

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Kompetence vedoucího akademického pracovníka vzdělávací organizace
Competences of senior academic at the educational organization

Mgr. et Mgr. Helena Doležalová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání (N MNGMT)

2024

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kompetence vedoucího akademického pracovníka vzdělávací organizace

Competences of senior academic at the educational organization

Mgr. Bc. Helena Doležalová

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, MBA, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání (N MNGMT)

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Kompetence vedoucího akademického pracovníka vzdělávací organizace potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30. dubna 2020.

Děkuji zejména vedoucí práce, paní PhDr. Michaele Tureckiové, MBA, CSc., za odborné vedení, cenné rady a ochotu pomoci při zpracování mé závěrečné práce. Dále bych ráda poděkovala respondentům za poskytnuté informace k danému tématu, jež přispěly k dokončení mé diplomové práce. A nesmím opomenout ani podporu své blízké rodiny, manžela a dětí, a mého přímého nadřízeného za umožnění věnovat se studiu co možná nejvíce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vymezením pojmu kompetence a kompetenční model vedoucího akademického pracovníka na vysoké škole. Termín „kompetence“ lze chápat jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, návyků, postojů a hodnot daného jedince, které mu umožňují „kompetentní“ (neboli způsobilý) výkon v některé z oblastí jeho činnosti. Dále lze takto označit schopnost člověka správně jednat v určité situaci na základě využití vlastních zdrojů (schopností, dovedností, vědomostí atd.). Definice kompetencí pracovníků působících ve vzdělávacích institucích jsou důležité nejen v oblasti kurikulární, kdy daný jedinec ve výchovně-vzdělávací oblasti ovlivňuje osobnostní rozvoj jednotlivců či skupiny, ale i z pohledu hierarchie pracovníků zahrnující vymezení odpovědností a pravomocí (kompetencí). Práce vymezuje pojmy jako vedoucí pracovník a vysoká škola, kdy tento typ škol můžeme dále rozdělit na veřejné, státní a soukromé vysoké školy. Diplomová práce analyzuje kompetence vedoucích akademických pracovníků vysokých škol, děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů, zkoumané na vzorku veřejných vysokých škol se sídlem v Praze. Tyto kompetence jsou následně komparovány mezi sebou, tedy jedná se o porovnání kompetencí děkanů fakult a příslušných vedoucích kateder/ústavů na dané fakultě. Ve výzkumné části jsou na vzorcích pražských veřejných vysokých škol v České republice prováděny a zaznamenány rozhovory s vedoucími pracovníky veřejných vysokých škol – děkany fakult a vedoucími kateder/ústavů, které jsou následně komparovány. Součástí práce je také analýza veřejně přístupných dokumentů souvisejících s vymezením kompetencí pracovníků na jednotlivých stupních řízení. Podle výsledků výzkumného šetření disponují všichni vedoucí akademičtí pracovníci veřejných vysokých škol, kteří byli zapojeni do výzkumu, kompetencemi v oblasti odborné, sociální, osobnostní, manažerské a lídrovské.

KLÍČOVÁ SLOVA

kompetence, kompetenční model, vedoucí pracovník, vysoká škola, vzdělávací organizace

ABSTRACT

The thesis deals with the definition of the term competence and competency model of a senior academic at a university. The term “competence” can be understood as a set of knowledge, skills, abilities, habits, attitudes and values of a given individual that enable him/her to perform “with competence” in some area of his/her activity. It is also possible to describe in this way the ability of a person to act correctly in a certain situation based on the use of their own resources (abilities, skills, knowledge, etc.). The definitions of competencies of staff working in educational institutions are important not only in the curriculum, where the individual in the educational field affects the personal development of individuals or groups, but also in terms of staff hierarchy, including the definition of responsibilities and competences. The thesis defines such terms as executive and university; this type of schools can be further divided into public, state and private universities. The diploma thesis analyzes the competences of senior academics at the university, deans of faculties and heads of departments/institutes, examined on a sample of public universities based in Prague. These competences are then compared with each other, it is a comparison of the competencies of the deans of the faculties and the respective heads of departments/institutes at a given faculty. In the research part, interviews with senior academics of public universities – deans of faculties and executives of departments/institutes were conducted and recorded on samples of public universities in Prague, Czech Republic, and then compared. Part of the thesis is also an analysis of publicly accessible documents related to the definition of competencies of employees at individual management levels. According to the data obtained in the survey, all senior academics of public universities who were involved in the research have competences in the professional, social, personal, managerial and leadership field.

KEYWORDS

competence, competency model, executive, university, educational organization

Obsah

Úvod	8
1 Kompetence	9
1.1 Kompetence a kompetenční model	9
1.1.1 Teoretické vymezení pojmu kompetence	9
1.1.2 Kompetentní pracovník	16
1.1.3 Klíčové kompetence	18
1.1.4 Kompetenční model	20
1.2 Vedoucí pracovník	23
1.2.1 Vedoucí pracovník a jeho kompetence	23
1.2.2 Vedoucí pracovník ve školství a jeho kompetence	26
1.2.3 Kritéria výběru vedoucích akademických pracovníků	29
1.2.4 Kompetence vedoucích akademických pracovníků na různých úrovních řízení	31
1.2.5 Styly vedení vedoucích pracovníků	33
2 Vysoké školy a vzdělávací organizace	36
2.1 Vysoká škola	36
2.1.1 Veřejná vysoká škola	37
2.1.2 Státní vysoká škola	38
2.1.3 Soukromá vysoká škola	39
2.2 Vzdělávací organizace	40
3 Výzkumné šetření	43
3.1 Výzkumný problém	43
3.2 Výzkumné otázky	44
3.3 Stanovení výzkumného vzorku	44

3.4	Použité techniky výzkumného šetření	46
3.5	Metoda zpracování rozhovorů – kódování respondentů a odpovědí	47
4	Specifika kompetencí vedoucích akademických pracovníků vysokých škol.....	50
4.1	Kompetence vedoucích akademických pracovníků na veřejných vysokých školách v ČR.....	50
4.1.1	Kompetence děkanů na veřejných vysokých školách	50
4.1.2	Kompetence vedoucích kateder/ústavů na veřejných vysokých školách	64
4.1.3	Komparace kompetencí děkanů a vedoucích kateder/ústavů na veřejných vysokých školách.....	83
4.1.4	Shrnutí zjištěných výsledků z rozhovorů týkajících se kompetencí vedoucích akademických pracovníků na veřejných vysokých školách	91
4.2	Analýza dokumentů vztahujících se k vedoucím akademickým pracovníkům na veřejných vysokých školách	95
4.2.1	Metoda výzkumu – analýza dokumentů.....	95
4.2.2	Analýza dokumentů vztahujících se k vedoucím akademickým pracovníkům na vybraných veřejných vysokých školách v Praze	95
	Závěr.....	99
	Seznam použitých informačních zdrojů	102
	Seznam příloh.....	106
	Seznam obrázků.....	106
	Seznam zkratek.....	107

Úvod

„Každý pracovník postupuje po služebním žebříčku tak dlouho, dokud se neoctne na místě, které není schopen zastávat.“

Murphyho zákon

Kompetence. Slovo často užívané v televizi, tisku, setkáváme se s ním v zaměstnání, u vedoucích pracovníků, manažerů, učitelů, žáků. Mít kompetence, být kompetentní. Jak přesně uchopit daný výraz a popsat tak vše, co se pod pojmem *kompetence* skrývá? Pro některé představují kompetence schopnost či dovednost něco umět, pro jiné znamenají kompetence zejména vymezení odpovědností a pravomocí v určitých činnostech. Termín kompetence je hojně užíván v oblasti školství. Žáci mají ve školách získávat a rozvíjet své klíčové kompetence, učitelé mají oplývat odbornými, didaktickými a pedagogickými kompetencemi, ředitelé škol a další vedoucí pracovníci ve školství musí disponovat manažerskými a lídrovskými kompetencemi. Důležitým prvkem ve vzdělávání je definování kompetencí vedoucích pracovníků působících ve vzdělávacích institucích. Ty jsou nezbytné jak v oblasti kurikulární, kdy vedoucí pracovník ovlivňuje své podřízené pracovníky ve sféře výchovně-vzdělávací a podporuje je v jejich osobním růstu, tak při vymezení pravomocí a odpovědností daného vedoucího pracovníka ve vzdělávací organizaci.

Cílem diplomové práce je analýza kompetencí vedoucích akademických pracovníků (děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů) zkoumaná na vzorku veřejných vysokých škol se sídlem v Praze. Tyto kompetence jsou následně vzájemně komparovány mezi vedoucími akademickými pracovníky na různých stupních řízení. Komparace kompetencí byla provedena mezi děkany fakult a vedoucími kateder/ústavů příslušných veřejných vysokých škol/univerzit. Součástí diplomové práce je také analýza některých dokumentů veřejných vysokých škol/univerzit souvisejících s kompetencemi vedoucích akademických pracovníků. Výzkumnými otázkami bylo zjišťováno: „Jaké kompetence mají vedoucí pracovníci vysokých škol/univerzit?“ a „Jaké jsou rozdíly v kompetencích vedoucích akademických pracovníků na různých úrovních řízení?“

1 Kompetence

1.1 Kompetence a kompetenční model

1.1.1 Teoretické vymezení pojmu kompetence

Výraz **kompetence** pochází z latinského slova „*con-petere*“, které znamená „shodovat se, souhlasit“. V české odborné literatuře byl tento pojem zaveden a vstoupil do povědomí širší veřejnosti ve spojení s formálními vzdělávacími institucemi. Ty zajišťují formální vzdělávání, které je „*realizováno v organizovaném a strukturovaném prostředí (tj. ve vzdělávacích a výcvikových institucích) a je explicitně plánováno jakožto proces učení (v termínech cílů, času a obsahu)*.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 114). Výstupem formálního vzdělávání je pro vzdělávaného jedince získání diplomu či uznávané certifikace dokladující určitý stupeň kvalifikace. Pro vzdělávací instituce představují *kompetence* kurikulárně reformní komponent, který je souhrnem vlastností jako dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro uplatnění jedince ve společnosti. Slovo kompetence má v anglickém jazyce dva ekvivalenty: „*competence*“ a „*competency*“, přičemž lze zde nalézt značný rozdíl ve významu těchto slov. Podle Průchy a Vetešky je *competence* „*správně používána v kontextu podávání kompetentního výkonu v určitém situačním kontextu, jde tedy o způsobilost, kompetenčnost, neformální kvalifikaci. Pojem competency pak odkazuje na soubor lidských kvalit (predispozic i výsledků učení), které jsou ke kompetentnímu výkonu potřeba*.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 158). Tyto vlastnosti (či dispozice) daného jedince vypovídají o jeho schopnosti zvládnout určitou situaci či úkol prostřednictvím svého potenciálu, jsou souhrnem „*těch vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které v určité situaci kompetentní výkon umožňují*.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 158). Edukační vědy (pedagogika a andragogika) řadí termín *competency* do psychologie, zatímco termín *competence* je přiřazován spíše k řízení lidských zdrojů. Podle Průchy a Vetešky termín kompetence v oblasti vzdělávání a řízení lidských zdrojů v sobě zahrnuje pojmy dovednost, schopnost a způsobilost, a spojení těchto vlastností umožňuje danému jedinci kompetentní výkon, ke kterému termín kompetence směřuje. Termín kompetence je tedy určitým způsobem daným pojmům, s ohledem na jejich kompatibilitu, nadřazen. (Průcha, Veteška, 2014).

Další možností výkladu slova kompetence může být „*ve vztahu ke schopnosti vykonávat práci nebo část práce kompetentně, anebo k souboru chování (jak by se měl člověk chovat, aby kompetentně plnil svěřené úkoly či kompetentně zastával svou funkci).*“ (Veteška, 2016, s. 234). V prvním případě mluvíme o „jedinečnosti lidského potenciálu“ v oblasti práce, ve druhém znění se jedná o kompetentnost osoby, tedy o předpoklady daného jedince pro výkon určité činnosti (práce či zastávání konkrétní profese). Kompetentnost se vztahuje k dané osobě a zahrnuje také oblast chování člověka.

Výraz *kompetence* začal pronikat do české literatury v devadesátých letech minulého století. Tehdy začal nahrazovat neúplné termíny znalost a dovednost, které plně nevystihují požadavky na výsledky učení. Také Lhotková a kol. označují termín kompetence jako souhrn několika komponent, a to znalostí, dovedností a dalších složek, jako jsou např. zkušenosti. Uvádí, stejně jako v literatuře od Průchy a Vetešky, že v anglicky psané literatuře můžeme nalézt dva výrazy, které se do češtiny překládají jako kompetence – výraz „*competence*“ je často předkládán jako znalost či dovednost, druhým termínem „*competency*“ jsou vymezeny pravomoci (kompetence) a odpovědnosti zaměstnance čili činnosti pracovníka definované organizační strukturou a určené specifiky pracovního místa. Slovo kompetence je chápáno ve dvou rovinách:

- kompetence od jiného (která určuje pravomoci a rozsah odpovědnosti pracovníka),
- kompetence od sebe (jež definuje schopnosti, dovednosti a způsobilost k výkonu práce). (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012).

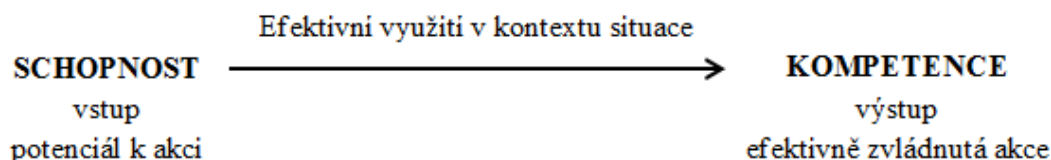
Termín *kompetence* autoři Veteška s Tureckiovou (2008) definují jako „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

Ekvivalentem pojmu kompetence je pro Armstronga výraz „*schopnost*“, vyjadřující vlastnost člověka vedoucí k efektivnímu nebo vynikajícímu výkonu. Odkazuje se na Boyatzise (1982), který prováděl výzkum v oblasti vymezení pojmu *schopnosti*.

Definoval tři typy schopností, a to schopnosti chování, odborné schopnosti a National Vocational Qualification/Scottish National Vocational Qualification (NVQ/SNVQ). Schopnosti chování vyjadřují takové jednání jedince, kdy se od něj očekává dosahování požadovaných výsledků v běžných pracovních činnostech, jakými jsou např. *„týmová práce, komunikace, vedení lidí nebo rozhodování. Někdy se označují jako „měkké dovednosti“ nebo „měkké schopnosti“.*“ (Armstrong, 2015, s. 129). Odborné schopnosti v sobě zahrnují *„znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání práce a dosahování požadovaného výkonu“* (Armstrong, 2015, s. 129). Jedná se o vlastnosti potřebné k úspěšnému vykonání určité činnosti, čímž se rozumí např. nabyté vědomosti ve školách, univerzitách, školeních apod. Tyto schopnosti se označují jako *„tvrdé dovednosti“* nebo *„tvrdé schopnosti“*. NVQ/SNVQ vymezuje odborné způsobilosti tak, že specifikuje minimální standardy pro plnění stanovených činností a úkolů, čili definuje, co by pracovníci na určitých pracovních pozicích a v určitých oblastech práce měli být schopni dělat. Tyto standardy jsou vyjádřeny takovým způsobem, aby je bylo možné (v rámci certifikace) posuzovat. (Armstrong, 2015).

Autoři Veteška s Tureckiovou (2008) porovnávají kompetenci se schopnostmi člověka. Schopnost není oproti kompetenci spojena s konkrétní situací a jedinec tudíž může jednu schopnost využít v několika oborech či v různých situacích (např. schopnost umět se kultivovaně vyjadřovat, schopnost asertivně komunikovat při nastalé situaci atd.). Zároveň ale některé schopnosti lze využít pouze v určité oblasti, například hudební nadání můžeme použít pouze v hudební tvorbě (oboru) a každý jedinec oplývá jinou *„mírou svých schopností, jejichž základ je genetický“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 31). Společnost spolu se vzdělávacím systémem zapříčiňuje, že dochází k selekci *„schopných“* a *„méně schopných“* jedinců, neboť nejsou dostatečně rozvíjeny konkrétní silné stránky (zdroje) člověka, které by mohl využít a které by tak vedly k jeho úspěchu. Kompetenci, na rozdíl od schopnosti, definují tito autoři jako *„komplexní a kontextově podmíněnou“*. Jedna kompetence v sobě může ukrývat soubor schopností, tedy informací, znalostí a dovedností, vědomostí, zkušeností, postojů a dalších součástí. Důležitým aspektem při výběru kompetence je správné vyhodnocení dané situace a určení pro ni nejvhodnější skladby všech komponent. Kritériem je poté účelné využití všech dostupných zdrojů v konkrétní situaci, tedy s jakou efektivitou bylo dosaženo

požadovaného výsledku. Pro názornost je zde použito schéma, které vyjadřuje souvztažnost mezi pojmy *schopnost* a *kompetence*.



Obrázek 1 - Vztah termínů schopnost a kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 31, upraveno)

Z obrázku je patrné, že schopnosti jedince jsou pouze předpoklady zvládnout určitou činnost. Záleží ale také na tom, na kolik (jak efektivně) je umí daný jedinec využít a díky tomu splnit určitý úkol. A právě „to“ zvládnutí určité činnosti značí kompetence daného člověka.

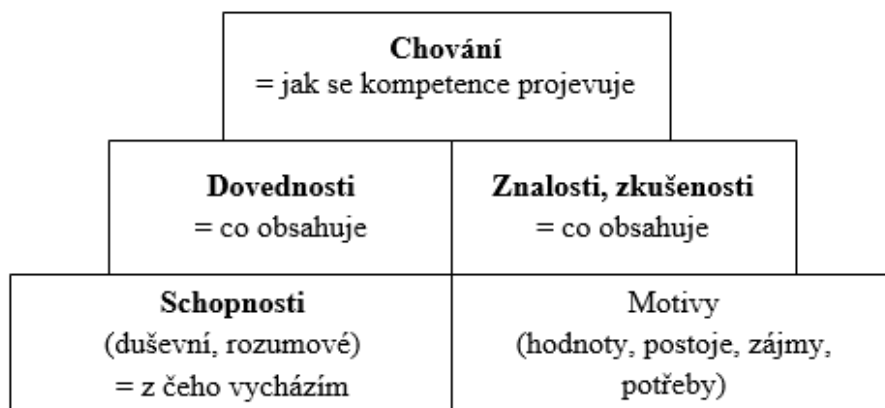
Pojem kompetence v sobě zahrnuje nejen schopnosti, ale také *znalosti*, které můžeme definovat jako „*veškeré teoretické informace a poznatky, které se dají naučit*“ (Lojda, 2011, s. 18), a dále *dovednosti*, které lze označit jako návyky získané výcvikem nebo praxí. Co se dále pojí s kompetencemi, jsou motivy, potřeby, hodnoty a postoje jedince. *Motivy* jsou určité pohnutky vzniklé na základě vnitřních podnětů či vnějších podnětů (např. potřeba seberealizace, pochvala či výtka nadřízeného), vedoucí k výslednému jednání (Lojda, 2011). *Motivací* označujeme vnitřní proces vyjadřující „*touhu a vůli (ochotu) člověka vyvinout určité úsilí vedoucí k dosažení subjektivně významného cíle nebo výsledku*“ (Bedrnová, Nový, 2007, s. 16 a Trojanová, 2014, s. 40). U motivace je důležité, aby se daný jedinec „přenesl“ přes možné nezdary a jeho úsilí směřovalo stále stejným (požadovaným) směrem a se stejnou intenzitou. *Potřeby* jsou u každého jedince specifické a bývají odvislé od konkrétní situace a vyznávaných hodnot daného člověka (Lojda, 2011). *Hodnoty* můžeme chápat jako určitá měřítka důležitosti toho, co daní jedinci v životě preferují, čeho si váží (např. u povahových rysů člověka, v určitých situacích apod.). Hodnoty můžeme dělit na všeobecné a konkrétní, např. pracovní hodnoty (Lojda, 2011), jež je důležité zmínit zejména u manažerů. Kompetence

vedoucích pracovníků/manažerů se skládají nejen z odborných a technických znalostí a dovedností, ale také z různých měkkých dovedností (soft skills).

U kompetence lze vyčlenit její charakteristické znaky (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 32, *upraveno*). Jsou to:

- „kontextualizovanost“ neboli zasazení kompetence do určitého kontextu (situace) – na základě znalostí či zkušeností aktérů je daná situace příslušně posuzována a jsou zde činěny určité závěry;
- „multidimenziálnost“ čili složení kompetence z různých zdrojů – znalostí, zkušeností, dovedností či postojů, „*kteřé jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 32);
- „definování standardem“, tedy vymezení kritérií kompetence, která jsou potřebná ke zvládnutí určité úrovně úkolu, a to takovým způsobem, aby bylo možné danou kompetenci změřit a vyhodnotit (stanovení standardu);
- „potenciál pro akci a rozvoj kompetence“, čímž je myšlena schopnost rozvoje kompetencí na základě nepřetržitého celoživotního vzdělávání, které vede k „*usměrňování*“ a vývoji kompetencí daného jedince.

Autoři Lhotková a kol. (2012) převzali do své publikace model hierarchie struktury kompetence, vytvořený autory Veteškou a Tureckiovou, kteří se zabývají kompetencemi do hloubky. Model se skládá ze schopností, dovedností, znalostí a zkušeností daného jedince, jeho motivů (hodnot a postojů) a především jeho chování, které je určitým projevem kompetence a které je nadřazeno nad ostatní vlastnosti.



Obrázek 2 - Hierarchický model struktury kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008 in Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 27, upraveno)

Autoři Greenspan a Gransfield (in Veteška, Tureckiová, 2008) dělí kompetence na *instrumentální* a *sociální*. Kompetence instrumentální obsahuje složky intelektuální (ta umožňuje danému jedinci správně třídit a zpracovávat získané informace a koncepčně a analyticky myslet) a motorickou, které jsou na sobě nezávislé. Sociální kompetence v sobě zahrnuje sociální inteligenci a charakter daného člověka. Sociální inteligencí rozumíme naučenou schopnost působit kladně na své okolí, tedy způsoby chování, jednání, řeč těla apod.

Rozdělení kompetencí nabízí i autoři Ital a Knöferl (2001, in Veteška, Tureckiová, 2008), která rozeznává zejména tři hlavní skupiny kompetencí: odborné, osobnostní a sociální, jež tvoří jako celek vzdělávací cíle daného jedince.

K odborným kompetencím autoři řadí např.:

- dovednost jedince počínat si obratně při provádění pracovních činností, používání co nejširšího spektra různých metod a technik při výkonu pracovní činnosti,
- schopnost zhodnocení situace jako celku i jejích částí,
- flexibilitu jedince,
- schopnost předvídání střednědobého i dlouhodobého vývoje konkrétní situace,
- stanovení priorit spolu s přijetím konečného rozhodnutí,
- kritické posouzení následků jednání a vyvození z nich příslušných závěrů.

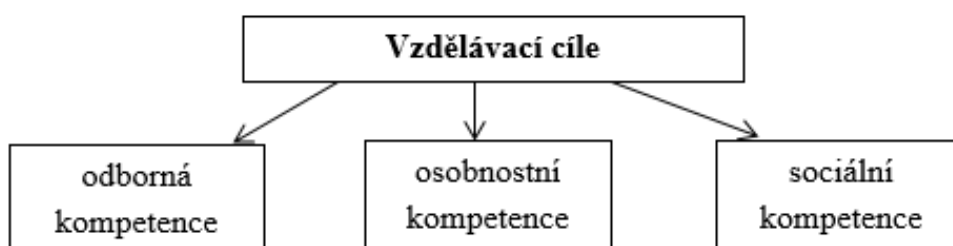
Do osobnostních kompetencí zahrnují:

- schopnost vnímání a rozvoj vlastních zdrojů, i zdrojů druhých,
- dovednost akceptovat hranice svých možností a možností kolegů, případně být ochoten nabídnout vhodnou pomoc,
- umění stanovení si priorit a přijetí rozhodnutí vyplývajícího z konkrétní situace,
- schopnost kritického zhodnocení dopadu vlastního jednání v dané situaci,
- flexibilitu jedince apod.

Sociální kompetence obsahují např.:

- schopnost rozvoje zdrojů vlastních i druhých,
- motivaci k učení a seberozvoj daného jedince,
- schopnost kooperace člověka, práce ve skupině,
- obratné řešení vzniklých konfliktů atd.

Stejně dělení na 3 skupiny, a to na odborné, osobnostní a sociální kompetence, které společně utvářejí vzdělávací cíle daného jedince, udává i literatura autorů Vetešky a Tureckiové:



***Obrázek 3** - Vzdělávací cíle a jednotlivé kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 53, upraveno)*

Některé literární zdroje nabízejí další, podrobnější dělení kompetencí, a to na kompetence manažerské, lídrové, odborné, osobnostní, sociální a kompetence řízení (Šikýř, 2016), které se vztahují k vedoucím pracovníkům obecně (viz kapitola [1.2.4 Kompetence vedoucích akademických pracovníků na různých úrovních řízení](#)), jiné přidávají kompetence didaktické, pedagogické, diagnostické apod. (Průcha a kol., 2001), jež souvisejí s povoláním učitele. Záleží tedy na tom, jak který autor pojímá

kompetence a dle toho je také dělí. Kompetence čili určité schopnosti či předpoklady zvládnout určitou činnost (popř. funkci), můžeme dělit na kompetence osobnostní, odborné (spolu s profesními kompetencemi) a sociální, pokud se jedná o vedoucí pracovní funkci, můžeme přidat ještě kompetence manažerské a lídrovské.

V souvislosti s odbornými kompetencemi byly zmíněny profesní kompetence. Vzdělávání spojené s (vyšší) kvalifikací jedince je totiž bráno jako určitá podmínka či předpoklad důležitý pro utváření profesních kompetencí. Ty lze různě formovat zejména ve školách všech stupňů prostřednictvím školního vzdělávání a také formou dalšího (profesního) vzdělávání a absolvováním různých kurzů a praxí. Profesní vzdělávání je součástí dalšího vzdělávání jedince zahrnující jak počáteční formální vzdělávání, tak „*všechny formy vzdělávání dospělých spojené s výkonem povolání či zaměstnání.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 224). Cílem profesního vzdělávání je rozvoj všech kompetencí potřebných pro výkon určitého povolání.

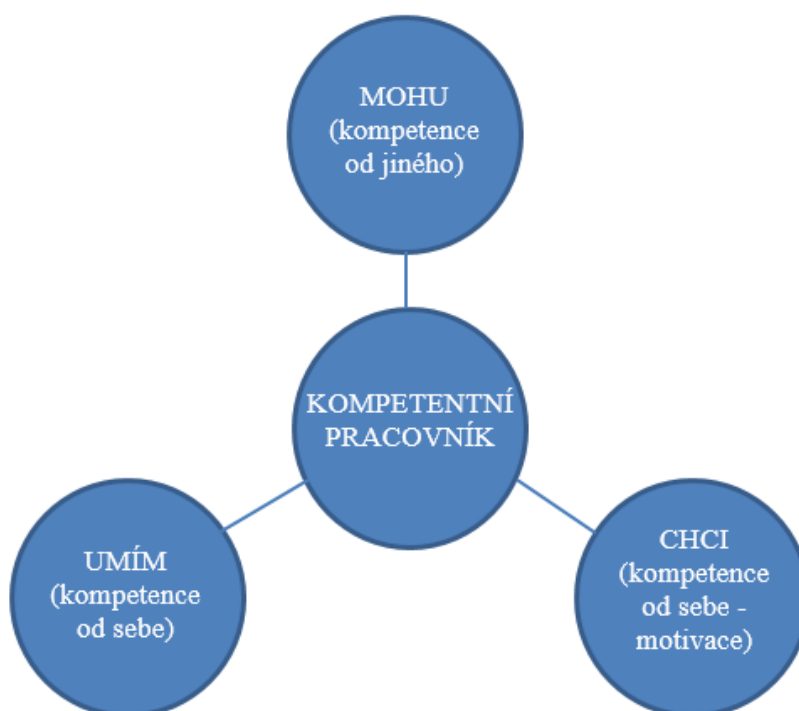
Definicí kompetencí mohou být veškeré schopnosti, dovednosti, postoje a dispozice daného jedince, které jsou nezbytné pro jeho „kompetentní“ výkon, neboli jsou to určité vlastnosti člověka, které ho činí způsobilým k určitému výkonu. Kompetence jsou taktéž pravomoci a odpovědnosti daného jedince (pracovníka) vymezené v rámci pracovního procesu dané organizace či společnosti. Obecné kompetence každého jedince v sobě zahrnují kompetence z oblasti sociální, osobnostní a odborné.

1.1.2 Kompetentní pracovník

K tomu, aby byl určitý pracovník schopen vykonávat některou z pracovních činností, tedy aby byl kompetentní k nějakému výkonu, musí splňovat konkrétní nároky kladené na výkon určité funkce či mít soubor specifických vlastností potřebných k výkonu daného povolání. Vlastnosti, které by **kompetentní pracovník** měl mít, jsou podle Lhotkové a kol. (2012) definovány následovně: kompetentní pracovník má mít možnost příslušné (kompetentní) chování v daném prostředí použít (kompetence od jiného – může), musí být vybaven schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi a dalšími vlastnostmi, které k danému chování nezbytně potřebuje (kompetence od sebe – umí), a je motivován toto (kompetentní) chování použít (vnitřní motivace – chce). Kompetence od jiného koresponduje s postavením v organizační struktuře, vymezuje rozsah pravomocí rozhodovat o věcech a následnou odpovědnost za výsledek. Jedná se

o rozsah činností, oprávnění a povinností, které jsou svěřeny určitému orgánu či organizaci, tedy jde o kompetenci (pravomoci a odpovědnosti) od formální autority, např. zřizovatele, který přeneše kompetenci na ředitele školy a ten ji předá svému zástupci. Význam slova kompetence (od sebe) ve smyslu pravomoci v sobě zahrnuje soubor schopností, znalostí a dovedností daného jedince řešit zadané úkoly a problémové situace. Pracovník by měl oplývat takovými schopnostmi, vlastnostmi a dovednostmi, které by vedly k řešení zadaných úkolů a zároveň by rozvíjely pracovníkův potenciál.

Pro názornost se v literatuře autorů Lhotkové a kol. uvádí modelové znázornění pojmu „kompetentní pracovník“:



Obrázek 4 - Tři dimenze kompetentního pracovníka (upraveno Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 23)

Stejnou myšlenku pojetí termínu kompetence používá ve svém díle i známý populárně-naučný autor Plamínek, který v oblasti managementu přiřazuje jako synonymum ke slovu kompetence označení *způsobilost*, přesněji *způsobilost jedince k určitému*

výkonu. Kompetentní k určitému výkonu je dle jeho názoru takový jedinec, který chce podat výkon a danou činnost „*umí (tedy je způsobilý) a zároveň jej i podat může (je oprávněn)*.“ (Plamínek, 2018, s. 157).

Shrneme-li všechny uvedené poznatky ohledně kompetence a kompetentního pracovníka, dojdeme k závěru, že kompetence představují ucelený soubor schopností, dovedností, znalostí, vědomostí, postojů a chování (zdrojů), které si daný jedinec „*osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení a jež mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládat rozličné úkoly a životní situace*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 26) jak v osobní, tak i pracovní rovině, a zároveň se jedná o určitá oprávnění jednotlivce, která s sebou nesou odpovědnost za důsledky uskutečněných rozhodnutí a za konečný výsledek celého procesu.

1.1.3 Klíčové kompetence

S kompetencemi úzce souvisí pojem **klíčové kompetence**. Termín poprvé použili autoři Belz a Siegrist, kteří klíčové kompetence označují jako „*obecnější schopnosti člověka překračující hranice profese a hrající důležitou úlohu pro jeho uplatnění na trhu práce*.“ (Belz, Siegrist, 2001 in Lhotková a kol., 2012, s. 38). Tito autoři také zpracovali strukturu klíčových kompetencí, jež zahrnuje:

- sociální kompetence: schopnost spolupráce a týmové práce, komunikační dovednosti, schopnost zvládat stres a konfliktní situace;
- kompetence ve vztahu k sobě samému: vážení si sebe sama (uznávání svojí hodnoty jako člověka), schopnost sebereflexe (uvědomění si svých silných a slabých stránek), vědomé rozvíjení vlastních hodnot, snaha o osobní seberozvoj;
- kompetence v oblasti metod: uplatňování nabytých odborných znalostí a dovedností, schopnost kriticky zhodnotit situaci a třídít získané informace, dovednost dávat věci do kontextu a poznávat souvislosti, zhodnocení šancí a rizik plynoucích z nastalé situace.

Velmi přesnou definici termínu *klíčové kompetence* zpracovala v rámci Lisabonského procesu jako jeden ze strategických cílů pracovní skupina Evropské komise, která se zaměřila na rozvoj klíčových kompetencí ve vzdělávání. Klíčové kompetence vymezila

jako „přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 38 a Veteška, Tureckiová, 2008, s. 60). Jiné pojetí nabízí ve své literatuře Vašutová (2007, in Lhotková a kol., 2012), která klíčové kompetence charakterizuje jako „přenositelné kvality“ obsahující jedincovy schopnosti a dovednosti, jež mu umožňují počínat si v různých životních situacích (osobních a pracovních) co možná nejpřesněji, efektivně a flexibilně.

Prioritami, které byly u klíčových kompetencí v rámci Lisabonského procesu sledovány, jsou (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 60, *upraveno*):

- osobnostní rozvoj jedince v průběhu celého života – klíčové kompetence daného člověka vedou k seberozvoji osobnosti a motivují jej k celoživotnímu vzdělávání;
- aktivní občanství a zapojení jedince do společnosti – klíčové kompetence by měly podněcovat jedince k aktivnímu zapojování do dění ve společnosti;
- zaměstnatelnost jedince – každý člověk by se měl snažit dosáhnout přiměřeného vzdělání, které vede k odpovídajícímu a kvalitnímu zaměstnání, jež koresponduje s potřebami trhu práce.

Výše uvedený dokument poukazuje na nezbytnost zajištění co nejširší palety klíčových kompetencí u každého občana, kterými by disponoval, a které by daného jedince učinily více flexibilním, adaptabilním, a tím i snáze uplatnitelným na trhu práce a současně přínosným pro společnost. Je tedy nezbytné definovat jednotlivé klíčové kompetence každého jedince s cílem zvýšit jeho osobní seberozvoj, sociální soudržnost a zaměstnatelnost na pracovním trhu, a dále je nutná podpora a rozvoj klíčových kompetencí lidí se záměrem připravit tyto jedince na dospělost včetně položení základů „pro další vzdělávání a pracovní život, a aby dospěli mohli své klíčové kompetence po celý život rozvíjet a aktualizovat.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 63). Klíčové kompetence jsou pokládány za významnou součást osobního rozvoje, naplnění a úspěchu v sociálním a pracovním životě každého člověka, neboť přispívají k plnohodnotnému životu ve společnosti uznávající hodnoty jako znalosti, schopnosti,

dovednosti, postoje a další specifické kompetence, např. kritické myšlení, schopnost řešit problémy, rozhodovat se, dovednost asertivního jednání, empatie apod.

Pojem klíčové kompetence se často objevuje v oblasti školství. Zde je na žáky a studenty kladen nárok disponovat několika klíčovými kompetencemi. Mezi ně řadíme (MŠMT, 2007): kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence pracovní. Soubor těchto kompetencí představuje vědomosti, dovednosti a postoje, které žák/student využívá k úspěšnému zvládnutí úkolů a situací, s nimiž se setkává ve škole, v práci a osobním životě. Tyto kompetence (či způsobilosti) mohou žáci a studenti dále rozvíjet a využívat je ve všech vyučovacích předmětech, v osobním a později i pracovním životě.

Příkladem klíčových kompetencí, kterými by měl člověk působící na trhu práce oplývat, je Mertensova koncepce klíčových kompetencí, upravená Wernerem (in Lhotková a kol., 2012, s. 40, *upraveno*), která obsahuje klíčové kompetence jako: umět jednat samostatně, myslet v souvislostech, být připravený podávat výkon, mít radost z práce, být sociálně přizpůsobivý, být zodpovědný. Zde jsou všechny klíčové kompetence vzájemně propojeny a jejich rozvoj není ukončen, neboť proces získávání a osvojování klíčových kompetencí je celoživotní a slouží k celkovému rozvoji osobnosti člověka.

1.1.4 Kompetenční model

Kompetenční model charakterizuje veškeré schopnosti, dovednosti, znalosti a zkušenosti, kvalifikace a další vlastnosti „*potřebné k efektivnímu plnění cílů a úkolů organizace*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 103). Kompetenční model je tvořen na základě identifikace kompetencí daného jedince (pracovníka v organizaci) a zahrnuje veškeré schopnosti a dovednosti, které musí pracovníci na určité pracovní pozici znát a umět, aby docházelo k účinnému naplnění cílů a prosperitě organizace, a tudíž aby daná firma obstála v otázkách konkurenceschopnosti na trhu i ve společnosti. „*Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče.*“ (Hroník in Lhotková a kol., 2012, s. 34). Tyto kompetence jsou spojeny s daným pracovním místem a vychází z analýzy pracovního místa, specifických požadavků na pracovní místo a organizační struktury podniku. Vytvořený kompetenční model pomáhá organizaci definovat a rozvíjet takové

kompetence pracovníků, které je zapotřebí zlepšit, popřípadě je nutná identifikace těch vlastností (kompetencí), které u pracovníků zcela chybějí. Kompetenční model lze využít „v mnoha oblastech řízení a rozvoje lidských zdrojů“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 103), dále pak při hodnocení pracovního výkonu, a může posloužit i při plánování kariéry konkrétního zaměstnance organizace. Podle autora Liu pouze předpoklady k výkonu, tedy kompetence v podobě znalostí a dovedností, nestačí k tomu, aby určitá činnost byla efektivně splněna. Důležitou součástí kompetenčního modelu je nejen explicitní (zřejmé, viditelné) chování jedince, ale i jeho implicitní (skrytá) motivace k činnosti. (Liu, J., 2018, s. 256). Kompetenční model tedy popisuje nikoliv jen veškeré vlastnosti, znalosti a zkušenosti jedince, ale také jeho osobnostní charakteristiky včetně jeho motivace k efektivnímu splnění zadaného úkolu.

Kompetenčních modelů, stejně tak způsobů jejich tvorby, existuje celá řada. Každá organizace si vytváří „svůj“ kompetenční model, který je „šitý na míru“ potřebám dané firmy. V souvislosti s kompetenčním modelem se objevoval termín tzv. *kličené kompetence*, které představují souhrn základních schopností, znalostí, dovedností, postojů, hodnot a chování jedince důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince v organizaci, na trhu práce a ve společnosti. Ve firmě slouží kompetenční modely k přesnému určení schopností a dovedností jednotlivých pracovníků včetně vymezení rozsahu rozdílů mezi jednotlivými pracovníky, pro něž byly dané kompetenční modely zpracovány.

Kompetenční model se také objevuje v různých oborech, například v pedagogických vědách, kde ale tento termín najdeme pod synonymem *standard* nebo také *standard učitele*. Důvodem, proč vytvořit jakýsi „standard učitele“, nebo chceme-li kompetenční model učitele, je výběr vhodného pracovníka na pracovní místo pedagoga a dále hodnocení jeho výkonu, „*kteřé je podkladem pro vzdělávání, rozvoj i odměňování*“. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 36). Pokud je kompetenční model zpracován kvalitně, lze jej použít nejen při hodnocení výkonu pracovníka, ale také k posouzení jeho chování, které se významně odráží právě při práci s lidmi. Při zjištění nedostatků výkonů práce učitele, které s sebou nese i negativní hodnocení, je přistoupeno ke vzdělávání pedagoga se zaměřením na problémovou oblast. Použitím kompetenčního modelu v učitelské profesi dochází k osvojení dalších kompetencí, které pedagogům pomáhají v jejich profesním růstu a také k podávání kvalitnějšího pracovního výkonu.

To má vliv na lepší odměňování pracovníků, které může probíhat finanční i nefinanční formou odměny.

Kompetence, které ovlivňují chod a fungování celé organizace, včetně jejích výsledků, je zapotřebí nejprve identifikovat a poté analyzovat. Díky této analýze kompetencí dochází k vytvoření *kompetenčního modelu*, jenž zahrnuje druhy kompetencí a určuje klíčové kompetence významné z pohledu fungování organizace. K určení a měření kompetencí se využívá mnoho metod, mezi které řadí např. autoři Veteška s Tureckiovou (2008):

- explorativní (pokusné) metody (např. pozorování, strukturovaný rozhovor),
- funkční analýzu,
- výstupy z hodnocení pracovníků,
- metody řešení problémů využívající simulaci určitých situací,
- analytické metody (testy schopností, osobnostní dotazníky) apod.

Při tvorbě kompetenčního modelu organizace je důležité vytvořit si určitý „standard“ efektivního výkonu či žádoucích projevů chování, díky kterému bude možné jednotlivé kompetence pojmenovat.

Kompetenční model se obvykle tvoří na základě těchto komponent využívajících určení (identifikaci) a výzkum (analýzu) kompetencí (Veteška, Tureckiová, 2008, *upraveno*):

- analýza výkonu nejlepších pracovníků (výhody: přesný popis profilu „dobrého“ pracovníka; nevýhody: omezené použití pouze v organizacích se specifickým zaměřením činností),
- analýza výkonu maximálního počtu zaměstnanců, tedy vytváření kompetenčního modelu podle kompetencí všech pracovníků (výhody: přesné zjištění stavu kompetencí u jednotlivých pracovníků v organizaci a podpora pracovníků s efektivním výkonem; nevýhody: časová náročnost při definování požadovaných kompetencí),
- využití názoru expertů dané organizace, popř. externích specialistů (výhody: rychlost zjištění kompetencí a jejich průkaznost; nevýhody: nízká zainteresovanost ostatních členů organizace do tvorby kompetenčního modelu),

- výběr z již dostupných externích modelů a jejich přizpůsobení se na podmínky organizace (výhody: možnost využití zkušeností jiných organizací),
- převzetí obecného externího modelu kompetencí např. z literatury (nevýhody: vysoká míra obecnosti a nízká garance vhodnosti použití na daný typ organizace).

Hroník (2007) poukazuje na to, že kompetenční model se zpravidla tvoří na základě dvou východisek – východiska sociálně-psychologického, kdy se organizace soustředí na „kompetentnost“ pracovníků, čili daná organizace má zájem o maximální výkonnost zaměstnanců a jejich efektivní přístup k práci (mluvíme zde o kompetentních pracovnících vedoucích firmu k efektivitě a tím i přínosu zisku pro firmu), a dále východiska organizačně-marketingového (neboli strategického), které naopak vychází z kompetencí a strategie firmy. Na základě těchto požadavků tvoří daná instituce kompetenční model pro jednotlivé pracovníky. Daný postup využívají především velké organizace, ale lze jej použít i u menších a středních firem. Kompetenční model uplatňují zejména manažeři, kteří snadněji předkládají personalistům příslušné organizace své požadavky na „kompetentní“ pracovníky. Z tohoto důvodu je nutné, aby daný kompetenční model byl zcela funkční. Tím rozumíme, aby byl využitelný v organizaci jak pro výběr, hodnocení, rozvoj pracovníků, případně jejich odměňování, ale také aby byl jednotný, snadný a byl navázán na strategii firmy. Kompetenční model neslouží k formování osobnosti pracovníků organizace, ale je určitým nástrojem k řízení výkonnosti zaměstnanců prostřednictvím rozvoje jejich kompetencí, jež jsou pro firmu potřebné.

1.2 Vedoucí pracovník

1.2.1 Vedoucí pracovník a jeho kompetence

Vedoucími pracovníky jsou označovány osoby v pracovním poměru u zaměstnavatele čili zaměstnanci vykonávající pracovní činnost na jednotlivých stupních řízení v organizaci, kteří jsou zaměstnavatelem pověřeni a oprávněni „*stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny.*“ (Zákon č. 262/2006, Sb., § 11). Dle definice zákoníku práce se za vedoucího zaměstnance také považuje vedoucí organizační složky

státu. Vedoucí zaměstnanec vystupuje vzhledem k jemu podřízeným pracovníkům jménem zaměstnavatele. V rámci organizační struktury podniku musí být vedoucímu pracovníkovi podřízen minimálně jeden zaměstnanec, který má za úkol průběžně a soustavně vykonávat pracovní úkoly svěřené jeho přímým vedoucím pracovníkem. Ten je povinen nejen řídit práci svého podřízeného, ale také ji kontrolovat, případně hodnotit míru splnění zadaných úkolů.

Vedení lidí je často označované také termínem *leadership*. To bylo zpočátku součástí managementu, od něj se začalo postupně oddělovat až ve druhé polovině 20. století, neboť byl kladen větší důraz na spolupráci vedoucího pracovníka s podřízeným. Ta zahrnovala i změny ve vztazích mezi oběma stranami, především v přístupu nadřízeného pracovníka. Proto se vedení lidí odlišuje od řízení (management), jež dává důraz na příkazy podřízeným pracovníkům. „*Ten, kdo vede, je tedy označován jako leader (běžně se používá i počeštěné lídr) a člověk, který řídí, se nazývá manažer.*“ (Trojanová, 2014, s. 9). Leader je ten, který vede tým lidí a motivuje své podřízené ke splnění cílů organizace, může být pro ostatní pracovníky jakýmsi vzorem. Vykonání určitého úkolu podřízenými je dosaženo díky tomu, že s nimi komunikují a jdou svým zaměstnancům vlastním příkladem, a tak „přitáhnou“ podřízené na svou stranu. Tento postup se tedy neděje skrze striktní příkazy ze strany nadřízeného. (Trojanová, 2014). Oproti tomu manažer, který řídí chod celé organizace, dosahuje cílů organizace prostřednictvím použití „*plánovacích, organizačních, personálních a kontrolních činností*“ (Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 12), tedy standardních a již zaběhlých postupů plnění úkolů v organizaci provázané se statistickými údaji, propočty a metodickými pokyny.

Žádný z vedoucích pracovníků, který nastupuje do zaměstnání po absolvování určitého studia, není dostatečně vybaven odpovídajícími znalostmi a dovednostmi ve vztahu k metodám a postupům řízení personální práce. Z tohoto důvodu je nutné, aby k danému pracovníkovi byla v organizaci vyčleněna osoba (či osoby), která bude jeho práci koordinovat, řídit, zajišťovat odbornost personální práce a doporučovat postupy při realizaci jednotlivých personálních činností. Některé dobře řízené organizace, které si jsou vědomy významu lidských zdrojů pro organizaci, a tím pádem i důležitosti

vedoucích pracovníků, organizují pro vedoucí pracovníky na všech úrovních speciální školení, popř. doškolování orientované na personalistiku. (Koubek, 2015).

Náplní práce vedoucích pracovníků na všech úrovních řízení je soustavné sledování a kontrola pracovního výkonu a pracovního chování svých podřízených, tedy revize jejich přístupu a motivace k práci a konkrétním pracovním úkolům. Vedoucí pracovníci jsou proto důležitými osobami v otázkách identifikace potřeby vzdělávání pracovníka a jeho pracovního a osobního rozvoje. Vedoucí (nadřízení) pracovníci rozhodují, *„kdo a v jaké oblasti by měl být vzděláván, podle úkolů svého pracoviště spolurozhodují o časovém umístění vzdělávání a jsou konzultováni i při výběru nejvhodnějších metod vzdělávání“* (Koubek, 2015, s. 281), neboť právě oni znají hlouběji své přímé podřízené, a tudíž se podílejí na procesu plánování jejich vzdělávání. Pokud se vzdělávání pracovníků uskutečňuje v rámci organizace, tento krok s sebou nese pro nadřízené i úskalí odpovědnosti za průběh a obsah vzdělávání. Vedoucí pracovníci shromažďují a zpracovávají data obsahující výsledky vzdělávání podřízených pracovníků, následně pak analyzují přínosy a účinnost vzdělávacího programu. Činnosti spojené s identifikací potřeby vzdělávání, plánováním a vyhodnocováním efektivity kurzů vzdělávání pracovníků jsou nejvíce zřetelné u vedoucích pracovníků působících v oblasti vzdělávání, zvláště na vysokých školách.

Každý vedoucí pracovník by měl umět pojmenovat své silné i slabé stránky. Měl by si uvědomit své schopnosti a vědomosti, ale také by měl přemýšlet o zlepšení své práce či eliminaci těch složek kompetencí, které příliš zdokonalovat nelze. Vedoucí (řídící) pracovník nenalezne v žádné literatuře s manažerskou tematikou jednoznačný návod, jak postupovat v určité situaci a jakým způsobem se stát dokonalým manažerem. (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012).

Součástí práce vedoucích pracovníků jsou úkoly spojené s řízením lidských zdrojů. Každý vedoucí pracovník, který řídí práci i pouze jednoho pracovníka, musí vykonávat velké množství personálních činností. Proto je nutné, aby si všichni vedoucí pracovníci *„osvojili nezbytné znalosti a dovednosti potřebné pro plnění úkolů personální práce.“* (Koubek, 2015, s. 29).

Některé dovednosti vedoucích pracovníků/manažerů, souvisejících s jejich pracovní činností, lze definovat, měřit je a naučit se je, případně je lze zlepšovat doškolováním

a učením. Oproti tomu měkké dovednosti (soft skills) lze obtížně určit i změřit. Přesto jsou tyto vlastnosti u špičkových manažerů žádoucí. Jedná se především o komunikační dovednosti, řešení problémů, schopnosti týmové práce a vedení týmu, rozhodovací schopnosti a organizační dovednosti. (Hanif, A., Tariq, S., 2014, s. 20).

Trojanová (2014) ve své publikaci uvádí několik základních činností, které vedoucí pracovník jako leader skupiny svých podřízených pracovníků vykonává. Jsou to: vhodný styl vedení, motivace a rozvoj pracovníků, pravidelná komunikace s podřízenými a řešení případných konfliktů. Každý správný vedoucí by měl dle ní splňovat několik bodů: ve spolupráci s ostatními pracovníky má každý vedoucí umět stanovit vizi (či cíle) organizace a motivovat pracovníky k jejímu naplnění. Dále má jít ostatním příkladem a podněcovat v nich žádoucí chování, které nezahrnuje pouze příkazy, ale právě i pozitivní vliv na své okolí. Příkladný vedoucí má dávat prostor ostatním pracovníkům a měl by umět ocenit jak jednotlivce, tak celý tým za dobře splněný pracovní úkol.

1.2.2 Vedoucí pracovník ve školství a jeho kompetence

Školství je v literatuře definováno jako „*soustava škol, školských zařízení a jiných vzdělávacích institucí, včetně materiálních a lidských zdrojů, které jsou v nich začleněny. Školství je hlavní součástí celkového komplexu nazývaného vzdělávací systém.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 269). Každá země má svou vlastní strukturu školství. Na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) je umístěno schéma celého vzdělávacího systému v ČR, které obsahuje základní informace o uzpůsobení vzdělávací soustavy. To zahrnuje názvy vzdělávacích institucí, rozsah délky studia na jednotlivých školách, zařazení instituce na úroveň ISCED 2011 a EQF, vstupní požadavky a výstupní certifikáty vztahující se ke splnění docházky do dané instituce. V České republice strukturu školství tvoří (Průcha, Veteška, 2014):

- instituce regionálního školství – ty zahrnují mateřské školy (MŠ), základní školy (ZŠ), střední školy (SŠ) a vyšší odborné školy (VOŠ);
- instituce terciárního školství – zde patří všechny vysoké školy, tedy veřejné, státní a soukromé;

- instituce školských zařízení a školských služeb – řadí se sem všechna zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), školská poradenská a výchovná zařízení;
- instituce zájmového vzdělávání dětí a mládeže – základní umělecké školy (ZUŠ), jazykové školy, kluby mládeže a další.

Na institucích zejména regionálního školství, dále na některých institucích zájmového vzdělávání dětí a mládeže, a také na institucích školských zařízení a školských služeb probíhá výuka prostřednictvím **pedagogických pracovníků**, ne zcela přesným ekvivalentem daného termínu je výraz *učitel*. Na institucích terciárního školství se realizuje výuka prostřednictvím **akademických pracovníků**.

Pedagogický pracovník

Definici pedagogického pracovníka vymezuje Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v § 2: Pedagogičtí pracovníci jsou všichni ti, kteří konají „*přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 1). Tyto způsoby vzdělávání či výchovy jsou uskutečňovány přímým působením na vzdělávaného (žáka, studenta či na dítě) a řídí se dle zvláštního právního předpisu, (jímž se rozumí zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon). Daní pedagogičtí pracovníci musí být zároveň zaměstnanci „*právnícké osoby, která vykonává činnost školy*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 1), nebo zaměstnanci státu. Pedagogickými pracovníky jsou rovněž osoby vykonávající přímou pedagogickou činnost, která se uskutečňuje v zařízeních sociálních služeb (tím jsou myšleny např. domovy pro osoby se zdravotním postižením, stacionáře apod.). Konkrétní výčet profesí, které se zahrnují do souboru pedagogických pracovníků, uvádí § 2, odst. 2, zákona č. 563/2004 Sb.: Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,

- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,
- h) trenér,
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- j) vedoucí pedagogický pracovník.

Pedagogickými pracovníky mohou být ti, kteří jsou současně „pedagogicky způsobilí“, tedy ti, kteří splní zákonem stanovené předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka. Jsou jimi osoby, které:

- jsou plně způsobilé k právním úkonům,
- mají odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají,
- jsou bezúhonné,
- jsou zdravotně způsobilé,
- prokázaly znalost českého jazyka. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 3, odst. 1).

Za pedagogické pracovníky lze z andragogického hlediska považovat také odborníky vykonávající pedagogickou činnost ve vzdělávání dospělých, „zejména *lektor, mentor, tutor, kouč, instruktor, školitel, konzultant, supervizor, manažer vzdělávání*.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 211). Odborné kvalifikace pedagogických pracovníků jsou podrobně popsány v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v dílu 2 (§ 6 - 22). U jednotlivých zařazení (druhů) pedagogických pracovníků jsou požadovány jiné podmínky na odbornou kvalifikaci takových pracovníků. Např. u pozice asistenta pedagoga je v některých případech požadováno vysokoškolské vzdělání, v jiných případech postačí základní vzdělání společně s absolvováním studia pro asistenty pedagoga. (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Vedoucími pedagogickými pracovníky jsou: ředitelé a zástupci škol.

Vymezení předpokladů pro výkon činnosti ředitelů škol určuje Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 5. Činnost vedoucích pedagogických pracovníků, zejména ředitelů škol, jejich povinnosti a odpovědnosti se řídí Zákonem č. 561/2004 Sb., školským zákonem, § 164 – 166.

Akademický pracovník

Akademičtí pracovníci jsou pracovníci vysokých škol, kteří vykonávají „*přímou pedagogickou činnost, práce související s přímou pedagogickou činností, vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činností.*“ (Zákon č. 111/1998 Sb., § 70a, odst. 1). Činnost a postavení akademických pracovníků se řídí zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, v § 70 – 77. Akademickými pracovníky jsou:

- profesoři,
- docenti,
- odborní asistenti,
- asistenti,
- lektoři a
- vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci, podílející se „*na pedagogické činnosti a na vysoké škole plní funkci učitelů.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 21).

Na výuce na vysokých školách se podílejí jak akademičtí pracovníci, tak další odborníci, kteří mají s danou vysokou školou sepsanu některou z dohod o pracích konaných mimo pracovní poměr (dohodu o provedení práce – DPP, nebo dohodu o pracovní činnosti – DPČ). (Zákon č. 111/1998 Sb.). Garanty rozvoje a kvality studijních programů mohou být pouze ti profesoři a docenti, kteří jsou akademickými pracovníky (zaměstnanci) dané vysoké školy.

Vedoucími akademickými pracovníky jsou: vedoucí katedry (nebo ústavu) na vysoké škole, děkan fakulty (nejvyšší představitel fakulty, nadřízený všech vedoucích ústavů), proděkan (zástupce děkana), rektor vysoké školy/univerzity (nejvyšší představitel vysoké školy), prorektor (zástupce rektora VŠ).

1.2.3 Kritéria výběru vedoucích akademických pracovníků

Kritéria výběru pracovníků jsou určena ke stanovení požadavků na obsazované pracovní místo akademických pozic. Stanovují se většinou podle požadavků organizace čili dané vysoké školy a dle zvláštních právních předpisů. Kritérii podle požadavků univerzity jsou např. dosažené vzdělání pracovníka, praxe v příslušném oboru, specifické znalosti a dovednosti a jiné. Kritéria určená právními předpisy jsou

např. zdravotní způsobilost, způsobilost k právním úkonům, trestní bezúhonnost a další. Pokud je v zájmu organizace (vysoké školy), aby zaměstnanec (v tomto případě akademický pracovník) působil na univerzitě v dlouhodobějším horizontu a jeho počínání bylo úspěšné a efektivní, měl by nejvhodnější uchazeč o zaměstnání prokázat jak „*nezbytnou způsobilost pro výkon práce, tak i potřebný rozvojový potenciál pro odborný růst a funkční postup v organizaci.*“ (Šikýř a kol., 2016, s. 58).

Koubek (2015) rozděluje obecná kritéria výběru pracovníků na:

- a) kritéria celoorganizační – ta se týkají vlastností a požadavků na uchazeče, které organizace považuje u svých zaměstnanců za důležité, a tyto přispívají k rozvoji organizace; zde je nutná flexibilita a přizpůsobivost pracovníků,
- b) kritéria útvarová (týmová) – ta zahrnují požadavky na zaměstnance pracující v určitém týmu, tedy specifické dle jejich zařazení; zde je důležité, aby se pracovník začlenil do kolektivu, tedy aby se stal „týmovým hráčem“,
- c) kritéria pracovního místa – tato kritéria zahrnují specifické požadavky vázané na pracovní místo; při výběru pracovníků je řadíme jako nejdůležitější, ale v kombinaci s dalšími kritérii.

Koubek dále ve své publikaci uvádí, že i když jsou kritéria výběru a na nich založené metody výběru pracovníků nastaveny správně, není tím sníženo riziko výběru nevhodného uchazeče. Způsobilost člověka k určité práci se díky validitě (vhodnosti užití metody výběru) a „*spolehlivosti jednotlivých faktorů používaných k předvídání úspěšného výkonu práce (prediktorů)*“ (Koubek, 2015, s. 170) velmi obtížně měří a posuzuje. Jakékoliv kritérium, které je využito při výběru pracovníků, musí alespoň částečně ovlivňovat výkon práce na konkrétním pracovním místě. Pokud je některé z kritérií nastaveno chybně, může to zcela ovlivnit výběr vhodných pracovníků na určité pracovní místo, někdy právě negativně.

Podle Bělohávků (2016) by se nejdříve měli z výběru pracovníků eliminovat jedinci, kteří nejsou dostatečně schopni či ochotni adaptovat se na pracovní prostředí organizace. Je proto důležité vhodně stanovit požadavky na konkrétní pracovní pozici (např. vedoucí pracovníci by měli mít dostatečné odborné znalosti a zkušenosti, měli by ovládat komunikační a prezentační dovednosti, umět řešit konflikty, zvládat stres, měli by být otevření a flexibilní, měli by umět plánovat a organizovat apod.). Proto je

zapotřebí stanovit, jak budeme které pracovníky získávat, zda z vlastních zdrojů či z vnějšího prostředí organizace prostřednictvím sociálních sítí, inzercí, zadáním personální agentury apod. Poté následuje etapa určení metod výběru pracovníků, která se odvíjí od konkrétních požadavků na jednotlivé pracovní pozice (zda bude postačující výběrový pohovor, či další metody výběru zaměstnanců, jako např. testování uchazečů, dotazníky, Assessment centre apod.).

Kritéria výběru vedoucích akademických pracovníků jsou vždy dána jednotlivými vysokými školami a liší se podle úrovně jejich zařazení na konkrétní pozici. K těmto účelům jsou určeny Vnitřní předpisy vysoké školy. V § 17, odst. 1, Zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, nalezneme seznam těchto vnitřních předpisů, které jsou platné pro veřejné vysoké školy. Jsou jimi např. Řád výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků a další předpisy stanovené podle statutu veřejné vysoké školy, které se vztahují k určení kritérií výběru vedoucích akademických pracovníků. Mezi další předpisy spojené s výběrem a přijímáním akademických pracovníků stanovené dle statutu vysoké školy, které si každá vysoká škola určuje sama, můžeme zařadit např. Organizační řád vysoké školy, Řád výběrového řízení pro jmenování vedoucích ústavů a kateder na vysoké škole a jiné. Všechny tyto dokumenty jsou umístěny na webových stránkách vysokých škol a jejich dostupnost je veřejná, popř. nahlížení do některých dokumentů je umožněno pouze zaměstnancům daných univerzit.

1.2.4 Kompetence vedoucích akademických pracovníků na různých úrovních řízení

Pod pojmem kompetence vedoucích pracovníků/manažerů, někdy nazývané též *manažerské kompetence*, rozumíme schopnosti manažerů „úspěšně vykonávat nějakou funkci nebo soubor funkcí“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 80) a díky tomu dosahovat určitého stupně výkonnosti. Jedná se zejména o flexibilitu vedoucího pracovníka v závislosti na měnících se podmínkách organizace a o potřebu seberozvoje vázanou na jeho osobní i profesní schopnosti. Mezi významné manažerské kompetence patří: „*dovednost pracovat s informacemi, time management, projektové řízení, knowledge management, leadership, schopnost analyzovat rizika, odborné znalosti konkrétního oboru a pochopitelně dobře zvládnutý cizí jazyk*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 80).

Autoři Prokopenko a Kubr (1996, in Veteška, Tureckiová, 2008, s. 81, *upraveno*) dělí manažerské kompetence podle obsahu a struktury na:

- znalosti (nabyté znalosti a zkušenosti z teorie i praxe),
- povahové rysy (v závislosti na nich řeší manažer situace v pracovním prostředí určitým způsobem),
- postoje (životem i zkušenostmi formované postoje, názory a zaujímání stanovisek ve věcech osobních i pracovních),
- dovednosti (schopnost aplikace získaných znalostí, manažerské, organizační a analytické dovednosti),
- zkušenosti (zkušenosti závislé od délky a přínosnosti praxe),
- technické kompetence (znalosti z oblasti technologie, ekonomie a informačních oblastí souvisejících s výkonem práce),
- kompetence v jednání s lidmi (styl jednání s lidmi, komunikativnost, empatie, asertivita).

Toto dělení manažerských kompetencí můžeme srovnat například s tím, které používá Šikýř a kol. (2016), jenž vytyčuje kompetence ředitele školy (top manažera organizace). Uvádí zde (Šikýř a kol., 2016, s. 62 – 63, *upraveno*):

- lídrovské kompetence (strategické myšlení v oblasti naplňování vize organizace, stanovování priorit, motivace pracovníků vedoucí k optimálnímu výkonu),
- manažerské kompetence (rozvoj organizace pomocí stanovení strategie, správný výběr pracovníků, jejich hodnocení a jejich další rozvoj, účelné zajištění finančních zdrojů),
- odborné kompetence (z pohledu své vedoucí funkce zná právní a ekonomické předpisy dané zákony a vyhláškami, je vybaven jazykově a má komunikační dovednosti),
- osobnostní kompetence (je schopen se rychle a správně rozhodovat a umí nést následky svých rozhodnutí, ovládá time management, dbá na seberozvoj, má schopnost sebereflexe),
- sociální kompetence (má schopnost řešit problémy, umí zvládat odpor proti změnám, umí účelně sestavit tým pracovníků),

- kompetence řízení (umí využít zpětné vazby tak, aby se jednotlivé procesy vyvíjely a zefektivňovaly).

Shodu s předchozím dělením (dle autorů Prokopenko a Kubr) lze vidět u odborných kompetencí, technických kompetencí a znalostí a dovedností, které manažer získal v průběhu studia a praxe. Osobnostní a sociální kompetence manažera (ředitele) lze porovnat s kompetencemi v jednání s lidmi. Jedná se o určité povahové rysy a způsoby jednání s podřízenými zaměstnanci, které by měl vedoucí pracovník mít. Vedle odborných znalostí manažera je neméně důležitá právě práce s lidmi, tedy řízení lidských zdrojů v organizaci.

Kompetence vedoucích akademických pracovníků by měly být stejné, jako jsou u jiných vrcholových manažerů a vedoucích pracovníků v organizacích. Jsou jimi zejména kompetence osobnostní, sociální a odborné, pokud mluvíme o vedoucích pracovnících, patří sem také kompetence manažerské a lídrovské. Vedoucí akademičtí pracovníci by měli mít též kompetence didaktické a pedagogické. Dokumentem, který vymezuje kompetence vedoucích akademických pracovníků, může být také pracovní náplň jednotlivých pracovníků. V té jsou vymezeny pravomoci a odpovědnosti vedoucích akademických pracovníků, může zde být uveden výčet odborných, manažerských a lídrovských kompetencí.

1.2.5 Styly vedení vedoucích pracovníků

Na úvod je vhodné připomenout rozdíl mezi stylem vedení a stylem řízení. Při řízení pracovníků jde převážně o plnění úkolů podřízenými na základě vydaného nařízení vedoucím pracovníkem. U vedení pracovníků necháváme podřízeným zaměstnancům při plnění úkolu prostor k rozvinutí jejich potenciálu a konečné rozhodnutí je výsledkem společné komunikace. *„Styl vedení představuje jeho celkový způsob jednání s lidmi a jejich ovlivňování“* (Pisoňová, 2008, in Trojanová, 2014, s. 73).

Každý vedoucí pracovník „vede“ své podřízené určitým způsobem. Styly vedení ovlivňuje zejména charakter manažera/vedoucího pracovníka. Ale styly vedení pracovníků musíme také přizpůsobovat povaze a postojům konkrétního podřízeného (jak s dotyčným jednat) a okolnostem, podle charakteru a důležitosti dané situace.

Trojanová (2014) se ve své knize odkazuje na rozdělení stylů vedení podle účasti podřízených a míře direktivnosti (příkazů) vedoucího pracovníka, jak je zpracovala

autorka Tureckiová (2007). Rozděluje styly vedení pracovníků na (Trojanová, 2014, s. 74 - 75, *upraveno*):

- autoritativní styl (popř. autoritářský),
- participativní (a konzultativní) styl,
- delegativní styl (popř. liberální),
- demokratický styl.

Autoritativní styl se používá především při nutnosti striktně dodržet určitá pravidla, ať už jsou jimi např. dodržení zákonných předpisů, nebo splnění určité povinnosti, u které při jejím nedodržení hrozí finanční postih, či se jedná o ohrožení bezpečnosti zaměstnanců a ztrátách na majetku organizace. Pokud se změní tento styl na spíše vykořisťovatelský než pouze direktivní, mluvíme o stylu autoritářském.

U participativního stylu nadřízený pracovník akceptuje názor či podílení se podřízených pracovníků na zásadních rozhodnutích společně s vedoucím pracovníkem, u konzultativního stylu vedoucí pracovník projednává a konzultuje názor s podřízeným pracovníkem. Tyto styly vedení pracovníků jsou pro vedoucího pracovníka náročnější na trpělivost a objasňování úkolů či okolností.

Delegativní styl je pro podřízeného pracovníka velice motivující, neboť nadřízený předává tvorbu vize či zadání významného úkolu na podřízeného pracovníka s potřebnými znalostmi a dovednostmi. Někdy se může objevit předání úkolu nadřízeným bez konkrétní odpovědnosti na výsledku (tzv. „nechat pracovníkovi volnou ruku“). V tomto případě mluvíme o stylu liberálním, který ale není příliš vhodný z důvodu odpovědnosti vedoucího pracovníka za výsledek.

Demokratický styl vzniká spojením stylů konzultativního, participativního a delegativního. Vedoucí pracovník při něm nechává prostor k vyjádření myšlenek a názorů podřízeným pracovníkům, konečné rozhodnutí je však na vedoucím pracovníkovi.

Někteří autoři používají jiné členění stylů vedení pracovníků, i když obsahově je několik těchto stylů podobných. Například autor Plamínek (2000) rozděluje styly vedení lidí na 4 základní skupiny, kterými jsou styl přátelský, formální, direktivní a synergický. Direktivní lze přirovnat k autoritativnímu stylu, je ale spíše „tvrdší“ než styl

autoritativní. Synergický styl se může podobat stylu demokratickému, popř. delegativnímu. Obsahuje také prvky motivace či delegování úkolů na podřízené pracovníky, vedoucí pracovník v tomto případě věří způsobům dosahování výsledků práce podřízených zaměstnanců. Použití tohoto stylu vedení pracovníků je asi nejvhodnější, protože podněcuje spolupráci všech pracovníků organizace a lze jím plnit mnoho druhů úkolů. Formální styl vedení má některé společné rysy s liberálním stylem, neboť vedoucí pracovníci přistupují k zadání úkolu spíše nedůsledně, nechávají řešení úkolu zcela na podřízených pracovnících. K těmto zmíněným stylům autor řadí ještě styly přechodné či směsné, mezi něž patří styl proměnlivý (ten je podobný stylu formálnímu, styly vedení u vedoucího pracovníka průběžně mění mezi stylem direktivním a přátelským), rutinní (vedoucí pracovník plní zadaný úkol rutinně, automaticky) a chaotický (styl vedení se mění podle nálad vedoucího pracovníka).

Existuje také zcela odlišné dělení způsobu vedení lidí, které je odrazem vývoje managementu a leadershipu. Jsou to transakční a transformační styl (Trojanová, 2014). Podstatou u transakčního stylu („mužského, hard“ stylu) je využívání pracovníkova potenciálu a schopností vedoucím pracovníkem, který mu za to poskytuje odměnu. Transformační („ženský, soft“) styl umožňuje podřízeným pracovníkům participovat na úkolech a tím se pro ně stává motivačním. Vedoucí pracovník, který používá transformační styl vedení, *„se vyznačuje vysokým charismatem a jeho vedení bývá často označováno jako inspirativní.“* (Trojanová, 2014, s. 82). Tento styl v sobě zahrnuje v dostatečném množství komunikaci, spolupráci a mezilidské vztahy, váže se také na emoční inteligenci, která je bližší ženám, proto „soft“ styl.

2 Vysoké školy a vzdělávací organizace

2.1 Vysoká škola

Vysoká škola je „*souhrnné označení pro různé typy vzdělávacích zařízení, která poskytují terciární vzdělávání.*“ (Veteška, 2014, s. 291). Vysoká škola je dle typu právních subjektů právníkou osobou. Z hlediska zřizovatele jsou vysoké školy děleny na „*veřejné (zřizované zákonem), soukromé a státní (pouze vysoké školy vojenské a policejní) zřizované zákonem a řízené příslušnými ministerstvy.*“ (Veteška, 2014, s. 291). Od roku 2001, kdy proběhla reforma veřejné správy, mohou za určitých podmínek a se získáním státního souhlasu vysoké školy zřizovat i kraje. Podle druhu (typu) poskytovaných studijních programů „*rozlišujeme vysoké školy neuniverzitní a vysoké školy univerzitní. Vysoká škola univerzitní může uskutečňovat všechny typy studijních programů a v souvislosti s tím vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 291). Téměř všechny veřejné vysoké školy jsou univerzitního typu, tzn., že mohou uskutečňovat akreditované studijní programy (bakalářské, magisterské a doktorské studijní programy) a programy celoživotního vzdělávání. Oproti tomu na neuniverzitních vysokých školách probíhá výuka pouze v bakalářských studijních programech, s jejichž realizací je spojena výzkumná, vývojová, umělecká nebo tvůrčí činnost. V některých případech mohou neuniverzitní vysoké školy uskutečňovat také magisterské studijní programy, nikoliv však doktorské studijní programy, neboť na daný typ studijních programů nemá škola příslušnou akreditaci. Neuniverzitní vysoké školy se nečlení na fakulty. (Veteška, 2014 a zákon č. 111/1998 Sb., § 2).

V úvodu Zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, konkrétně v § 1, se píše, že „*vysoké školy jako nejvyšší články vzdělávací soustavy jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti*“ (Zákon č. 111/1998 Sb., § 1, úvodní ustanovení) tím, že uchovávají a rozšiřují dosažené poznání, umožňují prohlubovat znalosti z různých oblastí, čímž přispívají k celoživotnímu vzdělávání jedince, umožňují přístup k vysokoškolskému vzdělání a tím i získání odpovídající profesní kvalifikace, pěstují vědeckou, výzkumnou a další tvůrčí činnost, a přispívají k rozvoji národní úrovně.

2.1.1 Veřejná vysoká škola

Veřejné vysoké školy zřizuje a ze státního rozpočtu financuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT). „*Veřejná vysoká škola se zřizuje a zrušuje zákonem, který stanoví její název a sídlo.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 287). V České republice funguje 26 veřejných vysokých škol/univerzit s programy bakalářského, magisterského a doktorského studia. Seznam těchto vysokých škol lze najít na stránkách MŠMT: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol-v-cr-3>.

Každá veřejná vysoká škola „*se může sloučit či splynout jen s jinou veřejnou vysokou školou; rozdělit se může jen na jiné veřejné vysoké školy. Tyto změny je možné provést pouze zákonem.*“ (Zákon č. 111/1998 Sb., § 5, odst. 2). Pokud dojde ke sloučení, splynutí nebo rozdělení veřejné vysoké školy, či k jejímu úplnému zrušení, zákon stanoví, „*na které právnické osoby přechází její majetek a závazky, a které veřejné vysoké školy umožní dokončení vysokoškolského vzdělání studentům zrušené veřejné vysoké školy.*“ (Zákon č. 111/1998 Sb., § 5, odst. 3).

Veřejná vysoká škola se člení na fakulty, vysokoškolské ústavy, další pracoviště pro vzdělávací a tvůrčí činnost, a účelová zařízení pro kulturní či sportovní činnost, ubytování a stravování studentů a zaměstnanců veřejné vysoké školy. V čele veřejné vysoké školy stojí, po dobu funkčního období 4 let, *rektor*, který jedná a rozhoduje ve věcech vysoké školy. Rektora jmenuje a odvolává prezident České republiky na návrh akademického senátu VŠ. (Zákon č. 111/1998 Sb., § 10, 11 a 22).

Fakulta je část vysoké školy univerzitního typu vymezená oborem, kterým se zabývá (např. fakulta lékařská, právnická, pedagogická, strojní aj.) O jejím zřízení, sloučení, splynutí, rozdělení či zrušení rozhoduje akademický senát veřejné vysoké školy na návrh rektora dané vysoké školy. V čele fakulty stojí **děkan**, který jedná a rozhoduje ve věcech fakulty. Děkana fakulty jmenuje a odvolává rektor vysoké školy/univerzity na návrh akademického senátu fakulty, který je tvořen min. 1/3 až jednou polovinou studenty univerzity, ostatními členy jsou členové akademické obce (tedy akademičtí pracovníci, vyjma rektora, prorektorů, děkanů a proděkanů). Funkční období děkana je čtyřleté a jedna osoba může danou funkci „*vykonávat na téže fakultě nejvýše dvě po sobě bezprostředně jdoucí funkční období*“. (Zákon č. 111/1998 Sb., § 28, odst. 4).

Akademickou obec fakulty tvoří všichni její učitelé - akademičtí pracovníci a studenti zapsaní ke studiu na příslušné fakultě.

Fakulty se dále dělí na jednotlivé *katedry* či *ústavy*. Tyto organizační jednotky vysoké školy jsou vědeckými pracovišti daných fakult. Sdružují akademické pracovníky většinou jednoho oboru. V čele jednotlivých kateder/ústavů stojí vedoucí pracoviště - **vedoucí katedry/ústavu**. Toho na základě výběrového řízení jmenuje děkan. Funkční období vedoucího katedry/ústavu je max. 4 roky, a stejně jako u děkana může tuto vedoucí funkci zastávat nejvýše 2 po sobě jdoucí funkční období. Mohou být ale i výjimky, kdy vedoucí ústavu je ve funkci delší časové období. Vedoucí katedry/ústavu zodpovídá za svou činnost děkanovi fakulty.

V § 7, Zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, nalezneme výčet orgánů veřejné vysoké školy. Jsou děleny na složky samosprávné a další orgány veřejné vysoké školy. Mezi samosprávné akademické orgány veřejné vysoké školy patří:

- akademický senát,
- rektor,
- vědecká rada nebo umělecká rada nebo na neuniverzitní vysoké škole akademická rada,
- rada pro vnitřní hodnocení, je-li zřízena,
- disciplinární komise.

Dalšími orgány veřejné vysoké školy jsou kvestor (orgán univerzity jmenovaný rektorem VŠ, který je pověřen správou a řízením hospodaření univerzity včetně pracovně-právních vztahů) a správní rada (dozorčí orgán veřejné VŠ).

2.1.2 Státní vysoká škola

Státní vysoké školy se řídí Zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, § 94 a § 95. „*Státní vysoká škola je vojenská nebo policejní.*“ (Zákon č. 111/1998 Sb., § 2, odst. 7). Vojenské vysoké školy vzdělávají odborníky pro ozbrojené síly (postavení, úkoly a členění ozbrojených sil ČR se řídí Zákonem č. 219/1999 Sb., o ozbrojených silách České republiky, ve znění pozdějších předpisů¹), a dále „*vzdělávají odborníky pro oblast bezpečnosti České republiky a občany k obraně státu*“ (Zákon č. 111/1998 Sb., § 94, odst. 1), povinnosti státních orgánů, územních samosprávných celků a právnických

a fyzických osob k zajišťování obrany ČR před vnějším napadením upravuje Zákon č. 222/1999 Sb., o zajišťování obrany České republiky, ve znění pozdějších předpisů. Vojenská vysoká škola je „součástí organizační složky státu Ministerstva obrany“ (Zákon č. 111/1998 Sb., § 95, odst. 1) a je financována ze státního rozpočtu z kapitoly Ministerstva obrany. Policejní vysoké školy vzdělávají odborníky „pro bezpečnostní sbory a obecní policie (právní poměry fyzických osob, které v bezpečnostním sboru, tj. v Policii ČR, Hasičský záchranný sbor ČR, Celní správa ČR, Vězeňská služba ČR a další vykonávají službu, upravuje Zákon č. 361/2003 Sb., o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů, ve znění pozdějších předpisů), vzdělávají experty v oblasti bezpečnosti České republiky. Bezpečnost ČR se řídí Zákonem č. 361/2003 Sb., o služebním poměru příslušníků bezpečnostních sborů. Policejní vysoká škola je organizační složkou státu, kterou financuje Ministerstvo vnitra. Přijímání uchazečů na vojenských vysokých školách se řídí požadavky Ministerstva obrany, na policejních vysokých školách tyto požadavky udává Ministerstvo vnitra. (Zákon č. 111/1998 Sb.). Obě daná ministerstva – Ministerstvo obrany a Ministerstvo vnitra vykonává vůči jimi podřízeným vysokým školám působnost ministerstva např. v těchto věcech: rozděluje finanční prostředky ze státního rozpočtu, určuje výši finančních poplatků spojených se studiem na dané VŠ, jmenuje a odvolává členy zkušební komise (dle § 53, odst. 3), plní úkoly nadřízeného správního orgánu VŠ ve správním řízení aj.

V České republice jsou státními školami Univerzita obrany v Brně a Policejní akademie České republiky v Praze.

2.1.3 Soukromá vysoká škola

Soukromá vysoká škola zajišťuje vzdělávání studentů v terciárním sektoru, avšak zřizovatelem tohoto typu školy je právnická osoba (soukromý objekt). Tato právnická osoba musí mít sídlo a „hlavní místo své podnikatelské činnosti na území některého členského státu Evropské unie“ (Zákon č. 111/1998 Sb., § 39, odst. 1) a zároveň musí mít oprávnění působit a podnikat jako soukromá vysoká škola, dané oprávnění se státním souhlasem jí uděluje ministerstvo. Pokud vysoká škola získá oprávnění působit jako soukromá vysoká škola, pak dané právo nepřechází na žádného právního nástupce, tedy jinou soukromou vysokou školu. Pouze v případě, kdy se daná zanikající soukromá vysoká škola slučuje s jinou školou (dochází k fúzi škol), přechází daná oprávnění

na nástupnickou právnickou osobu (v tomto případě na jinou soukromou vysokou školu).

Každá soukromá vysoká škola, aby mohla působit jako soukromá vysoká škola a poskytovat vzdělávání, musí být zapsána do obchodního rejstříku (jako právnická osoba) nebo jiného rejstříku a musí jí být udělen státní souhlas od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT). Soukromá vysoká škola vzniká dnem zápisu do rejstříku. Žádosti o udělení státního souhlasu ale nemusí ministerstvo vyhovět, pokud např. zjistí, že daná vysoká škola dostatečně neplní podmínky „pro řádné uskutečňování vzdělávací a tvůrčí činnosti“ (Zákon č. 111/1998 Sb., § 39a, odst. 1, písm. b) vlivem špatného personálního, finančního, materiálního a dalšího zabezpečení své činnosti, nebo pokud zanikne právnická osoba působící jako soukromá vysoká škola vlivem fúze s jinou právnickou osobou působící jako soukromá vysoká škola apod. Problematika soukromých vysokých škol je ukotvena v Zákoně č. 111/1998 Sb., v části 3., § 39 – 43.

2.2 Vzdělávací organizace

Institucemi zabezpečujícími vzdělávání, nebo také **vzdělávacími organizacemi**, můžeme nazývat všechny školy, kde probíhá formální vzdělávání osob a instituce, které zajišťují ostatní vzdělávání jedinců. Mezi to patří např. zájmové vzdělávání uskutečňované často souběžně s formálním (školským) vzděláváním či vzdělávání zprostředkované neformálními vzdělávacími organizacemi (např. vzdělávacími centry, neziskovými organizacemi apod.).

Školy tvoří hlavní část celého vzdělávacího systému státu. Tyto vzdělávací organizace se organizují podle věku vzdělávajících se osob (školy mateřské, základní, střední, vysoké) a dle obsahového zaměření (všeobecné a odborné školy). Z hlediska zřizování škol existují školy veřejné (zřizovatelem je stát), soukromé a církevní školy. Činnost těchto vzdělávacích organizací se řídí právními normami, z nichž nejvýznamnějšími v České republice jsou Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon a Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

První etapu v rámci celoživotního vzdělávání představuje *počáteční vzdělávání*. To zahrnuje základní vzdělávání (které dělíme na primární a nižší sekundární stupeň),

střední vzdělávání (vyšší sekundární stupeň) a terciární vzdělávání. Organizacemi poskytující počáteční formální vzdělávání jsou tedy mateřské, základní, střední, vyšší odborné a vysoké školy. Mezi školy střední řadíme gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště, do středního školství zařazujeme také konzervatoře. Veškeré tyto organizace poskytují primární, sekundární a terciární vzdělání, které se uskutečňuje v rámci vzdělávací soustavy. Po úspěšném absolvování daného vzdělávání získává žák či student osvědčení – vysvědčení (z ukončeného příslušného ročníku základní školy), výuční list, maturitní vysvědčení, vysokoškolský diplom aj. Získáním některého z těchto dokumentů se navyšuje stupeň vzdělání vzdělaného. Počáteční vzdělávání je možné ukončit již splněním povinné školní docházky (délka povinné školní docházky v ČR činí min. 9 let), po této době mohou jedinci vstupovat na pracovní trh.

Terciární vzdělávání následuje po ukončení formálního vzdělávání na střední škole zakončené maturitní zkouškou. Účelem terciárního vzdělávání je poskytnout specializované odborné nebo umělecké vzdělání. Dělíme jej na vzdělávání vysokoškolské, které se uskutečňuje na vysokých školách, a na vzdělávání vyšší odborné, organizované na prakticky zaměřených vyšších odborných školách. Vysokoškolské vzdělání je ve většině studijních oborů strukturované na studium bakalářské (titul před jménem Bc.) a magisterské (titul před jménem Mgr., MgA., Ing.), a odpovídá úrovni ISCED 5A, vyšší odborné vzdělání (titul za jménem DiS.) je dle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání na úrovni ISCED 5B.

Druhou etapou v rámci celoživotního vzdělávání je *další vzdělávání*. To se uskutečňuje po dosažení určitého stupně formálního vzdělání nebo po ukončení vzdělávání v rámci vzdělávacího systému a vstupu na trh práce. Další vzdělávání se může realizovat buď ve vzdělávacích institucích poskytující formální vzdělávání (střední školy nebo vysoké školy), nebo v institucích organizující mimoškolní neformální či zájmové (ostatní) vzdělávání. Zájmové vzdělávání většinou probíhá souběžně s počátečním vzděláváním a poskytují jej např. základní umělecké školy (ZUŠ) a jazykové školy, mimoškolní neformální vzdělávání se realizuje formou vzdělávacích kurzů, seminářů a školení v zařízeních zaměstnavatelů, neziskových organizací a soukromých vzdělávacích institucích. Neformální vzdělávání nevede k získání jakéhokoliv osvědčení potvrzující dosažení stupně vzdělání. Jako příklad neformálního vzdělávání lze uvést

např. počítačové kurzy, kurzy cizích jazyků, rekvalifikační kurzy, různá školení, přednášky apod.

Další vzdělávání bývá zaměřeno na rozvoj vědomostí, znalostí a dovedností jedince, které vedou ke zlepšení jeho pozice na pracovním trhu, a tedy i ke zvýšení jeho konkurenceschopnosti a uplatnitelnosti v profesním i osobním životě.

3 Výzkumné šetření

Výzkumná část diplomové práce navazuje na teoretické poznatky týkající se kompetencí vedoucích pracovníků veřejných vysokých škol. Cílem diplomové práce, a tudíž i cílem výzkumného šetření, je zanalyzovat kompetence vedoucích akademických pracovníků (děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů) na několika veřejných vysokých školách se sídlem v Praze. Dané kompetence jsou následně komparovány mezi vedoucími akademickými pracovníky na různých stupních řízení, tedy mezi děkany fakult a vedoucími kateder/ústavů na příslušných veřejných vysokých školách/univerzitách. Součástí analýz kompetencí vedoucích akademických pracovníků je také analýza několika dokumentů veřejných vysokých škol/univerzit souvisejících s kompetencemi vedoucích akademických pracovníků. Ve výzkumném šetření bylo použito několik metod sběru dat, které slouží k získání informací o kompetencích jednotlivých vedoucích akademických pracovníků. Tyto poznatky jsou nezbytné k dalšímu hodnocení sledovaného objektu a komparaci již zjištěných informací čili k porovnání více objektů mezi sebou. Za použité metody výzkumu a techniky sběru dat byly vybrány: metoda dotazování (rozhovor s vedoucími akademickými pracovníky veřejných vysokých škol) a analýza vybraných dokumentů týkajících se kompetencí vedoucích akademických pracovníků.

3.1 Výzkumný problém

Podle teoretického vymezení disponují vedoucí pracovníci kompetencemi v oblasti sociální, odborné, osobnostní, manažerské a lídrovské. Ty se projevují: ve schopnosti řešit problémy, ve zvládnání odporu proti změnám (sociální), v přehledu právních a ekonomických předpisů, v jazykovém vybavení vedoucího akademického pracovníka (odborné), ve schopnosti rychle se rozhodovat a nést odpovědnost za svá rozhodnutí, ve schopnosti sebereflexe (osobnostní), v dovednosti organizace, stanovování strategie, ve schopnosti správného výběru svých podřízených pracovníků, v jejich hodnocení a rozvoji (manažerské), ve schopnosti motivovat pracovníky a v umění stanovování priorit (lídrovské). Vedoucí akademičtí pracovníci na vysokých školách by měli disponovat nejen tímto souborem výše uvedených kompetencí, ovšem z povahy jejich činnosti by měli zároveň oplývat kompetencí didaktickou a pedagogickou. Liší se však kompetence vedoucích pracovníků od kompetencí vedoucích akademických pracovníků

a existuje nějaký rozdíl mezi kompetenční dispozicí jednotlivých akademických pracovníků v návaznosti na úroveň řízení, kterou reprezentují? Výzkumná část diplomové práce se zabývala touto problematikou, přičemž byly stanoveny dvě výzkumné otázky, které souvisí s objasněním kompetencí vybraných vedoucích akademických pracovníků (děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů) a dále zda se objevují zásadní rozdíly v kompetencích vedoucích akademických pracovníků v závislosti na úrovni řízení.

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly pro danou DP stanoveny dvě: „Jaké kompetence mají vedoucí pracovníci vysokých škol/univerzit?“ a „Jaké jsou rozdíly v kompetencích vedoucích akademických pracovníků na různých úrovních řízení?“

3.3 Stanovení výzkumného vzorku

Z původního výzkumu, kdy měly být objektem šetření zejména veřejné vysoké školy v Praze, a dále soukromé vysoké školy a jedna státní vysoká škola (Policejní akademie) v Praze, zastoupené vždy minimálně dvěma pracovníky dané vysoké školy/univerzity – děkanem fakulty a vedoucím katedry/ústavu, bylo ustoupeno, neboť se do daného výzkumu nezapojil dostatečný počet soukromých vysokých škol v Praze, ani státní vysoká škola v Praze. Většina soukromých vysokých škol se nečlení na fakulty, tudíž nedisponují ani funkcí děkana fakulty, proto nebylo možné porovnávat kompetence vedoucích kateder/ústavů s kompetencemi děkanů fakult. Předvýzkumem bylo zjištěno, že některé soukromé vysoké školy dokonce nemají ani vedoucí kateder/ústavů. Jsou zde pouze akademičtí pracovníci – učitelé na vysokých školách/univerzitách a rektor dané vysoké školy/univerzity. Vzhledem ke všem těmto komplikacím by bylo velice obtížné provádět dané výzkumné šetření, nebylo by možné je objektivně měřit a získané výsledky by byly zkreslené. Proto základní soubor – vysoké školy/univerzity, byl pro výzkum zúžen a jako objekt šetření byly vybrány veřejné vysoké školy se sídlem v Praze, zastoupené minimálně dvěma pracovníky vysoké školy – děkanem fakulty a vedoucím katedry/ústavu dané vysoké školy. Bylo možné zvolit i více pracovníků na stejném stupni řízení, např. několik vedoucích kateder z jedné fakulty. Věk respondentů bylo možné předem určit v rozmezí 30 - 65 let, neboť na vysokých školách nevykonávají často vedoucí funkci akademičtí pracovníci, kteří jsou mladší 30 let, horní

věková hranice 65 let je omezena věkem možného odchodu do důchodu akademických pracovníků. Ti mohou být nadále na vysoké škole zaměstnáni, ale možnost zastávat některou z vedoucích funkcí je jim Akreditačním úřadem a vysokou školou omezována. Pohlaví respondentů bylo mužského i ženského, neboť vedoucími ústavů a děkany fakult mohou být i ženy.

Vzhledem k časové náročnosti výzkumného šetření spolu s velkým teritoriálním rozpětím rozmístění všech vysokých škol v České republice byla nutná přesnější definice cíle práce na zkoumanou oblast, kde se průzkum prováděl, a to pouze na hlavní město Prahu, kde se koncentruje nejvyšší počet vysokých škol.

V České republice bylo k 1. 1. 2020 celkem 26 veřejných vysokých škol a univerzit, v Praze jich je celkem 8. V původním výzkumu bylo osloveno všech 8 veřejných vysokých škol, 7 soukromých vysokých škol a 1 státní škola v Praze. Bylo nutné provést min. 6 a více rozhovorů týkajících se vymezení kompetencí vedoucích akademických pracovníků na vysokých školách, neboť při menším počtu rozhovorů by byl k dispozici malý výčet dat, která by se následně mohla komparovat, a tímto by se výběrový soubor stal nereprezentativním. Proto výzkumným vzorkem šetření byly všechny veřejné vysoké školy se sídlem v Praze.

Celkem bylo osloveno 61 vedoucích akademických pracovníků, z toho 17 děkanů fakult a 44 vedoucích kateder/ústavů veřejných vysokých škol/univerzit a státní školy v Praze, a dále 14 vedoucích akademických pracovníků ze soukromých vysokých škol/univerzit v Praze. Zastoupeny byly veřejné vysoké školy v Praze humanitního směru, přírodovědné, technické, společensko-vědní a umělecké, soukromé vysoké školy/univerzity všech směrů a státní vysoká škola se sídlem v Praze.

Výzkumné šetření bylo zpracováno z údajů šesti oslovených veřejných vysokých škol se sídlem v Praze, které se dále dělí na jednotlivé fakulty. Z celkového počtu oslovených veřejných vysokých škol byly zrealizovány rozhovory pouze u 18 vedoucích akademických pracovníků, z toho 6 rozhovorů se uskutečnilo s děkany fakult a 12 rozhovorů s vedoucími kateder/ústavů na daných fakultách. Úspěšnost poskytnutí rozhovoru respondentů osobě realizující výzkum byla necelých 30 %. Několik vedoucích akademických pracovníků odůvodnilo svou neúčast na dotazování z důvodu vysoké časové zaneprázdněnosti, dva vedoucí akademičtí pracovníci se omluvili kvůli

déle trvající zdravotní indispozici, ostatní vedoucí akademičtí pracovníci vůbec nereagovali na zasláný e-mail. Namísto rozhovoru souhlasili 2 vedoucí akademičtí pracovníci pouze se zasláním odpovědi prostřednictvím e-mailové pošty.

Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo v rozmezí 40 – 65 let, zastoupeni byli muži i ženy, v poměru 15 mužů a 3 ženy, z toho 2 děkanky fakult.

3.4 Použité techniky výzkumného šetření

Jednou z technik sběru informací a shromažďování dat v psychologickém, pedagogickém a andragogickém výzkumu je **rozhovor**. Některé publikace uvádí termín **interview**, (např. Chráska, 2016). K výhodám rozhovoru (Průcha, 2014) patří fakt, že výzkumník je v přímém kontaktu s respondentem a může si tak řídit průběh dotazování. Respondenti navíc nejsou omezováni v délce výpovědi, jako např. u dotazníků, a mohou prozradit více informací, než na co se výzkumník ptá. Bohužel i u rozhovoru je několik úskalí – přepis odpovědí z audio záznamu je velice časově a pracovní náročný a zpracování odpovědí bohužel nelze zautomatizovat, jako tomu je u dotazníků. Rozhovor (interview) lze využít u jednotlivců nebo u méně početnějších skupin dotazovaných.

K výzkumnému šetření byl využit **strukturovaný kategorizovaný rozhovor**. Respondenti byli dotazováni dle předem připravených otázek a odpovědi byly zaznamenávány jak na papír, tak se souhlasem dotazovaného i prostřednictvím audio nahrávky. Otázky byly využity otevřené s možností volné odpovědi i uzavřené (ano/ne). Jako součást některých otázek byly využity podotázky, tzv. filtrující otázky, kterými byl rozhovor směřován k dalšímu průběhu dotazování nebo byl respondent naváděn na požadovaný typ odpovědi (tuto strategii lze využít i k lepšímu porozumění otázky). Na konci rozhovoru byl ponechán prostor pro volné vyjádření respondenta – jeho nápady, specifika vedení podřízených a jeho kompetence na daném pracovním místě v organizaci. Byla zde hrozba nastalých obtíží – při horším komunikačním vyjadřování respondenta či jeho neochoty poskytovat více informací mohly být odpovědi zkreslené. Další obtíže mohly nastat při zachycování rozhovoru (odpovědi respondenta) – nezachycení všech informací při neudělení souhlasu s nahráváním či špatné vyhodnocení důležitých informací (nezachycení podstatných informací pro rozhovor).

Téměř všichni respondenti souhlasili s nahráváním na diktafon, ale pouze pod podmínkou, že audio nahrávka nebude nikde zveřejněna. Veškeré zvukové materiály byly poskytnuty jen pro účely výzkumu konkrétní osobou formou přepisu odpovědí. U dvou respondentů byla vznesena žádost na pouhý rozhovor a záznam poznámek osobou provádějící výzkum, 2 další respondenti z časových důvodů zaslali vyplněné odpovědi prostřednictvím e-mailové pošty.

Jako druhá vhodná použitá technika výzkumného šetření byla shledána **analýza dokumentů**. Každá organizace musí mít vymezeny kompetence jednotlivých pracovníků, to se samozřejmě týká i všech vedoucích pracovníků. Vysoké školy mají specifické požadavky na konkrétní pracovní místa vedoucích pracovníků, a proto musí mít přesně definované kompetence daných pracovníků. Výčet těchto kompetencí lze nalézt v personálních dokumentech – pracovních náplních, a dále ve vnitřních předpisech školy, které jsou volně přístupné na stránkách každé vysoké školy. Jedná se např. o Řád výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků vysoké školy, Řád výběrového řízení pro jmenování vedoucích ústavů a kateder na vysoké škole, Organizační řád vysoké školy aj. Veškeré poskytnuté či volně dostupné dokumenty byly podrobeny analýze a následně bylo porovnáno, jaké rozdíly jsou u vymezení kompetencí vedoucích pracovníků na různých stupních řízení, a dále jak se liší jednotlivé kompetence vedoucích pracovníků na různých typech vysokých škol.

3.5 Metoda zpracování rozhovorů – kódování respondentů a odpovědí

Jako nejvhodnější metoda zpracování rozhovorů bylo vybráno kódování. Kódování popisuje jednotlivá data. Kódováním rozkrýváme data a informace „*směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.*“ (Hendl, 2016, s. 251). Kód je „*symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje.*“ (Hendl, 2016, s. 232). Tato metoda vede k následnému doporučení, která data lze „*ještě zahrnout do analýzy a jakými metodami je nutné provést sběr dat.*“ (Hendl, 2016, s. 251). Kódovat lze jak respondenty, kterým se přiřazují jednotlivé kódy z důvodu zachování jejich anonymity, tak metodu kódování můžeme využít při zpracování odpovědí jednotlivých respondentů.

Vzhledem k zachování anonymity respondentů byly jednotlivcům přiřazeny kódy dle vysokých škol a fakult. První písmena v kódu respondenta reprezentují vysokou školu. První číslo za prvním písmenem znázorňuje fakultu na dané vysoké škole/univerzitě. Další dělení, tedy pouze písmeno „D“, značí funkci děkana, nebo označení „V“ určuje vedoucího katedry/ústavu. Tito jsou dále rozlišováni číslem dle toho, kolik vedoucích pracovníků dané fakulty poskytlo rozhovor. Původně byly žádosti o rozhovor zasílány pouze děkanům a vedoucím náhodně vybrané fakulty, později bylo přistoupeno k oslovení dalších dvou vedoucích kateder/ústavů, pokud odezva původně oslovených pracovníků trvala týden a déle. Výběr kateder/ústavů a fakult byl náhodný, na některých vysokých školách byli osloveni děkani všech fakult.

Znázornění kódování respondentů:

A1D

kde *A* je označení vysoké školy, *I* je označení fakulty, *D* označuje funkci děkana

B1V2

kde *B* je označení vysoké školy, *I* je označení fakulty, *V2* označuje funkci vedoucího katedry/ústavu, který byl označen jako 2. v pořadí

Vzhledem k náročnosti zpracování výzkumného šetření byla použita metoda kódování odpovědí z rozhovorů. Hendl (2016) se ve své literatuře odkazuje na autory Strausse a Corbinovou, kteří rozlišují 3 způsoby, jakými daný text (odpovědi respondentů) analyzovat. Jsou to: metoda otevřeného kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Otevřené kódování používáme na začátku analýzy získaných dat. Pomocí důkladného čtení poznámek se v textu odhalují důležité informace a data, kterým se přiřazují jednotlivé kódy (jakési značky). V této fázi je tvořen celý seznam témat – kódů, které budou použity ve výzkumu. Témata jsou postupně tříděna, případně doplňována v další analýze. Otevřeným kódováním lze kódovat všechna slova textu, odstavce či celé případy. Axiální kódování se používá, pokud výzkumník posuzuje

různé příčiny, důsledky, podmínky a procesy tvořící jakousi osu, která propojuje všechny kategorie. K tomu se využívá teoretický rámec, aby bylo možné určit, které jevy lze smysluplně propojit. U selektivního kódování je pro výzkumníka důležité nalézt případy, jež ilustrují témata, a porovnává je mezi sebou. Vybírá hlavní témata, tedy selektuje veškerá data do menších množin tak, aby zúžil informace do hlavních kategorií, jež poté pomohou ostatním tématům se k nim začlenit. Všechny poznámky se třídí do té doby, dokud „žádné další kódování nepřináší nové poznatky.“ (Hendl, 2016, s. 254).

Cílem každého typu kódování je nalézt odpovědi na otázky z rozhovorů pomocí kódů (značek), které si sami zvolíme. V textu, kde se objevuje informace potřebná k odpovědi na danou otázku, je důležité si dané slovní spojení zakódovat. Kódy jsou tvořeny podle vlastního uvážení v souladu s výzkumnými otázkami. Nejdůležitější podmínkou je správné zachycení rozhovorů s respondenty, tedy úplné a nejlépe doslovné přepsání rozhovorů do jednotlivých archů či souborů, označených jménem (a popř. zařazením) daného respondenta. Dalším krokem je získaná data zakódovat a roztrždit. Je podstatné veškeré informace správně pochopit a vhodně interpretovat do výsledků zpracování.

Otázky byly řazeny do několika skupin dle jejich charakteru. Na začátku byly položeny respondentům 4 obecné otázky, které měly za úkol zpřesnit pracovní zařazení respondenta, jeho kompetence v oblasti nabytých schopností prostřednictvím vzdělání, za kolik podřízených zodpovídají a jaká byla kritéria v oblasti přijímání vedoucích akademických pracovníků na jejich pracovní pozice. Další řazení otázek bylo dle typů kompetencí respondentů – jejich schopností a dovedností, pravomocí a odpovědností a jejich osobnostních kompetencí – zda znají své silné a slabé stránky, rozvíjejí silné stránky, a naopak pracují na potlačování těch slabých, jakým způsobem řeší určité problémy apod. Třetí řazení otázek bylo podle stylu vedení vedoucího pracovníka, kde byly rozeznávány lídrovské a manažerské kompetence. Na konci rozhovoru byl ponechán prostor pro vlastní nápady a postřehy respondentů v rámci tématu kompetencí vedoucích akademických pracovníků či se dotazovaní mohli vyjádřit ohledně problémů na vysokých školách apod.

4 Specifika kompetencí vedoucích akademických pracovníků vysokých škol

Jak již bylo popsáno v kapitole [1.2.2 Vedoucí pracovník ve školství a jeho kompetence](#), vedoucími akademickými pracovníky jsou rektori vysokých škol/univerzit, prorektori, proděkaní, děkaní fakult a vedoucí kateder/ústavů. (U dvou posledních zmíněných vedoucích akademických pracovníků bylo prováděno výzkumné šetření.) Všichni tito pracovníci by měli mít schopnosti vést a řídit lidi, měli by mít dostatečné komunikační dovednosti, schopnosti řešit vzniklé konflikty na pracovišti a být flexibilní, aby včas uměli reagovat na změny. Jako další podmínka u vedoucích pracovníků je samozřejmě dovednost plánování a organizování. U akademických pracovníků se předpokládají dostatečné odborné znalosti, u vedoucích akademických pracovníků tento požadavek na vedoucí pozici není při výběrových řízeních specifikován.

4.1 Kompetence vedoucích akademických pracovníků na veřejných vysokých školách v ČR

4.1.1 Kompetence děkanů na veřejných vysokých školách

V rozhovorech byly sledovány kompetence vedoucích akademických pracovníků – děkanů fakult zejména z pohledu jejich osobnostních kompetencí (znalostí a dovedností), a dále jejich pravomocí a odpovědností, které na fakultě mají. Tyto kompetence se sledují vůči vedoucím kateder/ústavů na vysokých školách, vůči proděkanům (podřízeným spolupracovníkům děkana fakulty), a dále vůči všem studentům na fakultě. Je ale zapotřebí soustředit se také na odpovědnosti vzhledem k nadřízeným všem děkanům, a to vůči rektorům a prorektorům vysoké školy.

Výzkumu se zúčastnilo 6 děkanů fakult s označením: A1D, B1D, B2D, C4D, D1D a G1D.

Vzhledem k zachování anonymity respondentů bude první otázka obecného charakteru zpracována bez přímých výpovědí dotazovaných. U ostatních otázek byly z důvodu rozsáhlosti textu vybrány a uvedeny 1 - 2 nejzajímavější odpovědi či ty, které figurují jako zástupce nejčtetnějších odpovědí.

OTÁZKY obecné, zpřesňující pracovní zařazení:

1. Jakou vedoucí funkci zastáváte nyní (a jakou funkci jste zastával před nástupem na danou pracovní pozici)?

Na tuto otázku odpovědělo všech 6 respondentů, že zastávají funkci děkana. Všichni tázaní uvedli i dobu trvání jejich funkce, která se pohybovala od 3 do 8 let. Délka funkčního období děkana fakulty je 4 roky, děkan může kandidovat na tuto funkci na téže fakultě nejvýše 2 funkční období jdoucí bezprostředně po sobě, tedy max. celková délka funkce děkana je 8 let bez přerušení činnosti. Po osmi letech musí být vybrán jiný kandidát na děkana, ale po uplynutí této doby může bývalý děkan znovu kandidovat do funkce. Výzkumu se účastnilo 5 děkanů, kteří zastávali danou funkci 2. období, pouze 1 děkan vykonával funkci děkana 1. období (ve funkci 3 roky).

Druhá část otázky, jakou funkci zastával respondent před funkcí děkana, byla ve výsledcích více variabilní. 3 z daných děkanů působili dříve ve funkci vedoucího katedry/ústavu, 1 z nich působil zároveň jako proděkan. 1 respondent zastával předtím vyšší funkci, a to prorektora. Jeden dotazovaný vedl pracovní skupinu a byl zaměstnancem katedry, druhý respondent působil jako ředitel jedné instituce spolupracující s danou fakultou.

2. Jaké byly požadavky ve výběrovém řízení na Vaši vedoucí pracovní pozici na univerzitě, jaká kritéria museli kandidáti splňovat?

V této otázce byly zkoumány požadavky na odborné kompetence kandidátů na pozici děkana fakulty na veřejné vysoké škole. U odpovědí byly stanoveny 3 kódy – koncepce vedení fakulty, vysokoškolské vzdělání a člen akademické obce.

Respondenti B1D, C4D, B2D a G1D měli ve svých odpovědích obsaženou koncepci vedení fakulty, kterou měli jako kandidáti na pozici děkana fakulty představovat před akademickou obcí.

B2D: „V zásadě ty požadavky nestanovuje zákon. Děkan je volen akademickým senátem a senát požaduje předložit nějakou koncepci řízení a vedení fakulty. Žádné další požadavky týkající se vzdělání nebo další nejsou. Kandidát se musí představit před akademickou obcí a předložit koncepci vedení fakulty.“

B1D: *„Základním požadavkem byl písemně zpracovaný program rozvoje fakulty ve všech hlavních otázkách od výuky, vědecké činnosti a podpory výsledků, přes otázky údržby objektů, vybavení učeben, až po otázky sociální a ekonomického zajištění provozu a rozvoje fakulty. Program, tedy jakousi koncepci, bylo nutno veřejně, ve veřejné rozpravě, přednést a obhajovat na základě kladených dotazů.“*

Respondenti D1D, A1D, C4D a G1D uvedli, že pro výběr na pozici děkana bylo požadavkem disponovat vysokoškolským vzděláním v oboru, nebyly však definovány požadavky na nejnižší stupeň dosaženého vzdělání. Respondent A1D ve své výpovědi uvedl, že *„kritéria nebyla definována, teoreticky může být děkanem i student.“*

G1D: *„Děkan je tu volen Akademickým senátem. Výběrové řízení na děkana fakulty se řídí zákonem o vysokých školách a danými kritérii, které udává akademický senát. Už jsem tu 2. funkční období, takže výběrové řízení nebylo standardní. Byla jsem jen jako jediný kandidát. Po bývalém děkanovi, který se stal rektorem, to tak nějak vyplynulo, že budu kandidovat na děkana fakulty. Už jsem tu učila spoustu let, takže jsem měla nějaké zkušenosti s prostředím a jeho fungováním. Co museli kandidáti splňovat? Asi dosavadní zkušenosti a vysokoškolské vzdělání a předkládali koncepci vedení fakulty, tak na 5 až 6 stran.“*

Pouze respondent A1D udal jako další podmínku pro přijetí do funkce děkana, že kandidát musel být členem akademické obce.

Je tedy patrné, že někteří dotazovaní měli více podmínek, které se shodovaly s dalšími respondenty. U respondentů C4D a G1D museli kandidáti shodně splňovat jak vysokoškolské vzdělání, tak museli předkládat koncepci vedení fakulty.

3. *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a jaká další vzdělání jste absolvoval/a nad rámec těch, která jsou povinná pro výkon práce vedoucího pracovníka na Vaší univerzitě?*

Daná otázka měla přiblížit také odborné a pedagogické kompetence respondentů. V první části otázky byly zvoleny kódy – habilitace (docentura), profesura a magisterské vzdělání. Vzhledem k zachování anonymity nebude u jednotlivých kódů respondentů uvedeno jejich nejvyšší dosažené vzdělání, v této části diplomové práce bude udán pouze statistický údaj o počtech jednotlivých výzkumných kódů.

Dva ze šesti děkanů fakult mají jako nejvyšší dosažené vzdělání profesuru, tři mají habilitaci (tedy titul docenta) a jeden děkan má magisterský titul.

Druhá část otázky se týkala absolvování vzdělání, která jsou nad rámec povinných pro výkon vedoucího pracovníka. Jak bylo z předešlé otázky zjištěno, na pozici děkana většinou není požadováno vzdělání dosahující určitého stupně. Zde byly stanoveny kódy – žádné, habilitace, stáž a kurzy.

Respondent D1D uvedl, že absolvoval habilitaci v oboru managementu, další kurzy nad rámec neabsolvoval, pouze různá školení, ta se ale vztahovala k jeho profesi. Respondent B1D absolvoval šestiměsíční stáž, která měla vazbu na manažerské kompetence. Respondent A1D absolvoval kurz, který rozvíjí schopnosti a dovednosti manažerů. Respondenti C4D, G1D a B2D absolvovali zahraniční či tuzemské vzdělávací kurzy, které se ale vztahovaly k jejich profesi, nikoliv k těm, které se týkají vedoucí funkce děkana. Můžeme je tedy zařadit pod kód „žádné“. Bylo zjištěno, že pouze 1 respondent absolvoval vzdělání vztahující se k managementu, 1 respondent se účastnil stáže a 1 speciálního manažerského kurzu.

4. Kolik lidí (pracovníků) a jakého pracovního zařazení je Vám podřízeno?

Otázka měla za úkol zjistit, jak rozsáhlé kompetence v oblasti řízení lidských zdrojů, tedy manažerské a lídrové, mají děkani. Kódy pro tuto otázku nebylo snadné určit, někteří děkani brali podřízenost pracovníků jako celek, tedy všech, jiní se zaměřili pouze na bezprostřední podřízenost pracovníků. Zde můžeme jako kódy uvést pouze rozmezí počtu podřízených pracovníků. V rozmezí 20 – 49 podřízených pracovníků uvedli daný počet respondenti C4D a B2D. V rozmezí 50 – 99 podřízených pracovníků se pohyboval respondent D1D, v rozmezí 100 – 199 podřízených se nacházeli respondenti A1D a G1D. Nad 200 podřízených pracovníků, tedy více než 200, měl respondent B1D.

Dalšími kódy v oblasti pracovního zařazení podřízených pracovníků byly: vedoucí kateder/ústavů, proděkani, akademičtí pracovníci, THP pracovníci (technickohospodářští pracovníci), tajemník fakulty a pracovnice děkanátu/sekretářka. Všichni dotazovaní uvedli, že jim jsou podřízeni vedoucí kateder/ústavů, proděkani a tajemníci/-ice děkanátu či sekretářky. Respondenti D1D a B1D zmínili také

akademické pracovníky, kromě respondenta C4D všichni dotazovaní řekli, že mají jako podřízené i THP pracovníky. Respondenti C4D, B2D a G1D neopomenuli uvést k vedoucím kateder a proděkanům také tajemníka fakulty.

G1D: *„Je toho strašně moc, celkem asi 150 lidí. No, podřízenost... Všem, co podepisují smlouvy, jsou vlastně podřízení. To zahrnuje i dohody o provedení práce, takže externí pracovníci. Ale bezprostředně 3 proděkani, 1 tajemník fakulty, vedoucí kateder, těch je 7 a 3 ústavy, administrativně-správní profese, od vrátných a nějakých vedoucích hospodářské profese, to je asi 25 lidí. A ještě pedagogické oddělení.“*

B2D: *„Bezprostředně jsou podřízení všichni vedoucí kateder, těch je 24 a 2 oddělení (znalecké ústavy), dále pak 5 proděkanů, 1 tajemník fakulty a 2 pracovnice děkanátu.“*

Z otázky bylo zjištěno, že respondenti řídí a je jim podřízeno min. 20 pracovníků, kterými jsou vždy vedoucí kateder/ústavů, proděkani a tajemníci/-ice děkanátu či sekretářky děkana.

OTÁZKY dle vlastních kompetencí respondenta (odborných a manažerských)

5. *Jaké vědomosti, dovednosti, hodnoty pro svou vedoucí funkci potřebujete/využíváte?*

Otázka sledovala především odborné kompetence, tedy tzv. hard skills, ale i tzv. soft skills, tedy kompetence v oblasti chování a emoční inteligence. Kódy byly stanoveny tyto: jednání s lidmi/komunikace, empatie, odborné znalosti, manažerské schopnosti.

Důležitou dovedností či hodnotou, kterou využívají pro svou vedoucí funkci respondenti D1D, A1D, B2D a G1D, je jednání s lidmi, nebo komunikace s nimi. Bez této schopnosti si neumí žádnou vedoucí funkci představit, neboť pokud vedoucí pracovník chce dojít ke konsensu a domluvě mezi pracovníky, je nutné danou dovednost ovládat. Umění empatie a vcítění se do pocitů druhých je důležitá a využívají jí respondenti D1D a B2D. Odborné znalosti v oblasti profesní či orientace v předpisech a finančních záležitostech využívají respondenti D1D, C4D a B1D. Kompetence manažerské a ty z oblasti řízení lidí používají dotazovaní s označením G1D, C4D a B1D.

B2D: „Myslím, že asi nejdůležitější je umět s lidmi komunikovat a naslouchat jim. Jsou to lidé, kteří jsou důležití pro fakultu, tedy v 1. řadě vedoucí pracovníci a ti, které jsem si vybral, tedy proděkani. A taky musím umět komunikovat s akademickým senátem, to je důležité zejména pro fakultu.“

Podle zjištění přikládají respondenti význam spíše tzv. soft skills, měkkým dovednostem – zejména schopnosti komunikace s pracovníky. Nezavrhuje ale ani odborné znalosti zvláště z oblasti finanční a ekonomické, které také často využívají.

6. Na základě jakých způsobilostí si myslíte, že jste byl přijat do této funkce vedoucího pracovníka (jakými kompetencemi musí být vedoucí pracovník na dané pozici vybaven)?

V této otázce bylo potřebné zjistit, podle jakých kompetencí byli děkani fakult vybráni do své funkce, a tedy jaké kompetence jsou pro danou fakultu prioritní. Zvolené kódy byly následující – schopnost jednat s lidmi, dosavadní výsledky práce, zkušenosti.

Schopnost jednat s lidmi byla důležitá pro výběr kandidáta na děkana u respondentů D1D a A1D. Podle dosavadních výsledků práce posuzovala výběrová komise, tedy akademický senát, respondenty B1D, C4D, B2D a G1D. Bohaté zkušenosti za svou praxi, kterou ocenila komise při výběru na post děkana, nasbírali respondenti C4D a G1D.

C4D: „Znalost prostředí fakulty. Předtím jsem vedla 1 katedru, takže jsem měla zkušenosti jak s vedením katedry, tak s tajemnictvím katedry. Navíc jsem členkou akademického senátu, což rozšiřuje přehled o akademickém prostředí. No, a komise asi přihlédla k dosavadní činnosti, kdy mám za sebou působení v mnoha výzkumných a vědeckých radách, a mám zejména pedagogické zkušenosti jako přednáškovou činnost, výukovou činnost, např. celoživotní učení, kurzy apod.“

Zajímavá byla odpověď respondenta B2D, který dokonce jmenoval své zástupce – proděkany, se kterými by chtěl spolupracovat, pokud by byl zvolen do funkce děkana: „Já myslím, že jsem asi dokázal jasně formulovat své představy řízení a snad něco také bylo známo z činnosti, kterou jsem dělal dříve, tedy ve funkci proděkana. A také při představování koncepce jsem specifikoval jména proděkanů, tedy jsem si vybral své

zástupce na postu proděkanů fakulty. Na otázku jsem prostě otevřeně odpověděl a senát tento argument přesvědčil, když jsem věděl, jaké si chci vybrat spolupracovníky.“

Jak je z výzkumu patrné, nejvíce na komisi při výběru kandidátů zapůsobily dosavadní výsledky práce respondentů.

7. Které kompetence v oblasti pravomocí a odpovědnosti, vyplývající z Vaší funkce, máte? (prosím vyjmenujte)

Určení manažerských kompetencí v oblasti pravomocí a odpovědnosti je důležité zejména pro všechny vedoucí pracovníky. Za kódy byla zvolena tato spojení: personální politika, finanční rozpočet, studijní záležitosti, odborný růst pedagogů, prostředí fakulty.

B2D: „V zásadě jsou to všechny pravomoci a odpovědnosti, které dává jednak zákon o vysokých školách a jednak i statut vysoké školy, který fakultám, respektive děkanovi svěřuje i ty pravomoci, které ze zákona nepřísluší děkanovi nebo fakultě. Takže jediné omezení, které tam je, je v personálních věcech. Pokud bych chtěl rozvázat pracovní poměr s profesorem, tak to musím konzultovat s rektorem této univerzity. Na druhou stranu je zde samostatnost vedoucích kateder, včetně třeba stanovení výše platu a veškerého hospodaření s finančními prostředky, včetně grantových prostředků. To si vedoucí kateder nastavují sami. Odpovědnost moje je za výběr vedoucích pracovníků, i když se vše řídí výběrovým řízením, ale já jsem předsedou komise, takže nesu odpovědnost za personální záležitosti.“

G1D: „Nejdříve bych chtěla říct, že fakulta nemá právní subjektivitu. Ale mezi pravomoci i odpovědnosti počítám personální odpovědnost, za vnitřní rozpočet fakulty, všechno podepisuji, co se týče provozně-ekonomických věcí a studijních věcí, jako např. rozhodnutí o nepřijetí ke studiu. Jsou některé věci, které já doporučuji a schvaluje je rektor. Je to například prodloužení studia a odvolání studentů, když si musí studium prodloužit a uvádí důvody, proč by jim měla být snížena částka, kterou platí při překročení délky studia. Pak jsem předsedou umělecké komise, členem všech komisí grantových záležitostí a členem komise pro vnitřní hodnocení.“

Všichni respondenti shodně odpověděli, že mají pravomoci i odpovědnost za personální politiku čili za výběr vedoucích kateder/ústavů a dalších pracovníků, např. proděkanů

a tajemníků. Kromě dotazovaného B2D všichni respondenti uvedli, že mají také odpovědnost za finanční rozpočet fakulty. Výše zmiňovaný respondent uvedl, že na jejich fakultě mají téměř veškerou odpovědnost za hospodaření s finančními prostředky vedoucí kateder. Další častá odpověď, která se objevila u všech dotazovaných, byla odpovědnost za studijní záležitosti. Tím byly myšleny veškeré věci týkající se studijní agendy, garance studijních oborů a předmětů, kvalita absolventů fakulty. Respondent B1D odpověděl, že jako děkan je odpovědný i za odborný a profesní růst pedagogů a prostředí fakulty.

8. *V pozici vedoucího pracovníka – znáte své silné/slabé stránky a rozvíjíte nějakým způsobem silné stránky, popř. snažíte se nějakým způsobem potlačovat slabé stránky?*

V této otázce bylo významné zaměřit se na osobnostní kompetence dotazovaných, zda mají kompetence k sebereflexi, tedy jestli umí pracovat na svých silných a slabých osobnostních stránkách způsobem, že umí rozvíjet ty silné, a naopak potlačovat slabé stránky osobnosti. Kódy byly rozděleny do dvou skupin – v první skupině figurovaly kódy pro silné stránky, ve druhé skupině se objevily kódy pro slabé stránky respondentů. Ve skupině silných stránek se objevila – komunikativnost, empatie, schopnost týmové práce, pozitivní myšlení a transparentnost. Skupinu slabých stránek zastupovaly nedostatky jako: špatný time management a nedelegování úkolů.

Za své silné stránky všichni respondenti kromě A1D počítají komunikativnost, která se může dále dělit na schopnost naslouchat (uvedl respondent B2D) nebo naopak umění přesvědčovat ostatní lidi (u B1D). Empatii uvedl respondent C4D, schopnost týmové práce je blízká respondentovi A1D. Pozitivní myšlení uvedl ve své výpovědi respondent B1D, který doplnil, že je dobré nepodléhat skepsi. A snahu o „průhlednost“ svých činů a transparentnost uvedl respondent B2D.

Slabé stránky nezmínili respondenti A1D a D1D - ten ale uvedl, že „*své jednání v mezích možností přizpůsobuji tak, aby má omezení hrála co nejmenší roli. Například tím, že přizvu dalšího kolegu, který některý z mých nedostatků kompenzuje.*“ Špatný time management a neschopnost řídit si svůj pracovní čas tak, aby mu např. nezasahoval do toho soukromého, uvedli respondenti C4D a G1D. Neschopnost správného delegování úkolů na své podřízené sdělili respondenti G1D, C4D a B2D.

G1D: „*Silné například že jsem komunikativní, že vyjdu s lidmi i na jiné než oficiální bázi, např. osobní věci, znám termíny narozenin svých přímých podřízených, všímám si, že pracují i o víkendu, což dokážu ocenit. Mezi ty slabé, asi že neumím předávat úkoly dál, delegovat je na někoho jiného. Radši to udělá sama, než abych to někomu musela vysvětlovat a stálo by mě to čas a on by to stejně neudělal tak, jak si představuji já. No a asi time management. Něco si naplánuji, ale pak tomu věnuji moc času a nestihnu jiné věci.*“

Shrneme-li dané údaje, dojdeme ke zjištění, že nejčastěji zastoupenou silnou stránkou u dotazovaných je komunikativnost, slabé stránky se nejvíce objevovaly v oblasti delegování úkolů na podřízené pracovníky.

9. Jakým způsobem uplatňujete nabyté odborné znalosti a dovednosti ve své práci?

V této otázce se ukazuje schopnost využívat nabyté odborné kompetence. Kódy byly stanoveny: ve výuce, ve výkonu funkce, v publikační činnosti.

Všichni respondenti uvedli, že nabyté odborné znalosti, které získali v rámci studia, uplatňují zejména ve výuce. Respondent D1D a B1D využívají odborné znalosti v publikační činnosti. Ve výkonu své funkce uplatňují odborné znalosti a dovednosti dotazovaní D1D, B1D a B2D.

10. Jakým způsobem řešíte určité problémy, které vyplývají z nastalé situace?

Schopnost řešit problémy patří do kompetencí sociálních. Na tuto otázku odpověděli většinou respondenti odlišně, stejný kód byl stanoven na: rychlé vyřešení problémů a na konzultace problému.

Společný kód byl uplatněn u respondentů A1D a G1D, a to, že problémy se snaží řešit rychle/okamžitě a v diplomatické rovině, podle dotazovaných D1D a B2D je vhodné řešit problémy konzultací či jednáním s lidmi. Respondent B1D si nejdříve vytvoří analýzu problému a až poté rozhodne. Dotazovaný C4D řeší problémy v klidu, bez zbytečných negativních emocí.

11. Jakým způsobem řešíte náhlé změny situace v pracovním prostředí (např. předem vytvoříte plán, jak postupovat; pověříte podřízeného pracovníka daným úkolem; vše řešíte operativně apod.)

U této otázky lze vyzorovat organizační dovednosti a řídicí, tedy manažerské kompetence. Respondenti D1D a B1D nejdříve zanalyzují daný problém a až poté jej řeší. Respondenti A1D a C4D si vytvoří strategický plán, podle kterého pak postupují. Respondenti B2D a G1D řeší změny v pracovním prostředí operativně, dotazovaný G1D občas pověří příslušného pracovníka daným úkolem.

Všichni respondenti řeší situaci náhlých změn v pracovním prostředí většinou odlišně, ale jsou schopni najít si pro sebe vhodný systém potřebný k vyřešení daného problému.

OTÁZKY dle stylu vedení (lídrovské kompetence)

12. Je-li zapotřebí řešit bezodkladně určitý úkol, jak zpravidla zajistíte, aby zaměstnanci/podřízení daný úkol vyřešili? (spíše direktivním/autoritativním způsobem, nebo demokratickým způsobem, či participativním - manažer v pozadí, hodnotí až výsledky práce týmu?); (liberální styl zde není zmíněn z důvodu odpovědnosti vedoucího pracovníka)

Lídrovské kompetence, tedy vedení lidí, jsou pro vedoucí pracovníky důležité z důvodu splnění úkolu podřízenými zaměstnanci a dosažení vytýčených cílů celé organizace. Tato otázka měla za úkol zjistit styl vedení děkanů svých podřízených pracovníků. Kódy byly stanoveny tři, podle užitých stylů vedení: direktivní/autoritativní styl, demokratický styl a participativní styl vedení.

Participativní styl vedení pracovníků, tedy takový, kdy manažer svěří úkol příslušnému podřízenému či týmu, podílí se na obousměrné komunikaci k podřízeným a hodnotí až výsledky práce týmu, vyznávají respondenti D1D, A1D a B2D. Pouze demokratický styl vedení pracovníků je blízký respondentovi G1D, kombinace stylu demokratického a direktivního, který je užit při požadavku dodržení pevně stanoveného termínu, používají respondenti B1D a C4D.

C4D: „Neodkladné věci jsou potřeba řešit direktivním způsobem, jinak upřednostňuji demokratický styl.“

Je zřejmé, že část děkanů volí raději participativní styl, ostatním je bližší demokratický styl vedení, i když při závažném úkolu či dodržení pevného termínu občas musí přistoupit k direktivnímu/autoritativnímu řešení.

13. *Jakým způsobem motivujete podřízené pracovníky k požadovanému pracovnímu výkonu? (pochvala osobní/veřejná, finanční/nefinanční odměna apod., nebo raději přistupujete k sankcím při nesplnění úkolu)*

Motivace pracovníků, neboli vnitřní či vnější pohnutka nezbytná k dosažení určitého cíle, je nezbytným úkolem každého vedoucího pracovníka. Nástrojem může být pochvala, odměna, či naopak sankce, která funguje jako negativní motivace k vykonání úkolu. V této otázce bylo stanoveno 5 kódů dle toho, o jakou motivaci používanou vedoucím pracovníkem se jedná: osobní pochvala, veřejná pochvala, finanční odměna, nefinanční odměna, sankce.

Finanční odměnu používají ke zvýšení motivace práce podřízených všichni respondenti, pouze respondent G1D dává vzhledem k nízkému rozpočtu fakulty minimální odměnu. Nefinanční odměnu, jako např. umožnění zahraničních výjezdů, pořízení lepšího notebooku apod., využívají respondenti B1D a A1D. Pochvalu osobní i veřejnou používají k motivaci všichni děkani. Respondenti D1D, B1D a B2D přistupují navíc k tomu, že dávají pracovníkům různá ocenění za jejich zásluhy, např. medaile. Sankce využívá, i když zřídka, pouze jediný respondent B1D.

B2D: *„Sankce u nás nejsou uplatňovány. S finančními prostředky nakládají sami vedoucí kateder, to je v jejich kompetenci, aby to uplatňovali. V některých případech, kdy je to potřebné, tak existují pro děkanát prostředky na odměny pro vedoucí kateder nebo odměny typu nejen prospěchová, ale i účelová stipendia studentům, popř. odměny proděkanům fakulty. V každém období jsou vyhlašováni skvělí pracovníci, kteří jsou navrhováni vedoucím katedry a ti pak získávají záslužné medaile, např. za pedagogiku, rozvoj fakulty atd. Od vedoucích kateder přijde výzva, kdy navrhne odměnu pro některého z jeho pracovníků za něco. Odměny vedoucím kateder může navrhnout i vědecká rada.“*

Na jednu stranu trochu úsměvný může být závěr výpovědi respondenta G1D: *„Nejvíce přistupuji k osobní pochvale, buď to dotyčnému osobně řeknu, nebo na kolegiu děkana. Nebo jim poděkuji třeba na přijímacím řízení, protože vím, že je to práce velice vysilující, tak je to taková zasloužená pochvala. Vzhledem k tomu, že máme minimální rozpočet na personální náklady na fakultu, tak finanční odměnu dávám jen velmi málo*

a bohužel jen velice nízkou částku. Oni to ti pracovníci kolikrát ani nepostřehnou, že dostali odměnu, tak jim to radši ještě řeknu.“

Dle zjištění všichni děkani fakult přistupují nejvíce k pozitivní motivaci, tedy k pochvalám a odměnám za vykonanou práci, sankce téměř nikdo nevyužívá, a pokud ano, tak jen ve výjimečných případech.

14. Jakým způsobem řešíte problém na pracovišti, např. konfliktní situace? Popište, prosím (např. styl komunikace s podřízeným, techniky zvládání stresu a konfliktních situací).

Řešení problémů je další ze sociálních i lidrovských kompetencí, kterou by měl vedoucí pracovník ovládat. Kódy pro tuto otázku byly: vzájemná komunikace, řeší vedoucí katedry, snaha o nevznikání konfliktů.

Všichni respondenti uvedli v souvislosti s danou otázkou, že nejdůležitější je komunikace s účastníky konfliktu a cílem je dosáhnout vzájemného konsensu. Respondent B1D nastínil, že pokud nelze dojít mezi konfliktními stranami k vzájemné dohodě, je zapotřebí použít příkazu či sankce. Respondent B2D se většinou nejdříve snaží, *„aby problém vyřešil vedoucí katedry, to je v první řadě jeho zodpovědnost. Pokud to nevede k žádnému výsledku, tak mi nezbyde nic jiného, než si zavolat ty zúčastněné a snažit se to vyřešit tak, abychom se dopracovali k nějakému výsledku.“* Tedy komunikaci mezi stranami používá až v momentě, kdy vyčerpá možnost vyřešení situace vedoucími kateder, v jejichž kompetenci je daný problém. Respondent G1D se nejdříve snaží, aby žádné konfliktní situace nevznikaly. Vše se snaží řešit klidnou komunikací.

15. Rozhodujete v důležitých věcech ovlivňující chod Vašeho pracoviště pouze dle Vašeho uvážení, nebo je pro Vás důležitý také názor Vašich podřízených?

Jsou vedoucí pracovníci – děkani fakult schopni týmové práce a je pro ně žádoucí akceptovat i názor podřízených pracovníků? Byly zvoleny pouze 2 kódy – dle svého uvážení a konzultace s podřízenými.

Všichni dotazovaní děkani si vyslechnou názor podřízených, je pro ně důležitý, zejména názor proděkanů. Respondent A1D si nechá od svých podřízených představit

jejich náhled na věc, konečné rozhodnutí bere sám na sebe. Respondent B2D občas dělá rozhodnutí sám, v některých záležitostech se radí především s proděkany. Dotazovaný G1D se radí také s proděkany a vedoucími kateder.

Jak je z odpovědí zřejmé, pro všechny respondenty důležitý názor podřízených, zejména názor proděkanů, občas i vedoucích kateder/ústavů.

16. Řešíte nepříjemné záležitosti raději hned, nebo je odložíte a řešíte až poté, co znáte veškeré okolnosti případu?

Flexibilita a dovednost učinit pohotově důležitá rozhodnutí jsou nezbytnými součástmi práce všech vedoucích pracovníků. Pro tuto otázku byly zvoleny společné rysy: hned a po seznámení se s okolnostmi případu.

Všichni respondenti odpověděli, že lze řešit nepříjemné záležitosti až tehdy, pokud se seznámí s veškerými okolnostmi případu, ale co nejdříve, aby problémy nepřerostly do větších rozměrů. Respondent G1D uvedl, že řeší všechny záležitosti hned a právě řešením problému zjišťuje okolnosti případu. Lze tuto odpověď tedy také přiřadit ke kódu „po seznámení se s okolnostmi případu“.

B2D: *„Ideálně je to ta druhá možnost, kdy si zjišťuji ty okolnosti. Občas se člověku stane, že ho něco naštvě, tak se snaží řešit ty záležitosti raději hned, ale to je spíše výjimečné. Ale pokud jsou to méně důležité věci, tak je vhodné je odložit a poznat veškeré okolnosti případu. Zásadní věci bych si nedovolil řešit hned.“*

Dle zjištění jsou všichni respondenti schopni řešit záležitosti hned, ale uvážlivě, tedy až po zjištění veškerých skutečností, které se váží k případu, aby nedošlo k unáhlenému rozhodnutí.

17. Radíte se při řešení problematických záležitostí na pracovišti s nezainteresanou osobou do případu (např. se svým zástupcem)?

Vedoucí pracovníci musí oplývat schopnostmi řešit problémy společně s dovednostmi týmové práce, které jsou součástí sociálních (interpersonálních) i lídrovských kompetencí. Otázka byla zvolena uzavřená s možností rozvinutí odpovědi respondenta. Odpověďmi mohly být pouze: ano a ne.

Všichni respondenti shodně odpověděli, že se radí i s nezainteresanou osobou (tedy ano), ale respondenti B2D, G1D a C4D pouze za předpokladu, že se jedná o proděkany a tajemníka fakulty (ti občas také figurují jako nezainteresané osoby do případu).

Podle výsledků výzkumu je pro děkany vhodné řešit problematické situace i s nezainteresanou osobou do případu, která je nezaujatá, ale vhodnější je řešit tyto záležitosti s osobami z pracovního prostředí, které mají vhled do dané problematiky. Pro některé vedoucí pracovníky je jistější radit se pouze s osobami zainteresovanými do problému.

OTÁZKA závěrečná – shrnutí, postřehy respondenta

Na závěr byla respondentům položena otázka, která jim poskytla možnost volně se vyjádřit k danému tématu.

18. Je ještě něco důležitého, co byste chtěl/a zmínit na závěr (a nebylo zde řečeno)?

B1D: *„Vedení většího kolektivu je obvykle komplikované regulační schéma s řadou klasických prvků a plynulosti řešení, které vždy pro dobré fungování musí mít zpětnou vazbu.“*

D1D: *„K tématu asi nic, ale obávám se, že dotazník je velmi obecný a odpovědi na něj budou velmi různorodé. Vyhodnocení tak bude poměrně obtížné.“*

A1D: *„Myslím si, že akademičtí pracovníci nejsou na vedoucí pozice systematicky připravováni.“*

C4D: *„Funkce děkana je o komunikaci s lidmi, jak s vedoucími kateder, proděkany, vedením – prorektory, rektorem, akademickým senátem, ale i studenty a veřejností. Někdy mi přijde, že děkan stále něco řeší a je to nekončící, ale mě to velice naplňuje.“*

B2D: *„U nás jsou pravomoci rektora a děkana dost omezeny na úkor vedoucích kateder. Ti vedoucí zodpovídají za mnoho věcí a děkan musí pouze vytvářet takový rámec. Je na vedoucím, jak si to nastaví, kolik lidí přijme, jestli to zvládnou s počtem lidí 10 nebo 100, já jim ty peníze na katedru nedám, on sám si hospodaří s finančními prostředky. Je to na jejich rozhodnutí. Je to v leccčems jednodušší, že nemusím řešit platy konkrétních pracovníků.“*

G1D: „Ne.“

Výzkumným šetřením bylo prokázáno, že všichni děkani příslušných fakult oplývají z oblasti řízení podřízených pracovníků na veřejných vysokých školách jak manažerskými, tak lídrovskými kompetencemi. Z dalších kompetencí děkanům zapojeným do výzkumného šetření nechybí ani odborné, sociální a osobnostní kompetence.

4.1.2 Kompetence vedoucích kateder/ústavů na veřejných vysokých školách

Tato kapitola se zaměřuje na kompetence dalších vedoucích akademických pracovníků – vedoucích kateder a ústavů jednotlivých fakult veřejných vysokých se sídlem v Praze. Kompetence jsou vztaženy jak na osobu vedoucího katedry/ústavu (jeho schopnosti, dovednosti, postoje), tak na kompetence (odpovědnosti a pravomoci) vůči svým podřízeným pracovníkům i nadřízeným pracovníkům (děkanům, proděkanům apod.), ale také vzhledem ke studentům příslušné katedry/ústavu.

Výzkumu se zúčastnilo 12 vedoucích kateder/ústavů fakult s označením: A1V1, A1V2, B1V4, B2V3, B2V4, C4V1, C4V2, C5V1, D1V1, E1V2, G1V2 a G2V1. Číselné řazení a přidělení jednotlivých kódů vedoucím pracovníkům kateder/ústavů bylo rozvrhnuo na začátku výzkumu, proto u některých fakult není číslování pracovníků od č. 1.

Stejně jako u předchozí kapitoly ([4.1.1 Kompetence děkanů na veřejných vysokých školách](#)) byla zpracována první otázka obecného charakteru vzhledem k zachování anonymity respondentů tak, že zde nejsou zaznamenány přímé výpovědi respondentů. U dalších 17 otázek jsou z důvodu rozsáhlosti textu vybrány vždy cca 2 nejzajímavější odpovědi či takové, které zastupují nejčastější odpovědi.

OTÁZKY obecné, zpřesňující pracovní zařazení:

- 1. Jakou vedoucí funkci zastáváte nyní (a jakou funkci jste zastával před nástupem na danou pracovní pozici)?*

Všichni respondenti (12) zastávají funkci vedoucího katedry či ústavu, jeden dotazovaný má ještě k této funkci pozici proděkana. Jedna fakulta určité vysoké školy zapojená do výzkumu se dělí na ústavy, nikoliv na katedry. V souvislosti se zachováním anonymity bude pro všechny katedry a ústavy uváděno, že respondenti jsou vedoucí kateder, popř. vedoucí kateder/ústavů. Doba trvání jejich funkce se pohybovala od 3

do 15 let. Délka funkčního období vedoucího katedry/ústavu je obvykle 4 roky, ale v zákoně o vysokých školách není ustanoveno, na jak dlouho může děkan fakulty vedoucímu katedry/ústavu toto období prodloužit, tedy kolikrát bezprostředně po sobě jdoucích obdobích může vedoucí katedry/ústavu danou funkci vykonávat. Proto se u dvou vedoucích pracovníků objevuje delší doba trvání ve funkci, než je 8 let (což je délka 2 funkčních období jdoucích bezprostředně po sobě).

Druhou část otázky týkající se funkce, kterou zastával respondent před funkcí vedoucího katedry/ústavu, můžeme rozdělit do těchto sedmi kódů: prorektor, proděkan, zástupce vedoucího katedry, vědecko-výzkumný pracovník, ředitel instituce, akademický pracovník (na katedře), tajemník katedry. Dva z daných vedoucích kateder/ústavů byli dříve ve funkci prorektora, jeden z nich působil v této funkci na soukromé vysoké škole. Funkci proděkana zastával 1 vedoucí katedry a jako zástupce vedoucího působili 3 respondenti. Dva dotazovaní byli zaměstnáni jako vědecko-výzkumní pracovníci na katedře. 1 respondent zastával funkci ředitele instituce spolupracující s danou katedrou, 1 dotazovaný byl zaměstnán jako akademický pracovník na tamní katedře a 1 zastával funkci tajemníka katedry.

2. Jaké byly požadavky ve výběrovém řízení na Vaši vedoucí pracovní pozici na univerzitě, jaká kritéria museli kandidáti splňovat?

Jako v předchozí kapitole byly v této otázce zkoumány požadavky na odborné kompetence (hard skills) kandidátů na pozici vedoucího katedry/ústavu veřejné vysoké školy. Byly zde stanoveny tyto kódy – koncepce vedení katedry, habilitace/titul docent nebo profesor, praxe v oboru, publikační aktivita, cizí jazyk, orientace ve finanční oblasti katedry, pověření vedením katedry, žádné.

Respondenti E1V2, B2V4, G1V2, B2V3, B1V4, C4V2 a G4V1 uvedli, že museli předkládat koncepci vedení katedry. Jedná se tedy o více než polovinu respondentů, po kterých byla u výběrového řízení požadována vize (koncepce) vedení katedry/ústavu. Minimálně habilitaci (/titul docenta) nebo její zahájení či titul profesora museli u výběrového řízení na danou pozici splňovat respondenti A1V1, C5V1, A1V2, B2V4, G1V2, B2V3 a C4V2, což je také u více než poloviny dotazovaných. Praxi v oboru měli mít respondenti A1V1, E1V2, C5V1, G1V2, C4V2 a G2V1. Publikační aktivita byla povinná u výběrového řízení u A1V1, C5V1, A1V2 a C4V2. Povinně 1 cizí jazyk měli

v dostatečné míře ovládat respondenti A1V1 a A1V2. Orientaci ve finanční oblasti katedry uvedl respondent B1V4. Respondent C4V1 byl pověřen vedením katedry, neprošel tedy výběrovým řízením.

C4V1: *„Byl jsem pověřen vedením katedry, to znamená, že jsem nebyl jmenován a neprošel jsem přímo výběrovým řízením, kde by se stanovovala nějaká kritéria. Následně se to nějak napravilo. To, co jsem musel splňovat, mám v pracovní náplni. Já jsem nepředkládal koncepci, ta se dává jen při kandidatuře do akademického senátu a při volbě děkana, ale já jsem výběrovým řízením neprošel z důvodu, že mě pověřili vedením katedry.“*

Dotazovaný D1V1 uvedl, že požadavky na jeho pozici vedoucího katedry *„nebyly formálně stanoveny, vedoucího katedry vybírá děkan a může použít výběrové řízení.“*

Z výzkumného šetření je zřejmé, že nejčastěji bylo u výběrového řízení po vedoucích kateder/ústavů požadováno představení koncepce vedení katedry/ústavu a také habilitace v oboru či zahájená habilitace, tedy min. titul docent nebo titul profesor. Velké zastoupení měl také požadavek na praxi v oboru a publikační aktivita vedoucích akademických pracovníků.

3. *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a jaká další vzdělání jste absolvoval/a nad rámec těch, která jsou povinná pro výkon práce vedoucího pracovníka na Vaší univerzitě?*

Otázka mapuje odborné a pedagogické kompetence respondentů. Pro první část byly zvoleny kódy – docentura (habilitace), profesura, doktorské vzdělání a magisterské vzdělání. Z důvodu zachování anonymity jednotlivých respondentů nebude u kódů vedoucích kateder uvedeno jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Uveden bude pouze údaj, jaké množství (počet) se objevilo u jednotlivých výzkumných kódů.

Nejvíce se v otázce nejvyššího dosaženého vzdělání objevilo doktorské vzdělání (titul Ph.D.) celkem u pěti respondentů. Titul docenta, tedy habilitaci, měli 4 respondenti, ale jeden dotazovaný měl podánu habilitaci – ten je ovšem započítán do skupiny s dosaženým vzděláním Ph.D. Dva respondenti měli titul profesora a 1 měl magisterské vzdělání – titul doktora věd (rigorózum).

V druhé části otázky, která se týkala vzdělání absolvovaných nad rámec povinných pro výkon vedoucího pracovníka, byly stanoveny kódy – žádné, zahraniční stáže, kurzy, školení a studium.

Žádné další vzdělání nad rámec povinných vzdělání vedoucího pracovníka neměl respondent A1V1 a D1V1. Nejvíce vedoucích kateder absolvovalo různé kurzy, např. respondent G1V2 se účastnil kurzu projektového řízení, respondent B2V3 absolvoval kurz managementu ve Španělsku a byl jedním z týmu připravovatelů kurzu managementu dovedností, který se pořádal se zahraniční účastí. Respondent B1V4 absolvoval kurz s náplní manažerských dovedností, C4V2 se zúčastnil kurzu dovedností a přípravy e-learningu. Dotazovaný G2V1 absolvoval kurz dozdělání v oboru, které je určené také pro vedoucí pracovníky. Celkem se tedy kurzů zúčastnilo 5 respondentů. Různých školení se účastnili respondenti C5V1 a C4V2, např. manažerského školení. Zajímavé bylo zjištění, že 4 respondenti – C5V1, A1V2, B2V4 a G2V1 absolvovali studium, které bylo potřebné či důležité pro vedoucí pracovníky na jejich katedrách (či fakultách). Jednalo se např. o studium jazyků nebo bakalářské studium managementu.

4. Kolik lidí (pracovníků) a jakého pracovního zařazení je Vám podřízeno?

Otázka č. 4 měla za úkol zjistit, jaké kompetence v oblasti řízení lidských zdrojů vedoucí kateder/ústavů mají. Sledovaly se tedy kompetence manažerské a lídrové.

Kódy pro první část dané otázky byly vymezeny podobně jako v kapitole popisující kompetence děkanů. Vzhledem k mnoha variantám možností bylo v otázce stanovení kódů přistoupeno k určení rozmezí počtu podřízených pracovníků. Bylo také nutné rozlišit, zda jsou podřízení pracovníci zaměstnání na katedře na hlavní pracovní úvazek, či na dohodu o provedení práce (DPP). Na tento typ pracovní smlouvy/dohody (DPP) byli zaměstnání pouze externí pracovníci. Studenti doktorského studia (PGS) nejsou do výzkumu zařazeni, daná otázka výzkumu se týkala pouze podřízených pracovníků. V rozmezí 10 – 15 podřízených pracovníků (na hlavní pracovní úvazek = HPÚ) uvedli daný počet respondenti C4V1, B2V3 a G1V2. V rozmezí 16 – 20 podřízených pracovníků (na HPÚ) se nacházeli respondenti G2V1, C4V2, B2V4, D1V1 a A1V1. V rozmezí 21 – 25 podřízených pracovníků (na HPÚ) měli respondenti B1V4 a E1V2. Počet 26 – 30 podřízených pracovníků (na HPÚ) měli zbývající

respondenti A1V2 a C5V1. Respondent G1V2 uvedl ještě počet 30 externích pracovníků, A1V1 jich uvedl 6 a C4V1 sdělil, že má 25 externích pracovníků.

Rozdělení podřízených pracovníků podle pracovního zařazení bylo následující: akademičtí pracovníci, projektoví manažeři, THP pracovníci (technickohospodářští pracovníci), tajemník katedry, technik a sekretářka. Všichni respondenti mají jako podřízené pracovníky akademické pracovníky a sekretářku. Podřízeného pracovníka – technika mají respondenti A1V1, E1V2 a B1V4. Projektové manažery mají jako své podřízené respondenti E1V2, B2V4 a G1V2. THP pracovníky uvedli pouze E1V2 a C4V2. Tajemník katedry, který je podřízen vedoucímu katedry/ústavu, je u mnoha respondentů brán jako akademický pracovník, ale zvláště jej uvedl respondent G1V2.

Bylo zjištěno, že respondentům je podřízeno v průměru 19 pracovníků na katedru/ústav. Jsou jimi nejvíce akademičtí pracovníci, sekretářka katedry/ústavu, podřízenými pracovníky vedoucích kateder/ústavů jsou také technici a projektoví manažeři. V menším zastoupení jsou pozice technickohospodářský pracovník (THP) a tajemník katedry, který je ale řazen k akademickým pracovníkům.

OTÁZKY dle vlastních kompetencí respondenta (odborných a manažerských)

5. Jaké vědomosti, dovednosti, hodnoty pro svou vedoucí funkci potřebujete/využíváte?

Tato otázka se zaměřovala na odborné kompetence (tzv. hard skills, ale i soft skills), tedy kompetence v oblasti emoční inteligence a chování. Stanovit v tomto případě kódy bylo velice obtížné, neboť každý vedoucí katedry odpovídal rozdílným způsobem. Společné znaky bylo možné nalézt pouze u těchto kódů: jednání s lidmi/komunikace, odborné znalosti, manažerské schopnosti, motivace a další.

Komunikaci a jednání s lidmi ve smyslu dohodnout se s nimi využívají téměř všichni respondenti A1V1, D1V1, A1V2, B2V4, B2V3, B1V4, C4V2, G2V1, C4V1. Odborné znalosti uplatňují respondenti A1V1, D1V1, E1V2, C5V1, B2V4 a B1V4. Mezi manažerské schopnosti můžeme zařadit schopnosti plánování, organizování a řízení lidí, tyto kompetence využívají respondenti A1V1, D1V1, E1V2, B2V4, G1V2, B2V3, B1V4, C4V2, G2V1 a C4V1, tedy kromě 2 respondentů téměř všichni dotazovaní. Motivaci pracovníků, která patří do lídrovských kompetencí, používají respondenti

B1V4, B2V3 a C4V1. Mezi další specifické dovednosti, hodnoty a vědomosti, které vedoucí kateder využívají, jsou např. zkušenosti se spoluprací s MŠMT (u A1V1), čtení a psaní (u G1V2), schopnost přijmout odpovědnost a udělat rozhodnutí a respekt k lidem jako k podřízeným (u B1V4), sociální inteligenci (G2V1) a schopnost logistiky (C4V1) ve smyslu při tvorbě rozvrhu zvládnout přesuny pedagogů mezi budovami.

C4V1: *„Já myslím, že je to o nějaké sociální inteligenci, schopnosti dohodnout se s lidmi a dojít k nějakému kompromisu, pokud to jde. Pokud to nejde, tak učinit nějaké rozhodnutí, byť třeba nepopulární, a být schopen si toto rozhodnutí obhájit. A také určitá pečlivost, protože té administrativy je docela dost, a ne vše můžu převést na tajemníka katedry. A co na něj převedu, tak po něm musím kontrolovat, protože jsem zodpovědný za správnost toho vyhotovení. Občas i delegování úkolů, komunikace s lidmi a znalost anglického jazyka, organizační schopnosti a logistika. Musíme při tvorbě rozvrhu umět logisticky zvládnout přesuny mezi budovami a místnostmi, jsme totiž omezeni kapacitou budov, nebo v případě, že se tu dělají nějaké rekonstrukce. No a motivace pracovníků a komunikaci.“*

G1V2: *„Samozřejmě organizaci práce, řízení lidí. Odborné dovednosti v oblasti produkce a managementu divadla, tedy kulturní politiky, psaní, čtení. Já jsem zastánce IT nástrojů řízení, takže nějaké projektové řízení a software. A když ty koncepce, tak nějaké strategické plánování a jazykové dovednosti, zejména angličtinu.“*

G2V1: *„Co se opravdu potřebuje v této funkci, je organizační talent a psychologická příprava. Tím se myslí zejména práce s lidmi, specifický přístup k jednotlivcům, jako ke studentům, muži, ženy, prakticky taková každodenní psychoterapie.“*

Z šetření je možné určit, že nejvíce vedoucí kateder/ústavů využívají manažerské kompetence, schopnost komunikace a domluvy s lidmi, ale také odborné znalosti (kompetence).

6. *Na základě jakých způsobilostí si myslíte, že jste byl přijat do této funkce vedoucího pracovníka (jakými kompetencemi musí být vedoucí pracovník na dané pozici vybaven)?*

Podle jakých kompetencí si vedoucí kateder/ústavů myslí, že byli vybráni do této funkce? Každá fakulta veřejné vysoké školy má jiná kritéria a vyznává jiné priority,

a tudíž i požadavky na vedoucího katedry. Tři zvolené kódy byly stejné jako u děkanů fakult, a to: dosavadní výsledky práce, zkušenosti, komunikace spolu s jednáním s lidmi, navíc byl zvolen kód: koncepce vedení katedry.

Kromě respondenta B1V4 všichni respondenti odpověděli, že byli nejspíše přijati na základě svých zkušeností. Respondenti A1V1, E1V2, G1V2, B1V4 a C4V1 byli přijati podle dosavadních výsledků práce, dle předchozí činnosti vykonávané na katedře. Dovednost komunikace, jednání s lidmi a schopnost být nekonfliktní nejspíše přispěla k výběru vedoucích katedry D1V1, G2V2 a A1V1. A dobrá koncepce vedení katedry měla u výběrové komise na pozici jejího vedoucího vliv u respondentů E1V2 a B1V4.

B2V4: „Asi znalost katedry. Byl jsem 7 let zástupce vedoucího katedry, takže jsem měl přehled v ekonomice, rozpočtech, studijních programech, jaké máme předměty, granty atd. Prostě jsem měl u výběrového řízení větší zkušenosti a více informací ohledně vedení katedry, personálních a ekonomických záležitostí a struktury rozpočtu katedry než kandidát, který byl odjinud. A také jsem měl vizi katedru stabilizovat zejména finančně, což vzhledem ke své situaci potřebovala, ne vymýšlet a přinášet nové akreditace.“

E1V2: „Já jsem měl v té době docela dobré CV, co se týče vědeckých výkonů, přinesl jsem sem dost grantů se zajímavými obsahy. Vize vedení katedry byla jasná a já to splnil na 150 %, bylo to pro fakultu přínosné.“

Bohaté zkušenosti, tedy odborné kompetence, ale i dosavadní výsledky práce, ve kterých se kromě manažerských a lídrovských kompetencí mohou skrývat i další schopnosti, dále dovednost komunikace a dobrá vize funkce katedry - to jsou společné znaky, podle kterých jsou většinou vybíráni vedoucí kateder či ústavů do svých funkcí.

7. Které kompetence v oblasti pravomocí a odpovědnosti, vyplývající z Vaší funkce, máte? (prosím vyjmenujte)

Pravomoci a odpovědnosti vedoucích pracovníků patří do manažerských a lídrovských kompetencí. Kódy pro tuto otázku byly zvoleny: personální záležitosti, finanční záležitosti/rozpočet katedry, studijní záležitosti, odborný profesní růst pedagogů,

zajištění pracovních podmínek, administrativní záležitosti a komunikace s vedením fakulty.

Všichni respondenti shodně uvedli, že jejich pravomoci a odpovědnosti se pohybují v oblasti personální a finanční. Personální záležitosti zahrnují výběr, přijímání a propouštění pracovníků (obsazování pracovních míst) a řízení lidských zdrojů. Finanční záležitosti jsou spojeny s rozpočtem katedry/ústavu, který se týká rozdělování peněz na provoz katedry/ústavu, na platy a odměny zaměstnanců katedry/ústavu atd. Odpovědnost za studijní záležitosti, které v sobě pojímají např. schvalování témat závěrečných prací studentů, obsah výuky, akreditace apod., uvedli respondenti A1V1, D1V1, C4V2 a G2V1. Částečnou odpovědnost za odborný profesní růst pedagogů má respondent B1V4. Odpovědnost za zajištění odpovídajících pracovních podmínek pro své zaměstnance mají B1V4 a E1V2. Respondent C4V1 má odpovědnost i za administrativní záležitosti, do kterých spadá např. potvrzování dovolených podřízených pracovníků. Respondent C4V2 má odpovědnost, která se týká komunikace s vedením fakulty.

E1V2: „Odpovídám za veškerý majetek a podřízené, protože pokud se něco stane, což se už stalo, tak člověk má za pracovníky zodpovědnost a musí to řešit. Za personální odpovědnost považuji i to, že chci, aby se tady pracovníci měli dobře a neutíkali nám. Takže musí také dostat slušně zapláceno za svou práci, aby byli spokojeni. Moje práce spočívá v tom, že 80 % času sepisují projekty, abych ty podřízené uživil. Pravomoci? Tak třeba v rovině pracovní-právní, kdy jsme tady např. zrušili na fakultě pracovní smlouvy na dobu neurčitou. Je to dobrý nástroj, když někdo neplní, tak buď s ním můžeme rozvázat pracovní poměr po skončení smlouvy, nebo přistoupíme k finančnímu postihu, odejmutí peněz.“

B2V4: „Pravomoci mám v personálních záležitostech, myslím v obsazování pracovních míst. Sice ta místa se obsazují konkurzem, ale v zásadě se vyhoví vedoucímu katedry. A máme finanční samostatnost. Máme rozpočet na katedru a záleží na vedoucím, jak to udělá, jestli dá hodně pracovníkům málo peněz, nebo málo pracovníkům hodně peněz, takže se to promítne v odměňování. Dokonce si schvalují jako správce rozpočtu i svoji odměnu, což je velká samostatnost. Samozřejmě je tu nějaká supervize, vysoké odměny

musíme odůvodňovat. Na druhou stranu je to všechno ale i velká odpovědnost, protože když špatně hospodaříte, jste ve ztrátě a musíte to fakultě dorovnat.“

C4V1: „Pravomoci i odpovědnosti mám v oblasti personálního zajištění výuky. Jsou tu garanti oborů a já musím zajistit, aby ti lidé vyhovovali po stránce odborné. Já na jedné straně mohu svobodně rozhodnout, kdo bude jaký předmět učit, ale zároveň musím zajistit, aby vyhovoval i po stránce akreditace, tedy byl např. docent nebo profesor. Proto hledám i externí pracovníky na trhu práce. A další odpovědnost i pravomoci mám za rozpočet, většinou jsou to věci investičního charakteru, provoz, údržbu majetku a komu se případně ten majetek svěří. V té oblasti personální rozhodují také o výši úvazků a odměn. Odpovědnost mám i za administrativní záležitosti, neschopenky, jak rozvrhnu výuku, jestli deleguji kolegy kvůli pracovní neschopnosti učitele.“

Je zřejmé, že všichni vedoucí kateder/ústavů zodpovídají za personální a finanční stránku katedry/ústavu, z personální oblasti se jedná o řízení lidských zdrojů, finanční odpovědnosti i pravomoci se týkají především celého rozpočtu katedry a hospodaření a nakládání s finančními prostředky katedry. Za studijní záležitosti, zejména za obsah výuky, akreditace předmětů a témata závěrečných prací studentů nesou zodpovědnost 4 vedoucí kateder.

8. *V pozici vedoucího pracovníka – znáte své silné/slabé stránky a rozvíjíte nějakým způsobem silné stránky, popř. snažíte se nějakým způsobem potlačovat slabé stránky?*

Silné a slabé stránky jedince a schopnost sebereflexe jsou součástí osobnostních kompetencí. Ty je nutné umět pojmenovat a pracovat s nimi. U silných stránek se pracovník musí zaměřit na jejich rozvoj, naopak u slabých se musí snažit o jejich potlačování. Kódy pro tuto otázku byly rozděleny do dvou skupin – první skupina obsahovala kódy silných stránek osobnosti, druhá skupina zahrnovala kódy slabých stránek respondentů. Mezi silnými stránkami se objevila spojení: organizace práce/ time management, komunikace/schopnost jednání s lidmi, empatie, rychlost v odpovědích na e-maily, důvěra v pracovníky, neodkládání záležitostí (potlačování prokrastinace), loajalita a smysl pro detail.

Time management a správně si zorganizovat práci ovládají respondenti A1V1, G1V2 a C4V1. Schopnost komunikace a jednání s lidmi je blízká respondentům A1V1, B2V4, B1V4, B2V3, G2V1 a C4V1. Jako další silnou stránku, empatii, za svou považuje respondent G2V1, E1V2 a A1V1. Důvěru v podřízené pracovníky, čehož si oni velice cení, má dotazovaný B2V4. Ten také zmínil: *„Přílišná důvěra může být ale i moje slabá stránka, protože se mi to může někdy vymstít.“* Neodkládání záležitostí na později, jakési potlačování prokrastinace je vlastní respondentovi A1V1. Tato vlastnost by se mohla pojít i se silnou stránkou, kterou je rychlé reagování na e-maily (u respondenta C4V1). Loajalitu vyznává dotazovaný G1V2. Smysl pro detail, až „puntičkářství“, má respondent E1V2.

Skupina slabých stránek byla zastoupena mnoha faktory: ovlivnitelnost, malá důslednost, nízká míra trpělivosti, vznětlivost/prchlivost, špatný time management, nedelegování úkolů, komunikace a zapomínání.

Příliš ovlivnitelný je respondent A1V1. Málo důslední jsou ke svým podřízeným respondenti A1V2 a A1V1. Příliš vysokou mírou trpělivost dle své výpovědi neoplyvá respondent E1V2. Občasnou vznětlivostí trpí respondenti C4V1 a C5V1, ale umí s daným problémem pracovat a potlačují jej. Respondent B1V4 nemá dle jeho slov dobrý time management, s čímž souvisí také nedelegování úkolů na podřízené pracovníky, které uvedl dotazovaný G2V1. Ačkoliv komunikace většinou patří k silným stránkám, jako svou slabou stránku ji uvedl respondent G1V2. C4V1 uvedl jako svou slabou stránku zapomínání, se kterým souvisí právě jeho silná stránka – rychlé odpovídání na e-maily.

Dva respondenti – D1V1 a C4V2 žádné silné ani slabé stránky neuvedli z důvodu jejich nesledování.

G2V1: *„Z těch slabých, že neumím vyhazovat lidi, chybí mi přísnost, ale snažím se, abych nebyla pouze tím milovaným a oblíbeným vedoucím, který všechno jen povoluje. No a neumím moc delegovat úkoly na podřízené, ale věnuji se tomu. A ty silné? Asi že umím komunikovat s lidmi. Jsem schopna domluvit se s různými lidmi, kteří mají různé požadavky. Tím myslím na obě strany, s vedením i s podřízenými, ale i se studenty. Vyslechnout je a je zapotřebí taková vnímavost.“*

A1V1: „Mezi silné stránky bych zařadil vlastnost, že vše, co je možné, plním hned. Dále bych řekl, že mám systematický přístup k organizaci práce. Je důležité udělat co nejvíce s co nejmenším úsilím. A také se snažím předvídat, jak bude k danému problému přistupovat druhá strana. Ze slabých stránek bych uvedl, že se někdy nechám ukecat a pro plnění některých úkolů potřebuji silnou motivaci. A také jsem někdy málo důsledný.“

Z výzkumného šetření lze uvést, že většina vedoucích kateder/ústavů si uvědomuje své silné a slabé stránky, silné využívají ke svému rozvoji, a naopak ty slabé se snaží potlačovat.

9. Jakým způsobem uplatňujete nabyté odborné znalosti a dovednosti ve své práci?

Otázka sleduje schopnost využívat odborné kompetence nabyté při studiu či v praxi. Kódy byly stanoveny: ve výuce, ve výkonu funkce/v praxi, nevyužívá.

Všichni respondenti využívají nabyté odborné znalosti ve výuce. Často ale naopak využívají poznatky z praxe, které aplikují do výuky (B2V3), nebo ve výkonu své funkce – A1V1, D1V1, E1V2, G1V2, G2V1 a C4V1. Zde se jedná převážně o využívání těchto znalostí tak, že radí podřízeným (A1V1), mají větší nadhled (D1V1, G2V1), využívají je v projektovém řízení (G1V2), či při řešení konfliktů (C4V1). V administrativních činnostech, které (převážně) vykonává při své práci vedoucí katedry/ústavu A1V2, odborné znalosti neuplatňuje.

C4V1: „Tehdy jsem byl vyslán na určitý výukový program určený pro manažery a vedoucí kateder, který trval 12 dní. Vyučovaly se tam manažerské dovednosti. Některé věci jsem si odtud přenesl do praxe katedry, jako např. vedení porad, jak dělat hodnotící rozhovory se zaměstnanci a třeba řešení konfliktů na pracovišti, a z toho čerpám hodně a využívám to ve své práci. Řadu věcí jsem znal, dodržel, ale některé jsem praktikoval jiným způsobem. Kromě toho, než jsem byl zaměstnancem fakulty, jsem dělal vedoucího v ... (institute, pozn.). To mi dalo také nějaké zkušenosti, třeba řešení konfliktů na pracovišti. Ta zkušenost z praxe, z jiného oboru, je také užitečná. A určitě i z průběhu mého studia, ale ne náplň studia, spíše z překonávání problémů, které vznikly při studiu vysoké školy.“

E1V2: „Nejvíce využívám to, co jsem se naučil během studií a psaním diplomové práce díky svému vedoucímu. A naopak na disertační práci jsem neměl moc dobrého vedoucího, tam jsem si musel všechno zajistit sám, takže tím jsem se také dost naučil. Tam jsem získal jak kompetence vědecké, tak mi hodně dala zahraniční spolupráce. A také využívám zkušenosti v oblasti managementu, to bylo díky vedení grantů, kde byl člověk vhozen do vody a musel se o všechno postarat sám.“

Nejvíce se objevuje odpověď, že respondenti odborné znalosti využívají ve výuce studentů a také ve své vedoucí funkci.

10. Jakým způsobem řešíte určité problémy, které vyplývají z nastalé situace?

Řešení problémů je jednou ze sociálních kompetencí. Všichni respondenti, kromě C4V1, odpověděli podobně, ve smyslu kódu: s odstupem a prostřednictvím komunikace.

A1V1: „Nejdříve si nechám vše trochu rozležet v hlavě, pokud to časové možnosti řešení problému dovolí. Pak se snažím poradit o dané situaci se svými nejbližšími podřízenými a zvažuji jejich názory a jejich argumentaci. Konečné rozhodnutí pak bývá kompromisem všech názorů.“

Kromě respondenta C4V1, který řeší problémy bez odkladu, řeší všichni respondenti problémy s odstupem tak, že problém nejdříve zanalyzují a poté prostřednictvím komunikace hledají řešení situace, až dojdou ke kompromisu mezi všemi zúčastněnými stranami. Způsob řešení – komunikaci a nalezení kompromisu používá i respondent C4V1.

11. Jakým způsobem řešíte náhlé změny situace v pracovním prostředí (např. předem vytvoříte plán, jak postupovat; pověříte podřízeného pracovníka daným úkolem; vše řešíte operativně apod.)

Tato otázka poukazuje na organizační a řídicí dovednosti, které jsou součástí manažerských kompetencí. Zvoleny byly tyto společné znaky: vytvoření plánu, delegování úkolu, vyřešit sám a improvizace.

Vytvořit si nějaký plán a hledat řešení problému vyznávají respondenti A1V1, D1V1, G1V2, C4V2 a C4V1. Respondenti E1V2, C5V1, B2V4, G2V1 a někdy i respondent

D1V1 delegují problém na některého ze svých zástupců, podřízených pracovníků. Respondenti B2V3, B1V4 a G2V1 jako vedoucí pracovníci upřednostňují řešit problém sami, neboť každý vedoucí musí nakonec rozhodnout sám a přijmout za takové rozhodnutí odpovědnost. Respondent A1V2 většinou improvizuje, netvoří plán.

Za velmi vtipnou pokládám otázku respondenta D1V1: „*Chvilku lezu po zdi, pak třikrát oběhnu kancelář, a když se uklidním, tak záleží na podstatě problému a na tom, kdo je schopen ho řešit. Pokud je to problém, který by mohl být systémový, tak hledám cestu, aby se to neopakovalo nebo aby byl pro příště jasný postup. Pokud jde o náhodný jev, tak hledám optimální řešení. Jestli sám nebo prostřednictvím podřízeného pracovníka záleží na podstatě problému i na tom, jestli lze úkol delegovat. Pokud se například jedná o „rvačku“ mezi akademiky, tak to musím řešit sám, to delegovat nemůžu.*“

Většinou náhlé změny v pracovním prostředí či problémy pracovního rázu řeší část respondentů skrze vytvoření plánu, část problém deleguje na podřízeného pracovníka, ale objevila se také část pracovníků, kteří raději řeší problém zcela sami a berou za něj plnou odpovědnost.

OTÁZKY dle stylu vedení (lídrovské kompetence)

12. Je-li zapotřebí řešit bezodkladně určitý úkol, jak zpravidla zajistíte, aby zaměstnanci/podřízení daný úkol vyřešili? (spíše direktivním/autoritativním způsobem, nebo demokratickým způsobem, či participativním - manažer v pozadí, hodnotí až výsledky práce týmu?); (liberální styl zde není zmíněn z důvodu odpovědnosti vedoucího pracovníka)

Kompetence týkající se vedení lidí (lídrovské kompetence) jsou u vedoucích pracovníků žádoucí, neboť zajišťují splnění úkolů podřízenými způsobem, který je přijatelný i dotyčným zaměstnancům. Otázka měla zjistit, jaký styl vedení daní vedoucí kateder/ústavů používají. Kódy byly stanoveny tři, podle užitých stylů vedení: direktivní/autoritativní styl, demokratický styl a participativní styl vedení.

Respondenti D1V1, E1V2, A1V2, B2V4, G1V2, B2V3, B1V4, C4V2 a G2V1 používají demokratický styl vedení pracovníků, kdy je zadání úkolu založeno na domluvě s podřízeným. Ke stylu vedení demokratickým způsobem používají

respondenti D1V1, B2V3 a C4V2 i styl autoritativní/popř. direktivní, respondent B2V4 používá k demokratickému stylu vedení styl participativní. Respondent C4V1 upřednostňuje kombinaci stylů vedení autoritativní a participativní. Ostatní respondenti – A1V1 a C5V1 využívají pouze participativní styl vedení podřízených pracovníků.

G1V2: *„Myslím, že styl můžu určitě označit za demokratický. Samozřejmě ne v tom smyslu, že pak všechno dělám sám. Ale nepověřuji pracovníky úkoly, kterým se brání, a nepřipadají jim smysluplné. Takže určitě je všechno na dohodě, vyjednávání, vysvětlování.“*

B2V3: *„Záleží na případě a na lidech, myslím v přístupu. Není dobré mít jeden paušální přístup ke všem. Při určitých úkolech musím použít autoritativní přístup, jindy je to o demokracii. Záleží to na situaci a na člověku a také na horizontu času. Zcela direktivní nebo jen liberální přístup je špatně.“*

Nejvíce je tedy vedoucími kateder využíván demokratický styl vedení podřízených pracovníků.

13. Jakým způsobem motivujete podřízené pracovníky k požadovanému pracovnímu výkonu? (pochvala osobní/veřejná, finanční/nefinanční odměna apod., nebo raději přistupujete k sankcím při nesplnění úkolu)

Motivace pracovníků ke splnění zadaného úkolu (cíle) či k dosažení požadovaného výkonu je nezbytnou součástí práce každého vedoucího pracovníka. Jako nástroj motivace slouží finanční/nefinanční odměna, pochvala, či naopak sankce, která představuje negativní motivaci sloužící k vykonání úkolu. Pro tuto otázku byly stanoveny kódy: osobní pochvala, veřejná pochvala, finanční odměna, nefinanční odměna, sankce, všechny druhy, osobní příklad.

Kromě 1 respondenta (G2V1) používají všichni vedoucí kateder/ústavů finanční motivaci, tedy dávají podřízeným pracovníkům různé finanční odměny. Osobní pochvaly využívají respondenti D1V1, C5V1, A1V2, G1V2, C4V2 a G2V1. Veřejnou pochvalu, aplikovanou často na poradách katedry, používají vedoucí pracovníci C5V1, B2V3, C4V2 a G2V1. Nefinanční odměnu, která má podobu např. nového notebooku, lepšího vybavení kanceláře či umožnění vycestovat do zahraničí (za finance katedry,

např. na zahraniční konferenci), nabízí podřízeným respondenti B2V4 a B2V3. K sankcím, ale zcela výjimečně, přistupují respondenti C5V1, D1V1 a B1V4.

Všechny druhy motivací, tudíž i sankce, používají respondenti A1V1 a C4V1.

A1V1: *„Používám všechny výše uvedené metody. Za drobné úkoly stačí pochválit, avšak za více pochval musí vždy následovat finanční odměna, jinak pochvaly nemají smysl. Za plnění velkých úkolů nad rámec běžných povinností je finanční odměna hned. Sankce používám při neplnění běžných povinností vyplývajících z pracovní náplně každého pracovníka.“*

C4V1: *„Všechny tyto způsoby motivace jsou využívány, takže používám osobní pochvalu i tu veřejnou, např. na poradě katedry, která je každý měsíc, nebo při hodnoticích pohovorech. Dávám také finanční i nefinanční odměny. U těch finančních, pokud by to měl být opravdu trest, nejen odejmutí odměny, tedy sankce, tak jsem schopen i přeřadit pracovníka do nižší platové třídy, nebo mu snížit úvazek, když neplní úkoly.“*

Bohužel někteří respondenti nemohou používat finanční a nefinanční motivace, pouze pochvaly, jako je tomu u respondenta G2V1: *„Bohužel na uměleckých školách žádné odměny nejsou. U nás na katedře vůbec nevyužíváme finanční či nefinanční odměny, nejsou na to prostředky. Určitě motivuji podřízené pracovníky alespoň osobní pochvalou, někdy i veřejným poděkováním.“*

Respondent D1V1 uvedl ve své odpovědi, že k výše zmíněným druhům motivací používá také svůj osobní příklad. *„Motivovat pracovníky se snažím přes osobní příklad a jakousi firemní kulturu, aby věci dělali proto, že věří tomu, že je to tak dobře. Někdy se to daří.“*

Z výsledků je patrné, že jsou vedoucími kateder/ústavů využívány všechny druhy motivace svých podřízených, nejvíce je tomu tak u finančních motivací (peněžních odměn). Sankce a postihy jsou používány respondenty ve zcela výjimečných a spíše vyhocených situacích.

14. *Jakým způsobem řešíte problém na pracovišti, např. konfliktní situace? Popište, prosím (např. styl komunikace s podřízeným, techniky zvládnání stresu a konfliktních situací).*

Součástí sociálních i lídrovských kompetencí je také řešení problémů na pracovišti. Společné znaky pro tuto otázku byly definovány jako: vzájemná komunikace, řešení v klidu, snaha o nevznikání konfliktů, vyřeší se samo bez asistence vedoucího K/Ú (vedoucí katedry/ústavu).

Všichni respondenti kromě jednoho (A1V2) uvedli, že při vzniklých problémech, např. při konfliktních situacích na pracovišti, je nejdůležitější vzájemná komunikace mezi aktéry sporu a vedoucím katedry, který často vystupuje v daných situacích jako moderátor. Respondenti C4V1 a B2V3 uvedli, že komunikace musí probíhat zásadně v klidu, bez různých negativních emocí.

B2V3: *„Vše se snažím řešit v klidu, ale když je problém, tak to na mě lidi poznají.“*

B2V4: *„Nerad řeším problémy, není mi to příjemné. Ale vždy to byly spíše odborné věci, ne osobní. Všichni jsou tady dost citliví na tu odbornost, např. se jedná o to, co učit, jak to učit, vedoucí diplomových prací si obhajují ty své studenty, jejich práce a tak. Snažím se hledat kompromisy, důležité je domluvit se, i když je to někdy těžké. Určitě nechci lidem nic přikazovat.“*

Respondent A1V2 řekl, že problémy a konfliktní situace na katedře se většinou vyřeší samy, bez jeho přímého zásahu.

15. *Rozhodujete v důležitých věcech ovlivňující chod Vašeho pracoviště pouze dle Vašeho uvážení, nebo je pro Vás důležitý také názor Vašich podřízených?*

Zda jsou vedoucí kateder/ústavů schopni akceptovat názor svých podřízených a zda jsou schopni být způsobilí k týmové práci, zjišťovala otázka č. 15. Kódy byly zvoleny následující: dle svého uvážení a konzultace s podřízenými.

Všichni respondenti se radí nebo konzultují věci ovlivňující chod katedry s podřízenými pracovníky či vybraným jedním až dvěma podřízenými pracovníky. Respondent E1V2 se radí s některými podřízenými, ale *„co se týče katedry, tak ze 75 %*

je to moje rozhodnutí, to vyplývá z té odpovědnosti,“ takže většinu katedrových záležitostí rozhoduje podle svého vlastního uvážení. To samé platí u respondenta B2V3: *„Většinou rozhoduji podle svého uvážení, ale občas využívám i názor podřízených. Ale dlouhodobé nebo složitější věci ne, mám tak 2 až 3 lidi, se kterými se radím. Ale stejně vše si rozhodnu já, protože za všechno nesu zodpovědnost. Co se mi osvědčilo, nejvíce sázím na vlastní intuici. Když z něčeho nemám dobrý pocit, tak to raději radikálně nerozhoduju a odsunu to rozhodnutí na později.“*

Respondent C4V1 sice konzultuje většinou s jedním podřízeným pracovníkem některé záležitosti ohledně katedry, ale jedná se o bývalého vedoucího katedry, který je mu díky svým postřehům a zkušenostem přínosem.

C4V1: *„Konzultuji např. s bývalým vedoucím katedry, ten má zkušenosti s vedením katedry a on je i garantem několika předmětů. Dále konzultuji s tajemníkem fakulty. U ostatních pracovníků, tam si vyslechnu jejich návrh řešení, a když se mi zdá, že to navrhované řešení je dobré, tak ano. Ale nejsem zastávce demokracie.“*

Všichni respondenti oceňují názor svých podřízených, zejména pokud se jedná o jejich zástupce či osoby s řídicími zkušenostmi. Pokud se některý vedoucí pracovník rozhoduje raději dle svého uvážení, vždy ale využije konzultace či vyslechnutí názoru další osoby.

16. Řešíte nepříjemné záležitosti raději hned, nebo je odložíte a řešíte až poté, co znáte veškeré okolnosti případu?

Vedoucí pracovníci musí často rychle vyřešit problém či učinit zásadní rozhodnutí. Proto je podstatné, aby byli flexibilní a oplývali manažerskými a lídrovskými kompetencemi. Pro tuto otázku byly zvoleny společné rysy: hned a po seznámení se s okolnostmi případu.

Kromě respondentů A1V1, G2V1 a C4V1, kteří raději řeší nepříjemné záležitosti hned, (respondent A1V1 ještě raději volí konzultaci s některým z podřízených, protože dle jeho slov *„pak máme pocit kolektivní zodpovědnosti za navržené řešení.“*), většina respondentů raději nejdříve zjistí veškeré okolnosti případu a jedná až poté. Řešení záležitostí ale neodkládá na moc pozdější čas, aby problémy nenarostly.

C4V1: „Raději je řeším hned. Ty záležitosti jsou nepříjemné a já chci, aby pominuly. Ono někteří to nechávají tzv. vyhnít, a někdy jim ta taktika i vychází, ale on ten problém může narůst do větších rozměrů a tomu já se chci vyhnout.“

Podle zjištění se všichni vedoucí kateder/ústavů rozhodují podle momentální situace a vlastních zkušeností. Lze tedy konstatovat, že respondenti jsou nejen dostatečně flexibilní, ale jsou schopni učinit zásadní rozhodnutí vedoucí k vyřešení situace.

17. Radíte se při řešení problematických záležitostí na pracovišti s nezainteresovanou osobou do případu (např. se svým zástupcem)?

Schopnost řešení problémů na pracovišti řadíme mezi interpersonální a lídrovské kompetence. Otázka sledovala tyto schopnosti a dovednosti vedoucích pracovníků. Daná otázka je uzavřená s odpověďmi ano – ne, odpovědi respondentů mohly být dále rozvinuty na jejich vysvětlení.

Všichni respondenti odpověděli, že se radí s nezainteresovanou osobou do případu, občas využijí i rodinného příslušníka, většinou se ale jedná o osobu, která je součástí katedry.

OTÁZKA závěrečná – shrnutí, postřehy respondenta

Na závěr byla respondentům položena otázka umožňující volné vyjádření k tématu kompetencí či k práci vedoucího pracovníka ve školství. Vzhledem k velkému množství dotazovaných respondentů bylo vybráno jen několik odpovědí:

A1V1: „Práce s lidmi musí mít zpětnou vazbu. Je třeba sledovat, jak reagují podřízení na jednotlivé úkoly a rozhodnutí a podle toho pak přizpůsobit nové úkoly a formulovat nová rozhodnutí.“

B2V4: „Myslím si, že vedoucí kateder mají značné kompetence. Mají ohromné možnost rozvoje a aktivit, kam směřovat. Tady na škole má každá katedra svůj rozpočet, o kterém si rozhoduje sama, což je na jednu stranu velká svoboda, ale také někdy i úskalí, protože katedry si samy odpovídají nejen za personální stránku, kolik pracovníků si budou moci dovolit, ale jedná se i o celou existenci katedry.“

G1V2: „Myslím si, že jiné školy mají silné postavení vedoucích pracovníků, tedy v rámci rozpočtu. Teprve se nastavují mechanismy kontroly kvality a obsahu výuky na jednotlivých pracovištích. Dříve byly kompetence vedoucích kateder v rámci jejich rozpočtu relativně neomezené. Ne že by mohli vyhazovat pedagogy, jak se jim zlíbí, ale co se týká obsahu výuky, výběru pedagogů apod., tak tam měli vedoucí kateder téměř neomezenou pravomoc. Teď se to trochu mění s novelou vysokoškolského zákona s tím, že škola usiluje o akreditace a nastavuje se vnitřní systém schvalování studijních plánů, jejich změn, kontroly atd. Tam jsou vedoucí kateder samostatní, ale v rámci podpory by potřebovali nějaký rozhled alespoň v rámci oboru, protože ta fluktuace pedagogů je tady velká. Těch odborníků tu není tolik. Úspěšný vedoucí katedry je ten, který zná hodně odborníků z praxe, které sem může přilákat k výuce, alespoň na chvíli, protože tady si moc peněz nevydělají.“

B2V3: „Jeden ze základních problémů je, že se na vysokých školách nevěnuje studentům PGS. Měli bychom doktorandy vzdělávat ve všech třech věcech. Každý doktorand se musí učit, musí dělat vědu a musí také nějak řídit. Oni se nepřipravují na manažerské dovednosti. My doktorandy vzděláváme ve své profesi, ale oni by měli rozvíjet také sociální dovednosti, např. jak vést poradu, jak udělat zápis z porady, jak motivovat lidi a taky umět ekonomicko-právní věci.“

B1V4: „Všechny katedry na této vysoké škole mají povinně tzv. Radu ústavu složenou ze zaměstnanců, se kterou vedoucí musí komunikovat, i kdyby nechtěl. Rada ústavu sice nemá žádné pravomoci, ale i tak vnímám tuto povinnost jako jednoznačně vhodnou a jsem pro, aby Rada měla možnost v odůvodněných případech navrhnout děkanovi fakulty např. odvolání vedoucího ústavu apod.“

C4V1: „Myslím si, že hrozně důležitá věc z hlediska kompetencí je podle mého názoru četnost fluktuace lidí na pracovišti. Pokud jsou na pracovišti lidé, kteří jsou tam léta a znáte je, tak je to něco jiného, než když na tom pracovišti jsou lidé, kteří dokola odchází. Hodně kolegů tady bylo jako student, doktorand. Takže ta katedra je tak trochu jako rodina.“

G2V1: „Určitě by umělecké vysoké školy měly být lépe financovány, aby se zajistily peníze jak pro pedagogy, kteří tu práci dělají spíše kvůli tomu, že je to baví, a také pro studenty, kterým bychom pak mohli zajistit lepší podmínky pro studium, i navýšit

nějak kapacitu přijímaných studentů na daný obor. My patříme k nejlepším školám na světě, ale bohužel nemáme dostatečné výukové prostory, proto nemůžeme žádat a čerpat tolik granty.“

C4V1: „Nemyslím si, že kompetencí vedoucích pracovníků je dosažené vzdělání, myslím titul Ph.D., docent, profesor. Ale s vedením katedry to zas tak nesouvisí, měl by to být spíš manažer se schopností komunikovat a dohodnout se. Je dobře, že dosažené vzdělání není formálním kritériem pro vedení katedry nebo fakulty.“

Výzkumné šetření prokázalo i u vedoucích kateder/ústavů veřejných vysokých škol, že jim nechybí ani manažerské a lídrové kompetence, a ani kompetence odborné, sociální a osobnostní. Každý z jednotlivých vedoucích kateder/ústavů má svůj osvědčený systém vedení a řízení podřízených pracovníků, ale také způsoby pro seberozvoj a sebeřízení.

4.1.3 Komparace kompetencí děkanů a vedoucích kateder/ústavů na veřejných vysokých školách

Výzkumu se zúčastnili vedoucí akademičtí pracovníci z celkem šesti vysokých škol/univerzit se sídlem v Praze, z těchto 6 škol bylo do výzkumu zapojeno 9 fakult. Z nich byly uskutečněny rozhovory se šesti děkany a vždy s jedním či dvěma vedoucími kateder/ústavů, kteří jsou podřízenými děkanů na daných fakultách. Rozhovory se zbylými třemi vedoucími kateder/ústavů nebudou do této komparace zaneseny, neboť zde chybí porovnání s jejich nadřízenými (děkany fakult).

Komparace kompetencí byly provedeny pouze u některých otázek z výzkumného šetření. Např. otázky č. 1 či 3 jsou otázky obecného charakteru a v komparacích kompetencí děkanů a vedoucích kateder/ústavů se nijak zvlášť neprojeví (otázky se týkaly upřesnění funkce respondentů a jejich nejvyššího dosaženého vzdělání; jednotlivé odpovědi respondentů jsou vždy uvedeny v příslušné kapitole výzkumného šetření). Z všeobecných otázek ale stojí za zmínku otázka č. 2, která pojednávala o požadavcích na dané pracovní místo vedoucího akademického pracovníka ve výběrovém řízení. Tam se shodovaly odpovědi u několika děkanů a vedoucích kateder/ústavů. Vysoká škola C4 a G1 požaduje ve výběrovém řízení (dále jen VŘ) u děkanů i vedoucích kateder/ústavů vysokoškolské vzdělání a koncepci vedení (fakulty/katedry). Vysokoškolské vzdělání požaduje po děkanech i vedoucích

kateder/ústavů (dále jen vedoucí K/Ú) i vysoká škola D1 a A1. Předkládání koncepce vedení fakulty/katedry požadují po vedoucích akademických pracovnících u VŘ vysoké školy (fakulty) B1 a B2. Je zajímavé, že u vedoucích kateder/ústavů na škole B2 je požadováno též vysokoškolské vzdělání, ale na pozici děkana tato podmínka stanovena nebyla. Nejspíše je již počítáno s tím, že do funkce děkana na dané vysoké škole se hlásí (nebo mohou přihlásit) pouze uchazeči s požadovaným vysokoškolským vzděláním.

Další z všeobecných otázek, otázka č. 4, se ptala respondentů, kolik pracovníků a jakého pracovního zařazení je jim podřízeno. Obě skupiny respondentů, děkani i vedoucí K/Ú, měly min. 10 podřízených pracovníků. Děkani na vysokých školách C4 a B2 měli podřízených pracovníků v rozmezí 20 – 50 osob, všem jejich podřízeným (2x2) vedoucím K/Ú bylo podřízeno do 20 pracovníků. U dalších respondentů se rozmezí podřízených mezi děkany a vedoucími K/Ú dosti liší. Děkan na vysoké škole D1 měl podřízených pracovníků v rozmezí 50 – 99, vedoucí K/Ú na téže fakultě uvedl 16 – 20 podřízených pracovníků. Na vysoká škola A1 je děkanovi fakulty podřízeno až do 199 pracovníků (100 – 199), vedoucí K/Ú mají do 30 podřízených pracovníků. Ještě větší je rozpětí u vysoké školy G1, kde děkan má podřízených pracovníků 100 – 199 a jeho podřízený pouze do 15 pracovníků. A nejvíce je podřízeno děkanovi na vysoké škole B1, nad 200 pracovníků, ale vedoucímu K/Ú pouze do 25 pracovníků. Z toho vyplývá, že záleží spíše na velikosti fakulty, kolik pracovníků je podřízeno děkanovi fakulty, u vedoucích K/Ú je to v průměru kolem 19 podřízených pracovníků.

Pro výzkum bylo důležité zaměřit se především na otázky č. 5 až 11, které sledovaly osobnostní kompetence respondentů, jejich pravomoci a odpovědnosti a jejich manažerské a lídrovské kompetence.

5. Jaké vědomosti, dovednosti, hodnoty pro svou vedoucí funkci potřebujete/využíváte?

Děkan i vedoucí K/Ú na vysoké škole D1 se shodli, že pro svou vedoucí funkci využívají zejména schopnost jednat s lidmi včetně komunikačních dovedností a odborné znalosti. Děkan této VŠ odpověděl také, že využívá schopnost empatie při jednání se svými podřízenými (a ostatními lidmi na škole). Vzájemná shoda panovala i u děkana a vedoucího K/Ú na vysoké škole A1, kteří také využívají

schopnosti komunikovat a jednat s lidmi. Vedoucí K/Ú na škole A1 navíc uvedl využívání manažerských kompetencí (plánování, organizování, řízení lidí) ve své vedoucí funkci. Opět komunikační dovednosti a schopnost jednat s lidmi, spolu s manažerskými kompetencemi využívají oba vedoucí K/Ú i děkan na vysoké škole B2. Děkan fakulty na této VŠ ještě přikládá váhu schopnosti empatického vcítění se do druhých lidí, jeden vedoucí K/Ú (B2V3) využívá motivaci pracovníků (lídrovské kompetence). Děkan vysoké školy G1 využívá stejně jako vedoucí K/Ú manažerské schopnosti, děkan fakulty navíc využívá opět schopnost jednání s lidmi včetně komunikačních schopností. Vedoucí K/Ú na vysoké škole C4 přikládají váhu komunikačním dovednostem a schopnosti jednat s lidmi, vedoucí K/Ú (respondent C4V1) navíc motivuje podřízené k vyššímu pracovnímu výkonu. Děkan této vysoké školy C4 sází spíše na odborné znalosti a manažerské schopnosti. Odborné znalosti a manažerské schopnosti využívá děkan i vedoucí K/Ú na vysoké škole B1. Vedoucí K/Ú na této škole navíc klade důraz na komunikační dovednosti a jednání s lidmi a motivaci pracovníků.

6. *Na základě jakých způsobilostí si myslíte, že jste byl přijat do této funkce vedoucího pracovníka (jakými kompetencemi musí být vedoucí pracovník na dané pozici vybaven)?*

Vysoká škola (fakulta VŠ) D1 oceňuje u kandidátů výběrového řízení na pozici děkana i vedoucího K/Ú především schopnost jednání s lidmi a komunikační dovednosti. U vedoucích K/Ú jsou to také bohaté zkušenosti v oboru. Vysoká škola B1 vybírá z kandidátů na pozici děkana i vedoucího K/Ú podle dosavadních výsledků, u vedoucích K/Ú přihlíží také k zajímavé koncepci vedení katedry/ústavu. Škola B2 sází u výběrového řízení zejména na zkušenosti uchazečů o post děkana i vedoucího K/Ú, u děkanů navíc posuzuje i dosavadní výsledky práce. Na vysoké škole C4 jsou uchazeči o funkci děkana i vedoucího K/Ú vybíráni dle dosavadních výsledků práce, vedoucí K/Ú také podle jeho zkušeností v oboru. Vysoká škola A1 oceňuje na uchazečích výběrového řízení (na pozici děkana i vedoucího K/Ú) schopnost jednání s lidmi. U obou vedoucích K/Ú jsou to navíc jejich zkušenosti, popř. i jejich dosavadní výsledky práce. Na vysoké škole G1 posuzují kandidáty na pozici děkana i vedoucího

K/Ú podle dosavadních výsledků, u vedoucích K/Ú se zaměřují i na jejich zkušenosti z oboru.

7. Které kompetence v oblasti pravomocí a odpovědnosti, vyplývající z Vaší funkce, máte?

Všichni respondenti, tedy všichni děkani i vedoucí K/Ú uvedli, že mají pravomoci i odpovědnost za personální politiku. Ta se týká především výběru, přijímání a propouštění podřízených pracovníků. Kromě vysoké školy B2, kde veškeré pravomoci ohledně financí přebírají vedoucí K/Ú, mají všichni děkani i vedoucí K/Ú také pravomoci a odpovědnost za hospodaření s finančními prostředky. Děkani zodpovídají za rozpočet fakulty a jeho čerpání, vedoucí K/Ú odpovídají za nakládání s finančními prostředky katedry/ústavu. Děkani a vedoucí K/Ú vysokých škol A1, D1 a C4 uvedli, že mají také zodpovědnost za studijní záležitosti, které se týkají garance studijních oborů a předmětů, studijní agendy, ale také např. kvality absolventů fakulty/katedry. Tuto skutečnost neuvedli děkani zbylých vysokých škol, a to školy B1, B2 a G1, ačkoliv vedoucí K/Ú sdělili, že tuto odpovědnost za studijní záležitosti mají. Děkan i vedoucí katedry/ústavu na vysoké škole B1 mají dle svých slov zodpovědnost, třebaže jen částečnou, za profesní a odborný růst svých podřízených a za pracovní podmínky k práci (pracovní prostředí). Vedoucí K/Ú na škole C4 vidí svoji odpovědnost i v komunikaci s vedením fakulty a v administrativních záležitostech.

8. Otázka ohledně silných a slabých stránek vedoucích pracovníků.

Otázka č. 8 je zaměřena spíše na osobnostní kompetence, které je obtížné porovnávat mezi vedoucími pracovníky, neboť každý člověk má své specifické vlastnosti a ty v tomto výzkumu nebudou porovnávány.

9. Jakým způsobem uplatňujete nabyté odborné znalosti a dovednosti ve své práci?

Schopnost využívání odborných kompetencí, nabytých znalostí a dovedností v práci děkanů a vedoucích K/Ú je důležitou součástí i všech vedoucích pracovníků. Všichni vedoucí pracovníci – děkani fakult i vedoucí K/Ú (kromě vedoucího A1V2) využívají získané odborné znalosti zejména ve výuce studentů. Děkani D1D a B1D aplikují nabyté znalosti v publikační činnosti a ve výkonu své funkce. Při výkonu své funkce

využívá nabyté znalosti a dovednosti také vedoucí K/Ú ze školy D1 (publikační činnost neuvedl). Děkan z vysoké školy (fakulty) B2 také využívá získané znalosti ze škol při vykonávání své vedoucí funkce, vedoucí K/Ú tuto skutečnost neuvedl. Naopak vedoucí K/Ú z vysokých škol A1, G1 a C4 aplikují nabyté znalosti při výkonu své funkce, ale děkani z těchto škol tuto informaci neuvedli.

10. Jakým způsobem řešíte určité problémy, které vyplývají z nastalé situace?

Každý vedoucí pracovník se několikrát za svou dobu působení ve funkci setkal s tím, že musí řešit určité problémy. Tuto schopnost většinou začleňujeme do sociálních kompetencí jedince. Děkanům na školách A1 a G1 se osvědčilo řešit problémy rychle a komunikací v diplomatické rovině. Naopak jejich podřízení, vedoucí K/Ú raději řeší problémy s odstupem, nejdříve provádí jejich analýzu, a až poté komunikují se zainteresovanými stranami. Děkani fakult na školách D1 a B2 používají při řešení problémů jednání s lidmi zaměstnanými na daných fakultách. Tuto taktiku řešení problémů, konzultaci s pracovníky, provádí taktéž vedoucí K/Ú. Ti navíc prověřují okolnosti případu, vytvoří si strategický plán postupu řešení problémů a usilují o jeho vyřešení vedoucí ke vzájemné shodě mezi všemi stranami. Vedoucí pracovníci – děkan i vedoucí K/Ú z vysoké školy B1 se shodli na tom, že je zapotřebí analyzovat problém, vytvořit si plán, jak budou postupovat a poté pomocí komunikace se zainteresovanými jedinci problém vyřešit. Děkan i vedoucí K/Ú na vysoké škole (fakultě) C4 chtějí zachovat určitou úroveň v jednání s lidmi při řešení problémů a jednat s nimi v klidu. Vedoucí K/Ú, respondent C4V1 se snaží řešit všechny problémy bez odkladu.

11. Jakým způsobem řešíte náhlé změny situace v pracovním prostředí (např. předem vytvoříte plán, jak postupovat; pověříte podřízeného pracovníka daným úkolem; vše řešíte operativně apod.)

Shodu v oblasti řízení a organizace, tedy v manažerských kompetencích, lze pozorovat u vedoucích pracovníků vysoké školy A1 a C4. Jak děkani těchto fakult, tak jejich podřízení, vedoucí K/Ú odpověděli, že si při řešení náhlých změn v pracovním prostředí nejdříve vytvoří strategický plán, jak situaci řešit a až poté přejdou k řešení problémů. Děkan na vysoké škole D1 nejprve provádí analýzu problému, vedoucí K/Ú na této škole tvoří strategický plán řešení problému. Analýzu situace také provádí

děkan na škole B1, vedoucí K/Ú uvedl, že veškeré změny týkající se pracovního prostředí řeší samostatně. Rozdíly v oblasti řízení a organizace lze zaznamenat u školy B2. Děkan na této fakultě vysoké školy řeší náhlé změny v pracovním prostředí operativně, jeden z jeho podřízených, vedoucí K/Ú deleguje úkol k vyřešení problému na některého svého podřízeného, druhý vedoucí K/Ú raději řeší tyto situace sám. Na škole (fakultě VŠ) G1 děkan této fakulty řeší náhlé změny operativně a deleguje úkol na některého svého podřízeného. Vedoucí K/Ú na této fakultě řeší náhlé změny v pracovním prostředí sám a vždy si vytvoří určitý plán, jak danou situaci řešit.

12. Je-li zapotřebí řešit bezodkladně určitý úkol, jak zpravidla zajistíte, aby zaměstnanci/podřízení daný úkol vyřešili?

Zajištění splnění úkolu a určitá motivace podřízených k vykonání zadané práce je součástí lídrovských kompetencí. Jakým stylem vedení lidí zajišťují vedoucí pracovníci jednotlivých vysokých škol (fakult) plnění úkolů? Vzájemná shoda panovala pouze u děkana fakulty a vedoucího K/Ú školy G1, kdy oba vedoucí pracovníci uvedli, že k docílení splnění úkolů podřízenými používají demokratický styl vedení lidí. Děkan fakulty vysoké školy A1D vyznává participativní styl vedení, vedoucí K/Ú buď demokratický, nebo také participativní styl. Participativní styl vedení lidí se uplatňuje při rozvoji týmové práce, kdy vedoucí pracovník se spíše drží v pozadí a dává prostor všem, kteří se podílejí na plnění úkolu. Děkan fakulty na škole D1 také používá participativní styl vedení, jeho podřízený vedoucí K/Ú využívá spíše demokratický styl spolu s autoritativním. Autoritativní styl je vedoucími pracovníky používán zejména v situacích, které vyžadují rychlé jednání, nebo jde o záležitosti, které se řídí určitým právním předpisem. Děkan na fakultě B2 vysoké školy také upřednostňuje participativní styl, stejně jako jeden vedoucí K/Ú, který ještě používá demokratický styl vedení. Druhý vedoucí K/Ú používá ale demokratický a autoritativní styl. Oba vedoucí pracovníci, děkan i vedoucí katedry/ústavu na škole (fakultě) B1 vyznávají demokratický styl, děkan této fakulty ještě přidává k demokratickému styl autoritativní (direktivní), vedoucí K/Ú zas využívá ještě styl participativní. To na škole C4 má děkan fakulty jako osvědčený styl vedení lidí styl demokratický a autoritativní, stejně jako jeho jeden podřízený, druhý vedoucí K/Ú se kloní spíše k autoritativnímu a participativnímu stylu vedení lidí.

13. Jakým způsobem motivujete podřízené pracovníky k požadovanému pracovnímu výkonu? (pochvala osobní/veřejná, finanční/nefinanční odměna apod., nebo raději přistupujete k sankcím při nesplnění úkolu)

Motivace podřízených zaměstnanců, která je součástí lídrovských kompetencí, patří bezesporu do činností vedoucích pracovníků. Děkan na vysoké škole (fakultě) D1 využívá finanční motivaci a osobní i veřejnou pochvalu. Vedoucí K/Ú také používá finanční motivaci a osobní pochvalu, ale zároveň i sankce (tedy negativní motivaci při nesplnění úkolu), i když k těm přistupuje jen v krajních případech. Finanční odměny za vykonané úkoly dávají děkan i oba vedoucí K/Ú na škole A1. Děkan této fakulty dává zaměstnancům i nefinanční odměny, používá osobní a veřejnou pochvalu. Obě formy pochval využívá i vedoucí A1V1, který ale také používá sankce při nesplnění úkolu. Osobní pochvalu hojně využívají na škole (fakultě) G1. Děkan fakulty této VŠ používá i veřejnou pochvalu, bohužel z důvodu omezených finančních zdrojů může podřízeným poskytovat pouze zanedbatelné finanční odměny. To jeho podřízený, G1V2, dává podřízeným pracovníkům finanční odměny, ale pouze díky některým grantům, do kterých je daná katedra zapojena. Všechny druhy motivací, tedy odměny a pochvaly, včetně sankcí, používá děkan vysoké školy (fakulty) B1. Jeho podřízený využívá pouze finanční odměny a sankce při neplnění úkolů, ke kterým ale nedochází moc často. Finanční motivace, veřejná a osobní pochvala je blízká děkanovi z další fakulty B2. Finanční odměny dávají oba jeho podřízení, vedoucí K/Ú. Jeden k nim přidává i nefinanční odměny, druhý veřejnou pochvalu. Oba druhy pochval a odměny finančního typu slouží k motivaci také na škole (fakultě) C4. Všichni dotazovaní tyto typy motivování pracovníků bohatě využívají, jeden z vedoucích K/Ú poskytuje ještě nefinanční odměny a uděluje také postihy, různé typy sankcí, při neplnění zadané práce.

14. Jakým způsobem řešíte problém na pracovišti, např. konfliktní situace?

Respondenti ze všech vysokých škol uvedli, že u řešení konfliktních situací jde zejména o vzájemnou komunikaci mezi zúčastněnými stranami. Děkan na škole (fakultě) B1 míní, že pokud nedojde ke kompromisu mezi stranami, jsou na řadě určitá direktivní či sankční opatření. Děkan ze školy (fakulty) B2 se především snaží, aby daný problém vyřešil vedoucí K/Ú, on zakročí teprve tehdy, pokud se problém týká

fakulty či je konflikt závažnějšího nebo rozsáhlejšího rázu. Vedoucí B2V3 řeší všechny problémy a konfliktní situace v klidu. Děkan vysoké školy B2 se snaží předcházet vyhroceným situacím, vedoucí K/Ú také nemá rád tyto situace, ale zatím žádnou takovou nemusel doposud řešit. Respondent A1V2 uvedl, že se veškeré konfliktní situace většinou obejdou bez jeho přímého zásahu.

15. Rozhodujete v důležitých věcech ovlivňující chod Vašeho pracoviště pouze dle Vašeho uvážení, nebo je pro Vás důležitý také názor Vašich podřízených?

Vzájemná kooperace a komunikace mezi nadřízenými a podřízenými je znakem správného lídra. Všichni dotazovaní vedoucí pracovníci uvedli, že si většinou vyslechnou názor tak 1 – 2 svých podřízených, se kterými se radí. Pro děkany fakult to jsou zejména proděkani, pro vedoucí K/Ú tyto osoby zastupují buď tajemníci kateder či někteří z podřízených pracovníků. Děkan i vedoucí K/Ú na škole A1 si rádi vyslechnou názor svých podřízených, ale konečné rozhodnutí je vždy na nich, proto se nenechávají ovlivnit emocemi a jednají podle svého uvážení. Vedoucí K/Ú a děkan fakulty B2 rozhodují sami podle svého uvážení, ale radí se zejména s proděkany (děkani), popř. s jedním až dvěma podřízenými pracovníky (vedoucí K/Ú). Děkan na vysoké škole G1 se radí nejen s proděkany, ale také s vedoucími kateder/ústavů. To vedoucí katedry ze školy C2 má jako svého poradce člověka, který dříve zastával stejnou funkci jako nynější vedoucí K/Ú (také byl vedoucím K/Ú), a proto v něm našel dobrého poradce s bohatými zkušenostmi.

16. Řešíte nepříjemné záležitosti raději hned, nebo je odložíte a řešíte až poté, co znáte veškeré okolnosti případu?

Vedoucí pracovníci by měli být pružní také v činnosti, jakou je učinit rychlé rozhodnutí v často i nepříjemných záležitostech. Věc by mohla narůst do nepatřičných rozměrů. Nesmí se ale zase jednat o vyvozování nerozvážených závěrů případů. Téměř všichni respondenti odpověděli, že raději nejednají unáhleně a nepříjemné záležitosti řeší až tehdy, kdy se seznámí s okolnostmi případu. Děkan fakulty (VŠ) G1 odpověděl, že veškeré záležitosti řeší hned a řešením problému zjišťuje všechny skutečnosti související s případem. Z vedoucích K/Ú kromě respondentů A1V1 a C4V1, kteří řeší

záležitosti také hned, si ostatní vedoucí pracovníci kateder zjišťují informace a jednají až po seznámení se s celým případem.

17. Radíte se při řešení problematických záležitostí na pracovišti s nezainteresovanou osobou do případu (např. se svým zástupcem)

Všichni dotazovaní vedoucí pracovníci (děkani i vedoucí katedry/ústavu) shodně odpověděli, že se radí při řešení určitých záležitostí na pracovišti s nezainteresovanou osobou do případu. Pouze děkani B2D, G1D a C4D uvedli, že tou nezainteresovanou osobou musí být buď některý z proděkanů či tajemník fakulty. Všichni respondenti tedy podle šetření jsou schopni řešit záležitosti týmově, v rámci sociálních a lídrovských kompetencí.

Podle výzkumného šetření oplývají všichni respondenti, tedy všichni dotazovaní děkani fakult a vedoucí kateder/ústavů, odbornými, osobnostními, sociálními kompetencemi, a dále manažerskými i lídrovskými kompetencemi. Každý vedoucí akademický pracovník má svůj styl, jak vést a řídit svoje podřízené zaměstnance, a každý z nich má na fakultě či na katedře/ústavu příslušné fakulty vysoké školy/univerzity určité kompetence v oblasti pravomocí a odpovědností vůči jak nadřízeným orgánům, tak svým podřízeným pracovníkům a kolegům.

4.1.4 Shrnutí zjištěných výsledků z rozhovorů týkajících se kompetencí vedoucích akademických pracovníků na veřejných vysokých školách

Vzhledem k množství dat bylo přistoupeno k sumarizaci zjištěných výsledků z rozhovorů s vedoucími akademickými pracovníky, tedy děkany fakult a vedoucími kateder/ústavů veřejných vysokých škol. V první části nalezneme výčet kompetencí vybraných vedoucích akademických pracovníků, v další části je zaznamenáno shrnutí výsledků z komparací kompetencí těchto vedoucích pracovníků v závislosti na různých stupních řízení.

Mezi kompetence děkanů fakult i vedoucích kateder/ústavů vysokých škol/univerzit, zapojených do výzkumu, patří:

- **Osobnostní kompetence.** Ty se projevují ve schopnostech pracovníků rychle a správně se rozhodovat v určitých situacích a nést za tato rozhodnutí

zodpovědnost. Další složkou osobnostní kompetence je ovládnutí time managementu. Bohužel u jednoho děkana fakulty a jednoho vedoucího katedry/ústavu bylo zjištěno, že díky jejich pečlivosti a zodpovědnosti, která příliš nekoliduje s delegováním větší části úkolů na jeho podřízené, dochází k tomu, že některé činnosti jim zaberou delší dobu, čímž občas dochází k zasahování pracovního času do času určeného pro osobní aktivity a odpočinek pracovníka. Veškeré úkoly ale tito vedoucí pracovníci zvládají vždy v termínech. Doporučením by mohlo být, aby delegovali co nejvíce úkolů na své zástupce a podřízené pracovníky. Do osobnostních kompetencí patří i seberozvoj pracovníka, který v různých formách všichni vedoucí akademičtí pracovníci uplatňují. Můžeme sem zařadit i návštěvu kurzů, seminářů, popř. studium, které pomáhá rozvíjet daného pracovníka v různých oblastech. Schopnost sebereflexe podle výzkumného šetření mají také všichni vedoucí akademičtí pracovníci zapojeni do výzkumu.

- **Sociální kompetence.** Mezi sociální kompetence řadíme schopnost řešit problémy. S řešením problémů se všichni vedoucí akademičtí pracovníci, zapojení do výzkumu, setkávají velice často. Všichni tedy tuto schopnost mají a umí ji dobře využívat. Další složkou sociálních kompetencí je umění zvládat odpor proti změnám. Někteří vedoucí akademičtí pracovníci dosahují u svých podřízených pracovníků dobrých výsledků v této oblasti buď vzájemnou komunikací, motivováním pracovníků, popř. při zadání určitého úkolu používají i různé styly vedení směřující k požadovanému výsledku (např. autoritativní styl vedení pracovníků). Všichni vedoucí akademičtí pracovníci dle výzkumného šetření umí sestavit svůj tým pracovníků účelně a funkčně.
- **Odborné kompetence.** Znalost vybraných právních a ekonomických předpisů (daných zákonů a vyhláškami) a orientace v těchto předpisech byla sledována u všech vedoucích akademických pracovníků, tedy u všech děkanů fakult i vedoucích kateder/ústavů. V některých případech je tato kompetence dokonce součástí přijímacího řízení do dané funkce. Komunikačními dovednostmi oplývají všichni vedoucí akademičtí pracovníci zapojeni do výzkumu, i když u jednoho vedoucího katedry/ústavu bylo zaznamenáno, že právě komunikace nepatří k jeho silným stránkám (ale při rozhovoru, který byl součástí výzkumného šetření, nepůsobil tento vedoucí pracovník tak, že by mu komunikace činila přílišné potíže).

Jazykovými znalostmi, jež jsou také součástí odborných kompetencí, disponují všichni vedoucí akademičtí pracovníci zapojeni do výzkumu. Do odborných, stejně tak jako do osobnostních kompetencí, můžeme zařadit zvyšování kvalifikace a rozšiřování odborného přehledu v některých oblastech. Většina vedoucích akademických pracovníků navštěvovala kurzy či semináře, popř. studium, které jim pomohlo zlepšit či navýšit jejich odborné kompetence.

- **Manažerské kompetence.** Výběr schopných podřízených pracovníků, umění je správně ohodnotit a zajistit jim další rozvoj (nejen) v rámci pracovních činností, to jsou schopnosti, kterými oplývají také všichni dotazovaní vedoucí akademičtí pracovníci. Dokonce jeden z děkanů fakulty, zapojený do výzkumného šetření, při výběrovém řízení sám uvedl jména proděkanů (svých podřízených), které by si v pozici svých spolupracovníků a zástupců představoval. Schopností rozvíjet fakultu či katedru/ústav na vysoké škole prostřednictvím stanovení funkční strategie disponují také všichni vedoucí akademičtí pracovníci zapojeni do výzkumného šetření. To s sebou nese i účelné zajištění finančních zdrojů, které se nejvíce promítá v prostředcích finančního rozpočtu jednotlivých kateder/ústavů, tedy zejména u vedoucích kateder/ústavů. Ti mají možnost zajistit finanční prostředky skrze různé granty a zapojení kateder/ústavů do projektů financovaných z Evropské unie, MŠMT apod.
- **Lídrovské kompetence.** Strategické myšlení v oblasti naplňování cílů organizace a stanovování priorit je vlastní také všem vedoucím akademickým pracovníkům zapojeným do výzkumného šetření. Další složkou lídrovských kompetencí je také motivace podřízených pracovníků. Různé formy motivace (pochvalu, odměnu finanční/nefinanční, výjimečně i negativní druh motivace – sankci) využívají všichni dotazovaní vedoucí akademičtí pracovníci. Většinou se ale přiklání k pozitivní stránce motivace pracovníků, tedy k pochvalám a oceněním za vykonanou práci, v případě dostatečných finančních prostředků motivují pracovníky také finanční odměnou.
- **Didaktické a pedagogické kompetence.** Tento druh kompetencí by měli mít všichni pedagogičtí a akademičtí pracovníci, ale v rámci výzkumného šetření se nepodařilo zjistit, zda vedoucí akademičtí pracovníci zapojeni do výzkumného šetření těmito kompetencemi opravdu disponují. Jako výzkumná metoda by musela být zvolena

ještě technika přímého pozorování výuky dotyčných vedoucích akademických pracovníků, která by analyzovala jejich styl učení a odborného výkladu, k tomu však nebylo přistoupeno. Lze pouze vyslovit hypotézu, že vzhledem k výuce předmětů a garanci některých z daných předmětů mají tito akademičtí pracovníci také potřebné didaktické a pedagogické kompetence.

Z daného výčtu kompetencí je zřejmé, že nebyly zaznamenány výraznější rozdíly mezi kompetencemi děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů v rámci jejich schopností a dovedností. Rozdíly ovšem můžeme nalézt v návaznosti na úroveň řízení, kterou jednotliví vedoucí akademičtí pracovníci reprezentují. Pravomoci a odpovědnosti jednotlivých vedoucích akademických pracovníků se vzhledem k úrovni řízení liší. Děkani fakult zodpovídají za záležitosti týkající se fakulty, jež zahrnují odpovědnost za finanční rozpočet fakulty a jeho čerpání, za personální politiku fakulty týkající se odpovědností a pravomocí při výběru, přijímání a ukončování pracovního poměru podřízených pracovníků – vedoucích kateder/ústavů, proděkanů a tajemníků fakult. Děkani fakult mají pravomoci a odpovědnost v oblasti studijních záležitostí vztahující se k organizaci studia včetně návrhu harmonogramu akademického roku, organizace přijímacího řízení studentů ke studiu na dané fakultě vysoké školy/univerzity (zasílání rozhodnutí o přijetí a nepřijetí ke studiu), přiznávání stipendií studentů a vyřizování dalších záležitostí týkajících se studia, např. prodlužování studia některých studentů či schvalování termínů odevzdávání závěrečných prací studentů. Vedoucí kateder/ústavů zodpovídají za finanční záležitosti související s katedrou/ústavem. Do těch jim z větší části děkani fakult příliš nezasahují, hospodaření s finančními prostředky je v kompetenci příslušných vedoucích kateder/ústavů. Návrh odměn podřízeným pracovníkům kateder/ústavů je také v pravomoci jejich vedoucích, pouze může docházet ke schvalování těchto odměn děkanem fakulty. Záležitosti personálního charakteru zahrnující přijímání a ukončování pracovního poměru podřízených pracovníků katedry/ústavu jsou většinou pouze v kompetenci vedoucích kateder/ústavů, na některých vysokých školách/univerzitách může tyto dokumenty podepisovat děkan příslušné fakulty. V rámci personálních záležitostí je důležitou odpovědností vedoucích kateder/ústavů také zajištění vhodných pracovních podmínek k práci podřízených zaměstnanců. Ohledně studijních záležitostí zodpovídají tito vedoucí pracovníci za garanci a zajištění výuky předmětů na jejich katedře/ústavu, za zajištění státních

závěrečných zkoušek, popř. také za určení školitelů a vedoucích závěrečných prací studentů.

4.2 Analýza dokumentů vztahujících se k vedoucím akademickým pracovníkům na veřejných vysokých školách

4.2.1 Metoda výzkumu – analýza dokumentů

Analýza dokumentů je jednou z metod získávání dat potřebných k řešení konkrétních výzkumných problémů. Analýza dokumentů se „*týká rozboru a využití údajů všech dokumentů, v nichž jsou zafixovány informace o soc. realitě.*“ (Sociologická encyklopedie, online). U tohoto druhu analýzy je důležité posouzení druhu dokumentu. Rozlišujeme dvě základní formy analýzy dokumentů – analýzu kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní analýza v sobě spojuje rozbor původu textu společně s hloubkovým vysvětlením jeho obsahu. Kvantitativní analýza zkoumá primární data, která mohou pocházet i z jiných dokumentů, např. z různých veřejných dokumentů. K tomuto účelu slouží sekundární analýza, která provádí rozbor „*existujících databází primárních dat empirických studií s cílem zodpovědět původní otázku použitím jiných metod*“ (Hendl, 2016, s. 375), nebo upřesňuje již zjištěné informace, či nám odpovídá na nové otázky vzniklé v průběhu výzkumu. Dalším druhem analýzy postavené na kvantifikaci je obsahová analýza dokumentů (ačkoliv vychází z kvalitativního rozboru informací), která je postavena na „*objektivním, systematickém a kvantitativním popisu zjevného obsahu sdělení*“. (Sociologická encyklopedie).

Metodu analýzy dokumentů lze kombinovat se všemi dalšími výzkumnými metodami zahrnující sběr potřebných informací.

4.2.2 Analýza dokumentů vztahujících se k vedoucím akademickým pracovníkům na vybraných veřejných vysokých školách v Praze

Vysoké školy/univerzity mívají specifické požadavky týkající se pracovních míst akademických a vedoucích akademických pracovníků, proto je důležité přesně definovat, co mají tito pracovníci na jednotlivých fakultách vysokých škol splňovat, a vymezit jejich pracovní kompetence. Souhrn těchto kompetencí je uveden v personálních dokumentech, jako např. v pracovních náplních daných pracovníků a také ve vnitřních předpisech školy, které jsou volně přístupné na webových stránkách

každé vysoké školy/univerzity. Těmito dokumenty jsou např. Řád výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků vysoké školy, Organizační řád vysoké školy, Řád výběrového řízení pro jmenování vedoucích ústavů a kateder na vysoké škole a další.

Analyzované dokumenty:

Pracovní náplně vedoucích akademických pracovníků na vysokých školách

V rámci výzkumu mi bylo umožněno nahlédnout do tří pracovních náplní vedoucích akademických pracovníků. Jednalo se o celkem tři pracovní náplně vedoucích kateder/ústavů na vysokých školách A a G. Pracovní náplně byly rozděleny dle pracovního zařazení vedoucích pracovníků. Většinou obsahovaly činnosti jako: vedení katedry/ústavu, vedení bakalářských a diplomových prací, konzultační činnost pro studenty ve všech stupních studia, výuka předmětů včetně přednáškové činnosti v rámci vybraných předmětů ve všech stupních studia, práce ve zkušebních komisích. Dalšími položkami byly: koncepční činnost při tvorbě učebních pomůcek a studijních materiálů, publikační činnost. U pracovních náplní docentů byly zaznamenány další položky jako: školitel studentů v doktorském stupni studia, garant předmětů, při zapojení pracovníka do různých projektů či jeho vedení některého z projektů byla v pracovní náplni vložena činnost: samostatné řešení komplexních výzkumných úkolů a organizace jejich řešitelských týmů, či samostatná vědecko-výzkumná činnost v rámci řešení grantových projektů.

Pro všechny vedoucí akademické pracovníky (vedoucí K/Ú) platí stejné položky v jejich pracovních náplních, a to: vedení katedry/ústavu, vedení závěrečných prací studentů v bakalářském a magisterském studijním programu, konzultační činnost pro studenty ve všech stupních studia, výuka vybraných předmětů ve všech stupních studia, práce ve zkušebních komisích a publikační činnost.

Řád výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků vysoké školy

Dokument Řád výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků (konkrétní) vysoké školy je vnitřním dokumentem každé veřejné vysoké školy/univerzity v České republice, a jako i další vnitřní předpisy veřejných vysokých škol, tak i tento dokument podléhá registraci MŠMT a vztahuje se na něj právní úprava,

konkrétně § 36 odst. 2 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). V tomto dokumentu, který je možné nalézt na webových stránkách všech navštívených veřejných vysokých škol A, B, C, D, E, G, je možno nalézt informace týkající se veškerých okolností a podmínek výběrového řízení pro obsazování pracovních míst na pozici akademického pracovníka (dále jen AP). Každá vysoká škola/univerzita zařazená do výzkumu má zpracován tento dokument odlišně v rozsahu, počtu bodů (článků řádu VŘ) a jednotlivém členění celého řádu. Obsahově jsou však všechny dokumenty téměř stejné. V každém Řádu výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků (konkrétní) VŠ je na začátku článek (popř. články) týkající se úvodních či obecných ustanovení, v nichž lze nalézt informace o obsazování pracovních míst AP na dané vysoké škole/univerzitě. Další kapitoly (či články) se týkají podmínek a průběhu výběrového řízení obsazování pracovních míst akademických pracovníků. Obsahují:

- vymezení, kdo vypisuje výběrová řízení na daných veřejných vysokých školách (na fakultách vysoké školy/univerzity vypisuje výběrové řízení děkan příslušné fakulty na návrh vedoucího katedry/ústavu, popř. VŘ na místa vedoucích pracovníků pracovišť s celoškolskou působností či vysokoškolských ústavů vypisuje rektor vysoké školy/univerzity),
- náležitosti vypsaných výběrových řízení (co je obsahem VŘ),
- informace o členech komise VŘ (složení členů komise, jejich počet apod.),
- zajištění vyhlášení výběrového řízení, evidence přihlášených uchazečů k VŘ, informace o výsledcích výběrového řízení – jejich předání uchazečům výběrového řízení (většinou jsou tyto záležitosti řešeny prostřednictvím personálního odboru dané veřejné vysoké školy/univerzity).

Poslední článek (či několik posledních článků) se týká závěrečných ustanovení obsahující informace, ke kterému datu se zrušuje poslední verze Řádu výběrového řízení pro obsazování míst AP příslušné vysoké školy a kdy byla schválena aktuální verze Řádu výběrového řízení (daného dokumentu).

Organizační řád vysoké školy

Kromě dvou vysokých škol měly ostatní čtyři veřejné vysoké školy zapojené do výzkumu na svých webových stránkách umístěný Organizační řád (příslušné vysoké

školy/univerzity), který byl součástí „Statutu“ příslušné vysoké školy. Ten patří také mezi vnitřní předpisy vysoké školy/univerzity. U dvou výše jmenovaných škol, které neměly Organizační řád umístěn na svých webových stránkách, bylo zaznamenáno, že součástí Statutu je také organizační struktura daných vysokých škol, která obsahuje podobné údaje jako Organizační řády ostatních vysokých škol zapojených do výzkumu.

Organizační řády vysokých škol obsahují zejména údaje o součástech dané veřejné vysoké školy (rozdělení na katedry, vysokoškolské ústavy, jiná pracoviště apod.) a výčet orgánů vysoké školy/univerzity včetně jejích vedoucích pracovníků. Součástí těchto dokumentů může být také vymezení práv a povinností, určení delegování pravomocí a zastupování vedoucích pracovníků atd.

Řád výběrového řízení pro obsazování vedoucích funkcí/jmenování vedoucích kateder/ústavů na vysoké škole

Některé veřejné vysoké školy/univerzity zapojené do výzkumu, konkrétně dvě z nich, měly buď stále v platnosti či v nedávné minulosti skončený Řád výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků a pracovních míst vybraných vedoucích funkcí či vedoucích K/Ú dané vysoké školy. Ten obsahuje podobné údaje jako dokument Řádu výběrového řízení pro obsazování míst akademických pracovníků vysoké školy/univerzity. Jsou jimi také podmínky a průběh výběrového řízení, které v sobě zahrnují údaje, kdo vypisuje VŘ (danou osobou vypisující VŘ je rektor vysoké školy/univerzity, návrhy na vypisování VŘ mu předkládá příslušný děkan fakulty), dále to jsou informace o komisi VŘ (včetně určení předsedy komise), informace o době, na kterou jsou jmenováni vedoucí K/Ú a informace o pořizení zápisu z konání výběrového řízení.

Podle výzkumného šetření všechny zmíněné dokumenty – pracovní náplně vedoucích akademických pracovníků, Řády výběrových řízení pro obsazování míst akademických pracovníků (konkrétních) vysokých škol, Organizační řády, a případně Řády výběrových řízení pro obsazování vedoucích funkcí/jmenování vedoucích kateder/ústavů na vysoké škole, vymezují kompetence vedoucích akademických pracovníků v oblasti podřízenosti či nadřízenosti a v oblasti pravomocí a odpovědností v rámci pracovního procesu.

Závěr

Pojem kompetence je převážně spojován s oblastí trhu práce a zaměstnanci organizací, je ale také součástí vzdělávacího systému a vzdělávacích institucí, které pomáhají žákům a studentům v přípravě na výkon povolání. Úspěšný vstup jedince na pracovní trh a jeho kariérní růst zcela jistě ovlivňuje soubor jeho schopností, znalostí a dovedností (kompetencí), kterými disponuje. Kompetence jsou často skloňovány v oblasti managementu organizace a jejích hlavních aktérů, vedoucích pracovníků (manažerů). Na ty jsou v rámci organizace kladeny určité nároky v podobě požadovaných schopností, znalostí a dovedností včetně určení rozsahu oprávnění a odpovědností. A právě kompetence vedoucích akademických pracovníků byly předmětem této diplomové práce.

Cílem diplomové práce bylo zanalyzovat kompetence vedoucích akademických pracovníků vysokých škol/univerzit (děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů) na vzorku veřejných vysokých škol se sídlem v Praze a tyto kompetence následně vzájemně komparovat mezi vedoucími akademickými pracovníky na různých stupních řízení v rámci příslušných veřejných vysokých škol/univerzit. V úvodu teoretické části diplomové práce byl objasněn termín „kompetence“ včetně dělení kompetencí podle jednotlivých autorů a termíny „klíčové kompetence“ a „kompetenční model“. Pojem kompetence byl definován jako soubor schopností, dovedností, znalostí, zkušeností a postojů daného jedince, které využívá k řešení úkolů či životních situací. Kompetence představují také určitá oprávnění (pravomoci) činit určitá rozhodnutí včetně odpovědností za výsledek těchto rozhodnutí. V další části byl vymezen termín „vedoucí pracovník“, případně „vedoucí akademický pracovník“, spolu se specifikací kompetencí vedoucích pracovníků (a vedoucích akademických pracovníků). V kapitole pojednávající o „vysokých školách“ bylo popsáno členění těchto škol/univerzit na veřejné, soukromé a státní vysoké školy, byl zde také specifikován termín „vzdělávací organizace“. Analýzou kompetencí vedoucích akademických pracovníků, děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů veřejných vysokých škol/univerzit se sídlem v Praze, zjišťovanou prostřednictvím rozhovorů a analýzy vybraných dokumentů byl stanoven soubor kompetencí, kterými tito vedoucí pracovníci disponují. Dále byly určeny kompetence těchto pracovníků z pohledu vytyčených odpovědností a pravomocí.

Výzkumnými otázkami bylo v diplomové práci zjišťováno: „Jaké kompetence mají vedoucí pracovníci vysokých škol/univerzit?“ a „Jaké jsou rozdíly v kompetencích vedoucích akademických pracovníků na různých úrovních řízení?“ Vedoucí akademičtí pracovníci ve své práci realizují činnosti spojené s vedením fakulty či katedry/ústavu, vedení závěrečných prací studentů včetně konzultační činnosti pro studenty ve všech stupních studia, výuku vybraných předmětů, publikační činnost, účast ve výběrových komisích apod., což mimo jiné koresponduje s výsledky z provedené analýzy dokumentů ve druhé části výzkumného šetření. Využívají při tom odborných, sociálních, osobnostních, manažerských a lídrovských kompetencí. Rozdíly v kompetencích vedoucích akademických pracovníků s ohledem na různé úrovně řízení byly zaznamenány v oblasti vytýčených pravomocí a odpovědností. Projevují se jak v personální a ekonomické rovině, tak ve studijních záležitostech. V personální oblasti jde především o přijímání podřízených pracovníků podle jejich pracovního zařazení, oblast ekonomická/finanční se týká odpovědnosti či pravomocí za rozpočet dané fakulty nebo katedry/ústavu. V oblasti studijních záležitostí byly shledány rozdíly v některých pravomocích a odpovědnostech děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů. Ty se týkaly zejména rozhodování děkanů fakult o přijetí/nepřijetí studentů ke studiu na vysoké škole (fakultě), přiznávání stipendií, prodlužování studia studentům a další.

Vytyčený cíl práce, tedy analyzovat kompetence vedoucích akademických pracovníků vysokých škol/univerzit (děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů) veřejných vysokých škol se sídlem v Praze a tyto kompetence následně komparovat mezi vedoucími akademickými pracovníky na různých stupních řízení (komparace kompetencí děkanů fakult a kompetencí vedoucích kateder/ústavů) v rámci příslušných veřejných vysokých škol/univerzit, byl splněn. Z důvodu zaměření se zejména na vedoucí pozice akademických pracovníků, nikoliv na vyučovací aktivity těchto pracovníků vysokých škol, nebyly v této diplomové práci zkoumány didaktické a pedagogické kompetence vedoucích akademických pracovníků. Proto jako další výzkumná metoda, s ohledem na náročnost a obtížnost zajištění potřebného materiálu týkajícího se výuky těchto akademických pracovníků zapojených do výzkumného šetření, nebyla zvolena metoda přímého pozorování výuky vedoucích akademických pracovníků, a tudíž nebylo jednoznačně prokázáno, že vedoucí akademičtí pracovníci na veřejných vysokých školách disponují k výčtu všech uvedených kompetencí, tedy k sociálním, osobnostním,

odborným, manažerským a lídrovským, také kompetencemi pedagogickými a didaktickými. Daná problematika spolu s výzkumem kompetencí vedoucích akademických pracovníků na dalších typech vysokých škol, na soukromých a státních, může být námětem k dalšímu výzkumnému šetření.

Tato diplomová práce je využitelná pro všechny zájemce o vedoucí pozice akademických pracovníků, děkanů fakult a vedoucích kateder/ústavů na veřejných vysokých školách a pro studenty (nejen) veřejných vysokých škol, kteří se zajímají o kompetence, tedy o jednotlivé schopnosti, dovednosti, pravomoci a odpovědnosti vedoucích akademických pracovníků vysokých škol/univerzit. Zvláštní doporučení je zejména pro studenty studijního oboru Andragogika a management vzdělávání, který se zaměřuje na vzdělávání a řízení vzdělávání dospělých jedinců, neboť tato práce se týká vedoucích akademických pracovníků působících na (veřejných) vysokých školách/univerzitách, které jsou součástí vzdělávacího systému v České republice.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, M., TAYLOR, S., 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 13. vyd. Praha: Grada Publishing. 920 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol., 2009. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.

BĚLOHLÁVEK, F., 2016. *Jak vybrat správného člověka na správné místo – Úspěšný personální výběr*. Praha: Grada Publishing. 192 s. ISBN 978-80-247-5768-1.

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRONÍK, F., 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing. 204 s. 240. ISBN 978-80-247-1457-8.

KHELEROVÁ, V., 2012. *Komunikační a obchodní dovednosti manažera*. 3., doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. 144 s. ISBN 978-80-247-7436-7.

KOUBEK, J., 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 5. rozšířené a doplněné vyd. Praha: Management Press. 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.

LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J., 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. 98 s. ISBN 978-80-7478-349-4.

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

PILAŘOVÁ, I., 2016. *Leadership & management development*. Praha: Grada Publishing. 168 s. ISBN 978-80-247-5721-6.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., 2014. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PLAMÍNEK, J., 2000. *Synergický management*. Praha: Agro. 328 s. ISBN 80-7203-258-5.

PLAMÍNEK, J., 2011. *Vedení lidí, týmů a firem*. 4. zcela přepracované vyd. Praha: Grada Publishing. 157 s. ISBN 978-80-247-3664-8.

TROJAN, V., TURECKIOVÁ, M., TRUNDA, J., DVOŘÁKOVÁ, M., 2015. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 84 s. ISBN 978-80-7290-867-7.

TROJANOVÁ, I., 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer ČR. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.

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

VETEŠKA, J., 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

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

VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O., 2006. *Moderní management v teorii a praxi*. 2. rozšířené vydání. Praha: Management Press. 296 s. ISBN 80-7261-143-7.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In Sbíрка zákonů. 22. 4. 1998.

Zákon č. 552/2005 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In Sbíрка zákonů. 20. 12. 2005.

Zákon č. 137/2016 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In Sbíрка zákonů. 2. 3. 2016.

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů. In Sbíрка zákonů. 21. 4. 2006.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). In Sbíрка zákonů. 24. září 2004.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In Sbíрка zákonů. 24. září 2004.

Další zdroje:

HANIF, A., TARIQ, S. *An evaluation of personal and interpersonal competencies of project managers* [online]. 2014 [cit. 26. 11. 2019]. Dostupné z: <https://ieeexplore-ieee-org.ezproxy.is.cuni.cz/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7021010>

KOHOUTEK, J., VESELÝ, A., ŠPAČKOVÁ, Z., KITZBERGER, J. a kol. *Vzdělávací politika* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [cit. 16. 11. 2019]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf

LIU, J. *An empirical study on the competency model of College Counselors* [online]. 2018 [cit. 16. 11. 2019]. Dostupné z: <https://ieeexplore-ieee-org.ezproxy.is.cuni.cz/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8531420>

MŠMT. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 22. 10. 2019]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: file:///C:/Users/matejekh/Downloads/SP_kkzv.pdf

MŠMT. *Legislativa a metodické pokyny pro vysoké školy* [online]. 2019 [cit. 21. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>

PEJATOVIĆ, A. *Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?* [online]. Předklad z anglického textu: Mattuš Jan. *Studia paedagogica*. 2012 [cit. 17. 10. 2019]. Dostupné z: www.phil.muni.cz/journals/sp

Sociologický ústav AV ČR. *Sociologický slovník* [online]. 2018 [cit. 16. 1. 2020]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana

VOJTÍŠEK, P. *Výzkumné metody* [online]. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní. 2012 [cit. 26. 1. 2020]. ISBN 978-80-905109-3-7. Dostupné z: http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf

YIN, X., SU, H., ZHAO, B. *Teacher Resource Network Evaluation System Research Based on Competency Model* [online]. 2018 [cit. 16. 1. 2020]. Dostupné z: <https://ieeexplore-ieee-org.ezproxy.is.cuni.cz/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8598114>

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka strukturovaného rozhovoru

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Vztah termínů schopnost a kompetence	12
Obrázek 2 - Hierarchický model struktury kompetence.....	14
Obrázek 3 - Vzdělávací cíle a jednotlivé kompetence	15
Obrázek 4 - Tři dimenze kompetentního pracovníka	17

Seznam zkratek

AP	akademický pracovník
AV ČR	Akademie věd České republiky
Bc.	bakalář (akademický titul absolventa vysoké školy)
CV	curriculum vitae (strukturovaný životopis)
DP	diplomová práce
DPČ	Dohoda o pracovní činnosti
DPP	Dohoda o provedení práce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
HPP	hlavní pracovní poměr
Ing.	inženýr (akademický titul absolventa vysoké školy)
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
K/Ú	katedra/ústav
MgA.	magistr umění (akademický titul absolventa vysoké školy)
Mgr.	magistr (akademický titul absolventa vysoké školy)
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NVQ/SNVQ	National Vocational Qualification/Scottish National Vocational Qualification (Národní odborné kvalifikace)
PGS	postgraduální studium (doktorské studium)
PP	pedagogický pracovník
SŠ	střední škola
THP	technickohospodářský pracovník
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
VŘ	výběrové řízení
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola

Příloha č. 1.

Jméno: _____ / VŠ – F _____, ved. K/Ú ...

Otázky k rozhovoru:

Pozn.: Otázky jsou řazeny dle charakteru (obecné, zpřesňující pracovní zařazení, dle druhu klíčových kompetencí – sociální, osobnostní, dle stylu vedení, manažerské...):

1. Jakou vedoucí funkci zastáváte nyní (a jakou funkci jste zastával před nástupem na danou pracovní pozici)?
2. Jaké byly požadavky ve výběrovém řízení na Vaši vedoucí pracovní pozici na univerzitě, jaká kritéria museli kandidáti splňovat?
3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a jaká další vzdělání jste absolvoval/a nad rámec těch, která jsou povinná pro výkon práce vedoucího pracovníka na Vaší univerzitě?
4. Kolik lidí a jakého pracovního zařazení je Vám podřízeno?

Dle vlastních kompetencí

5. Jaké vědomosti, dovednosti, hodnoty pro svou vedoucí funkci potřebujete/využíváte?
6. Na základě jakých způsobilostí si myslíte, že jste byl přijat do této funkce vedoucího pracovníka (jakými kompetencemi musí být vedoucí pracovník na dané pozici vybaven)?
7. Které kompetence v oblasti pravomocí a odpovědnosti, vyplývající z Vaší funkce, máte? (prosím vyjmenujte)
8. V pozici vedoucího pracovníka – znáte své silné/slabé stránky a rozvíjíte nějakým způsobem silné stránky, popř. snažíte se nějakým způsobem potlačovat slabé stránky?
9. Jakým způsobem uplatňujete nabyté odborné znalosti a dovednosti ve své práci?
10. Jakým způsobem řešíte určité problémy, které vyplývají z nastalé situace?
11. Jakým způsobem řešíte náhlé změny situace v pracovním prostředí (např. předem vytvoříte plán, jak postupovat; pověříte podřízeného pracovníka daným úkolem; vše řešíte operativně apod.)

Dle stylu vedení

12. Je-li zapotřebí řešit bezodkladně určitý úkol, jak zpravidla zajistíte, aby zaměstnanci/podřízení daný úkol vyřešili? (spíše direktivním/autoritativním způsobem, nebo demokratickým způsobem, či participativním - manažer v pozadí, hodnotí až výsledky práce týmu?); (*liberální styl zde není zmíněn z důvodu odpovědnosti vedoucího pracovníka*)
13. Jakým způsobem motivujete podřízené pracovníky k požadovanému pracovnímu výkonu? (pochvala osobní/veřejná, finanční/nefinanční odměna, apod., nebo raději přistupujete k sankcím při nesplnění úkolu)
14. Jakým způsobem řešíte problém na pracovišti, např. konfliktní situace? Popište, prosím (např. styl komunikace s podřízeným, techniky zvládnání stresu a konfliktních situací).
15. Rozhodujete v důležitých věcech ovlivňující chod Vašeho pracoviště pouze dle Vašeho uvážení, nebo je pro Vás důležitý také názor Vašich podřízených?
16. Řešíte nepříjemné záležitosti raději hned, nebo je odložíte a řešíte až poté, co znáte veškeré okolnosti případu?
17. Radíte se při řešení problematických záležitostí na pracovišti s nezainteresovanou osobou do případu (např. se svým zástupcem)?

Obecná - shrnutí

18. Je ještě něco důležitého, co byste chtěl/a říci na závěr (a nebylo zde zmíněno)?