak s dôrazom na neunáhlené a dobre premyslené rozhodnutie. Pasívny konatívny prístup významne koreloval s faktorom vyhnutie sa konfrontácii. Emocionálny prístup k zvládaniu stresu pozitívne súvisel s ventilovaním emócií a negatívne s humorom, čo potvrdzuje výskyt negatívneho afektu v spojitosti so stresom. Aktívny konatívny prístup pri zvládaní stresu pozitívne koreloval s aktívnym copingom. To sa prejavovalo najmä preferenciou aktívnych riešení vzniknutých situácií v zmysle uskutočnenia konkrétneho správania. Uvedené výsledky potvrdili predpoklady o zmysluplnosti extrahovaných faktorov, čo potvrdila aj analýza súvislostí s metodikou COPE.

V ďalšej časti sme overovali súvislosti medzi metodikou SZSM a nástrojom CSI (Amirkhan, 1990). Aj napriek relatívne menšiemu počtu sledovaných ukazovateľov, metodika CSI pomerne spoľahlivo identifikuje tri základné copingové stratégie – riešenie problému, sociálnu oporu a vyhýbanie. Aj v tomto prípade sme zaznamenali významnú súvislosť medzi kognitívnym prístupom so zameraním na ľudí a sociálnou oporou. Kognitívny prístup zameraný na seba významne súvisel s riešením problému, s ktorým navyše signifikantne koreloval aktívny konatívny prístup. Copingovú stratégiu vyhýbania využívali jedinci s pasívnym prístupom k zvládaniu stresových situácií. Zároveň sme nezistili významnú súvislosť medzi emocionálnym prístupom k zvládaniu a sledovanými faktormi metodiky CSI. Prezentované výsledky uvádzame v nasledujúcej tabuľke 5.

Tabuľka 5: Interkorelácie extrahovaných faktorov metodiky SZSM a metodiky CSI.

		riešenie problému	sociálna opora	vyhýbanie
Kognitívny prístup s orientáciou na ľudí	Pearson Correlation	-,018	,446^{***}	,146
	Sig. (2-tailed)	,827	,000	,077
Kognitívny prístup orientovaný na seba	Pearson Correlation	,169[*]	,139	,024
	Sig. (2-tailed)	,048	,088	,771
Pasívny konatívny prístup	Pearson Correlation	-,156	,063	,244^{***}
	Sig. (2-tailed)	,057	,444	,003
Emocionálny prístup	Pearson Correlation	,134	-,014	,107
	Sig. (2-tailed)	,103	,861	,197
Aktívny konatívny prístup	Pearson Correlation	,257^{***}	-,112	,000
	Sig. (2-tailed)	,001	,169	,997

Diskusia a záver

Ako sme uviedli v úvode, pôsobenie stresu a jeho zvládanie má multidimenzionálnu a multikauzálnu štruktúru. Štúdium stresu v pracovnom prostredí bolo prevažne orientované na skúmanie zdrojov a ich dopadov na zdravie, well-being a výkon zamestnancov. Pre výskum zvládania je doposiaľ typická snaha o taxonomizáciu stratégií zvládania stresu v pracovnom prostredí s ohľadom na jeho zvládnutie, ako aj na vyriešenie problémových situácií. Špecifickým aspektom výskumu zvládania stresu v pracovnom prostredí je prítomnosť dvoch potenciálne nezávislých tendencií v správaní sa manažérov. Prvou je tendencia vyriešiť vzniknutú stresovú situáciu za účelom dosiahnutia organizačných cieľov. Druhou je tendencia zvládnuť náročnosť vzniknutej situácie na osobnej úrovni v zmysle zachovania subjektívnej pohody a zdravia manažéra. Prezentovaná metodika nadväzuje na transakčnú líniu výskumu zvládania a skúma stratégie zvládania stresu manažérmi

v rozličných pracovných situáciách. Identifikovaná faktorová štruktúra je netradičným príspevkom k skúmaniu copingu v manažérskej práci, hoci bola aplikovaná aj v iných teoretických konštruktoch, akými sú problematika postojov, pracovných skupín a pod. Aj napriek tomu, že uvedené faktorová štruktúra nie je nová, jej aplikácia pri výskume zvládania doteraz absentovala. Istú spojitosť možno nájsť na úrovni extrahovaných faktorov – emocionálny prístup a konatívny prístup s koncepciami Folkmanovej a Lazarusa (1980), ktorí identifikovali problémovo a emocionálne zameraný coping, ako aj s taxonómiou Endlera a Parkera (1990), ktorí rozlišovali úlohovo, emocionálne a únikovo orientovaný coping. Samostatným a relatívne novým je v tomto kontexte kognitívny prístup pri zvládaní stresu, čo súvisí najmä s náročnosťou a zodpovednosťou manažérskej práce. Uvažovanie nad vzniknutou situáciou sa podľa našich výsledkov javí ako najviac používaná stratégia zvládania stresu manažérmi. Tento prístup je v súlade s vyššie uvedenou dvojakou interpretáciou zvládania stresu v manažérskej práci. Manažér sa musí v stresovej situácii podľa Birknerovej (2011) vysporiadať s osobnými ako aj organizačnými požiadavkami. Kognitívny faktor s orientáciou na ľudí, teda zvažovanie alternatív spolu s inými vysvetľoval spomedzi všetkých faktorov najviac variácie.

Ako prínosné sa ukázalo rozlíšenie kognitívneho a konatívneho faktora na dve zložky. Kognitívny faktor sme na základe výsledkov výskumu rozčlenili na kognitívny faktor s orientáciou na ľudí a kognitívny faktor s orientáciou na seba. V tejto súvislosti zostáva otvorenou otázka aplikácie uvedených kognitívnych faktorov vo vzťahu k špecifickým záťažovým situáciám v manažérskej práci. Konatívny faktor sme rozdelili v zmysle spomínaných koncepcií stresu na aktívny a pasívny. V tomto kontexte sa objavuje požiadavka rozlíšenia osobných a organizačných nárokov vo vzťahu k efektívite aktívnych a pasívnych stratégií zvládania stresu. Metodologickým prínosom prezentovanej štúdie je súčasné sledovanie dispozičných a situačných charakteristík zvládania, ktoré reprezentuje interakčný prístup. Uvedený prístup sme využili tak pri konštruovaní metodiky, ako aj pri analýze výsledkov. Dispozičný prístup reprezentovali typické formy reakcie na záťažovú situáciu v podobe položiek metodiky a situačný prístup reprezentovali posudzované situácie. Ich kombináciou bolo možné overiť transsituačnú stabilitu preferovaných stratégií zvládania stresu. Z uvedených výsledkov je zrejmé, že navrhovaná štruktúra metodiky **SZSM** - Stratégie zvládania stresu manažérmi má svoje opodstatnenie. Vychádzame pritom z kritérií zmysluplnosti a veľkosti extrahovanej variácie jednotlivými faktormi, ktoré presahujú vlastnú hodnotu. Zároveň sme zistili uspokojivé hodnoty vnútornej konzistencie extrahovaných faktorov. Z hľadiska obsahovej validity boli potvrdené súvislosti medzi obsahovým zameraním navrhovaných faktorov a relevantnými faktormi overených etablovaných nástrojov CSI a COPE. Všetky uvedené súvislosti potvrdzujú predpoklad adekvátnej identifikácie stratégií zvládania stresu manažérmi.

Literatúra

AMIRKHAN J., H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1066-1074.

BARTLETT, D. (1998). *Stress: Perspectives and Processes*. Buckingham., Open University Press.

BIRKNEROVÁ, Z. (2011). Stratégie zvládania stresu v záťažových situáciách vo vzťahu k sociálnej inteligencii. In *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie*. Košice : FF UPJŠ, 2011, s. 108-117. ISBN 978-80-7097-933-4.

CARVER, C. S. (1997). "You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE." *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100.

CARVER, C., S., SCHEIER, M., F., WEINTRAUB, J., K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

CONNOR-SMITH, J. K., FLACHSBART, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 93: 1080-107.

ENDLER, N., S., PARKER, J., D., A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.

FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S. (1980). An analysis of coping in middle-aged community sample. *Journal Health Social Behavior*, 21, 219-239.

FOLKMAN, S., LAZARUS, R., S., GRUEN, R., J., DE-LONGIS, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.

FOLKMAN, S., MOSKOWITZ, J. T. (2000). The context matters. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26: 647-54.

FRANKOVSKÝ, M., BAUMGARTNER, F. (1997a). Behavior strategies in demanding life situations. *Studia psychologica*, 39, 2, 103-109.

FRANKOVSKÝ, M., BAUMGARTNER, F. (1997b). Behavior strategies in demanding life situations. *Studia psychologica*, 31, 2, pp. 103-109.

FRANKOVSKÝ, M., IŠTVÁNIKOVÁ, L. (2008). Management of the strategies of behavior in the demanding work situations. In R. Štefko, M. Frankovský (Eds.), *Management 2008, In Times of Global Chance and Uncertainty*, Prešov, University of Prešov, Faculty of Management, 2008.

FRANKOVSKÝ, M., IŠTVÁNIKOVÁ, L., ŠTEFKO, R. (2009). Strategies of behavior in demanding managerial work situations in social contexts. In *Studia Psychologica*, 51, 2-3, pp. 231-236.

FRANKOVSKÝ, M., LAJČIN, D., BIRKNEROVÁ, Z. (2011). Coping with Demanding Managerial Work Situations in the Context of Personality Characteristics of Managers. In *Tudományos mozaik*, 8. kötet Második rész. Kalocsa.: Tomori Pál Főiskola, Maďarsko, 2011, s. 231-238. ISSN 2063-1227.

LAZARUS, R., S. (1981). The stress and coping paradigm. In: Eisdorfer, C., et al. (Eds.): *Models of clinical psychopathology*. New York, Spektrum, 177-214.

LAZARUS, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry* 1: 3-13.

LAZARUS, R., S., FOLKMAN, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York, Springer. Lazarus, R., L., Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. European Journal of Personality.

SCHAUFELI, W. B. (2002). Coping with job stress. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (eds), International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford: Elsevier, pp. 7984-7.

SNYDER, C. R. (ed.) (2001). Coping with Stress: Effective people and processes. Oxford: Oxford University Press.

SULS, J., DAVID, P. D. (1996). Coping and Personality: Third time's the charm? Journal of Personality 64: 993-1005.

VÝROST, J. (1998). Uplatnenie princípu transsituačnej stability v konštrukcii nástrojov na diagnostiku osobnosti. In: Človek na počiatku nového tisícročia, Bratislava: SPS, s. 45-47.

Kontakt:

Mgr. Michal KENTOŠ, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita
Konštantínova 16
080 01 Prešov
Slovensko
michal.kentos@unipo.sk

Mgr. Gabriela SLÁVIKOVÁ, PhD.
Dubnický technologický inštitút
Ul. Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
Slovensko
slavikova@dti.sk

MANAŽÉRSKA KOMUNIKÁCIA V PRACOVNOM PROCESSE

Katarína Kotradyová
Teologická fakulta KU v Ružomberku

Abstrakt

Význam manažérskej komunikácie v hospodárskej a spoločenskej praxi vystupuje do popredia práve v kontexte súčasnej doby. Nevyhnutnosť správne komunikovať a vystupovať v manažérskom postavení je priamo spojené s výkonom tak náročného povolania, pričom samotná komunikácia je významnou sociálnou kompetenciou úspešného manažéra.

Abstract

Meaning of management communication in economy and society praxis is becoming a main in context of present times. It is important communicate and present in management zone and it is connected with power of difficult job and this communication is becoming soul of management.

Kľúčové slová

manažment, komunikácia, organizovanie, motivovanie

Key words

management, communication, organization, motivate

Na otázku „Kto je manažér?“ jestvuje v odbornej literatúre, ako to už býva, viacero odpovedí. Vo všeobecnej rovine charakterizuje manažéra A. J. Dubrin⁴ takto: „Manažér je osoba, zodpovedná za pracovný výkon členov skupiny (podriadených)“. Podobnú definíciu vyslovil R. C. Chewing a ďalší: „Vedúci používa všetky zdroje, vrátane ľudí, tým, že ich usmerňuje, riadi a kontroluje, aby splnili úlohy, ktoré organizácia má“.⁵

Spoločenský a sociálny vývoj v kontexte historického vývoja spoločnosti poukazuje na to, že potreba viesť a riadiť ľudí je nespochybniteľná. Prvými inštitúciami, ktoré túto skutočnosť využívali boli cirkev a štát, ktoré vystupovali predovšetkým ako mocenské a politicko-riadiace systémy. Manažment je pomerne mladý vedný odbor, no v skutočnosti manažment ako systém riadenia, vedenia a organizovania ľudskej činnosti siaha do dávnej histórie vývoja ľudskej spoločnosti. Manažment ako sústava poznatkov sa začína formovať v novodobých dejinách po nástupe priemyselnej revolúcie, keď vzniká a začína sa rozvíjať industriálna spoločnosť.⁶ Vzniká pritom ako praktická činnosť človeka, ktorá bola výsledkom uvedomovania si vlastnej existencie, vlastnej túžby rásť, stále rastúceho pocitu uspokojovania potrieb a cieľavedomého spôsobu prežívania vlastného života.

Dnešné moderné manažérske teórie využívajú a analyzujú skúsenosti popredných podnikateľov, majiteľov či vlastníkov firiem už z 19. a hlavne 20. storočia. Snažíme sa analyzovať a dedukovať, čo bolo základom úspechu podnikateľov typu napr. Tomáša Baťu alebo Henryho Forda, ktorých dnes zaraďujeme ku klasickej, teda tradičnej škole manažmentu. Vysoké školy manažmentu predsa neexistovali, knihy a vedecké teórie ako riadiť chod podniku ešte neboli napísané. Manažment ako vedný odbor neexistoval. Čo bolo teda príčinou toho, že títo ľudia dosiahli vo svojom odbore takú vysokú prestíž a dokázali sa udržať na špici? Nebol to náhodou ich špecifický ľudský prístup k zamestnancom, zdravý

⁴ DUBRIN, A. J.: *Essentials of Management*. Cincinnati, Ohio : ITP, South-Western College Publishing, 1997, s. 2.

⁵ Por. CHEWNING, R. C., EBY, J. W., ROELS, S. J.: *Business through the Eyes of Faith*. San Francisco : Harper, 1990.

⁶ REHÁK, R.: *Manažment v sociálnej práci*. Trnava: Slovak Academic Press, spol. s.r.o., 2003. s. 6.

sedliacky rozum a asertívna manažérska komunikácia, ktorou boli vtedajší úspešní podnikatelia prirodzene obdarení?

V polovici dvadsiateho storočia začali v USA vznikať rozsiahle diela, ktoré by sme mohli s kľudom nazvať manažérske návody ako byť úspešným. Heller, vo svojej práci „Supermanažéri“ analyzoval 500 amerických firiem a ako jedno z podstatných kritérií posudzovania úrovne firiem navrhol *rozhodnosť zaujať vedúce postavenie na trhu*. Nazval to *stať sa kráľom na svojom trhu*.

V roku 1984 napísali Levering, Moskowitz a Katz knihu „100 spoločností, ktoré sa snažia byť v Amerike najlepšie“ a odvodili 12 charakteristických čŕt, ktoré sú *rozhodujúce na dosiahnutie dokonalosti*. Ale ani dodržiavanie väčšiny zásad, na ktoré sa autori vo svojich dielach odvolávali, nedokázali mnohé veľké podniky ubrániť pred krachom.

Prax prináša celý rad dôkazov o tom, že prosperujúce organizácie a firmy sa od menej prosperujúcich odlišujú najmä spôsobom, ako manažéri dokážu ľudský potenciál firmy motivovať k maximálnemu pracovnému výkonu a ku kvalite. A tu sa dostávame práve k manažérskej komunikácii, ktorá je okrem organizovania, plánovania, rozhodovania a kontroly dôležitou súčasťou samotného procesu manažmentu.

Manažérska komunikácia sa vyznačuje predovšetkým jednoduchosťou, kedy sa snažíme o stručné a ucelené podanie danej informácie, zrelosťou, dôveryhodnosťou, načasovanosťou, asertivitou a samozrejme možnosťou prijatia spätnej väzby. Manažér by mal vytvárať ovzdušie, v ktorom bude možné udržiavať produktívne a harmonické vzťahy partnerstva medzi manažmentom a pracovníkmi.⁷

Správnou asertívnou manažérskou komunikáciou dokážeme podriadených stimulovať a to či už vo forme posilňovania perspektívy úspechu, alebo posilňovania perspektívy neúspechu a z neho vyplývajúcich negatívnych dôsledkov. Samotné stimulačné faktory tzv. incentívy sa menia na motiváciu v tom prípade, ak si zamestnanec vyberie jeden z nich. Motivácia zamestnanca sa síce môže skúmať po stránke objektívnej ale i subjektívnej, ale pre dosahovanie firemných cieľov je každá jej stránka nesmierne dôležitá, pretože ak ju chápeme ako psychický proces, potom môžeme jednoznačne potvrdiť, že motivácia ovplyvňuje a usmerňuje naše konanie, správanie a naše činy.

Manažérska komunikácia je jedným z hlavných nástrojov manažéra ako dosiahnuť cieľenú a želanú motiváciu zamestnancov. Samotná forma manažérskej komunikácie vo firme, podniku, či organizácii sa odvíja od organizačnej kultúry, ktorá v sebe nesie prvky a spôsoby jednania a verejného vystupovania manažérov na všetkých úrovniach, ale samozrejme i ostatných zamestnancov, dodávateľov a spolupracovníkov.

Uznávaná odborníčka na obchodnú komunikáciu D. Booherová zdôrazňuje dôležitosť komunikácie takto: „Komunikácia je **dušou managementu**: analýza a pevné rozhodnutia, prevedené do zrozumiteľných posolstiev, pôsobiace na ľudí takým spôsobom, aby konali a cítili sa spokojní so svojim výkonom.“⁸ Úspešné riadenie takejto rôznorodosti ľudí vyžaduje, aby podniky, za účelom zlepšenia vzťahov so zamestnancami, venovali pozornosť **produktívnej komunikácii**. Nezastupiteľnú úlohu tu zohráva komunikačná zručnosť

⁷ ARMSTRONG, M.: *Rízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing a.s. 2002..s.28.

⁸ BOOHER, D.: *Komunikujte s istotou*. Brno : Computer Press, 2003, s.1.

manažerov na rôznom stupni riadenia. **Manažérska komunikácia** sa môže definovať ako „komunikácia týkajúca sa opatrení, ktoré smerujú k dosiahnutiu žiaduceho výsledku.“⁹ Súčasná prax ukazuje, že technické vzdelanie manažerov, donedávna tak proklamované a uznávané, začína byť vo vrcholových pozíciách nepostačujúce. V teórii a praxi riadenia hrajú dôležitú rolu psychické a sociologické poznatky a prístupy, ktoré sa týkajú činnosti pracovníkov, pracovných skupín či celého sociálneho systému podniku.¹⁰ Čoraz častejšie sa úspešnými manažermi stávajú absolventi humanitných smerov a odborov a to predovšetkým psychológie, pedagogiky a v neposlednom rade aj sociálnej práce.

Top manažéri úspešných firiem majú za sebou niekoľkomesačné psychologické výcviky a absolvované kurzy komunikačných zručností, pretože ich technické vzdelanie je pri vedení a riadení firmy síce potrebné, ale nedostačujúce. Aj keď musíme podotknúť zásadnú vec, že dobrých vrcholových manažerov nezískame len psychologickými výcvikmi a kurzami komunikačných zručností. Ak boli uchádzačom o top manažéra sprostredkované vedomosti počas vzdelania na základnom, strednom, či vysokom stupni škôl predovšetkým tradičnými metódami, máme na mysli „hotové predávanie vedomostí“, ťažko je preorientovať myslenie dospelého človeka v rámci kurzu, aby vedel kriticky rýchlo reagovať. Potom by sme mali ísť už od výchovno-vzdelávacieho procesu na základnom stupni škôl.

Správnou asertívnou manažérskou komunikáciou môže manažér takisto predísť konfliktom na pracovisku, ale i zamedziť stresovým situáciám. V konflikte pritom ide o nároky, potreby, názory a odlišnosti dvoch alebo viacerých zúčastnených strán. Taktiež sa môže jednať o vnútorný konflikt jedinca. Konflikt je súčasťou ľudskej prirodzenosti a je napomáhajúci v osobnostnom raste a je nevyhnutný pre rast vo vzťahu k druhým. Závisí od spôsobu riešenia, schopnosti vyťažiť z neho potenciál pre rast a od jeho efektívnosti. Efektívne a asertívne komunikovať sa síce manažéri môžu naučiť, ale často sa táto schopnosť spája s pojmom komunikačné umenie, ktoré by malo byť jedným zo základných kritérií pri obsadzovaní postov vrcholových manažerov.¹¹

Dobré prezentačné schopnosti, zvládanie konfliktných situácií, aktívne načúvanie a asertivita sú alfa a omegou rôznych foriem tréningov a workshopov, ktoré sú realizované v rámci pravidelných výcvikov manažerov. Úspešná firma tieto formy ďalšieho vzdelávania vrcholových pracovníkov nesmie podceňovať a musí vytvárať všetky predpoklady pre úspešný rast manažerov v tejto oblasti. Nemala by zabúdať ani na rozvoj nonkognitívnej stránky osobnosti. Dosahovanie týchto cieľov ráta s aktivizáciou a rozvojom nonkognitívnych funkcií osobnosti, ktoré sa uvádzajú v systéme KEMSAK podľa M. Zelinu:

- K** – kognitivizácia - jej cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť, riešiť problémy;
- E** – emocionalizácia – jej cieľom je naučiť človeka cítiť a rozvíjať jeho kompetencie pre cítenie, prežívanie; rozvíjať jeho city;
- M** – motivácia – cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, chcenia osobnosti, jej aktivity;
- S** – socializácia – jej cieľom je naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť ich komunikovať, tvoriť progresívne medzilľudské vzťahy;

⁹ DONNELLY, J. H. jr., GIBSON, J. L., IVANCEVICH, J. M.: *Management*. Praha : Grada Publishing, spol. s r. o., 1997, s. 503.

¹⁰ BAŠISTOVÁ A., - TREŠČÁKOVÁ, J.: *Vybrané kapitoly z manažérskej psychológie*. Košice: Seminár sv. Karola Boromejského v Košiciach. 2007. s. 7.

¹¹ Porov. FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2008. Sociálna inteligencia v kontexte manažérskych kompetencií. In *Aktuálne manažérske trendy v teórii a praxi*. Žilina : FRI ŽU, 2008, s.222-227. ISBN 978-80-8070-966-2.

A – axiologizácia, ktorej cieľom je rozvíjať progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť hodnotiť;

K – kreativizácia – cieľom tejto funkcie je rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života.¹²

Cieľom prípravy je pôsobiť na osobnosť ako celok. Človek sa rozvíja len v interakcii s inými, pretože len na základe spolupráce a prosociálnosti je možné ľudské nažívanie, pričom najväčším nedostatkom spolupráce na pracovisku sú zlyhané vzťahy.

Riadiaci štýl rozhodnej, zreteľnej a jasnej manažérskej komunikácie je založený na asertivite, ktorá sa prejavuje aj pri riadení, organizovaní, kontrole a vedení podriadených. Princípy asertivity ucelene publikoval prvý raz Američan A. Salter v roku 1950. Asertivitou rozumel umenie primerane sa presadiť alebo brániť v konkrétnej situácii. Podstatou asertivity je pritom vecný a neústupný komunikačný štýl, podporný vzťah k partnerovi v komunikácii, ale i vedomé vyhýbanie sa komunikačným faulom. Asertívne pôsobiaci manažér má pozitívny vzťah k svojim poriadneným, správa sa primerane k danej situácii a vie presne, jasne a zrozumiteľne definovať o čo mu ide. Manažér, ktorý asertívne komunikuje musí vedieť včas odhaliť manipuláciu a nikdy manipuláciu nevyužíva vo svoj prospech. Trvá pritom na svojich právach, ale v žiadnom prípade sa nesnaží poškodzovať práva iných, pričom dokáže pod ťarchou argumentov pristúpiť na kompromis, alebo si priznať svoju chybu. Asertívna manažérska komunikácia je kľudná, manažér pôsobí vyrovnane, jeho tempo vyjadrovania je rovnomerné, v žiadnom prípade nedvíha zbytočne hlas, pričom tón jeho reči je primerane hlasitý. Asertívny manažér pôsobí sebaisto a pri rozhovore dodržiava očný kontakt. S jeho verbálnym prejavom musí byť stotožnený aj prejav neverbálny. Dokáže načúvať, vypočuť si názory iných a jasne definuje ako situáciu vidí, pričom je slušný, galantný a ohľaduplný.

Takýto manažér dokáže povedať nie a dokáže prijať konštruktívnu kritiku. Sú však situácie, kedy nemôžeme v danej chvíli a za každých okolností povedať zamestnancovi to, čo si o ňom myslíme. Preto sa manažér musí naučiť aj asertívne kritizovať a vedieť a poznať, čo sú zásady konštruktívnej kritiky.

Kritika sama o sebe nie je nikomu príjemná. Je však potrebné, aby sme vedeli rozlíšiť asertívnu teda konštruktívnu kritiku od osobného útoku, a to už či sme v pozícii kritika alebo kritizovaného. Kritika v podobe osobného útoku je agresívnou kritikou a často v nás zanecháva pocit poníženia, zlyhania alebo hanby. Manažér však má právo kritizovať a podriadený by mal dať najavo, že kritiku berie vážne, pretože manažér konštruktívnou kritikou upozorňuje napríklad na nevhodné správanie.

V praxi sa často stretávame so zaujímavým javom. Na asertivitu sa vyhovávajú agresívne jednajúci manažéri, pretože asertivita nám prirodzene dáva priestor pre sebaapresadzovanie a obhajovanie si svojich práv a záujmov.

To ako budeme na pracovisku ako manažéri komunikovať a vystupovať, závisí len od nášho rozhodnutia. Ťarcha a dôsledky takéhoto rozhodnutia sú však na každom z nás. Manažér, ktorý však nie je asertívny a nedokáže asertívne komunikovať, nie je dobrým manažérom. Jeho schopnosti organizovať, plánovať, riadiť, kontrolovať môžu byť na vysokej úrovni, ale často nevyvážia jeho neschopnosť v oblasti komunikačných zručností a takýto manažér sa na vrcholových pozíciách dlho neudržia.

¹² Porov.: ZELINOVÁ, M.: *Výchova človeka pre nové milénium : Teória a prax tvorivo – humanistickej výchovy*. Prešov : Rokus, 2004, s. 13.

Literatúra

ARMSTRONG, M. *Rízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing a.s. 2002.

BAŠISTOVÁ A, - TREŠČÁKOVÁ, J. *Vybrané kapitoly z manažérskej psychológie*. Košice: Seminár sv. Karola Boromejského v Košiciach. 2007.

BOOHER, D. *Komunikujte s istotou*. Brno : Computer Press, 2003.

DONNELLY, J. H. jr., GIBSON, J. L., IVANCEVICH, J. M. *Management*. Praha : Grada Publishing, spol. s r. o., 1997.

DUBRIN, A. J. *Essentials of Management*. Cincinnati, Ohio : ITP, South-Western College Publishing, 1997.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. Sociálna inteligencia v kontexte manažérskych kompetencií. In *Aktuálne manažérske trendy v teórii a praxi*. Žilina : FRI ŽU, 2008, s.222-227. ISBN 978-80-8070-966-2.

CHEWNING, R. C., EBY, J. W., ROELS, S. J.: *Business through the Eyes of Faith*. San Francisco : Harper, 1990.

REHÁK, R. *Manažment v sociálnej práci*. Trnava: Slovak Academic Press, spol. s.r.o., 2003.

ZELINOVÁ, M. *Výchova človeka pre nové milénium : Teória a prax tvorivo – humanistickej výchovy*. Prešov : Rokus, 2004.

Kontakt:

Mgr. Katarína KOTRADYOVÁ, PhD.
Teologický Inštitút Spišské Podhradie
Teologická fakulta KU – Ružomberok
Slovensko
e-mail: kotradyová@ku.sk

SOCIÁLNE KOMPETENCIE V PRACOVNOM PROCESSE

Anna Lelková

Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove

Abstrakt

V rámci príspevku popisujeme základné myšlienky týkajúce sa pracovného procesu, kompetencie zamestnancov v pracovnom procese a následne sa zameriavame na konkrétne definovanie sociálnych kompetencií. Špecifikujeme podstatné informácie získané z dostupných zdrojov a poskytnutých údajov. Pozornosť venujeme teoretickým východiskám osobnosti zamestnanca v rámci potrebných kompetencií, zameriavame sa na ich vplyv v pracovnom procese, rozoberáme jednotlivé druhy kompetencií a v neposlednom rade rozoberáme a presne definujeme základný pojem, sociálna kompetencia. Následne identifikujeme tieto kompetencie a rozoberáme kompetenčný model v pracovnom procese.

Abstract

In the article, we describe the basic ideas related to the work process, the competence of employees at work, and then we focus on the specific definition of social skills. Specify the essential information gathered from available sources and data provided. Attention is paid to the theoretical basis of personality in employee skills needed, we focus on their impact at work, we discuss the different types of skills and finally we analyze and accurately define the basic concept of social competence. Then identify the competencies and competency model we discuss in the work process.

Kľúčové slová

sociálne kompetence, pracovný proces, zamestnanci

Key words

social skills, the working process, employees

Termín kompetencia postihuje novú kvalitu požiadaviek na zamestnanca, či už je to syntéza vedomostí, postojov a skúseností, ktorá vyplýva zo stavu v pracovnom procese. Kompetencia je v rámci pracovného procesu používaná vo všetkých oblastiach, kde sa jedná o to, byť schopný myslieť, konať a učiť sa. Celkové pracovné prostredie, vzájomné interakcie a ich kvalita vytvárajú dôležité podklady pre rozvoj kompetencií. Kompetencie majú danú štruktúru, ktorú tvorí súhrn znalostí, vedomostí, ale tiež aj stratégie a pravidlá nutné k ich aplikácii do praxe, s tým súvisiace emócie a postoje a ich vzájomné efektívne využívanie. Existuje čoraz viac dôkazov o tom, že výsledok podnikania je priamo úmerný schopnostiam riadiacich, ale aj výkonných pracovníkov. Samotnú konkurencieschopnosť podniku značne ovplyvňujú riadiaci pracovníci. Hospodárske výsledky sú závislé na schopnostiach zamestnancov, a tie sa dajú presne vyjadriť práve kompetenciami. Existuje množstvo zručností, vedomostí a schopností, ktoré zamestnanec vo svojej práci potrebuje. Len niektoré z nich odlišujú vynikajúcich pracovníkov od priemerných, tieto kompetencie je nutné hľadať a určiť, aby bolo možné ich ďalej v pracovnom procese rozvíjať (Belz, Siegrist, 2001).

Kompetencie nadobúdajú v novodobom svete často nový význam. Vo všeobecnom povedomí sa kompetenciou rozumie rozsah činností alebo spôsobilostí, či súhrn povinností určitého orgánu, resp. organizácie alebo konkrétnej osoby. Kompetencia býva často rôzne definovaná, ale vo všeobecnosti a základom je kompetencia interpretovaná ako systém schopností alebo znalostí, ktorý sa špecializuje na dosahovanie istých, jasne vymedzených cieľov. Tieto ciele sú priamo aplikovateľné na individualitu, osoby ako takej, na sociálnu skupinu alebo na celok, ako inštitúciu, napríklad aj na pracovnú firmu (Kubeš, 2004).

Obrázok 1: Schéma pojmu kompetencia



Zdroj: Tureckiová, 2004

Ľudia sa líšia v tom, ako myslia, ako riešia problémy, ako sa rozhodujú a ako tvoria. Podľa Kubeša (2004) treba pri procese, ktorého výsledkom je správanie vedúce k vysokému výkonu, splniť tri predpoklady:

1. Človek musí byť vnútorne vybavený vlastnosťami, schopnosťami a vedomosťami, zručnosťami a skúsenosťami, ktoré k takémuto správaniu nevyhnutne potrebuje.
2. Človek musí byť motivovaný takéto správanie použiť, teda vidí v požadovanom správaní hodnotu, a je ochotný týmto smerom vynaložiť potrebné úsilie.
3. Človek má možnosť v danom prostredí vhodné správanie použiť.

Základné kompetencie riadiaceho pracovníka možno podľa Hroníka (2007) rozdeliť do troch dimenzií:

1. Sociálna kompetencia – sociálna zrelosť prejavujúca sa v osobnostných vlastnostiach (osobný potenciál, osobnosť manažéra, výchova).
2. Odborná kompetencia – odborná zdatnosť prejavujúca sa v odborných vedomostiach – výučba, štúdium.
3. Praktická kompetencia – praktická zručnosť prejavujúca sa v praktických zručnostiach a schopnostiach – dispozície, výcvik, tréning.

Je dôležité vedieť, že na jednotlivých úrovniach v pracovnom procese nemusí byť zastúpenie týchto kompetencií rovnaké. Praktické kompetencie sú nevyhnutné najmä u manažérov vyššej úrovne riadenia. Sociálne kompetencie, schopnosť komunikovať a viesť ľudí, by mali patriť k výbave manažéra na akejkoľvek úrovni riadenia, v akejkoľvek oblasti pôsobenia v pracovnom procese. Odborné spôsobilosti by mali byť priradené každému pracovníkovi, nevyhnutné sú najmä na nižších úrovniach riadenia. V poslednom čase sa aj napriek všetkému do popredia dostáva význam mravných kompetencií. Na druhej strane, vo vymedzení pojmu sociálnych kompetencií nie je všeobecne jasný súhlas. Širšie ponímanie pojmu sociálnych kompetencií dbá na sociálnu adaptáciu, ktorou všeobecne rozumieme prispôbenie sa jedinca, v našom prípade zamestnanca, sociálnemu prostrediu, teda pracovnému kolektívu a prispôbovanie si sociálneho prostredia jedincom, teda pracovného procesu zamestnancom. Hlavný rozpor v charakteristike sociálnych kompetencií je v tom, či sú definované ako istý rys osobnosti, z ktorého sa odvíja sociálne kompetentné správanie, alebo ako rad osvojených sociálnych schopností (Hroník, 2007).

V rámci nášho príspevku budeme chápať sociálne kompetencie ako predpoklad pre adekvátne zvládanie sociálnych interakcií. Sociálne kompetencie sa prejavujú ako komplex sociálnych schopností viazaných na medziľudské vzťahy. Sociálne schopnosti a medziľudské

vzťahy sa však vzájomne ovplyvňujú a pôsobia na seba. Kvalita medziľudských, teda pracovných vzťahov je podmienená sociálnymi schopnosťami a tie tak následne ovplyvňujú úroveň sociálnych schopností (Zinger, 2002).

Prostredníctvom presného zadefinovania kľúčových kompetencií v pracovnom procese dochádza k pretlmočeniu strategických plánov organizácie do konkrétnych a merateľných pracovných úkonov. Kompetencie stanovujú konkrétne správanie zamestnancov, podporujúce podnikové hodnoty a základné princípy. Pomáhajú k dosiahnutiu nadpriemerného výkonu v pracovnom procese, sústreďujú učenie sa zamestnancov na podstatné fakty a poskytujú priamu nadväznosť a spätnú väzbu medzi riadiacimi a výkonnými pracovníkmi. Aj vďaka nim jasnejšie identifikujeme vynikajúcich od priemerných zamestnancov a vieme identifikovať manažérske talenty v rámci pracovného procesu. Model, ktorý priamo prisudzuje kompetencie zamestnancom je absolútne najpresnejším prostriedkom pre usmernenie činnosti v pracovnom procese. Tento model je odpoveďou na otázku, čo od zamestnancov organizácia očakáva, aké kvality musia mať, aby boli úspešní nielen dnes, ale aj v budúcnosti. Veľmi prospešným je kompetenčný model aj pri výbere nových zamestnancov alebo pri ich kariérnom postupe (Belz, Siegrist, 2001).

Pracovný proces vyžaduje od zamestnanca, aby bol schopný porozumieť mysleniu, cíteniu a správaniu druhých zamestnancov, ale aj tým, aby sám disponoval konštruktívnym a nesebeckým správaním. Sociálne kompetencie hrajú hlavnú rolu v správnom fungovaní zamestnanca v pracovnom procese. Každý zamestnanec je však iný, u každého sa jeho nadobudnuté vedomosti a praktické skúsenosti prejavujú iným spôsobom. Napriek tomu očakávame, že každý zamestnanec bude efektívne využívať svoje vedomosti a schopnosti na splnenie cieľov organizácie v pracovnom procese. Aby mohla byť firma vitálna, potrebuje k tomu nielen ľudskú prácu, teda výkon, ale aj ľudské zdroje, teda potenciál. Tieto dva atribúty potom spoločne tvoria kompetenciu konkrétneho človeka, teda stav spôsobilosti vykonávať príslušnú úlohu (Plamínek, 2008).

Obrázok 2: Zložky kompetencie



Zdroj: Plamínek, 2008

Na úrovni vyčlenenia správnych kompetencií v pracovnom procese je závislá každá organizácia. Mnoho problémov dnešných organizácií plyní z ich nedostatočnej alebo nevyváženej úrovni. Organizácie sú celkom závislé na tom, akí ľudia pre nich pracujú na úrovni vysokého manažmentu, stredných manažérov a výkonných pracovníkov. Sú konkrétne

závislé na tom, akí títo zamestnanci podávajú výkon a aké ľudské zdroje vo forme kompetencií do organizácie prinášajú a čím ju vedia obohatiť a posunúť vpred (Tureckiová, 2004).

Určite priáním každej organizácie je mať v pracovnom kolektíve čo najschopnejších zamestnancov. Cesta k úspechu je s takýmito zamestnancami oveľa jednoduchšia a presnejšia. Nie však každá organizácia dokáže povedať, aké kvality by mali ich zamestnanci dodržiavať. Prostredníctvom zadefinovania sociálnych kompetencií v pracovnom procese sa organizácie snažia prijať správnych ľudí na správne pracovné miesta, následne používať čo najobjektívnejšie a najspravodlivejšie postupy odmeňovania výkonov v pracovnom procese, ale aj posúdiť pripravenosť zamestnancov na splnenie strategických cieľov pracovného procesu. V súlade s podnikovými cieľmi sa organizácie starajú o svojich zamestnancov, vychovávajú ich pre budúce podnikateľské zámery a plány a zabezpečujú rozvoj svojich zamestnancov. Rozmanitosť a náročnosť činností, úloh a rolí v pracovnom procese kladie firma na každého zo svojich zamestnancov. Na to, aby ich človek zvládol, je potrebné, aby bol vybavený určitými predpokladmi a schopnosťami (Stýblo, 1998).

Sociálna kompetencia znamená presné a jasné definovanie toho, čo zamestnanec svojim správaním signalizuje. Tieto reakcie sú veľmi komplexné a zahrňujú verbálne, paralingvistické, expresívne a iné prvky správania a ich vzájomné kombinácie. Podľa Nakonečného existujú rôzne druhy sociálnej kompetencie, či už je to kompetencia učiteľská, obchodná, manažérska a podobne. V úrovni sociálnej kompetencie sa uplatňujú skúsenosti a zrejme aj určité vlohy zamestnancov pre danú pracovnú úlohu. Konceptiu sociálnej kompetentnej osobnosti považujú sociálni a osobnostní špecialisti za užitočnú. Zo všetkých koncepcií, ktoré sa zaviedli, aby sa spojili individuálne problémy s charakteristikami sociálneho systému, boli najpodnetnejšie koncepcie kompetencií a vytváranie kompetencií (Belz, Siegrist, 2001).

Základnou črtou sociálnej kompetencie v pracovnom procese je prvok adaptability, teda adaptívneho správania. Sociálna kompetencia bola definovaná ako osobná a sociálna zrelosť v rôznych doménach, v našom prípade ide o pracovnú zrelosť v rámci domény pracovného procesu (Zinger, 2002).

Sociálnou kompetenciou v pracovnom procese sa rozumie predovšetkým spôsobilosť zamestnanca sa o seba v pracovno-sociálnom prostredí postarať, vedieť a mať spôsobilosť nadviazať a udržať sociálny, pracovný kontakt. Súčasná sociálna kompetencia v pracovnom procese je zodpovednosť zamestnanca za seba samého, za svoj pracovný život a tiež spoluzodpovednosť za život iných kolegov, zamestnancov v pracovnom procese. Sociálne kompetencie presadzované v organizáciách považujeme za istý stupeň sociálno-pracovnej zrelosti, považujeme ich za merateľné a podobne ako IQ sa odporúča používanie SQ, sociálneho kvocientu, ktorý je vyjadrovaný vzťahom sociálneho a skutočného veku (Tureckiová, 2004).

Tak ako sa človek učí riadiť auto alebo hrať na klavír, tak sa učí aj obratnosti v pracovnom sociálnom správaní. Vhodné sociálno-pracovné správanie v pracovnom procese je upevňované svojimi pozitívnymi dôsledkami, nevhodné je naopak ubíjané svojimi neúspechmi. V sociálnych kompetenciách v pracovnom procese ide o spôsobilosť vedenia, rozvíjania a kontroly danej sociálnej interakcie zamestnancov v pracovnom procese. Ide o rýchle a primerané reakcie na pracovné podnety v určitej pracovnej situácii. Dodávame teda, že sociálne kompetencie zahŕňajú určité profesionálne spôsobilosti (Kubeš, 2004). Pri vymedzovaní sociálnej kompetencie sa podľa Kubeša (2004) objavujú tri prístupy:

1. Poňatie sociálnej kompetencie ako súhrn určitých sociálnych schopností;
2. Poňatie sociálnej kompetencie ako efektívne sociálne správanie;
3. Sociálna kompetencia ako funkcia kognitívneho spracovania sociálnych informácií.

Sociálne schopnosti sú viazané na medziľudské vzťahy. Na základe dispozícií sa vo vzťahoch rozvíjajú a stabilizujú. Sociálne schopnosti sú získané predpoklady prostredníctvom neustáleho učenia sa pre postačujúce a primerané sociálne interakcie, teda vzťahy a vzájomnú komunikáciu (Birknerová, Kentoš, 2011).

Zamestnanec vybavený sociálnymi schopnosťami je schopný úspešne zvládať pracovné interakcie tak, aby dosiahol pracovné ciele a bol prospešný v pracovnom procese. Sociálne schopnosti zahŕňajú aj komponenty zamestnanca, každú pracovnú interakciu ovplyvňujú jedinečné znaky individuality zamestnanca v pracovnom procese. Všeobecne môžeme k vývoju sociálnych kompetencií povedať, že sociálne kompetentný zamestnanec by mal vedieť efektívne komunikovať, porozumieť sebe a druhým, regulovať svoje emócie, prispôbiť svoje správanie normám. Mal by byť schopný použiť svoje znalosti a schopnosti v pracovnom procese takým spôsobom, aby bral ohľad na kolegov a aby rozvíjal pozitívne aspekty vzťahov k druhým zamestnancom v organizácii. Sociálne kompetencie, schopnosť komunikovať a viesť ľudí, či byť vedený, by mali patriť k výbave zamestnanca na akejkoľvek úrovni v pracovnom procese, v akejkoľvek oblasti pôsobenia. Správne komunikovať je v pracovnom procese potrebné na vykonávanie aktivít v podniku. Odborné technické spôsobilosti a odborná príprava by mali byť vlastné každému zamestnancovi (Nakonečný, 1998).

Sociálna (interpersonálna) inteligencia je jednou z foriem personálnej inteligencie, ktorá smeruje von, k iným ľuďom. Ide o schopnosť rozumieť druhým ľuďom: čo ich motivuje, ako pracujú a ako s nimi spolupracovať. Sociálna inteligencia je bezpochyby mnohotvarým konštruktom. Jej chápanie ako viacdimenzionálneho konštruktú je podľa Birknerovej, Frankovského (2011) nespochybniteľné.

Je zrejme, že sociálne kompetencie môžeme registrovať u každého zamestnanca. Ale na druhej strane, každá osoba má kompetencie inak rozvinuté a inak zamierené. V rámci pracovného procesu je pravdepodobné, že na riadiacich pracovníkov sú kladené vyššie a náročnejšie požiadavky, kompetencie ako na pracovníkov na nižších úrovniach. Sociálne kompetencie pracovníkov predstavujú ich pripravenosť na činnosti, ktoré musia zvládať a vzájomne ich prepájať v rámci spolupráce s inými spolupracovníkmi. Nakonečný (1998) dodáva, že sporadicky sa sociálne spôsobilosti nazývajú tiež sociálne kompetencie. Tento pojem, ako autor uvádza, príležitostne zahrňuje určité profesionálne kompetencie a navyše nie je jasné, či existuje všeobecný faktor sociálnej kompetencie, lebo sú ľudia, ktorí dokážu viesť vtipné rozhovory, ale nevedia viesť efektívne poradu. V tejto súvislosti je dôležité uviesť, že kompetencie jedinca sú vymedzované konzistentným správaním, ktoré umožňuje jedincovi v určitej situácii dosiahnuť cieľ (Zinger, 2002).

Sociálne kompetencie sa vyskytujú v obojstrannom medziľudskom pracovnom vzťahu a sú ponímané ako účelové správanie riadené želanými výsledkami v pracovnom procese. Sociálne kompetencie sú obvykle chápané ako názory iných zamestnancov, ktorí sú adresátmi sociálnych aktivít, teda ako názory osôb významných pre zamestnanca. Uplatňovanie sociálnych kompetencií u zamestnancov považujeme za veľmi dôležité, pretože zahŕňajú schopnosti porozumieť náladám a pocitom ostatných, schopnosť posúdiť možné reakcie na rôzne situácie, schopnosť komunikácie, vedenia, motivácie ďalších zamestnancov v rámci pracovného procesu (Gardner, 1999).

Výsledkom sociálnych kompetencií je naučený postoj a spôsobilosť pre aktívne sebaapresadzovanie a zvládanie pracovných problémov prostredníctvom používania kognitívnych a sociálnych schopností. Zamestnanci s vysokou úrovňou sociálnej a personálnej kompetencie majú špecifické schopnosti, ktoré im pomáhajú vyrovnať sa úspešne s pracovnými úlohami a zmenami v pracovnom procese. Títo zamestnanci majú vysoké kognitívne a sebariadiace schopnosti a tieto faktory im pomáhajú efektívne sa rozhodovať a riešiť problémové situácie. Naopak zamestnanci s chudobnými sociálnymi

a osobnými kompetenciami sa necítia byť schopní prekonať nové úlohy, stresujúce okolnosti, alebo drobné pracovné problémy, s ktorými sa v rámci pracovného procesu často stretávajú. Používajú neefektívne rozhodnutia, problémy riešia krátkodobými nekompetentnými a maladaptívnymi spôsobmi (Zinger, 2002).

Na základe sociálnych kompetencií si zamestnanec uvedomuje realitu, na základe ktorých modifikuje požiadavky na ostatných, s ktorými pracuje. Je to spôsob, ktorým je možné efektívne pracovať a riadiť vzájomné pracovné vzťahy. Každý zamestnanec si musí uvedomiť, že vo vzájomných vzťahoch so spolupracovníkmi nemôže byť vždy úspešný a nemôže očakávať, že ho bude každý obdivovať a rešpektovať. Za najvýznamnejšie rozvinuté sociálne kompetencie zamestnanca, ktoré zahŕňajú sociálne vnímanie a často jeho úspešné pôsobenie, považujeme komunikáciu, počúvanie, zvládanie konfliktov, schopnosť rokovať, motivovať, poskytovať spätnú väzbu a empatiu. Za kľúčové sociálne kompetencie každého zamestnanca považujeme sociálnu inteligenciu a emocionálnu inteligenciu. Je potrebné dať do pozornosti a rozlišovať medzi morálnymi a amorálnymi spôsobmi delegovania úloh a právomocí v pracovnom procese, komunikácie a spolupráce. Niektorí zamestnanci sa nie vždy stotožnia so záujmami iných zamestnancov (Smékal, 2007).

Dnes už nie je potrebné nikoho presviedčať o tom, že úspech ktorejkoľvek organizácie je podmienený schopnosťou presadiť sa na trhu, získať zákazníkov a efektívne využívať dostupný kapitál. Sociálne kompetencie v pracovnom procese sú podľa našich poznatkov veľmi potrebné a nevyhnutne dôležité. Poukazujú na systém, ako sa čo najviac priblížiť k správnym pracovným vzťahom a pozitívnej pracovnej klíme. Smerujú k dosiahnutiu správneho fungovania podnikovej stratégie pracovného procesu. V rámci nami poukázanej problematiky zisťujeme, že jednou z hlavných stratégií zamestnanca v pracovnom procese je bezpodmienečne disponovať správnymi sociálnymi kompetenciami (Kubeš, 2004).

Literatúra

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiská, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011. Možnosti zisťovania sociálnej inteligencie ako výkonovej komponenty. In *Sociální procesy a osobnost. Conference Proceedings*. Brno : Tribun EU, 2011. ISBN 978-80-263-0029-8, s. 30-34.

BIRKNEROVÁ, Z., KENTOŠ, M. 2011. Emocionálna a sociálna inteligencia manažérov a výkonných pracovníkov. In *Journal of Management and Business: Research and Practice*. Prešov : FM PU, 2011. ISSN 1338-0494, s.18-28.

GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 1999. 197 s. ISBN 80-7178-279-3.

HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2007. 233 s. ISBN 80-247-1457-4.

KUBEŠ, M. 2004. *Manažerské kompetence. Zpusobilosti výjimečných manažeru*. Praha : Grada Publishing. 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.

NAKONEČNÝ, M. 1998. *Základy psychologie*. Praha : Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

PLAMÍNEK, J. 2008. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha : Grada Publishing, 2008. 176 s. ISBN 978-80-247-2706-6.

SMÉKAL, V. 2007. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 2. vyd. Brno : Barrister and Principal, 2007. 523 s. ISBN 80-86598-65-9.

STÝBLO, J. 1998. *Moderní personalistika, trendy, inspirace, výzvy*. Praha : Grada Publishing, 1998. 144 s. ISBN 80-7169-616-1.

TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha : Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.

ZINGER, J. 2002. *Using Emotional Intelligence in the Appraisal and Selection of Executives*. Key To Executive Success, IACPR Conference, October 8, 2002.

Kontakt:

Mgr. Anna LELKOVÁ
Katedra manažerskej psychológie
Fakulta manažmentu PU v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov
Slovensko
e-mail: anna.lelkova@unipo.sk

POSUDZOVANIE KVALÍT UČITEĽA VZHLADOM NA VEK, ROD A PROSPECH ŽIAKOV

Nikola Lendacká

Centrum klinicko-psychologickej starostlivosti s.r.o.

Abstrakt

Cieľom práce bolo pozrieť sa na súčasného pedagóga očami študenta a zistiť, aké charakteristiky považujú pri posudzovaní učiteľa za dôležité práve študenti. Pozornosť bola zameraná na popísanie charakteristik „dobrého“ i „zlého“ učiteľa v intenciách vnímania žiakov. Čo robí „dobrého“ učiteľa dobrým z pohľadu žiakov a čo je naopak to, čo žiakov príme k tomu, aby dali učiteľovi nálepku „zlý“. Cieľom bolo tiež zistiť či sa vnímanie resp. posudzovanie učiteľa líši v závislosti od rodu, veku, ktorý sme si vyjadrili stupňom vzdelania a prospechu žiaka. Výsledky práce poukazujú na to, že pre žiakov je dôležité najmä to, ako sa k nim učiteľ správa a ako dokáže prezentovať učivo. Žiaci si žiadajú učiteľa, ktorý je férový, ochotný pomôcť, vytvára príjemnú atmosféru, no má rešpekt, primerané nároky a dokáže im vysvetliť učivo zrozumiteľne. Práca je podnetom pre mnohých učiteľov v zmysle skvalitnenia vyučovania, pretože učiteľ je najdôležitejším prvkom školského systému a iba prácou na sebe samom môže zvýšiť svoju kvalitu.

Kľúčové slová

Osobnosť učiteľa, žiak, osobnostné charakteristiky, didaktické spôsobilosti, pedagogicko-psychologické charakteristiky

Abstract

This thesis offers a view of a teacher from the perspective of the best adepts – students. It provides an overview of the requirements which are asked from the teacher. Moreover, it elaborates the problem of the evaluation of teacher's qualities from the point of view of students. Another target is the investigation into the teachers perception from the point of view of a student based on the students gender, age and achievement. The author's main aim was to look at the teacher from the students' standpoint and find out what characteristics of a teacher are important to students in reviewing teachers work. Our attention was paid mainly to the definition of „good“ as well as „bad“ from the students' perspective. The results of this thesis show that for a student two things are important: the teacher's behavior and the teacher's ability to present the teaching subject in the class. Students simply require a teacher who is fair, helpful, respectful, and who makes atmosphere in a class very nice and has appropriate amount of requirements from the students as well as the teacher who is able to explain, not just retell. This thesis is an incentive for many teachers in terms of enhancing learning, because the teacher is the most important element of the school system and only through work on himself can increase its quality.

Key words

Teacher's personality, student, personal performances, didactic capabilities, educational and psychological performances

Požiadavky na učiteľa zo strany žiakov

To, akých ľudí v učiteľoch mladý človek vidí je rozhodujúce a práve preto je dôležité zaoberať sa a zisťovať ako samotní žiaci vnímajú a hodnotia učiteľov. Kvalitu určuje zákazník a kvalitné resp. dobré je to s čím je on spokojný. V tomto prípade je zákazníkom žiak a je teda potrebné zisťovať práve u neho, čo prispieva ku kvalite učiteľa. Je však zarážajúce, že sa takmer vôbec nič nevie o tom, akých učiteľov by si priali mať žiaci. Až v posledných rokoch sa začali robiť výskumy, ktoré sa zaoberajú tým aké vlastnosti by mal mať „ideálny“ učiteľ z pohľadu žiakov a študentov. Jeden z takýchto výskumov uskutočnil V. Holeček (In Průcha, 2002) za pomoci austrálskej posudzovacej škály. Táto škála uplatňuje kritéria troch vlastností, ktoré by mal mať úspešný učiteľ podľa hodnotenia žiakov. Sú to:

- osobnostné vlastnosti (charakterové, temperamentové),
- didaktické spôsobilosti (odborná pripravenosť, schopnosť výkladu),
- pedagogicko-psychologické charakteristiky (vzťah k žiakom).

Z výsledkov tejto posudzovacej škály je možné utvoriť obraz ideálneho a úspešného učiteľa, ako ho vidia žiaci. Taký učiteľ sa ma správať priateľsky, má byť vždy spravodlivý,

dokáže veľa naučiť, nikoho nezosmiešňuje, vytvára príjemnú atmosféru... Zvláštne je, že v danom výskume sa potvrdilo, že žiaci považujú za úspešného takého učiteľa, ktorý je primerane dominantný, to znamená, že má v triede dobrú disciplínu a poriadok. Deti samé si žiadajú prisnejších a dôslednejších učiteľov, zároveň však takých, ktorí majú radi deti a u ktorých cítia, že im na nich záleží. Ako dôležitý predpoklad disciplíny pri vyučovaní sa ukazuje zaujímavá výučba. Veľký význam má aj učiteľov zmysel pre humor a jeho sebavedomé vystupovanie (Birknerová, 2011), teda protipól strachu zo školy. Ako je vidieť, žiaci sami majú na obraz ideálneho učiteľa vcelku rozumné nároky.

Zaujímavý poznatok prináša Kariková (2004) ktorá na základe zistení uvádza, že predstavy o ideálnom učiteľovi sa u žiakov menia s ich pribúdajúcim vekom, tiež skúsenosťami, ako aj s ich celkovým vývinom osobnosti. Kariková (2004) uvádza Štefanovičove výsledky výskumu, ktoré hovoria o tom, že predstavy o ideálnom učiteľovi podľa žiakov 3. – 5. ročníka ZŠ sú nasledovné: učiteľ by mal byť primerane prísny, ale spravodlivý a uznanlivý, taký, ktorý má žiakov rád, stretáva sa s nimi i mimo vyučovania, dobre a zaujímavo prezentuje učivo, nekričí na svojich žiakov, je veselý a má zmysel pre humor, je trpezlivý a pokojný. Naopak títo žiaci uvádzajú, že nemajú radi učiteľov, ktorí sa nezaujímajú o ich potreby, sú voči nim sarkastickí, takých, ktorí majú svojich obľúbencov, sú nadmerne dominantní a žiakov neprimerane trestajú. Niektoré výskumy potvrdili, že vek študenta hrá úlohu pri vnímaní učiteľa, iné zasa nie. Levy a jeho kolegovia (1997) zistili, že starší študenti vnímajú učiteľov viac dominantných ako ich mladší kolegovia. V inej Levyho štúdií sa však zistilo, že vek študenta nesúvisí s vnímaním učiteľa ani v smere vplyvu (dominancia, submisivita) ani v smere blízkosti (odmietavý, ústretový).

Beishuizen a kol. (2001) uskutočnili výskum, ktorý sa týkal kognícií ohľadne dobrého učiteľa z hľadiska študentov i učiteľov. Študenti boli rozdelení do 4 kategórií podľa veku na 7, 10, 13 a 16 ročných. Títo študenti mali napísať esej na tému dobrý učiteľ. Obsahová analýza esejí odhalila 2 dimenzie. Prvá dimenzia poukazuje na opisovanie dobrého učiteľa v termínoch jeho osobnostných čŕt, ale aj v termínoch jeho schopností. Druhá dimenzia bola interpretovaná ako orientácia učiteľa v smere väzby na školu i študentov resp. vzdialenie sa od školy a od študentov. Študenti a učitelia boli porovnávaní do akej miery sa zhodli vo svojich predstavách toho, čo robí učiteľa dobrým učiteľom. Žiaci základných škôl opisovali dobrého učiteľa hlavne ako niekoho kto je kompetentný, sústredujúci sa na prenos vedomostí a zručností. Zatiaľ čo študenti stredných škôl zdôrazňovali relačné aspekty dobrých učiteľov. Učitelia na prvom mieste zdôrazňovali moment vytvorenia osobných vzťahov so svojimi študentmi. Nezhody týkajúce sa predstáv dobrého učiteľa medzi študentmi stredných škôl a učiteľmi boli v tomto výskume relatívne malé. Iné výskumy porovnávajúce rozdiely medzi vnímaním učiteľov žiakmi a vnímaním učiteľov samých seba poukazujú na to, že v priemere učitelia vykazujú vyššie hodnotenie na dimenziách - vlastné vedenie, priateľské a chápujúce správanie ako ich študenti.

Niektoré štúdie napr. Ficher & Richards (2000) poukazujú na to, že učitelia vnímajú seba prísnejšie ako ich vnímajú študenti. Naopak učitelia skórujú vo vnímaní seba nižšie na úrovni - vedúci žiakov k zodpovednosti – ako ich študenti. V štúdií Wubbelsa (1992), ktorý sa zamerával na rozdiely medzi učiteľovým vnímaním self, ideálnym a študentovým vnímaním self učiteľa, boli zreteľné rozdiely pre ideálne a študentove vnímanie správania. Z pohľadu študentov mnoho učiteľov nedosahuje ideál. Čo sa týka rozdielov medzi sebaopisovaním a ideálom je možné vidieť, že si učitelia taktiež myslia, že nedosahujú ich ideál.

Zaujímavým momentom je tiež to, že pre žiakov je dôležitý aj vek, pohlavie a tiež vonkajší vzhľad učiteľa. Langová (1992) upozorňuje na to, že dievčatá vo väčšej miere oceňujú spôsob obliekania, vyjadrovacie schopnosti, mladosť, stav a otvorenosť učiteľa. Wubbels and Levy (1993) a ich výskum súvisiaci s rodovými rozdielmi pri vnímaní odkryl, že dievčatá základnej aj strednej školy vidia svojich učiteľov ako viac dominantných

a ústretových ako chlapci. Avšak autori výskumu poukazujú na to, že vzťah medzi rodom a vnímaním správania učiteľa sú zložité. Zdá sa, že sa na tom podieľa množstvo iných premenných ako je napríklad preferencia istých predmetov, kognitívne procesy a prístup k učeniu ako aj kultúrou podmienené definície rodových rozdielov. Napríklad sa zistilo, že dievčatá majú záujem viac o humanitárnu aplikáciu vedy ako muži, vyberajú si viac spoločenskovedných predmetov a používajú rozličný spôsob riešenia problémov. Zistilo sa tiež, že rodové rozdiely nie sú tak viditeľné v jednej kultúre alebo etnickej skupine ako v inej. Levy (2003), ktorý sa zoberal súvislosťou medzi študentovým prospechom a vnímaním učiteľa, hovorí, že táto súvislosť je nejednoznačná. Ukazuje sa významný, ale slabý vplyv, keď je použité vysvedčenie ako indikátor. Levy zistil, že vysvedčenie pozitívne koreluje na oboch osiach, teda aj na osi vplyvu aj na osi blízkosti, ale nebol schopný reprodukovať toto zistenie v neskoršej štúdii.

Chmelárová (2007) realizovala prieskum osobnostných charakteristík učiteľov odborných predmetov na stredných školách. Tento prieskum bol realizovaný na stredných odborných školách (elektrotechnických, strojných, stavebných a geodetických) v Bratislave, Leviciach a Michalovciach. Prieskumnú vzorku tvorilo 722 študentov vo veku 16 – 19 rokov. Na základe údajov, ktoré boli zozbierané dotazníkom (obsahoval 71 výrokov, týkajúcich sa odborných a pedagogických spôsobilostí a osobnostných charakteristík učiteľa) je možné popísať dobrého učiteľa odborných technických predmetov na strednej škole. Študenti za dobrého učiteľa považujú takého, ktorý sa dobre vyzná vo svojom odbore, jasne a zrozumiteľne vysvetľuje nové pojmy a to bez zbytočného používania cudzích slov, snaží sa vystihnúť podstatu učiva, pričom používa príklady z praxe.

Dobрым učiteľom je ten, ktorý nevyžaduje učenie sa naspamäť, ale pochopenie, skúša písomne aj ústne, pričom neovplyvňuje svojim správaním výsledok skúšania a nehodnotí žiaka na základe predchádzajúcich známok, povesti, prvého dojmu či vzhľadu. K ďalším charakteristikám, týkajúcim sa sociálnych spôsobilostí dobrého učiteľa technických predmetov patrí, že priamo upozorní študentov, keď sa mu niečo nepáči na ich správaní, nie je náladový, nespráva sa k žiakom nadradene, neuprednostňuje chlapcov ani dievčatá a neznevažuje ostatných učiteľov.

Vieme, že nemôže existovať ideálny učiteľ pre všetkých. Ved' nie nadarmo sa vraví, že koľko ľudí toľko chutí. Predsa však môžeme naznačiť niektoré charakteristiky dobrého učiteľa, ktoré uvádzajú viacerí autori ako napr. Kosová, Jedinák a iní:

1. Lásťavý vzťah k žiakom – ochota pomáhať i odpúšťať, schopnosť citovo povzbudiť.
2. Vysoká morálna úroveň a charakter – osobnosť s dobre sformovaným sebavedomými vnútornou motiváciou pre výchovnú i vzdelávaciu prácu.
3. Kladné osobné a pracovné vlastnosti – usilovnosť. Trpezlivosť, skromnosť, priateľskosť, vytrvalosť, rozvážnosť, zmysel pre humor, sebakritickosť...
4. Primeraný odborný profil a rozumové vlastnosti – inteligencia a celková vzdelanosť, svetonázor a spoločenský rozhľad, tvorivosť... (Jedinák, 1996/1997).

Ciele a hypotézy výskumu

Cieľom výskumu bolo popísať charakteristiky „dobrého“ i „zlého“ učiteľa v intenciách vnímania žiakov ako i určenie jednotlivých dimenzií vnímania učiteľov žiakmi.

Výskumu podnietila najmä skutočnosť, že učiteľ zohráva v živote žiaka významnú úlohu, vo veľkej miere ho ovplyvňuje a preto je potrebné vedieť aké požiadavky má žiak na osobnosť učiteľa, aké charakteristiky zohrávajú podstatnú úlohu pri hodnotení učiteľov žiakmi.

Ďalším cieľom bolo zistiť, či sa vnímanie učiteľa líši v závislosti od rodu. Či vnímajú inak „zlého“ učiteľa chlapci ako dievčatá a tiež či vnímanie „dobrého“ učiteľa je odlišné u dievčat ako u chlapcov.

Otázka rodových rozdielov sa zdá byť v tejto súvislosti dosť zložitá. Vychádzame však z teórie M. Langovej, ktorá tvrdí, že dievčatá viac oceňujú mladosť, spôsob obliekania, vyjadrovacie schopnosti, prístupnosť a stav učiteľa (In Kariková, 2004). Zaujímavé zistenie, čo sa týka rodových rozdielov prinášajú aj Wubbels a Levy (1993), ktorí zistili, že dievčatá vidia svojich učiteľov ako viac dominantných a ústretových ako chlapci.

Ako ďalší cieľ sme si vytýčili zistenie toho, či je možné aby sa vnímanie učiteľa líšilo aj v závislosti od priemerného prospechu žiaka. Pričom predpokladáme, že žiaci s horším priemerným prospechom sú viac leniví a nemajú záujem pripravovať sa na vyučovacie hodiny. Z toho dôvodu sa domnievame, že za „zlého“ učiteľa budú žiaci s horším priemerným prospechom považovať takého, ktorý je prísny, veľa od žiakov vyžaduje a naopak za „dobrého“ budú považovať takého, ktorý je zhovievavý a nemusia sa na jeho hodiny veľmi pripravovať. Môžeme sa pri tom oprieť aj o Leriho výskum z roku 2002, ktorý odhaľuje významný i keď slabý vplyv tejto premennej v takomto kontexte.

Cieľom bolo tiež zistiť či sa vnímanie učiteľa líši aj v závislosti od veku žiaka. Pričom sme predpokladali, že iné charakteristiky budú pre „dobrého“ i „zlého“ učiteľa uvádzať žiaci mladšieho veku ako tí starší žiaci.

V tomto predpoklade nás utvrdzovali aj výsledky výskumu z roku 2001, ktorého realizátorom je J.J. Beishuizen a kol. a to, že žiaci základných škôl opisovali dobrého učiteľa hlavne ako niekoho kto je kompetentný, sústreďujúci sa na prenos vedomostí a zručností. Zatiaľ čo študenti stredných škôl zdôrazňovali relačné aspekty dobrých učiteľov. Levy a jeho kolegovia (1997) taktiež zistili, že starší študenti vnímajú učiteľov viac dominantných ako ich mladší kolegovia. No predsa, otázka vplyvu veku v súvislosti s vnímaním učiteľa je diskutabilná, pretože niektoré výskumy tento vplyv potvrdzujú iné nie.

Vzorka

Dáta pre potreby výskumu boli zbierané počas mesiacov december až marec. Zber údajov sa realizoval na dvoch základných školách a dvoch gymnáziách v Prešove. Vzorku dopĺňali aj študenti psychológie z rôznych univerzít. Vzorka bola teda vytvorená dostupnými respondentmi.

Vzorku tvoria žiaci 6., 7. a 8. ročníka základnej školy, žiaci 2. a 3. ročníka gymnázií a taktiež aj študenti z radov vysokoškolákov, konkrétne študenti psychológie. Dáta na základných školách a gymnáziách boli získavané v priebehu vyučovacích hodín za prítomnosti samotného administrátora, ktorý podal študentom všetky potrebné inštrukcie. Dáta od vysokoškolákov boli zbierané individuálne osobným podaním inštrukcie, alebo prostredníctvom mailovej komunikácie.

Výskumná vzorka pozostávala z 313 študentov. Z toho počtu bolo 110 žiakov základnej školy (vo veku od 11 do 14 rokov), 102 študentov gymnázia (od 16 do 19 rokov) a 101 vysokoškolských študentov (ich vek sa pohyboval od 20 do 27 rokov).

Tabuľka rozloženia respondentov vo vzorke vzhľadom na stupeň vzdelania

spolu	ZŠ	SŠ	VŠ
313	110	102	101

Čo sa týka rodového zastúpenia, tak vo vzorke sme mali 104 mužov a 209 žien. Z hľadiska priemerného prospechu sme si študentov rozdelili do troch skupín a to:

- študenti s priemerným prospechom od 1 do 1,9, je ich 189, pričom títo študenti tvoria najväčšiu časť vzorky
- s prospechom od 2 do 2,9 je 86 študentov
- s prospechom 3 a horším, tí tvoria najmenšiu časť, je ich 38

Metodika

Bola použitá metóda obsahovej analýzy textu, konkrétne slohových prác (opisov) učiteľov. Táto metóda umožňuje výskumníkovi zahrnúť veľké množstvo textových informácií a systematicky identifikovať ich vlastnosti, ako je napr. frekvencia výskytu najpoužívanějších kľúčových slov. Respondentom bola zadaná inštrukcia v znení: Vyberte si jedného konkrétneho učiteľa, ktorého si vážite, máte ho radi a považujete ho za dobrého učiteľa. Opíšte tohto učiteľa aj s jeho kladnými i zápornými stránkami. Napíšte stručnú charakteristiku tohto učiteľa. Čo robí z vášho pohľadu tohto učiteľa dobrým učiteľom. Rovnaká inštrukcia bola zadaná aj v súvislosti so zlým učiteľom.

Pre analýzu sme mali k dispozícii spolu 313 opisov, čo predstavovalo plnú vzorku nášho výskumu. Následne sme si podľa vzoru V. Holečka stanovili 3 kategórie charakteristík učiteľa a to: 1. osobnostné vlastnosti – pod túto kategóriu spadajú všetky vyjadrenia týkajúce sa temperamentu či charakteru učiteľa 2. didaktické spôsobilosti – tie predstavujú učiteľovu schopnosť výkladu učiva a poukazujú na odbornú pripravenosť učiteľa 3. Pedagogicko-psychologické charakteristiky – táto kategória sa týka vzťahu a správania sa učiteľa k žiakom. Tieto 3 kategórie sme doplnili ešte o jednu kategóriu, ktorú tvoria v prípade dobrého učiteľa, všetky negatívne vlastnosti, ktoré respondenti na jeho adresu uvádzali (ak sa nejaké vôbec vyskytli). V prípade zlého učiteľa ide o všetky pozitívne vlastnosti, ktoré sa vyskytli pri opisovaní zlého učiteľa respondentmi.

Interpretácia

U každého respondenta sme sa snažili v napísanom opise zachytiť všetky charakteristiky, ktoré uviedol na adresu konkrétneho učiteľa „dobrého“ i „zlého“ a následne sme ich zatriedili do príslušnej kategórie. V nižšie znázornených tabuľkách máme možnosť vidieť, koľko charakteristík žiaci uvádzali v ktorej kategórii. Tabuľky poskytujú aj pohľad na priemerný počet charakteristík pripadajúcich na jedného respondenta.

Tab. č. 1 kategórie „dobrého“ učiteľa

KATEGÓRIE	spolu	$\bar{x}$	ZŠ	$\bar{x}$	SŠ	$\bar{x}$	VŠ	$\bar{x}$	MUŽ	$\bar{x}$	ŽENA	$\bar{x}$
Osobnostné vlast.	272	0,86	122	1,11	72	0,7	78	0,77	88	0,85	184	0,88
Didaktické spôsob.	581	1,86	114	1,04	197	1,93	270	2,67	120	1,15	461	2,2
Pedag-psychol. charakteristiky	618	1,97	156	1,41	210	2,06	252	2,49	160	1,53	458	2,19
Spolu	1471	4,69	392	3,56	479	4,69	600	5,94	368	3,53	1103	5,28
negatívne vlastnosti	29		13		8		8		7		22	

Tab. č. 2 kategórie „zlého“ učiteľa

KATEGÓRIE	spolu	$\bar{x}$	ZŠ	$\bar{x}$	SŠ	$\bar{x}$	VŠ	$\bar{x}$	MUŽ	$\bar{x}$	ŽENA	$\bar{x}$
Osobnostné vlast.	86	0,27	39	0,35	31	0,3	16	0,16	42	0,4	44	0,21
Didaktické spôsob.	453	1,44	90	0,81	150	1,47	213	2,11	88	0,85	365	1,75
Pedag-psychol. charakteristiky	505	1,61	150	1,36	148	1,45	207	2,04	153	1,47	352	1,68
Spolu	1044	3,33	279	2,53	329	3,22	436	4,31	283	2,72	761	3,64
pozitívne vlastnosti	49		15		14		20		6		43	

Tabuľka č. 1 a tabuľka č. 2 obsahujú kategórie charakteristík učiteľa pričom tabuľka č. 1 sa vzťahuje k dobrému učiteľovi a tabuľka č. 2 sa viaže na učiteľa zlého. Zvláštnu kategóriu v prípade dobrého učiteľa tvoria negatívne vlastnosti, ktoré boli napísané na jeho adresu.

V prípade zlého učiteľa ide o kategóriu pozitívnych vlastností, ktoré boli vyjadrené na jeho osobu. Na základe tabuliek je možné vidieť, ktorej z kategórií prislúcha najväčší počet žiakom vyjadrených charakteristík, ako aj priemerný počet odpovedí resp. charakteristík pripadajúcich na jedného študenta v danej kategórii. Tabuľky nám poskytujú taktiež pohľad na zastúpenie jednotlivých kategórií vzhľadom na stupeň vzdelania ako aj na rod žiakov.

Na základe uvedeného sa zdá, že kategória PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY sa prejavila ako najdôležitejšia pri posudzovaní oboch učiteľov aj „dobrého“ aj „zlého“. Avšak je nutné upozorniť na to, že medzi touto kategóriou a kategóriou DIDAKTICKÉ SPÔSOBILOSTI existuje len veľmi malý rozdiel. Obe tieto kategórie sa teda javia ako dôležité pri posudzovaní učiteľov žiakmi. „Dobrý“ učiteľ v kategórii PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY bol najčastejšie popisovaný cez slová ako férový, chápatelý, ochotný pomôcť, vytvára príjemnú atmosféru, dáva možnosť vyjadriť sa. Naopak pre „zlého“ učiteľa v rámci tejto kategórie boli príznačné charakteristiky – neberie náš názor, má obľúbencov, vytvára nepríjemnú atmosféru, znevažuje nás. V rámci kategórie DIDAKTICKÉ SPÔSOBILOSTI bol „dobrý“ učiteľ žiakmi popisovaný ako ten, kto vie naučiť, má poriadok a dobrý systém vyučovania, výklad učiva je zaujímavý, má rešpekt a primerané nároky. „Zlý“ učiteľ je skrz túto kategóriu vykreslený ako niekto, kto nevie naučiť, tvrdo známkuje, je nesystematický vo výučbe, nepripravený a nemá žiaden rešpekt. Čo sa týka kategórie OSOBNOSTNÉ VLASTNOSTI tak tá sa zdá byť najmenej významná. Osobnostné vlastnosti, ktoré boli žiakmi u „dobrého“ učiteľa vyzdvihované sú najmä jeho zmysel pre humor a to, že je milý, sympatický a priateľský. U „zlého“ učiteľa do popredia vystúpili vlastnosti ako náladový, namyslený, nepríjemný a lenivý.

V tabuľke 1 a 2 môžeme ďalej pozorovať, že čo sa týka negatívnych vlastností pre „dobrého“ učiteľa a pozitívnych vlastností pre „zlého“ učiteľa, tak žiaci videli viacej pozitívnych vlastností u „zlého“ učiteľa, ako negatívnych u „dobrého“. To znamená, že aj keď je zlý učiteľ, žiaci u neho vyzdvihujú aj pozitívne stránky. Žiakmi uvádzané pozitívne vlastnosti sa najčastejšie týkali osobnostných vlastností učiteľa. Často krát bol „zlý“ učiteľ opisovaný ako milý a priateľský človek. Avšak žiaci uvádzali, že samo o sebe to nie je postačujúce, je nutné aby vedel vysvetliť učivo. V istých prípadoch medzi pozitíva „zlého“ učiteľa patrila jeho kvalitná didaktická spôsobilosť a síce, že vie dobre naučiť, ale pre to ako sa k žiakom správa bol označený za „zlého“ učiteľa.

Za negatívnu vlastnosť „dobrého“ učiteľa žiaci považovali to, že si učiteľ nevie získať rešpekt svojich žiakov.

Bližšie sme sa pozreli aj na to, či sa nejakým spôsobom líši naplnenie kategórií vzhľadom na stupeň vzdelania žiakov. Tabuľka č.1 poukazuje na to, že najdôležitejšie pre dobrého učiteľa z pohľadu žiakov základnej školy i žiakov strednej školy sú PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY. Aj keď je potrebné opäť pripomenúť, že rozdiely medzi touto kategóriou a kategóriou didaktické spôsobilosti sa javia ako nie príliš významné. U vysokoškolača sa zdá byť ako primárna a teda najpodstatnejšia kategória DIDAKTICKÉ SPÔSOBILOSTI učiteľa. Domnievame sa, že je to spôsobené jednak tým, že vysokoškolský učiteľ je „zvláštnym“ druhom učiteľa a jednak aj tým, že študent vysokej školy je iným zákazníkom v porovnaní so žiakmi základnej aj strednej školy. Vysokoškolský študent očakáva, že sa v štúdiu dobre pripraví na vykonávanie svojho budúceho povolania, že sa bude cítiť kompetentný, že vyučovanie bude pre neho prínosom. Dôraz je teda kladený na didaktické spôsobilosti učiteľa, aby mohli byť naplnené tieto očakávania zo strany študenta.

V prípade „zlého“ učiteľa, na čo poukazuje tabuľka č.2 sa zdajú byť DIDAKTICKÉ SPÔSOBILOSTI ako najdôležitejšie nielen pre vysokoškolských študentov, ale aj pre stredoškolačkov. Avšak v prípade stredoškolačkov je rozdiel medzi kategóriou pedagogicko-psychologické charakteristiky a kategóriou didaktické spôsobilosti zanedbateľný a nedá sa

teda s určitou povedať, ktorá z nich je dôležitejšia. To, že do popredia vystúpila aj kategória didaktických spôsobilostí môže napovedať o tom, že už aj stredoškólači sa stávajú náročnými zákazníkmi v zmysle poskytnutia kvalitného vzdelania. Učiteľ, ktorý im toto nevie zabezpečiť resp. poskytnúť sa stáva v ich očiach „zlým“ učiteľom.

Ak sa v tabuľkách 1 a 2 pozrieme na zastúpenie jednotlivých kategórií z pohľadu rodu, tak môžeme postrehnúť, že pre ženy sú pri posudzovaní učiteľa rozhodujúce jeho DIDAKTICKÉ SPÔSOBILOSTI, zatiaľ čo pre mužov sú to PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY. Zdá sa, že dievčatá posudzujú učiteľa na základe jeho odbornej pripravenosti a na základe toho, ako dokáže učivo prezentovať. Z ich pohľadu je „dobrý“ učiteľ ten, kto ich dokáže výkladom učiva zaujať, učivo im vysvetľuje tak, aby mu porozumeli a má systém v tom čo prednáša. Naproti tomu je „zlým“ učiteľom ten, ktorý im nevie poskytnúť dobrú vedomostnú základňu.

U chlapcov je kritériom posudzovania to, ako sa k nim učiteľ správa, aký je vzťah učiteľ – žiak. Zákonite teda bude „dobrý“ učiteľ ten, kto je im ochotný pomôcť a vytvára príjemnú atmosféru, zatiaľ čo za „zlého“ učiteľa je považovaný ten učiteľ, ktorý je voči žiakom nefér, má svojich obľúbencov, vyhráňa sa im či dokonca ich znevažuje. Domnievame sa, že v súčasnosti, kedy je slovo emancipácia skloňované čoraz častejšie sa ženy stávajú aktívnejšie, ambicioznejšie a viac dravé. Sú si vedomé toho, že ak chcú byť úspešné potrebujú na sebe neustále pracovať a zdokonaľovať sa v tom čo robia. Zdá sa, že už študentky na školách si uvedomujú túto skutočnosť a práve preto akcentujú dôležitosť didaktických spôsobilostí učiteľa. Od učiteľa očakávajú, že im poskytne kvalitný odrazový mostík, ktorý im uľahčí cestu k vytýčenému cieľu.

Záver

Na základe obsahovej analýzy prác žiakov môžeme teda konštatovať, že pri posudzovaní učiteľov žiakmi je dôležitým kritériom to, ako sa správa učiteľ k svojim žiakom, ale aj to ako dokáže prezentovať učivo. Kvalitu učiteľa z pohľadu žiakov teda vytvára vzájomný súlad pedagogicko-psychologických charakteristík a didaktických spôsobilostí. Žiaci hodnotia vysoko dobre takých učiteľov, ktorí vytvárajú príjemnú atmosféru, sú féroví a vždy ochotní pomôcť. „Zlý“ učiteľom sa zdá byť taký učiteľ, ktorý naopak vytvára nepríjemnú atmosféru, znevažuje žiakov, neberie ich názor a má svojich obľúbencov, ktorých vo všetkom uprednostňuje. Samotní žiaci si však žiadajú takých učiteľov, ktorí majú rešpekt a primerané nároky, ktorí im vedia učivo vysvetliť tak, aby ho pochopili. Želajú si, aby sa na hodinách nenudili, aby čas, ktorý majú k dispozícii bol využitý efektívne a aby učiteľ mal systém v učení. Osobnostné vlastnosti učiteľa sa v našom výskume zdajú byť ako najmenej podstatné pri posudzovaní učiteľov žiakmi. Žiaci oceňujú ak je učiteľ milý a sympatický, avšak uvádzajú, že tieto vlastnosti sú málo dôležité ak ide o posudzovanie učiteľa. Výskum ďalej odкрýva, že starší žiaci a ženy zdôrazňujú dôležitosť didaktických spôsobilostí učiteľa. Vysvetľujeme si to tým, že vysokoškólači požadujú, aby boli kvalitne pripravení pre svoje budúce povolanie, aby sa cítili kompetentní a rovnako gymnazisti očakávajú, že budú kvalitne pripravení na prijímacie pohovory ako aj na vstup na vysokú školu. Ženy resp. dievčatá si uvedomujú, že ak sa chcú v tomto „mužskom“ svete stať úspešnými, potrebujú byť vzdelané, neustále sa zdokonaľovať a pracovať na sebe. Práve preto si taktiež želajú učiteľov, ktorí ich veľa naučia, ktorí disponujú dobrými didaktickými spôsobilosťami.

Tento výskum môže byť prínosom pre mnohých učiteľov. K úspešnosti resp. neúspešnosti vyučovania prispieva mnoho rôznych faktorov, avšak učiteľ je rozhodujúcim činiteľom. Práve on je najdôležitejší prvok školského systému a vyučovanie každého predmetu závisí najmä na jeho kvalite. Je dobré, ak učiteľ pozná aké sú požiadavky a očakávania zo strany študentov, ako oni vnímajú a posudzujú učiteľov. Len a len prácou na samom sebe môže učiteľ zvyšovať svoju kvalitu.

Literatúra

BEISHUIZEN J.J. a kol.: Students' and teachers' cognitions about good teachers. IN: British Journal of Educational Psychology . The British Psychological Society, 2001.

BIRKNEROVÁ, Z.: Vnímanie učiteľa v sociálnom kontexte školy. In *Orbis scholae*, 2011. Praha : Univerzita Karlova v Prahe, PF, roč. 5, č. 1, s. 95-105, ISSN 1802-4637.

CHMELÁROVÁ, Z.: Pedagogické a sociálne charakteristiky učiteľov technických predmetov učiteľov na stredných školách 1/ 2007 Dostupné na: http://www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/2007/1/chmearova.pdf

JEDINÁK, D.: Osobnosť učiteľa matematiky - výrazný motivačný činiteľ, In Pedagogické rozhľady, 1996/1997

KARIKOVÁ, S.: Špecifiká profesijnej dráhy učiteliek, Prešov: Metodicko pedagogické centrum, 2004. 60 s. ISBN 80-8045-335-7

LANGOVÁ, M.: Učiteľ v pedagogických situáciách. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-613-7

LEVY, J., BROK, P., WUBBELS, Th., BREKELMANS, M.: Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. Learning Environments Research, 2003.

PRŮCHA, J.: Učiteľ – současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7

RICKARDS, T., FISHER, D. L.: Three perspectives on perceptions of teacher-student interaction: a seed for change in science teaching. Research in Science Teaching, New Orleans. 2000

WUBBELS, Th., LEVY, J.: Do you know what you look like? London: The falmer press, 1993.

Kontakt:

Mgr. Nikola LENDACKÁ
Tomášikova 30
080 01 Prešov
Slovensko
nikola.lendacka@gmail.com

VÝZNAM KULTIVACE SOCIÁLNÍ KOMPETENCE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Jana Matochová
VŠB – TU Ostrava

Abstrakt

Otevřená komunikace je považována za základní symptomy organizační kultury. Komunikační dovednosti jsou součástí sociální kompetence. Sociální kompetence jako souhrn dovedností nabývají v souvislosti s požadavky současného trhu práce na stále větším významu. Při výběru nových zaměstnanců zaměstnavatelé kladou důraz nejen na odborné znalosti, ale především na motivovanost a sociální kompetentnost pracovníka. Proto si kultivace sociálních dovedností zaslouží pozornost i v samotném vzdělávacím procesu.

Abstract

Open communication is considered to be the fundamental symptom of organizational culture. Communication skills are a component of social competences. Social competences, as a complex of skills, are gaining the growing importance in relation to the demands of today's labour market. When selecting a new employee, employers are putting emphasis not only expert knowledge, but in particular also on the motivation and social competences of the employee. Therefore, cultivation of social competences deserves attention also in the educational process.

Klíčová slova

sociální kompetence, sociální dovednosti, sociální komunikace

Key words

social competence, social skills, social communication

Lidské zdroje představují jeden ze základních kamenů všech procesů organizace. Procesy nemohou efektivně fungovat bez kvalifikovaných, vyškolených a motivovaných pracovníků. Požadavky trhu práce a tím i nároky zaměstnavatelů se v průběhu minulých let výrazně změnily. Dříve kladli personalisté důraz téměř výhradně na odborné znalosti uchazečů, dnes se mnohem více zaměřují na individuální osobnost jednotlivých kandidátů. Je tedy potřeba se jimi zabývat ještě před vstupem do zaměstnání, tzn. již na vysokých školách. Samozřejmě ideálně již na základních a středních školách.

Zaměstnavatelé na trhu práce vyžadují komunikační schopnosti (verbální i neverbální, písemné i ústní, individuální i týmové), prezentační schopnosti a dovednosti (schopnost produktivně diskutovat, argumentovat a polemizovat), empatii, zdravé sebevědomí, tolerantnost, uznávání morálních a etických hodnot, kreativitu, flexibilitu a iniciativnost, schopnost práce v týmu a kreativní spolupráci ve věkové, sociálně a eticky heterogenních týmech (Vymětal, 2008). Jedná se o obecné dovednosti, které jsou (ve srovnání s výkonovými charakteristikami či odbornými znalostmi) hůře měřitelné a jejichž změna vyžaduje delší dobu. Na rozdíl od nich specifické odborné znalosti, dovednosti a zkušenosti je možné poměrně snadno změřit a je možné si je osvojit studiem (např. jazykové či počítačové dovednosti, právní znalosti, znalost bezpečnosti práce, účetnictví, finančnictví apod.).

Podle Národního ústavu vzdělávání ke klíčovým kompetencím, které vyžaduje trh práce, patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické aplikace, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (Kalousková, Vojtěch, 2008).

Sociální kompetence

Spojení je často vnímáno jako synonymum jiných pojmů, například emoční kompetence, emoční inteligence, sociální dovednosti, sociální způsobilosti nebo sociální inteligence. Člověk s rozvinutou sociální kompetencí dokáže úspěšně a efektivně spolupracovat, rozumí sociálním situacím a přiměřeně se v nich chová, volí účinná řešení problémů v různých prostředích a vztazích. Je schopen projevit empatii v kontaktu s druhými, dokáže projevovat zájem o jiné, lépe rozpoznává požadavky druhých lidí a vhodněji na ně odpovídá, je flexibilní, tolerantní, vnímavý, umí aktivně naslouchat a efektivně komunikovat.

Na vymezování pojmu sociální kompetence není jednotný názor. V širším pojetí je sociální kompetence chápána jako adaptace jedince na sociální prostředí a přizpůsobování si sociálního prostředí jedincem. Hlavní rozpor tkví v tom, jestli má být sociální kompetence pojímána jako rys osobnosti, anebo učením a zkušeností osvojené sociální dovednosti.

Definice sociální kompetence kladou důraz na sociálně kognitivní dovednosti a schopnosti; na výsledky (produkty) sociálního chování, na porozumění druhým lidem a na prevenci riskantního chování. Sociální kompetence je vnímána tak, že cíle, strategie a výsledky sociální kompetence musí být efektivní a přiměřené v různých sociálních situacích a v různých vývojových fázích osobnosti a v různých kulturách.

H. Belz a M. Siegriest (2001) vymezují sociální kompetenci jako schopnost týmové práce, schopnost spolupracovat, zvládat konfliktní situace a komunikovat. Také vymezují profesní kompetenci jako schopnost sebereflexe, sebehodnocení a vědomého rozvíjení vlastních hodnot, schopnost být sám sobě manažerem. S tím souvisí kompetence v oblasti používání metod a to je schopnost postupovat systematicky, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti, kriticky sledovat a posuzovat jevy, okolnosti a možnosti, hledat nová řešení, zvažovat šance a rizika.

R. Riggio (1989) chápe sociální kompetenci jako konstelaci různých komunikačních dovedností. Základní dovednosti sociální komunikace rozděluje na tři skupiny:

1. dovednosti přijímat informace – komunikační senzitivita,
2. dovednosti vysílat informace – komunikační expresivita a
3. dovednosti monitorovat nebo kontrolovat, regulovat komunikaci.

Tyto tři základní dovednosti se uplatňují ve dvou oblastech: verbální, kterou označuje jako sociální a neverbální, kterou označuje jako emocionální. Jejich kombinací získal Riggio šest různých sociálních dovedností: emocionální expresivita, emocionální senzitivita, emocionální kontrola, sociální expresivita, sociální senzitivita a sociální kontrola.

1. Emocionální expresivita, která se uplatňuje při neverbální komunikaci je dovednost vysílat emocionální zprávy, neverbálně vyjadřovat emocionální stavy, postoje a status, případně vybudit ostatní k vyjádření svých citů.
2. Emocionální senzitivita je schopnost/skill přijímat a interpretovat neverbální komunikaci od druhých lidí, dekodovat a interpretovat subtilní emocionální klíče druhých, jejich přesvědčení a postoje.
3. Emocionální kontrola je schopnost regulovat emocionální komunikaci a neverbální projevy, ale také schopnost utajovat, skrývat emoce.
4. Sociální expresivita je dovednost verbálního vyjádření, ale i schopnost upoutat a udržet pozornost jiných, schopnost iniciovat konverzaci. Je spojena s verbální fluencí a vedením konverzace.
5. Sociální senzitivita je schopnost interpretovat verbální komunikaci a senzitivitu na sociální pravidla a normy, vhodnost sociálního chování sebe i jiných.

6. Sociální kontrola je dovednost hrát sociální role, dovednost sebe prezentace a regulace verbálního chování. Uplatňuje se v řízení směru a obsahu komunikace v sociální interakci.

Komunikační dovednosti – součást sociální kompetence

V současnosti se schopnost komunikace stává jedním z klíčových faktorů, ovlivňujících prosperitu firem. Úspěšnost firem lze zvyšovat nejen zaváděním moderní techniky, technologií a progresivní organizací. Nejdůležitějším faktorem je spoluúčast zaměstnanců na naplňování cílů organizace. To ovšem není možné, nebudou-li zaměstnanci znát záměry a cíle firmy a neztotožní-li se s nimi. K tomu je důležitá komunikace. U manažerů je kladen důraz na otevřené jednání a častou komunikaci se spolupracovníky. Zejména s těmi, kteří se bezprostředně podílejí na rozhodujících aktivitách v řízení firmy. Cílem této komunikace je mj. vytvoření pocitu sounáležitosti. Dobře fungující komunikace je nezbytným předpokladem a charakteristickým znakem úspěšných podniků. Nízká zhoršující se prosperita podniků bývá i znakem nedostatků v komunikaci, zejména mezi manažery a jimi řízenými spolupracovníky. Otevřená komunikace a včasná informovanost pracovníků jsou proto logicky považovány za základní symptomy zdravé organizační kultury.

Naslouchání jako zásadní činitel

Prvním důležitým aspektem je schopnost vnímat druhé lidi. Schopnost vnímat znamená alespoň na chvíli zapomenout na svá přání a potřeby a zamyslet se nad tím, co je důležité pro druhé, co je pro ně hodnotné. Vyžaduje to schopnost umět se ponořit do jejich světa, pochopit jejich radosti, starosti, očekávání, přání a touhy a přitom zůstat sám sebou. Je k tomu zapotřebí schopnost empatie, umět vnímat svět druhých, pochopit jejich činy, tedy schopnost být těmi druhými. Jedná se o schopnost pochopit příčiny jednání druhých. Pochopení pak umožňuje člověku korigovat své chování tak, aby mu partner porozuměl, přijmout roli, kterou od něj očekává. Schopnost vnímat druhé jsou nezbytnými předpoklady efektivní komunikace.

Druhým důležitým aspektem je naslouchat partnerovi. Nejde však jen slyšet, co říká, ale také porozumět tomu, proč to říká. Tedy správně interpretovat partnera. Ke správné interpretaci toho, co říká, je nezbytné se ptát – naslouchat aktivně. Aktivním nasloucháním lze předejít zbytečným nedorozuměním a konfliktům. Aktivním nasloucháním lze zjistit záměry a očekávání partnera, neboť každý se rád svěřuje tomu, kdo jej vnímá a projevuje o něj zájem. Je důležité se soustředit na partnera a snažit se pochopit hlavní myšlenky. Je důležité postihnout princip nebo logický základ toho, co se za řeči skrývá. U aktivního naslouchání je dobré vyjadřovat pouze jednu myšlenku a mluvit stručně, používat vhodnou intonaci hlasu a vhodná gesta, reagovat na emoce, které jsou vyvolány u partnera. Důležité je dát prostor partnerovi, aby se k problému vyjádřil. Aktivní naslouchání je jedním z nejdůležitějších prostředků k získání opravdových spojenců a upevnění autority (Jay, Templar, 2006).

Komunikace v kontextu řízení

Komunikace je záležitostí nejen intelektuální, ale také emocionální. Každý člověk posuzuje například sdělení nejen podle obsahu a informací, ale i ze svého pohledu, dle své situace. Komunikace není věcí jen přesného a jasného sdělování skutečností, nýbrž i způsobu podání sdělení. To vyžaduje přihlížet k potřebám a očekáváním lidí, jejich individuální hierarchii hodnot. Co je pro jednoho ctí, může být pro druhého urážkou. Člověk slyší zpravidla to, co slyšet chce nebo očekává. Ve zprávách a příkazech pak hledá to, co tam není. Má-li být sdělení účinné, pak je důležité nejen to, co lidem manažer chce říci, ale také proč jim to chce říci a jakou formu zvolí. Akceptací této zásady lze předejít mnohým nedorozuměním a konfliktům.

Účinnost komunikace záleží nejen na zvládnutí její verbální, ale také neverbální stránky. Klíčovou roli sehrává schopnost efektivně naslouchat. Má-li být manažer v interpersonální komunikaci úspěšný, je nezbytné, aby měl na paměti, že chce-li něco říci (předmět), musí vědět, co chce říci a čeho tím chce dosáhnout (cíl), a jak to říci (koncepte). Absence či podcenění těchto činitelů významně snižuje efektivnost komunikace. Tyto dovednosti by měly být součástí sociální kompetence manažera, který chce být ve své řídicí práci úspěšný. Pokud však umění aktivního naslouchání patří k jedincovým slabinám, je zapotřebí dovednost kultivovat, nejlépe pak již na školách, kterými každý manažer prochází.

Význam sociální kompetence

Autoři, kteří se zabývali sociální kompetencí, se shodují v tom, že sociální kompetence vede k efektivnímu sociálnímu chování. Efektivita sociálního chování je závislá na situačním kontextu a kulturním prostředí, ve kterém probíhá. V různých sociálních a kulturních prostředích jsou oceňované různé způsoby sociálního chování. Obecně můžeme k vývoji sociální kompetence říci, že sociálně kompetentní jedinec by měl umět efektivně komunikovat, porozumět sobě a druhým, regulovat svoje emoce, přizpůsobit svoje chování normám. Měl by být schopen použít svoje znalosti a dovednosti takovým způsobem, aby bral ohled na druhé a aby rozvíjel pozitivní aspekty vztahů k druhým. Výsledkem sociální kompetence je naučený postoj a způsobnost pro aktivní sebeprosazování a zvládání životních problémů prostřednictvím používání kognitivních a sociálních dovedností (Caplan, 1980; cit. dle Griffin et al., 2002).

Adolescenti s vysokou úrovní sociální a personální kompetence mají specifické dovednosti a schopnosti, které jim pomáhají vyrovnat se úspěšně se sociálními úlohami a změnami v adolescenci, mají vysoké kognitivní a sebeřídicí dovednosti a tyto faktory jim pomáhají efektivně se rozhodovat a řešit problémové situace. Naopak adolescenti s chudými sociálními a osobními kompetencemi se necítí být schopni překonat nové úkoly, stresující okolnosti, nebo drobné denní potíže, se kterými se setkávají. Používají neefektivní rozhodnutí, problémy řeší krátkodobými nekompetentními a maladaptivními způsoby. Také další autoři vymezili sociální kompetenci jako schopnost být efektivní v realizaci sociálních cílů (Foster and Ritchey, 1979; Anderson a Messick, 1974). Sociální cíle zahrnují mít přátele, být populární a oblíbený mezi vrstevníky a dosahovat efektivní sociální interakce s vrstevníky.

Rozvoj sociální kompetence směřuje k poznání své osobnosti, stanovování reálných cílů, adekvátním reakcím na jednání druhých lidí, k schopnosti pracovat v týmu, kritickému ověřování poznatků i názorů, přijímání a plnění odpovědně svěřených úkolů, přispívá k vytváření vstřícných mezilidských vztahů a předcházení konfliktů, nepodléhání předsudkům aj. (Velický, 2009).

Sociální kompetence se projevuje jako komplex sociálních dovedností vázaných na mezilidské vztahy. Sociální dovednosti a mezilidské vztahy se vzájemně ovlivňují. Kvalita mezilidských vztahů je podmíněna sociálními dovednostmi a mezilidské vztahy ovlivňují úroveň sociálních dovedností.

V lidském společenství je rozvoj a ovládání sociální kompetence velmi výhodné, a to nejen pro sociální postavení jednotlivce ve společnosti, ale i pro jeho fyzické a mentální zdraví. Vyšší úroveň sociálních kompetencí působí například jako prevence před samotou či zneužíváním návykových látek.

Jak uvádí M. Chakraborty, hrají sociální dovednosti důležitou roli v zaměstnatelnosti absolventů. „Pro úspěch v zaměstnání je rozhodující z 60 % to, jaké lidi známe, z 30 % jaký dojem dokážeme vzbudit a pouze z 10 % to, jak dobří ve své práci skutečně jsme, co umíme, jaké je naše individuální know-how. I v tak specializovaném oboru jako je technika spočívá 85 % osobního úspěchu v umění jednat s lidmi a pouze 15 % na znalostech.“ (Chakraborty, 2009).

Naplnění požadavků zaměstnavatelů je možné jen v diverzifikovaném systému, kde část institucí bude ve velmi úzkém propojení s vyhraněnými profesními sektory partnerů. Je velmi potřebné zařadit do vzdělávacího procesu osvojování sociálních dovedností, neboť sociálně kompetentní studenti jsou více přístupní novým strategiím, dokáží vysvětlovat své názory a přicházet s novými nápady.

Osobní a profesní benefit silné sociální kompetence se prolíná. Profesní rovina u studentů/absolventů je spojena především s požadavky trhu práce i budoucích zaměstnavatelů. Absolventi mohou být na trhu práce znevýhodněni. Právě proto, že je během studia kladen důraz na vysoce odborné předpoklady a rozvoj sociálních dovedností mnohdy zůstává v pozadí.

Terciární sféra vzdělávání má za cíl připravit vysoce kvalifikované odborníky, kteří budou v ekonomice založené na znalostech přispívat k růstu ekonomické a sociální úrovně regionu, státu a celého evropského prostoru. Jak je uvedeno v Bílé knize terciárního vzdělávání, musí být ve vzdělávání vedle tradičních výzev (kvalita, efektivita, rovné příležitosti) akcentovány výzvy nové. Jsou jimi především dosahování maximálního vzdělání, schopnost stále a zároveň rychle se učit na úrovni jednotlivce i organizace, tvořivost, komunikativnost, inovace a iniciativa, znalost lidí i společnosti a využívání měkkých dovedností. Jedno z doporučení vyplývající z Bílé knihy terciárního vzdělávání je: „Při hodnocení zohledňovat rozvoj tzv. soft-skills studentů, dosažené znalosti a dovednosti v jednotlivých programech“ (Matějů, 2008).

Literatura

ANDERSON, S., MESSICK, S. 1974. Social competency in young children. In *Developmental Psychology*, roč. 10, č. 1, 1974, s. 282-293.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BRADBERRY, T., GEAVES, J. 2007. *Emoční inteligence v praxi: všechno, co potřebujete vědět o úspěšném životě, vztazích a kariéře*. 1. vyd. Praha: Columbus, 2007. 182 s. ISBN 978-80-7249-220-6.

ELIAS, M. J., WEISSBERG R. P., HAWKINS, J. D. et al. 1996. The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In HAGGERTY, R.J., SHERROD, L. R., GARMEZY, N., RUTTLE, M.(Eds.). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Process, mechanism, and interventions*, 268-316. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 444 s. ISBN 05-2157-662-8.

FOSTER, S. L., RITCHEY, W. L. 1979. Issues in the assessment of social competence in children. In *Journal of Applied Behavior Analysis*, roč. 12, č. 4, 1979, s. 625-638.

GRIFFIN, K. W., BOTVIN, G. J., SCHEIER, L. M., EPSTEIN, J. A., DOYELE, M. M. 2002. Personal competence skills, distress and well-being as determinants of substance use in predominantly minority urban adolescent sample. In *Prevention Science*, roč. 3, č. 1, 2002, s. 23- 28.

CHAKRABORTY, M. Soft Skills: Essential for Shaping Well-Rounded Individuals. In *ICFAI Journal of Soft Skills* [online]. 2009, vol. 3, is. 2 [cit. 2011-09-15], s. 13-18. Dostupný z [www: http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=1&hid=101&sid=581d5275-4973-4d3c-886b-03602d36eb5f%40sessionmgr108](http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=1&hid=101&sid=581d5275-4973-4d3c-886b-03602d36eb5f%40sessionmgr108)

JAY, R., TEMPLAR, R. 2006. *Velká kniha manažerských dovedností*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 514 s. ISBN 80-247-1279-2.

KALOUSKOVÁ, P., VOJTĚCH, J. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – souhrnný přehled* [online]. 2008, Praha, NUV, s. 44[cit. 2012-10-19]. Dostupný z [www: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Potreby_zamestnavatele_souhrn.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Potreby_zamestnavatele_souhrn.pdf)

MACEK, P. 2003. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

MATĚJŮ, P., et al. 2008. *Bílá kniha terciálního vzdělávání: První verze určená k veřejné diskusi*. 1. vyd. Praha: MŠMT, 2008. 68 s.

PAYNE, J., PAYNEOVÁ, S. 1998. *Repetitorium manažerských dovedností: jak zdokonalit sám sebe*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 263 s. ISBN: 80-85943-76-X.

PETERS-KÜHLINGER, G., JOHN, F. 2007. *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 105 s. ISBN 978-80-247-2145-3.

RIGGIO, R. E. 1989. *Social Skills Inventory. Manual, research edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1989.

VELICKÝ, J. *Koncepce klíčových kompetencí* [online]. 2009, [cit. 2011-09-04]. Dostupný z [www: < http://www.nuov.cz/koncepce-kk >](http://www.nuov.cz/koncepce-kk)

VYMĚTAL, J. 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.

Kontakt:

Mgr. Jana MATOCHOVÁ, Ph.D.
Katedra společenských věd
VŠB – TU Ostrava
17. listopadu 15/2172
708 33 Ostrava – Poruba
Česká republika
e-mail: jana.matochova@vsb.cz

AKO SA STAŤ LÍDROM

Svetlana Mat'ková
Fakulta manažmentu PU v Prešove

Abstrakt

Budúcnosť úspešného businessu predpokladá, že vo veľkých podnikoch sa stanú krucálnymi zručnosťami základné zručnosti emočnej/sociálnej inteligencie. Ich uplatnenie sa nájde pri tímovej práci, kde pomôžu ľuďom spolupracovať na spoločných projektoch. Keď si intelektuálny kapitál získa význam, zefektívnenie tímovej práce bude hlavným spôsobom, ako tento intelektuálny kapitál zhodnotiť. Efektívna tímová práca sa tak stane dôležitým zvýhodnením v hospodárskej súťaži. Na to, aby boli podniky úspešné, sa budú veľmi dôrazne snažiť rozvíjať emočnú/sociálnu inteligenciu na úrovni kolektívu.

Abstract

Crucial skills for success full business are supposed to become the one so emotional/social intelligence in the future. Their impact will have their role in team work where there will be the contribution and collaboration on common projects. While the intellectual capital gat her sits value, namely more efficient team work is supposed to become the main way of benefitting the one. The effective team work tends to be the important advantage in business competition. That is why it is necessary to keep developing emotional/social intelligence on the level of teams with business students at business oriented colleges.

Kľúčové slová

podnikanie, úspech, zručnosť, emočná inteligencia, intelektuálny kapitál, hospodárska súťaž, rozvoj, sociálna inteligencia

Key words

business, success, skill, emotional intelligence, intellectual capital, business competition, development, social intelligence

Emočná inteligencia, ako sa zdá, má silný vplyv na fungovanie podnikov, čo je relatívne nová myšlienka. Rešpektovať a akceptovať ju je pre niektorých manažérov veľmi ťažké. Podľa dostupných štúdií z tejto oblasti, 250 vedúcich pracovníkov, predpokladá, že ich prácou a povinnosťou je „pracovať podľa racia, a nie podľa srdca“. Mnohí sa obávali, že empatia ich dostane do konfliktu s cieľmi, ktoré si pred seba postavili (Maccoby, 1976).

Táto štúdia bola realizovaná v sedemdesiatych rokoch, kedy ekonomická atmosféra bola dosť odlišná od súčasnej. V súčasnosti, kedy nové podmienky hospodárskej súťaže sa diametrálne odlišujú, kladú rozvoj emočnej inteligencie na popredné miesto na pracoviskách a na trhu. Keď v minulosti dominovali vedúci pracovníci s náležitou ráznosťou, v súčasnosti vďaka rozvoju informačných technológií a globalizácie ekonomiky, sa títo stavajú symbolom toho, čo bolo v minulosti. Naopak majster medziľudských vzťahov je manažérom budúcnosti.

Všetky emócie sú vlastne popudom k rôznym druhom konania, sú akoby pokynmi pre životné situácie. Pôvod slova emócia pochádza z latinčiny a znamená pohybovať sa. A tak už aj z tohto pôvodu je zrejmé v každej emócii nachádzame prvky a tendencie ku konaniu. Emócie teda vedú k činom a každý cit má svoju úlohu tým, že pripravuje telo na rôzny typ reakcie (Levenson, Ekman, Friesen, 1990). Ak pri hneve sa uvoľňuje dostatok energie pre zvýšený krvný prietok, čo umožňuje rýchlu, fyzicky náročnú reakcie, pri strachu nahromadenie krvi v dolných končatinách uľahčuje útek, tak pri šťastí dochádza k útlu centier, kde sa vytvárajú ustarostené myšlienky, pri prekvapení sa pozdvihne obočie, čím sa rozšíri zorné pole a sme lepšie informovaní a ľahšie nachádzame riešenie situácie. Hlavnou funkciou smútku je pomôcť človeku sa vyrovnať so stratou, sklamaním. Smútok vyvoláva pokles energie a nadšenia pre rôzne činnosti.

Tieto sklony, ktoré sú vrodené, sa formujú životnými skúsenosťami a kultúrou. V dlhej dobe evolúcie, kedy sa tieto citové reakcie vytvárali boli podmienky pre život oveľa

drsnejšie, ale práve kvôli tlaku prírody bola pohotovosť našich citových reakcií vtedy tak dôležitá pre prežitie. S oslabením tohto tlaku mizne aj pozitívny význam mnohých našich emócií. V dávnych dobách, napr. hnev pri reakcii aj na najmenšie podnety mohol zabezpečovať ostražitosť nevyhnutnú na prežitie.

Rozlišujeme dva úplne odlišné druhy myslenia: jedno, ktoré logicky uvažuje, a druhé, ktoré cíti. Sú viac alebo menej harmonické a spolupracujú a kombinujú tieto spôsoby, aby sme sa mohli vo svete úspešne orientovať. Tieto dve stránky sú spravidla v rovnováhe – emócie dodávajú energiu a informácie racionálnemu mysleniu a racionálne uvažovanie na druhej strane cibrí a niekedy tlmí emočné signály. Na viac, tieto dva systémy sú na sebe vzájomne závislé. Myšlienka je sprevádzaná citom a cit myšlienkou. Pri narušení tejto harmónie sa dostávajú k vedeniu emócie. Erasmus z Rotterdamu, stredoveký humanista vo svojom satirickom dielku opísal napätie medzi rozumom a citom nasledovne (Erasmus Rotterdamský, 1971):

„Jupiter bol obdarený o veľa viac vášňou, ako rozumom – keby ste sa pokúšali presne vypočítať ich pomer, vyšlo by vám asi dvadsať štyri k jednej. Stvoril dvoch zúrivých tyranov – Hnev a Chlípnosť – aby vyvážil samotársku moc Rozumu. Ako ďaleko môže v živote obyčajného človeka prevládať v spoločnom pôsobení týchto síl Rozum, o tom niet pochybností: Rozum koná to jediné, čo mu zostáva – kričí až do zachrípnutia, opakuje rady ctnosti, kým tí ďalší dvaja mu s posmeškom radia, aby sa šiel radšej obesiť. Sú čím ďalej, tým viac hlučnejší a urážlivejší, až kým ich vládca sa úplne vyčerpá a vzdá sa.“

Pracovné výhody rozvoja emočnej inteligencie, t.j. schopnosť zladieť sa s emóciami ľudí, s ktorými musíme vyjednávať, schopnosť riešiť spory tak, aby sa záležitosti nevyhrocovali. Líderstvo/vedúce postavenie teda neznamená dominanciu, ale umenie presvedčiť ľudí, aby pracovali na spoločnej úlohe. Platí to aj pre oblasť vlastného rozhodovania o svojej kariére, kedy umenie rozpoznať svoje najhlbšie city a pocity, ktoré v nás naša práca vzbudzuje, schopnosť vedieť, čo treba zmeniť, aby sme so svojím zamestnaním boli spokojní.

Rozvoj schopností špičkových manažérov je potrebné začať a konsolidovať už pri ich príprave, na fakultách manažérskeho zamerania. Študenti by mali dostať dostatok priestoru na aplikáciu emočnej inteligencie, a to nielen na predmetoch kde dominujú psychologické prvky, ale a na takých, kde zdanlivo takéto prvky ani nemajú svoje vedúce postavenie, akým je interkultúrna komunikácia aj v cudzom jazyku.

Pri realizácii prezentácie napr. na tému turizmu v anglickom jazyku je množstvo priestoru, kedy môžeme rozvíjať túto aplikáciu emočnej inteligencie veľmi úspešne. Integráciou psychologických prvkov spolu s rozvojom cudzojazyčnej kompetencie je možné trénovať študentov v tomto procese.

Kritika v takomto nácviku je úloha číslo jedna. Študenti pri realizácii prezentácie na danú odbornú tému v anglickom jazyku potrebujú dostať spätnú väzbu o tomto procese veľmi urgentne, aby získali povzbudenie, potrebné pre výdrž vo svojom snažení pripraviť odbornú diskusiu na požadovanej úrovni. Bez spätnej väzby sú študenti/budúci manažéri bezmocní, nevedia, ako ich predstavenie prijíma obecnosť/kolegovia študenti, ale aj ich učiteľ, čo sa od nich očakáva. V určitom uhle pohľadu sa kritika môže považovať za jednu z kľúčových úloh úspešného manažéra. Vedúci pracovníci majú niekedy strach kritizovať svojich podriadených. Veľa manažérov ani neovláda, alebo veľmi málo, umenie spätnej väzby. Toto sa podpisuje pod veľa neúspechov a platí sa za to vysoká daň. Je totiž veľmi dôležité, ako vedia obchodní partneri ventilovať svoju nespokojnosť. Efektivita, spokojnosť a produktivita, či už, pri nácviku – študenta, v podniku pracovníka, je priamo závislá od spôsobu podania a verbálneho i neverbálneho vyjadrenia problémov a chýb. To, ako sa kritika podáva, ako sa prijíma, určuje, ako sú študenti/pracovníci spokojní so svojou prácou a kolegami.

Trénovať umenie kritiky je veľmi efektívne pre budúce manažérske povolanie. Čím skôr sa budúci manažér naučí, že tzv. obranná kritika, pozitívna kritika s prvkami konkrétnosti a vhodnou dávkou citu je zárukou pokroku a úspechu, tým úspešnejší bude jeho podnik a jeho manažérska práca.

Najhorší spôsob, ako človeka motivovať je ak kritizujeme formou osobného napádania. V takom prípade u postihnutého človeka vzniká tendencie obviňovať niekoho iného, brániť sa, vyvoláva pocit nespravodlivosti a pasívny odpor. Túto deštruktívnu dynamiku odhalila štúdia riaditeľov, ktorí si spomínali na chvíle, kedy sa neudržali, oborili sa na svojich podriadených a pod náporom emócií napadli ich osobu (Baron, 1990).

Umenie/zručnosť kritiky by mali byť vlastné každému vedúcemu pracovníkovi, keďže vhodná kritika môže byť jednou z najdôležitejších správ, ktoré môže manažér vôbec poskytnúť.

Pozitívna kritika sa sústreďuje na to, čo študent/človek urobil a čo ešte môže urobiť, nevzťahuje sa na zle urobenú prácu a nespája ju s charakterom človeka. Čo sa týka motivácie – ak sú ľudia presvedčení, že ich neúspech je spôsobený nejakým nedostatkom v ich schopnostiach, stratia nádej a prestanú sa snažiť. Treba vytvoriť atmosféru, že základným predpokladom na ceste k optimizmu je, že nezdary a zlyhania sú dôsledkom okolností a že my máme tú moc a silu zmeniť tieto okolnosti k lepšiemu. Pre zdokonalenie umenia kritiky je potrebné u študentov trénovať tieto kroky: konkrétnosť, návrh riešení, kritizovať z očí do očí / v súkromí/, empatia. Ako byť konkrétnym sa dá natrénovať tak, že vyberieme kľúčové problémy/problém, kto urobil čo dobre a zle a ako je to možné zmeniť. Konkrétnosť je dôležitá tak pre pochvalu, ako aj pre kritiku.

Kritika, ako aj iné formy spätnej väzby sú zmysluplné vtedy, ak ukáže cestu a smer k riešeniu problému, pretože môže otvoriť dvere k alternatívam, ktoré si človek sám ani neuvedomoval.

Pravidlo byť empatickým je tiež veľmi nápomocné, keďže umožňuje naladiť sa na kritizovaného človeka a vycítiť, aký dopad na neho budú mať slová kritiky. Manažéri, ktorí majú empatiu na nízkom stupni poskytujú spätnú väzbu zraňujúcim spôsobom (Birknerová, Kentoš, 2011), ponížujú a nenačúvajú ich názorom. Konečný výsledok takej kritiky je deštruktívny: nenájde sa náprava, ale vzniká nenávisť, horkosť a obranné správanie.

Schopnosť postaviť sa k inakosti akéhokoľvek druhu veľmi napomáha rozvoju a zmene vnútornej etiky podniku. Spôsobom, akým je možné to realizovať je dlhodobé plnenie spoločných úloh s ľuďmi z rôznych kultúr a sociálnych skupín. Vnútoraná etika organizácií musí začať podporovať toleranciu aj napriek individuálnym predsudkom. Dokázať to nie je ľahká úloha a napomôže tomu pochopenie povahy predsudku samotného. Predsudky sú emočným postojom, ktorý si osvojujeme veľmi skoro. Preto je také ťažké s nimi bojovať, či úplne vykoreniť, hoci rozumieme, že sú neprijateľné. „Emócie predsudkov sa formujú v rannom detstve, kým racionálne argumenty, ktorými sú také postoje ospravedlňované, prichádzajú až o mnoho neskôr. Neskôr v živote sa budete možno chcieť svojich predsudkov zbaviť, ale zmeniť svoje hlboké pocity je oveľa ťažšie než sa vzdať intelektuálneho presvedčenia. Mnoho Južanov sa mi napríklad priznalo, že rozumovo síce nepociťujú voči černochoom žiadne predsudky, ale aj napriek tomu, ak si majú s nimi podať ruky, veľmi sa im do toho nechce. Tieto pocity sú pozostatkom toho, čo sa ako deti naučili od svojich rodičov“. (Pettigrew, 1987).

Sila stereotypov, o ktoré sa predsudky opierajú, pochádza čiastočne z menej vyhraného zákona dynamiky mysli, ktorá má tendenciu vytvárať stereotypné reakcie, zotrvávať pri nich a považovať za pravdivé (Gaertner a Davidio, 1987).

Týchto zakorenených predsudkov sa je zbaviť veľmi ťažko, ale je možné zmeniť náš prístup k nim.

Pojem skupinový IQ sa používa pre skupinu ľudí, ktorí sa stretávajú s cieľom pracovať na spoločnom projekte rôzneho druhu, skupina, ktorá je zameraná na spoločný výsledok. Dalo by sa logicky predpokladať, že úspešný výsledok závisí od súčtu talentu a zručností členov danej skupiny. Paradoxne bolo dokázané, že prvok, ktorý najviac ovplyvňuje skupinový IQ je harmónia vzťahov členov skupiny. Jednou z najdôležitejších zručností vynikajúcich pracovníkov je schopnosť obratne jednat s ľuďmi. Okrem toho títo výborní pracovníci dokázali a vyznačovali sa schopnosťami koordinovať prácu v tíme a chápať situáciu aj z perspektívy ostatných- kolegov/klientov, ďalej výbornou presvedčivosťou, dokázali podporovať spoluprácu a zabráňovať vzniku konfliktov. Pri sporoch vždy dokázali nájsť riešenie akceptovateľné oboma stranami. Základom pre toto všetko je spoločenská šikovnosť a obratnosť, čo sú schopnosti a aspekty emočnej inteligencie, čo predpokladá, že sa stanú nespornými lídrami a úspešnými manažérmi.

Záver

Ako z uvedeného vyplýva, úspešné podnikanie predpokladá, že nielen/ale aj vo veľkých podnikoch sa hlavnými zručnosťami stanú základné zručnosti emočnej/sociálnej inteligencie. Ich uplatnenie sa nájde aj pri tímovej práci, kde pomôžu ľuďom spolupracovať na spoločných projektoch. Keď si intelektuálny kapitál získa význam, zefektívnenie tímovej práce bude hlavným spôsobom, ako tento intelektuálny kapitál zhodnotiť. Efektívna tímová práca sa tak stane dôležitým zvýhodnením v hospodárskej súťaži. Na to, aby boli podniky úspešné, sa budú veľmi dôrazne snažiť rozvíjať emočnú/sociálnu inteligenciu na úrovni kolektívu.

Teda rozvoj a tréning zručností emočnej inteligencie u študentov manažmentu sa stáva dôležitou súčasťou prípravy budúcich manažérov pre rôzne oblasti podnikania, turizmu nevynímajúc. Integrácia prvkov tohto tréningu sa stáva súčasťou aj oblastí interkulturálnej komunikácie ako aj odborného cudzieho jazyka.

Literatúra

BARON, R. 1990. Countering the Effects of Destructive Criticism, *Journal of Applied Psychology* 75, 3, 1990.

BIRKNEROVÁ, Z., KENTOŠ, M. 2011. Emocionálna a sociálna inteligencia manažérov a výkonných pracovníkov. In *Journal of Management and Business: Research and Practice*. Prešov : FM PU, 2/2011, ročník 3, s.18-28. ISSN 1338-0494.

EKMAN, P., DAVIDSON, R. 1994. *Fundamental Questions About Emotions*, New York, Oxford University Press, 1994.

ERASMUS, R. 1971. *In Praise of Folly*, preklad: RADICE, E., Londýn, Penguin, 1971, s. 87.

GAERTNER, S., DAVIDIO, J. 1987. *Prejudice, Disrimination and Racism*, New York, Academic Press, 1987.

GOLEMAN, D. 1995. *Emoční inteligence*, Columbus, 1995. ISBN 80-85928-48-5.

LAVIN, C. 1994. „When Moods Affect Safety: Communications in a Cockpit a Lot a Few Miles Up“, *The New York Times*, 26. 6. 1994.

LEVENSON, R. W., EKMAN, P., FRIESEN, W. V. 1990., in: Psychology 27/Voluntary Facial Action Generates Emotion-Specific Autonomous Nervous System Activity.

MACCOBY, M. 1976. The Corporate Climber Has to Find His Heart, Fortune, december, 1976.

PETTIGREW, T. 1987. Rozhovor s D. Golemanom in: The New York Times, 12.6.1987

Kontakt:

PhDr. Svetlana MAŤKOVÁ, PhD.
Katedra interkultúrnej komunikácie
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov
Slovensko
e-mail: svetlana.matkova@unipo.sk

OCHRANA SPOTREBITEĽA NA FINANČNOM TRHU

Pavel Mikuš, Daniel Svocák
Katolícka univerzita v Ružomberku

Abstrakt

Článok predstavuje teoretické východiská zamerané na ochranu spotrebiteľa, pričom sa užšie venuje miere a uplatňovaniu nárokov spotrebiteľov v oblasti finančného trhu na Slovensku, s prihliadnutím na smernice Európskej únie, ktoré priniesli v posledných rokoch výrazné inovácie v tejto oblasti. Opiera sa najmä o súčasné poznatky domácich a zahraničných inštitúcií zaoberajúcich sa touto problematikou, doplnené reálnymi analytickými a štatistickými hodnotami spoločnosti

Abstract

This article presents the theoretical background of consumer protection, specifically focused on the consumers claims in the financial market in Slovakia, with regard to the directives of the European Union, which in recent years have brought significant innovation in that field. It relies mainly on existing knowledge of domestic and foreign institutions dealing with these issues, enhanced by real analytic and statistical values.

Kľúčové slová

ročná percentuálna miera nákladov, výška splátky, doba splácania, miera (index) preplatenia

Keywords

year percentage rate of charge, payment amount, repayment period, the rate (index) reimbursement

Pod vplyvom globalizácie, prostredníctvom prepájania trhov a kvôli rýchlemu rozvoju internetového obchodu, ale i na základe dopadov finančnej krízy sa ochrana spotrebiteľa dostáva v posledných rokoch do čoraz väčšej pozornosti. Špecifickú časť predstavuje ochrana spotrebiteľa na finančnom trhu, kde v oblasti ochrany klientov poisťovní, bánk, nebankových inštitúcií a finančného sprostredkovania je ešte stále množstvo nedostatkov, hoci v posledných rokoch zaznamenávame výraznú snahu Národnej banky Slovenska o zmeny v oblasti dohľadu nad finančným trhom.

Finančný trh

Ručinský definuje finančný trh nasledovne: „Finančný trh je trh, na ktorom finanční sprostredkovatelia prostredníctvom finančných nástrojov zabezpečujú pohyb krátkodobého, strednodobého a dlhodobého kapitálu medzi jednotlivými subjektmi. Prostredníctvom finančného trhu sa presúvajú prostriedky od tých, ktorí ich majú prebytok, k tým, ktorí spotrebúvajú viac, ako sú ich príjmy a nevyhnutne potrebujú prostriedky.“¹³ Inými slovami to znamená, že dochádza k presunu voľných prostriedkov z prebytkového sektora smerom k deficitnému sektoru.

Hrvoľová sa vo svojej definícii opiera o novodobé trendy, ktoré vplývajú na finančný trh. „V súčasných podmienkach internacionalizácie ekonomiky a nerovnomerného ekonomického rozvoja umožňuje prílev kapitálu zo zahraničia, ďalej umožňuje využívať prírodné bohatstvo a zdroje pracovných síl, uľahčuje prístup k lacným, nevyužitým výrobným činiteľom, čo vedie k efektívnejšej výrobe.“¹⁴ Globalizácia má teda v tomto smere tak pozitívny vplyv, ako i negatívny. Nadnárodné spoločnosti majú takto možnosť výhodného investovania, ktoré je často podporované rôznymi vládnymi stimulmi.

¹³ RUČINSKÝ, R. 2002. *ABC o financiách*. Prvé vydanie. Košice: Vydavateľstvo ORIENS; 2002. 242 s. ISBN 80-88828-26-0 s.28

¹⁴ HRVOĽOVÁ, B – a i. 2006. *Analýza finančných trhov*. Bratislava, Sprint vfra; 2006. 564 s. ISBN 80-89085-59-8. str. 64

Aby sa teda akumulčná, alokačná, prerozdeľovacia a selekčná funkcia mohli na finančnom trhu uplatňovať, je nevyhnutná určitá miera zásahu štátu prostredníctvom zákonov, smerníc a všeobecne záväzných právnych predpisov.

RPMN

V poslednej dobe sa sústreďuje pozornosť na informácie o výške RPMN (ročnej percentuálnej miere nákladov), ako základného identifikátora miery preplatenia úveru. „Základnou rovnicou, ktorá vyjadruje ročnú percentuálnu mieru nákladov, kladie do rovnováhy na ročnom základe celkovú súčasnú hodnotu čerpaných prostriedkov na jednej strane a celkovú súčasnú hodnotu splátok a platieb poplatkov na strane druhej“.¹⁵ Zákon o spotrebiteľských úveroch presne definuje metodiku a postupy pri vyčísl'ovaní RPMN a tieto informácie prenáša do zmluvnej dokumentácie spotrebiteľov. Vzorec pre vyčíslenie RPMN vyzerá nasledovne:

$$\sum_{k=1}^m C_k (1+X)^{-t_k} = \sum_{l=1}^{m'} D_l (1+X)^{-S_l}$$

Obrázok 1 Rovnica rovnosti poskytnutého spotrebiteľského úveru a splátok
Zdroj: Príloha č. 2 k zákonu č. 129/2010 Z. z.

Význam symbolov použitých vo vyššie uvedenom vzorci:

- X = ročná percentuálna miera nákladov,
 - m = číslo posledného čerpania,
 - k = číslo čerpania, preto $1 \leq k \leq m$,
 - C_k = výška čerpania k ,
 - t_k = interval vyjadrený v rokoch a zlomkoch roka medzi dátumom prvého čerpania a dátumom každého nasledujúceho čerpania, preto $t_1 = 0$,
 - m' = číslo poslednej splátky alebo platby poplatkov,
 - l = číslo splátky alebo platby poplatkov,
 - D_l = výška splátky alebo platby poplatkov,
 - S_l = interval vyjadrený v rokoch a zlomkoch roka medzi dátumom prvého čerpania a dátumom každej splátky alebo platby poplatkov.
- Súčasťou zmluvnej dokumentácie je i vzorec na vyjadrenie súčasného stavu tokov, ktorý je zobrazený nižšie.

$$S = \sum_{k=1}^n A_k (1+X)^{-t_k}$$

Obrázok 2 Vyjadrenie súčasného stavu tokov pre vklady $1 - k$ vyjadrený v rokoch
Zdroj: Príloha č. 2 k zákonu č. 129/2010 Z. z.

V prípade, že úver je splácaný rovnakými splátkami (tzv. anuitné splátky) v rovnakých periódach (zvyčajne v mesačnej periodicite) je možné pre výpočet RPMN použiť i nasledujúci vzorec pre výpočet anuity:

¹⁵ Príloha č. 2 k zákonu č. 129/2010 Z. z.

$$0 = PV - C \frac{\frac{1}{(1+i)^{\frac{m}{12}}} - 1}{1 - (1+i)^{\frac{1}{12}}}$$

Obrázok 3 Vzorec pre výpočet anuitnej splátky
Zdroj: Príloha č. 2 k zákonu č. 129/2010 Z. z.

- PV = suma úveru znížená o jednorazový poplatok,
- C = splátka úveru zvýšená o sumu pravidelných mesačných poplatkov,
- m = čas splatnosti úveru v mesiacoch
- i = sadzba RPMN

Takéto rovnice ako údaj finančnej matematiky sú však zrozumiteľné len veľmi úzkemu okruhu ľudí, pričom bežný spotrebiteľ, ktorý žiada o úver, nie je schopný vyhodnotiť údaje a informácie v takejto forme. Na internetovej stránke www.euroekonom.sk je v časti „Abeceda ekonomického slovníka“ RPMN definovaná ako „číslo, ktoré má umožniť spotrebiteľovi lepšie vyhodnotiť výhodnosť alebo nevýhodnosť poskytovaného úveru. RPMN udáva percentuálny podiel z dlžnej čiastky, ktorý musí spotrebiteľ zaplatiť za obdobie jedného roka v súvislosti so splátkami, správou a ďalšími výdajmi spojenými s čerpaním úveru.“¹⁶ Výsledná percentuálna hodnota ukazovateľa RPMN má teda spotrebiteľovi slúžiť ako smerodajný podklad pre správnosť jeho rozhodovania. OTP banka na svojej webovej stránke rozširuje túto definíciu o informáciu pre spotrebiteľa nasledovne: „Pre spotrebiteľa je najvýhodnejším úverom, alebo pôžičkou tá, ktorá má najnižšiu hodnotu RPMN (pri rovnakej sume úveru a dobe na ktorú je poskytnutý). Do výpočtu RPMN sa zahŕňajú nielen výška úrokovej sadzby, ale aj poplatky, ktoré sú spojené s úverom alebo pôžičkou. Túto základnú informáciu musí banka resp. splátková spoločnosť poskytnúť spotrebiteľovi už pri ponuke úveru alebo pôžičky.“¹⁷ Množstvo osvetu a snahy o finančné vzdelávanie však zabúdajú na zdôraznenie tejto základnej podmienky a preto sa mnoho spotrebiteľov môže domnievať, že platí všeobecný predpoklad: čím nižšia je miera RPMN, tým výhodnejší je úverový produkt. Často sa však pri úveroch stretávame s tým, že s predlžovaním doby splácania úveru primerane klesá aj výška RPMN, no to neznamena, že spotrebiteľ na úvere preplatí menej.

Komparácia – postupy a výpočet

Pre komparáciu sme si preto najskôr zvolili prepočty rovnakej výšky istiny úveru a na rovnaké obdobia trvania úveru prostredníctvom leasingových spoločností CFH divízia a Škoda kredit VWFS, a zároveň dvoch bánk ČSOB a UniCredit. Tieto výsledky sme spracovali v komplexných tabuľkách.

Prepočty boli kalkulované na:

- 24, 36, 48, 60 a 72 splátok
- bez poistenia a s poistením (havarijným, alebo iným typom tvoriacim podmienku poskytnutia úveru – napríklad poistenie schopnosti splácať úver)

Pri prepočtoch sme sa zamerali na:

- vyčíslenie výšky splátok

¹⁶ EuroEkonom. *Abeceda ekonomického slovníka*. [cit. 2012-03-13]. [on-line]. Dostupné na internete: <<http://www.euroekonom.sk/poradna/ekonomicky-slovník/?q=rpmn>>

¹⁷ OTP BANKA. *Slovník bankových pojmov* [cit. 2012-03-23]. [on-line]. Dostupné na internete: <<http://www.otpbank.sk/sk/infosluzby/bankovy-slovník/>>

- vyčíslenie výšky RPMN
- komplexnosť získaných informácií z ponúk a ich použiteľnosť ako súčasti rozhodovacieho procesu spotrebiteľa

Pre porovnávanie jednotlivých ukazovateľov sme následne používali vždy len vybrané označené stĺpce hodnôt z dôvodu prehľadnosti:

Tabuľka 1 ČSOB - základné prepočty a vzťahy

A	C	D	E	F	G	H	I
počet splátok	vstupný poplatok	mesačný administratívny poplatok	havarijné poistenie mesačne	mesačná splátka (bez poplatkov a bez poisťiek)	celková mesačná splátka	celkovo uhradené (vrátane všetkých poplatkov)	celkový preplatok
24	200,00 €	2,00 €	0,00 €	456,39 €	458,39 €	11 201,36 €	1 201,36 €
36	200,00 €	2,00 €	0,00 €	317,53 €	319,53 €	11 703,08 €	1 703,08 €
48	200,00 €	2,00 €	0,00 €	248,38 €	250,38 €	12 218,24 €	2 218,24 €
60	200,00 €	2,00 €	0,00 €	207,10 €	209,10 €	12 746,00 €	2 746,00 €
72	200,00 €	2,00 €	0,00 €	179,76 €	181,76 €	13 286,72 €	3 286,72 €

Základné vzťahy medzi jednotlivými stĺpcami kalkulácie a spôsob ich výpočtu sú vyjadrené v nasledujúcich schémach.

Výšku mesačnej splátky (stĺpec G) predstavuje sumu, ktorú bude spotrebiteľ platiť za poskytnutý úver mesačne. Vypočítame ho:



Obrázok 4 Postup pre výpočet mesačnej splátky

Celkovú sumu, ktorú spotrebiteľ uhradí v splátkach (stĺpec H) predstavuje celkovú sumu zaplatenú počas riadneho obdobia splácania úveru prostredníctvom všetkých splátok a vrátane všetkých poplatkov a prípadných poistení. Vypočítame ho:



Obrázok 5 Postup pre výpočet celkového súčtu úhrad

Celkový preplatok (stĺpec I) predstavuje rozdiel medzi prostriedkami celkovo uhradenými počas celkovej doby splácania úveru a istinou, ktorá bola poskytnutá spotrebiteľovi.

Vypočítame ho:



Obrázok 6 Postup pre výpočet celkového preplatku

Uvedeným postupom sa vie spotrebiteľ dopracovať k hodnote celkového preplatku. Podstatná je však komplexnosť a pravdivosť všetkých informácií, ktoré má v danom okamihu k dispozícii.

Cieľom komparácie bolo zistiť a porovnať závislosť základných ukazovateľov pri

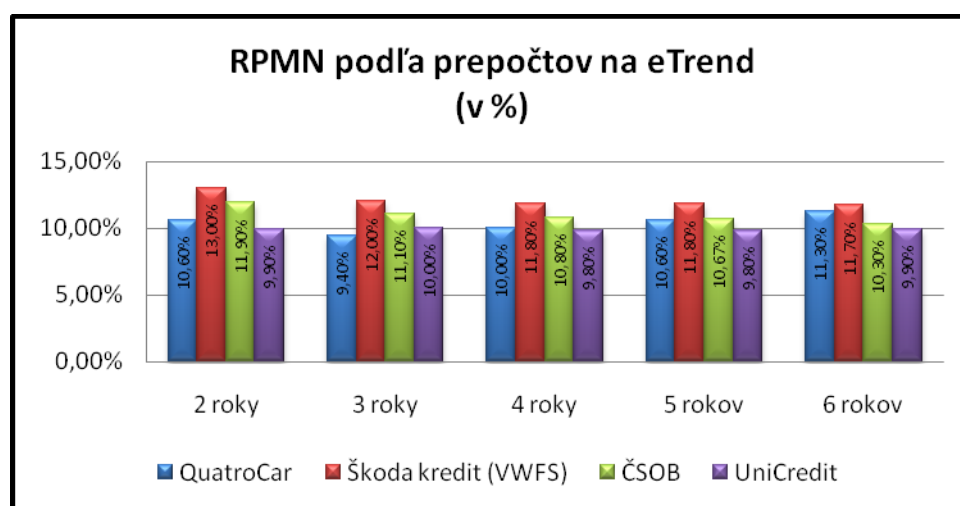
prehodnocovaní výhodnosti úverových ponúk v závislosti od meniacej sa doby splácania a zároveň prihliadať na faktory individuálneho prístupu sprostredkovateľov pri predkladaní úverových ponúk.

Vyjadrenie vzťahov RPMN a doby splácania úveru

V nasledujúcej tabuľke sme sa zamerali na hodnoty RPMN (vyčíslené prostredníctvom eTrend) uvádzané pre rôzne doby splácania úverov a teda na 2, 3, 4, 5 a 6 rokov. Graf následne zobrazuje, že hoci boli medzi jednotlivými finančnými inštitúciami mierne rozdiely, ak sme si porovnali všetky obdobia splácania, tak minimálna hodnota RPMN dosahovala hodnotu 9,90% a maximálna hodnota 13,00% . Ak sledujeme tieto rozdiely po jednotlivých obdobiach, táto odchýlka bola skutočne len minimálna a pri zobrazení závislosti medzi dobou splácania a výškou RPMN zobrazovala takmer lineárny priebeh.

Tabuľka 2 Hodnoty RPMN vyčíslené na základe prepočtu prostredníctvom eTrend

obdobie	QuatroCar	Škoda kredit (VWFS)	CSOB	UniCredit
2 roky	10,60%	13,00%	11,90%	9,90%
3 roky	9,40%	12,00%	11,10%	10,00%
4 roky	10,00%	11,80%	10,80%	9,80%
5 rokov	10,60%	11,80%	10,67%	9,80%
6 rokov	11,30%	11,70%	10,30%	9,90%



Graf 1 Hodnoty RPMN podľa prepočtov na eTrend (v %)

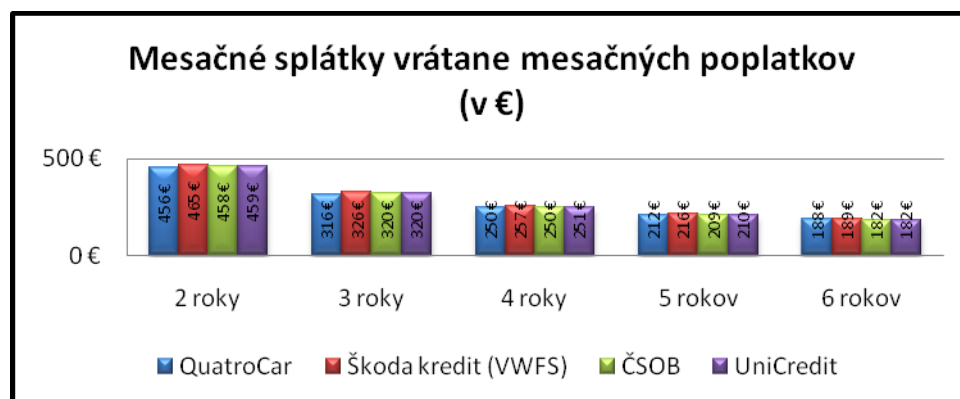
Ak sa teda zameriame na jednotlivé finančné inštitúcie, pri rôznej dobe splácania úveru si hodnota RPMN udržiava mierne klesajúci, respektíve mierne stúpajúci trend. Rozdiel medzi maximálnou a minimálnou hodnotou RPMN pri všetkých uvedených dobách splácania bol teda pri divízii QuatroCar na úrovni 1,9%, Škoda Kredit (VWFS) na úrovni 1,3%, ČSOB 1,6% a UniCredit 1,2%. Keďže sme vychádzali z rovnakej výšky istiny, pri konkrétnej dobe splácania predpokladáme, že najnižšia miera RPMN predstavuje na daný počet splátok najvýhodnejšiu ponuku.

Vyjadrenie závislosti výšky splátok od doby splácania

Ak sa následne zameriame na výšku mesačných splátok (do ktorých započítame výšku mesačného poplatku – napríklad za vedenie úverového účtu), tak zistíme, že uvedené hodnoty mali pri predlžujúcej sa dobe splácania klesajúci trend výšky predpísaných mesačných splátok. To je samozrejme zapríčinené tým, že sa spotrebiteľovi istina rozpočíta na väčší počet splátok.

Tabuľka 3 Výška mesačných splátok (vrátane mesačných poplatkov)

obdobie	QuatroCar	Škoda kredit (VWFS)	ČSOB	UniCredit
2 roky	456 €	465 €	458 €	459 €
3 roky	316 €	326 €	320 €	320 €
4 roky	250 €	257 €	250 €	251 €
5 rokov	212 €	216 €	209 €	210 €
6 rokov	188 €	189 €	182 €	182 €



Graf 2 Mesačné splátky vrátane poplatkov (v €)

Dôležitá informácia pre spotrebiteľa je však v tom, že hoci výška mesačných splátok s predlžujúcou sa dobou splácania klesá, musíme sa zároveň zamerať na vývoj celkového preplatku úveru. Výrazným faktorom však v tejto chvíli je aj reálna výška mesačnej splátky, kde sa rozhodovací proces každého spotrebiteľa prispôsobuje jeho individuálnym požiadavkám a možnostiam.

Vyjadrenie závislosti celkového preplatku úveru od doby splácania

Množstvo predajných procesov je nastavených práve u sprostredkovateľov úverov tak, aby sa klient zameriaval viac na iné ukazovatele, ako na kalkuláciu celkového preplatenia, pričom práve túto informáciu považujeme pre klienta za veľmi dôležitú.

Do výpočtu celkového preplatku sme na príklade kalkulácie ČSOB zohľadnili všetky predpísané mesačné splátky, poistenie schopnosti splácať úver, mesačné poplatky za vedenie úverových účtov a zároveň sme doň zahrnuli i vstupné jednorazové poplatky. V nasledujúcej tabuľke je hodnota celkového preplatenia zobrazená v stĺpci I. Vzťah medzi jednotlivými stĺpcami tabuľky vyjadruje nasledujúci vzorec:

$$\text{Celkový preplatok (stĺpec I)} = [A * (D + E + F) + C] - \text{výška istiny}$$

Tabuľka 4 ČSOB – Výpočet celkového preplatku úveru

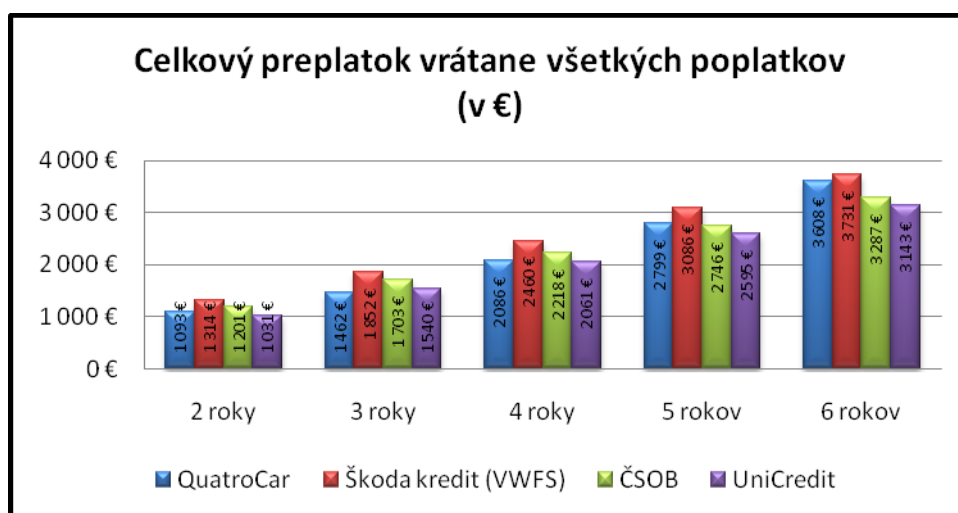
A	C	D	E	F	G	H	I
počet splátok	vstupný poplatok	mesačný poplatok	poistenie schopnosti splácať úver	mesačná splátka (bez poplatkov)	celková mesačná splátka	celkovo uhradené (vrátane všetkých poplatkov a poistiek)	celkový preplatok
24	200,00 €	2,00 €	12,41 €	456,39 €	470,80 €	11 499,20 €	1 499,20 €
36	200,00 €	2,00 €	12,41 €	317,53 €	331,94 €	12 149,84 €	2 149,84 €
48	200,00 €	2,00 €	12,41 €	248,38 €	262,79 €	12 813,92 €	2 813,92 €
60	200,00 €	2,00 €	12,41 €	207,10 €	221,51 €	13 490,60 €	3 490,60 €
72	200,00 €	2,00 €	12,41 €	179,76 €	194,17 €	14 180,24 €	4 180,24 €

Rovnakým postupom sme vykonali prepočty aj pri ostatných úverových ponukách, ktoré tvoria Prílohu 1 a Prílohu 2. Zistené rozdiely boli sumárne prezentované v tabuľke nižšie.

Tabuľka 5 Výška celkového preplatku pri jednotlivých dobách splácania

obdobie	QuatroCar	Škoda kredit (VWFS)	ČSOB	UniCredit
2 roky	1 093 €	1 314 €	1 201 €	1 031 €
3 roky	1 462 €	1 852 €	1 703 €	1 540 €
4 roky	2 086 €	2 460 €	2 218 €	2 061 €
5 rokov	2 799 €	3 086 €	2 746 €	2 595 €
6 rokov	3 608 €	3 731 €	3 287 €	3 143 €

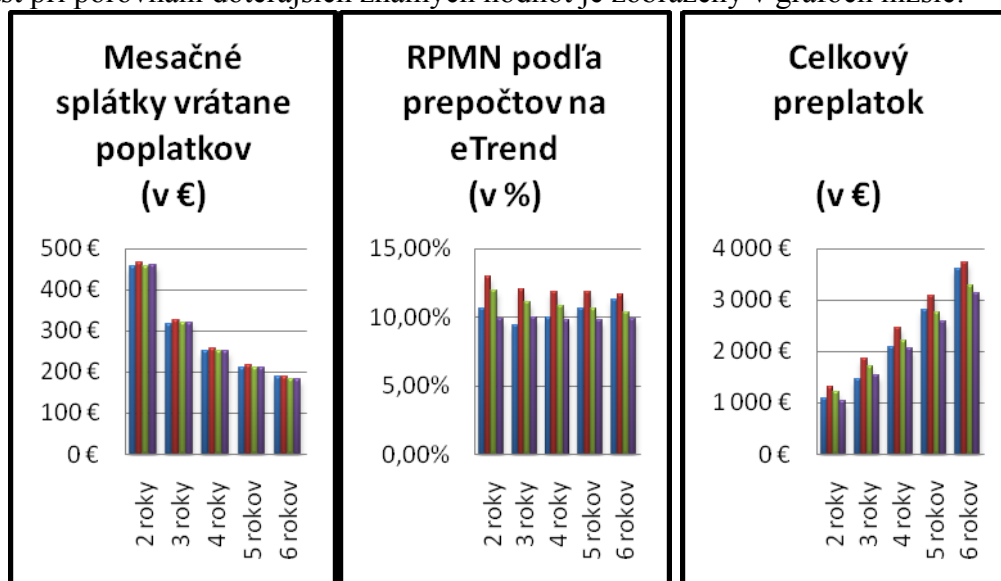
Ako vidíme na nasledujúcom grafe, tak napriek tomu, že sme v predchádzajúcej kapitole mohli sledovať s predlžujúcou sa dobou splácania klesajúcu výšku splátky, po prepočítaní celkového preplatku úveru za dané obdobie teda vidíme opačný trend, čiže s predlžujúcou sa dobou splácania spotrebiteľ celkovo zaplatí za poskytnutie úveru viac.



Graf 3 Celkový preplatok (v €)

Komparácia - mesačné splátky / RPMN / celkový preplatok

Kontrast pri porovnaní doterajších známych hodnôt je zobrazený v grafoch nižšie:



Graf 4 Trendy – mesačné splátky/ RPMN/ celkový preplatok

Ako vidíme na grafoch vyššie, zobrazovaná hodnota RPMN skutočne nekopíruje informáciu

o výške celkového preplatku. Naším cieľom a najvýznamnejším prínosom tejto práce teda bolo, aby sme na základe tohto nepomeru, navrhli taký ukazovateľ, alebo index, na základe ktorého si bude môcť spotrebiteľ čo najjednoduchším prepočtom vykalkulovať výšku celkového preplatku za dané obdobie. Museli sme pri tom však myslieť na fakt, že v povedomí spotrebiteľov sa už pracuje:

- s úrokom uvádzaným v % p.a. (teda per annum – ročne)
- s RPMN (ročnou percentuálnou mierou nákladov), ktorá je taktiež uvádzaná v %.

Preto by ďalší ukazovateľ nemal byť vyčíslený v %, ale skôr v inej forme, aby nedochádzalo k zamieňaniu týchto pojmov a hodnôt. Dôležité teda bolo zamerať sa na vzťahy medzi jednotlivými hodnotami a pokúsiť sa v čo najväčšej miere priblížiť zobrazovanej závislosti celkového preplatku od doby splácania.

Návrh - miera (index) preplatenia namiesto RPMN

Na základe uvedených komparácií a analýz sme spochybnili ukazovateľ RPMN ako smerodajný a hlavne pre spotrebiteľa veľmi ťažko použiteľný ukazovateľ. Práve z tohto záveru vyplynula požiadavka na vytvorenie nového ukazovateľa, ktorý by v praxi spotrebiteľovi prinášal verný obraz o výške celkového preplatku pri danej úverovej ponuke. Tieto ukazovatele by sme mohli nazvať:

- MCP = miera celkového preplatenia (udávaná v %)
- ICP = index celkového preplatenia (zaokrúhlené na 4 desatinné miesta)

Ťažisko miery celkového preplatenia (MCP) a indexu celkového preplatenia (ICP) sa teda opieralo o reálne vyčíslenie celkového preplatku úveru. Pre spotrebiteľa by mala byť takáto informácia smerodajná a zároveň by mala tvoriť významný parameter, prostredníctvom ktorého by bolo možné vzájomne porovnávať jednotlivé ponuky úverov.

Miera celkového preplatenia (MCP v %)

Mieru celkového preplatenia je možné vypočítať na základe základných informácií o úvere. Na príklade výpočtu celkového preplatku pri úvere ponúkanom spoločnosťou UniCredit je možné celkový preplatok vyčísliť podľa uvedenej schémy.

Miera celkového preplatenia (stĺpec R) vypočítame:



Obrázok 7 Vzorec pre výpočet miery celkového preplatenia

Ak by sme chceli uvedený vzťah rozpísať podľa jednotlivých stĺpcov, použili by sme nasledujúci vzorec:

$$MCP = \frac{A * (D + F) + C}{\text{výška istiny}} * 100\%$$

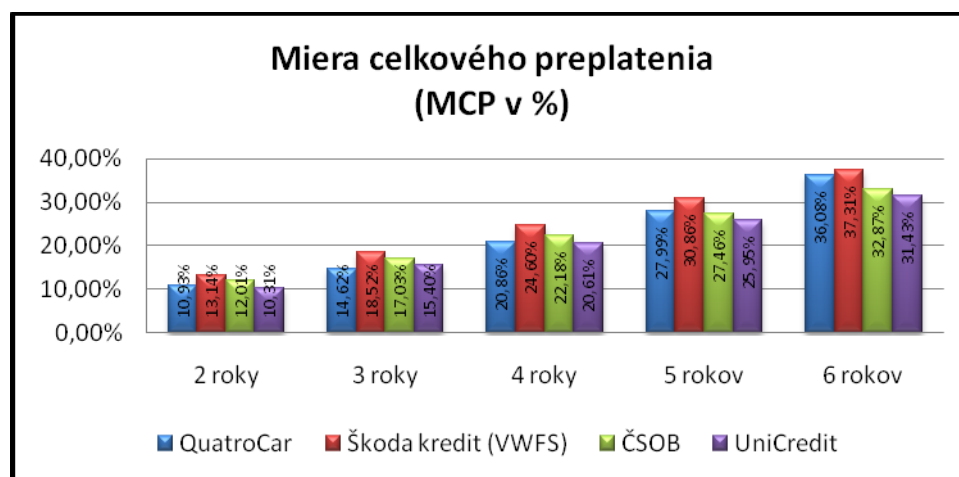
Tabuľka 6 UniCredit - Základné hodnoty pre výpočet miery celkového preplatenia

A	C	D	E	F	G	H	I	R
počet splátok	vstupný poplatok	mesačný poplatok	havarijné poistenie mesačne	mesačná splátka (bez poplatkov a bez poistiek)	celková mesačná splátka	celkovo uhradené (vrátane všetkých poplatkov)	celkový preplatok	miera celkového preplatenia (MCP)
24	20,00 €	2,00 €	0,00 €	456,80 €	458,80 €	11 031,20 €	1 031,20 €	10,31%
36	20,00 €	2,00 €	0,00 €	318,00 €	320,00 €	11 540,00 €	1 540,00 €	15,40%
48	20,00 €	2,00 €	0,00 €	248,85 €	250,85 €	12 060,80 €	2 060,80 €	20,61%
60	20,00 €	2,00 €	0,00 €	207,58 €	209,58 €	12 594,80 €	2 594,80 €	25,95%
72	20,00 €	2,00 €	0,00 €	180,26 €	182,26 €	13 142,72 €	3 142,72 €	31,43%

Rovnakým postupom sme vykonali prepočty aj pri ostatných úverových ponukách, ktoré tvoria Prílohu 1 a Prílohu 2 tejto práce. Zistené hodnoty miery celkového preplatenia sú sumárne prezentované v tabuľke a grafe nižšie.

Tabuľka 7 Miera celkového preplatenia po jednotlivých značkách

obdobie	QuatroCar	Škoda kredit (VWFS)	CSOB	UniCredit
2 roky	10,93%	13,14%	12,01%	10,31%
3 roky	14,62%	18,52%	17,03%	15,40%
4 roky	20,86%	24,60%	22,18%	20,61%
5 rokov	27,99%	30,86%	27,46%	25,95%
6 rokov	36,08%	37,31%	32,87%	31,43%



Graf 5 Závislosť miery celkového preplatenia (MCP v %) od doby splácania

Pri miere celkového preplatenia na uvedenom grafe vidíme s predlžovaním doby splácania úveru taktiež nárast uvedenej percentuálnej hodnoty preplatenia. A keďže v percentuálnej hodnote vyjadruje tento ukazovateľ reálny pomer medzi výškou celkového preplatku a výškou istiny, tieto grafy majú rovnaký priebeh. Miera celkového preplatenia je vyjadrovaná v percentách, čo by v praxi mohlo predstavovať problém pre klientov v rozlišovaní rozdielov medzi MCP, RPMN a úrokovou mierou. Z tohto dôvodu by sme navrhovali do praxe zaviesť skôr index celkového preplatenia.

Index celkového preplatenia (ICP)

Percentuálne vyjadrenie vzájomného pomeru dvoch veličín je síce najjednoduchšie a veľmi zrozumiteľné aj pre bežného spotrebiteľa, no aby sme predišli zámernému zamieňaniu hodnôt ako RPMN (ročná percentuálne miera nákladov), výška úroku a MCP (miera celkového preplatenia), odporúčali by sme do praxe zaviesť najskôr tento ukazovateľ vo forme indexu.

Index celkového preplatenia (stĺpec P) vypočítame:

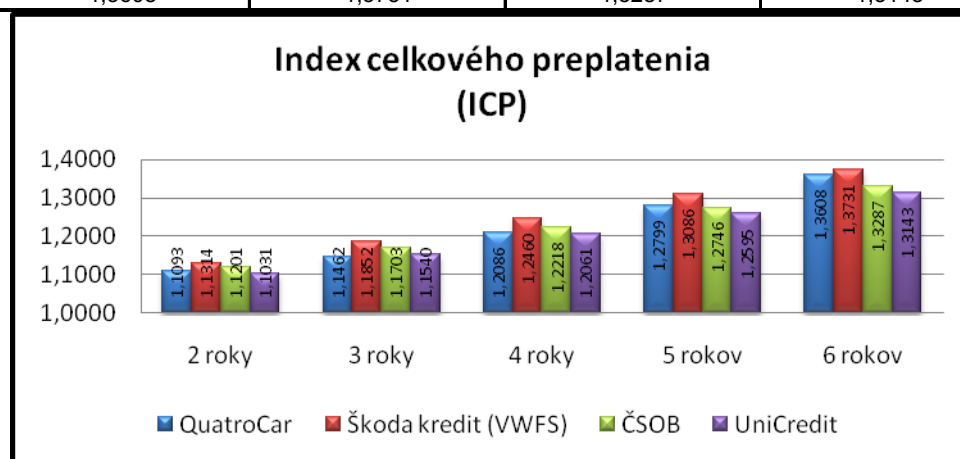


Obrázok 8 Vzorec pre výpočet indexu celkového preplatenia

Prepočet percentuálnych hodnôt na hodnoty ICP (indexu celkového preplatenia) sú zobrazené v nasledujúcej tabuľke:

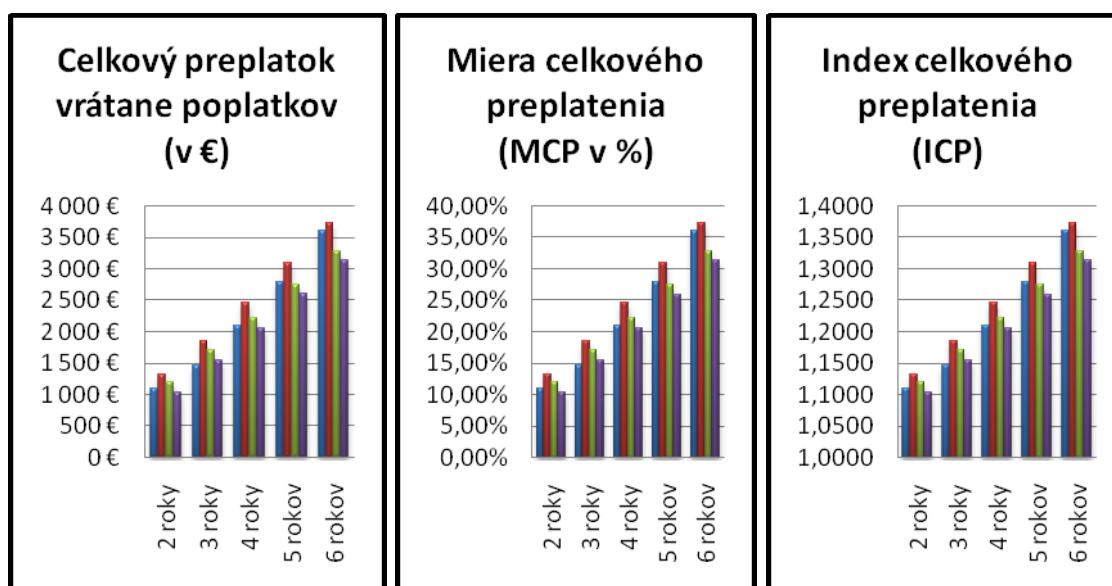
Tabuľka 8 Index celkového preplatenia po jednotlivých značkách

obdobie	QuatroCar	Škoda kredit (VWFS)	ČSOB	UniCredit
2 roky	1,1093	1,1314	1,1201	1,1031
3 roky	1,1462	1,1852	1,1703	1,1540
4 roky	1,2086	1,2460	1,2218	1,2061
5 rokov	1,2799	1,3086	1,2746	1,2595
6 rokov	1,3608	1,3731	1,3287	1,3143



Graf 6 Závislosť indexu celkového preplatenia (ICP) od doby splácania

Graf zobrazuje znova stúpajúci trend pri zvyšujúcej sa dobe splácania úveru a jeho hodnoty majú rovnaký priebeh ako hodnoty celkového preplatenia a zároveň rovnaký priebeh ako hodnoty pri MCP (miere celkového preplatenia). Ak tieto tri grafy zoradíme vedľa seba, jednoznačne medzi nimi vidíme, že sa jedná o identický priebeh, ktorý je vyjadrený v €, % a indexe.



Graf 7 Trendy - celkový preplatok/ MCP/ ICP

Pre spotrebiteľov je však smerodajné, aby pri pevnej dobe splácania úveru a anuitných splátkach bola finančná inštitúcia povinná vyčíslit' komplexne všetky náklady vrátane vstupných poplatkov, mesačných poplatkov, provízií, ktoré vstupujú do výpočtu... Pri predpoklade riadneho splatenia všetkých záväzkov zo strany dlžníka by predstavovala vy kalkulo vaná celková výška zaplatených prostriedkov záväznú sumu zobrazenú v zmluvnej dokumentácii ako maximálnu výšku celkových úhrad pri dodržaní dohodnutej doby splácania. V prípade, že by sme ku splátkam chceli zahrnúť aj poplatky za poistenie, ktoré by tvorilo neoddeliteľnú súčasť a podmienku poskytnutia úveru, odporúčali by sme do praxe zaviesť mieru komplexného preplatenia (MKP) a index komplexného preplatenia (IKP).

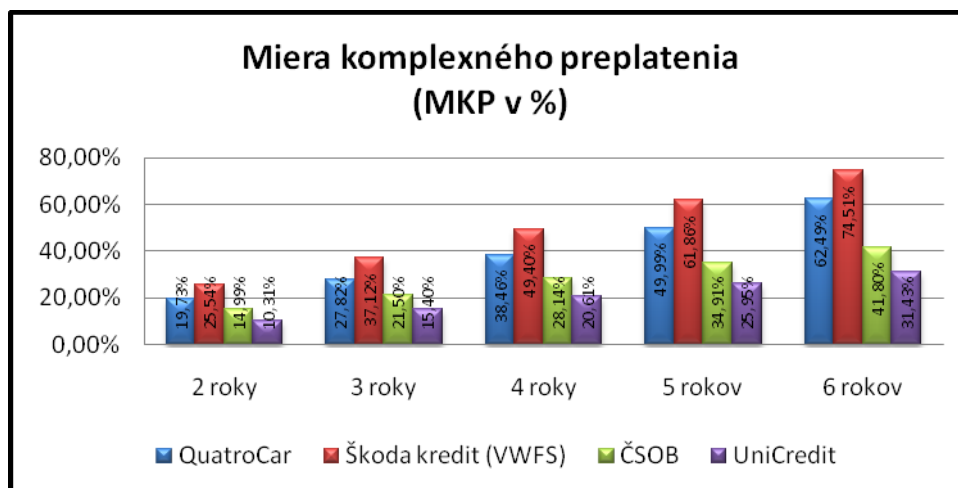
Miera komplexného preplatenia (MKP v %)

Ak do celkových splátok zahrnieme i ďalšie poistné produkty, celková miera preplatku sa zvýši ešte výraznejšie. Tieto hodnoty zobrazuje nasledujúca tabuľka a graf. V tomto prípade môže dôjsť k paradoxu, keď napriek tomu, že celková výška preplatku bez akýchkoľvek poistení je nižšia, ale po započítaní poistiek bude celkový komplexný preplatok vyšší (vzhľadom k tomu, že poskytuje príliš drahé poistenie).

V nasledujúcej tabuľke sú zobrazené hodnoty vrátane poistenia. Pri QuatroCar a Škoda kredit (VWFS) ide o havarijné poistenia, no pri ČSOB ide o poistenie schopnosti splácať úver a spoločnosť UniCredit na stránke informuje spotrebiteľa, že podmienkou poskytnutia úveru nie je žiadne poistenie (to je však málo pravdepodobné vzhľadom k tomu, že pri bankových úveroch je štandardom minimálne poistenie schopnosti splácať úver).

Tabuľka 9 Miera komplexného preplatenia

obdobie	QuatroCar	Škoda kredit (VWFS)	ČSOB	UniCredit
2 roky	19,73%	25,54%	14,99%	10,31%
3 roky	27,82%	37,12%	21,50%	15,40%
4 roky	38,46%	49,40%	28,14%	20,61%
5 rokov	49,99%	61,86%	34,91%	25,95%
6 rokov	62,49%	74,51%	41,80%	31,43%



Graf 8 Závislosť miery komplexného preplatenia od doby splácania

Pri takomto pohľade na mieru komplexného preplatenia už spotrebiteľ vníma výrazný rozdiel medzi jednotlivými ponukami aj pri rovnakej dobe splácania. Ako rozhodujúce faktory by pri porovnávaní ponúk v takomto prípade mali byť doplnujúce informácie týkajúce sa požiadaviek zákazníka a ostatných faktorov vplývajúcich na nasledujúce podmienky schvaľovania:

- či by chcel mať vozidlo havarijne poistené nezávisle od toho, či je to podmienkou leasingovej spoločnosti (napríklad keby si ho kupoval v hotovosti)
- či vie spotrebiteľ dokladovať svoj príjem podľa požiadaviek leasingových spoločností, alebo bánk (pre leasingovú spoločnosť predstavuje vozidlo predmet zábezpeky úveru a tak je ochotná schváliť úver aj so základnými dokladmi, no banky vyžadujú zväčša širšie dokladovanie príjmu).

Pre spotrebiteľa by mal byť smerodajný údaj práve táto MKP vzhľadom k tomu, že marketing finančných inštitúcií by vedel využiť relatívne nízku splátku samotného úveru ako nástroj reklamy a prostriedok relatívnej konkurenčnej výhody, pričom by znížené úročenie kompenzovali práve navýšením ceny ponúkaného poistenia (či už v podobe havarijného poistenia, alebo poistenia schopnosti splácať úver). Presne s takýmito predajnými procesmi sa stretávame napríklad pri produkte zvanom „Financovanie na tretiny“, kde sa síce spotrebiteľovi komunikuje nulové navýšenie úveru, no RPMN zobrazované na úverovej ponuke je vo výške 5,5%. Predpokladáme, že poplatky a časť úrokov sa teda stali súčasťou mesačnej splátky za havarijné poistenie vzhľadom k tomu, že okrem týchto splátok sa samostatne neplatí žiadne poplatky.

Index komplexného preplatenia (IKP)

Tak, ako pri miere celkového preplatenia sme vytvorili index celkového preplatenia, rovnako aj pri miere komplexného preplatenia sme odporúčali zaviesť index komplexného preplatenia.

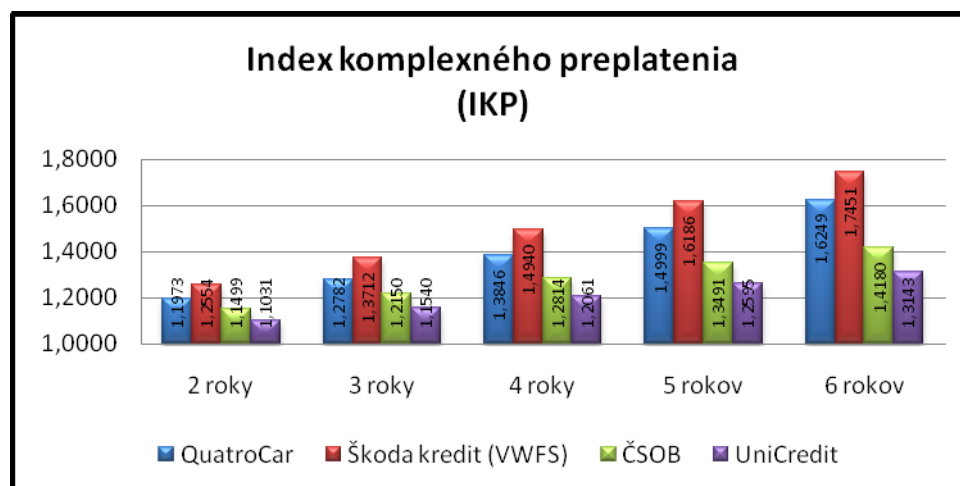
MCP (miera celkového preplatenia v %) → ICP (index)

MKP (miera komplexného preplatenia v %) → IKP (index)

Hodnoty indexu celkového preplatenia z jednotlivých úverových ponúk sú vyčíslené v nasledujúcej tabuľke a grafe.

Tabuľka 10 Indexy komplexného preplatenia

obdobie	QuatroCar	Škoda kredit (VWFS)	ČSOB	UniCredit
2 roky	1,1973	1,2554	1,1499	1,1031
3 roky	1,2782	1,3712	1,2150	1,1540
4 roky	1,3846	1,4940	1,2814	1,2061
5 rokov	1,4999	1,6186	1,3491	1,2595
6 rokov	1,6249	1,7451	1,4180	1,3143



Graf 9 Závislosť indexu komplexného preplatenia od doby splácania

Úlohou finančných inštitúcií je, aby prehľadnou formou zabezpečili pre spotrebiteľa čo najvernejšiu formu prezentácie týchto informácií v ponuke svojich produktov, aby jeho rozhodnutie bolo vykonané na základe relevantných a nie skresľujúcich informácií.

Takéto vyčíslenie celkových preplatiek a transparentnosť informácií voči spotrebiteľovi na jednej strane zohrá významnú úlohu v rozhodovacom procese, no na druhej strane mu umožní zrealizovať správne rozhodnutie, ktoré už následne nebude mať dôvod meniť. Pre spoločnosť CFH by takéto transparentné jednanie s klientmi predstavovalo prínos v podobe lojality klientov a ich vernosti značke.

Zamýšľali sme sa i nad tým, či by bolo možné na základe hodnôt ICP a MCP porovnávať i úvery ponúkané s rôznou výškou istiny ak by boli na rovnako dlhé obdobie. Teoreticky by index mohol naznačovať určitý pomerný ukazovateľ, no ak by táto informácia mala byť smerodajná, museli by sme predpokladať:

$$\Delta \text{ výšky istiny v \%} = \Delta \text{ nákladov spojených s úverom v \%}$$

Takýto pomer je však veľmi málo pravdepodobný a preto spotrebiteľom odporúčame porovnávať ponuky výhradne s rovnakou výškou istiny a rovnakou dobou splácania úveru, aby v praxi nedochádzalo k rovnakým omylom ako sa stretávame v súčasnosti pri porovnávaní hodnôt RPMN.

Ďalšie podstatné informácie, ktoré nie je možné vyčísliť v navrhovaných mierach a indexoch preplatenia sú pre spotrebiteľa ďalšie informácie o poplatkoch v prípade omeškania úhrad, alebo o procese v prípade neplnenia si záväzkov vyplývajúcich zo zmluvy o úvere (aké sú sankcie, kedy dochádza k odobratiu vozidla ako zábezpeky úveru, ako prebieha re-predaj v prípade odobratia vozidla).

Zamýšľali sme sa i nad ďalšou možnosťou vyčíslenia týchto ukazovateľov v podobnej forme ako RPMN a teda na ročnej báze. Pre spotrebiteľa by však bol takýto údaj opäť menej zrozumiteľný, pretože umorovanie pôžičiek s anuitnými splátkami nie je počas všetkých

rokov rovnomerné a preto by sme nemali používať takýto ukazovateľ ako konštantu pri úverových produktoch na niekoľko rokov.

ZÁVER

Aj vďaka novelizácii mnohých zákonov súvisiacich s touto problematikou, zladenie slovenských zákonov so smernicami Európskej únie a tým aj zvyšovanie účinnosti NBS ako orgánu pre dohľad nad finančným trhom môžeme konštatovať, že sa v posledných rokoch ochrana spotrebiteľa všeobecne, ale i v priamej súvislosti s finančnými produktmi výraznou mierou zvýšila. Analýza trhu však potvrdila nedostatky súvisiace najmä s finančnou gramotnosťou spotrebiteľov. Výsledky tejto analýzy boli podporené i prepočtami a komparáciou RPMN, kde sme navyše odhalili jednak rozdiely pri vyčísl'ovaní RPMN, ako aj fakt, že pre spotrebiteľa bol samotný údaj RPMN prakticky len veľmi ťažko nepoužiteľný. Za najvýznamnejší prínos tejto práce považujeme preto návrh indexu celkového preplatenia (ICP) a zároveň miery celkového preplatenia (MCP). Tieto hodnoty majú skutočnú výpovednú hodnotu pre spotrebiteľa a mohli by v budúcnosti predstavovať jeden zo smerodajných ukazovateľov pre porovnávanie úverových ponúk. Táto práca by mohla predstavovať podklad pre zmenu zákona o spotrebiteľských úveroch.

Literatúra

ĎAĎO, J. – PETROVIČOVÁ, J. – KOSTKOVÁ, M. 2006. *Marketing služieb*. (učebnica) Bratislava: Epos; 2006. 296 s. ISBN 80-8057-662-9.

HRVOĽOVÁ, B – a i. 2006. *Analýza finančných trhov*. Bratislava, Sprint vfra; 2006. 564 s. ISBN 80-89085-59-8.

REJNUŠ, O. 2008. *Finanční trhy*. Prvé vydanie. Ostrava: Key Publishing; 2008. 544 s. ISBN 978-80-87071-87-8.

ROSS, S. A. - WESTERFIELD, R.W. – JAFFE, J. 1996. *Corporate finance*. Fourth Edition. USA: IRWING; 1996. 998 s. ISBN 10: 0070074178.

RUČINSKÝ, R. *ABC o financiách*. Prvé vydanie. Košice: Vydavateľstvo ORIENS; 2002. 242 s. ISBN 80-88828-26-0.

VYŠŇOVSKÁ, J. a i. *Banky a finančný trh*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška; 2005; 336 s. ISBN 80-7165-524-4.

Kontakt:

Ing. Pavel MIKUŠ, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra manažmentu a marketingu
Jána Pavla II, Poprad

Slovensko

e-mail: pavel.mikus@ku.sk

K VYBRANÝM ASPEKTOM VYMEDZENIA A MERANIA SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE

Valéria Parová
Prešovská univerzita, Fakulta manažmentu

Abstrakt

Na to aby človek mohol úspešne existovať v sociálnom svete, musí disponovať dostatočným množstvom sociálnej inteligencie. Zvlášť je sociálna inteligencia potrebná v profesiách, ktoré sú práve charakteristické veľmi častým kontaktom s inými, teda, v profesiách, ktorým sa hovorí práca s ľuďmi. A práve práca manažérov, je reprezentujúcim príkladom takejto práce. Nejde tu len o schopnosť vychádzať s ľuďmi, ale vedieť ich správne motivovať, ovplyvňovať, odhadovať, vedieť akým spôsobom na ľudí zapôsobiť, byť schopný si vybudovať pozitívne vzťahy, ktoré vedú k zvyšovaniu výkonu na pracovisku a samozrejme zaujať do takej miery, aby bol manažér schopný stať sa vzorom pre svojich podriadených pracovníkov. Toto je sociálna inteligencia, ktorá len potvrdzuje tvrdenie, že je to na sociálny svet orientovaný konštrukt.

Abstract

In order for a person to successfully exist in the social world, he must have a sufficient number of social intelligence. Social intelligence is needed especially in professions that are currently characterized by very frequent contact with others, professions called working with people. And just a manager work is an example of this work. It is not just the ability to relate to people, but know how to properly motivate them, influence, guess, know how to impress people, to be able to build positive relationships that lead to increasing performance in the workplace and interest to the extent that the manager be able to become a role model for their subordinates. This is a social intelligence that confirms the claim that it is a social construct-oriented world.

Kľúčové slová

Sociálna inteligencia, manažér, schopnosti

Key words

Social intelligence, manager, abilities

Výskum a diskusia o problematike inteligencie predstavujú jednu zo základných oblastí poznania v psychológii. Vymedzenie a chápanie inteligencie reprezentuje v tomto kontexte jednu z najviac rozporuplných oblastí. Počas dlhoročných štúdií inteligencie sa vytvoril užší a širší pojem inteligencie. V užšom chápaní inteligencia predstavuje dispozíciu k mysleniu. V širšom chápaní je to schopnosť získavať a uplatňovať skúsenosti (Nakonečný, 2009).

Každý človek disponuje určitými vrodenými a meniteľnými zložkami inteligencie. V tomto kontexte R.B.Cattell (1950, in Říčan, 2010) rozlišuje dve zložky inteligencie:

- Fluidnú – vrodenú, ktorá je charakterizovaná pružnosťou, bystrosťou, ktorou nás dokážu prekvapiť už aj deti. Fluidná inteligencia vekom rapídne stúpa, svoj vrchol dosahuje okolo 14-teho roku života a po 20-tom roku začína klesať.
- Kryštalickú – získanú napr. vzdelaním. Kryštalická inteligencia stúpa oveľa dlhšie u ľudí, ktorí sú intelektovo činní aj po 50-tom roku života.

Mnohí autori rozšírili rámec uvedenej diskusie o otázky súvisiace s rozlíšením viacerých druhov inteligencie. V tomto zmysle sú uvádzané inteligencie ako abstraktná (operácie so symbolmi), mechanická (operácie s objektmi), sociálna (schopnosť ovládať iných) analytická, tvorivá, praktická, slovná, priestorová, technická, matematická, hudobná, pohybová, logicko-matematická, prírodovedná, interpersonálna, intrapersonálna, lingvistická atď. (Gardner, 1983).

Pri predikcii a vysvetľovaní správania človeka tvoria veľmi dôležitú oblasť interpersonálne situácie, prežívanie týchto situácií a správanie sa človeka v týchto situáciách, resp. zvládanie a riešenie problémov. V týchto situáciách je najdôležitejším faktorom sociálny kontakt ľudí, sociálne konflikty, presadzovanie vlastných záujmov, ovládanie, manipulovanie ľudí (Birknerová, Frankovský, 2011).

Na základe toho sa výskumy inteligencie posunuli k výskumom a analýzám sociálnej inteligencie, ktoré siahajú až do roku 1920, kedy sa Thorndike (Albrecht, 2006) pokúsil identifikovať unikátny súbor zručností, oddelených od tých, ktoré sú spojené s tradičnou predstavou o duševnej inteligencii, ktorá by mohla merať ľudskú sociálnu kompetenciu, a možno aj predvídať úspech človeka v rokovaniach s ostatnými. Takto odlišil od všeobecnej inteligencie tzv. sociálnu inteligenciu, ktorú zadefinoval ako „schopnosť múdreho jednania v medziľudských vzťahoch“ (Thorndike, 1920, in Nakonečný, 1998, s. 104).

Druhým názor na sociálnu inteligenciu predstavil Wechsler (Albrecht, 2006), ktorý pred rokom 1939 argumentoval, že sociálna inteligencia je len všeobecná inteligencia v oblasti sociálnych situácií.

Sociálnu inteligenciu môžeme ju teda nazvať aj inteligenciou zameranou na sociálny svet. Ak je všeobecná inteligencia definovaná ako schopnosť riešenia problémov, potom sociálna inteligencia predstavuje schopnosti riešiť nový problém v spoločenskom živote (Emery, Clayton, Frith, 2008).

Aj Nakonečný (2009) bol jedným z autorov, ktorí analyzovali vzťah všeobecnej inteligencie a sociálnej inteligencie. Podstatu tohto vzťahu vysvetlil na základe toho, že ak niekto disponuje vysokou úrovňou všeobecnej inteligencie, neznamena to, že disponuje aj rovnako vysokou sociálnou inteligenciou. Autor apeluje na to, že podstatu sociálnej inteligencie tvoria špecifické verbálne, behaviorálne a percepčné schopnosti, predovšetkým schopnosť psychologicky primerane posudzovať iné osoby, primerane jednať s druhými atď.

Na vzájomnú súvislosť medzi sociálnou a všeobecnou inteligenciou reagovala aj Vágnerová (2010, s. 263), podľa ktorej „úroveň sociálnej inteligencie nemôže byť zásadne odlišná od celkovej úrovne rozumových schopností daného jedinca, pretože i ona závisí na schopnosti adekvátnym spôsobom uvažovať a učiť sa zo skúseností.“

Naopak, Marlowe (1986, in Frankovský, 2010) patril k autorom, ktorí sa zaoberali otázkami sociálnej inteligencie a chápe sociálnu inteligenciu ako schopnosť porozumieť iným ľuďom a sociálnym interakciám a vedieť uplatniť tieto schopnosti vo vedení a ovplyvňovaní iných ľudí pre obojstranné uspokojivé výsledky.

Skupinu autorov, ktorí sa zaoberali otázkami sociálnej inteligencie, tvorili aj Hatch a Gardner (in Goleman, 1997), podľa ktorých sociálna inteligencia chápaná ako samostatný konštrukt a je tvorená štyrmi schopnosťami: schopnosť organizovať skupinu, sprostredkovať riešenia, závery, byť v osobnom spojení s inými ľuďmi (empatia), schopnosť sociálnej analýzy. Podľa Výrosta a Baumgartnera (2006) nie je dôležité koľko sociálnej inteligencie človek má, ale to, akou sociálnou inteligenciou jednotlivец disponuje. Autori sa stotožňujú s názorom, že individuálne rozdiely v sociálnom správaní sú vo veľmi veľkej miere ovplyvnené rozdielmi v poznatkoch, ktoré ľudia nadobudli v sociálnych interakciách.

S týmto chápaním súvisí aj názor Argyleho (1967, in Nakonečný, 2009 s. 212), ktorý použil termín „sociálna obratnosť.“ „Sociálne obratný človek dokáže nadväzovať kontakty, viesť rozhovory, udržiavať priebeh interakcie, presvedčovať, meniť emocionálne stavy druhých a dokonca meniť osobnosť druhého. Ide tu o vedome kontrolovanú modifikáciu správania, založenú na verbalizácii správnej hypotézy o tom, čo sa deje.“

Na základe spomínaných definícií sociálnej inteligencie, je možné tvrdiť, že sociálna inteligencia je vlastne „nadviazanie vzťahu v sociálnej interakcii, ktoré nastáva vtedy, keď jednotliví účastníci usmerňujú svoje chovanie podľa predpokladanej reakcie druhej osoby. Aby bolo možné tieto reakcie predpokladať, musíme byť schopní vnímať vlastné jednanie z perspektívy iného človeka. Zmena vlastného chovania pod vplyvom týchto predpokladov, smeruje k tomu, že druhá osoba zo svojho hľadiska súčasne usmerňuje svoju činnosť. Táto poznávací organizácia umožňuje skutočnú interakciu vďaka tomu, že každý jednotlivec súčasne skúma rôzne možnosti. To umožňuje korigovať i vyvážiť celý systém vzťahov“ (Feffer a Suchotliff, 1966, in Ruisel, 2000, s. 48).

Konceptualizácia pojmu sociálnej inteligencie, prešla viacerými vývojovými etapami. Ako už bolo spomínané psychometrický pohľad na sociálnu inteligenciu je zakorenený ešte v 20-tych rokoch minulého storočia u Thorndika (Suresh, 2009, s.11), ktorý zadefinoval sociálnu inteligenciu nasledovne: "sociálnou inteligenciou sa myslí schopnosť porozumieť a riadiť mužov a ženy, chlapcov a dievčatá - konať múdro v ľudských vzťahoch."

Táto Thorndikova (Ruisel, 2000) koncepcia, sa označuje ako dvojfaktorová teória. Obidve hlavné zložky, porozumenie a schopnosť jednať v súlade s požiadavkami sociálneho prostredia, tvorili základ pre ďalšie teoretické koncepcie. Prvé pokusy sa sústreďovali hlavne na schopnosť porozumieť ľuďom, opierali sa teda o vymedzenie sociálnej inteligencie ako kompetencie poradiť s ľuďmi.

Na Thorndika nadviazal Guilford, ktorý v roku 1967 v diele „The nature of human intelligence“ uviedol svoju prepracovanú verziu modelu štruktúry intelektu, čo znamenalo veľmi významný progres vo vývoji sociálnej inteligencie. Jeho model pozostáva zo 150 rozličných intelektuálnych schopností, ktoré sú založené na kombinácii piatich kategórií operácií (poznávanie, pamäť, divergentná produkcia, konvergentná produkcia a hodnotenie), so štyrmi kategóriami obsahu (figurálne, sémantické, symbolické a behaviorálne) a šiestimi kategóriami produktov (jednotky, triedy, vzťahy, systémy, transformácie a implikácie). Guilford považuje svoj model za rozšírenie Thorndikovej klasifikácie, kde symbolické a sémantické obsahy zodpovedajú abstraktnej inteligencii, figurálne obsahy sa stotožňujú s praktickou inteligenciou a behaviorálne obsahy sú korešpondované so sociálnou inteligenciou (Kihlstrom, Cantor, 2000, in Blatný 2010).

Ako je možné si všimnúť, skúmanie sociálnej inteligencie prinieslo viacero nejednotných a rozporuplných záverov. A práve na základe toho Vernon (1933, in Suresh, 2009, s.11) sformuloval definíciu sociálnej inteligencie: „Sociálna inteligencia sa prejavuje vo všeobecnej schopnosti poradiť si s ľuďmi, v sociotechnických zbehlostiach, v poznaní záležitostí spoločnosti, v pohotovosti reagovať na podnety vychádzajúce od jednotlivcov i skupín a v cítení sa do premenlivých nálad i skrytých osobnostných vlastností priateľov i neznámych ľudí.“.

V tomto kontexte Chapin (1939, in Ruisel, 2000, s. 47) konštatoval, „že ako hrubá miera sociálnej inteligencie môže slúžiť účasť v organizovaných skupinách i inštitúciách určitého spoločenstva.“ Zostavil Škálu sociálnej účasti a Škálu sociálneho pohľadu. Sociálny pohľad je podľa spomínaného autora „schopnosť definovať danú sociálnu situáciu skôr v pojmoch správania, ktoré sa pripisuje iným, než vlastným individuálnym pocitom voči týmto ľuďom.“

Výskumy sociálnej inteligencie potvrdili, že sociálnu inteligenciu je možné skúmať i prostredníctvom analýzy percepcie a interpersonálnych súdov. Wedeck (1947, in Ruisel 2004 s. 184) definoval sociálnu inteligenciu ako „schopnosť adekvátneho hodnotenia pocitov, nálad a motivácie jednotlivca.“ Pozornosť sa venovala spôsobom, prostredníctvom ktorých si ľudia vytvárajú závery o iných ľuďoch, primeranosti týchto záverov i osobným vlastnostiam dobrých a zlých posudzovateľov. Pozornosť sa zameriavala najmä na formu hodnotenia a postupne sa znižoval záujem o druhý Thorndikeov faktor – schopnosť riadiť a chápať sociálne situácie. Na základe toho vznikali nové koncepcie, ktoré skúmali sociálnu inteligenciu vzhľadom ku poznávaciemu vývoju jednotlivca.

Novšia koncepcia sociálnej inteligencie je reprezentovaná prístupom Sternberga (2002). Je označovaná ako tzv. triarchický model inteligencie. Dokázal, že vysoká hodnota nameranej inteligencie neznamena úspešné používanie intelektu v živote. Na základe tohto presvedčenia autor obohatil koncept inteligencie o koncept úspešnej inteligencie. Na základe tejto inteligencie je jednotlivec schopný dosiahnuť úspech v živote na základe ním stanovených štandardov v rámci jeho socio-ekonomického prostredia. Sternbergove (2002) pozorovania a analýzy vypovedajú o tom, že analytické, praktické a tvorivé schopnosti vo veľmi veľkej miere pomáhajú človeku prispôbiť sa, meniť alebo si vybrať prostredia, v ktorých jednotlivec existuje. Na základe tohto konceptu vyšpecifikoval definíciu a hlavné znaky úspešnej inteligencie.

Definícia úspešnej inteligencie podľa spomínaného autora znamená: Schopnosť dosiahnuť úspech v živote na základe osobnostných predpokladov jednotlivca v tom, ktorom socio-ekonomickom prostredí. Medzi hlavné znaky úspešnej inteligencie zaradil analytické, tvorivé a praktické schopnosti. A za hlavné funkcie dosiahnutia spomínanej úspešnej inteligencie považuje prispôbenie sa prostrediu, pretváranie prostredia a výber prostredia. Autor zadefinoval, aj mechanizmy, ktoré prispievajú k naplneniu úspešnej inteligencie. Tými mechanizmami sú stavanie na silných stránkach, korekcia a kompenzácia slabých stránok. Kihlstrom a Cantor (2000, in Baumgartner, Orosová, Výrost, 2008). Ktorí sú tiež jednými z tvorcov novších koncepcií v rámci sociálnej inteligencie. Zadefinovali dva základné prístupy:

1. **Psychometrický prístup** je prístup, ktorý definuje sociálnu inteligenciu ako vlastnosť alebo súbor vlastností. Ľudia podľa tohto prístupu sú porovnávaní na základe nízkej alebo vysokej úrovne. Tieto úrovne sú definované výkonom zisťovaným v testoch merajúcich sociálnu spôsobilosť.
2. **Osobnostný prístup** je alternatíva k psychometrickému prístupu. Tento prístup kategorizuje sociálnu inteligenciu do dvoch kategórií. Prvú tvoria *deklaratívne poznatky*, ktoré obsahujú sémantickú pamäť, ktorá sa týka života vo všeobecnosti a epizodickú pamäť, ktorá je charakterizovaná konkrétnymi udalosťami a zážitkami. Druhá kategória je tvorená *procedurálnymi poznatkami*, ktoré obsahujú pravidlá, spôsobilosti a stratégie, pomocou ktorých jedinec spracováva deklaratívne poznatky.

Vzhľadom k cieľu poznať vývoj jednotlivca, počas skúmania sociálnej inteligencie autori Kosmitzki a John (1993, in Baumgartner, Orosová, Výrost, 2008, s.199) vyčlenili tieto jej zložky:

- Percepcia psychických stavov a nálad iných ľudí
- Všeobecná schopnosť vychádzať s inými ľuďmi
- Poznanie sociálnych pravidiel
- Rozhľad a vnímavosť pre komplexné sociálne situácie
- Používanie sociálnych techník k manipulácii inými
- Prevzatie perspektívy iných
- Sociálna adaptácia

Vagnerová (2010) v súvislosti so zložkami sociálnej inteligencie zastáva názor, že v oblasti sociálnej inteligencie môžeme rozlišovať dve zložky: **sociálnu zdatnosť a sociálne - kognitívne schopnosti**.

Autorka do sociálno-kognitívnych schopností zaradila:

- Sociálnu percepciu a porozumenie – čo znamená schopnosť vnímať informácie dostatočne rýchlo a presne, chápať sociálnemu daniu, rozumieť ľuďom a ich motivácii, postojom, názorom, presvedčeniam a pocitom. Jej významnou zložkou je sociálna flexibilita, ktorá nám umožňuje uvedomovať si jednotlivé aspekty danej situácie, interpretovať ich rôznym spôsobom a z ich kombinácií odvodzovať riešenie.
- Sociálnu pamäť – je to pamäť na ľudí ako celok, na ich tváre, výrazy, prejavy správania, názory i postoje. Do sociálnej pamäte patrí aj implicitná procedurálna pamäť, ktorá uchováva určité spôsoby správania a predstavuje praktickú zložku sociálnej inteligencie.
- Praktické sociálne zručnosti – ktoré sa prejavujú v skutočnom jednaní ľudí, kde sa preukáže, ako vie daný jedinec reagovať, komunikovať, ako je schopný zvládnuť situácie. Patrí tu priateľské jednanie s ľuďmi, schopnosť primerane reagovať a ovládať svoje prejavy podľa aktuálneho kontextu. Je to vlastne využívanie získaných poznatkov k efektívnemu zvládaniu sociálnych požiadaviek a k dosahovaniu osobne významných cieľov.

Do sociálno-kognitívnych schopností zaradila okrem sociálnej percepcie, rozhľadu a porozumenia, uchovávanie získaných poznatkov v pamäti aj otvorenosť novým skúsenostiam a novým spôsobom. Práve tieto schopnosti ovplyvňujú prístup k hodnoteniu ľudí, sociálnych situácií a samozrejme aj voľbu ich riešení. Tieto jednotlivé kompetencie môžu byť u daného jednotlivca rozvinuté v rôznej miere a tak isto sa môžu uplatňovať rôznym spôsobom.

Sociálna zdatnosť, predstavuje podľa spomínanej autorky súbor nekognitívnych sociálne zameraných osobnostných vlastností a tendencií. Základnou časťou je prosociálna orientácia a zameranie na udržanie dobrých vzťahov s ľuďmi. Patrí sem i sociálna vnímavosť, schopnosť pozeráť na situáciu očami iných ľudí, vedieť sa vžiť do pozície ich ľudí, do postojov k danému daniu ale aj ohľaduplnosť k ich očakávaniam a potrebám (Vagnerová, 2010).

Na základe poznatkov o sociálnej inteligencii, môžeme povedať, že sociálna inteligencia je jednou z podstatných psychologických charakteristík, ktorými sa musia vyznačovať ľudia, ktorí pracujú vo vedúcich funkciách, ktorí sú pri realizácii svojej práce v neustálom kontakte s inými ľuďmi, a ktorých väčšiu časť práce tvoria interpersonálne situácie. Ako už bolo spomínané sociálna inteligencia sa vyznačuje schopnosťou múdreho jednanja

v medziľudských vzťahoch, schopnosťou riešenia problémov, schopnosťou presadzovania vlastných záujmov, ovládania, manipulovania s ľuďmi atď. Zohráva veľmi dôležitú úlohu aj pri predikcii správania sa manažérov v sociálnych situáciách a pri interpretácii ich výsledkov. (Frankovský, Baranová, 2010)

Frankovský (2010) ďalej udáva, že už v rámci historického pohľadu aj na základe definícií sociálnej inteligencie je potrebné poznamenať, že sociálna inteligencia je identifikovateľná viac na úrovni praktických skúseností (počas života stretávame ľudí, ktorí sa vedú dobre orientovať v sociálnom prostredí, vedú zapôsobiť na iných, vedú dobre komunikovať a pod.) než na teoretickom vymedzení a poznávaní. Manažérska práca, je práca, pri ktorej problémy sociálnych situácií riešia manažéri každodenne a pri ich riešení veľa krát musia zmobilizovať všetky svoje sily a schopnosti raz s väčším, inokedy s menším úspechom a pri ich zvládnutí, sa dokonca vyskytujú aj prípady, keď v týchto situáciách zlyhajú.

Do skupiny autorov, ktorí analyzujú sociálnu inteligenciu v rámci manažérskej práce patrí aj Hančovská (2009), ktorá je presvedčená, že jedným z veľmi dôležitých predpokladov efektívneho riadenia firmy je osobnosť manažéra, ktorý by mal mať veľmi intenzívne vyvinuté osobnostné črty, ktoré sa uplatňujú pri výkone riadiacej funkcie. Autorka úspech a kvalitu firmy vidí predovšetkým v ľuďoch, ktorí ju tvoria. Teda ide tu o vzťah medzi kvalitnou prácou manažérov a ich úspechom v riadení spoločnosti. Úspechy riadiacich pracovníkov sú podmienené práve ich osobnosťou. Manažér na to, aby vybudoval úspešnú a prosperujúcu spoločnosť musí mať okrem kvalitných teoretických a odborných vedomostí aj určité vlastnosti potrebné k vykonávaniu funkcie vedúceho pracovníka.

Medzi takéto vlastnosti Armstrong (1999) zaradil schopnosť:

- Uvedomiť si svoje vlastné správanie, nieť sa zaň zodpovednosť a mať ho pod kontrolou
- Vedieť sa rozhodnúť, čo chce v danej situácii robiť
- Dokázať vnímať u druhých ich postoje, názory, potreby, pocity, ale nepodliehať ich nátlaku
- Dokázať presadiť ciele a záujmy firmy i ponúkaného produktu
- Musí vedieť hľadať a nachádzať vzájomné prijateľné riešenia
- Neustupovať v dôležitých veciach a jednať pružne tam, kde je to vhodné.

Manažérska práca je komplex činností, ktoré sú vykonávané v rôznych kontextoch. Špecifické oblasti manažérskej práce sú tvorené interpersonálnymi situáciami a spôsobmi, akými sa ľudia správajú v týchto situáciách. Vo všeobecnosti sa predpokladá, že ľudské správanie je spoločensky určené. Existujú aj situácie, v ktorých dominantnú úlohu hrá aj aspekt sociálnej interakcie a sociálneho kontextu. Vo všetkých týchto prípadoch je aspekt sociálnej interakcie v rôznych týchto oblastiach kladený na prítomnosť vzájomných vzťahov sociálnych objektov. Manažéri riešia rôzne medziľudské vzťahy a situácie a pri ich riešení sa musia správať individuálne podľa danej situácie. Špecifiká správania sa v týchto situáciách môžu byť samozrejme spôsobené vlastnosťami na individuálnej úrovni manažéra a závisia tiež od úrovne situácie (Frankovský, Baranová, 2010).

Tvrdenie Frankovského a Baranovej (2010) sa stotožňuje s Pauknerovou (2006), podľa ktorej manažér nemôže prijímať rozhodnutia bez toho, aby nezohľadňoval sociálny kontext. Na to, aby jeho riadenie bolo efektívne, musí poznať názory, potreby a postoje svojich spolupracovníkov, a len takto ich následne dokáže vhodným spôsobom ovplyvňovať. Spomínaná autorka uvádza charakteristiky, ktoré súvisia so sociálnou stránkou manažérskej práce:

- Predpoklady pre vykonávanie organizačnej práce
- Rôzne vstupy do sociálnych interakcií
- Účasť na spoločenskom dianí
- Odovzdávanie a vyžadovanie väčšieho množstva informácií
- Väčšia dominantnosť
- Nadhľad a zmysel pre humor.

Frankovský a Baranová (2010) zastávajú názor, že možnosť poznať sociálnu inteligenciu ako jednu z dôležitých kompetencií efektívneho správania sa manažérov umožňuje:

- Už pri výbere ľudí, spraviť rozhodnutia s vyššou mierou pravdepodobnosti úspešného zvládnutia manažérskych pozícií
- Realizovať prípravu a výcvik manažérov v oblasti sociálnych kompetencií.

Aby boli manažéri vo vykonávaní svojej práce úspešní, musia vedieť o podstate človeka a jeho činnosti najmenej toľko, koľko vedia o svojej odbornej profesii. Mali by vedieť čo najvšestrannejšie porozumieť človeku ako celku (Hančovská, 2009).

Metóda

V rámci nášho výskumu boli použité metodiky EMESI a TSIS, ktoré porovnávali už napr. aj Frankovský, Birknerová (2011), ktorí detailne popísali metodiku **EMESI**, ktorá sa používa na zisťovanie sociálnej inteligencie ako výkonovej charakteristiky. Táto metodika je inšpirovaná metodikou PESI, ktorú vyvinuli autori Kaukiainen, Bjorqvist, Ostermen, Lagerspetz a Forsblom (1995). Metodika PESI bola vyvinutá pre rovesníkov alebo pre ich učiteľov a zisťovala mieru vnímania sociálnej inteligencie ako výkonu. Metodika EMESI obsahuje 21 položiek, ktoré sú posudzované na 5 – bodovej škále (0 – nikdy, 4 – veľmi často).

Faktorovou analýzou (Principal Component Analysis s Varimax rotáciou) boli vyextrahované tri faktory sociálnej inteligencie – empatia, manipulácia a sociálna iritabilita, ktoré Frankovský, Birknerová (2012) zadefinovali nasledovne:

Empatia – jedinci, ktorí v tomto faktore dosahujú vyššie hodnoty vedia dobre rozpoznať zámery, pocity a slabosti iných ľudí. Dokážu sa veľmi dobre prispôbiť iným ľuďom, vedia odhadnúť ich prania a zároveň sú schopní splniť tieto prania.

Manipulácia – respondenti, dosahujúci vyššie skóre v tomto faktore sú schopní presvedčiť iných aby spravili čokoľvek. Vedia presvedčiť ľudí aby stáli na ich strane a vedia iných využiť vo svoj prospech. Často krát využívajú klamstvá iných pre vlastný úžitok.

Sociálna iritabilita – všetci tí respondenti, ktorí dosahovali vysoké skóre v tomto faktore, kontakt s inými ľuďmi znervózňuje, pocity iných ich vyvádzajú z miery, prispôbiť sa iným ľuďom im robí veľké problémy. Rozptyľujú ich slabé stránky a želania iných a rozčuľujú ich ľudí, ktorí sú pre nich ochotní spraviť čokoľvek.

Metodika TSIS - Škála sociálnej inteligencie Tromso – obsahuje tri subškály, pričom každú zo subškál tvorí 7 položiek dotazníka, teda spolu 21 položiek. Prvou subškálou je škála spracovania sociálnych informácií, druhou je škála sociálnych spôsobilostí a treťou je škála sociálnej vnímavosti. Každá z položiek je hodnotená na 7- bodovej škále, pričom 1 vystihuje človeka veľmi slabo a 7 vystihuje človeka veľmi dobre (Molčanová, Baumgartner, Kaňuková, 2007). Výskumu sa zúčastnilo 145 manažérov pracujúcich v rôznych spoločnostiach na celom Slovensku, z ktorých bolo 93 mužov t.j. 64% a 52 žien t.j. 36%. Ich priemerný vek bol 44,8, (vekové rozpätie od 26 rokov do 66 rokov).

Výsledky

Po štatistickom spracovaní dát sme dospeli k výsledkom, ktoré sú uvedené v nasledovnej tabuľke 1.

Tabuľka 1: Výsledky korelácie metodík EMESI a TSIS

Premenné	SS	SP	SA
Empatia	0,61	0,69	0,34
Manipulácia	0,39	0,59	0,17
Sociálna iritabilita	-0,47	-0,42	-0,48

Pri zisťovaní súvislostí medzi faktormi metodiky EMESI a faktormi metodiky TSIS boli zistených a potvrdené všetky štatisticky významné korelácie.

Zistené výsledky v Tabuľke 1 hovoria o tom, že čím sa viac respondenti posúdili ako empatickejší, tým vyššie hodnoty dosahovali v sociálnych spôsobilostiach, v spracovaní sociálnych informácií a v sociálnej vnímavosti.

Pri týchto výsledkoch je možné uvažovať v tom zmysle, že čím je manažér empatickejší, tým lepšie vie spracovať a pochopiť sociálne informácie, je viac sociálne spôsobilejší, vie komunikovať, vie sa adekvátne správať v danej situácii, vie použiť správne techniky na vyriešenie danej situácie, je uvedomelejší, vnímavejší a citlivejší aj na iných, ktorí sú súčasťou danej sociálnej situácie.

Pri zisťovaní súvislostí medzi manipuláciou a premennými v metodike TSIS bolo zistené, že manipulatívnejší respondenti dosahovali vyššie hodnoty v sociálnych spôsobilostiach, v spracovaní sociálnych informácií a v sociálnej vnímavosti. Výsledky svedčia v prospech toho, že manipulatívni manažéri vedia veľmi dobre porozumieť sociálnym situáciám, čo je výsledkom toho, že vedia na veľmi dobrej úrovni spracovať sociálne informácie, pochopiť danú situáciu, sú úspešní pri nadväzovaní nových vzťahov, vedia komunikovať, ovplyvňovať iných, vedia si druhých ľudí prilákať na svoju stranu a sú veľmi dobre sociálne vnímaví. A práve tieto vlastnosti im pomáhajú k manipulovaniu iných.

Štatisticky významné súvislosti boli potvrdené aj pri korelovaní sociálnej iritability a premennými v metodike TSIS, kde bolo zistené, že čím viac respondentov kontakt s inými ľuďmi znervózňuje, tým nižšie hodnoty dosahovali v sociálnych spôsobilostiach, v spracovaní sociálnych informácií a v sociálnej vnímavosti.

Čo znamená, že manažéri, ktorí nevedia ovládať svoje správanie, teda nevedia ovládať sami seba v sociálnych situáciách, nedokážu ani ľahko porozumieť a spracovať informácie o danej situácii, nevedia správne pochopiť konkrétnu situáciu, majú málo sociálnych spôsobilostí čo znamená, že nie sú úspešní v nadväzovaní nových vzťahov, nevedia správne komunikovať, nie sú schopní ľahko nadviazať sociálny kontakt, nedokážu používať správne techniky pri riešení náročných situácií a nie sú dostatočne sociálne uvedomelí a vnímaví.

Zhrnutie

Výsledky poukazujú na skutočnosť, že manažér, ktorý má reprezentovať firmu dobrými výsledkami, ktoré znamenajú pre danú spoločnosť progres musí si byť istý v sociálnych situáciách. To znamená, že empatia je faktor, ktorý pomáha byť úspešný v sociálnom svete k tomu, aby sme dokázali spracovať sociálne informácie, aby sme dokázali správne využiť sociálne spôsobilosti a aby sme boli dostatočne sociálne vnímaví. Tak isto faktor manipulácie zohráva veľkú rolu v tom, že manažér musí mať aj také vlastnosti, ktoré mu umožnia presvedčiť a zaujať ľudí natoľko, aby boli ochotní zdieľať jeho názory a postoje. Tretím faktorom, ktorý je obsiahnutý v metodike EMESI je faktor sociálna iritabilita (Frankovský, Birknerová, 2012), čo je pre prácu manažéra jeden z najdôležitejších artiklov k tomu, aby dokázal nájsť správnu cestu k spracovaniu sociálnych informácií, k využívaniu sociálnych spôsobilostí a k získaniu dostatočnej sociálnej vnímavosti.

Záver

Ako už boli spomínané Thorndike (1920, in Nakonečný, 1998, s. 104) zdefinoval sociálnu inteligenciu ako „schopnosť múdreho jednanie v medziľudských vzťahoch.“ Čo znamená, že sociálna inteligencia je vlastne inteligencia zameraná na sociálny svet. (Emery, Clayton, Frith, 2008). Je potrebné si uvedomiť, že manažér je človek od ktorého závisí úspech celej spoločnosti. To znamená, že už pri výbere ľudí na manažérske pozície by sa mala zameriavať pozornosť na schopnosť budúceho múdreho a správneho jednanie v medziľudských vzťahoch. Prezentované skutočnosti svedčia o vhodnosti používania metodík EMESI a TSIS pre zisťovanie sociálnej inteligencie. A svedčia o zmysluplnosti vývoja a spôsobe používania oboch, na sociálnu inteligenciu zameraných metodík.

Literatúra

ALBRECHT, K. 2006. Social intelligence: the new science of success. San Francisco: John Wiley and Sons, 2006. ISBN 0-7879-7938-4.

ARMSTRONG, M. 1999. Personální management. Praha: Grada Publishing, a.s., 1999. ISBN 80-7169-614-5.

BAUMGARTNER, F., OROSOVÁ, O., VÝROST, J. 2008. Sociální inteligence, sociální kompetence. In Sociální psychologie. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011. Možnosti zisťovania sociálnej inteligencie ako výkonovej komponenty. In. Sociální procesy a osobnost. Conference Proceeding. Brno: Tribun EU, 2011. ISBN 978-80-263-0029-8, s.30-34.

BLATNÝ, M. 2010. Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

EMERY, N., CLAYTON, N., FRITH, CH. 2008. Social intelligence: from brain to culture. Oxford: University Press, 2008. ISBN 978-0-19-921654-3.

FRANKOVSKÝ, M. 2010. Behaviorálno-situačný koncept sociálnej inteligencie. In Kognitívny portrét človeka. 2010, Bratislava: Slovak Academic Press, 2010. ISBN 978-80-88910-29-9, s.143-161.

FRANKOVSKÝ, M., BARANOVÁ, M. 2010. Social Intelligence in Managerial Competence. In. Management 2010. (part II): knowledge and management in times of crisis and ensiung development. 2010. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. ISBN 978-80-555-0257-1, s. 721-731.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Možnosti zisťovania sociálnej inteligencie ako výkonovej komponenty. In. Sociální procesy a osobnost. Sborník příspěvků: Člověk na cestě životem: Křižovatky a mosty. 2011. Brno: Tribun EU, 2011. ISBN 978-80-263-0029-8.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2012. Etický rozmer sociálnej inteligencie ako výkonovej charakteristiky. In Psychologica XLI : zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava : Stimul, 2012, s. 163-174. ISBN 978-80-8127-057-4.

GARDNER, H. 1983. Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GOLEMAN, D. 1997. Emoční inteligence. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HANČOVSKÁ, E. 2009. Osobnosť manažéra a zvládanie náročných situácií v manažmente. In Sociálne a politické analýzy. ISSN 1337 5555, 2009, 3,1, 49-72.

MOLČANOVÁ, Z., BAUMGARTNER, F., KAŇUKOVÁ, A. 2007. Sociálna inteligencia vo vzťahu k osamelosti. In Sociálne a politické analýzy. ISSN 1337 5555, 2007, 1, 2, 63-76.

NAKONEČNÝ, M. 1998. Psychologie osobnosti. 2.vyd. Praha: Akademia, 1998, ISBN 80-200-0628-1.

NAKONEČNÝ, M. 2009. Sociální psychologie. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

PAUKNEROVÁ, D. 2006. Psychologie pro ekonomy a manažery. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 80-247-1706-9.

RUISEL, I. 2000. Základy psychologie inteligence. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-425-7.

RUISEL, I. 2004. Inteligencia a myslenie. Bratislava: Ikar, 2004. ISBN 80-5510-766-1.

ŘÍČAN, P. 2010. Psychologie osobnosti. Obor v pohybu. 2.vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

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

SURESH, K., 2009. Social Intelligence of Student Teachers, Dehli, Discovery Publishing House, 2009, ISBN 978-81-8356-374-1.

VAGNEROVA, M. 2010. Psychologie osobnosti. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÝROST, J., BAUMGARTNER, F. 2006. K aktuálnym otázkam výskumu sociálnej inteligencie, sociálnych kompetencií a múdrosti. In Úvahy o inteligencii a osobnosti. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, Slovak Academic Press, 2006. ISBN 80-88910-20-X.

Kontakt:

Mgr. Valéria PAROVÁ
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita
Konštantínova 16
080 01 Prešov
Slovensko
parovavalika@gmail.com

KOMPARÁCIA PARTICIPATÍVNYCH A PERSONALISTICKÝCH PRÍSTUPOV V PRÁCI MANAŽÉRA

Mariana Račková
Technická univerzita v Košiciach

Abstrakt

Efektívne vedenie je potrebné k tomu, aby firmy mohli plniť svoju základnú úlohu, teda byť konkurencieschopné, profitovať a zároveň vytvárať zisk. Aj keď úloha vedenia ľudí je nesporne potrebná pre zmenu, v odborných kruhoch neexistuje všeobecný konsenzus na to, aký štýl riadenia je potrebný, resp. do akej miery sa môže líšiť v závislosti od rozdielnosti situácie. V príspevku sú analyzované štýly riadenia, vrátane participatívnych a personalistických, ako aj niektoré výsledky z uskutočneného prieskumu.

Abstract

Effective leadership is needed to ensure that companies are able to fulfill their essential role, therefore, be competitive, and profit at the same time making a profit. Although the role of leadership is certainly needed to change in professional circles, there is no general consensus on what style of management is needed, respectively. to what extent may vary depending on the different situations. In this paper are analyzed participators and personalistic approaches in management, as well as some results of the implemented survey.

Kľúčové slová

vedenie ľudí, manažérske riadenie, výskum

Key words

management leadership, management style, research

“Úspešný manažér zajtrajška bude mať úplne odlišný profil, ako mal manažér dnešný a včerajší.”

(Prokopenko, Kubr, 1996)

Úvod

Stereotypné, tradičné chápanie manažéra, ktoré sa úspešne udomácnilo v mnohých firmách, býva spájané s predstavou takého vedúceho pracovníka, ktorý všetko dobre ovláda, vie viac ako ostatní, motivuje svojich podriadených k uskutočňovaniu podnikových zámerov. Nové konotácie úspešného a efektívneho manažéra sa obvykle spájajú s predstavou vodcovskej osobnosti, ktorá objavuje, prebúdza potenciál ostatných, inšpiruje. V správaní vedených badať vôľu a nadšenie, prirodzený rešpekt k autorite, akceptovanie roly lídra. Hodnotenie nového manažéra sa takto nespája s tým, čo on sám vymyslí, navrhne a uskutoční, ale s tým, čo dokázu urobiť podriadení pod jeho vedením.

Interakcia ako bazálny prvok riadenia a vedenia

Management sa tradične považuje za nástroj pre dosahovanie cieľov prostredníctvom riadenia procesov spojených s prácou zamestnancov. Neodmysliteľnou súčasťou managementu je koordinácia práce podriadených, usmerňovanie ich úsilia k splneniu podnikových úloh a cieľov. Uvedená koordinácia implikuje v sebe procesy vodcovstva ako aj selekciu zodpovedajúceho organizačného správania. Myslíme si, že leadership má ale širší kontext, ako manažérske riadenie. P. Drucker, odborník pre oblasť manažmentu, vo svojej knihe Výzvy managementu pre 21.storočie (2000, s. 27) tvrdí, že nie je možné nájsť jedinu správnu metódu riadenia ľudí. Ľudia sa „neriadia“, úlohou je ich viesť.

Vedenie ľudí môže byť vysvetľované jednoduchým spôsobom ako „dobrovoľné prinútenie iných nasledovať ma“, „motivovanie ostatných, aby sami a ochotne plnili zadané úlohy“ alebo vymedzované viac špecificky „uplatňovaním moci prostredníctvom

vodcovského statusu, pozície, autority, osobných schopností, múdrosti, kompetentnosti“. Dnes je pomerne náročné generalizovať fenomén vodcovstva, pretože leadership môže byť rovnako založený na funkcii osobnosti, ako aj byť behaviorálnou kategóriou. Podľa Birknerovej a Janovskej (2009, s. 39) je pre firemnú kultúru dôležitým a zásadným samotný *vzťah*, pomocou ktorého jedinec - líder ovplyvňuje správanie a aktivitu ostatných. Vodcovstvo nie je možné posudzovať bez koncentrácie pozornosti na oblasť motivácie, interpersonálneho správania a procesy komunikácie.

Líder verzus manažér

Podobnosť manažéra a lídra spočíva v tom, že sa obidvaja vyznačujú:

- ⇒ schopnosťou robiť rýchle a správne rozhodnutia,
- ⇒ existenciou predstavy jasnej vízie ako motivovať a delegovať,
- ⇒ systémovým prístupom,
- ⇒ „helikoptérovým nadhľadom“, spôsobilosťou vidieť širšie súvislosti,
- ⇒ flexibilitou v každom smere,
- ⇒ schopnosťou rýchlo sa prispôbiť meniacemu sa turbulentnému prostrediu,
- ⇒ ochotou plniť vytýčené ciele,
- ⇒ kompetenciou dodávať vnútornú silu svojim pracovníkom, šíriť optimizmus a nádej.

Tab. 1. Práca manažéra a lídra z aspektu zmien a výkonnosti

Vonkajšia a vnútorná zmena		Individuálny štýl a výkonnosť	
Manažérska orientácia	Vodcovská orientácia	Manažérska orientácia	Vodcovská orientácia
Stabilita Kopírovať	Kríza Tvoriť	Metódy, plány, rozpočet Logické myslenie	Motívy, tvorba výziev Laterálne myslenie
Upevniť Kompromisy	Uvoľniť Polarizácia	Hierarchia, disciplína Skepticizmus	Rovnosť, podporovanie Optimizmus
Zložitosť Reaktívnosť	Jednoduchosť Proaktívnosť	Zmierenie Preberať zodpovednosť	Konfrontácia Zodpovednosť iným
Plány, vylepšovať Reorganizácia	Experimenty Prehodnocovanie	Formálnosť Veda, povinnosti	Neformálnosť Umenie, ideály

Pri komparácii práce manažéra a lídra teda existujú isté diferencie. Manažér ako typ vedúceho pracovníka je viac racionálnejší, štruktúrovanejší, premyslenejší s usporiadanejším systémom riadenia. Líder je typ vizionára, kreatívny, spontánnejší, experimentujúci, flexibilnejší, menej kontrolovateľný.

Prácu dnešného manažéra možno posudzovať prostredníctvom dvojakej optiky. Na jednej strane ide o súhrn „vnútorne“ uznávaných hodnôt, myšlienkových vzorcov a postojov, ktoré sa vo firme chápu ako norma (ide o formy štandardného správania sa v internom prostredí a medzi spolupracovníkmi, manažérmi, podriadenými odrážajú kvalitu firemnej kultúry), a na strane druhej ide o sumu existujúcich interakcií v externom prostredí podniku (klienti, obchodní partneri, dodávatelia, konkurencia). Bolo by však nesprávne, ak by sme sa domnievali, že ide o jednoduchý súhrn alebo štatistický priemer individuálnych hodnotových preferencií, postojov, či noriem správania sa. Svoju úlohu tu zohráva „skupinový fenomén“, ktorý je nadindividuálny a má výrazne sociálnu povahu.

Štýly riadenia a vedenia zamestnancov

Aj keď úloha vedenia ľudí je nesporne potrebná pre zmenu, neexistuje všeobecná zhoda v tom, aký štýl riadenia je ideálny a najvhodnejší. Preferencia riadiaceho štýlu sa môže

líšiť v závislosti od rozdielnosti situácie a miery vhodnosti v rôznych štádiách zmenových procesov podniku. V dnešnej dobe sa objavuje množstvo nových metód a prístupov, ktorých spoločným menovateľom je posilnenie demokracie, úsilie o väčšiu samostatnosť a angažovanosť výkonných pracovníkov, posun rozhodovacích právomocí k podriadeným. Tým sa samozrejme menia aj behaviorálne kvality vedúceho pracovníka. Riadenie iných sa už neuskutočňuje prostredníctvom kontroly, príkazov a nariadení, ale cestou spoločne prijímanej vízie, prostredníctvom tímovej spolupráce.

Štýl riadenia je ustálený, špecifický spôsob správania manažéra pri uplatňovaní manažérskych funkcií a úloh, ktorým sa prejavuje v práci, akým riadi kolektív. Manažérsky štýl správania je typickým spôsobom správania sa vedúceho, ustálený spôsob uplatňovania právomoci pri vedení podriadených. Klasická typológia štýlov riadenia uvádza najčastejšie autokratický, tímový, liberálny a formálny štýl. Doterajšie poznatky z teórie a praxe manažmentu umožňujú rozšíriť uvedenú klasifikáciu o ďalšie štýly riadenia: personalistický, byrokratický, diplomatický, direktívny - demokratický - liberálny, štýl založený na zodpovednosti, participatívny.

Tab. 2. Klasifikácia manažérskych prístupov v riadení

Manažérsky prístup	Charakteristika prístupu, hlavné znaky, pozitíva a negatíva
Personalistický (koučovací) štýl	-vhodný v situácii podnikových zmien alebo nových nárokov na zamestnanca, -využíva participáciu, stavia na mienke podriadených, rešpektuje ich názory pri formulácii cieľov a budúcich vízií organizácie, -v kontakte so zamestnancami prevláda osobný rozhovor, ale aj spoločné interview, -dôraz kladie na priebežný rozvoj zamestnancov, -využíva metódu kolektívnej dohody pri tvorbe a evaluácii rozvojových cieľov, -využíva princípy ne/priameho usmerňovania a trvalého povzbudzovania.
Byrokratický štýl riadenia	-manažér rozhoduje a určuje pravidlá, ktoré ostatní dodržiavajú, -správanie a výkon jednotlivcov sa posudzuje podľa predpisov a smerníc, -prísne nariadenia obmedzujú tvorivosť a samostatnosť ostatných, -v kontakte so zamestnancami sa uplatňuje hlavne písomná komunikácia a porady, -pracovníci sa hodnotia za dodržiavanie pravidiel a za poskytovanie spoľahlivého výkonu v súlade s predpisom a nie za tvorivý a nový prístup k práci.
Diplomatický štýl riadenia	-vníma sa ako populárny, taktický, priateľský a spolupracujúci spôsob riadenia vo firme, -manažér síce rozhoduje, avšak diskutuje o rozhodnutiach so všetkými zamestnancami, -v práci manažmentu sa výrazne presadzuje orientácia na potreby ľudí, vzťahy na pracovisku, čo však vedie k zanedbávaniu pracovných úloh, -manažér sa zastáva svojich zamestnancov, volí formálnu alebo priamu - neformálnu komunikáciu, -priateľské vzťahy ovplyvňujú tok informácií aj zdola nahor.
Autokratický, imperatívny, direktívny štýl riadenia	-manažér disponuje nedeliteľnou rozhodovacou a prikazovacou právomocou, robí rozhodnutia sám, bez konzultácie s ostatnými, -k podriadeným pristupuje s odstupom a pridrižiava sa oficiálnej úradnej autority, -zverejňuje len informácie nevyhnutné na splnenie úloh, -formálnosť interakcií dosahuje vysoký stupeň, -komunikácia s podriadenými je minimálna, obmedzuje sa len na jednosmerný prenos informácií zhora nadol, -sila a moc manažéra vyvoláva na jednej strane pocit istoty a pracovnú disciplínu, na druhej strane vyvoláva obavy, strach, klebety, neistotu.
Demokratický štýl riadenia	-vychádza z premisy, že najlepšie sú tie rozhodnutia, na ktorých sa podieľajú zamestnanci, -uplatňuje ho manažér s vysokou sociabilitou, flexibilitou, kooperatívnosťou, otvorenosťou, priateľskosťou, kritickým a logickým myslením, v komunikácii využíva silu argumentácie a presvedčovania, -manažér akceptuje názory iných, zapája ich do procesu rozhodovania, čím sa zvyšuje pocit spolupatričnosti a zodpovednosti za ciele inštitúcie, -pri necitlivom uplatňovaní tohto štýlu riadenia môže vzniknúť chaos až anarchia.

Liberálny štýl riadenia (<i>laissez-faire</i>)	-spočíva v určení cieľov, pričom sa zamestnancom ponecháva voľný priestor na ich splnenie, neovplyvňuje prácu skupiny, -ak je cieľ nejasný a nie je vymedzená deľba práce, dosahuje sa nízka produktivita práce a postupne sa zvyšuje nespokojnosť zamestnancov, -pasivita a nezáujem manažéra sa prejavuje aj v spôsobe komunikácie, iniciatívu vo vedení rozhovoru preberá ľubovoľný člen pracovnej skupiny.
Štýl riadenia založený na zodpovednosti zamestnancov	-uplatňuje sa diferencovane, zvyčajne v malej skupine ľudí, ktorí dokážu sami určovať ciele a rozhodovať o optimálnych spôsoboch ich plnenia, -podriadení zdieľajú rovnaké hodnoty a ciele ako ich manažér , -prevláda vysoká pracovná morálka, uplatňuje sa talent a um zamestnancov, čo nachádza svoj odraz v efektívnej komunikácii.
Participatívny (kooperatívny, tímový) štýl riadenia	-spoločné rozhodnutia manažéra a podriadených, s dostatočným priestorom na splnenie úloh, pričom manažér vystupuje ako člen skupiny, -partnerský vzťah, stupeň formálnosti a organizovanosti je minimálny, manažér netrvá na podmienke bezpodmienečnej informovanosti o všetkom čo sa deje, -efektívna komunikácia s jasným rozdelením úloh, informácie sú k dispozícii v dostatočnom množstve a sú ľahko prístupné pre všetkých, -vysoká motivácia, aktívny prístup všetkých zainteresovaných, podporený otvorenosťou, osobnou a kolektívnou zodpovednosťou, -absencia strachu, prevládajú pocity radosti, sebavedomia, istoty a dôvery.

Manažérske štýly riadenia sa v čistej podobe takmer nikde neuplatňujú. V závislosti od situačných faktorov na pracovisku (firemná kultúra, riadiace praktiky, „duch“ a veľkosť pracovného tímu, organizačné klíma) a od charakteru organizácie a povahy pracovnej úlohy, prevláda buď výraznejšie jeden z uvedených štýlov alebo kombinácia hneď niekoľkých štýlov riadenia. V poslednom čase sa manažéri uchýľujú k preferencii takého riadiaceho štýlu, ktorý vedie k *participácii a vzájomnej spolupráci manažérov a zamestnancov*.

Participatívny a personalistický štýl vedenia je množné uplatňovať prostredníctvom tímovej spolupráce, koučovania, „zmocňovania“, delegovaním právomocí.

Niektoré výsledky výskumu

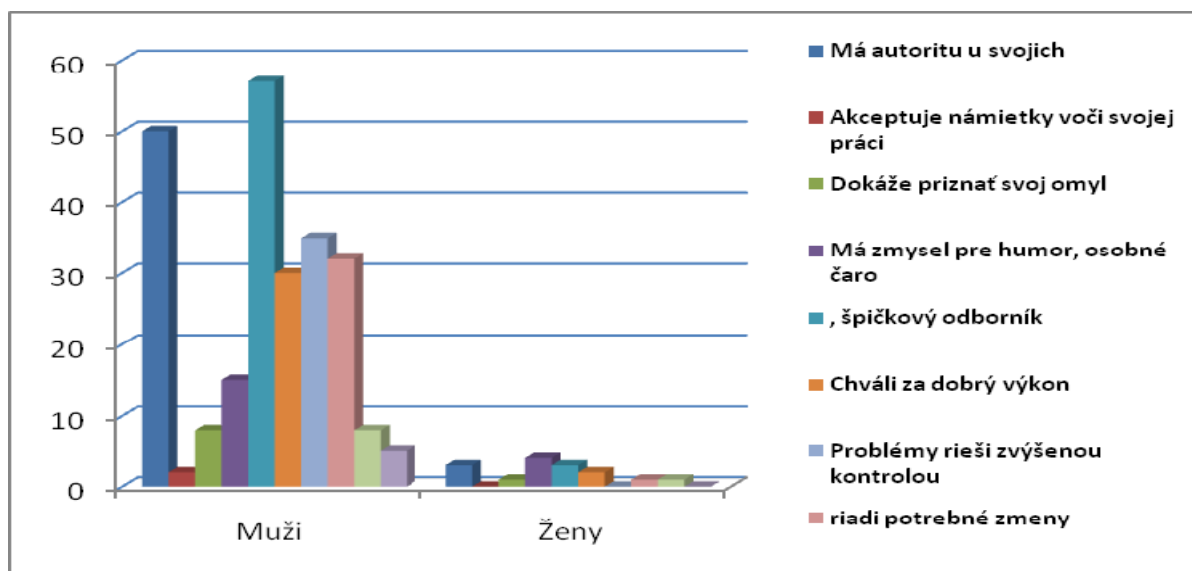
Dotazníkový prieskum manažérskeho správania bol realizovaný začiatkom roku 2012. Oslovili sme 85 respondentov - vedúcich pracovníkov náhodne vybraných košických firiem (počet zamestnancov od 5 – 500). Uvádzame len čiastkové výsledky z experimentálneho výskumu, v ktorom sme zisťovali názory manažérov na spôsob a štýl ich riadiacej práce. Výskumný súbor mal nerovnomerné zastúpenie. Vo vzorke bolo zastúpených len 5 žien, a až 80 mužov. Zber dát sme realizovali on-line formou a vyhodnocovali štatistickým programom SPSS.

V odpovediach na otázky spojených s predstavami respondentov o „skutočnom vodcovi“ sa najčastejšie uvádzala odpoveď, že je to *skúsený, špičkový odborník vo svojej oblasti* (n=60), ktorý *má zároveň autoritu u svojich zamestnancov* (n=53). Uvedená osobnostná kvalita je tradične považovaná za jednu z „klasických“, tradične uvádzaných vlastností manažéra, takže jej preferencia v našom prieskume nás neprekvapila, a len potvrdila „stálosť“ v zotrvávaní myslenia o tom, aký by mal byť vedúci pracovník.

Za prekvapujúce považujeme zistenie, že *skutočný vodca rieši na pracovisku vzniknuté problémy zvýšenou kontrolou* (n=35), čo smeruje viac k autokratickému štýlu riadenia. Len 9 z 85 respondentov by sa správalo ako skutočný líder a *problémy v práci riešilo komunikáciou a spoluprácou*, konkrétne 8 mužov a 1 žena. V položke - *Akceptuje námietky voči svojej práci*, iba 2 z 85 respondentov uviedli, že sú ochotní akceptovať nejaké pripomienky podriadených k svojej práci a urobiť kroky na ich následné odstránenie. Nízky konsenzus akceptovať pripomienky podriadených viac smeruje k málo efektívnemu, direktívnemu a byrokratickému riadeniu.

Vedúceho pracovníka, ktorý *dokáže oceniť a pochváliť prácu podriadených*, uviedla v našom výskume 1/3 respondentov. Systém odmeňovania býva výrazným motivačným faktorom a ich primerané používanie napomáha k dobrým vzájomným vzťahom na pracovisku. Akceptácia prostredníctvom ocenenia prináša aj efekty v podobe spokojných ľudí, ktorí sú schopní, motivovaní, ochotní a v neposlednej miere i lojálni k firme pre ktorú pracujú. Len o jedného opýtaného viac, t. j. 33 respondentov priradilo k charakteristike skutočného vodcu kompetenciu - *iniciovať a riadiť potrebné zmeny*. Tlak vonkajšieho konkurenčného prostredia kladie vysoké nároky nielen na kultúru podniku, ale aj flexibilitu manažéra. Každý podnikateľ, manažér, či vedúci pracovník by mal byť schopný odpovedať na nové výzvy a reagovať na zmeny. V opačnom prípade bude jeho firma stagnovať a konkurencieschopnosť na trhu klesať.

Porovnanie odpovedí mužov a žien ohľadom osobnosti „skutočného vodcu“ komplikoval problém ich nepomerného zastúpenia (graf 1). Naš prieskum však potvrdil, že vedúce pracovníčky - ženy najviac oceňovali *zmysel pre humor, osobné čaro a charizmu* (n=4), *autoritu vedúceho u podriadených* (n=3), a skutočnosť, že manažér je *skúsený, špičkový odborník vo svojej oblasti* (n=3). Neformálne vedenie na úkor neosobného, prísne predpísaného, s tendenciou pozitívneho nastavenia – to sú charakteristiky, ktoré v sebe absorbuje viac práca lídra, ako tradičného manažéra.



Graf 1 Skutočný vodca z pohľadu vedúcich pracovníkov - mužov a žien

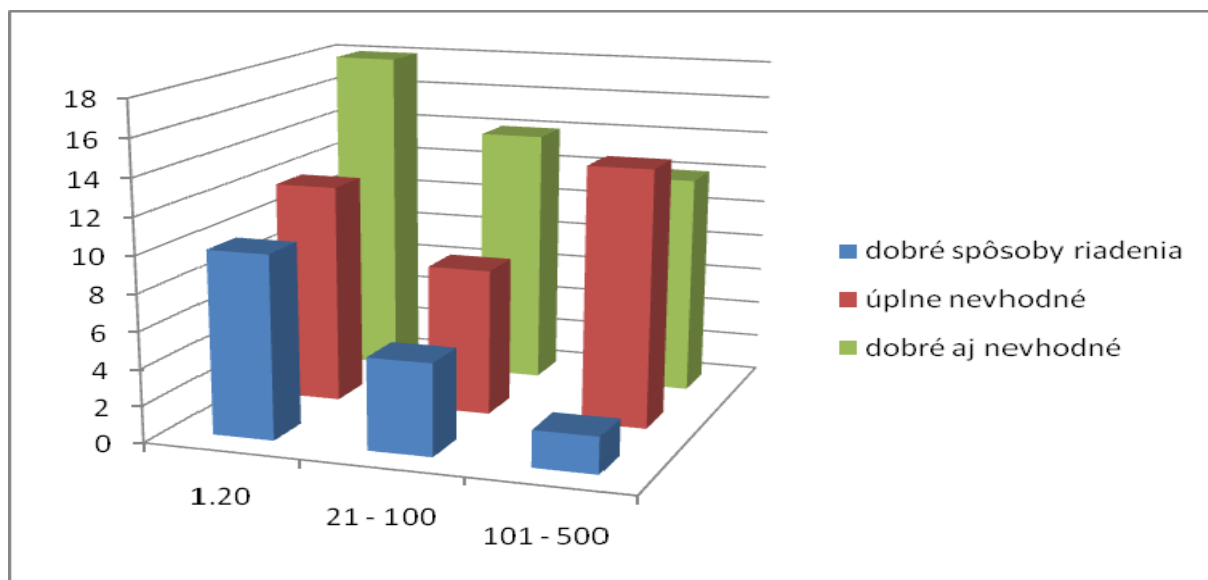
Výskumne sme sa snažili potvrdiť platnosť hypotézy, že v podnikoch s počtom zamestnancov od 1 - 500, budú uplatňované viac direktívne štýly riadenia na úkor participatívnych a personalistických. Iba dvaja manažéri v podniku s viac ako 100 zamestnancami pripustili možnosť, že personalistické a tímové riadenie je dobré a pre nich zároveň najvhodnejšie. Najpočetnejšia skupina – 51,7% opýtaných, sa nevedela prikloniť k jednoznačnej odpovedi, pretože za rozhodujúce považovala kontext a konkrétnu situáciu. Až 28,2 % opýtaných manažérov participatívne a kooperatívne spôsoby riadenia absolútne vylúčilo (tab.3).

Tab. 3. Porovnanie názorov na používanie participatívnych a personalistických štýlov riadenia v závislosti od pohlavia a počtu zamestnancov

Výroky	Počet zamestnancov			Spolu (N)	Muži (N)	Ženy (N)	Spolu (N)
	1-20	21-100	101-500				%
Dobré, najvhodnejšie spôsoby vedenia ľudí, pretože umožňujú ovplyvňovanie podriadených.	10	5	2	17	5	1	6
				20%			7,05%
Úplne nevhodné, pretože si podriadení robia „čo chcú“.	12	8	4	24	21	0	21
				28,2%			24,7%
Dobré aj nevhodné, rozhodujúci je vždy kontext a konkrétna situácia.	18	14	12	44	54	4	58
				51,7%			68,2%

n=85

Uvedený predpoklad o dominancii tradičných štýlov riadenia bol čiastočne potvrdený (viac grafická prezentácia). Skúsenosti z praxe potvrdzujú, že mnohí manažéri len veľmi neradi opúšťajú svoje „vopred správne“ rozhodnutia. Objavujú sa požiadavky na pružnejší štýl vedenia, ktorý by lepšie odpovedal charakteru úlohy, úrovni podriadených a ďalším významným situačným faktorom.



Graf 2 Uplatňovanie participatívnych a personalistických štýlov riadenia v závislosti od počtu zamestnancov firmy

V spojení s direktívnym štýlom riadenia, sme zisťovali názory respondentov, ktorí mali posúdiť a vybrať dve najdôležitejšie situácie, pri ktorých by primárne volili autokratické stratégie (tab. 4). V prípade, že by *firme hrozil kolaps*, až 22,9% by sa priklonilo k uvedenému spôsobu riadenia (n=39 mužov, ale ani jedna žena). Ak existuje *časová tieseň pre splnenie úlohy*, tak by 33 mužov a 3 ženy zvolili personalistický a participatívny štýl. Najmenej, len

6,4% opýtaných respondentov sa stotožňovalo s vhodnosťou dôvodu pre direktívnejší postoj v situácii, že *formálna moc vodcu je ostatnými klasifikovaná ako nízka* (6,4% opýtaných mužov).

Tab. 4. Porovnanie názorov na používanie direktívneho štýlu riadenia v závislosti od pohlavia

Otázka	Výroky	Muži (N)	Ženy (N)	Spolu (N)	%
1.	Existuje časová tieseň pre splnenie úlohy	33	3	36	21,1 %
2.	Je potrebné urobiť v podniku zmeny	15	2	17	10 %
3.	Panuje zlá pracovná morálka, pracovný výkon je nízky	22	2	24	14,1 %
4.	Stupeň dôvery a rešpektu je nízky	18	1	19	11,1 %
5.	V podniku existujú bariéry (organizačné, emocionálne, politicko-záujmové, osobné)	22	2	24	14,1 %
6.	Hrozí kolaps podniku	39	0	39	22,9 %
7.	Formálna moc vodcu je ostatnými klasifikovaná ako nízka	11	0	11	6,4 %

n=85

Záver

Existujúce spoločensko-politické trendy a výrazné posuny v globálnom ekonomickom prostredí majú podstatný dopad na zmeny v prístupoch a metódach riadiacej práce.

Súčasní vedúci pracovníci sú permanentne konfrontovaní s novými, dynamicky sa meniacimi javmi, z čoho pramenia ťažkosti a niekedy aj nemožnosť rýchlo a správne predvídať budúci vývoj. Nároky spojené s efektívnym vedením sa stupňujú. Kým v minulosti prevažovali pevné hierarchické organizačné štruktúry, založené na vzťahoch nadriadenosti a podriadenosti, pevnej organizačnej pyramíde, uplatňovaní moci, tak dnešné, moderné podniky sú organizované ako siete samostatných, pružných organizačných jednotiek s vysokým stupňom samostatnosti a otvorenosti. Tradičný dôraz kladený na investície a inovácie (rozvoj výrobných faktorov), nahrádza model, v ktorom dôležitejšiu úlohu zohrávajú IKT a vedomosti (intelektuálny kapitál).

V príspevku uvádzame empirické dáta, ktoré potvrdzujú skutočnosť, že za kľúčovým faktorom úspechu výrobného podniku stojí skupina motivovaných a zanietených pracovníkov vedená skutočným lídrom. Ide o osobnosť vodcu, ktorý dokáže a chce maximalizovať svoj vlastný potenciál, ako aj potenciál, zručnosti a talent podriadených.

Literatúra

BARSH, J. 2008. Innovative Management: A Conversation with Gary Hamel and Lowell Bryan. The McKinsey Quarterly No.1. 2008

BAUMAN, Z. 1999. *Globalizace. Dusledky pro cloveka*. Praha: Mladá Fronta.

BIRKNEROVÁ, Z., JANOVSKÁ, A. 2009. *Výučba a rozvíjanie komunikačných zručností budúcich manažérov*. Zb. príspevkov z vedeckej konferencie: Tvorivosť a inovácia v európskom vysokoškolskom priestore. Katedra európskych kultúrnych štúdií, FHV UMB, Banská Bystrica, 2009, s. 38-47. ISBN 978-80-8083-765-5.

COVEY, S., R. 1997. *7 návykú vídčích osobností. Pro úspěšný a harmonický život*. Praha: Pragma. 1997. ISBN 80-85213-41-6-9.

DRUCKER, P. F. 2001. *Management Challenges for the 21st Century*. Paperback, Harperbusiness. ISBN 0887309992.

DRUCKER, P. F. 2002. *Věk diskontinuity*. Praha: Management Press. 2002 s. 59-67.

GIBSON, R. 1998. *Nový obraz budoucnosti. Rethinking the Future*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-80-8

LOJDA, J. 2011. *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada publishing. 2011. 184 s. ISBN 80-8514-223.

LOWELL, L., JOYCE, B., AND C.I. 2007. *Mobilizing Minds: Creating Wealth from Talent in the 21-st Century Organization*. New York: McGraw Hill. 2007.

RAČKOVÁ, M. HLAVÁČOVÁ, D. 2010. The Controversial Globalization. In. *Globalization and Crises in Modern Economy*, the 1th Scientific volume, Edited by Vytautas Juščius-Klaipėda University, Lithuania, 2010, s. 121–127. UDK 339.9. Gl-117. ISBN 978-9955-18-507-9.

STACHOVÁ, M. 2012. *Leader 2020*. [cit. 2012-09-14]. Dostupné na internete: <http://www.google.sk/#q=Leadership+v+%C3%A9re+globaliz%C3%A1cie&hl=sk&prmd=imvns&ei=j2FoUJ3YIovgtQajx4DgAw&sqi=2&start=10&sa=N&bav=on.2,or.r>

Kontakt:

PhDr. Mariana RAČKOVÁ, PhD.
Katedra spoločenských vied
Technická univerzita v Košiciach
Vysokoškolská ul. č 4
040 11 Košice
Slovensko
e-mail: mariana.rackova@tuke.sk

SOCIÁLNA INTELIGENCIA V MANAŽÉRSKOM PROCESE

Zuzana Šariská
KU Ružomberok, Teologický inštitút Spišská Kapitula

Abstrakt

Sociálna inteligencia poukazuje na osobnostné kvality jedinca a jeho schopnosť orientovať sa v sociálnych situáciách. Práca manažéra vyžaduje nielen odborné, riadiace kvality ale aj humánny prístup vo vzťahu k pracovníkom v pracovnom procese. Sociálna inteligencia modifikuje správanie človeka a taktiež významne ovplyvňuje manažerský proces.

Abstract

Social intelligence points to personable quality of the individual and his ability to orientate himself in the social situations. Manager's work requires not only Professional and controlling qualities but also human approach in the relation to the employees in the working process. Social intelligence modifies person's behavior and also influences significantly the managerial process.

Kľúčové slová

sociálna inteligencia, manažér, manažerský proces

Key words

social intelligence, manager, managerial process

Človek ako spoločenský tvor každodenne vstupuje do rozmanitých vzťahov a je obklopený sociálnymi situáciami, ktoré vyžadujú určité schopnosti jednať v súlade s požiadavkami jedincov zúčastnených v konkrétnej situácii. Jediniec disponuje určitými kvalitami, ktoré mu napomáhajú byť úspešným vo vzťahoch s druhými ľuďmi. Jednou z takýchto kvalít je sociálna inteligencia.

Inteligencia a sociálna inteligencia

V chápaní pojmu inteligencia môžeme rozlíšiť jej užšie a širšie chápanie. Užšie vymedzenie pojmu inteligencia je definované všeobecnou rozumovou schopnosťou, ktorá sa prejavuje v riešení myšlienkových úloh, poňatie inteligencie v širšom kontexte hovorí, že sa jedná o schopnosť učiť sa, prispôbovať sa, ktorá sa prejavuje nielen na úrovni myslenia, ale aj na úrovni praktického konania a spolunažívania s ľuďmi.¹⁸ Implicitné teórie inteligencie sú založené na subjektívnom presvedčení o podstate inteligencie a významnú úlohu zohrávajú pri interpretácii a hodnotení psychických a sociálnych udalostí. Pomáhajú ľuďom triediť a porozumieť rôznym situáciám najmä v sociálnej oblasti. Výskumy R.J. Sternberga a jeho spolupracovníkov zamerané na implicitné teórie zistili, že samotní laici mali značne dobre sformované predstavy o inteligencii v súvislosti s typmi jednotlivcov a rôznymi typmi inteligencie a ich predstavy sa príliš nelíšili od predstáv expertov. Na základe dosiahnutých zistení uvedení autori opísali tri prvky, ktoré sa týkali predstáv fungovania inteligencie:

1. riešenie problému (napr. schopnosť pohotovo aplikovať znalosti týkajúce sa problému),
2. verbálna schopnosť (napr. rozumieť prečítanému),
3. praktická alebo sociálna inteligencia (napr. správne posúdenie situácie).¹⁹

¹⁸ DANIEL, J. A KOL. 2003. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra : ENIGMA, 2003.

¹⁹ RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava : Ikar, 2004.

Pojem sociálna inteligencia prvýkrát zaviedol L.I. Thorndik v roku 1920 a definoval ju ako „schopnosť porozumieť a riadiť mužov i ženy, chlapcov a dievčatá – konať rozumne v ľudských vzťahoch.“²⁰ Uvedené zložky porozumenie a schopnosť konať podľa sociálnych požiadaviek boli východiskom pre ďalšie teoretické koncepcie. Vernon vytvoril nový pohľad chápania pojmu sociálna inteligencia, ktorá „sa prejavuje vo všeobecnej schopnosti poradiť si s ľuďmi, v sociotechnickej zbehlosti, v poznaní záležitosti spoločnosti, v pohotovosti reagovať na podnety vychádzajúce od jednotlivcov i skupín, ako aj vo vcítení do premenlivých nálad i skrytých osobnostných vlastností priateľov i neznámych ľudí.“²¹

V 50. rokoch 20. storočia boli pod sociálnou inteligenciou chápané konštrukty ako empatia, sociálna citlivosť, vcítenie, interpersonálne súdy, decentrizmus, osobnostná percepcia. H. Gardner na základe svojich zistení určil dva typy sociálnej inteligencie, kde prvý typ vyžaduje introspekciu v chápaní interných procesov a pocitov a druhý typ je orientovaný na reakcie a potreby iných ľudí.²²

Pod sociálnou inteligenciou teda chápeme také osobnostné aspekty jedinca i získané zručnosti, ktoré mu umožňujú porozumieť iným ľuďom, taktiež vzniknutým sociálnym interakciám a uschopňujú ho k úspešnému vedeniu ľudí a ich pozitívnemu ovplyvňovaniu.

Flavel určil podmienky, ktoré majú byť naplnené pre priebeh vzájomnej komunikácie:

- a) uvedomenie si možnosti nezhody vyplývajúce z vlastného pozorovania, myšlienok, pocitov pri tých istých javoch u iného jedinca,
- b) potreby analýzy perspektívy druhého vzhľadom na jeho ciele,
- c) nevyhnutnosť zaradenia výsledkov tejto analýzy do aspektov roly druhej osoby,
- d) porovnanie predpokladania správania iného s vlastnými predpokladmi kvôli zisteniu zhodnosti alebo rozdielnosti predpokladov,
- e) zaradenie získaných poznatkov do konečného efektu porozumenia.

Uvedené podmienky zohľadňujú obe klasické faktory Thorndika a to sú porozumenie a vzájomné spolupôsobenie partnerov. E.A. Weinstein vo svojej koncepcii interpersonálnej kompetencie sa odvolával na druhý faktor L.E. Thorndika a definoval ju ako schopnosť vykonávať interpersonálne úlohy. Zdôraznil využiteľnosť poznatkov sociálnej inteligencie a ich uplatnenie v praxi. Upozornil na výhodu vysokej úrovne sociálnej inteligencie v súvislosti so schopnosťou viesť iných k očakávaným a žiaducim činnostiam, čo umožňuje optimálne riadiť ľudí.²³

C. Kosmitzki a O.P. John na základe výsledkov empirického výskumu dospel k poznaniu jednotlivých zložiek sociálnej inteligencie a vymedzil ich na nasledovne:

- „percepcia psychických stavov a nálad iných ľudí,
- všeobecná schopnosť vychádzať s inými ľuďmi,
- poznanie sociálnych pravidiel,
- vhlad a vnímavosť pre komplexné sociálne situácie,
- používanie sociálnych techník k manipulácii inými,
- prevzatie perspektívy iných,
- sociálna adaptácia.“²⁴

²⁰ RUISEL, I. 1992. *Úvahy o sociálnej inteligencii*. In Z. Ruiselová, I. Ruisel (Eds.) *Praktická inteligencia I*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1992, s. 108.

²¹ RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar, 2004, s. 184.

²² DANIEL, J. A KOL. 2003. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra: ENIGMA, 2003.

²³ RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar, 2004.

²⁴ KOSMITZKI, C.-JOHN, O.P. 1993. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. In VÝROST, J.-SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008, s.199.

Sociálna inteligencia je mnohými autormi chápaná ako individuálna charakteristika, jej vymedzenie je spojené s ťažkosťami, ktoré vyplývajú z rozlíšenia sociálnej inteligencie a iných podobných konštruktov, ako je napr. emocionálna inteligencia, sociálne kompetencie a pod.²⁵

Emocionálna inteligencia a sociálna kompetencia

Emocionálna inteligencia je chápaná ako schopnosť monitorovať emócie v poňatí seba a iných, diferencovať ich a využiť tieto získané informácie pri regulácii svojho myslenia a konania. Niektorými autormi bola uvádzaná ako zložka sociálnej inteligencie.²⁶

Obidva koncepty emocionálnej a sociálnej inteligencie uplatnil vo svojom prístupe autor R. Bar-Ona, ktorý vytvoril nový pojem emocionálne sociálna inteligencia a definoval ho ako „súbor vzájomne súvisiacich emocionálnych a sociálnych kompetencií, spôsobilosti, ktoré determinujú to, ako efektívne rozumieme a vyjadrujeme seba samých, ako rozumieme a ako vychádzame s inými ľuďmi a ako zvládame každodenné ťažkosti.“²⁷

Goleman zdôvodnil opodstatnenosť skúmať emocionálnu inteligenciu poukazaním na skutočnosť, že klasické testy kognitívnej inteligencie nedokážu predpovedať napr. úspech činnosti manažéra.²⁸ Salovey uvádza koncept emocionálnej inteligencie, ktorý je tvorený nasledujúcimi zložkami: schopnosť rozpoznávať a zvládať svoje vlastné emócie, schopnosť sebamotivácie, schopnosť rozoznávať emócie u iných a schopnosť udržiavať vzťahy k druhým ľuďom.²⁹

Ak získame alebo zdokonalíme schopnosť identifikácie svojich emócií a emócií u iných výrazne sa skvalitnia naše vzťahy s druhými ľuďmi, komunikácia je úspešnejšia, uvedené schopnosti napomáhajú preventívnemu pôsobeniu v oblasti konfliktov, možnosti ich predchádzania a následného konštruktívneho riešenia.

Sociálna kompetencia predstavuje určitú sociálnu obratnosť, zručnosť. Jedná sa o istú šikovnosť, ktorú jednotlivец používa pri dosahovaní svojich cieľov a v sociálnej interakcii s inými. Má dve zložky akčnú a percepčnú, pomocou ktorých človek správne a rýchle dešifruje signály druhého, vytvorí si o ňom správny obraz a použije vhodnú techniku na dosiahnutie cieľa.³⁰ Sociálna kompetencia ako taká poukazuje na obratnosť a efektivitu v jednaní s ľuďmi v spoločenskom kontakte. Je to súbor schopností, návykov, postojov, ktorých jadrom je schopnosť reflektovať danú sociálnu situáciu a taktiež schopnosť sebareflexie vlastného konania.³¹ „Riggio navrhol model sociálnej kompetencie, zohľadňujúci základné komunikačné-sociálne schopnosti, „stavebné kamene“, ktoré vytvárajú globálnu sociálnu kompetenciu. Tieto základné schopnosti môžu mať tri formy:

- schopnosť odovzdávania podnetov (expresivita),
- schopnosť prijímania podnetov (senzitivita),
- schopnosť v regulovaní alebo riadení komunikačného procesu“.³²

²⁵ SILVER, D.H.- MARTINUSSEN, M. – DAHL, T.I. 2001. The Tromso social intelligence scale a self-report measure of social intelligence. In VÝROST, J.-SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha : Grada, 2008.

²⁶ VÝROST, J.-SLAMĚNÍK, I. (Eds.). 2008. *Sociální psychologie*. Praha : Grada, 2008.

²⁷ BAR-ON, R. 2005. The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocá, N. Extremera, (Eds.), Special issue on emotional intelligence. In Výrost, J.-Slaměník, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha : Grada, 2008, s. 203.

²⁸ SMĚKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal, 2002.

²⁹ MATOUŠEK, O. 2008. *Slovník sociální práce*. Praha : Portál, 2008.

³⁰ ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociální psychologie*. Banská Bystrica : Fakulta humanitních věd, 2004.

³¹ MATOUŠEK, O. 2008. *Slovník sociální práce*. Praha : Portál, 2008.

³² DANIEL, J. A KOL. 2003. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra : ENIGMA , 2003, s.175.

Sociálna kompetencia sa prejavuje vo všetkých sociálnych situáciách ako je riešenie konfliktov, dohadovanie obchodu, dávanie príkazov, kooperácia apod. Sociálne kompetentný jedinec dokáže správne vyhodnotiť vzniknutú situáciu a zvoliť primerané správanie. Dosiahnutie cieľa napovedá o úspešnosti a sociálnej kompetentnosti jedinca.

Sociálna inteligencia a manažment

Sociálna inteligencia je dôležitým faktorom pri pracovnom uplatnení sa v rôznych profesiách. Určuje mieru úspešnosti v jednotlivých povolaniach aj v samotnom manažérskom procese. Činnosť manažérov tvorí 50-90 % komunikačný proces, z toho 10 % s nadriadenými, 40 % s podriadenými a 50 % s inými organizáciami alebo subjektmi. Jednou z dôležitých povinností manažérov sú sociálne role vodcu a s tým spojeného vyjednávania. Manažér má disponovať taktiež schopnosťou adekvátne spracovať sociálne informácie a efektívne ich využiť. V závislosti od úrovne sociálnej inteligencie je odvíjaná úspešnosť manažérskej práce.³³

Rozdiely v účinku vplyvu medzi jednotlivými manažérmi vyplývajú zo stupňa formálnej autority, ktorá je určovaná pozíciou v hierarchickej organizačnej štruktúre podniku a stupňom neformálnej autority, ktorú priznávajú manažérovi neoficiálne pracovníci podniku na základe jeho osobnostných kvalít. V závislosti od súladu medzi formálnou autoritou manažéra a jeho osobnostnou kvalitou sa odvíja úroveň pozitívneho príkladného pôsobenia na spolupracovníkov, čo vedie k účinnej stimulácii a ich osobnému rastu. Pri uskutočňovaní týchto parametrov sa zvyšuje pravdepodobnosť dlhodobej prosperity podniku vrátane ľudí pracujúcich v ňom.³⁴

„Hlavným aspektom pracovnej spôsobilosti a kompetencie manažéra a manažérky je ich spôsobilosť a kompetencia riadiť a viesť.“³⁵ Výskumy zamerané na sociálnu inteligenciu preukázali, že napriek vysokej úrovni vedomostí jednotlivca, ak nedokázal jedinec vhodne sociálne konať, profesionálne zlyhával. Uznávaný expert na leadership John Maxwell hovorí, že tajomstvo vodcovských schopností tkvie v sociálnej inteligencii a odporúča byť expertom na sociálnu inteligenciu. Podľa neho ide o chápanie efektov, ktoré svojim konaním vyvolávame u iných, keď s nimi jednáme. Môžeme ovplyvniť pozitívne výsledky pre obe zapojené strany pri jednaní, ak zapojíme sociálnu inteligenciu ako katalyzátor reakcií.³⁶

Práve sociálna inteligencia môže efektívne pôsobiť na manažérsky proces v súčasných podmienkach globálneho trhu, ktorý požaduje ako nutnosť vedieť jednať s druhými ľuďmi, správne dekodovať signály ich konaní a efektov, ktoré vyvolávame u iných, keď s nimi jednáme a použiť potrebné sociálne zručnosti k dosiahnutiu pozitívnych výsledkov jednania. Sociálna inteligencia chápaná z pohľadu manažérského procesu zahŕňa v sebe interakciu s druhými a spôsobilosť odhadovať sociálne situácie okolo seba. Cieľom je dosiahnutie najlepšieho možného riešenia, kde obe strany profitujú z daného riešenia.

Sociálne inteligentný líder monitoruje spôsob svojich reakcií v rozličných situáciách, aktívne reaguje na zmeny sociálneho prostredia a vníma svoju rolu v súvislosti so svojím postavením. Jeho kariéra je rýchlejšia ak správne chápe emočný situačný kontext a je disponovaný na zmeny sociálneho okolia.³⁷ Byť dobrým vodcom je oveľa náročnejšie ako byť dobrým odborníkom a často krát uznávaní špecialisti nie sú dobrými riadiacimi

³³ RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava : Ikar, 2004.

³⁴ FRANKOVÁ, E. 2005. *Manažerská psychologie I*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2005.

³⁵ FRANKOVÁ, E. 2005. *Manažerská psychologie I*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2005, s.23.

³⁶ URIGA, J. *Sociálna inteligencia – významný prediktor úspešného lídra*. [online]. 2008. [cit. 2012-10-29]. Dostupné na internete: <http://www.efocus.sk/images/archiv/file_1310_0.pdf>.

³⁷ URIGA, J. *Sociálna inteligencia – významný prediktor úspešného lídra*. [online]. 2008. [cit. 2012-10-29]. Dostupné na internete: <http://www.efocus.sk/images/archiv/file_1310_0.pdf>.

pracovníkmi. Ich nedostatkom je nevhodný komunikačný štýl, individualizmus, nezáujem o pracovníkov, nedostatok asertívnych zručností prijať alebo podať kritiku a nerozhodnosť.³⁸

Nakonečný uvádza profil správneho vedúceho pracovníka, ktorý má okrem iných schopnosti stimulovať a podporovať výkon, racionálne hodnotiť kvalitu respektíve nekvalitu práce podriadeného, brať do úvahy názory a pocity ostatných pracovníkov, dbať nielen na plnenie pracovných úloh ale aj na chod a fungovanie celej organizácie, vedieť použiť aj primerané negatívne stimuly.³⁹ Schopnosť adekvátne hodnotiť iných ľudí je dôležitá napríklad pre manažérov zostavujúcich nové pracovné tímy. Manažéri vo veľkých obchodných organizáciách by mali disponovať empatiou. Obchodní zástupcovia rôznych spoločností potrebujú argumentatívnosť a schopnosť presviedčať. Úspešný manažér dokáže z prvého kontaktu rozoznať dobrého odborníka a zároveň ho zaujať a jeho záujem udržať.⁴⁰

Úroveň sociálnej inteligencie zisťujeme jej meraním. Existuje niekoľko spôsobov merania sociálnej inteligencie v jednotlivých situáciách. Neexistuje jediný unifikovaný nástroj z dôvodu multidimenzionality sociálnej inteligencie. Meranie sociálnej inteligencie sa zameriava na sociálne kvality, ktoré sa používajú aj na meranie vysoko úspešných manažérov a nimi sú: empatia (schopnosť rozumieť iným a byť pozorný voči ich potrebám), naladenie (vedieť sa naladiť na prežívanie druhých, pozorne ich počúvať a uvažovať o tom, čo prežívajú), firemné povedomie (rozumieť sociálnym vzťahom, akceptovať kultúru a normy skupiny), vplyv, rozvoj iných, inšpirácia a práca v tíme.⁴¹

Schopnosti sociálnej inteligencie ako senzitivita, expresivita a schopnosť regulovania a riadenia komunikačného procesu sa prejavujú v samotnom riadiacom štýle manažéra. Ak riadiaci pracovník má deficit v spomínaných oblastiach častokrát je tento deficit kompenzovaný nevhodným autokratickým štýlom riadenia, ktorý vyvoláva u podriadených strach, obavy a spôsobuje vynútené formy správania ako sú poslušnosť, podriadenosť, ktoré sú navonok manifestované, ale nie sú zvnútornené, prežívané. Takýto manažér nie je obľúbeným nadriadeným, jeho autorita je vynucovaná nátlakom, manipuláciou a zastrašovaním. Dôsledkom uvedeného štýlu riadenia je výkonnosť zamestnancov relatívna a funguje iba dočasne. Ak sa prekročia hranice možnosti zamestnancov nastáva pokles výkonnosti, často dochádza k fluktuácii zamestnancov a vzťahy navzájom sú napäté, nemotivujúce. Práve z takýchto praktických potrieb sa postupne začína klásť dôraz nielen na odbornú úroveň manažéra, ale aj na aspekt sociálnej inteligencie u spomínaných riadiacich pracovníkov.

Záver

Sociálna inteligencia je nesporným konštruktom, ktorý má ešte dlhú cestu objavovania a jeho uvádzania do procesu skvalitňovania manažérskej práce. Určuje predpoklady kvalitného vedenia, rozhodovania v manažérskom procese. Napomáha k dosiahnutiu méty úspešného lídra a tým aj k prosperite celej organizácie. Predpokladáme, že v blízkej budúcnosti bude uvádzaná ako jeden z predpokladov potrebných k vykonávaniu náročnej profesie manažéra a vyhodnocovaná ako stimul pracovnej morálky, kvalitných pracovných vzťahov ako aj zvýšenej produktivity práce.

³⁸ GÉCI, M. 2003. Vodicovské vlastnosti mužov a žien v kontexte sociálnej inteligencie. In RUISEL, I. *Inteligencia v rôznych kontextoch*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2003.

³⁹ NÁKONEČNÝ, M. 1993. *Psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993.

⁴⁰ RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar, 2004.

⁴¹ URIGA, J. *Sociálna inteligencia – významný prediktor úspešného lídra*. [online]. 2008. [cit. 2012-10-29]. Dostupné na internete: <http://www.efocus.sk/images/archiv/file_1310_0.pdf>.

Literatúra

BAR-ON, R. 2005. The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, (Eds.), Special issue on emotional intelligence. In Výrost, J.-Slaměník, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404s. ISBN 978-80-247-1428-8.

BIRKNEROVÁ, Z., KENTOŠ, M. 2011. Emocionálna a sociálna inteligencia manažérov a výkonných pracovníkov. In *Journal of Management and Business: Research and Practice*. Prešov : FM PU, 2/2011, ročník 3, s.18-28. ISSN 1338-0494.

DANIEL, J. A KOL. 2003. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra : ENIGMA, 2003. 278s. ISBN 80-89132-05-7.

FRANKOVÁ, E. 2005. *Manažerská psychologie I*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2005. 53s. ISBN 80-214-3065-6.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Sociálna inteligencia v kontexte vybraných socio-demografických charakteristík. In *Sociálne procesy a osobnosť 2010*. Košice : Spoločenskovedný ústav SAV, s. 108-117. ISBN 978-80-89524-01-3.

GÉCI, M. 2003. Vodcovské vlastnosti mužov a žien v kontexte sociálnej inteligencie. In RUISEL, I. *Inteligencia v rôznych kontextoch*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2003. s.84-91. ISBN 80-88910-15-3

KOSMITZKI, C.-JOHN, O.P. 1993. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. In VÝROST, J.-SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404s. ISBN 978-80-247-1428-8.

MATOUŠEK, O. 2008. *Slovník sociální práce*. Praha : Portál, 2008. 263s. ISBN 978-80-7367-368-0.

NÁKONEČNÝ, M. 1993. *Psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993.

ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied, 2004. 314s. ISBN 80-8055-980-5.

RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar, 2004. 432s. ISBN 80-551-0766-1.

RUISEL, I. 1992. Úvahy o sociálnej inteligencii. In Z. Ruiselová, I. Ruisel (Eds.) *Praktická inteligencia I*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1992.

SILVER, D.H.- MARTINUSSEN, M. – DAHL, T.I. 2001. The Tromso social intelligence scale a self-report measure of social intelligence. In VÝROST, J.-SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha : Grada, 2008. 404s. ISBN 978-80-247-1428-8.

SMĚKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal, 2002. 517s. ISBN 80-85947-80-3.

URIGA, J. *Sociálna inteligencia – významný prediktor úspešného lídra*. [online]. 2008. [cit. 2012-10-29]. Dostupné na internete: <http://www.efocus.sk/images/archiv/file_1310_0.pdf>.

VÝROST, J.-SLAMĚNÍK, I. (Eds.). 2008. *Sociální psychologie*. Praha : Grada, 2008. 404s.
ISBN 978-80-247-1428-8.

Kontakt:

PhDr. Zuzana ŠARISKÁ
Katedra sociálnej práce
Teologická fakulta, Teologický inštitút Spišská Kapitula, KU Ružomberok
Spišská Kapitula 12
053 04 Spišské Podhradie
Slovensko
e-mail: zuzana.sariska@gmail.com

EFEKTIVITA UPLATŇOVANIA MANAŽÉRSKEHO COPINGU V PROCESE RIADENIA

Františka Šefčíková, Lucia Lušňáková

Dom Charitas sv. Damiána de Veuster Spišské Vlachy, domov sociálnych služieb a zariadenie podporovaného bývania, Domov Nálepko, n.o., zariadenie pre seniorov a špecializované zariadenie

Abstrakt

V súčasnej modernej spoločnosti plnej výtvarných techník či prevratov v medicíne je profesia manažéra v procese riadenia náročnejšia a to hlavne z dôvodu nárastu sociálnych problémov v spoločnosti. Aj napriek tomu, že patrí coping medzi základné sociálne zručnosti manažéra, tvorí základnú zložku sociálnej kompetencie.

Abstract

In the present modern society full technology's achievements and medicine's advances is a profession manager in the process control demanding especially on the ground of cumulative problem's situations in the society. Even though coping ranks among basic and social skill of manager, comprises to basic component social competence.

Kľúčové slová

manažér, coping, sociálne kompetencie, záťažová situácia, riadiaci proces.

Key words

manager, cope, social competences, difficult situation, managerial process

Život jedinca v súčasnej modernej spoločnosti v období 21. storočia vôbec nie je ľahký. Mnohokrát má problém zorientovať sa v novodobých informáciách ponúkaných médiami, ktoré priniesla globalizácia sveta, často disponuje nízkou schopnosťou či až samotnou neschopnosťou prijať správne rozhodnutie, trpí obavou zo straty istôt ako je strata zamestnania, bývania, či rodiny. Jedinec sa tak stáva zraniteľnou bytosťou, ktorá je takmer denne konfrontovaná potrebou zvládania rôznych záťažových situácií, ako v zamestnaní tak aj v rodine. Mnohí autori uvádzajú, že neprehľadnosť vývoja situácie, jej nekontrolovateľnosť a nepredvídateľnosť, robia situácie záťažovými⁴². Svojim charakterom sú výnimočné, neurčité, nové, kladú na človeka vysoké nároky a jedinec samotný ich vníma ako záťažové, ohrozujúce, nezvládnuteľné vlastnými silami, presahujúce vlastné možnosti, schopnosti, sily a skúsenosti. Adekvátne zvládanie predmetných situácií si žiada správne riešenia vyžadujúce dostatočné skúsenosti a kapacitné možnosti. V dôsledku nezvládania týchto situácií alebo realizácie nesprávnych rozhodnutí môže u jedinca v zamestnaní klesať pracovný výkon, nastúpiť nesústredenie sa na vlastnú prácu, neschopnosť robiť rozhodnutia či neschopnosť vyrovnávať sa s požiadavkami práce. Taktiež sa môžu vysúvať konflikty na pracovisku, môže dôjsť k utiahnutosti alebo naopak výbušnosti a k mnohým ďalším nepriaznivým situáciám, telesným (vysoký krvný tlak, žalúdočné ťažkosti, neprimerané potenie, nadmerné chvenie a pod.) aj duševným (neistota, stres, úzkosť, depresia a pod.), ktoré môžu vyústiť až do odchodu zo zamestnania. Tu sa nám natíska otázka aký to má súvis s prezentovanou témou. Dá sa tomu predchádzať?

V odbornej literatúre sa čoraz častejšie začíname stretávať s termínom coping. Pojem je odvodený z anglického "to cope with" - vysporiadať sa s čímś, zvládnuť niečo.

42 Porov. KUSÁ, D. 1995. *Záťaž učiteľov – jej dimenzie a vzťah k tvorivosti*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 30, 1995, č.1, s. 93-97

Porov. SCHRAGGEOVÁ, M. 1996. *Životné udalosti a depresia*. Československá psychologie, XL, 1996, č. 5 a 6, s. 379 – 391, 488 – 501

„Zvládáním (copingom) sa rozumie snaha – ako intrapsychická, tak aj zameraná na určitú činnosť – riadiť, tolerovať, redukovať a minimalizovať vnútorné a vonkajšie požiadavky kladené na človeka a strety medzi týmito požiadavkami. Ide pritom o požiadavky mimoriadne vysoké, ktoré človeka do značnej miery namáhajú a zaťažujú, alebo prevyšujú zdroje, ktoré má konkrétna osoba k dispozícii.“⁴³

Podľa nášho názoru je veľmi pozitívnym faktom, že aj v našej spoločnosti sa copingom zaoberajú odborníci v oblasti výskumu v samotnom Ústave experimentálnej psychológie SAV (I. Ruisel, I. Sarmány, I. Ruiselová, E. Ficková, A. Prokopčáková, D. Kusá, M. Jurčová a i.), Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie (J. Senka, Ľ. Medveďová, Ľ. Páleník, I. Učeň, T. Kováč a i.) a Spoločenskom ústave SAV v Košiciach (J. Výrost, F. Baumgartner, V. Bačová).⁴⁴ Výskum je smerovaný na spôsoby vyrovnávania sa človeka so záťažou, utváranie optimálnych nárokov na žijúceho jedinca v modernej spoločnosti, vysporiadanie sa so stresom a pod.

Vo väčšine prípadov človek trávi polovicu svojho života v zamestnaní. Preto je veľmi dôležité vytváranie optimálnych pracovných podmienok zo strany zamestnávateľa. Myslíme si však, že táto skutočnosť nie je determinujúcim predpokladom pre úspešný pracovný výkon. Podstatnú rolu v mnohých organizáciách zohrávajú manažéri na rôznych stupňoch riadenia. Manažér „má nezastupiteľnú úlohu pri formovaní sociálnej atmosféry, medziľudských vzťahov a svojim konaním, správaním a prístupom k podriadeným ovplyvňuje ich postoje, spokojnosť s prácou a tiež aj výkonnosť.“⁴⁵ Manažér v riadiacej pozícii je človekom, ktorý je v mnohých prípadoch rozhodujúcim činiteľom podieľajúcim sa na úspechu či neúspechu. Manažér musí predvídať nepredvídateľné a byť pripravený na situáciu, keď sa pritrafi.⁴⁶ Od jeho rozhodnutia závisí, čo, ako a kedy sa bude realizovať, riešiť, odohrávať, ale aj to, čo sa nebude realizovať, riešiť a odohrávať. Od jeho profesionálnych schopností, sociálnych zručností a kompetencií závisí aj efektivita práce jedincov vytvárajúcich určité hodnoty pre organizáciu. Musí poznať ich názory, postoje aj potreby, musí ich vedieť vhodným spôsobom usmerňovať tak, aby neboli v rozpore so záujmami a potrebami organizácie. Nie je nič lepšie ako mať schopného a dobrého, vnímavého a ľudského nadriadeného v pozícii manažéra, ktorý je nielen odborníkom vo svojej profesii, ale aj človekom disponujúcim znalosťami o činnosti ľudí v pracovných skupinách a zaoberajúcim sa podstatou človeka ako ľudskej bytosti. Domnievame sa, že je to pranie každého zamestnaného človeka.

Na výkon funkcie manažéra sú kladené vysoké nároky – teoretické, praktické aj sociálne, ktoré je potrebné zvládnuť. Ako samozrejmosť pri teoretických nárokoch by sme priradili dosiahnutie potrebného vzdelania v oblasti v ktorej pracuje, ovládanie techník, postupov a metód pri riadení, plánovanie celého procesu postupne krok za krokom. Praktickými nárokmi myslíme na samotnú schopnosť aplikovať správne a racionálne vlastné rozhodnutia zamerané na konkrétne riešenie, ktoré je pre vzniknutú záťažovú či inú situáciu to konečné a správne. Musí zvládnuť riadenie celého rozhodovacieho procesu tak, ako si to v prvej fáze naplánoval. No nie vždy je samotná aplikácia rozhodnutia totožná s plánovanými krokmi či aktivitami. Mal by sa pripraviť aj na to, že situácia sa pri realizácii rozhodnutia môže zmeniť, môže sa skomplikovať a manažér musí počítat aj s možnými následkami vzniknutými z nesprávneho rozhodnutia. No ani to by nemalo manažéra odradiť od jeho práce, možno by bolo vhodnejšie vnímať to ako niečo, čo ho bude motivovať pracovať na

43 KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. s 43

44 <http://www.sme.sk/c/2122577/coping-zvladanie-zatazi.html>>

45 MAJERČÁK, P. – FARKAŠOVÁ, V. 2005. Osobnosť riadiaceho pracovníka v súčasných podmienkach modernej trhovej ekonomiky. In: *Manažment v teórii a praxi*, roč. 1, 2005, č. 2. 14 s. ISSN 1336-7137.

46 MAGGART, L.: 1994. *Bowater Incorporated – A Lesson in Crisis Communication*. PR Quart, 39, 1994, No. 3, p. 29.

sebe a zistiť možnú chybu či nedostatok pri samotnom rozhodovaní. Samozrejme by nemalo okolie pocítiť v zmene jeho správania, že mu niečo nevyšlo. Mal by sa správať tak ako obvykle a jeho správanie by malo odolať vnútornému tlaku z prípadného negatívneho pocitu. Nadalej by si mal udržať schopnosť ziskávať ľudí, vedieť ich motivovať, viesť, snažiť sa o stmelovanie kolektívu. Tieto spomínané schopnosti by sme zaradili k sociálnym nárokom kladených na manažéra. Všetky spomínané nároky kladené na manažéra smerujú vnútorne do organizácie, ale aj navonok k spoločnosti. Rovnako smerujú k vedeným zamestnancom, ale aj k sebe samému.

Predpokladom pre úspešné riadenie iných je disponovanie schopnosťou riadiť seba samého v kontexte zvládania rôznych záťažových stavov a situácií. Nie je ničím výnimočným počuť od manažéra, hoc aj úspešného, že nemám na nič čas. Od rána do noci pracuje, stále niečo vybavuje, rieši, je v neustálom pracovnom strese. Pracuje v práci, cestou z práce, doma, pri jedle, dokonca aj v posteli. S prácou zaspáva a s prácou aj vstáva. Nevie sa od práce odpútať, stále sú prítomné nejaké problémy, ktoré treba riešiť. Je v neustálom napätí, sústredenie a efektivita klesajú. Popisovaný stav môže mať niekoľko príčin. Podľa nášho názoru medzi najčastejšie patrí nesprávne hospodárenie s časom, zlé vytýčené ciele, nesprávne stanovenie priorít, či nízka úroveň delegovania. Je nevyhnutné vytvoriť si dostatočný priestor pre osobné odreagovanie sa, načerpanie nových fyzických a psychických síl, obnovenie psychickej rovnováhy. Je žiaduce oddeliť čas pre prácu od času pre rodinu a časom venovaným samému sebe, svojmu telu a svojej duši. Je vhodné nájsť svoj pozitívny zdroj energie, či vo forme relaxovania a ničnerobenia, alebo vo forme aktívneho odpočinku pri plávaní, tenise, bicyklovaní, korčuľovaní, upratovaní či štiepaní dreva. Dopriať si oddych a kvalitný spánok, pretože len keď je človek v pohode bude aj jeho pracovný výkon efektívny. Osobne si myslíme, že na dosiahnutie vysokej efektivity práce u seba samého, ale aj u vedených zamestnancov v osobnostnej výbave manažéra nesmie chýbať zodpovednosť, asertivita, empatia, sociálne správanie, schopnosť vidieť širšie súvislosti, tzv. helikoptrový nadhľad, pozitívne skúsenosti, pozitívny prístup k ľuďom, schopnosť spolupracovať s rôznymi ľuďmi, nemala by chýbať schopnosť motivovať pozitívnym slovným a finančným ohodnotením či profesionálny prístup v oblasti komunikácie s dôrazom na zamestnanca v systéme riadenia. Musí zároveň disponovať schopnosťou upozorniť slušným spôsobom na nedostatky, realizovať systémy konštruktívnej kritiky a prijímať také opatrenia, ktoré by tieto nedostatky minimalizovali prípadne eliminovali. Nesmie mať strach zo zlyhania, ani z toho, že urobí chybu, nesmie sa báť zodpovednosti, ani záťažových situácií a konfliktov na pracovisku, musí vedieť vystihnúť, kedy je správny čas konflikt otvoriť, pomenovať ho a riešiť s využitím prvkov slušnej a otvorenej komunikácie. Nesmie sa snažiť vyhýbať sa záťažovým a stresujúcim situáciám, pretože to prakticky ani nie je možné. Neexistuje návod ako sa zbaviť záťažových a zložitých situácií. Mal by sa teda usilovať zvládať záťažové situácie bez ohľadu na to, či bude alebo nebude úspešný. Musí si nájsť vlastný spôsob a vlastnú cestu, inštrumentalizovať svoju vlastnú osobnosť, použiť filozofiu svojho života a svoje životné skúsenosti, pretože jednotný návod zvládania neexistuje a to, čo platí pre jedného, nemusí platiť pre iného. Voľba postupu riešenia je len na samotnom manažerovi a je rozhodujúcim faktorom úspešného alebo neúspešného riešenia záťažovej situácie.

Samotná schopnosť zvládania záťažových situácií ako aj riešenie zložitých situácií, pričom nemáme na mysli bežné, štandardné situácie ale výnimočné, na riešenie ktorých sa vyžadujú mimoriadne nároky, je jednou zo základných sociálnych zručností manažéra. Táto zručnosť sa dá dosiahnuť výchovou a je nevyhnutnou súčasťou samotného riadiaceho procesu. Zvládanie záťažových situácií môže byť vedomé alebo nevedomé, pričom prechod z nevedomého zvládania k vedomému zvládaniu je plynulý. Medzi nevedomé zvládanie radíme obranné mechanizmy známe zo psychoanalytickej teórie. Ak však ide o vedomý výber

stratégie, hovoríme o copingu.⁴⁷ Na to, aby bol manažér schopný zvládať problémy či stres potrebuje poznať svoje individuálne zdroje, ktorými disponuje a včas ich aktivovať. Podmieňuje ho k tomu vlastná motivácia a podpora splniť ciele, ktoré si v spolupráci s ostatnými zamestnancami vytýčili. V opačnom prípade, ak nedisponuje schopnosťou orientovanou na riešenie záťažových situácií či problémov, sa môžu prehlbovať a môže sa dostať do kruhu nevládania. V tomto prípade sa môže veľmi rýchlo dostaviť syndróm „Burnt out“ známy ako syndróm vyhorenia či vznik depresii alebo iných úzkostných stavov, čo potvrdzujú aj nedávne štúdie, podľa ktorých jedna tretina svetovej populácie aspoň jedenkrát za život zažila úzkostnú poruchu.⁴⁸ Opäť je to na schopnostiach manažéra, či danú situáciu zvládne alebo nezvládne.

U dobrého manažéra je potrebné disponovať schopnosťou zvládania ako schopnosťou vedomého vynaloženia, snaženia a úsilia smerovaného na minimalizovanie či vyriešenie vzniknutej záťažovej situácie či problému. Na základe uvedeného sa coping či zvládanie rozdeľuje na pozitívne – adaptívne techniky copingu a na negatívne - maladaptívne techniky copingu.

Medzi pozitívne techniky copingu patrí adaptívne a konštruktívne zvládanie známe ako aktívne zvládanie. Orientuje sa na oblasť možného predvídania problému a samotnej prípravy na jeho riešenie. Opiera sa o očakávania na zníženie napätia pri vzniknutom probléme, situácii. K negatívnym technikám copingu radíme maladaptívne zvládanie alebo non- zvládanie. Ide skôr o vyrovnávaciu techniku, ktorá znižuje príznaky záťažovej či zložitej situácie alebo problému.⁴⁹

Môžeme teda povedať, že „práca manažéra vyžaduje určité špecifické vedomosti, schopnosti a zručnosti, pretože svojim pôsobením zabezpečuje dosahovanie cieľov riadeného organizačného útvaru.“⁵⁰

Manažér tvorí určitý stupeň manažmentu, ktorý vedie a riadi určité systémy na určitých úrovniach. Môže riadiť stroje či iné technológie kedy sa jedná o riadenie technických systémov. Ak sa podieľa na riadení živých organizmov máme na mysli určité biologické a fyziologické procesy. Nás najviac zaujíma riadenie ľudí, národa či celej spoločnosti čo ho posúva do roviny riadenia spoločenského systému. Je potrebné, aby manažér riadiaci ľudí disponoval takou sociálnou kompetenciou, ktorá si vyžaduje efektívne rešpektujúce správanie samotného manažéra za účelom dosiahnuť životné ciele, naplňovať životné úlohy. Rozvíjať sociálne kompetentné správanie jedinca predpokladá zlepšovanie sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania, tréning sociálnych spôsobilostí.⁵¹

Oravcová (2002) delí kompetencie manažéra na technické vedomosti, zručnosti, nadanie a postoje týkajúce sa technologických aspektov práce. Nazývajú sa aj tzv. tvrdé zručnosti (hard skills) čo sa spoločne označuje za technické kompetencie. Na druhej strane sú to kompetencie zahŕňajúce sociálne zručnosti ako sú zručnosti komunikácie, riešenia konfliktov, vedenia pracovnej skupiny, postoje k ľuďom, a všetky stránky medziľudských vzťahov, nazývané ako jemné zručnosti (*soft skills*), ktoré označujeme za kompetencie v jednaní s ľuďmi.⁵²

47 <http://www.i-psychologia.sk/view-235.php.html>>

48 <http://www.vulgaris-medical.com/encyclopedia/coping-definition-en-psychologie-9413.html>>

49 [http://en.wikipedia.org/wiki/Coping_\(psychology\).html](http://en.wikipedia.org/wiki/Coping_(psychology).html)>

50 LETOVANCOVÁ, E. 2002. *Psychológia v manažmente*. Bratislava: Centrum ďalšieho vzdelávania UK, 2002. 164 s. ISBN 978-80-223-2307-9.

51 OROSOVÁ, O., [et al.]. 2004. *Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia - definície a prístupy v ich skúmaní*. In: Československá psychologie, roč. 48, 2004, č. 4, s.306-315. ISSN 0009-062X.

52 ORAVCOVÁ, J. 2002. *Interpersonálna interakcia*. (Zručnosti v interpersonálnej interakcii). Banská Bystrica: FHV UMB, 2002, 154 s. ISBN 80-8055-690-3.UMB, s. 14. ISBN 80-8055-980-5.

Domnievame sa, že tu sa otvára priestor odpovedať na otázku položenú v úvode príspevku. Ak je manažér schopný manažérskej komunikácie posúva sa do roviny efektívneho uplatňovania copingu vo svojej profesii za prítomnosti schopnosti zvládať vlastné záťažové situácie, čo ho oprávňuje zvládať záťažové a zložité situácie a problémy v riadiacom procese. Manažér svoje manažérske role uplatňuje predovšetkým prostredníctvom sociálnej komunikácie. Komunikačné prostredie by malo byť adekvátne obsahu komunikácie. Manažér, musí vedieť komunikovať v jazykovej rovine druhého účastníka komunikácie. Musí ovládať a kontrolovať svoje prejavy ako verbálne tak aj nonverbálne. Nesmie zabúdať, že komunikujeme aj neverbálnym prejavom tzv. rečou tela. Dôležitou súčasťou komunikácie je spätná väzba, ktorou druhej strane vyjadruje prejav záujmu a zároveň sa ubezpečuje, že obsah komunikácie bol správne pochopený. Mnohokrát od neverbálneho prejavu závisí úspech rozhovoru, jednanie či pracovného stretnutia. Človek bežne používa v priebehu svojho života obidva typy komunikácie ako verbálnu tak aj neverbálnu. Od spôsobu komunikácie, resp. spôsobu vedenia rozhovoru závisí, či bude alebo nebude prospešný. V prvom prípade si strany zúčastnené v komunikácii navzájom vymenia svoje názory, postrehy, postoje, pocity či informácie a v druhom prípade môže dôjsť k zablokovaniu akejkoľvek vlastnej prezentácie svojich názorov, postrehov, postojov, pocitov či informácií. Pri komunikácii nie je dôležité len hovoriť, rovnako dôležité je aj počúvať a svoje nezastupiteľné miesto má aj mlčanie. Už sme niekoľko krát uviedli, že na výkon funkcie manažéra sú kladené vysoké nároky. Musí disponovať množstvom predpokladov, aby vedel tieto nároky spĺňať. A práve komunikácia je prvkom, ktorý všetky tieto predpoklady spája do jedného dynamického celku. Preto je kľúčovým kritériom pre prácu úspešného manažéra ovládanie umenia komunikovať.

Myslíme si, že ak je manažér dostatočne sociálne zrelý a disponuje dostatočnou výbavou individuálnych osobných zdrojov zameraných na zvládanie či riešenie vlastných záťažových situácií, potom je dostatočne pripravený na coping v riadiacom procese. Na záver by sme sa vrátili k nami položenej otázke, aká by mala byť odpoveď. Domnievame sa, že neexistuje univerzálny návod na to, ako by mal vyzeráť dokonalý manažér v skutočnosti. Dokonalosť nespočíva v tom, že človek dokáže zvládať všetko znamenite, robiť len také rozhodnutia, ktoré budú správne, bez chýb, omylov. No myslíme si, že nie dokonalosť je u manažéra dôležitá, ale omnoho dôležitejšia je schopnosť nevzdávať sa, aj v prípade neúspechu a snaha o opätovné zvládnutie záťažovej situácie. Preto uplatňovanie copingu manažéra v procese riadenia sa nezaobíde bez toho, aby on sám vnútorne poznal výbavu takých vlastných osobnostných zdrojov, ktoré by mu pomohli funkciu manažéra zvládnuť s nadhľadom, rozvahou a pozitívnym pracovným nasadením. Len vtedy bude pripravený robiť rozhodnutia a zvládať prekážky, s ktorými ho život konfrontuje.

Literatúra

FRANKOVSKÝ, M., LAJČIN, D., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Coping with Demanding Managerial Work Situations in the Context of Personality Characteristics of Managers. In *Tudományos mozaik, 8. kötet Második rész*. Kalocsa.: Tomori Pál Főiskola, Maďarsko, 2011, s. 231-238. ISSN 2063-1227.

KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. s 190.

KUSÁ, D. 1995. *Záťaž učiteľov – jej dimenzie a vzťah k tvorivosti*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 30, 1995, č.1, s. 93-97.

LETOVANCOVÁ, E. 2002. *Psychológia v manažmente*. Bratislava: Centrum ďalšieho vzdelávania, UK, 2002, 164 s. ISBN 978-80-223-2307-9.

MAGGART, L. 1994. *Bowater Incorporated – A Lesson in Crisis Communication*. PR Quart, 39, 1994, No. 3, p. 29.

MAJERČÁK, P., FARKAŠOVÁ, V. 2005. *Osobnosť riadiaceho pracovníka v súčasných podmienkach modernej trhovej ekonomiky*. In: Manažment v teórii a praxi, roč. 1, 2005, č. 2, s. 14. ISSN 1336-7137.

ORAVCOVÁ, J. 2002. *Interpersonálna interakcia. (Zručnosti v interpersonálnej interakcii)*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2002, 154 s. ISBN 80-8055-690-3.

OROSOVÁ, O., [et al]. 2004. *Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia - definície a prístupy v ich skúmaní*. In: Československá psychologie, roč. 48, 2004, č. 4, s.306-315. ISSN 0009-062X.

SCHRAGGEOVÁ, M. 1996. Životné udalosti a depresia. *Československá psychologie*, XL, 1996, č. 5 a 6, s. 379-391, 488-501.

Coping (psychology) [online]. 2012. [cit. 2012-10-21]. Dostupné na internete: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Coping_\(psychology\).html](http://en.wikipedia.org/wiki/Coping_(psychology).html)>

Coping (définition en psychologie): Définition. 2000. [cit. 2012-10-20]. Dostupné na internete: <<http://www.vulgaris-medical.com/encyclopedia/coping-definition-en-psychologie-9413.html>>

Coping- zvládanie záťaží. [online]. 1995. [cit. 2012-10-21]. Dostupné na internete: <<http://www.sme.sk/c/2122577/coping-zvladanie-zatazi.html>>

ŠPIRENGOVÁ, V. 2006. [online].[cit. 11.11.2012]. Z čoho majú mladí šudia strach a ako ho zvládajú? Dostupné na internete: <http://www.i-psychologia.sk/view-235.php>.html>

Kontakt:

PhDr. Františka ŠEFČÍKOVÁ

Dom Charitas sv. Damiána de Veuster Spišské Vlachy, domov sociálnych služieb a zariadenie podporovaného bývania

Požiarnická 973/49

053 061 Spišské Vlachy

Slovensko

e-mail: natasef@centrum.sk

Mgr. Lucia LUŠŇÁKOVÁ

Domov Nálepko, n.o. zariadenie pre seniorov a špecializované zariadenie.

Letná 352/8

053 33 Nálepko

Slovensko

e-mail: lucia.lusnakova@domovnalepkovo.sk

OSOBNOSTNÉ VLASTNOSTI MANAŽÉROV V KONTEXTE MANAŽERSKÝCH KOMPETENCIÍ

Jana Španírová

Fakulta manažmentu, Katedra manažérskej psychológie

Abstrakt

Manažéri v podnikoch sa sústreďujú pri riadení najmä na finančné, materiálové a technické zabezpečenie. Rozvíjaniu osobnostných kompetencií sa nevenuje adekvátne pozornosť. Cieľom príspevku je poukázať na význam osobnostných vlastností manažérov v praxi. Pozornosť zameriavame predovšetkým na osobnosť, telesné a duševné predpoklady pracovníka, odbornú pripravenosť, úroveň kvalifikácie, osobnostné a morálne vlastnosti, pracovné zameranie, motiváciu v práci, súčasný telesný a fyzický stav pracovníka.

Abstrakt

Managers in enterprises are concentrated in the management hires the financial, material and technical support. Development of personal skills is not given adequate attention. The aim of this paper is to highlight the importance of personal characteristics of managers in practice. Attention focused primarily on personality, physical and mental conditions worker, professional readiness, skill levels, personal and moral qualities, work focus, motivation at work, current physical condition and body worker.

Kľúčové slová

Kompetencia, osobnostné vlastnosti, osobnosť

Key words

Competence, personality traits, personality

Kompetencie

Pojem kompetencia zaviedol R. Boyatzis v práci Kompetentný manažér. Kompetenciu definoval ako „schopnosť človeka chovať sa spôsobom odpovedajúcim požiadavkám práce v parametroch daných prostredím organizácie a prinášať žiaduce výsledky,“ (Amstrong, 1999). Kompetencia „je trs znalostí, vedomostí, skúseností a vlastností, ktoré podporujú dosiahnutie cieľa. Tento trs pozorujeme v osobnostnom chovaní. Chovanie je definované časovo a logicky ohraničenou časťou chovania. V chovaní môžeme identifikovať viacero kompetencií (Hroník, 2006). Zamestnanec v danej pozícii musí použiť taký typ správania, aby zadané úlohy kompetentne zvládol. Pokiaľ je pracovník kompetentný, čiže zadanú úlohu plní na požadovanej úrovni, musí plniť tri základné predpoklady. Je vnútorne vybavený vlastnosťami, schopnosťami, vedomosťami, zručnosťami a skúsenosťami, ktoré k takému správaniu potrebuje, je motivovaný takéto správanie použiť a vynaložiť potrebnú energiu a nakoniec má možnosť v danom prostredí takéto správanie použiť (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004). Kompetencia ľudí je vnímaná ako „súhrn dosahovaného výkonu a prinášaného. Pojem kompetencie sa vzťahujú bez výnimky len ku konkrétnym úlohám, ktoré majú ľudia vykonať“ (Plamínek, 2005).

Kompetencia má „jedinečnou schopnosť úspešne jednať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh, činností a životných situácií, spojenou možnosťou a ochotou rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť“ (Vetečka, Tureckiová, 2008). Často sa stretávame s vyjadreniami typu „nie som kompetentný sa k tomu vyjadriť a rozhodovať“, alebo „nerozumiem tomu, nemám dostatok vedomostí, skúseností, schopností na vyriešenie daného problému“. Vychádzajú z významu a výkladu kompetencie právomoci činiť rozhodnutia a z nej vyplývajúce zodpovednosti a dôsledky (Tureckiová, 2004).

Druhy kompetencií

V rozličných literatúrach sa nachádzajú mnohé delenia kompetencií podľa rôznych hľadísk. Jedným z hľadísk uvádzajú Vodák a Kucharčíková vo svojej publikácii uviedli delenie kompetencií založený na type práce. Výsledný profil konkrétnej pozície vzniká kombináciou týchto troch kategórií:

- Manažérske kompetencie – sa skladajú zo schopností a ich cieľom je splnenie úloh v súlade so strategickými plánmi, vytváranie priaznivého prostredia v tíme, rozvíjať svojich podriadených
- Interpersonálne kompetencie – sú potrebné pre efektívnu komunikáciu a budovanie pozitívnych vzťahov s ostatnými, sú dôležité v každej pozícii kde sa s ľuďmi jedná
- Technické kompetencie – sú tvorené súborom zručností pre konkrétnu funkciu. Zamestnanec s týmito kompetenciami je schopný úspešne plniť úlohy typické pre jeho prácu, ktorá je odlišná od ostatných špecialistov.

Viac obecné rozdelenie a rozpracovanie kompetencií uviedli Ital a Knoferl(Veteška, Tureckiová 2008) na odborné, osobnostné a sociálne. Všetky tri znamenajú dosiahnuť schopnosť:

- Odborné kompetencie – napr. rozvíjanie zdrojov, rozpoznanie zmien a predvídanie vývoja; výberu metód a techník, zrozumiteľná komunikácia, poučenie sa z následkov jednania; prístupnosť k zmenám a motivovanie
- Osobnostné kompetencie – znamenajú prijatie a poskytnutie pomoci, iniciatíva, hodnotenie vlastného jednania, rozvoj etických postojov
- Sociálne kompetencie – napr. úcta k hodnotám, ochota spolupráce, riešenie konfliktov, angažovanie a dištancia od medziľudských vzťahov.

Beneš odborným kompetenciám rozumie získané kompetencie pri výkone pracovnej činnosti, jazykové znalosti, práca na PC, pracovné právo, špecifické znalosti a pracovné techniky. projektov, schopnosť induktívneho, deduktívneho, abstraktného a logického myslenia, riešenie problémov. Sociálne kompetencie sa týkajú komunikácie, kooperácie, riešenia konfliktov a sociálnych interakcií (Beneš 2003). Osobnostné kompetencie nahrádza metodickými, ktorými rozumie pracovanie s informáciami a vedenie.

Znaky kompetencií

Autori Veteška a Tureckiová uvádzajú najvýznamnejšie charakteristické znaky kompetencie ako sú:

- Kompetencia je vždy kontextualizovaná – zasadená do určitého prostredia alebo situácie, ktoré sú spoluvytvárané predošlými skúsenosťami, znalosťami, záujmami a potrebami ostatných účastníkov situácie.
- Kompetencia je multidimenzionálna – zložená z rozličných informácií, znalostí, zručností, predstáv, postojov, iných dielčích kompetencií atď. Predpokladá sa schopnosť efektívne narábať s týmito zdrojmi, ktoré sú prepojené s dimenziami ľudského správania. Znamená to, že kompetencie obsahujú správanie a v správaní sa aj prejavujú. (Veteška, Tureckiová, 2007). Podľa Hroníka „kompetencie v sebe koncentrujú určité vzorky chovania. Sú menej stabilné, pretože možno očakávať že zákaznícka orientácia v pracovnom chovaní nie je stále na rovnakej úrovni. Pretože kompetencie nie sú stabilné sú vhodným kritériom pre hodnotenie, od ktorého určite neočakávame, že bude vyjadrovať stále rovnakú mieru danej vlastnosti“(Hroník 2007).

- Kompetencia je definovaná štandardom – úroveň zvládnutia kompetencie je určená dopredu aj so súborom výkonových kritérií (meritok či štandardov očakávaného výkonu. Pre jedinca to znamená schopnosť zmerať a vyhodnotiť svoju kompetenciu.
- Kompetencia má potenciál pre akciu a rozvoj – získavaná a rozvíjaná vzdelávaním a učením v celoživotnom procese. „Kompetencie je tiež potrebné rozvíjať, napriek tomu vlastnosti meníme veľmi obtiažne“ Sú založené na určitom dopredu vymedzenom rámci výstupných kategórií ako sú napríklad koncepty, zručnosti, postoje či obecné účinné konanie (Veteška, Tureciiová, 2007).

Rozvoj kompetencií vyžaduje efektívne zvládanie práce s informáciami a vytváranie súborov znalostí a zručností. Kompetencie sa týkajú celej osobnosti človeka ako jeho schopností, vlastností a motívov, ktoré sú získavané v priebehu celého života. Sú závislé aj na veku nositeľa a kultúre sociálneho prostredia (Hroník, 2007).

Osobnostné kompetencie a charakteristiky

V literatúre, ako uvádza Mika (2001, str. 25) pod pojmom osobnostné kompetencie rozumie: „schopnosť riadiaceho subjektu udržiavať sa na takej odbornej úrovni, v takej fyzickej a psychickej kondícii, aby bol schopný dané ciele a úlohy efektívne realizovať.“ Osobnostné kompetencie spoločne s určitým odklonom od využívania psychologických metód hodnotenia manažérov sa nedoceňujú. Existuje rad odborných štúdií ako aj konkrétnych skúseností, ktoré potvrdzujú dôležitý fakt a to, že najčastejšou príčinou zlyhávania manažéra nie je iba odborná nespôsobilosť, ale aj to, že v väčšinou v záťaži a krízových situáciách zlyhávajú osvedčené spôsoby jeho činnosti riadenia a manažér zväčša nie je pripravený takúto náhlu zmenu psychicky zvládnuť. Z toho vyplýva, že manažérovi nestačí zvládnuť iba len funkčné spôsobilosti na jednotlivých úrovniach riadenia, ale musí byť predovšetkým schopný riadiť sám seba a zvládať záťažové situácie (Tomek, 1999).

Porvazník (2007) uvádza, že osobnostné kompetencie pozostávajú z nasledujúcich činností:

- Sebaakceptovanie resp. sebauvedomenie;
- Sebauplatňovanie, ktoré pozostáva zo sebaaplánovania, sebaorganizácie a sebakontroly;
- Sebarozvoj alebo seba vzdelávanie.

S osobnostnými kompetenciami súvisí aj osobná paradigma – je to spôsob, akým konkrétny človek vníma, teda chápe sám seba, taktiež rozumie sám seba, ale aj iným ľuďom a svojmu okoliu (Sojka, 2007).

Každý manažér by mal mať aj svoje osobnostné charakteristiky, teda to čím sa ako osobnosť vyznačuje (Birknerová, Frankovský, 2011). Viacero autorov uvádza nasledujúce charakteristiky, ktorými by manažér ako osobnosť mal disponovať, sú to:

- Inteligencia – manažér by mal disponovať nadpriemernou inteligenciou, ale nie však na úrovni génia. Rozumie sa tým to, že dobrý manažér by mal byť o niečo inteligentnejší ako jeho podriadení.
- Iniciatíva – teda schopnosť rozpoznať určitú potrebu zakročiť a aj niečo vykonať. Iniciatíva je spojená s energiou a vitalitou človeka, ktorá sa vekom znižuje.
- Sebaistota – inak povedané aj sebadôvera, viera v to, čo daný človek robí. Vzťahuje sa na to, ako si ľudia uvedomujú, kde je ich miesto v spoločnosti.
- Helikoptérová čísta – ide o určitú schopnosť manažéra povzniesť sa nad nejakú situáciu, vidieť ju v širšom kontexte a neskôr si všimnúť aj jej details (Sojka, 2007).

Osobnostné vlastnosti manažéra

„Problematika osobnostných vlastností pracovníka v pracovnom prostredí je podstatná pre kvalitné vykonanie práce. Vlastností osobnosti sú priamo prítomné pri vykonávaní pracovných aktivít a v pracovnej oblasti sú veľmi podstatné“ (Hametová, 2004, s. 87).

Manažér – zamestnanec, je osobnosťou, ktorá je ovplyvňovaná v pracovnom procese i samotným pracovným procesom (Frankovský, Birknerová, Janovská, Zibrínová, 2012). Osobnosť chápeme ako množinu, ktorá má nasledujúce podmnožiny:

- schopnosti - sú výkonové charakteristiky a všeobecné predpoklady pre výkon danej činnosti. Schopnosti členíme na pohybové, zmyslové a rozumové,
- motivácia – zamestnanci prácu vykonávajú podľa vnútorného presvedčenia s dôkladnou vytrvalosťou a nasadením. Ide o tendenciu dosiahnuť úspech,
- temperament – vlastnosť fungovania ľudskej psychiky a dosahovanie emocionálnych reakcií,
- charakter – ide o sústavu stálych duševných vlastností človeka, ktoré sa formujú v procese výchovy,
- postoje – ide o prejav poznaných vecí subjektívne hodnotených a emocionálne prežívaných (Hroník, 1999).

„Pozitívny emocionálny stav jedinca vyplývajúci z vyhodnotenia vykonanej práce, pracovnej skúsenosti, pracovných vzťahov sa nazýva pracovná spokojnosť. Predstavuje všeobecný pracovný postoj, v ktorom jedinec spokojný s prácou má kladný postoj k práci a jedinec s prácou nespokojný má negatívny aj postoj k práci“ (Armstrong, 1999).

Pohľady na skúmanie osobnosti v kontexte pracovnej úspešnosti prinieslo mnoho autorov. Odborníci vytvorili 14 charakteristík osobností, ktoré sú relevantné pre úspech v pracovnom prostredí. Autori ich zoskupili do štyroch základných dimenzií:

- pracovná orientácia – zahŕňa motiváciu k výkonu, utváranie a vedenie,
- pracovné správanie – prejavujúce svedomitosť, flexibilitu, rozhodnosť,
- sociálne kompetencie – ako senzitivita, schopnosť komunikácie, sociabilita, orientáciu na tím, schopnosť presadiť sa,
- psychická konštitúcia – zahŕňajúca emocionálnu stabilitu, odolnosť voči záťaži a sebavedomie (Hossiep, Paschen, 2003).

Vlastnosti a dispozície pracovníkov sa odráža na ich osobnom výkone. Výkonnosť pracovníka je podľa Provozníka (1997, s. 98): „pripravenosť pracovníkov podávať najlepšie výkony, ktoré sa v priebehu času menia v závislosti od množstva práce a namáhavosti riešenia úloh.“ Osobnostné determinanty výkonnosti zahŕňujú široký rozsah individuálnych predpokladov pracovníka. Ide o nasledujúce predpoklady:

- telesné a duševné predpoklady pracovníka,
- odborná pripravenosť,
- úroveň kvalifikácie,
- osobnostné a morálne vlastnosti,
- pracovné zameranie,
- motivácia v práci,
- súčasný telesný a fyzický stav pracovníka (Armstrong, 1999).

Všetky tieto determinanty sa zahrňujú do pracovnej spôsobilosti, ktorá je nevyhnutná pre vykonávanie danej práce. Pracovnú spôsobilosť definoval Křivohlavý (1998, s. 44) ako: „súbor osobných predpokladov, ako aj schopností, zručností a vloh nutných pre vykonávanie určitej profesie.“

Nástroje na meranie manažérskych kompetencií

Meranie kompetencií je veľmi náročná práca, pre ktorú sa hodnotitelia tzv. assessori musia trénovať. Tréning týchto hodnotiteľov trvá niekoľko dní a má zaistiť vysokú presnosť pozorovania a zhodu jednotlivých hodnotiteľov pri pozorovaní toho istého javu. Assessori sa učia pozorovať tzv. signifikantné prejavy správania (indikátory kompetencií), učia sa priradiť im príslušnú hodnotu a to vo všetkých cvičeniach, ktoré budú pri hodnotení manažérskych kompetencií použité (Kubeš, 2004).

Celkový tréning pozostáva z nasledujúcich krokov:

1. Identifikácia kompetencií – v tejto časti sa hodnotitelia učia vybrať tie indikátory, ktoré sa k meraným kompetenciám vzťahujú.
2. Zhrnutie pozorovaní – po ukončení cvičenia zameraného na identifikovanie kompetencií, zhrnú hodnotitelia všetky prejavy (indikátory správania) a to ku každej pozorovanej kompetencii zvlášť. Získajú tak obraz o tom, aké dôkazy poskytol v určitom cvičení pozorovaný manažér, aké boli jeho kvality a ako často sa vyskytli.
3. Ohodnotenie úrovne kompetencií – Každá kompetencia je na základe záznamov ohodnotená na stupnici, ktorú vopred určili hodnotitelia.
4. Manažéri ako hodnotitelia – v praxi pri meraní kompetencií často ako hodnotitelia vystupujú manažéri. Dochádza k tomu v prípadoch, keď si firmy zabezpečuje assessment z vlastných zdrojov. Táto prax má svoje opodstatnenie, ale aj určité riziká (Kubeš, 2004).

Meranie manažérskych kompetencií si vyžaduje použitie veľkého množstva metód. Ak je kompetenčný model, ktorý chceme preveriť rozsiahlejší, stáva sa aj celkové posudzovanie skupiny kandidátov pomerne zložitou technickou operáciou. Preto sa namiesto aplikácie jednotlivých metód na hodnotenie manažérov v rôznych situáciách začali v praxi používať tzv. hodnotiace centrá (Horník, 2008). Asociácia hodnotiaceho centra (assessment center) je podľa Horníka (2002, s.35) možné preložiť ako: „hodnotiace stredisko alebo diagnosticko – výcvikové centrum, ktoré nie je však inštitúciou, ale procesom, ktorého výsledkom je posudzovanie.“ Assessment center sa chápe aj ako súbor diagnostických metód a techník, zameraných na zisťovanie vybraných znakov osobnosti, dispozícií a deficitov zamestnancov na rôznych stupňoch riadenia a na určité optimálne rozvíjanie ich osobnostného potenciálu (Barták, 2001). Autori Lee a Beard (1994, s.65) vo svojej odbornej literatúre zdôrazňujú, že: „spoľahlivé a efektívne assessment center je také, ktoré meria výkony podľa relatívnych kritérií, používa vhodné a presné meracie nástroje a je realizované skúsenými posudzovateľmi, ktorí rovnako chápu meranie kompetencií a aplikujú rovnaký štandard hodnotenia.“ Za pro assessment center sa považuje:

- vysoká spoľahlivosť, preto sú využívané pri dôležitých personálnych rozhodnutiach;
- realizácia AC pridáva najvyššiu hodnotu organizácii tým, že individuálne pomenováva potreby rozvoja a pomáha akcelerovať a zefektívniť rozvoj manažérov;
- nezastupiteľná je jeho funkcia pri identifikovaní potenciálu pracovníkov na novú pozíciu vďaka možnosti porovnať profil požadovaných kompetencií s aktuálnym stavom rozvoja kompetencií kandidáta (Kubeš, 2004).

Kubeš (2004, s.34) uvádza, že: „meranie kompetencií má slúžiť k rozvoju manažérov, nie k ich hodnoteniu. Identifikovanú kompetenciu u pracovníka je potrebné zmerať, aby sme zistili, nakoľko je rozvinutá.“

Záver

Všetky uvedené osobnostné vlastnosti by sa mali v čo najväčšej miere vyskytovať u každého riadiaceho pracovníka – manažéra, bez ohľadu na predmet riadenia, sektor pôsobenia či veľkosť. Našou úlohou bolo poukázať na najčastejšie sa vyskytujúce vlastnosti, ktorými by mal manažér disponovať.

Literatúra

ARMSTRONG, M. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. 968 s. ISBN 80-7169-614-5.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 8. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

BARTÁK, J. 2001. Assessment centre (Soubor metod k výběru a rozvoji zaměstnanců), Personální a mzdový poradce podnikatele 13-14. 2001. s. 140 -149.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80- 86432-23-8.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011. Osobnosť budúcich manažérov a sociálna inteligencia ako výkonová charakteristika. In *Theory of Management 3 - The Selected Problems for the Development Support of Management Knowledge Base*. Žilina : EDIS ŽU, 2011, s. 210-215. ISBN 978-80-554-0419-6.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z., JANOVSÁ, A., ZIBRÍNOVÁ, Ľ. 2012. *Vybrané kapitoly sociálnej psychológie pre manažérov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2012, 261 s. ISBN 978-80-555-0547-3.

HAMETOVÁ, L. 2004. *Bochumský osobnostní inventář*. Psychologie v ekonomické praxi, Praha, 2004. ISBN 658-958-328-9.

HOSSIEP, R., PASCHEN, M. 2003. *Bochumský osobnostný dotazník*. 1. vydanie. Testcentrum, Praha, 2003. ISBN 876-09-753-65.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 128S., 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1458-2.

HORNÍK, F. a kol. 2008. *Kompetenční modely: Projekt ESF Učit se praxi*. 1. vyd. Brno: Motiv Press, 2008. 132.s. ISBN 978-80-904133-2-0

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

LEE, G., BEARD, D. 1994. *Development Centres. Realizing the Potential of Your Employees Through Assessment and Development*. London: McGraw-Hill, 1994.

MÍKA,V. 2001. *Personality and Competencies of Crisis Managers*. New Jersey, 2001

PLAMÍNEK, J., FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing,2005. 180 s. ISBN 80-247-1074-9.

PORVAZNÍK, J. a kol. 2007. *Celostný manažment: Piliere kompetentnosti v manažmente*. Bratislava: Bratislavská vysoká škola práva, 2007. 540 s. ISBN 978-80-88931-73-7

SOJKA, L. 2007. *Základy manažmentu*. Prešov: Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity, 2007. 101 s. ISBN 978-80-8068-593-5

TOMEK, J., HOFMAN, J. 1999. Moderní řízení nákupu podniku. 1. vyd. Praha: Management Press, 1999. 276 s. ISBN 80-8594-373-5, s. 94

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.

KUBEŠ, M. Manažérske kompetencie a efektívnosť organizácii. Dostupný z www: http://www.adda.sk/adda_sk/02_programy-a-sluzby/pdf/Manazerske-kompetencie-aepektivnost-organizacii.pdf.

<http://hrforum.lidske-zdroje.org>.

Kontakt:

Ing. Jana ŠPANIROVÁ
Fakulta manažmentu PU v Prešove
Katedra manažérskej psychológie
Konštantínova 16, Prešov
Slovensko
email: jana.spanirova@smail.unipo.sk

VYBRANÉ ASPEKTY RIADIACEJ ČINNOSTI VEDÚCEHO PRACOVNÍKA V SÚČASNEJ ŠKOLE

Zdenka Uherová

Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania

Abstrakt

V našom príspevku sme sa snažili poukázať na vybrané aspekty riadiacej činnosti vedúceho pracovníka a tiež zistiť, ako sú učitelia vysokej školy spokojní s atmosférou na svojom pracovisku, či sú dostatočne motivovaní podávať vysoký výkon a či cítia podporu zo strany nadriadených týkajúcu sa ich kariérneho rastu.

Abstract

In our review we were trying to focus on chosen aspects of leading role of manager as well as evaluate whether college teachers are satisfied with their working environment, whether they are motivated enough to sustain certain effort and whether they feel supported from superior colleagues in issues about their carrier growth.

Kľúčové slová

učiteľ, vedúci pracovník, škola, atmosféra, motivácia, výkon

Key words

teacher, manager, college, working environment, motivation, effort

Povolanie učiteľa je často vyčerpávajúce a psychicky náročné bez ohľadu na to, na akej škole vyučuje. Okrem výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa, ktorú vykonáva v interakcii so žiakmi alebo študentmi prichádza každý učiteľ na svojom pracovisku aj do kontaktu s kolegami a vedúcim pracovníkom. V profesionálnej praxi učiteľa zohrávajú dôležitú úlohu tiež celková atmosféra na pracovisku, pracovné vzťahy s kolegami a vedúcim pracovníkom, ktorým môže byť podľa toho o aký typ alebo stupeň vzdelávacieho zariadenia sa jedná vedúci alebo riaditeľ školy, inštitútu, ústavu, dekan a pod.

Rôzni autori charakterizujú osobnosť vedúceho pracovníka a rozdeľujú jeho vlastnosti podľa rozličných kritérií. Nottingham (1990, In Turek, 2005) charakterizuje dobrého vedúceho pracovníka nasledovne:

- myslí perspektívne, má dobrú intuíciu,
- je tolerantný, rešpektuje individuálne rozdiely,
- je tvorivý a má vedomosti o rozvoji tvorivosti,
- je skúsený a dobrý učiteľ,
- vie počúvať iných, vie sa vyjadrovať a pýtať,
- dôveruje svojim podriadeným, akceptuje ich názory, vie ich oceniť,
- nie je spokojný s dosiahnutým stavom, dokáže primerane riskovať,
- dokáže identifikovať problémy,
- snaží sa o spoluprácu a spoločné riešenie problémov,
- podriadených kritizuje taktne,
- podriadených dokáže inšpirovať a zabezpečiť spätnú väzbu,
- na podriadených vie primerane delegovať právomoc a zodpovednosť.

Ideálny kandidát na vedúcu funkciu by sa mal vyznačovať:

- pevným zdravím, dostatkom energie a entuziazmu,
- rozhodnosťou, optimizmom, otvorenosťou, spravodlivosťou, spoľahlivosťou, dôveryhodnosťou, nebojácnosťou, empatiou, čestnosťou, tvorivosťou, prirodzenou autoritou,
- komunikatívnosťou, jasným a zreteľným vyjadrovaním,
- dobrým vzťahom ku žiakom/študentom a kolegom,

- permanentným zdokonaľovaním a vzdelávaním sa,
- správnym reagovaním v krízových situáciách, odolnosťou voči stresu,
- odhaľovaním a riešením problémov,
- účelným a ekonomickým zaobchádzaním s finančnými a materiálnymi zdrojmi (upravené podľa Tureka, 2005).

Vedúci pracovník by sa podľa Mikulášika (2007) mal zaoberať aj takými skutočnosťami ako sú vzťahy a vzájomná podpora medzi jednotlivými pracovníkmi, mierou identifikácie cieľov jednotlivcov v skupine s cieľmi organizácie, či kolektív ako celok je zameraný na kvalitnú prácu a na zvyšovanie výkonu, či je zameraný na spoločnú úlohu, či je využívaná oprávnená kritika medzi jednotlivými členmi, či sú uspokojované potreby všetkých jednotlivcov prípadne, či sa v kolektíve neobjavujú izolovaní jedinci. Sojka, et.al. (2009) uvádza niekoľko odporúčaní, ktoré by vedúci pracovník mal dodržiavať pri vedení a riadení vlastného kolektívu:

- stanoviť priority riešenia úloh,
- jednať s každým zamestnancom slušne a korektne,
- snažiť sa o pravidelnú komunikáciu,
- robiť pružné a reálne rozhodnutia,
- nesľubovať to, čo sa nedá splniť,
- vyhodnocovať fakty racionálne a nie pod vplyvom emócií,
- vedieť zaujať nestranný postoj a rozhodovať s nadhľadom,
- vyhýbať sa predpojatosti, neprikláňať sa na žiadnu stranu,
- vyhýbať sa kategorickým vyhláseniam,
- snažiť sa o spravodlivé odmeňovanie na základe výkonu jednotlivých pracovníkov,
- stanoviť štandardy výkonnosti,
- dbať na individuálne schopnosti a predpoklady svojich podriadených,
- neprivlastňovať si zásluhy svojich podriadených,
- nevytvárať nepotrebné pracovné pozície,
- neodkladať riešenie vzniknutých problémov.

K dôležitým aspektom riadiacej činnosti vedúceho pracovníka patrí aj motivácia pracovníkov, aby podávali čo najvyšší výkon. Sú známe rôzne teórie týkajúce sa motivácie, pretože ako uvádza Eggert (2005, s.10):

- neexistuje komplexný spôsob, ktorým by sme motiváciu mohli skúmať,
- jednotlivec môže dosiahnuť svoj cieľ mnohými rôznymi spôsobmi a môže byť rôzne motivovaný,
- jeden jediný cieľ môže uspokojiť veľké množstvo potrieb a teda aj motivácií,
- ľudia sa vo svojich potrebách líšia, takže aj ich motivácie sú rôzne,
- jednotlivci často menia svoje aspirácie a potreby, takže aj motivácia sa bude v jednotlivých situáciách odlišovať.

Existujú viaceré programy, ktoré motivujú pracovníkov k zlepšeniu výkonu napr.

1. Obohacovanie práce - uvedená metóda motivovania zahŕňa nasledujúce dimenzie:
 - a) Rozmanitosť - pod ktorou sa rozumie vykonávať rôzne operácie, používať rôzne postupy, využívať rôzne zariadenia, a tým využívať svoju kvalifikáciu.
 - b) Celistvosť úlohy - znamená vytvárať tzv. funkčné celky tak, aby pracovník získal pocit, že robí celú, zmysluplnú prácu.
 - c) Významnosť úlohy - je daná mierou vplyvu, ktorý má určitá práca na ostatných ľuďoch.
 - d) Autonómia - je daná mierou kontroly zamestnanca nad svojou prácou.
 - e) Spätná väzba - týka sa informovania pracovníka o tom, ako dobre vykonáva svoju prácu.

2. Odmeňovanie odrážajúce výkon - táto metóda vychádza z toho, že peniaze môžu ovplyvňovať úsilie i stálosť výkonu, pričom sa nejedná iba o samotný plat, ale aj iné rôzne formy výhod poskytnutých zamestnancovi ako poistenie, 13. plat a pod. (Šuťáková, et.al., 2006)

Pre efektivitu práce sú motívy veľmi dôležité. Výkony pracovníkov závisia aj od toho, či a ako budú motivovaní. Ak sú pracovníci nemotivovaní, nemôžu sa identifikovať so zadanou úlohou, nemôžu mať radosť zo svojej práce, pocít uspokojenia a sebarealizácie. Vedúci pracovník by mal vedieť motivovať svojich podriadených, čo však nie je jednoduché. Ako uvádza Mikulášтик (2007, s. 145):

- pracovníci by mali byť informovaní o tom, čo robia a prečo, pre koho sú výsledky ich práce určené, aký majú priestor pre vlastnú iniciatívu a spôsob vykonávania práce,
- pracovníci by mali rozumieť požiadavkám, ktoré sú na nich kladené,
- ak v práci vzniknú pri plnení úloh zamestnancom nejaké prekážky, vedúci pracovník by mu mal poskytnúť pomoc,
- pracovníci by mali byť oboznámení o tom, či svoju prácu vykonávajú dobre a keď nie, prečo k tomu dochádza, že svoju prácu nevládajú tak, ako sa od nich očakáva,
- vedúci pracovník by mal umožniť pracovníkom, aby mohli diskutovať o rôznych alternatívach a v prípade potreby svoju alternatívu tiež obhajovať,
- pracovníci by mali byť podporovaní vedúcim pracovníkom a spolupracovníkmi, v prípadoch a situáciách, keď to potrebujú,
- výsledky práce by mali byť bezodkladne oceňované,
- vedúci pracovník by mal so svojimi spolupracovníkmi hovoriť, žiadať ich o pomoc v práci na spoločnom diele, mal by počúvať ich sťažnosti, mal by im dôverovať,
- pracovník by mal mať možnosť tiež sa pýtať a žiadať o pomoc a radu,
- vedúci pracovník by mal svojich spolupracovníkov poverovať zodpovednosťou a rozhodovaním,
- vedúci pracovník by mal svojim podriadeným zadávať také úlohy, ktoré by mali byť vždy primerané ich možnostiam, a to ani málo náročné, ani nesplniteľné (také, aby vyžadovali 80% záťaž pri dlhšie trvajúcej úlohe),
- vedúci pracovník by mal vedieť, že každý potrebuje nielen krátkodobú motiváciu, ale i dlhodobú v podobe vzdialeného cieľa, vízie,
- vedúci pracovník by sa mal cítiť ako jeden z členov skupiny.

Ako uvádza Eggert (2005, s. 34) odporúčania ako "viac pracuj", "rob to lepšie" alebo "musíš svoju prácu zlepšiť" nie sú motivačné, pretože zamestnancom nehovoria, čo presne sa od nich očakáva. Mikulášтик (2007, s. 144) konštatuje, že u mnohých vedúcich pracovníkov prevládajú zdeformované systémy motivovania, pričom uvedené správanie je iniciované viacerými dôvodmi:

- vedúci pracovník stanovuje kritériá podľa vlastných predstáv, napríklad podľa toho, čo je dôležité pre podnik, ale pracovník, nemôže výsledky v tomto zmysle vôbec nijako ovplyvniť,
- kritériá môžu vychádzať z toho, čo je výrazne viditeľné, čo je na očiach, čo je ľahko merateľné,
- preferovanie toho, aby niekomu príliš neublížil,
- pokrytectvo (motivovanie poddajnosti a poslušnosti).

Eggert (2005, s. 102) uvádza 9 pravidiel motivácie - motivovanie jedincov v zamestnaní:

1. Aby ste mohli niekoho motivovať, musíte byť sami motivovaní.
2. Motivácia vyžaduje SMART ciele (motivačná inštrukcia má byť: **Š**pecifická, **M**erateľná, **A**kceptovaná, **R**ealistická, **T**ermínovaná).
3. Raz vybudovaná motivácia nevydrží navždy.

4. Motivácia vyžaduje mnoho individuálneho uznania.
5. Aby ste mohli motivovať, musíte sa celého procesu zúčastniť.
6. Vývoj a úspech sú motivujúce.
7. Náročná úloha je motiváciou iba vtedy, pokiaľ je dosiahnuteľná.
8. U každého človeka možno nájsť efektívne "motivátory".
9. členstvo v skupine je motivujúce.

Vedúci pracovník okrem toho, že od podriadených požaduje podávanie vysokého výkonu, mal by ich aj v dostatočnej miere podporovať aj v ich kariérnom raste. Podľa Sojku (2009, s. 122) jedinec nerozhoduje o svojej pracovnej kariére sám. To, či bude v svojom povolání úspešný závisí od viacerých okolností. Niektoré skutočnosti môžu brániť realizácii úspešnej pracovnej kariéry. Môžu to byť jednak odborné nedostatky v systéme personálneho riadenia a vedenia ľudí na určitom pracovisku, ale aj nadradenie osobných cieľov a záujmov vedúceho pracovníka nad ciele a záujmy pracoviska, čo sa môže prejavovať vedomým a zámerným potláčaním objektívnych kvalít spolupracovníkov.

Materiál a metodika

Skúmaný súbor tvorilo 40 respondentov, náhodne vybraných vysokoškolských učiteľov, vyučujúcich na viacerých fakultách Prešovskej univerzity v Prešove. Prostredníctvom dotazníka sme u skúmanej vzorky respondentov zisťovali, v akej miere je pre ich pracovný výkon dôležitá atmosféra na pracovisku a spolupráca s kolegami, či sú dostatočne motivovaní podávať vysoký výkon a tiež to, či cítia podporu zo strany nadriadených týkajúcu sa kariérneho rastu. Získané údaje sme vyjadrili v percentách.

Výsledky

Na základe spracovania vybraných položiek sme dospeli k výsledkom, ktoré uvádzame v nasledujúcich tabuľkách.

Tabuľka 1 Spokojnosť učiteľov s atmosférou na pracovisku

Spokojnosť učiteľov s atmosférou na pracovisku	počet respondentov n	n v %
určite áno	8	20.00
skôr áno ako nie	12	30.00
neviem sa vyjadriť	13	32.50
skôr nie ako áno	5	12.50
určite nie	2	5.00
Spolu:	40	100.00

Môžeme konštatovať, že polovica respondentov je s atmosférou na pracovisku spokojná, no približne tretina respondentov sa nevedela vyjadriť a vyše 17% vyjadrilo s atmosférou na svojom pracovisku nespokojnosť.

Tabuľka 2 Spokojnosť učiteľov so vzájomnou spoluprácou s kolegami na pracovisku

Spokojnosť učiteľov so spoluprácou s kolegami	počet respondentov n	n v %
určite áno	9	22.50
skôr áno ako nie	13	32.50
neviem sa vyjadriť	6	15.00
skôr nie ako áno	8	20.00
určite nie	4	10.00
Spolu:	40	100.00

Vysokoškolskí učelia sú na svojom pracovisku väčšinou spokojní so vzájomnou spoluprácou s kolegami, o čom svedčí fakt, že pozitívne sa vyjadrilo 55% respondentov. Skoro tretina opýtaných sa však priklonila k opačnému názoru a 15% respondentov nevedelo zaujať jednoznačné stanovisko.

Tabuľka 3 Spokojnosť učiteľov s motiváciou k podávaniu výkonu zo strany nadriadených

Motivácia zo strany nadriadených	počet respondentov n	n v %
určite áno	2	5.00
skôr áno ako nie	3	7.50
neviem sa vyjadriť	1	2.50
skôr nie ako áno	9	22.50
určite nie	25	62.50
Spolu:	40	100.00

Názory respondentov poukázali na skutočnosť, že ich motivácia podávať v práci vysoký výkon je nízka, keďže až 85% učiteľov uvádza nedostatočnú motiváciu zo strany vedúcich pracovníkov. K negatívam, ktoré ovplyvňujú pracovný výkon učiteľov, patria predovšetkým: slabé finančné ohodnotenie, vysoké pracovné zaťaženie mimo vyučovacej povinnosti, ale aj skôr nevyhovujúce podmienky na prácu mimo vyučovania, čo uviedla viac ako polovica učiteľov a tiež nie celkom vyhovujúce materiálne podmienky na vyučovanie.

Tabuľka 4 Spokojnosť učiteľov s podporovaním v kariérnom raste zo strany nadriadených

Spokojnosť učiteľov s podporovaním v kariérnom raste	počet respondentov n	n v %
určite áno	2	5.00
skôr áno ako nie	5	12.50
neviem sa vyjadriť	2	5.00
skôr nie ako áno	8	20.00
určite nie	23	57.50
Spolu:	40	100.00

Podľa našich zistení väčšina učiteľov t.j. 77% necíti podporu svojich nadriadených týkajúcu sa ich kariérneho rastu. 5% respondentov nevedelo zaujať jednoznačné stanovisko a spokojnosť vyjadrilo len 17% respondentov.

Záver

Vedúci pracovník by mal poskytovať svojim podriadeným presné a jasné inštrukcie, napríklad kto, prečo, kedy a dokedy má požadovanú prácu urobiť (Birknerová, 2011). Vedúci pracovník by mal svojich podriadených dobre poznať, všímať si ich individuálne osobitosti i schopnosti a pomáhať im v ich rozvíjaní a zdokonaľovaní, mal by vedieť svojich podriadených náležite motivovať, oceniť a podporovať v ich kariérnom raste. Donelly, Gibson, Ivancevich, 1997 (In Šuťáková et al., 2006) konštatujú, že nespokojnosť s finančnou odmenou môžu mať za následok zníženie výkonu, stávkovanie, sťažnosti alebo hľadanie lepšie platenej práce. Stock (2010) sa domnieva, že ak ľudia nie sú za svoj výkon dostatočne odmenení, pracujú bez potrebnej motivácie. Pod odmenou nie je myslené iba finančné ocenenie, ale aj pocit, že si ich úsilie niekto váži a vie ho oceniť.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Sociálna inteligencia a vnímanie riaditeľov v sociálnom kontexte školy. In *Sapere Aude 2011*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2011. ISBN 978-80-904877-2-7.

EGGERT, M.A. 2005. *Motivace. Management do kapsy 3*. Praha: Portál, 2005. 102s. ISBN 80-7367-010-0.

MIKULÁŠTIK, M. 2007. Manažerská psychologie. 2.aktualizované a rozšírené vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 379s. ISBN 978-80-247-1349-6

SOJKA, L., ČVERHOVÁ, D., HANČOVSKÁ, E., KOBOL, A., SÝKOROVÁ, M. 2009. *Riadenie ľudských zdrojov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta manažmentu, 2009. 165s. ISBN 978-80-8068-871-4.

STOCK, CH. 2010. *Syndrom vyhorění a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing a. s., 2010. 103s. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠUŤÁKOVÁ, V., KRAJČOVÁ, N., FERENCOVÁ, J., PASTERÁKOVÁ, L. 2006. *Kompetencie riaditeľa školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2006. 199s. ISBN 80-8068-521-5.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko- pedagogické centrum, 2005. 360 s. ISBN 801-8052-230-8.

Kontakt:

PaedDr. Zdenka UHEROVÁ, PhD.

Ústav jazykových kompetencií

Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. Novembra Prešov

Slovensko

zdenka.uherova@unipo.sk

SOCIÁLNA INTELIGENCIA AKO ASPEKT SÚČASNEJ DOBY

Silvia Václavíková
KU – Ružomberok

Abstrakt

Príspevok ponúka pohľad na nejednoznačnú problematiku chápania sociálnej inteligencie. Článok sa zaoberá vývojom, prístupmi a meraním sociálnej inteligencie ako aj vzťahmi medzi emocionálnou a sociálnou inteligenciou.

Abstract

The article is offering not certain understanding of social intelligence. The article is about developing, accesing and measuring of social intelligence as about relationship between emotional and social intelligence.

Kľúčové slová

Sociálna inteligencia, konštrukt, prístupy, meranie sociálnej inteligencie

Key words

Social intelligence, construct, acces and measuring of it

*„Ťažkosti sveta spočívajú v tom, že hlúpi sú sebavedomí a inteligentní plní pochybností.“
Lord B. Russell*

Čo je to vlastne **inteligencia**? Dá sa vôbec inteligencia definovať? Ako ju môžeme chápať? Lexikograf Johnson prisúdil slovu inteligencia štyri významy:

- získavania informácií;
- získavania znalostí;
- duchovný význam;
- porozumenia vzťahov a určitej zručnosti.

Teda je inteligencia cnosť? Keďže je zväčša geneticky podmienená, nie je to nič, čím by sme sa mali pyšiť v prípade ak vykazuje vyššie hodnoty. No na druhej strane ani nič, za čo by sme sa mali hanbiť.⁵³ Najznámejšia je tzv. všeobecná inteligencia, ako chápavosť, alebo dôvtipnosť, skoro by sme mohli povedať schopnosť čítať medzi riadkami „knihy života.“⁵⁴ Podľa autora Košča je inteligencia „schopnosť myslieť, učiť sa a adaptovať sa na nové situácie.“⁵⁵ Inteligencia predstavuje „sociálnu kategóriu značne diferencovanú, premennú.“⁵⁶

Pri definovaní **sociálnej inteligencie** narážame na viacero ťažkostí. Problematika spočíva v tom, či konštrukt sociálnej inteligencie vôbec existuje, či sociálna inteligencia je psychologický účinný a jasný konštrukt, či je vymedzená k príbuzným pojmom. Inteligencia v kontexte širšieho chápania je používaná s prívlastkami, ktoré umožňuje akcentovanie predpokladov, zdrojov riešenia, zvládania záťažových situácií, predpokladov naplňovania životných úloh: praktická, sociálna, interpersonálna a intrapersonálna inteligencia, morálna a emocionálna inteligencia. K pojmu sociálna inteligencia neodmysliteľne patria aj pojmy: sociálna obratnosť, kompetencia, osobnostná kompetencia a sociálne spôsobilosti. Z uvedeného vyplýva súvis so sociálno-osobnostným prístupom vo výskume inteligencie, ktorý je orientovaný na vonkajší svet sociálnych interakcií a štruktúr, na rolové správanie sa

⁵³ Porov. SEREBRIAKOFF, V. *Ako ste na tom s inteligenciou?* Banská Bystrica : IKAR, 2000, s. 13 – 16.

⁵⁴ ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Havlíčkův Brod : GRADA, 2010, s. 55.

⁵⁵ SEREBRIAKOFF, V. *Ako ste na tom s inteligenciou?*, s. 147.

⁵⁶ STRIEŽENEC, Š. *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava : Sapientia, 1996, s. 83.

v sociálnych systémoch a na udržanie medziľudských vzťahov.⁵⁷ Niektoré definície kladú dôraz na kognitívne procesy (schopnosť porozumieť ľuďom okolo seba), iné zasa na procesy správania (pôsobenie na ľudí okolo seba).⁵⁸ Sociálna inteligencia znamená „schopnosť porozumieť a riadiť mužov a ženy, chlapcov a dievčatá – konať rozumne v ľudských vzťahoch.“⁵⁹ Pri vymedzovaní sociálnej inteligencie v starších výskumoch bol priekopníkom štúdia Američan E. L. Thorndike, ktorý zdôrazňoval výslednú sociálnu interakciu. Jeho koncepcia je označovaná ako dvojfaktorová. Jej zložky sú v súlade s vymedzením, porozumením s inými ľuďmi a so schopnosťou chovať sa v súlade so sociálnymi požiadavkami. Výskumy, ktoré sa realizovali na základe jeho koncepcie sa zameriavali na tri komponenty:

- sociálne situácie (social insight);
- spoločenskú pamäť (social memory);
- sociálne vedomosti (social knowledge), pričom sociálna inteligencia obsahovala aspekty správania spoločnosti, akými sú empatia a sociálna citlivosť.⁶⁰

Novšie výskumy s odlišným prístupom skúmania sociálnej inteligencie, bol tzv. expertný panel, na základe ktorého boli zistené faktory ako sú:

- sociálne informácie;
- sociálna vnímavosť a
- sociálna spôsobilosť.⁶¹

Súčasný výskumy poukazujú na dva základné prístupy:

1. Psychometrický – konceptualizuje sociálnu inteligenciu ako skupinu vlastností, je definovaná výkonom zisťovaným v testoch merajúcich sociálne spôsobilosti.
2. Osobnostný prístup – chápe sociálnu inteligenciu ako spoločenské rozdiely v oblasti konania a interpersonálnych situáciách. Správanie ľudí, teda nie je možno posúdiť na základe dimenzii efektívnosti, ale skôr ako aspekt posudzovania subjektívnej situácie.⁶²

Z výskumov a prístupov, ktoré uvádzame chápeme vymedzenosť sociálnej inteligencie ako spôsobilosti vhodne riešiť sociálnu situáciu pričom využívame perцепčnú a behaviorálnu zložku. Ich teórie však porovnávame s teóriami a definíciami, ktoré kladú dôraz na kognitívne (schopnosť porozumieť) a behaviorálne komponenty (byť schopný úspešne rozvíjať interakciu s inými ľuďmi) sociálnej inteligencie.

Ak je sociálna inteligencia definovaná ako súbor interpersonálnych spôsobilostí môžeme vidieť určité prekrývanie s interpersonálnymi aspektmi emocionálnej inteligencie. Na rozdiel od nej nie je však ponímaná ako konštrukt vzťahujúci sa k emóciám. Určitú rozdielnosť týchto konceptov zaznamenávame vo sfére riešenia konfliktov. Sociálna inteligencia sa môže odzrkadľovať pomocou neagresívnych i agresívnych postupov, naproti tomu emocionálna inteligencia so zreteľom k empatii ako jej podstatnej zložke sa spája výlučne s neagresívnymi.⁶³

⁵⁷ Porov. OROSOVÁ, O. et.al. *Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia, sociálne spôsobilosti* In: <http://katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/oros.html>.

⁵⁸ Porov. BAUMGARTNER, F., VASILEOVÁ, K. K problematike merania sociálnej inteligencie. In: *Sociálne procesy a osobnosť*. Brno : Psychologický ústav AV ČR, 2005, s. 8.

⁵⁹ RUISEL, I. Úvahy o sociálnej inteligencii. In: *Praktická Inteligencia*. Bratislava : SAV, 1992, s. 108.

⁶⁰ Porov. SEREBRIAKOFF, V. *Ako ste na tom s inteligenciou?*, s. 148.

⁶¹ Porov. KENTOŠ, M., BIRKNEROVÁ, Z. *Emocionálna a sociálna inteligencia mužov a žien*. In: <http://www.saske.sk/cas/zoznam-rocnikov/2011/4/5954/>.

⁶² Porov. BAUMGARTNER, F., VASILEOVÁ, K. K problematike merania sociálnej inteligencie. In: *Sociálne procesy a osobnosť*. s. 9.

⁶³ Porov. AUSTINOVÁ, E. J. – SAKLOFSKE, D. H.: Příliš mnoho typů intelligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In *Emoční intelligence*. Praha : Portál, 2007, s. 127 – 148.

Sociálna inteligencia je mnohotvárnym konštruktom a preto súvisí s emocionálnou inteligenciou, pretože popisujú dva aspekty toho istého konštruktu.⁶⁴ Koncept emocionálnej inteligencie sa intenzívne rozvíjal v období posledných desiatich rokov a svojím obsahom sa veľmi blízko chápaniu sociálnej inteligencie, pričom štúdium emocionálnej inteligencie je videné v poňatí Thorndikovej sociálnej inteligencie.⁶⁵

„Emocionálna inteligencia predstavuje psychologický konštrukt, ktorý zahŕňa poznanie vlastných pocitov, ich zvládanie, schopnosť motivovať samého seba, schopnosť vcítiť sa do pocitov iných ľudí, ako aj zvládanie medziľudských vzťahov,“ Podľa autora Golemana je emocionálna inteligencia „schopnosť vnímať vlastné emócie, vedieť s týmito emóciami zaobchádzať, využiť ich v prospech nejakej veci, teda sám seba motivovať, ale tiež schopnosť vcítiť sa do ostatných ľudí a správne zaobchádzať so vzťahmi.“⁶⁶ Väčšina definícií sociálnej a emocionálnej inteligencie obsahujú jednu alebo viacero spoločných vlastností:

- porozumieť a konštruktívne prejavovať emócie;
- porozumieť prežívaniu iných ľudí;
- efektívne manažovať a regulovať emóciu;
- zvládať nové situácie a riešiť osobné problémy;
- byť optimistický, pozitívne myslíaci a vnútorne motivovaný dosahovať ciele.

Porozumieť podstate komponentov sociálnej inteligencie znamená porozumieť tomu, že potreby hľadania zmyslu života, seba – expresia, sociálne vzťahy, vnútorná rovnováha jedinca a cesty naplňovania týchto túžob sú aj cestami rozvoja sociálnej a emocionálnej inteligencie jednotlivca.⁶⁷ Vzťah sociálnej a emocionálnej inteligencie jednoznačne odzrkadľuje prístup Bar-Ona, ktorý používa pojem emocionálno-sociálna inteligencia. Pod týmto pojmom rozumie súbor súvisiacich emocionálnych a sociálnych spôsobilostí, ktoré determinujú to, ako efektívne rozumieme a vyjadrujeme sami seba, ako rozumieme a vychádzame s ľuďmi okolo seba a ako zvládame aktivity každého dňa.⁶⁸

Meranie sociálnej inteligencie je takisto obtiažnou skutočnosťou, ktorá vyplýva z viac názorovosti a nejednotnosti pohľadov na sociálnu inteligenciu. Metodiky súčasnej doby sa opierajú o rôzne východiská, preto často zaznamenávajú rozdielne aspekty, ktoré spolu málo korešpondujú. Výskumní pracovníci upozorňujú na ďalšie slabé stránky akými sú: časová náročnosť, nízka reliabilita, obtiažna administrovateľnosť, no v neposlednom rade aj nedostatok neverbálnych metód zisťovania sociálnej inteligencie. Z doteraz používaných metód sa najviac vychádza z psychosometrického prístupu. Prvá metodika tohto typu bola zostavená F. A. Mossom a T. Huntom a volala sa Washingtonská škála merania sociálnej inteligencie.⁶⁹

Metódy na zisťovanie sociálnej inteligencie sa dajú rozdeliť do niekoľkých skupín. Pre porovnanie uvádzame niektoré z nich:

1. **Metódy založené na výkonových charakteristikách** – majú blízko ku klasickým inteligenčným testom napr.: Washingtonský test sociálnej inteligencie (GWSIT);

⁶⁴ Porov. OROSOVÁ, O. et.al. *Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia, sociálne spôsobilosti* In: <http://katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/oros.html>.

⁶⁵ Porov. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha : ISV, 1997, s. 234.

⁶⁶ KENTOŠ, M., BIRKNEROVÁ, Z. *Emocionálna a sociálna inteligencia mužov a žien*. In: <http://www.saske.sk/cas/zoznam-rocnikov/2011/4/5954/>.

⁶⁷ Porov. OROSOVÁ, O. et.al. *Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia, sociálne spôsobilosti* In: <http://katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/oros.html>.

⁶⁸ KENTOŠ, M., BIRKNEROVÁ, Z. *Emocionálna a sociálna inteligencia mužov a žien*. In: <http://www.saske.sk/cas/zoznam-rocnikov/2011/4/5954/>.

⁶⁹ Porov. BAUMGARTNER, F., VASILOVÁ, K. K problematike merania sociálnej inteligencie. In: *Sociální procesy a osobnost*. s. 9.

2. **Metódy založené na seba hodnotení** – tieto sa používajú vo výskume najčastejšie aj napriek tomu, že môžu viesť k skresleniam. Patria sem napr.: Matsonov test hodnotenia sociálnych spôsobilostí (MESI);
3. **metódy založené na hodnotení zo strany iných osôb** – využívajú sa predovšetkým pri štúdiu detí a ich sociálnej inteligencie napr.: Sociálna inteligencia posúdená vrstovníkmi (PESI);
4. **metódy založené na posudzovaní správania osôb** - patria sem napr.: Frekvencia aktov chovania (AFA).⁷⁰
5. **Metodika TEIQue – SF** – skrátený formulár dotazníka emocionálnej inteligencie. Všeobecný rámec modelu emocionálnej inteligencie úspešne integruje a rozširuje súvisiace myšlienky EQ. Obsahuje 15 konkrétnych špecifických aspektov.
6. **Škála sociálnej inteligencie – TSIS** – vznikla v roku 2001, autormi sú Silvera, Martinussen a Dahl. Obsahuje tri subškály, pričom každú zo subškal tvorí 7 položiek dotazníka, teda spolu 21 položiek. Škála prvá je spracovanie sociálnych informácií, škála druhá je sociálnych spôsobilostí a tretia sociálnej vnímavosti. Položky sú na škále hodnotené číslami od 1 do 7.⁷¹
7. **Texas Social Behavior Inventory – TSBI** – 16- násť položková metodika s 5-bodovou škálou odpovedí.
8. **Peer – Estimated Social Intelligence – PESI** technika nominácií, umožňuje prostredníctvom 10-tich položiek hodnotených na 5-bodovej škále merať výkonové kompetencie rovesníkov rovnakého pohlavia v kontexte sociálnom. Odpovedá na otázku: Ako sa to javí ostatným?
9. **Adolescent Competencies** – k posúdeniu sociálnych kompetencií adolescentov kde sú využité tri zdroje:
 - seba – hodnotenie adolescentov (6 škál);
 - hodnotenie rodičmi (4 škály);
 - posúdenie behaviorálnych interakcií pozorovateľom (škály).
10. **Social Skills Rating System – SSRS** – sociálne spôsobilosti študentov sú hodnotené učiteľmi, študentami, rodičmi. Škály určené učiteľom a rodičom sú podobné, zahŕňajú škály kooperácie, asertivity, seba-kontroly a zodpovednosti. Študentská verzia obsahuje tie isté škály.
11. **The Bar – On EQ – i** – metodika validizácie, ktorá sleduje sociálnu a emocionálnu inteligenciu:
 - intrapersonálne komponenty (self-regard, emocionálne seba- uvedomovanie, asertivita, nezávislosť);
 - interpersonálne komponenty (sociálna zodpovednosť, empatia);
 - adaptácia (flexibilita, riešenie problémov, testovanie);
 - stres – manažment (tolerancia na stres, kontrola impulzivnosti).⁷²

Z doterajších výskumných zdrojov môžeme konštatovať, že základné štúdie sociálnej inteligencie definujú dva základné smery, ktoré sú prezentované psychometrickým alebo osobnostným prístupom, ale aj faktormi chápania pocitov druhého človeka, nadväzovania nových vzťahov, úspešného a pozitívneho pôsobenia na iných ľudí.

⁷⁰ VÝROST, J. BAUMGARTNER, F. K aktuálnym otázkam výskumu sociálnej inteligencie, sociálnych kompetencií a múdrosti. In: *Úvahy o inteligencii a osobnosti*. Bratislava : SAV, 2006, s. 64.

⁷¹ KENTOŠ, M., BIRKNEROVÁ, Z. *Emocionálna a sociálna inteligencia mužov a žien*. In: <http://www.saske.sk/cas/zoznam-rocnikov/2011/4/5954/>.

⁷² Porov. OROSOVÁ, O. et.al. *Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia, sociálne spôsobilosti* In: <http://katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/oros.html>.

Ako sme už načrtli, na meranie sociálnej inteligencie v súčasnosti už existujú viaceré spôsoby. Zároveň toto meranie je témou, ktorá rozdeľuje psychológov, ktorí považujú sociálnu inteligenciu za multidimenzionálny konštrukt. Vychádzame z toho, že sociálna inteligencia je črtou a nie schopnosťou a preto jej rozvoj je obmedzenejší. No však na druhej strane sme zistili, že sociálna inteligencia je aj multikonštrukt, teda jej rozvoj môže prebiehať aj na kognitívnej úrovni, čo znamená, že sme schopní učiť sa novým návykom.

Nami naznačená viacdimenzionálnosť a mnohoznačnosť sociálnej inteligencie hovorí o tom, že jednoznačne vymedziť tento pojem je spleťtosťou samou o sebe. Preto považujeme za podstatné a nevyhnuté realizovať ďalšie výskumy a aplikovať ich do praxe, pretože v tom vidíme ucelenú stratégiu pri zjednocovaní vedeckých hľadísk pojmu sociálnej inteligencie do budúcnosti.

Literatúra

AUSTINOVÁ, E. J., SAKLOFSKE, D. H. 2007. Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In: *Emoční inteligence*. Praha : Portál, 2007, s. 127 – 148.

BAUMGARTNER, F., VASILOVÁ, K. 2005. K problematike merania sociálnej inteligencie. In: *Sociální procesy a osobnost*. Brno : Psychologický ústav AV ČR, 2005.

KENTOŠ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Emotional and social intelligence of men and women. Individual and Society. In *Človek a spoločnosť*. Košice : SAV, 2011, Vol. 14, No.4. ISSN 1335-3608. Dostupné na internete: [http:// www.saske.sk/cas](http://www.saske.sk/cas).

OROSOVÁ, O. et.al. Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia, sociálne spôsobilosti In: <http://katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/oros.html>.

RUISEL, I. Úvahy o sociálnej inteligencii. 1992. In: *Praktická Inteligencia*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1992.

ŘÍČAN, P. 2010. *Psychologie osobnosti*. Havlíčkov Brod : GRADA, 2010.

SEREBRIAKOFF, V. 2000. *Ako ste na tom s inteligenciou?* Banská Bystrica : IKAR, 2000.

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava : Sapientia, 1996.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 1997. *Sociální psychologie*. Praha : ISV, 1997.

VÝROST, J. BAUMGARTNER, F. 2006. K aktuálnym otázkam výskumu sociálnej inteligencie, sociálnych kompetencií a múdrosti. In: *Úvahy o inteligencii a osobnosti*. Bratislava : SAV, 2006.

Kontakt:

Mgr. Silvia VÁCLAVÍKOVÁ
Teologická fakulta Košice
Slovensko
s.vaclavikova@gmail.com

PRAKTICKÝ KONTEXT DESTINAČNÉHO MANAŽÉRA Z POHLADU MANAŽÉRSKÝCH ROLÍ A SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ

Lenka Zajacová
Fakulta manažmentu PU v Prešove

Abstrakt

Príspevok je prehľadom obsahu a náplne práce destinačného manažéra na podklade 10 manažérskych rolí. Vzhľadom na skutočnosť, že profesia destinačného manažéra je novým druhom manažéra v slovenskom priestore, pozornosť sa zameriava na jej špecifiká. Identifikuje vzťahy a povinnosti destinačného manažéra a jeho predpoklady v podobe kompetencií vrátane sociálnych kompetencií.

Abstract

The article is an overview of the content of the work that a destination manager carries out. It is studied on the basis of 10 roles of a manager. Based on the fact that the profession of a destination manager is a new type of a manager in the Slovak area, the attention is brought to its specifics. It identifies the relationships and duties of a destination manager and his prerequisites in form of competences including social competences.

Kľúčové slová

destinačný manažment, destinačný manažér, manažérske roly

Key words

destination management, destination manager, roles of a manager

Úvod

S rozvojom destinačného manažmentu v slovenskom priestore sa etabluje v novovzniknutých organizáciách pre rozvoj cestovného ruchu nový druh manažérov, a to destinační manažéri. Predstavujú ich ľudia, ktorí musia mať osobnostné aj kvalifikačné predpoklady a zručnosti na to, aby dokázali úspešne riadiť organizácie destinačného manažmentu, tzv. DMO (destination management organisation), a tým aj celú destináciu. Destináciu v tomto prípade chápeme ako marketingový pojem, a to ako „produkt cestovného ruchu, ktorý nám ponúka ubytovanie, stravovanie, zábavu a rozličné atraktivity.“ (in: Dorčák a Pollák, 2012). Destinační manažéri sú nepochybne najdôležitejšie osoby v destinácii. V svojej podstate sú to koordinátori a vizionári, ale aj zmierovatelia a marketingoví experti. Všetci majú jasný cieľ – získanie čo najväčšieho počtu návštevníkov pre destináciu. Pre tento účel musia vykonávať všetky manažérske funkcie: plánovať, organizovať, viesť a kontrolovať. Rovnako ako ostatní manažéri musia vystupovať vo všetkých rolách (Birknerová, 2010) a používať všetky kľúčové schopnosti.

Manažérske roly v kontexte destinačného manažéra

Na základe svojho výskumu stanovil Henry Mintzberg 10 manažérskych rolí, ktoré patria k manažérskemu správaniu (in: Sojka, 2007). Tieto roly sú priamo aplikovateľné pre destinačných manažérov a tvoria východisko pre určenie sociálnych kompetencií destinačných manažérov. V kontexte tejto profesie sa jedná o nasledovné roly, ktoré sa navzájom prelínajú:

1. Interpersonálne roly (destinačný manažér vystupuje ako súčasť vzťahov, ktoré riadi)
- a) **Destinačný manažér vystupuje ako reprezentant DMO.** V slovenských podmienkach je v zmysle ustanovení § 18 zákona č. 91/2010 Z.z. o podpore cestovného ruchu dané, že riadiacim orgánom DMO je predstavenstvo a vo veciach určených stanovami je za DMO oprávnený konať aj výkonný riaditeľ. Prakticky je však destinačným manažérom predseda predstavenstva DMO alebo v prípade, ak je menovaný, práve výkonný riaditeľ. Štatutárnym orgánom je de iure len predseda predstavenstva. Osoba, ktorá fakticky riadi DMO, sa považuje za destinačného manažéra. Mnohokrát je možné stretnúť sa

s kombinovaným modelom, keď predseda predstavenstva plní reprezentatívnu funkciu a je finálnym rozhodovacím článkom, ale DMO riadi výkonný riaditeľ, ktorý organizáciu zastupuje na rokovaníach s partnermi (cestovné kancelárie a agentúry, dodávatelia, sponzori, národné agentúry pre rozvoj cestovného ruchu, ministerstvá a ďalšie národné a medzinárodné organizácie a inštitúcie a ďalšie), na výstavách cestovného ruchu, odborných konferenciách a fórach a pri podobných príležitostiach, kde reprezentuje a rozhoduje o smerovaní a fungovaní destinácie. Destinačný manažér tu vystupuje ako zástupca pri všetkých sociálnych, právnych či slávnostných príležitostiach.

- b) **Destinačný manažér ako vodca.** Pri výkone svojej profesie majú destinační manažéri za úlohu riadiť niekoľko druhov vzťahov, pri ktorých musia využiť svoje sociálne kompetencie. Prvým z nich je riadenie samotnej organizácie – tímu DMO, ktorý pozostáva zväčša z marketingových manažérov (pre online a offline marketing, PR manažérov), sales manažérov (incoming), event manažérov, manažérov návštevníckeho servisu (správa informačných centier), projektových manažérov (napr. akvizícia nových členov, kontrola kvality a iné), manažérov pre kongresový a incentívny cestovný ruch, zamestnancov informačného centra, administratívnych pracovníkov, ako aj účtovného úseku a úseku ľudských zdrojov, prípadne aj tímu dobrovoľníkov pri organizácii a iných pracovníkov. Destinačný manažér plánuje a rozdeľuje aktivity a kompetencie, organizuje realizáciu aktivít, vytvára systém ich koordinácie a kontroluje plnenie úloh. Základom je motivácia pracovníkov takým spôsobom, aby mali záujem na rozvoji destinácie a dosiahnutí cieľov DMO a zároveň sa cítili neoddeliteľnou súčasťou zmien, ktoré dokážu vykonať. Destinačný manažér hodnotí zamestnancov, ich postup a podporuje ich rozvoj. Jeho cieľom je udržiavať efektívnosť DMO.
- c) **Destinačný manažér ako spojka.** V tejto roli sú zahrnuté všetky vzťahy, ktoré musí destinačný manažér udržiavať s jednotlivcami a skupinami mimo DMO. Stelesňujú informačné a komunikačné povinnosti destinačného manažéra, ktorý vytvára a riadi štruktúry pre zapojenie a komunikovanie so súkromným a verejným sektorom a s komunitami. Vzniká 5 rôznych vzťahov:
- i. *Vzťahy s členmi organizácie*, ktorí spolutvoria produkty cestovného ruchu v destinácii. Destinačný manažér v DMO, ktorá má veľký počet členov, musí udržiavať vzťahy so všetkými členmi a zároveň riadiť vzťahy medzi jednotlivými členmi. Pri väčšom počte členov sa vytvárajú komory (napr. komora atraktivít, hotelov, reštaurácií, dopravy, nákupy a iné). Destinačný manažér tak riadi vzťahy medzi jednotlivými členmi v rámci komôr a medzi jednotlivými komorami, aby boli členovia relatívne spokojní a stotožnení s aktivitami DMO. Vzťahy s členmi DMO udržiava destinačný manažér prostredníctvom pravidelných stretnutí, strategických, koncepčných či tematických workshopov, ročných zasadnutí Valného zhromaždenia všetkých členov a informačných správ v podobe newslettrov, obežníkov, odporúčaní pre obchodné príležitosti (napr. účasť na festivale či aktivite DMO ako výstava), marketingových prieskumov a hodnotení. Úlohou destinačného manažéra je iniciovať aktivitu členov pri navrhovaní aktivít DMO. Na druhej strane iniciuje a riadi programy rozvoja jednotlivých členov vrátane iniciatív pre zvýšenie ich kvality (napríklad zavedenie viacjazyčných jedálnych lístkov či popisov v múzeách, zabezpečenie jazykovo vybaveného personálu a ďalšie) a zručností (kurzy komunikácie, sprievodcovské kurzy pre účely destinácie), ktoré budú viesť k udržateľnému rozvoju cestovného ruchu v súlade s prioritami destinácie a jej predstaviteľov.
 - ii. *Vzťahy s organizáciami v destinácii, ktoré majú v svojej pôsobnosti ovplyvňovať podobu destinácie - stakeholderi.* DMO je samostatný subjekt, ktorého členom sú samosprávy, ktoré tvoria destináciu. DMO z tohto dôvodu kooperuje s obcami, obecným či mestským zastupiteľstvom, mestským úradom alebo magistrátom.

Destinačný manažér kooperuje predovšetkým s marketingovým oddelením/referátom obce alebo mesta, pretože niektoré produkty resp. podujatia, ktoré obec organizuje, majú potenciál byť nosným podujatím a lákadlom pre návštevníkov. Zároveň DMO musí byť informovaná o týchto podujatiach, aby im mohla dať marketingovú podporu v zahraničí. Destinačný manažér zároveň dáva podnety na obec/mesto, ktoré aspekty je potrebné vylepšiť v destinácii. Príkladom môže byť apelovanie na opravu alebo výmenu mestského inventáru ako lavičiek, osadenie navigačných tabúl, úprava alebo zavedenie linky mestskej dopravy pre zlepšenie dostupnosti k určitej atraktivite, apelovanie na školenie mestskej polície, ústretovosť revízorov, zlepšenie jazykových zručností, dobudovanie verejných toaliet, zlepšenie čistoty v meste apod. Destinačný manažér spolupracuje s miestnou samosprávou s hlavným cieľom vytvorenia bezpečnej a uvítacej atmosféry v destinácii. Základom úspešnej destinácie je vzájomná spolupráca všetkých zložiek. Akákoľvek snaha miestnej samosprávy o dominantné postavenie či nerešpektovanie odporúčaní destinačného manažéra len oslabuje konkurencieschopnosť destinácie. Do tejto kategórie vzťahov patria aj vzťahy s potenciálnymi členmi DMO z verejného aj súkromného sektora a s miestnymi komunitami. Výsledkom vzťahov s členmi DMO aj so záujmovými skupinami v destinácii by malo byť splnenie trvalo udržateľných cieľov pre cestovný ruch.

- iii. *Vzťahy so subjektmi v oblasti cestovného ruchu na národnej úrovni.* Destinačný manažér vytvára partnerstvá s ďalšími DMO, zoskupeniami cestovného ruchu či jednotlivcami (napríklad sprievodcovia cestovného ruchu). Základ tvorí partnerstvo s národnou agentúrou pre cestovný ruch (Slovenskou agentúrou pre cestovný ruch - SACR), ktorá by mala poskytovať podporu DMO a pracovať podľa potrieb miestnych DMO. Tie totiž tvoria ponuku, o ktorú sa môže národná agentúra/SACR pri prezentácii krajiny oprieť. Patria sem rovnako vzťahy s Ministerstvom dopravy, výstavby a regionálneho rozvoja SR, kultúrnou obcou a s rôznymi združeniami na národnej úrovni, ktorých činnosť priamo alebo nepriamo súvisí s DMO (Zväz obchodu a cestovného ruchu, Slovenský zväz kuchárov a cukrárov ako poradný orgán pre zážitkový turizmus a ďalšie).
- iv. *Vzťahy so subjektmi v oblasti cestovného ruchu na medzinárodnej úrovni.* Úspešný destinačný manažér sa nemôže vo vytváraní vzťahov obmedziť na národný priestor. Pre potrebu získavania a výmeny skúsenosti, fungujúcich príkladov a modelov, či vzdelania a rozhl'adu destinačný manažér musí nadväzovať vzťahy aj so zahraničnými subjektmi (tzv. networking). Medzi tieto subjekty patria predovšetkým zahraničné DMO, oficiálne národné zoskupenia cestovného ruchu (tzv. tourist board), poradné organizácie (Best destination marketing a i.), asociácie pre kongresový a incentívny turizmus (napr. ICCA - International Congress and Convention Association) a veľké spoločnosti ako letecké spoločnosti či medzinárodné cestovné agentúry pre skupinové zájazdy. Do úvahy prichádzajú vzťahy s ďalšími európskymi a medzinárodnými orgánmi, inštitúciami a organizáciami (Európska komisia, UNESCO), ktoré len okrajovo dotvárajú paletu možných interakcií. Tieto vzťahy môže destinačný manažér využiť pri organizovaní panelových diskusií, konferencií či odborného programu, ktoré by mala DMO usporadúvať pre svojich členov a verejnosť ako súčasť udržateľného rozvoja a vzdelávacieho programu destinácie.
- v. *Vzťahy s ďalšími subjektmi.* Vzťahy so subjektmi, ktorí nepôsobia v cestovnom ruchu, nadväzuje destinačný manažér zo strategického hľadiska. Vyhľadáva príležitosti pre získanie financovania a partnerov pre implementáciu zmien v destinácii.

2. Informačné roly (charakterizujú destinačného manažéra ako nervové centrum, v ktorom sa všetky získané informácie prijímajú, prenášajú a kombinujú)

- a) **Destinačný manažér ako monitor.** Destinačný manažér neustále a pravidelne sleduje prostredie s účelom získania a zhromaždenia potrebných informácií. Sleduje stav a dianie v destinácii aj mimo nej a trendy v destinačnom manažmente. Identifikuje problémy a príležitosti destinácie vrátane SWOT analýzy, identifikuje trhové segmenty, získava podklady pre analýzy a analyzuje prostredie a spotrebiteľské trhy, konkurenciu, rozhodovací proces návštevníkov, zapojenie verejnosti a členov DMO, názory rezidentov, miestne prvky pre rozlíšenie či ďalšie aspekty slúžiace ako podklad pre vytvorenie stratégií, plánov a rozhodnutí. Vede marketingový a destinačný výskum trhu a informačné programy, ktorých výsledkami sú znalosti o skúmaných trhoch. Na základe získaných informácií dochádza k určeniu, kedy informácie odovzdať iným a kedy prijať rozhodnutia. Zároveň destinačný manažér monitoruje tím DMO z hľadiska jeho efektivity a jeho blahobytu.
- b) **Destinačný manažér je rozširovateľ informácií.** Úlohou destinačného manažéra je poskytovať informácie svojmu tímu, prípadne inému tímu (stakeholderom v destinácii) a členom DMO tak, aby dochádzalo k efektívnemu fungovaniu DMO. Rozširovanie informácií je internou záležitosťou organizácie a môže mať podobu stretnutí, prezentácií, komunikácie projektových skupín, emailov, newslettrov či publikácií. Absencia internej komunikácie narúša chod DMO, vedie k oslabeniu motivácie členov tímu a členov DMO a znižuje efektívnosť tímu DMO.
- c) **Destinačný manažér ako hovorca.** Externá komunikácia DMO je základom úspešnej destinácie. Dobrý destinačný manažment spočíva vo vytvorení príbehu, ktorý dokáže destinačný manažér nasmerovať na správne obecnstvo mimo destinácie pomocou vhodných marketingových nástrojov. Dobrý príbeh musí zaujať a prilákať návštevníkov do destinácie. Destinačný manažér oboznamuje s aktivitami v destinácii, píše PR články, destinačné a aktuálne tlačové správy, organizuje tlačové konferencie a infocesty novinárov, zabezpečuje aktuálny obsah návštevníckeho portálu destinácie a aplikuje v marketingovej komunikácii všetky vhodné formy internetového, mobilného, virálneho marketingu, prípadne iných nových foriem marketingu. Destinačný manažér má povinnosť zaistiť koordinovaný, cielený a nákladovo efektívny marketing. Rovnako sa prezentuje a je vnímaný ako expert na destinačný manažment a k danej téme, svojej profesii a k trendom v destinácii poskytuje vyjadrenia, správy, štatistiky, komentáre, píše odborné články, blogové príspevky, vedie odborné skupiny na sociálnych sieťach a vystupuje na odborných fórach. Ako hovorca destinačný manažér vystupuje aj v prípade rokovaní so subjektmi mimo DMO a destinácie. V tomto prípade je spoločným „hlasom“ zástupcov odvetvia cestovného ruchu v destinácii, čo mu dodáva moc a vplyv pri presadzovaní záujmov destinácie.

3. Rozhodovacie roly (destinačný manažér ako zásadný správca destináciu)

- a) **Destinačný manažér ako podnikateľ.** Destinačný manažér má povinnosť pri svojej práci riadenia destinácie uplatňovať princípy podnikania, a to predovšetkým otvorenosť, hospodárnosť (eliminácia duplicitných aktivít), efektívnosť, snaha o zdokonaľovanie procesov, realizovanie potrebných zmien a inovácií, vypracovávanie projektov, vyhľadávanie obchodných príležitostí, identifikácia oblastí pre rozvoj. Destinačný manažér tvorí víziu rozvoja cestovného ruchu v destinácii a formuluje ciele. Spracováva a rozvíja inkluzívnu a široko podporovanú turistickú a návštevnícku stratégiu pre destináciu, z ktorej vychádza strategický plán zhmotnený v pláne aktivít DMO. Výstupom pre destináciu je v prípade úspešného a koordinovaného destinačného manažmentu zvýšený počet návštevníkov, prípadne zaujímavejší typ klientely z pohľadu

jej výdavkov v destinácii (výhoda pre samosprávu v podobe dane z ubytovania a poplatkov; výhoda pre štát, ktorý profituje na daniach a poplatkoch zo služieb, ktoré návštevníci využívajú; výhody pre podnikateľov, ktorí majú zvýšené príjmy a efektivitu). Výstupy z integrovaného destinačného manažmentu s city marketingom sú zvýšený počet investorov, developerov a podnikateľov, zvýšený počet rezidentov alebo prilákatie talentov (rozvoj kreatívnej ekonomiky v destinácii a generovanie nových príležitostí pre destináciu). Jedným zo znakov podnikania je aj účel zisku, na ktorý DMO nerezignuje. Napriek skutočnosti, že DMO je prevažne financovaná z verejných zdrojov, destinačný manažér iniciuje, vyhľadáva a vytvára/prevádzkuje aktivity generujúce zisk pre DMO (napr. prevádzkovanie prijímacej cestovnej agentúry – tzv. incomingová agentúra, predaj suvenírov v návštevníckom centre, predaj produktov).

- b) **Destinačný manažér ako riešiteľ vzniknutých porúch.** Destinačný manažér vystupuje ako zmierovateľ konfliktov a riešiteľ problémov, ktoré vznikajú zo vzťahov v destinácii. Manažment vzťahov je náročná časť práce destinačného manažéra, pretože pri veľkom počte členov DMO sa nedá zabezpečiť absolútna spokojnosť všetkých členov a záujmových skupín. Z uvedeného dôvodu sa destinačný manažér snaží o udržanie relatívnej spokojnosti všetkých členov formou vyváženého plánu aktivít. Destinačný manažér musí byť šikovný taktik, ktorý dokáže okamžite identifikovať pôvod problémov. Destinačný manažér rieši rovnako problémy v tíme DMO, snaží sa prekonávať krízové situácie, adaptovať sa externé zmeny a hľadať strategické alternatívy. Vzniknuté poruchy a problémy sa musia riešiť rýchlo, preto má táto rola prednosť pred ostatnými. Inak destinácia stráca konkurencieschopnosť.
- c) **Destinačný manažér ako alokátor zdrojov.** Odhliadnuc od destinácií ako Oslo alebo Viedeň, kde sa rozpočty DMO pohybujú na úrovni miliónov Eur, sa väčšina destinácií, predovšetkým tých etablovaných sa na svetovej turistickej a kultúrnej mape, stretáva s nedostatkom zdrojov. Najdôležitejšou rozhodovacou úlohou destinačných manažérov týchto destinácií sa stáva rozdeľovanie zdrojov, ktoré má za úlohu byť efektívne. Destinačný manažér počíta so značnými prevádzkovými nákladmi (nájom a prevádzka sídla pre DMO a návštevnícke centrum, mzdové náklady zamestnancov tímu DMO). Zostávajúcu časť zdrojov rozdeľuje medzi všetky aktivity, to znamená že vytvára priority, časový harmonogram a následne kompletný rozpočet. Zodpovedá za efektivitu vynaložených zdrojov. Destinačný manažér ako alokátor zdrojov nerezignuje len na pasívne rozdeľovanie členských príspevkov a dotácie. Aktívne vyhľadáva ďalšie zdroje financovania, podáva žiadosti o granty a príspevky, kontaktuje potenciálnych partnerov pre DMO alebo individuálne produkty (napr. sponzorov pre podujatia) a oslovuje potenciálnych členov s účelom rozšírenia členskej základe a tým aj rozpočtu DMO.
- d) **Destinačný manažér ako vyjednávač.** Destinačný manažér háji záujmy destinácie, vyjednáva pre ňu čo najlepšie podmienky na dôležitých rokovaniach a diskusiách, vystupuje v mene DMO a destinácie a na základe toho rokuje s ostatnými subjektmi.

Sociálne kompetencie destinačného manažéra

Destinačný manažér rovnako ako iní manažéri musí mať určité schopnosti, vďaka ktorým môže uskutočňovať svoju prácu. Rovnako musí zvládať povinnosti, ktoré mu vyplývajú z obsahu vyššie uvedených manažérskych rolí. Z dôvodu veľkého množstva vzťahov, ktoré destinačný manažér riadi a do ktorých vstupuje, sú sociálne kompetencie rovnako kľúčové ako iné zdatnosti a zručnosti. Podľa Porvazníka (2007) je tzv. sociálna kompetencia tretí pilier rozvoja osobnosti. Sociálna kompetencia ako sociálna stránka osobnosti a sociálna zrelosť prejavujúca sa v osobnostných vlastnostiach destinačného manažéra je rovnako relevantným predpokladom pre výkon profesie ako odborná kompetencia / zdatnosť prejavujúca sa v odborných vedomostiach o destinačnom manažmente a destinačnom marketingu (vrátane

nevyhnutných jazykových znalostí) a praktická kompetencia prejavujúca sa v praktickom riadení DMO. Destinačný manažér z uvedeného titulu musí byť okrem odborníka so skúsenosťami s destinačným manažmentom a marketingom schopný interakcie s ľuďmi. Musí mať aj osobnostné predpoklady ako situačné vedomie („čítanie“ situácie, ohľad na sociálny kontext jednania, výber stratégií správania), čestnosť, schopnosť jasného vyjadrenia, efektívneho použitia jazyka, presvedčivého vystupovania a empatie pri všetkých vzťahoch. Jedine človek, ktorý bude spĺňať všetky tri kompetencie a bude zvládať všetky manažérske roly v kontexte destinačného manažéra, dokáže kompetentne riadiť destináciu a prispieť k jej úspešnému rozvoju v medzinárodnom meradle.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z. 2010. Zastávanie tímových rolí pre zefektívnenie pracovných výsledkov a spolupráce. In Riadenie tímovej spolupráce v MSP. Banská Bystrica : UMB, EF v Banskej Bystrici, 2010, s.160-168. ISBN 978-80-557-0003-8.

DORČÁK, P., POLLÁK, F. 2012. *Marketing a manažment cestovného ruchu. Destinačný manažment, marketing a nové trendy v marketingu*. Prešov: EZO.sk, s.r.o., 2012. 108 s. ISBN 978-80-970564-2-1.

PEARSON, A.: *Successful Destination Management. What does it mean?* [online]. 2012. B2B portál organizácie KOŠICE - Turizmus. [cit. 2012-10-30]. Dostupné na internete:<http://www.visitkosice.eu/files/B2B/panelovka/05_Aviva_Pearson_Successful%20Destination%20Management.pdf>

PORVAZNÍK, J.. 2007. *Celostný manažment, 3. prepracované a doplnené vydanie*. Žilina : Poradca podnikateľa, 2007. 540 s. ISBN 978-80-88931-73-7.

SOJKA, L. 2007. *Základy manažmentu*. Prešov: Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove, 2007. 104 s. ISBN 978-80-8068-593-5.

Kontakt:

Ing. Lenka ZAJACOVÁ
Katedra marketingu a medzinárodného obchodu
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov
Slovensko
e-mail: lenka.zajacova@smail.unipo.sk

RIZIKO V PODNIKATEĽSKEJ OBLASTI

Eubica Zibrínová
Fakulta manažmentu PU v Prešove

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na osobitosti rizikovosti v rámci autoregulácie a integrovanosti osobnosti v podnikateľskej oblasti. Vzorku tvorilo 90 živnostníkov, konateľov a spoločníkov pôsobiach v súkromnom sektore. Výskum poukazuje na rozdiely sledovanej skupiny so všeobecnou populáciou v súvislosti rôznorodosti prvkov rizikovosti. Merané hodnoty boli spracované za pomoci t- testov a priemerných hodnôt. Príspevok prináša prepojenie teórie rizika a praktického výsledku z výskumu

Abstract

The aim of this thesis is to refer to the specificities of riskiness in autoregulation and integration of personality in business sphere. The sample consisted of 90 entrepreneurs, executives and partners in the private sector. The results of this thesis points to the differences observed groups to the general population in the context of diversity elements of riskiness. The measured values were processed using t-tests and averages. This paper brings connection of the risk theory and practical results of research.

Kľúčové slová

rizikovosť, prvky rizikovosti, podnikateľská oblasť

Key words

riskiness, elements of riskiness, business sphere.

V ekonómii je pojem "riziko" užívaný v súvislosti s nejednoznačnosťou priebehu určitých skutočných ekonomických procesov a nejednoznačnosťou ich výsledkov; všeobecne možno samozrejme konštatovať, že sa nemusí jednať len o riziko ekonomické. Prvým krokom procesu znižovania rizík je prirodzene ich analýza. Analýza rizík je obvykle chápaná ako proces definovania hrozieb, pravdepodobnosti ich uskutočnenia a dopadu na aktíva, teda stanovenie rizík a ich závažnosti. Nadväzujúcou činnosťou je riadenie rizík (manažment rizík)(Smejkal, Rais, 2006). Operačné riziko – „Je riziko straty vyplývajúce z nevhodných vnútorných procesov alebo z ich zlyhania, z personálu alebo systémov, alebo nepriaznivých vonkajších udalostí.“ (Smernica Európskeho parlamentu a Rady, 2009/138/ES, s. 24) Rozumieme teda pod ním riziko zlyhania ľudského faktora, techniky alebo riziko vzniku neočakávaných udalostí. Varcholová (1997) uskutočnila prieskum v oblasti rizika, v ktorom sa zamerala na analýzu údajov týkajúcich sa podnikateľského rizika a jeho hodnotenia. Dospela k výsledku, že respondenti vnímajú mieru podnikateľského rizika s rôznou intenzitou. Prieskum ukázal, že väčšina respondentov zhodnotila svoju oblasť podnikania ako stredne rizikovú. Ako pozitívum vyzdvihuje autorka skutočnosť, že takmer všetci respondenti (97%) si uvedomujú prítomnosť rizika v podnikaní. Autorka ďalej poukazuje na skutočnosť, že manažéri nevyužívajú počítačovú podporu pri spracovávaní a hodnotení rizika. Prieskum sa zaoberal aj otázkou, ako respondenti hodnotia riziko. Z výsledku vyplýva, že prevažná väčšina respondentov hodnotí prítomnosť rizika na základe odhadu.

„Problém rizika v ekonomickej oblasti je taký starý ako podnikateľská činnosť sama. Názory na jeho miesto, význam a etický rozmer sa menili a postupne profilovali v nadväznosti na vývoj hodnotového a podnikateľského systému v spoločnosti. Podnikateľská činnosť, v rámci ktorej bude riziko skúmané, je špecifickou činnosťou. Podnikať vo všeobecnosti znamená podstúpiť niečo, dať sa na niečo. Konkrétne predstavuje realizovanie činností na uspokojovanie cudzích potrieb s cieľom dosiahnuť zisk, a tým uspokojiť vlastné potreby. Predpokladá rýchle a pružné reakcie na správanie sa okolia, čo predstavuje realizovanie úspešných a účinných zásahov na účel stimulovania kladných výsledkov, posilňovania stability podniku a rastu jeho hodnoty. Ako jednoducho a logicky to znie, tak

ťažká je samotná realizácia. Dokáže sa správne odhadnúť trh, aké zmeny môžu nastať, čo neočakávané môže ovplyvniť požadované výsledky...? Tieto a mnohé ďalšie otázky sprevádzajú podnikateľskú činnosť od začiatku až po jej ukončenie. Možno konštatovať, že podnikateľská činnosť nesie so sebou značné „riziko“. Chápe sa však správne daný pojem? Odborné literárne zdroje sa zhodujú minimálne v tom, že riziko je neoddeliteľnou súčasťou trhových vzťahov, bez ktorého podstupovania nemožno na trhovom prostredí podnikáť. Preto pochopenie podstaty rizika a jeho efektívne riadenie sa môže stať konkurenčnou výhodou. Z toho pohľadu sa názor anglického ekonóma Pigoua (1932), ktorý sa vyjadril o riziku v budúcnosti ako o samostatnom produkčnom faktore spolu s prácou, kapitálom a prírodou, môžeme považovať za naozaj reálny (Rybárová, 2010, str. 9).“

„Mikroekonomická úroveň rizík vo výrobe a službách sa odvíja od subjektu, ktorý je nositeľom rizika, pričom rozoznávame podnikateľské a podnikové riziko.

Pre podnikateľské riziko je charakteristické, že nebezpečenstvo nežiaducich odchýlok od plánovaných výsledkov vystupuje spolu s nádejou na dosiahnutie mimoriadne dobrých výsledkov. Podnikateľské riziká vychádzajú z pôsobenia nositeľa podnikania. Môže ním byť individuálna osoba (individuálny podnikateľ) alebo kolektívna – právnická osoba, variabilitu ktorej spravidla určuje obchodný zákonník. V riadiacich sústavách z toho pohľadu je rozhodujúcim činiteľom riadiaci pracovník v zmysle štatutárneho zastúpenia, teda od postavenia vlastníka až po výkonného riadiaceho pracovníka. Podnikové riziká vyplývajú z prevádzkovej činnosti podniku zriadeného a konajúceho podľa právnych noriem (u nás podľa Obchodného zákonníka).

Podnik nie je len základným prvkom hospodárskeho rizika, ale aj činiteľom, nositeľom jednotlivých druhov rizík, miestom, kde sa v rámci záujmov podniku rieši ich rozumné zvládnutie. „Pri podnikovom riziku si treba uvedomiť:

- možnosť vzniku povinností zahrnutých v objektívnom jave riziko, na ktoré nemá podnik bezprostredný vplyv. Riziko ako objektívny jav je nezávislé od vedomia hospodárskeho subjektu, preto ho možno prijať vedome i nevedome. Žiaduce i nežiaduce následky prijatého rizika znáša subjekt v rámci svojej zodpovednosti za ekonomické výsledky podnikania;
- možnosť vzniku určitých povinností, ktoré vznikajú pre podnik z titulu práva na odškodnenie za riziká podnikateľskej činnosti (Šebek, 1996, str. 26).“

Teda pojem podnikové riziko je súvislým pojmom, v rámci ktorého sa riziká vyvolané objektívnymi dôvodmi usporadúvajú. Detail a rozsah súpisu druhov rizík nachádzajúcich sa v podniku závisí od špecializácie podnikateľskej činnosti a použitých klasifikačných kritérií.

Pochybnosti v podnikaní môžeme vnímať ako nejasnosť vývoja podnikateľskej oblasti, tiež variantnosť pôsobenia činiteľov vplývajúcich na podnikanie a variantnosť priebehu aktivít, činností a procesov, čo neumožňuje presný odhad budúcich cieľov a výsledkov. Preto v skutočnosti môžu byť dosiahnuté ciele a výsledky úplne iné, ako sa očakávalo, predpovedalo. Neistota vplýva na podnikanie tým, že uskutočňuje rozličné odchýlky (čiastočné, malé, veľké) reálnych výsledkov od očakávaných, čo môže podnik viesť dvomi cestami. Buď mu prinesie úspech, zisky, výhody, alebo na druhej strane môže priniesť problémy. Dôvody jestvovania neistoty majú objektívny a subjektívny charakter. Objektívne dôvody vychádzajú zo samotného jadra objektov skutočného jadra a náhodného charakteru v ňom prebiehajúcich procesov. Subjektívne dôvody vychádzajú z nedostatku poznatkov o objektoch a procesoch skutočného sveta, ako aj relatívnej obmedzenosti poznatku a zohľadnenia všetkých príčinných väzieb medzi rozhodnutím a účinkom. Takže neistotu nemôžeme úplne odstrániť, no kvôli veľkému vplyvu na podnikanie je nutné ju nejakým spôsobom vymedziť, zhmotniť pre potreby rozhodovania a pre jej zohľadnenie v podnikateľskej činnosti, a to za pomoci rizika. Odchýlky môžu byť kladné ale aj záporné.

„Riziko je teda implicitné vo všetkých rozhodnutiach podniku, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou každodennej existencie, obzvlášť v čase zmien a pri určovaní reakcie podniku na vývoj podnikateľského prostredia. To je dôvod, prečo riadenie rizík je úzko spojené s riadením zmien a procesom rozhodovania. Vplyv neistoty sprevádza podnik od určenia stratégie, transformácie stratégie do taktických a prevádzkových cieľov a ich nasledujúceho zabezpečovania. Tento široký záber spôsobuje, že charakter rizika sa môže čiastočne odlišovať, čo je potrebné zohľadniť pri výbere vhodných metód identifikácie a analýzy rizika. Vzhľadom na určité špecifické črty rizika v rámci celopodnikového hľadiska možno rozlíšiť tri podoby rizika:

- riziko ako vplyv neistoty na príležitosti (z hľadiska určenia očakávaní) ako možnosť odchýlky od očakávaných efektov príležitosti,
- riziko ako vplyv neistoty na plánované výsledky podniku (z hľadiska zabezpečenia očakávaní) ako možnosť odchýlok od očakávaných (plánovaných) cieľov,
- riziko ako vplyv neistoty na bezpečnosti (z hľadiska funkčnosti systémov zabezpečujúcich očakávané výsledky) ako možnosť odchýlky od požadovaného stavu bezpečnosti, tiež označované ako nebezpečenstvo, ako možnosť škody (Rybárová, 2010, str.14).“

Náš výskum analyzuje rizikovosť v podnikateľskom sektore za pomoci dotazníka „SPARO“. SPARO predstavuje základný nástroj diagnostickej batérie Diaros. Je prepracovanou a ďalej rozvinutou variantou vývojového radu SPIDO – IHAVES – VAROS – IHARO – IHATRANS pre diagnostikovanie štruktúry a dynamiky bazálnej autoregulácie a integrovanosti vnútorných a vonkajších aktivít osobnosti, jej psychickej odolnosti, resp. osobnostných zdrojov individuálnej príznačnej povahy a úrovne interakcie s reálnymi životnými kontextmi (Mikšík, 2004). Pod pojmom „bazálny systém autoregulácie a psychickej integrovanosti osobnosti“ rozumieme integrovanú zliatinu vrodenej a osvojených stratégií, ktorými sa subjekt v procese svojej reálnej životnej praxe dynamicky vyrovnáva s rôznymi variantmi situačných komplexov (Mikšík, 2003).

Dimenzia R – individuálna tendencia riskovať postihuje nasledujúce oblasti skúmania:

AS – úroveň aspirácie, AC – hladina anticipácie, TN – tendencia spoliehať sa na náhodu, SE – sociálny exhibicionizmus, OR – všeobecná hladina prijatia (či zamietnutia) rizikových aktivít.

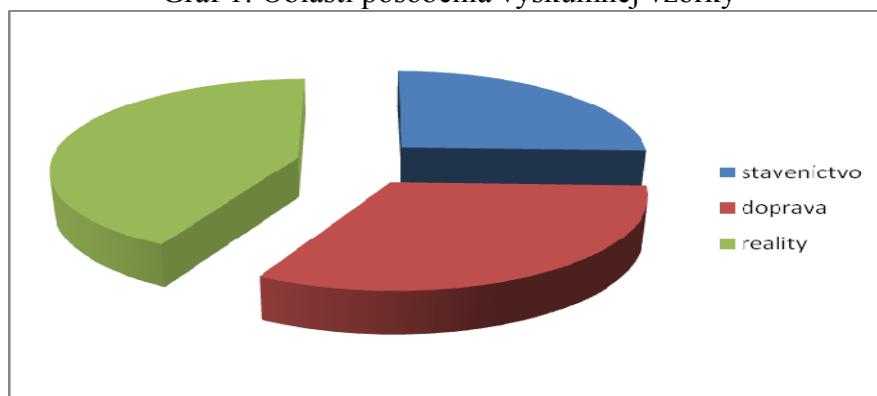
Cieľ výskumu:

Cieľom nášho výskumu je zistiť úroveň jednotlivých dimenzií rizikovosti v podnikateľskom sektore a porovnanie a analýza výsledných hodnôt so skupinou všeobecnej populácie.

Výskumná vzorka:

Výskumnú vzorku tvorilo 90 živnostníkov, konateľov a spoločníkov pôsobiach v súkromnom sektore z oblastí stavebníctva, predaja realít a dopravy (graf 1). Skúmanú vzorku tvorili len muži, žijúci v Prešovskom kraji, ale pôsobiaci na celom území Slovenska. Veková hranica sledovanej vzorky sa pohybovala od 23 do 55 rokov s priemerným vekom 39 rokov.

Graf 1: Oblasti pôsobenia výskumnej vzorky

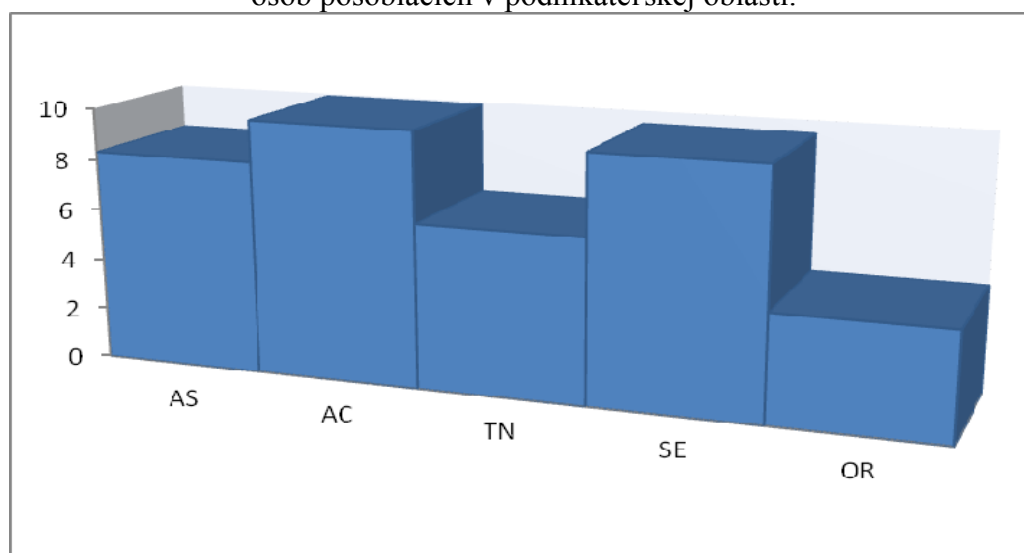


Výsledky

Tab 1.: Výsledky t-testu v oblasti rizika a výsledných hodnôt M, SD a t (pop) medzi skupinami podnikateľov a všeobecnej populácie.

Škála	Riziko		
	M	SD	t(pop)
AS	8,3	3,3	-1,0
AC	9,9	3,3	5,7**
TN	6,4	3,3	8,2**
SE	9,5	3,7	5,5**
OR	4,2	2,8	1,4

Graf 2: Aritmetický priemer v jednotlivých dimenziách rizikovosti nameraný u skúmaných osôb pôsobiach v podnikateľskej oblasti.



- **AS – úroveň aspirácie** poukazujúca na subjektívne príznačnú mieru potreby či motivácie dosiahnutia. Svojím obsahom sa približuje pojmu „ambícia“ ako jedného z motivačných nábojov výberu určitej hladiny rizík – na čo si človek „trúfne“, k akému stupňu obtiažnosti voľby a dosiahnutia smeruje a nakoľko je v tejto voľbe

ovplyvňovaný a korigovaný úspechmi a neúspechmi vlastnými či cudzími. Vysoké skóre svedčí o vysokej aspiračnej hladine, nízke vypovedá o veľmi slabej ambiciózności.

Tab. 1 poukazuje že, medzi sledovanou skupinou podnikateľov a porovnávanou všeobecnou populáciou v oblasti aspirácie nedochádza k štatisticky významným rozdielom v nameraných priemerných hodnotách.

- **AC – hladina anticipácie** ukazuje, nakoľko človek v súčasnosti jedná pod vplyvom možných následkov v budúcnosti. Vysoké skóre svedčí o enormnej tendencii vyhýbať sa aktivitám spojených s nebezpečenstvom neúspechu či nežiaducich strát. Nízke skóre svedčí skôr o nedostatočnom zvažovaní možných dôsledkov neadekvátneho rozhodovania sa a o tendencii k riskantným voľbám.

Tab. 1 poukazuje, že medzi sledovanou skupinou podnikateľov a porovnávanou všeobecnou populáciou v oblasti anticipácie dochádza k štatisticky významným rozdielom v nameraných priemerných hodnotách. Vyššie priemerné hodnoty sa namerali v skupine podnikateľov. Znamená to, že táto skupina sa viac vyhýba aktivitám spojených s nebezpečenstvom neúspechu či nežiaducich strát v porovnaní so všeobecnou populáciou.

- **TN – tendencia spoliehať sa na náhodu** sa prejavuje najmä v rizikových situáciách „nádeje“, v ktorých nemožno predvídať výsledok a voľba rozhodnutia je skôr záležitosťou sklonu k ľahkomyselnosti, viery v osud alebo v to, že všetko sa nejako vyrieši samo, a preto „nie je potrebné robiť zo všetkého problém“

Tab. 1 poukazuje, že medzi sledovanou skupinou podnikateľov a porovnávanou všeobecnou populáciou v oblasti tendencie spoliehať sa na náhodu dochádza k štatisticky významným rozdielom v nameraných priemerných hodnotách. Vyššie priemerné hodnoty sa namerali v skupine podnikateľov. Znamená to, že sledovaní jedinci z podnikateľskej oblasti môžu anticipovať malú nádej na úspech, ba priamo predpokladať značnú stratu, ale cez to sa rozhodnú pre riskantnú voľbu s prístupom- „čo keby“.

- **SE – sociálny exhibicionizmus**, tendencia predvádzať sa, získať obdiv za to, na čo si, v porovnaní s ostatnými, trúfa. K rizikovému správaniu dochádza tam, kde je možnosť „blysnúť sa“, a to tým výraznejšie, čím viac danému jedincovi záleží na referenciách toho ktorého sociálneho súboru. Opačný pól, nízke skóre, môže znamenať aj to, že daný jedinec koná nezávisle na tom, čo si o jeho konaní myslia ostatní - „ostáva svoj“.

Tab. 1 poukazuje, že medzi sledovanou skupinou podnikateľov a porovnávanou všeobecnou populáciou v oblasti sociálneho exhibicionizmu dochádza k štatisticky významným rozdielom v nameraných priemerných hodnotách. Vyššie priemerné hodnoty sa namerali v skupine podnikateľov. Znamená to, že v skupine podnikateľov je vyššia tendencia k rizikovému správaniu, kde je možnosť „blysnúť sa“.

- **OR – všeobecná hladina prijatia (či zamietnutia) rizikových aktivít** ide o subjektívne príznačnú úroveň daného jedinca riskovať (na škále od nízkych ambícií, vysokej anticipácie, obozretnosti, opatrnosti, tendencie vsadiť na istotu až po rozmanité zdroje vyústenia do realizácie riskantných variant interakcií s prostredím). Je funkciou miery a štruktúrnych väzieb vyššie uvedených rysov, avšak diagnostifikovaná špecifickou

škálou. Preniknutie do konkrétnej štruktúry rysov, ktorá je u daného jedinca zastúpená, umožňuje pochopiť:

- rozdielnú kvalitu tejto tendencie pri rovnakom skóre (vrátane toho, či u daného jedinca ide o schopnosť vyrovnávať sa s rizikovými situáciami alebo o profil „riskéra)
- za akých okolností tiahne daný jedinec k riskantnejším, či naopak obozretnejším systémom aktivít

Tab. 1 poukazuje že, medzi sledovanou skupinou podnikateľov a porovnávanou všeobecnou populáciou vo všeobecnej hladine prijatia (či zamietnutia) rizikových aktivít nedochádza k štatisticky významným rozdielom v nameraných priemerných hodnotách. Graf 2 poukazuje na namerané priemerné hodnoty v jednotlivých dimenziách rizikovosti u sledovanej skupiny podnikateľov. Najvyššie namerané priemerné hodnoty sa ukazujú v dimenzii **AC – hladine anticipácie** a najnižšie namerané priemerné hodnoty v dimenzii **OR – všeobecná hladina prijatia (či zamietnutia) rizikových aktivít**.

Diskusia a záver

Podnikateľské riziká sa charakterizujú ako riziká osobnosti (subjektívne) a podstatnú úlohu v nich zohrávajú otázky vzdelania, poznania, skúseností, psychiky a sociálnych vzťahov pracovníkov. V podnikových rizikách zohrávajú podstatnú úlohu otázky vecného charakteru, ktoré tvoria obsah podnikania. Často sa oba druhy rizika spájajú v jednu formu rizika, ale v analýze podnikových a podnikateľských rizík sa pre svoju podstatne odlišnú povahu skúmajú samostatne.

Jednotlivé druhy podnikateľských rizík sa líšia svojou vecnou náplňou, resp. faktormi, ktoré ich spôsobujú. Podľa toho sa podnikateľské riziká členia na technické, výrobné, obchodné, finančné, ekonomické, informačné, politické, mediálne a iné (Filip a kol., 2011, str. 46, 47).“

Náš výskum sledoval skupinu jedincov pôsobiacich v podnikateľskej oblasti. Sledovaná skupina nevykazuje významné štatistické rozdiely v oblastiach aspirácie a všeobecnej hladine prijatia (či zamietnutia) rizikových aktivít v porovnaní so všeobecnou populáciou. Významne štatisticky vyššie namerané priemerné hodnoty sa ukázali v oblastiach : anticipácie, tendencie spoliehať sa na náhodu a v oblasti sociálneho exhibicionizmu v porovnaní so všeobecnou populáciou. Znamená to, že podnikatelia majú tendenciu vyhýbať sa aktivitám spojených s neúspechom, avšak je u nich vyššia tendencia spoliehať sa na náhodu v zmysle predpokladu možnosti úspechu a vyššia tendencia k rizikovému správaniu v situáciach, kde sa môžu „blysnúť“, alebo sa vystaviť obdivu.

Naším cieľom bolo priblížiť tento stále častejšie sa vyskytujúci fenomén v spoločnosti, o ktorom sa postupne rozbieha diskusia medzi odborníkmi. Neoddeliteľnou súčasťou prístupu k riziku je jeho uvedomenie a príprava na zvládnutie bez ekonomických a psychických strát, preto vidíme význam v detailnejšom rozpracovaní tejto problematiky aj v iných oblastiach, nielen v oblasti podnikania.

Literatúra

FILIP, S., ŠIMÁK, L., KOVÁČ, M. 2011. *Manažment rizika*. 1. vyd.. Bratislava: Sprint dva, 2011.

MIKŠÍK, O. 2003. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2. preprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 978-80-246-1304-8.

MIKŠÍK, O. 2004. *Dotazník SPARO*. Príručka. Psychodiagnostika a.s. Bratislava 2004

RYBÁROVÁ, D., GRISÁKOVÁ, N. 2010. *Podnikateľské riziko* ISBN: 978-80-8078-377-8. 2010.

SMEJKAL, V., RAIS, K. 2006. *Řízení rizik ve firmách a jiných organizacích*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, 78 s. ISBN 80-247-1667-4

ŠEBEK, J. 1996. *Ekonomické a právne aspekty rizika v podnikateľskej činnosti: Manažment rizika*. Vydavateľské oddelenie PF UK, 1996 .

VARCHOLOVÁ, T. 1997. *Hodnotenie rizika*. 1.vyd. Prešov: Grafotlač, 1997. 96 s. ISBN 80-85668-42-4

*Projekt GAMA/11/2

Kontakt:

PhDr. Ľubica ZIBRÍNOVÁ, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
08001 Prešov
Slovensko
email: lubica.zibrinova@gmail.com

ISBN 978-80-89568-49-9

EAN 9788089568499