

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Efektivita manažerského vzdělávání ve státní správě

Efficiency of Management Education in Public Administration

Bc. Kateřina Chovancová

Vedoucí práce: RNDr. Ing. Eva Urbanová, Ph.D., MBA

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Efektivita manažerského vzdělávání ve státní správě 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, 15. dubna 2024

Na tomto místě bych ráda vyjádřila poděkování RNDr. Ing. Evě Urbanové, Ph.D., MBA za její trpělivost, odborné rady a ochotu při vedení mé práce.

Dále děkuji všem respondentům mého výzkumu za otevřenost, důvěru a čas, který věnovali rozhovorům a dotazníkovému šetření. Vaše výpovědi pro mě byly v mnohém inspirativní a přispěly k hlubšímu pochopení zkoumaného tématu.

Velké poděkování patří také mému manželovi, který mi po celou dobu studia byl oporou, a dětem, které mi poskytly prostor, který jsem potřebovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá manažerským vzděláváním ve státní správě. Cílem je zjistit, jaké jsou klíčové kompetence vedoucích pracovníků ve služebních úřadech (mj. zda veřejný sektor v tomto ohledu vykazuje výrazná specifika oproti obecně definovaným manažerským kompetencím) a jakým způsobem je možné tyto kompetence dále rozvíjet. V rámci diplomové práce je rovněž analyzována efektivita konkrétní vzdělávací akce, která byla pod názvem „Manažerská akademie“ pro vybrané ministerstvo zajišťována externí vzdělávací agenturou.

Vlastní výzkum prezentovaný v praktické části byl proveden formou intrinsitní případové studie, zaměřené na hloubkové poznání konkrétního případu (namísto testování hypotéz nebo vytváření obecných teorií). Výzkumné metody zahrnovaly zejména dotazníkové šetření, osobní rozhovory v polostrukturované podobě a analýzu závěrečné zprávy z Manažerské akademie.

Z výsledků vyplynulo, že klíčové manažerské kompetence na vybraném ministerstvu v zásadě odpovídají těm, které v obecné rovině definuje odborná literatura, a že s vyšší pozicí klesá důraz na odborně-technické dovednosti ve prospěch řídicích a rozhodovacích kompetencí. Daná organizace je přitom schopna přirozené získávání zkušeností doplnit cíleným manažerským vzděláváním. Ve zkoumaném případě byla Manažerská akademie hodnocena převážně pozitivně a zdá se, že vede k zamýšlenému rozvoji manažerských kompetencí. Vzhledem k tomu, že je prakticky i ekonomicky proveditelná a současně přiměřeně efektivní, je možné zvážit její unifikaci a rozšíření i na další služební úřady.

KLÍČOVÁ SLOVA

manažer, manažerské kompetence, manažerské vzdělávání, Manažerská akademie, zákon o státní službě, státní správa

ABSTRACT

The diploma thesis deals with managerial education in public administration. The aim is to identify the key competencies of managers in government entities (e.g. whether the public sector differs in this regard significantly from the generally-defined competencies of managers) and how these competencies can be further developed. The diploma thesis also analyses the effectiveness of a specific educational event, which was provided by an external educational agency under the name „Management Academy“ for a selected ministry.

The research presented in the practical part was carried out in the form of an intrinsic case study, focused on in-depth knowledge of a specific case (rather than testing hypotheses or creating general theories). The research methods included mainly a questionnaire survey, personal interviews in a semi-structured form and an analysis of the final report from the Management Academy.

The results indicate that key managerial competencies in public administration are comparable to those required in the private sector, and that with higher positions, the emphasis on specialised technical skills decreases in favour of managerial and decision-making competencies. At the same time, the organization is able to complement the natural acquisition of experience with targeted managerial education. In the case under review, the Management Academy was evaluated mostly positively and seems to lead to the intended development of managerial competencies. Given that it is practically and economically feasible and at the same time reasonably effective, it is possible to consider its unification and extension to other government entities.

KEYWORDS

manager, managerial competencies, managerial education, Management Academy, Act on Public Service, public administration

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Andragogické vymezení pojmů.....	11
1.1 Podnikové vzdělávání ve vztahu k celoživotnímu učení a dalšímu vzdělávání ...	11
1.2 Další klíčové pojmy a jejich vztahy v oblasti podnikového vzdělávání.....	13
1.3 Cíle podnikového vzdělávání a koncepce učící se organizace	14
1.4 Cyklus podnikového vzdělávání	16
1.5 Formy, metody a prostředky firemního vzdělávání.....	17
1.6 Měření efektivity podnikového vzdělávání	19
1.7 Metody hodnocení	20
2 Role manažera	25
2.1 Vymezení pojmu manažer	25
2.2 Manažerské role	27
2.3 Osobnost manažera	29
2.4 Manažerské kompetence	31
2.4.1 Znalosti	33
2.4.2 Dovednosti.....	33
2.4.3 Zkušenosti.....	34
2.5 Klíčové kompetence	35
2.6 Kvalifikace.....	37
3 Manažerské pozice ve veřejné správě	39
3.1 Pojem představeného	40
3.2 Časové omezení funkčního období představených.....	41
3.3 Kvalifikační požadavky na představené	42

3.4	Odměňování představených.....	43
3.4.1	Platové třídy.....	43
3.4.2	Zvláštní složky platu.....	44
3.5	Služební hodnocení ve vztahu k manažerským kompetencím	46
4	Vzdělávání státních zaměstnanců.....	48
4.1	Plánování vzdělávacích aktivit	48
4.2	Vstupní vzdělávání úvodní a adaptační proces.....	49
4.3	Vstupní vzdělávání následné.....	52
4.4	Průběžné vzdělávání	52
4.5	Vzdělávání představených	53
4.6	Jazykové vzdělávání	58
	EMPIRICKÁ ČÁST	59
5	Metodologie výzkumu.....	59
5.1	Definice výzkumného problému.....	59
5.2	Výzkumný design	60
5.3	Volba výzkumného vzorku.....	61
5.4	Metody sběru dat	62
5.5	Etické otázky výzkumu.....	65
6	Výsledky empirického šetření	66
6.1	Zjišťování efektivity přenosu školených kompetencí.....	66
6.1.1	Úvodní VDC.....	66
6.1.2	Závěrečné VDC	69
6.2	Klíčové manažerské kompetence.....	71
6.2.1	Rozdíl mezi vedoucím oddělení a ředitelem	72
6.2.2	Znalost daného útvaru a technická odbornost	74

6.2.3	Komunikační schopnosti	75
6.2.4	Delegace a nastavení pravomocí	78
6.2.5	Motivování podřízených.....	79
6.3	Metody získávání a rozvoje manažerských kompetencí.....	86
6.3.1	Vlastní praktické zkušenosti.....	87
6.3.2	Sdílení zkušeností mezi kolegy	89
6.3.3	Koučink	91
6.3.4	Manažerská školení	93
6.4	Hodnocení efektivity a přínosu Manažerské akademie	95
6.4.1	Obsah a metody Manažerské akademie.....	95
6.4.2	Hodnocení efektivity v rámci Kirkpatrickova modelu	96
ZÁVĚR.....		103
Seznam použitých informačních zdrojů		106
Seznam příloh.....		111

ÚVOD

Úspěch moderní lidské společnosti je výrazně závislý na schopnosti efektivně zorganizovat práci velkého počtu lidí, kteří společně směřují k dosažení jednotného cíle. Tento princip platí jak u soukromých korporací, tak i ve veřejném sektoru. Přestože jsou tyto světy v mnohém odlišné, oba sdílejí potřebu mít v rámci svých struktur schopné pracovníky ve vedoucích pozicích. Tyto osoby mají za úkol vést své kolegy, motivovat je, dávat jim zpětnou vazbu a případně činit změny ve složení týmů.

Řízení spolupracovníků je přitom specifickou disciplínou, která je diametrálně odlišná od práce jednotlivých členů týmů. Z toho důvodu mnohdy selhává přístup, kdy je nejvýkonnější pracovník povýšen do vedoucí pozice. Je nutné si uvědomit, že řízení lidí vyžaduje svou vlastní sadu vlastností, znalostí a dovedností (tzv. manažerských kompetencí).

Uvedené manažerské kompetence je pochopitelně nutné soustavně rozvíjet. Zlepšování kompetencí pracovníků obecně je samozřejmě v zájmu dané organizace, která by tento rozvoj měla programově podporovat. Nicméně Peter Drucker zdůrazňuje i důležitost individuálního přístupu k učení a poukazuje na to, že největší přínos má člověk, který se sám sebe ptá: *„Jak bych se měl sám rozvíjet? Jakých znalostí a jaké kvalifikace bych měl nabýt, aby můj přínos byl takový, jaký by měl být? Jaké úsilí bych měl do práce vkládat? Jaké normy bych si měl sám stanovit?“* (Drucker, 1992, s. 49)

V předkládané diplomové práci jsem se zaměřila na manažerské vzdělávání vedoucích pracovníků ve státní správě. Dle dat OECD z roku 2020 má česká státní správa (na ústřední úrovni) více než 60 tisíc zaměstnanců, z nichž přibližně 14 % tvoří představení (Přehled o stavu veřejné správy, OECD, online, 2023). Představení na vyšších pozicích se navíc pohybují na hranici, kde se administrativa přeměňuje v práci politické povahy, což akcent na manažerské kompetence jen dále zvyšuje.

V mnoha zemích jsou požadavky na klíčové manažerské kompetence pro jednotlivé úrovně hierarchie ve veřejné správě deklarovány v kompetenčních modelech. V České republice tomu tak ovšem, bohužel, není. České předpisy definují toliko formální kritéria (např. počet let zkušeností nebo úroveň dosaženého vzdělání), ale již nespecifikují, jaké konkrétní

dovednosti by manažeři měli mít. Pokud už některé úřady s kompetenčními modely pracují, činí tak nejednotně a v zásadě nahodile (Analýza zákona o státní službě, online, 2022, s. 30).

Cílem předkládané diplomové práce je tuto mezeru alespoň částečně vyplnit a prozkoumat, jaké klíčové manažerské kompetence ve státní správě vůbec jsou (mj. zda se významně liší od těch, které v obecné rovině definuje odborná literatura), a jak lze tyto kompetence ve veřejném sektoru rozvíjet. Posledním cílem je vyhodnotit, zda státní správa dokáže systematicky zajišťovat rozvoj klíčových kompetencí vedoucích pracovníků formou tzv. Manažerské akademie, jakožto školení s konkrétním obsahem, jak je v diplomové práci popsán.

Takto vymezených cílů se snažím dosáhnout prostřednictvím následujících výzkumných otázek:

1. Jaké jsou klíčové manažerské kompetence manažerů ve státní správě?
2. Jaké metody a přístupy jsou používány manažery ve státní správě pro získávání a rozvoj jejich manažerských dovedností?
3. Jak manažeři hodnotí efektivitu a přínos manažerského vzdělávání poskytovaného Manažerskou akademií ve vztahu k jejich profesnímu rozvoji a výkonu v práci?

Teoretická část je věnována jednak rešerši odborné literatury se zaměřením na identifikaci manažerských kompetencí a jejich rozvoj, jednak také na představení specifik této problematiky v rámci veřejné správy. Pozornost je tak směřována rovněž na legislativní úpravu postavení představených a na systém vzdělávání státních zaměstnanců (včetně představených).

Praktická část pak obsahuje tři výše uvedené výzkumné otázky, z nichž první dvě ještě na relativně obecné rovině ověřují, jaké jsou klíčové manažerské kompetence ve státní správě (respektive jak je reálně vnímají představení v pozici vedoucích oddělení a ředitelů odborů) a jakým způsobem jsou tyto kompetence reálně rozvíjeny. Tím tyto první dvě výzkumné otázky do jisté míry připravují základ pro třetí výzkumnou otázku, která se týká hodnocení efektivitu a přínosu manažerského vzdělávání poskytovaného Manažerskou akademií ve vztahu k profesnímu rozvoji a výkonu jeho absolventů. V praktické části jsou

za tímto účelem zpracována a vyhodnocena data získaná od účastníků zmiňované Manažerské akademie. Tato data byla získána z několika desítek dotazníků a dále ze sedmi podrobných rozhovorů, které byly vedeny v polostrukturované formě.

Z výsledků provedeného výzkumu pak pramení další úvahy, např. zda by bylo možné a vhodné takovéto školení replikovat na dalších služebních úřadech, či přímo sjednotit napříč státní správou a povinně jej předepsat specifikované skupině aspirujících či nově jmenovaných představených.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Andragogické vymezení pojmů

Tato kapitola diplomové práce se zaměřuje na vymezení a zmapování základní terminologie v kontextu podnikového vzdělávání, jeho vztahu k celoživotnímu učení a dalšímu vzdělávání. Slouží především jako teoretický základ pro pochopení stěžejních principů a konceptů spojených s podnikovým vzděláváním, které jsou základem pro celou diplomovou práci a s nimiž budu v dalším textu pracovat.

1.1 Podnikové vzdělávání ve vztahu k celoživotnímu učení a dalšímu vzdělávání

Podnikové vzdělávání hraje v ekonomickém životě organizací klíčovou roli. Z hlediska dotčené organizace má význam v tom, že zvyšuje výkonnost pracovníků a celých týmů, a tudíž i konkurenceschopnost organizace jako celku. Z pohledu jedince má – stejně jako jiné druhy dalšího profesního vzdělávání – přímý vliv na jeho profesní zařazení, ekonomickou aktivitu a společenský status (Matouš et al., 2021, s. 9).

Podnikové vzdělávání dle Palána (2002, s. 157) je zde chápáno jako „(...) *vzdělávací proces organizovaný podnikem. Zahrnuje jak vzdělávání v podniku, tak i vzdělávání mimo podnik či vzdělávání na pracovišti. Jedná se o systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi jejich charakteristikou – kvalifikací subjektivní a kvalifikací objektivní, tj. kvalifikovaností práce.*“

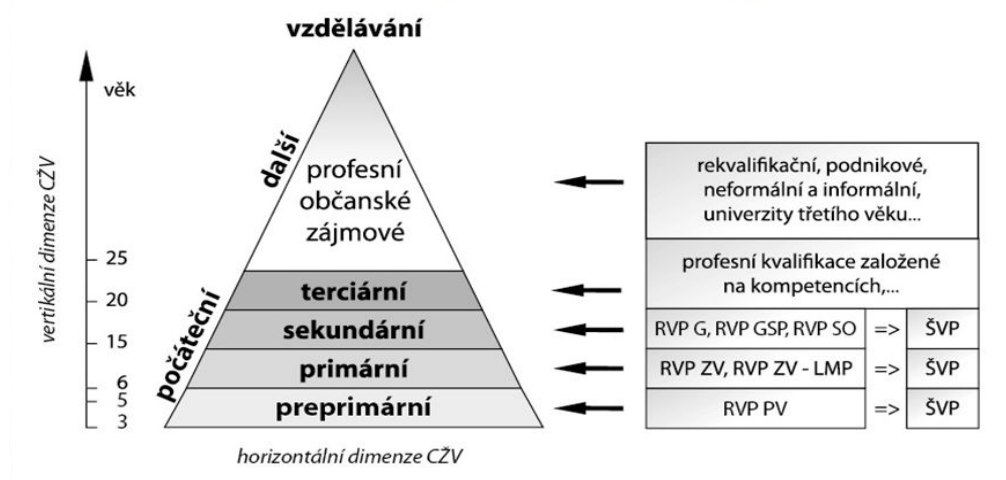
V konceptu celoživotního učení řadíme podnikové (firemní) vzdělávání mezi další vzdělávání dospělých, které dále členíme na (1) další profesní vzdělávání, (2) zájmové vzdělávání a (3) vzdělávání občanské (Veteška, 2016, s. 96). Právě podnikové vzdělávání můžeme chápat jako subsystem dalšího profesního vzdělávání, které dle Palána (1997, s. 22) označuje všechny formy vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, které se realizují po skončení odborného vzdělávání ve školském systému.

V návaznosti na předchozí úvahy o podnikovém vzdělávání jako integrální části dalšího vzdělávání dospělých je třeba zdůraznit, že celoživotní učení se vyznačuje širokým spektrem

vzdělávacích přístupů a aktivit, které se odvíjejí od formálního po neformální a informální učení. Koncept celoživotního učení, prosazující se v národních i globálních vzdělávacích politikách, podporuje myšlenku, že vzdělávání se neomezuje pouze na dětství či mládí, ale je procesem probíhajícím po celý aktivní život. Zahrnuje klíčové pilíře od předškolního a základního vzdělávání, profesní přípravu ve středním vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání až po vzdělávání dospělých, včetně profesního rozvoje v podnikovém kontextu (Matouš et al., 2021, s. 13).

Memorandum o celoživotním učení (Memorandum o celoživotním učení, online, 2001, nestránkováno) přináší rozšířený pohled na vzdělávací procesy, zahrnující tři základní kategorie učebních činností, jež jsou integrovány do struktury vzdělávacího systému. Formální učení se odehrává v rámci oficiálních vzdělávacích institucí a je zaměřeno na získání uznávaných certifikátů a kvalifikací. Na druhé straně neformální učení probíhá mimo hlavní vzdělávací struktury, často na pracovišti nebo v rámci činností organizací a sdružení občanské společnosti, jako jsou mládežnické kluby, odbory, politické strany, umělecké, hudební a sportovní aktivity nebo soukromé kurzy. Ačkoli toto učení obvykle nevede k získání formalizovaných certifikátů, je klíčové pro rozvoj dovedností a znalostí. Informální učení pak představuje přirozenou součást každodenního života, která může probíhat bez záměrného úsilí a jejíž přínos pro osobní a profesní rozvoj není vždy okamžitě zřejmý.

Obrázek 1: Pyramida pojetí celoživotního vzdělávání – aplikace na podmínky ČR



Zdroj: Veteška 2010 (In: Průcha, Veteška, 2012, s. 53)

Výše uvedený model dle Vetešky (2012) předpokládá komplementaritu a prolínání různých forem učení, což umožňuje individuální rozvoj v širokém rozsahu kontextů a fází života. Zahrnuje vertikální dimenzi „lifelong learning“ (celoživotní učení) i horizontální dimenzi „life-wide learning“ (všeživotní učení), které společně představují komplexní a propojený systém vzdělávání. Cílem celoživotního učení je nejen podporovat odborný a profesní rozvoj, ale také přizpůsobit se dynamickému ekonomickému prostředí, reagovat flexibilně na inovace a rozvoj informačních a komunikačních technologií. Tímto způsobem celoživotní učení přispívá k vytváření konkurenceschopné a adaptabilní společnosti, která je schopna čelit výzvám současnosti a budoucnosti (Průcha a Veteška, 2012, s. 53).

1.2 Další klíčové pojmy a jejich vztahy v oblasti podnikového vzdělávání

V rámci vztahu mezi klíčovými pojmy podnikového vzdělávání je vhodné odlišit a prozkoumat významy pojmů „vzdělávání“ a „učení (se)“, které jsou někdy zaměňovány jako synonyma, avšak představují dva různé, ačkoli vzájemně spojené, koncepty. Konkrétně, „učení (se)“ je dle Hroníka (2007a, s. 31) *„proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně (...), učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání.“* Naproti tomu „vzdělávání“ (edukace) je podle Průchy a Vetešky (2012, s. 274) definováno jako *„proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí.“* Z výše uvedeného je patrné, že „učení se“ je širší koncept, který se odehrává neustále a v různých kontextech – nejen ve formálních vzdělávacích prostředích, ale i v neformálních a spontánních situacích. V kontextu rozvoje lidských zdrojů je učení definováno jako více či méně úmyslný proces stimulace aktivit nebo situací, který je iniciován jednotlivcem a je sledován a nepřímo ovlivňován organizací. Tento proces vede k nabytí a rozšíření kompetencí a k trvalým změnám v osobní struktuře učícího se účastníka (Tureckiová, 2009, s. 71).

V rámci podnikového vzdělávání představují „výcvik“ a „rozvoj“ důležité komponenty, které doplňují koncepty učení a vzdělávání v rámci podnikového vzdělávání. Výcvik (tj. trénink) je intenzivně zaměřen na praktické získávání a zdokonalování dovedností pro specifické úkoly, často prostřednictvím simulací a cvičení pod vedením supervizora, který poskytuje zpětnou vazbu pro neustálé zlepšování. Tento proces je klíčový pro rozvoj

profesních schopností, přičemž jeho cílem je přímá aplikace ve specifických pracovních situacích (Tureckiová, 2009, s. 70) Rozvoj, jak popisuje Armstrong (2007), překračuje rámec tradičního tréninku a vzdělávání tím, že se zaměřuje na širší spektrum způsobilostí a přípravu jedinců na budoucí výzvy a role v rámci organizace: „Rozvoj je vývojový proces, který umožňuje progresivně postupovat ze současného stavu znalostí a schopností k budoucímu stavu, v němž je zapotřebí vyšší úrovně dovedností, znalostí a schopností. Bere na sebe podobu vzdělávací aktivity, která připravuje lidi pro širší, odpovědnější a náročnější pracovní úkoly.“ (Armstrong, 2007, s. 470) Armstrong tímto přístupem zdůrazňuje, že rozvoj by měl být strategicky plánován s ohledem na individuální potřeby zaměstnanců a cíle organizace, což umožňuje dosahování a udržování konkurenceschopnosti firmy.

1.3 Cíle podnikového vzdělávání a koncepce učící se organizace

Primárním cílem podnikového vzdělávání je zdokonalování, rozšiřování a prohlubování profesní způsobilosti pracovníků dané organizace, jehož prostřednictvím se dosahuje vyšší výkonnosti dotčených pracovníků a v konečném důsledku firmy jako celku. „V podnikovém vzdělávání se cíle vzdělávání pracovníků odvíjejí od cílů rozvoje lidských zdrojů a souvisejí se zaměřením a strategií organizace.“ (Průcha a Veteška, 2014 In: Matouš et al., 2021, s. 54)

Má-li být podnikové vzdělávání efektivní, mělo by být zaměřeno na dovednosti, které příslušní pracovníci ve své praxi nejlépe využijí – v tomto ohledu by organizace měla v první řadě identifikovat mezery ve vzdělávání a rozvoji zaměstnanců a vytvořit strategický plán vzdělávání (Šikýř, 2014, s. 126).

Je však důležité podotknout, že podnikové vzdělávání nelze chápat pouze ve výše naznačeném úzkém (a velmi pragmatickém) smyslu. Nejde – resp. nemělo by jít – o pouhý rozvoj či změnu způsobilostí ve smyslu osvojování si nových znalostí (dovedností), ale rovněž o dosažení změn v myšlení / cítění a chování pracovníků, které jsou rozhodující pro další rozvoj firmy a pro dosažení a udržení její konkurenceschopnosti (Tureckiová, 2004, s. 92). V tomto pojetí se jedná o vyšší úroveň rozvoje vzdělávání pracovníků, které musí vzít v úvahu také individuální potřeby lidí: „(...) lidé musejí být neustále připravováni na další povinnosti a větší odpovědnost, na osvojování si nových znalostí a dovedností v souvislosti a s měnícími se požadavky vykonávané práce nebo na osvojování si rozmanitějších znalostí

a dovedností, aby zvládali vykonávání různých činností a plnění různých úkolů.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 355)

Některé organizace přikládají podnikovému vzdělávání takovou váhu, že u nich lze hovořit o konceptu učící se organizace. Ta může vzniknout za předpokladu, že firma má výborně strategicky propracovaný systém podnikového vzdělávání. Zatímco podnikové vzdělávání je jedním z dílčích segmentů personální práce, učící se organizace je postavena na myšlence kontinuálního zdokonalování a rozvoje (Tureckiová, 2004, s. 108).

S myšlenkou učící se společnosti poprvé přišel Senge (In: Armstrong a Taylor, 2015 s. 349), který učící se společnost definuje jako organizaci, ve které si *„lidé soustavně rozšiřují své schopnosti dosahovat opravdu vytoužených cílů, kde se rozvíjejí nové a pokrokové vzorce myšlení, kde se svobodně prosazují kolektivní aspirace a kde se lidé soustavně učí, jak se učit společně.“* Lze ji tedy vnímat jako pomyslný vrchol „pyramidy“ kultury vzdělávání, jde o samostatně řízené vzdělávání, ve kterém zaměstnanci přebírají odpovědnost za uspokojování vlastních potřeb vzdělávání s cílem zlepšovat svůj pracovní výkon, rozvíjet svůj potenciál a naplňovat své touhy spojené s kariérou. V učící se organizaci je učení trvalé a vzdělávání lidí je součástí pracovního procesu – učení je zakomponované do všech procesů, nerozlišuje se explicitně čas strávený prací a učením se. Někteří kritici tohoto konceptu argumentují, že koncept učící se společnosti je idealistický, nereflektuje, co a jakým způsobem se lidé učí, a je nahrazován pojetím řízení znalostí (Hroník, 2007a, s. 83).

Oproti pojetí učící se organizace je přirozeně více realizováno tzv. „učení se v organizaci“. Často se tyto dva pojmy zaměňují, nicméně hlavní rozdíl spočívá v přístupu a řízení učení. Učení se v organizaci je cíleno více utilitaristicky, tj. zabývá se tím, jak se lidé v organizaci učí, zatímco pojetí učící se organizace se snaží komplexněji vysvětlit, co by měly organizace udělat, aby učení se svým zaměstnancům usnadnilo a zpřístupnilo. *„Myšlenka vytváření kultury učení, podporovaná pochopením toho, jak se lidé v organizacích učí, kterou nabízí pojetí učení se v organizaci v souladu s pojetím řízení znalostí, se zdá být mnohem přínosnější.“* (Armstrong a Taylor, 2015, s. 351)

1.4 Cyklus podnikového vzdělávání

Systematické vzdělávání zaměstnanců probíhá v neustále se opakujícím cyklu, který se skládá ze čtyř na sebe navazujících fází: (1) identifikace potřeby vzdělávání, (2) plánování, (3) realizace a (4) vyhodnocování výsledků. Po dokončení poslední fáze cyklu následuje nový cyklus, v němž by ideálně měly být využity poznatky z právě dokončeného předchozího cyklu (Šikýř, 2014, s. 126). V dalším textu této podkapitoly jsou jednotlivé fáze blíže popsány.

Na začátku procesu vzdělávání je vždy nutná identifikace potřeby vzdělávání, která postupně odkryje obsah a nároky na vzdělávání ve firmách. Potřeby vzdělávání se tedy definují na základě představy o tom, co by lidé vykonávající určitou práci měli vědět a umět a tím, co lidé reálně umí/neumí (Armstrong a Taylor, 2015, s. 354).

Identifikace vzdělávacích (tréninkových a rozvojových) potřeb se realizuje, dle Tureckiové (2004, s. 101), na třech úrovních analýzy – jednotlivec, tým a firma, a to prostřednictvím analýzy dokumentů, dotazníkových šetření, řízených rozhovorů, pozorování (monitoring), hodnocení výsledků z adaptačního procesu a pracovního výkonu, analýz právních norem a trendů na trhu práce a potřeb zákazníků aj. K získání a identifikaci vzdělávacích potřeb dle Armstronga a Taylora (2015) můžeme přistoupit podle organizačního uspořádání dané organizace, a to vertikálně: analýza potřeb vzdělávání na úrovni organizace povede k identifikaci potřeb na úrovni týmů, na úrovni týmů pak k identifikaci potřeb na úrovni jednotlivců. Tento proces se může realizovat i v opačném pořadí (Armstrong a Taylor, 2015, s. 354). Stanovení firemních cílů je nezbytným požadavkem při tvorbě vzdělávacího plánu – ne každý vzdělávací program je v souladu s obchodními cíli organizace. Vzdělávací programy pak reagují pouze na momentální potřeby, ale jsou nesystematické, zaplňují pouze kvalifikační mezeru, tím pádem nemohou mít vzdělávací a rozvojový efekt (Matouš et al., 2021, s. 68). Bez definice hlavních firemních cílů se tedy žádný efektivní a ekonomicky smysluplný plán rozvoje pracovníků neobejde.

Plánování vzdělávání a rozvoje je druhou fází vzdělávacího cyklu, která bezprostředně navazuje na identifikaci vzdělávacích a rozvojových potřeb. Ve strategických plánech rozvoje jsou specifikovány priority vzdělávání, klasifikace potřeb, které jsou pro firmu primární a klíčové, pro které skupiny zaměstnanců, v jakém rozsahu a jakými metodami

a formami bude vzdělávací plán realizován (Tureckiová, 2004, s. 101-102). Optimální plán vzdělávání musí tedy obsahovat: cíl, obsah vzdělávání, cílovou skupinu, metody vzdělávání, realizátora vzdělávání, lektora, místo vzdělávání, čas vzdělávání, požadavky na materiální a technické vybavení a služby, metody vyhodnocení výsledků vzdělávání a náklady na vzdělávání (Šikýř, 2014, s. 126).

Třetí fáze cyklu je již realizace samotného vzdělávacího projektu, ve kterém se v souladu s plánovaným cílem stanoví specifika vzdělávací akce a použití metod. Zde se určí, která školení musejí být zaměstnancům poskytnuta a jaké metody mají být zvoleny, aby bylo dosaženo požadované úrovně kompetencí bez zbytečných nákladů. Dle konkrétní situace se otevírá široká paleta možností – vzdělávání může probíhat na pracovišti nebo mimo pracoviště, k dispozici jsou rozličné metody podnikového vzdělávání, osoby realizátorů, vybavení a další technické náležitosti (Šikýř, 2014, s. 127). Folwarczná v tomto kontextu upozorňuje na důležitost výběru místa konání akce mimo pracoviště, a to především u manažerských programů, které mají za cíl změnu postojů a chování (Folwarczná, 2010, s. 39).

Hodnocení efektivity vzdělávání a rozvoje je poslední fází cyklu vzdělávání, ve které se uskutečňuje hodnocení přípravy (tzv. úvodní nebo formativní hodnocení), dále hodnocení průběhu, a nakonec hodnocení výsledků (tzv. závěrečné nebo souhrnné hodnocení) vzdělávání (Tureckiová, 2004, s. 106). Jedná se o nejobtížnější část vzdělávacího cyklu. Při hodnocení probíhajícího rozvoje zaměstnanců je potřeba stanovit kritéria, která by v ideálním případě měla být měřitelná – to umožní získat užitečnou zpětnou vazbu ohledně změny (zlepšení) úrovně kompetencí zaměstnanců po skončení rozvojové akce. Podle Dvořákové (2012, s. 294) „(...) *hodnocení vzdělávání má za úkol (...) dlouhodobou stabilizaci prvků rozvoje v motivačním systému společnosti, (...) verifikaci nákladové efektivity a účinnosti systematického vzdělávání a trvalé zlepšování organizačního zajišťování vzdělávacích aktivit.*“

1.5 Formy, metody a prostředky firemního vzdělávání

Teorie podnikového vzdělávání rozlišuje dva základní typy vzdělávacích aktivit: (1) výcvik (trénink), zaměřený na odstraňování deficitů ve znalostech, dovednostech a schopnostech, které zaměstnanec aktuálně potřebuje pro výkon stávající pozice a (2) rozvoj, směřující

k budoucím potřebám uplatnění zaměstnance, a to nejen v rámci dané organizace (Matouš et al., 2021, s. 53). Rozvojové vzdělávací aktivity mají přímou souvislost s řízením kariéry a týkají se (ve většině případů) jen vybraných skupin zaměstnanců: současných manažerů, specialistů s vysokým rozvojovým potenciálem, skupiny talentů (budoucí vysocí manažeři) a klíčových (vysoce výkonných) pracovníků (Tureckiová, 2004, s. 97-98).

V současných podnicích obvykle probíhají především následující typy vzdělávacích aktivit: (1) vzdělávání jako součást adaptačního procesu, (2) normativní (zákonné) vzdělávání, (3) doplňování nebo zvyšování kvalifikace, (4) rekvalifikační programy, (5) individuální rozvoj pracovníků (kariérové vzdělávání) a další vzdělávací akce (Matouš et al., 2021, s. 54).

Podmínkou úspěšné realizace vzdělávání je využití vhodných didaktických forem, adekvátních metod (postupy lektora ve vyučování) a v neposlední řadě rovněž pomůcek a techniky včetně studijních materiálů (Šikýř, 2014, s. 127). K obvyklým didaktickým formám vzdělávání řadí Tureckiová (2004, s. 103) prezenční výuku (osobní kontakt lektora a účastníka), kombinovanou výuku (významný podíl individuálního studia, tutoriály), distanční a e-vzdělávání (nepřímý kontakt lektora s účastníkem).

K metodám vzdělávání na pracovišti (on the job training) lze řadit (srov. s Koubek, 2007, s. 267-270; Šikýř, 2014, s. 127-128; Tureckiová, 2004, s. 103-105):

- instruktáž při výkonu práce – zkušený zaměstnanec prakticky zaškoluje jiného zaměstnance,
- rotaci práce – cross training – zaměstnanec se postupně seznamuje s jinými pracovními úseky, a to buď na bázi „vstupního kolečka“, kdy se nový zaměstnanec seznamuje s chodem firmy prací na různých útvarech, nebo pobytem na jiných pobočkách (Tureckiová, 2004, s. 104),
- pověření úkolem – zaměstnanec samostatně prokáže prostřednictvím splněního úkolu své schopnosti, znalosti a dovednosti,
- asistování – zaměstnanec již disponuje potřebnými znalostmi a dovednostmi a postupně si osvojuje stanovené pracovní postupy (následnictví ve funkci),
- koučink – zaměstnanec je neformálně veden koučem k seberozvoji, odpovědnosti za výsledky, sebehodnocení při osvojování si znalostí, dovedností a chování za účelem dosažení kompetentního výkonu,

- mentoring – mentor je odborníkem v určitém oboru, který předává své zkušenosti kolegovi (nejvíce v procesu adaptace nového zaměstnance),
- counselling – poradenství, vzájemná interakce mezi školeným a školitelem,
- pracovní porady – efektivní transfer informací napříč jednotlivými úseky a celou organizací.

K metodám vzdělávání mimo pracoviště (off the job training) můžeme přiřadit (srov. s Hroník, 2007a, s. 128-129; Folwarczná, 2010, s. 66-69; Koubek, 2007. s. 270-274; Šikýř, 2014. s. 128-130; Tureckiová, 2009, s. 91-92):

- přednášku – jednostranný výklad školitele (nízká interakce účastníků, efektivní pro předání informací či teoretických znalostí většímu počtu účastníků),
- seminář – výklad školitele spojený s diskusí s účastníky,
- demonstrování – názorné předvádění určitého pracovního postupu v modelových nebo skutečných pracovních podmínkách,
- workshop – týmové řešení praktických komplexních problémů,
- brainstorming – týmová příprava konkrétních návrhů řešení písemnou formou, spojená s prezentací jednotlivých návrhů,
- outdoor training – učení se hrou spojenou se sportovními aktivitami,
- hraní rolí – účastníci přejímají určité role postav v modelové situaci (návěst zvládnutí emocí, interaktivních dovedností).
- e-learning – vzdělávání pomocí informačních technologií,
- samostudium – nutnost vysoké seberegulace,
- blended learning – propojení e-learningových prvků výuky s tutoriály (průběžná konzultace a hodnocení),
- trainee programy – vzdělávání budoucích vedoucích pracovníků, absolventů škol, talentů (kombinuje prvky rotace práce, přednášek, asistování, aj.).

1.6 Měření efektivity podnikového vzdělávání

Hodnocení vzdělávací akce je klíčovou součástí procesu vzdělávání, která dává organizaci cennou zpětnou vazbu a usiluje o to, aby prostředky organizace byly vynakládány efektivně. Proces vyhodnocování vzdělávání výstižně vydefinoval Hamblin jako: „každý pokus získat

informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle této informace.“ (Hamblin In: Armstrong, 2007, s. 508) Hodnocení ve své podstatě představuje srovnání stanovených cílů (požadovaného chování) s dosaženými výsledky (skutečným chováním), čímž odpovídá na klíčovou otázku, jak efektivně byly vzdělávací cíle naplněny. Definování těchto cílů a výběr metod pro hodnocení dosažených výsledků jsou, nebo alespoň by měly být, integrální součástí plánovací fáze vzdělávacího nebo rozvojového programu (srov. s Armstrong a Taylor, 2015, s. 367; Folwarczná, 2010, s. 172-173; Hroník, 2007a, s. 176-177). V této souvislosti je důležité podotknout, že hodnocení neprobíhá zdaleka jen ex post na konci (resp. po skončení) vzdělávací akce, ale prolíná se celým jejím průběhem, přičemž v každé fázi se hodnocení zaměřuje na jiný aspekt.

Prokopenko a Kubr (1996, s. 184-185) popisují jednotlivé důvody a motivaci zainteresovaných stran k provádění hodnocení. Těmito důvody jsou především ověřování účinnosti kurzů, kde hlavním cílem je zjistit, zda kurz přináší studentům očekávaný užitek a zda stojí za investovaný čas a vynaložené prostředky zainteresovaných stran. Dále hodnocení slouží jako nástroj pro kontrolu výkonu lektorů, aby se zjistilo, zda plní své povinnosti v souladu se stanovenými standardy, což jsou klíčové informace pro manažery a organizátory vzdělávacích programů. Kvantitativní stupnice v hodnocení umožňuje objektivní srovnání výkonnosti vyučujících. Zdokonalování procesu vzdělávání je další oblastí, kde je kladen důraz na identifikaci mezer a implementaci zlepšovacích návrhů přímo v průběhu kurzu. To zahrnuje zapojení účastníků, kteří mohou navrhnout změny „za pochodu“ pro lepší vyhovění jejich potřebám v procesu učení. Hodnocení také nabízí prostor pro zpětnou vazbu od účastníků, což vede k adaptaci kurzů a zvyšování efektivity výuky. Formální hodnocení a přezkušování vědomostí jsou součástí procesu, které pomáhají studentům lépe pochopit, co se naučili, a motivují je k usilovnější práci.

1.7 Metody hodnocení

Tureckiová (2004) rozlišuje z časového hlediska na jedné straně (1) úvodní či formativní hodnocení a na druhé straně (2) závěrečné či souhrnné hodnocení. V průběhu vzdělávací akce lze pochopitelně provádět průběžná hodnocení. Úvodní hodnocení probíhá před započítáním vzdělávací akce a jeho cílem je „kalibrace“ (ve smyslu posouzení vstupních

znalostí nebo dovedností účastníků), nastavení očekávání dané vzdělávací akce a vytvoření základny pro pozdější srovnání. Po skončení vzdělávací akce je provedeno závěrečné hodnocení, jehož cílem je ověřit úroveň nově nabytých znalostí či dovedností, a tím pádem posouzení, do jaké míry se podařilo nastavená očekávání naplnit. Je provedena analýza vzdělávací akce. K tomuto účelu jsou využívány různé testy, dotazníky, pozorování. Výsledky souhrnného hodnocení jsou užitečné pro plánování dalších vzdělávacích akcí především v rámci podnikového vzdělávání (Tureckiová, 2004, s. 105-106). Jak bylo uvedeno výše, je možné provádět i průběžné hodnocení dané vzdělávací akce. V takovém případě je předmětem posuzování např. průběžné naplňování cíle vzdělávací akce, úroveň komunikace a interakce mezi účastníky, vhodnost prostředí, organizační zabezpečení apod.

Z jiné perspektivy na tuto materii pohlíží Dvořáková (2012), která poskytuje velmi návodný přehled kritérií hodnocení jednotlivých fází systematického podnikového vzdělávání. V rámci hodnocení první fáze cyklu (identifikace kvalifikační mezery) se shromažďují podklady (např. hodnotící formuláře zaměstnanců), jejichž cílem je srovnání kvalifikační mezery na začátku období a kvalifikační mezery na konci období. Při hodnocení druhé fáze cyklu (plánování) je hlavním ukazatelem to, do jaké míry je vytyčený plán rozvoje plněn, tj. zda se potřebná školení realizují ve správný čas. Dalším ukazatelem pak může být např. počet realizovaných vzdělávacích akcí. Hodnocení třetí fáze cyklu (realizace vzdělávací akce) se snaží zodpovědět otázku, zda bylo školení při optimalizaci nákladů dostatečně kvalitní. Zde se opíráme typicky o průzkum spokojenosti a vyúčtování vzdělávací akce. Nakonec v samotné fázi hodnocení se provádí audit, zda byly nastoleny vhodné podmínky pro dosažení konečného efektu rozvoje. Ukazateli hodnocení jsou: současná a budoucí míra uplatnění jedince, koeficient přínosu školení (testy znalostí před a po školení) a controlling vzdělávacích programů z hlediska frekvence a počtu v daném období (Dvořáková, 2012, s. 296-297).

Hroník (2007a) rozděluje metody hodnocení efektivity vzdělávání na základě autorství hodnocení a časového horizontu do několika kategorií. První kategorií jsou subjektivní metody, kde hodnocení provádí sám účastník. Tyto metody jsou obzvláště účinné při použití s delším časovým odstupem po ukončení kurzu, což umožňuje hlubší a kritičtější reflexi. Nejrozšířenějšími metodami v této kategorii jsou rozvojový plán a sebehodnocení,

360° zpětná vazba – část sebehodnocení, ve které účastník hodnotí sebe ve vztahu k ostatním a autofeedback. V rámci autofeedbacku si účastník kurzu poskytuje zpětnou vazbu sám sobě po určité době, obvykle půl roku až rok po skončení kurzu. Zpětná vazba se zaměřuje na vyhodnocení vztahu mezi změnami a kvalitou osobního přispění a profesního a osobního rozvoje. Rozvojový plán zahrnuje sebehodnocení, kde účastník sleduje míru plnění cílů, přírůstek nových znalostí a dovedností a jejich uplatňování v praxi. Účastník dokumentuje tento přírůstek nejen číselně, ale také prostřednictvím konkrétních příkladů z praxe a identifikuje zdroje a bariéry svého rozvoje. Objektívni metody hodnocení naopak zahrnují hodnocení prováděné třetími stranami a sledují jakoukoliv změnu v souvislosti se vzděláváním v hierarchickém modelu znalosti – dovednosti – praktické použití. Metody pro měření na každé z těchto úrovní zahrnují nové znalosti (pretesty, retesty, případové studie), nové dovednosti (projekty, development centra) a praktické aplikace (rozvojový plán, 360° zpětná vazba). Například úroveň znalostí lze měřit pomocí testů před zahájením školení a po jeho ukončení, zatímco dovednosti lze hodnotit skrze zadání a realizaci konkrétních projektů (Hroník, 2007a, s. 179-187).

Mimo výše popsané fáze lze hodnotit také procesní ukazatele, které se zaměřují na návratnost investic do vzdělávání, např. Return on Investment (ROI), koeficient nákladů na vzdělávání k osobním přínosům z nabytých vědomostí, dovedností apod. Tento ukazatel je vyjádřen v procentech a vypočítává se dle následujícího vzorce (Armstrong a Taylor, 2015, s. 369):

$$\frac{\text{přínosy ze vzdělávání (Kč)} - \text{náklady na vzdělávání (Kč)}}{\text{náklady na vzdělávání (Kč)}} \times 100$$

Efektivita podnikového vzdělávání dle metody ROI vyžaduje detailní analýzu nákladů a přínosů, známou jako cost-benefit analysis. Analýza začíná určením veškerých nákladů na vzdělávání a rozvoj, zahrnujících přímé a nepřímé náklady od lektorských honorářů po administrativní výdaje. Dále je potřeba odhadnout potenciální přínosy vzdělávacích aktivit, které mohou zahrnovat zvýšení produktivity, snížení chyb a lepší využívání technologií. Výpočet těchto přínosů zahrnuje nejen kvantitativní, ale i kvalitativní užitky, jako je zlepšení morálky a komunikace mezi zaměstnanci. Nakonec se provádí porovnání

nákladů a přínosů, aby se zjistilo, zda investice do vzdělávání přináší organizaci očekávaný užitek (Bláha, 2013, s. 132).

Asi nejvíce známou a citovanou metodou hodnocení vzdělávání a rozvoje z hlediska úrovně je tzv. Kirkpatrickův přístup, v němž jsou jednotlivé úrovně hodnocení seřazeny tak, že každá další úroveň v sobě zahrnuje úroveň „nižšího řádu“ (Tureckiová, 2004, s. 107).

Jednotlivé úrovně modelu lze charakterizovat následovně (srov. s Armstrong a Taylor, 2015, s. 368-369; Bláha, 2013, s. 131; Folwarczná, 2010, s. 176-180; Tureckiová, 2004, s. 107-108):

1. **Úroveň reakce (reaction level)** – při hodnocení vzdělávacích programů se soustředí na vyhodnocení míry spokojenosti účastníků s programem a lektorem. Tento přístup zjišťuje, jak účastníci vnímají různé aspekty programu, včetně jednotlivých modulů, obsahu a celkového uspořádání. Zajímá se také o to, co by účastníci v programu preferovali přidat nebo naopak odstranit. Mezi běžně používané metody pro tento typ hodnocení patří dotazníky zaměřené na měření spokojenosti, známé jako „happy sheets“, a cílené diskusní skupiny neboli „focus groups“. V rámci tohoto hodnocení se účastníci zaměřují na hodnocení užitečnosti kurzů, odborné úrovně lektora a jeho praktických dovedností, kvality výukových materiálů, prostředí kurzu a jeho organizačního zajištění.
2. **Úroveň učení (learning level)** – na této úrovni hodnocení se zaměřujeme na hodnocení toho, jaké nové dovednosti a změny v postojích získali účastníci vzdělávacího programu. Běžně používané metody pro toto hodnocení zahrnují testy, které se provádějí před zahájením programu a pak opět po jeho ukončení, s určitým časovým odstupem. Dalšími nástroji jsou dotazníky, strukturované rozhovory, případové studie a projekty, které pomáhají posoudit, do jaké míry se účastníci naučili nové dovednosti a jak se změnil jejich postoje.
3. **Úroveň chování (behavior level)** – v rámci třetí úrovně hodnocení, zaměřené na chování, se zkoumá, jak účastníci aplikují získané znalosti, dovednosti a postoje v praxi, konkrétně v rámci jejich pracovního výkonu. Cílem je zjistit, zda se získané znalosti a dovednosti odrážejí v pracovním výkonu jednotlivců. K hodnocení dopadu na pracovní výkonnost se často využívá metoda 360° zpětné vazby, assessment nebo

development center, dále pak strukturované rozhovory, pozorování zaměstnanců přímo v pracovním prostředí a behaviorální hodnotící rozhovory. Hlavním cílem tohoto hodnocení je zjistit, do jaké míry byly splněny vzdělávací cíle související se změnami v chování a praktickým uplatněním naučených znalostí a dovedností v pracovní realitě.

4. **Úroveň výsledků (results level)** – na této úrovni hodnocení se posuzuje vliv vzdělávacích aktivit na celkovou efektivitu a výkonnost organizace. Cílem je posoudit, do jaké míry přispěly vzdělávací a rozvojové programy ke zlepšení výkonu organizace ve srovnání se stavem před zahájením těchto aktivit. Je potřeba provést srovnání výkonu organizace před a po realizaci vzdělávacích programů, aby bylo možné určit, zda byly splněny klíčové vzdělávací a rozvojové cíle. Důležitou součástí tohoto hodnocení je kvantifikace výsledků, což zahrnuje měření ekonomických parametrů jako zvýšení produkce, prodeje, snížení nákladů a změny ve fluktuaci zaměstnanců. Zatímco kvantifikace ekonomických aspektů je relativně přímočará, měření přínosu vzdělávání a rozvoje v oblasti měkkých dovedností je výrazně složitějším úkolem.

Tureckiová (2004, s. 107–108) upozorňuje, že zatímco hodnocení podnikového vzdělávání na prvních dvou úrovních Kirkpatrickova modelu provádějí organizace relativně běžně (byť mnohdy bez důkladného hodnocení účinnosti a poskytování zpětné vazby pro další účastníky), hodnocení efektivity na vyšších úrovních je spíše vzácností. Důvodem je nejen nesystémový přístup k podnikovému vzdělávání, ale také obtíže spojené s rozlišením konkrétního vlivu vzdělávací akce nebo celkového vzdělávacího procesu od ostatních nástrojů řízení a rozvoje. „*Pokud se firma i přes tyto komplikace rozhodne pro měření efektivity podnikového vzdělávání ve všech výše uvedených úrovních, lze efekty podnikového vzdělávání nalézat na úrovních:*

a) jednotlivce nebo týmů– osobnostní rozvoj a rozvoj kariéry,

b) firmy jako celku – viz 4. úroveň hodnocení,

c) společnosti – vyšší zaměstnanost a také zaměstnavatelnost lidí.“ (Tureckiová, 2014, s. 108)

2 Role manažera

V této kapitole diplomové práce se budu věnovat komplexnímu pohledu na roli manažera. Jednotlivé podkapitoly pokryjí široké spektrum témat od základního vymezení pojmu „manažer“ až po hlubší analýzu osobnostních rysů a kompetencí, jež jsou pro úspěšné působení manažera nezbytné. Cílem je poskytnout ucelený pohled na manažerskou profesi a vyzdvihnout klíčové body, které jsou v současné odborné literatuře diskutovány.

2.1 Vymezení pojmu manažer

Pojem manažer má původ v anglosaském světě a označuje osoby odpovědné za řízení organizací (či případně jejich částí) napříč různými sektory, včetně obchodních korporací, orgánů veřejné správy či neziskových organizací. V podnikovém prostředí se za manažera považuje osoba, která řídí a provozuje podnik v zájmu jeho vlastníků, přičemž v menších firmách často zastává roli hlavního manažera i samotný vlastník. V současné době lze zaznamenat jistý odklon od tradičního spojení řídicích funkcí s vlastnictvím k novému pojetí, ve kterém hlavní odpovědnost za strategický rozvoj a rozhodování v organizaci nesou vrcholoví manažeři (Forwaczna, 2010, s. 14-15).

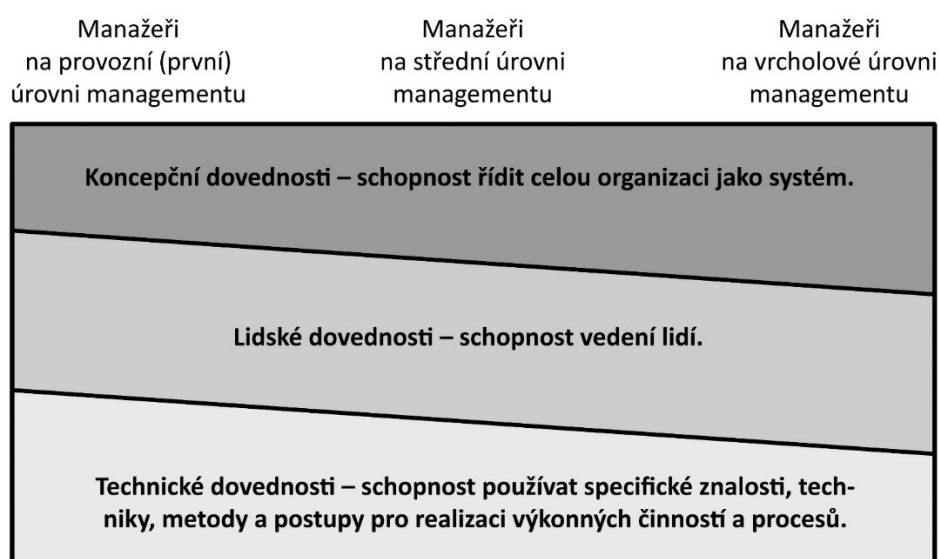
V moderní organizační struktuře, jak poznamenává Peter Drucker (1992, s. 14), nejsou manažeři jedinými vedoucími pracovníky: *„Každý kvalifikovaný odborný pracovník má v moderní organizaci postavení vedoucího pracovníka, je-li – vzhledem ke své funkci nebo znalostem – odpovědný za přínos, který spoluvytváří schopnost organizace podnikat a dosahovat výsledků. (...) Kvalifikovaný pracovník musí rozhodovat; nemůže pouze plnit příkazy. Musí odpovídat za svůj přínos. Vzhledem k jeho znalostem se předpokládá, že je lépe vyzbrojen pro správné rozhodování než jiní.“* Na základě uvedené definice lze konstatovat, že manažeři jsou podmnožinou vedoucích pracovníků; jsou to ti, kteří danou organizaci řídí. Ostatní vedoucí pracovníci nemusí nutně zastávat formální manažerské pozice, ale přesto jsou klíčovými aktéry v procesu dosahování organizačních cílů díky své odbornosti a schopnosti rozhodovat každodenní provozní záležitosti.

Hroník (2008) doplňuje Druckerovu perspektivu tím, že zdůrazňuje zásadní roli manažera v transformaci individuální odbornosti do kolektivní výkonnosti: *„Manažer proměňuje odbornost a schopnosti druhých ve výkonnost všech.“* (Hroník, 2008, s. 10) Uvedené pojetí

manažera koreluje s výrokem Lojdy (2011, s. 10), který říká: „*Manažer je člověk, který dosahuje stanovených cílů s lidmi a prostřednictvím nich.*“ Manažer má základní úlohu ve dvou klíčových oblastech: (1) definování situace a (2) delegování odpovědnosti. Definování situace zahrnuje jak stanovení východisek a cílů, tak i aktivní formování podmínek pro jejich dosažení. Delegování odpovědnosti pak vyžaduje nejen předání úkolů týmu, ale i zajištění, aby členové týmu byli plně zapojeni do procesu a přebírali za své úkoly odpovědnost (Hroník, 2008, s. 18).

Pro úplnost lze dodat, že úkoly manažerů se primárně odvíjejí od jejich postavení v hierarchii managementu. Na vrcholové úrovni se management zaměřuje na strategická rozhodnutí, na střední úrovni na technickou implementaci a na provozní úrovni řídí běžnou operativu. Rozlišení těchto úrovní umožňuje lepší pochopení specifických úkolů, které manažeři na každé z nich plní, jak uvádějí Donnelly, jr. et al. (1997, s. 75).

Obrázek 2: Základní manažerské dovednosti



Zdroj: Donnelly, jr. et al., 1997, s. 75, upraveno

Manažery tak můžeme rozdělit do tří úrovní na základě toho, jaké postavení a roli v organizaci zastávají a jak obtížné úkoly dostávají (srov. s Bělohlávek, Košťan a Šuleř, 2006, s. 9-10; Blažek, 2011, s. 14-15):

- **Linioví manažeři** tvoří nejpočetnější skupinu vedení v rámci firemní hierarchie, obvykle zastávají role jako vedoucí oddělení, team leadeři, mistři nebo vedoucí dílen. Jejich denní agenda zahrnuje bezprostřední interakci s podřízenými, dohled nad plněním operativních cílů, řešení komplikací a udržování efektivity práce.
- **Střední manažeři** představují propojení mezi liniovým managementem a vrcholovým vedením, zastávají řídicí funkce větších oddělení či divizí; jsou to např. generální manažeři nebo vedoucí poboček. Kromě každodenního řízení se věnují strategickému plánování a koordinaci, zajišťují, že organizační cíle jsou promítány do praktických úkolů a strategií a že jsou tyto cíle efektivně realizovány.
- **Vrcholoví manažeři** zastupují nejmenší skupinu vedení organizace a mají nejširší pravomoci. Zaměřují se na celkovou strategii a směřování společnosti. Patří sem pozice jako generální ředitelé, ředitelé divizí či výkonní viceprezidenti, kteří se věnují nejen formulaci a implementaci strategických cílů, ale také organizaci, vedení a kontrole operací. Tito manažeři rovněž reprezentují organizaci navenek před vlastníky, akcionáři a dalšími zainteresovanými stranami, jako jsou zákazníci, dodavatelé a finanční instituce. V menších firmách může dojít k překryvu mezi pozicemi vlastníků a vrcholových manažerů, zatímco ve větších společnostech jsou tyto role obvykle oddělené.

2.2 Manažerské role

Termín „role“ odkazuje na očekávané chování spojené s určitou sociální pozicí nebo statutem, přičemž očekávání a povinnosti vycházejí z norem, hodnot a kultury dané společnosti či skupiny. V ideálním případě člověk přebírá tzv. konvergentní (vyhovující) roli, při níž dochází k jeho identifikaci s určenou rolí nebo k její individuální modifikaci, což může být psychicky obohacující. Naproti tomu divergentní (nevyhovující) role mohou vyvolat potřebu adaptace bez vnitřní identifikace, vnější vykonávání role při vnitřním odporu, nebo dokonce odmítnutí role, které však může vést k sociálním konfliktům či vyloučení z dané skupiny (Reichel, 2004, s. 149-150).

V návaznosti na obecné pojetí role v sociálních strukturách se Hroník (2008) zaměřuje na specifika manažerské role a zdůrazňuje význam schopnosti manažera rozlišovat mezi

osobními preferencemi a očekáváními spojenými s jeho profesní pozicí. Toto rozlišení je podle něj klíčem k vytvoření pevného závazku a pocitu příslušnosti k organizaci (tzv. commitment). Důležitým aspektem manažera je také schopnost integrovat osobní a profesní cíle, což je nezbytné pro autentické a efektivní vykonávání manažerské role. Manažer, který dokáže najít rovnováhu mezi osobními a profesními aspekty své role, tak nejen podporuje vlastní profesní růst, ale přispívá i k posílení kultury a výkonnosti celé organizace (Hroník, 2008, s. 26-27)

Asi nejznámější vymezení manažerské role, které se odvíjí od prováděných činností, navrhl Henry Mintzberg, který ve své práci detailně analyzoval činnosti a chování vrcholových manažerů, přičemž věnoval pozornost jejich každodenním aktivitám, schůzkám a rozhodovacím procesům. Mintzberg identifikoval sadu zásadních manažerských rolí rozdělených do tří kategorií: (1) interpersonální, (2) informační a (3) rozhodovací role (Donnelly, jr. et al., 1997, s. 76-79):

- **Interpersonální role** jsou zaměřeny na oblast mezilidských vztahů a zahrnují role figurky, vůdce a styčného důstojníka. Tyto role tvoří základ pro efektivní mezilidské vztahy a komunikaci, a to jak uvnitř organizace, tak i mimo ni. Umožňují manažerům nejen působit v informačních a rozhodovacích rolích (viz níže), ale také se věnovat reprezentaci dané organizace, jako je účast na slavnostních akcích nebo udržování důležitých profesních kontaktů.
- **Informační role** zahrnují shromažďování, zpracování a distribuci informací. Manažer jako sledovatel zkoumá prostředí a identifikuje důležité informace, zatímco v roli šířitele a mluvčího tyto informace předává dál, čímž podporuje informovanost a rozhodování v organizaci.
- **Rozhodovací role** jsou klíčové pro řízení změn, řešení problémů a alokaci zdrojů. Manažer v roli podnikatele hledá příležitosti pro rozvoj, zatímco jako eliminátor poruch reaguje na nepředvídané události. V roli alokátora zdrojů rozhoduje o jejich nejefektivnějším využití a jako vyjednaváč se snaží o získání nejlepších podmínek pro svou jednotku.

Alternativní pohled na manažerské role z pohledu MbC (Management by Competencies) nabízejí Plamínek a Fišer (2005, s. 58-63), přičemž rozlišují tři základní role:

- **Role lídra** spočívá v definování strategického rámce a jeho propagaci v rámci firmy, zároveň vyžaduje schopnost přijímat a hodnotit informace, formulovat myšlenky, rozpoznávat a motivovat osobnosti a poskytovat zpětnou vazbu.
- **Role manažera** se zaměřuje na dosahování strategických cílů prostřednictvím efektivního vedení týmu a správného využití dostupných zdrojů. Práce manažera tak zahrnuje pochopení a akceptaci strategického rámce, což vyžaduje schopnost přijímat a hodnotit myšlenky a v případě nejasností či pochyb efektivně komunikovat s lídrem. Manažer musí být schopen analyzovat strategické cíle, rozkládat je do konkrétních úkolů a zajišťovat, že jsou tyto úkoly správně delegovány a splněny.
- **Role vykonavatele** se soustředí na bezprostřední plnění cílů s využitím vlastních specifických dovedností a zdrojů. Klíčové úlohy této role zahrnují podávání výkonu a péči o vlastní zdroje. Tyto úlohy vyžadují od vykonavatele nejen technické dovednosti a specializované znalosti, ale také schopnost porozumět zadání a účinně reagovat na potřeby projektu či procesu.

2.3 Osobnost manažera

Osobnost manažera představuje komplexní soubor charakteristik, který významně ovlivňuje vedení týmů a dosahování organizačních cílů. Pohledy na vlastnosti manažera se různí, ale výzkumy naznačují, že typický manažer obvykle překonává průměrného člena týmu v několika klíčových oblastech, jako jsou inteligence, vzdělání, důvěryhodnost v plnění úkolů, účast a angažovanost ve společnosti, popřípadě společensko-ekonomické postavení (Palán, 2002, s. 226).

Pro objektivní posouzení a srovnání osobnostních složek manažerů je nutné se zaměřit na detailní analýzu a měření. Lojda (2011, s. 10-11) je rozděluje do tří základních kategorií:

- **Charakteristika osobnosti** (jaký člověk je a jak se projevuje): zde se hodnotí, jaký typ člověka manažer je, jak se projevuje jeho charakter, temperament a chování. Tato

kategorie zahrnuje osobnostní vlastnosti, které ovlivňují manažerův přístup k řízení a interakci s ostatními.

- **Kompetence a schopnosti** (co člověk umí): daná oblast pokrývá znalosti, dovednosti a kompetence manažera, což jsou klíčové prvky pro efektivní výkon jeho role. Zahrnuje jak technické dovednosti, tak schopnosti v oblasti komunikace, rozhodování a řešení problémů.
- **Motivace a aspirace** (co člověk chce a kam směřuje): zaměřuje se na to, čeho manažer chce dosáhnout, jaké má potřeby, zájmy a hodnoty a jaké jsou jeho dlouhodobé cíle a postoje. Tato dimenze odráží vnitřní pohnutky, které manažera vedou k určitému směřování a ovlivňují jeho rozhodování a chování.

Je zjevné, že rozčlenění „osobnosti manažera“ do jednotlivých kategorií je značně subjektivní záležitostí. Zatímco Lojda staví charakteristiku osobnosti a kompetence jako dvě odlišné složky osobnosti manažera (viz výše), Prokopenko a Kubr (1996, s. 23) uvádějí povahové rysy jako jednu ze složek (tj. podmnožinu) manažerských kompetencí. V dalším textu této podkapitoly se budu věnovat povahovým rysům manažera, jeho vlastnostem a postojům. Naopak kompetencím ve smyslu znalostí a dovedností bude věnována následující podkapitola.

Některé osobnostní rysy jsou pro práci manažera klíčové, ale neexistuje univerzální model osobnosti, který by dokázal zaručit úspěch. *„Je jasné, že určité povahové rysy jsou nezbytné pro určitý druh práce. Je však zcela nemožné vypracovat univerzální model osobnosti a prokázat, že osobnost splňující požadavky tohoto modelu zaručeně dosáhne úspěchu v konkrétní řídicí funkci.“* (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 23)

Vlastnosti a postoje manažera hrají zásadní roli v jeho schopnosti efektivně vést a dosahovat cílů prostřednictvím lidí. Podle Lojdy (2011) manažerské vlastnosti odrážejí stabilní vzorce chování, které se v běžných situacích manifestují konzistentně. Zvláštní důraz je přitom kladen na morální a volní vlastnosti, které zahrnují sebekontrolu, svědomitost, odpovědnost a vytrvalost, které jsou považovány za klíčové pro úspěch v mnoha profesích (Lojda, 2011, s. 11-12). Velmi obdobným způsobem definují vlastnosti (resp. povahové

rysy) i Prokopenko a Kubr (1996, s. 24). Podle nich se jedná o charakteristické způsoby, kterými osobnost reaguje na stejné skupiny podnětů.

Postoje manažera, jak vysvětlují Prokopenko a Kubr (1996, s. 24), jsou predispozice, které ovlivňují jeho pohled na práci, kolegy a obchodní prostředí. Postoje se pak projevují v manažerově chování a mohou významně ovlivňovat jeho rozhodovací procesy a vztahy s týmem. Hroník (2007a) zdůrazňuje, že postoje jsou hluboce zakořeněné ve vnitřních hodnotách jedince a mají výraznou emocionální dimenzi, což je odlišuje od názorů, které lze snadněji měnit. Emocionální aspekt postojů znamená, že jsou méně přístupné změnám prostřednictvím racionální argumentace a vyžadují spíše emocionální zkušenosti pro jejich modifikaci. Současně upozorňuje na složitý vztah mezi postoji a chováním, kde postoje mohou ovlivňovat chování, zejména v situacích, kdy je chování obtížně kontrolovatelné, jako je stres (Hroník, 2007a, s. 36).

Komplexní zkoumání vlastností a postojů manažera ukazuje, jak úzce jsou tyto aspekty spojeny s efektivitou vedení a schopností dosahovat organizačních cílů. Přestože je těžké definovat univerzální model ideálního manažera, určité povahové rysy a postoje jsou pro specifické manažerské role nezbytné. Výběr vhodných osobností pro manažerské pozice by měl brát v úvahu tyto charakteristiky, aby bylo zajištěno, že manažer bude schopen efektivně reagovat na výzvy a příležitosti, které jeho role přináší (Lojda, 2011, s. 10-11).

2.4 Manažerské kompetence

Pojem kompetence se v současném jazyce a odborné literatuře vyskytuje ve dvou základních významech (srov. s Kubeš et al., 2004, s. 14-15; Tureckiová 2004, s. 29-30; Veteška a Tureckiová 2020, s. 21). Na jedné straně jsou chápány jako pravomoci a oprávnění, což reflektuje jejich vnější dimenzi udělené autority. Jak podotýkají Kubeš, Kurnický a Spillerová (2004, s. 14), kompetence v tomto smyslu mohou být uděleny, odebrány nebo se stát předmětem sporů. Dle Tureckiové (2004, s. 29) závisí rozdělení kompetencí (ve smyslu pravomocí) na tom, zda je organizační struktura firmy centralizovaná nebo decentralizovaná. V tradičních organizačních strukturách jsou manažeři nositeli moci a rozhodovacích kompetencí, přičemž tyto pravomoci získávají od svých nadřízených nebo vlastníků firem. V modernějším pojetí řízení se však rozhodovací pravomoci přenášejí i na ostatní zaměstnance, což je projevem decentralizace rozhodování.

Na druhé straně jsou kompetence pojímány jako schopnosti a kvalifikace nezbytné pro efektivní vykonávání činností, což odkazuje na vnitřní dimenzi jedince, která je výsledkem osobního rozvoje (Kubeš et al., 2004, s. 15). Tureckiová (2004) je definuje jako kompetence „od sebe“ jako schopnosti, které umožňují jedinci nejen adekvátně reagovat na různorodé situace, ale také je proaktivně formovat a ovlivňovat. Tyto schopnosti představují kombinaci osobních kvalifikací jedince, jako jsou znalosti, dovednosti a zkušenosti, které se odrážejí do jeho jednání a činí ho způsobilým k efektivnímu plnění rozmanitých úkolů (Tureckiová, 2004, s. 29). Kompetence se dle Hroníka (2007a, s. 61) vždy projevuje v určité podobě chování: „*Kompetence je trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle.*“ Takto definované kompetence přesahují pouhé dovednosti a manifestují se jako pozorovatelné způsoby, jimiž dosahujeme efektivních výkonů.

Dle definice podle Woodroffe (In: Kubeš et al., 2004, s. 27) je kompetence „*množina chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl.*“ Aby byl pracovník považován za kompetentního a úkoly vykonával na vysoké úrovni, musí splňovat tři základní kritéria:

- *je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušeností, které k takovému chování nezbytně potřebuje,*
- *je motivovaný takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii,*
- *má možnost v daném prostředí takové chování použít.* (Kubeš et al., 2004, s. 27)

Rozlišení mezi procesem a výsledkem tak odhaluje, že kompetence není pouze o vědomostech a dovednostech, které lze relativně snadno rozvíjet, ale zahrnuje i hlubší rozměry, jako jsou motivace, hodnoty a postoje, které jsou zakořeněny v jádru osobnosti a jejich změna je mnohem obtížněji proveditelná. Tím se zdůrazňuje, že kompetence má mnohostranný charakter, spojující vnitřní přesvědčení s vnějšími možnostmi jejich uplatnění. Pro projevení kompetence je nezbytné, aby byl zaměstnanec/manažer nejen dobře připraven a motivován, ale také aby byl umístěn do prostředí, které tuto kompetenci umožňuje projevit. Absence jakékoli z těchto složek vede k nedostatečnému výkonu, což

zdůrazňuje rovnocennost a vzájemnou závislost mezi schopnostmi, motivací a podmínkami pro jejich využití (Kubeš et al., 2004, s. 27).

2.4.1 Znalosti

V hodnocení manažera je důležité brát v úvahu nejen jeho osobnostní charakteristiky, ale i získané znalosti, dovednosti a kompetence, které jsou klíčové pro jeho úspěšný výkon. Jak poznamenává Lojda (2011), základem pro manažerskou praxi jsou nejen odborné znalosti specifické pro danou řídicí úroveň, ale i schopnosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro efektivní vedení a řízení. Důležitým aspektem je adaptabilita manažera, která je podpořena kvalitním manažerským vzděláním, umožňující rychlou adaptaci na nové podmínky a prostředí firmy: „S přibývajícými lety praxe obvykle dochází k pracovnímu zařazení na vyšší manažerskou funkci. Každé takové přeřazení nebo pracovní povýšení znamená vyšší nároky na vzdělání a kompetence manažerské a pracovník se naopak musí vyrovnat se skutečností, že jeho odborné zájmy a preference budou omezené.“ (Lojda, 2011, s. 19).

Prokopenko a Kubr (1996, s. 23) definují znalosti jako uchovávané informace o jevech, konceptech a jejich vztazích, zahrnující ekonomiku, management, technologie, strukturu organizací a jejich kulturu. Hroník (2007a) přináší do diskuse rozlišení mezi explicitními a implicitními znalostmi a zdůrazňuje, že předmětem vzdělávání by měly být především explicitní znalosti, které lze snadno sdílet a dokumentovat. Implicitní znalosti, úzce spojené s emocemi a postoji, jsou však pro organizaci stejně důležité, protože přispívají k formování firemní kultury a interních hodnot. Výzvou pro knowledge management je zabezpečit, aby tyto znalosti zůstaly ve firmě zachovány i přes obměnu zaměstnanců, což je klíčové pro udržení konkurenční výhody a inovačního potenciálu organizace (Hroník, 2007a, s. 37-38).

2.4.2 Dovednosti

V pracovním kontextu představují dovednosti zásadní aspekt pro úspěšný výkon pracovních úkolů. Jak uvádí Palán (2002, s. 52), dovednosti umožňují člověku „(...) provádět požadované pracovní úkony kreativně a efektivně, se schopností adekvátně reagovat na měnící se podmínky.“ Odborné dovednosti, získané během vzdělávání nebo přípravy na povolání, umožňují kvalifikovaný výkon práce. Na rozdíl od schopností, které Palán

(2002, s. 191) definuje jako soubor individuálních předpokladů a potenciálu nezbytných pro úspěšné vykonávání činností, dovednosti vyžadují aktivní aplikaci a praxi. Zatímco schopnosti reprezentují potenciál, který se může v dané situaci uplatnit, dovednosti jsou konkrétní způsobilosti, jež jsou rozvíjeny nácvikem a tréninkem. Dovednosti lze automatizovat a přeměnit v návyky, zatímco schopnosti zahrnují širší spektrum, včetně vjemových, psychomotorických a intelektuálních aspektů a jejich další rozvoj je ovlivněn učením a sociálním prostředím (Palán, 2002, s. 52-53).

Dovednosti v manažerském kontextu, jak je definují Prokopenko a Kubr (1996, s. 25), zahrnují široké spektrum schopností aplikovat znalosti, osobní předpoklady a postoje v pracovním prostředí, od odborně-technických, obecně manažerských, organizačních, analyticko-koncepčních, společensko-kulturních, komunikačních, vůdcovských až po politické. Lojda (2011) zdůrazňuje, že vznik těchto dovedností je hluboce individuální proces, ovlivněný schopností člověka učit se z praxe.

Efektivní řízení, jak poznamenává Donnelly (1997, s. 75), se opírá o tři pilíře manažerských dovedností, jejichž důležitost je determinována tím, na které úrovni managementu jsou využívány. Na základní úrovni jsou klíčové lidské dovednosti, neboť řešení mezilidských vztahů a interpersonálních problémů je denní realitou provozních (liniových) manažerů a vedoucích oddělení. Důležitým aspektem v této oblasti je emoční inteligence, definovaná Danielem Golemanem (1996, s. 36) jako schopnost efektivně řídit sebe i své vztahy. Emoční inteligence může být pro úspěch důležitější než IQ a je považována za důležitou manažerskou kompetenci. Příklady emoční inteligence jsou sebeuvědomění, motivace, empatie, vytrvalost, důvěra, zvládnání stresu a podpora druhých. Ve vyšších úrovních managementu narůstá význam koncepčních dovedností, zásadních pro strategické rozhodování s dlouhodobým dopadem na celou organizaci. Na střední úrovni je zase nezbytná technická odbornost, umožňující manažerům efektivně řídit specializovaná oddělení a komunikovat o odborných záležitostech jak s podřízenými, tak s externími experty (Donnelly a kol., 1997, s. 75).

2.4.3 Zkušenosti

V procesu vzdělávání získávají lidé nejenom důležité informace, ale také nabývají nové dovednosti. Když poté tyto teoretické poznatky uplatní v praxi, tvoří se z nich individuální

zkušenosti. Z těchto zkušeností a dovedností se formují specifické kompetence, které, jsou-li systematicky rozvíjeny například skrze kontinuální vzdělávání nebo profesní rozvoj, vedou k rozšíření odborných znalostí a vzniku klíčových kvalifikací (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 46).

Manažerské zkušenosti jsou nepostradatelné, jelikož manažerovi rozšiřují perspektivu; čím delší má praxi, tím více problematických situací zpravidla musel řešit a viděl, s jakým výsledkem skončily. Tyto výsledky lze pochopitelně extrapolovat i na nové (více či méně podobné) situace. V praxi se proto občas předpokládá, že kompetence / kvalifikace manažera je přímo úměrná délce jeho praxe. Tento závěr by však byl mylný, resp. přinejmenším předčasný. Prokopenko a Kubr (1996, s. 25) upozorňují, že „*praktické výsledky závisí jednak na příležitosti něčemu se v určité praxi naučit, jednak na schopnosti a vůli manažera učit se na základě praxí získaných zkušeností. Klasická otázka zní: má tento manažer dvacetileté zkušenosti, nebo má dvacetkrát stejnou jednorocní zkušenost?*“

Mnozí manažeři jsou přesvědčeni, že cesta změny, kterou si vytyčili, je jediným správným řešením daného problému. Jsou pevně odhodláni prosazovat svou vizi řešení, často pod tlakem okolností, které vyžadují adaptaci, a přitom přehlíží, že mohou existovat alternativní přístupy (Lojda, 2011, 152). Schopnost přizpůsobit se měnícím se podmínkám a otevřenost vůči novým zkušenostem jsou, dle Hroníka (2007b, s. 286), klíčové dimenze manažerských kompetencí, které umožňují efektivní řízení a adaptaci na nové výzvy.

2.5 Klíčové kompetence

Termín „klíčové kompetence“ může být dle Vetešky (2016) použit ve dvojitým významu. V užším pojetí označuje nejdůležitější schopnosti pro úspěšné fungování jedince nebo organizace, zatímco v širším pojetí odkazuje na průřezové, obecně aplikovatelné schopnosti, které otevírají dveře k úspěchu v rozmanitých oblastech (Veteška In: Veteška a Tureckiová, 2020).

Belz a Siegrist (2015, s. 167) rozdělují klíčové kompetence do tří skupin: (1) sociální kompetence, které zahrnují schopnost efektivní spolupráce v týmu, komunikace a řešení konfliktů, (2) kompetence ve vztahu k vlastní osobě, související s osobním rozvojem, schopností sebereflexe a s odhodláním k sebevzdělávání, což zahrnuje práci na vlastních

hodnotách a postojích, (3) kompetence v oblasti metod, které se zaměřují na praktické uplatnění odborných znalostí, inovativní přístup k řešení problémů a integraci úkolů do širšího rámce.

V kontextu klíčových kompetencí Tureckiová (2004, s. 38) zdůrazňuje význam osobnostních kompetencí, které jsou univerzálně použitelné napříč různými profesemi. Tato pojetí, tradičně spojená s dílem D. Martense, ukazují, že klíčové kompetence přesahují odborné dovednosti a zahrnují interdisciplinární schopnosti jako komunikativnost, kooperativnost, tvořivost a schopnost učit se. Tyto kompetence, které nejsou typicky rozvíjeny v rámci odborné přípravy, jsou zásadní pro osobní rozvoj a efektivní manažerské vedení. Rozvoj těchto klíčových kompetencí, často nazývaných sociálně-psychologické faktory řízení, je klíčový pro všechny funkční specializace managementu a podporuje efektivní práci s lidmi ve vedení. Tureckiová pak zdůrazňuje, že právě tyto univerzálně aplikovatelné schopnosti tvoří páteř manažerské profesní kompetence, což je rozhodující pro vedení lidí a rozvojové procesy v organizaci.

Na základě uvedených souvislostí lze konstatovat, že klíčové kompetence jsou souhrnem osobních, sociálních a odborných schopností, které jedince vedou k efektivnímu jednání. Jsou výsledkem celoživotního, individuálního procesu učení, který slouží k rozvoji osobnosti a zlepšování kompetence k jednání. Tyto kompetence jsou nejen reakcí na problémy a adaptací na změny, ale také nástrojem optimalizace systémového propojení vzdělávání a rozvoje pracovníků, reflektující rozmanité profesní i neprofesní zkušenosti, které se projevují v chování (Veteška a Tureckiová, 2020, s. 26).

Tyron (In: Kubeš et al., 2004, s. 34-35) ve své práci představil alternativní klasifikaci kompetencí, založenou na specifikách pracovních rolí a s tím souvisejících klíčových dovedností. Tento přístup rozlišuje kompetence do tří hlavních kategorií, které jsou nezbytné pro efektivní vykonávání různých pracovních pozic:

- **Manažerské kompetence** zahrnují soubor dovedností a schopností pro úspěšné vedení a řízení týmů. Jejich cílem je nejen zajistit plnění úkolů v souladu se strategickými cíli organizace, ale také vytvářet motivující pracovní prostředí, efektivně řídit lidské zdroje a podporovat jejich rozvoj. Mezi ně patří mj. řešení konfliktů, koučování, delegování úkolů, hodnocení výkonu a strategické plánování.

- **Interpersonální kompetence** jsou klíčové pro budování efektivní komunikace a pozitivních vztahů jak uvnitř týmu, tak i se zákazníky či partnery. Tyto kompetence podporují synergii ve skupině a jsou nezbytné pro každou pozici, která vyžaduje interakci s ostatními. Zahrnují aktivní naslouchání, empatii, vyjednávání, prezentační dovednosti a schopnost spolupráce.
- **Technické kompetence** představují specifický soubor dovedností přímo spojených s konkrétní pracovní funkcí, které umožňují zaměstnanci účinně vykonávat jeho specifické úkoly. Tyto kompetence se liší podle oboru a zahrnují například účetnictví, sběr a analýzu dat, programování nebo sestavování rozpočtů.

Hroník (2007b, s. 282) uvádí, že v současnosti se čím dál častěji upřednostňuje rozdělení kompetencí do tří hlavních kategorií: (1) funkční kompetence, (2) business kompetence, (3) behaviorální (sociální) kompetence, přičemž funkční a obchodní kompetence jsou obecně považovány za „tvrdé“ kompetence (competence), zatímco behaviorální kompetence spadají do kategorie „měkkých“ kompetencí (competency).

2.6 Kvalifikace

Termínem, který je často spojován s kompetencemi, avšak má vlastní specifický význam, je kvalifikace. Kvalifikace je pojem, který se běžně vztahuje k souboru znalostí a dovedností, získaných prostřednictvím formálního vzdělávání a rozvíjených v rámci dalšího profesního vzdělávání. Tento soubor je doplněn o osobní a profesní zkušenosti, čímž se kvalifikace dělí na formální, zahrnující odbornou přípravu, a neformální, obsahující nadstavbu dalších zkušeností a dovedností (Průcha a Veteška, 2012, s. 158).

Na druhé straně je profesní kompetence dle Tureckiové (2004) chápána jako širší soubor schopností, znalostí a dovedností, které jsou doplněny o životní a profesní zkušenosti. Tyto kompetence se odrážejí v pracovním jednání a jsou důležité pro efektivní plnění pracovních úkolů a rolí. Profesní kompetence jsou navíc přenositelné mezi různými obory, což je činí nadřazeným pojmem vůči formální kvalifikaci. Rozdíl mezi kvalifikací a profesní kompetencí lze tedy vidět ve statickém charakteru kvalifikace, která představuje soubor požadovaných znalostí a dovedností, a v dynamické povaze profesní kompetence, která zahrnuje schopnost aplikovat tyto znalosti a dovednosti v praxi a adaptovat se na různé

pracovní situace (Tureckiová, 2004, s. 31-32). Zatímco tedy kvalifikace může být považována za základní předpoklad pro výkon určité profese, profesní kompetence zdůrazňuje rozvojový potenciál jedince a jeho schopnost aplikovat znalosti v praxi.

3 Manažerské pozice ve veřejné správě

V předchozím textu jsem popsala řadu aspektů týkajících se role manažera. Většina těchto souvislostí je přenositelná i na manažerské pracovníky v reáliích veřejného sektoru. Jak uvádí Skorková (2016), dovednosti manažerů ve veřejném sektoru se postupně stávají podobnými těm, které se běžně uplatňují v soukromém sektoru. Autorka zdůrazňuje význam schopnosti manažerů ve veřejném sektoru efektivně operovat v politicky nestabilním prostředí, což popisuje slovy: „*Specifikem kompetentního lídra veřejného sektoru je jeho schopnost úspěšně fungovat v prostředí, které je vzhledem k politické situaci nestabilní.*“ (Skorková, online 2016, s. 229)

Ačkoliv základní principy efektivního vedení a řízení organizací zůstávají konzistentní napříč různými obory, je třeba si uvědomit, že v kontextu veřejného sektoru existují specifické právní a regulační rámce. Ty ovlivňují fungování manažerských pozic, jejichž role a odpovědnosti jsou často přímo vymezeny zákonem č. 234/2014 Sb., o státní službě, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o státní službě“). Kromě toho některé aspekty řídicí a operativní praxe ve veřejném sektoru podléhají veřejnoprávní regulaci, což přináší další vrstvu komplexity do role manažerů.

Virtanen (2000, In: Skorková 2016) zkoumal, jaké kompetence by měli manažeři veřejné správy ovládat, aby byli efektivní a kompetentní ve své roli. Definoval pět základních oblastí kompetencí: (1) procesní kompetence, (2) odborné kompetence v předmětné oblasti, (3) odborné kompetence ve správě, (4) politické kompetence a (5) etické kompetence. Většina těchto kompetencí odpovídá těm, které manažer v soukromém sektoru potřebuje pro zvládání každodenních záležitostí. Nicméně rozdíl spočívá v tom, že v soukromém sektoru je manažerská agenda určována trhem a představenstvem; naproti tomu agendu manažera ve veřejném sektoru určují politici a veřejnost (Virtanen, 2000, In: Skorková 2016, s. 229-230).

Pro srovnání veřejnoprávní (vládní) organizace s jinými typy organizací uvádím tabulku, jak ji publikovali Donnelly, jr. et al.

Tabulka 1: Manažeři na různých organizačních úrovních ve třech typech organizací

	Výrobní podnik	Vzdělávací instituce	Vládní organizace
Vrcholová (strategická) úroveň	Výkonný ředitel	Rektor	Předseda
Střední (technická) úroveň	Vedoucí úseku	Děkan	Ředitel odboru
Provozní (operační) úroveň	Vedoucí provozu Vedoucí dílny (mistr)	Vedoucí katedry	Vedoucí oddělení

Zdroj: Donnelly, jr. et al., 1997, s. 74, upraveno

3.1 Pojem představeného

V kontextu státní správy se pracuje s termínem „představený“, který je v § 9 zákona o státní službě, definován jako „*státní zaměstnanec, který je oprávněn vést podřízené státní zaměstnance, ukládat jim služební úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat výkon jejich služby a dávat jim k tomu příkazy.*“ Jedná se tak o vedoucího pracovníka, který zastává klíčovou roli v rámci služebního orgánu. Z tohoto důvodu může být do pozice představeného jmenován státní zaměstnanec jen tehdy, splní-li relativně přísné kvalifikační požadavky a uspěje ve výběrovém řízení.

Jak naznačuje již samotná zákonná definice, role představeného zahrnuje několik klíčových úkolů, mezi nimiž je nejdůležitější vedení a řízení státních zaměstnanců na nižších pozicích. Tato úloha obsahuje organizaci pracovních aktivit, zadávání služebních úkolů a pravidelnou kontrolu výkonu práce podřízených zaměstnanců. Současně jsou představení povinni výkon služby jim podřízených státních zaměstnanců průběžně hodnotit (§ 78 zákona o státní službě).

Zákon o státní službě stanoví, že v rámci ministerstev nebo Úřadu vlády se vedoucí pozice definují pomocí třístupňového systému řízení, který rozlišuje následující úrovně vedoucích pracovníků: vrchní ředitel sekce / ředitel odboru / vedoucí oddělení (§ 9 odst. 2 zákona o státní službě). Naopak v jiných správních úřadech je tato hierarchie rozšířena na čtyři úrovně, zahrnující pozice: vedoucí služebního úřadu / ředitel sekce / ředitel odboru / vedoucí oddělení. Tato struktura poskytuje jasný rámec pro organizaci a rozdělení vedoucích pozic ve státní správě (§ 9 odst. 3 zákona o státní službě).

Představený může ze svých přímo podřízených představených určit jednoho, který bude jeho trvalým zástupcem. V případě, že představený nemá přímo podřízené představené, určí zástupce ze svých podřízených (řadových) státních zaměstnanců. Takto určený státní zaměstnanec zastupuje představeného v plném rozsahu jeho činnosti; přitom se považuje za představeného. Vedle právě popsaného trvalého zastupování zná zákon o státní službě též institut krátkodobého zastupování, které je využíváno zpravidla v případě, kdy ve službě není přítomen (A) představený, který nemá trvalého zástupce, popřípadě (B) představený ani jeho trvalý zástupce (§ 66 odst. 1 a 2 zákona o státní službě).

3.2 Časové omezení funkčního období představených

Novela zákona o státní službě, která vstoupila v platnost k 1. lednu 2023, přinesla významnou změnu v systému výběru vedoucích pracovníků ve státní správě. Dle nové úpravy § 55 odst. 1 zákona o státní službě jsou všichni vedoucí pracovníci s výjimkou vedoucího oddělení jmenováni na pětileté funkční období (s možností opakování). Tento krok představuje zásadní odchylku od předchozí praxe, kdy byli tito představení jmenováni na dobu neurčitou a funkci mohli vykonávat až do dovršení 70 let věku. Tato změna je reakcí na identifikované omezení ve flexibilitě a dynamice státní správy. Dříve platný systém byl kritizován za svou rigiditu, jak je uvedeno v důvodové zprávě jako „omezující pro personální rozvoj státní služby a efektivní nábor odborníků, kteří nejsou státními zaměstnanci.“ (důvodová zpráva k zákonu č. 384/2022 Sb., kterým se mění zákon č. 234/2014 Sb., o státní službě, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony, online, s. 13).

S cílem podpořit kontinuální rozvoj a přinést nové podněty je důležité, aby pozice vedoucích pracovníků byly pravidelně obměňovány. Pravidelná obměna vedoucích funkcí slouží jako silný motivační faktor pro státní zaměstnance, kteří na tyto pozice aspirují. Možnost postupu na vyšší pozice v rámci systému státní správy přináší zaměstnancům jasný profesní cíl a podporuje jejich ambice v kariérním růstu. Naopak představení, kteří svou pozici chtějí obhájit a být vybráni i na další funkční období, mají větší motivaci se zdokonalovat, aby v konkurenci i nadále obstáli (tamtéž).

3.3 Kvalifikační požadavky na představené

Na pozice představených jsou zákonem o státní službě jasně definované kvalifikační požadavky, které musí uchazeč splňovat a před samotným výběrovým řízením doložit. Tento přístup je zásadní vzhledem k vysoké úrovni odpovědnosti a komplexnosti, které tyto role vyžadují. Z logiky věci vyplývá, že na vyšší pozice představených jsou kladeny přísnější požadavky. Zatímco na služební místo vedoucího oddělení postačí jednoroční praxe v definovaných relevantních činnostech (uvedených v § 5 zákona o státní službě), u ředitelů a vrchních ředitelů už se vyžaduje, podle usnesení § 55 a § 57 zákona o státní službě, praxe ve vedoucí funkci, případně členství ve statutárním orgánu právnické osoby. Kromě výše uvedených obecných kritérií se mohou další kvalifikační požadavky vázat ke konkrétnímu místu, např. obor vzdělání, jazyková znalost, bezpečnostní prověrka apod. (§ 25 odst. 5 zákona o státní službě).

V roce 2022 nechalo Ministerstvo vnitra ČR zpracovat Analýzu zákona o státní službě, na které se podílel autorský kolektiv zkušených odborníků (Analýza zákona o státní službě, online, 2022). Kapitola 3 uvedeného dokumentu se zabývá identifikací kompetencí ve služebních úřadech. Autorský kolektiv popisuje, že na každém služebním úřadě dochází k analýze pracovních míst, přičemž výstupem je následně „*popis pracovních míst a určení nároků na pracovníky na těchto místech.*“ (Analýza zákona o státní službě, online, 2022, s. 26) Na zpracování těchto informací se podílejí především představení (tj. vedoucí zaměstnanci) a dále personální odbor. Tito vedoucí pracovníci a personalisté tedy popíšu, o jaké pracovní místo se jedná, jaký je obsah práce na této pozici, a tudíž jaké by měly být nároky na pracovníka zastávajícího tuto pracovní pozici. Dochází tak k vytvoření kvalifikačních profilů – ty obsahují „*požadované dosažené vzdělání, odborné a další vzdělávání, specifické znalosti a dovednosti, zkušenosti, jazykové předpoklady, délku praxe, fyzické předpoklady a další požadavky.*“ (Analýza zákona o státní službě, online, 2022, s. 26)

Výše popsané informace, tj. popisy pracovních míst a kvalifikační profily, jsou využívány primárně při náboru zaměstnanců. Samozřejmě by bylo možné je využít i při dalších činnostech, typicky při hodnocení zaměstnanců, plánování jejich dalšího vzdělávání apod., ale zpráva výslovně přiznává, že „*práce s kompetenčními modely je dosud v praxi úřadu*

nejednotná, jejich potenciál je využíván pouze v dílčích procesech.“ (Analýza zákona o státní službě, online, 2022, s. 30)

V tomto ohledu je na místě mírný optimismus – služební úřady mají k dispozici potřebné informace a některé úřady tyto informace již začaly využívat i více sofistikovaným způsobem přesahujícím pouhý proces náboru zaměstnanců. Dalším logickým krokem je novou praxi rozšířit do obecného povědomí a tzv. „best practice“ všech služebních úřadů.

3.4 Odměňování představených

Každá organizace má zájem získat a následně udržet co nejlepší zaměstnance. Z tohoto pohledu je jistě vhodné stanovit kompetenční modely a vydefinovat v nich klíčové kompetence (viz výše), které by zaměstnanec na daném služebním místě měl splňovat. Na druhou stranu však musí definované požadavky být realistické a zohledňovat podmínky, které daný služební úřad může zaměstnancům nabídnout. Finanční ohodnocení pochopitelně není jediným aspektem, který může zaměstnance přilákat či udržet, avšak je to aspekt, který je snadno uchopitelný a měřitelný. Z tohoto důvodu bude tomuto tématu věnována krátká podkapitola této diplomové práce.

3.4.1 Platové třídy

Každý služební úřad (např. ministerstvo) jednou ročně schvaluje systemizaci služebních a pracovních míst, která stanoví počty služebních a pracovních míst a jejich klasifikaci platovými třídami, dále počty představených a ostatních (řadových) zaměstnanců, objem prostředků na platy těchto zaměstnanců a některé další požadavky. Činnosti jednotlivých útvarů služebního úřadu jsou popsány v organizačním řádu a od nich se odvíjejí platové třídy – ty jsou určeny dle nejnáročnější činnosti, kterou zaměstnanec na daném místě vykonává. Charakteristiky jednotlivých platových tříd jsou uvedeny jako příloha zákona o státní službě a příloha zákoníku práce, přičemž vláda dále stanoví nařízením některé podrobnosti. Charakteristika platových tříd služebních zaměstnanců dle přílohy č. 1 zákona o státní službě je rozdělena od 5. do 16. platové třídy. Nejnížší platová třída je popsána tak, že zahrnuje nejméně náročné činnosti většinou administrativního charakteru, jejichž výstupy jsou relativně přesně vymezeny. Naproti tomu charakteristika 15. platové třídy je stanovena tak, že zaměstnanec zařazený do této platové třídy se zabývá činnostmi jako „*Stanovování*

koncepce dlouhodobého vývoje oborů služby ministerstev a dalších ústředních správních úřadů s rozsáhlým vnitřním členěním na obory služby a s širokými vazbami na jiné obory služby s celostátní působností a jiné celospolečenské systémy předurčující konání nejširších skupin dalších osob v zásadních oblastech včetně systémové koordinace s mezinárodními a nadnárodními systémy.“ (Příloha č. 1 k zákonu o státní službě) Tyto činnosti patří mezi nejnáročnější činnosti stanovené zákonem i příslušným katalogem a pro výkon těchto činností jsou nutné kromě odpovídajícího vzdělání vysoké znalosti a dovednosti v příslušné oblasti. Běžně jsou v těchto třídách zařazeni ředitelé odborů či zaměstnanci vykonávající sofistikovanější činnosti např. v legislativní oblasti.

3.4.2 Zvláštní složky platu

Jednou z motivačních složek platu u zaměstnanců je osobní příplatek. Jde o nenárokovou složku platu, kterou je možné poskytnout zaměstnanci, který dlouhodobě dosahuje velmi dobrých pracovních výsledků nebo plní větší rozsah pracovních úkolů než ostatní zaměstnanci. Výše osobního příplatku, dle Nařízení vlády č. 36/2019 Sb., o podrobnostech služebního hodnocení státních zaměstnanců a vazbě osobního příplatku státního zaměstnance na výsledek služebního hodnocení a o změně nařízení vlády č. 304/2014 Sb., o platových poměrech státních zaměstnanců, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „nařízení vlády č. 36/2019 Sb.“), může standardně dosáhnout až 50 % platového tarifu nejvyššího platového stupně v platové třídě, ve které je zaměstnanec zařazen (Nařízení vlády č. 36/2019 Sb., § 6, odst. 1). V případě, že je zaměstnanec určen vynikajícím, všeobecně uznávaným odborníkem a vykonává práce zařazené do desáté až šestnácté platové třídy, může výše jeho osobního příplatku dosáhnout až do výše 100 % platového tarifu nejvyššího platového stupně v platové třídě, do které je zaměstnanec zařazen (Nařízení vlády č. 36/2019 Sb., § 6, odst. 2). To, kdo se považuje za „všeobecně uznávaného odborníka“, není uvedeno v obecně závazných právních předpisech, nýbrž jen ve služebním předpisu náměstka ministra vnitra pro státní službu č. 1/2019 ze dne 27. února 2019, kterým se stanoví postup při provádění služebního hodnocení státních zaměstnanců (dále jen „služební předpis náměstka ministra vnitra č. 1/2019“). Předpokládají se rozsáhlé a hluboké znalosti v konkrétním oboru, přičemž vedle teoretických znalostí by měl mít odborník i praktické zkušenosti a měl by se průběžně v oboru dále vzdělávat. Co do znalostí, dovedností

a zkušeností by tento zaměstnanec měl převyšovat jiné zaměstnance v příslušném oboru. Nakonec by profesionální úspěšnost a schopnosti takto označovaného zaměstnance měly být známy a uznávány i v rámci širšího území nebo širší odborné veřejnosti, nikoliv jen v podmínkách konkrétního služebního úřadu (služební předpis náměstka ministra vnitra č. 1/2019, s. 9). Splnění uvedených kritérií je sice nutné řádně zdůvodnit a uvést, jakým způsobem jsou všechny uvedené podmínky splněny (příkladem je uvedena publikační či vědecko-výzkumná činnost), nicméně z výše uvedeného je zřejmé, že se jedná o poměrně vágní a ohebnou definici, která není založena na pevných kritériích.

Součástí platu je u představených a vedoucích zaměstnanců i příplatek za vedení, který je upraven §124 zákoníku práce a §146 zákona o státní službě a dále rozveden podzákonými předpisy. Rozpětí výše příplatku za vedení se představenému určí v závislosti na počtu přímo podřízených státních zaměstnanců, zaměstnanců v základním pracovněprávním vztahu a představených. Minimální a maximální výše je určena procentem z nejvyššího platového tarifu v příslušné platové třídě. Rozpětí je dále diferencováno podle toho, o jakou pozici představeného se jedná (vedoucí oddělení / ředitel odboru apod.) a podle druhu služebního úřadu (Příloha č. 2 k zákonu o státní službě). Příplatek za vedení lze nakonec přiznat i zaměstnanci, který sice není vedoucím zaměstnancem, avšak podle organizačního předpisu je oprávněn práci jiných zaměstnanců řídit (§ 66 odst. 1 zákona o státní službě).

V případě státního zaměstnance, který plní na služebním místě nejsložitější, nejodpovědnější a nejnamáhavější služební úkoly, jejichž plnění je pro služební úřad k řádnému zajištění výkonu jeho působnosti nepostradatelné, a současně tyto služební úkoly vyžadují vysokou míru znalostí, dovedností a zkušeností v příslušném oboru státní služby, je možné využít institut tzv. klíčového služebního místa. Státní zaměstnanec, který je zařazen nebo jmenován na služebním místě zařazeným minimálně v 11. platové třídě, a toto služební místo je označené ve služebním předpise za klíčové, může být jmenován klíčovým zaměstnancem a služební orgán může tomuto zaměstnanci určit platový tarif až ve výši dvojnásobku platového tarifu nejvyššího platového stupně v příslušné platové třídě (Nařízení vlády č. 304/2014 Sb., § 1 odst. 3). Institut klíčového místa byl dříve omezen vybranými obory služby. Toto omezení se zrušilo novelou nařízení vlády č. 304/2014 Sb. platnou od 1.1.2024.

3.5 Služební hodnocení ve vztahu k manažerským kompetencím

Jednou z klíčových oblastí, které mají přímý dopad na kompetence vedoucích pracovníků ve veřejném sektoru a na jejich rozvoj, je nepochybně jejich služební hodnocení. Pro státní zaměstnance zařazené na služebních místech je upraveno přímo ve služebním zákoně, konkrétně v § 155, a dále opět v několika podzákonných předpisech různých úrovní (nařízení vlády a služebním předpisem náměstka pro státní službu). Naopak pro státní zaměstnance v pracovním poměru žádný výslovný legislativní rámec neexistuje. Zákoník práce v tomto směru ponechává prostor pro uvážení zaměstnavatele (pochopitelně v mezích pracovního práva).

Služební hodnocení probíhá standardně v pravidelných intervalech, avšak lze ho provádět i mimořádně (§ 155 odst. 7 a 8 zákona o státní službě). Jak uvádí výše citovaná Analýza zákona o státní službě (online, 2022, s. 79), jeho závěry se promítají v několika oblastech: jsou (1) podkladem pro udělení osobního příplatku a jsou (2) odrazovým můstkem v kariérním postupu daného státního zaměstnance. V případě konzistentního dosahování vynikajících výsledků (alespoň ve dvou po sobě jdoucích hodnoceních) je možné daného státního zaměstnance povýšit na služební místo zařazené ve vyšší platové třídě, a to i bez konání výběrového řízení. Na druhou stranu v případě dlouhodobě nevyhovujících výsledků je takové (negativní) služební hodnocení podkladem pro ukončení služebního poměru či odvolání ze služebního místa představeného.

Tabulka 2: Přehled hodnocených oblastí a hodnotících kritérií pro představené

Hodnocené oblasti	Hodnotící kritéria
I. Znalosti	- právních předpisů - stanovených postupů, - nároků a pravidel potřebných pro výkon státní služby
II. Dovednosti	- komunikační dovednosti - sociální dovednosti - osobní přístup - manažerské dovednosti
III. Výkon státní služby (z hlediska správnosti, rychlosti a samostatnosti)	- kvalita výkonu státní služby - množství plněných služebních úkolů a služební tempo - analýza a řešení problémů

v souladu se stanovenými individuálními cíli)	- organizování, řízení, kontrolování a hodnocení výkonu státní služby podřízených státních zaměstnanců
---	--

Zdroj: Odůvodnění služebního předpisu NMV pro státní službu č. 1/2019, online, s. 5, vlastní zpracování

Jak bude uvedeno v podkapitole 6.2.5 praktické části této diplomové práce, reálné využití služebního hodnocení pro účely stanovování finančního ohodnocení či kariérních dopadů je omezené – zejm. pak v případech, pokud by se mělo jednat o negativní hodnocení. Přesto služební hodnocení není bez významu – jeho nedílnou součástí je stanovení individuálních cílů pro další osobní rozvoj daného státního zaměstnance. Služební hodnocení pomůže u daného zaměstnance označit jeho silné a slabé stránky a nastavit takové individuální cíle, aby jednak dávaly smysl pro kariérní rozvoj zaměstnance, jednak i byly v souladu s cíli služebního úřadu jako celku, jakož i konkrétního útvaru.

Tabulka 3: Individuální cíle pro další osobní rozvoj státního zaměstnance

Služební cíle	Lze formulovat i jako cíle dlouhodobé bez konkrétně stanoveného termínu (v tom případě musí být hodnoceny průběžně). Mezi tyto cíle lze zařadit i cíle projektové (krátkodobé nebo střednědobé), u nich však musí být uveden konkrétní termín jejich dokončení, který je spojen i s jejich vyhodnocením.
Odborně vzdělávací cíle	Díličí vzdělávací aktivity zaměřené na prohlubování odborných znalostí a dovedností státního zaměstnance související s obsahovým zaměřením oboru služby/oborů služby a naplní služby státního zaměstnance. Musí být stanoveny v souladu s rámcovými cíli služebního úřadu, ale i s ohledem na jeho finanční možnosti.
Cíle v rozvoji měkkých dovedností	Stanovují se v návaznosti na výstupy ze služebního hodnocení a měly by primárně podporovat rozvoj těch kompetencí, ve kterých státní zaměstnanec nedosahuje vynikajících výsledků.

Zdroj: Odůvodnění služebního předpisu NMV pro státní službu č. 1/2019, online, s. 7, vlastní zpracování

Rozvojové cíle by měly být stanovovány, pokud možno jako „SMART“, tedy Specifické (*specific*), Měřitelné (*measurable*), Akceptovatelné (*achievable*), Relevantní (*relevant*) a Termínované (*time-based*). Nastavení rozvojových cílů touto metodou poskytuje jasný a konkrétní plán jejich realizace, což zvyšuje pravděpodobnost úspěšného dosažení těchto cílů (Odůvodnění služebního předpisu NMV pro státní službu č. 1/2019, online, s. 8).

4 Vzdelávání státních zaměstnanců

Ve státní správě je vzdělávání zaměstnanců (v pracovním i služebním poměru) upraveno zákonem a některými navazujícími podzákonnými předpisy. Konkrétně se jedná o služební předpis náměstka ministra vnitra pro státní službu ze dne 5. listopadu 2019 č. 4, kterým se stanovují Rámcová pravidla vzdělávání ve služebních úřadech (dále jen „Rámcová pravidla“) a usnesení vlády ze dne 7. září 2020 č. 899 o Rámcových pravidlech vzdělávání zaměstnanců ve správních úřadech (dále jen „usnesení vlády č. 899/2020“).

Aplikace uvedených předpisů vnáší do procesu vzdělávání zaměstnanců státní správy systematičnost v podobě aplikace čtyřfázového cyklu rozvoje, který je totožně definován i v odborné literatuře (srov. s Armstrong, 2015, s. 340-341; Koubek, 2007, s. 259; Šikýř, 2014, s. 125-130; Tureckiová, 2009, s. 82): (1) identifikace vzdělávacích potřeb, (2) plánování vzdělávání, (3) realizace vzdělávání a (4) vyhodnocování vzdělávání. Cyklus se každoročně opakuje, a to i v případě, že v daném roce nebylo prováděno služební hodnocení státních zaměstnanců.

4.1 Plánování vzdělávacích aktivit

Vzdělávací potřeby konkrétního zaměstnance jsou zpravidla identifikovány jeho bezprostředním nadřízeným (představeným) a reflektují specifické nároky z hlediska oboru státní služby a požadavků služebních předpisů spojených s daným služebním místem (Rámcová pravidla, 2019, Čl. 12). Na základě této identifikace vzdělávacích potřeb se každoročně sestavuje individuální vzdělávací plán, který musí být schválen služebním orgánem a který pokrývá jak stávající zaměstnance, tak i ty, kteří jsou nově přijati či jmenováni, přecházejí z jiného úřadu nebo se vrací po delší absenci. Ze souhrnu individuálních plánů poté služební úřad vytváří komplexní roční plán vzdělávacích aktivit, který je rozdělen podle typů vzdělávání a obsahuje specifikovaná témata, metody a termíny konání vzdělávacích akcí. Realizace může mít jak prezenční, tak i distanční formu (včetně e-learningu) a může probíhat interně nebo s pomocí externích poskytovatelů (Rámcová pravidla, 2019, Čl. 12).

Služební úřad vede dokumentaci jednak pro každou vzdělávací aktivitu (např. informace o jejích cílech, formě a metodách vzdělávání, obsahovém zaměření, lektorském zajištění

apod.), jednak i souhrnnou evidenci o absolvovaných vzdělávacích akcích zaměstnanců, včetně jejich věcného zaměření, počtu účastníků a finanční náročnosti. To umožňuje systematické sledování a hodnocení efektivity vzdělávacích aktivit. Hodnocení se provádí buď ihned po ukončení vzdělávací akce, nebo s časovým odstupem; zahrnuje mj. analýzu využitých vzdělávacích metod, míru dosažení cílů, relevanci obsahu, efektivitu didaktických nástrojů a kvalitu organizačního a lektorského zajištění. Toto hodnocení umožňuje identifikaci případných nedostatků a podněcuje přijetí opatření k jejich odstranění (Rámcová pravidla, 2019, Čl. 1).

Základní design vzdělávacích programů ve služebních úřadech je definován Rámcovými pravidly, jednotlivé služební orgány pak mohou rozšiřovat a implementovat dodatečné specifické požadavky skrze své vlastní služební předpisy (Odůvodnění ke služebnímu předpisu náměstka ministra vnitra pro státní službu, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání ve služebních úřadech, online, 2019. s. 2). Výše uvedený rámec druhů vzdělávání, jak je definován v příslušných předpisech, reflektuje klasifikaci stanovenou autory Matouš, Paulovčáková, Tureckiová a Veteška (2021, s. 54).

Kategorie / druhy vzdělávání, které služební orgány musí zabezpečit, jsou dle Rámcových pravidel (1) vstupní vzdělávání úvodní, (2) vstupní vzdělávání následné, (3) průběžné vzdělávání, (4) vzdělávání představených a (5) jazykové vzdělávání. Uvedeným kategoriím budou věnovány následující podkapitoly této diplomové práce.

4.2 Vstupní vzdělávání úvodní a adaptační proces

Vstupní vzdělávání úvodní je povinné pro nově přijaté a nově jmenované zaměstnance, probíhá po nástupu do státní služby nebo přijetí do pracovního poměru a trvá maximálně tři měsíce. Obsahuje základní informace o úřadu, seznámení s relevantními právními, služebními a interními předpisy, informačními technologiemi a kybernetickou bezpečností, etikou státních zaměstnanců a dalšími tématy, o nichž tak rozhodne služební orgán (např. s ohledem na specifické potřeby a požadavky konkrétního úřadu). V případě, že státní zaměstnanec přechází z jiného služebního úřadu, či pokud již vykonával službu nebo práci v témže úřadu, může být od určitých částí vzdělávání úvodního osvobozen. Vstupní vzdělávání se většinou realizuje v rámci adaptačního procesu (Rámcová pravidla, Čl. 6).

Adaptačnímu procesu zaměstnanců se věnuje i odborná literatura. Kociánová (2010, s. 130-131) jej popisuje jako proces, během něhož se jednotlivec přizpůsobuje požadavkům a očekáváním spojeným s jeho novou pracovní rolí. Řízení adaptačního procesu zaměřuje pozornost na tři klíčové oblasti: (1) začlenění do firemní kultury, (2) přizpůsobení se specifickým dané pracovní pozice – pracovní adaptace a (3) orientaci v sociálním prostředí pracoviště, což zahrnuje vztahy s kolegy – sociální adaptace.

Orientační a adaptační programy jsou důležité pro integraci nových zaměstnanců do pracovního prostředí, jak uvádí Koubek (2007, s. 192): „(...) *specifický program adaptačních a vzdělávacích aktivit má usnadnit a urychlit proces seznamování se nových pracovníků (popřípadě pracovníků přecházejících v rámci organizace na jiné pracoviště či pracovní místo) s jejich novými pracovními úkoly, pracovními podmínkami a pracovním a sociálním prostředím, ale také s potřebnými znalostmi a dovednostmi tak, aby pracovní výkon pokud možno co nejdříve dosáhl požadované úrovně.*“ Tyto procesy zahrnují nejenom seznamování se s pracovními úkoly a podmínkami, ale také adaptaci na sociální a kulturní aspekty organizace. Armstrong (2007, s. 395) pak přidává k adaptačnímu procesu čtyři klíčové cíle: (1) pomoci pracovníkovi překonat počáteční nejistoty v novém prostředí, (2) vytvořit příznivý postoj a vztah k organizaci, což zvyšuje pravděpodobnost jeho stabilizace a seberealizace, (3) zajistit, aby nový pracovník podával požadovaný výkon v co nejkratším možném čase a (4) snížit pravděpodobnost jeho brzkého odchodu z podniku. Armstrong zdůrazňuje, že „*překonání počátečních fází, kdy se vše novému pracovníkovi zdá neobvyklé, cizí a neznámé*“ je klíčové pro úspěšnou adaptaci (Armstrong, 2007).

Záměrem připravované novely zákona o státní službě je začlenit adaptační proces přímo do zákona jako v zásadě povinný soubor opatření. Tato povinnost se má vztahovat jak na samotné přijetí do služebního poměru, tak na případy významnějších změn v služebním zařazení, zejména při přechodu na jiný služební úřad či jmenování stávajícího státního zaměstnance do funkce představeného. Uvedená změna má mj. přesněji definovat práva státního zaměstnance a rozšířit možnost absolvovat adaptační proces a přípravu na obecnou a zvláštní část úřednické zkoušky. I když státní zaměstnanci prozatím nemají zákonnou povinnost adaptační proces absolvovat, realizace adaptačního procesu je jedním z povinných výstupů kritéria zlepšování č. 8, metodického pokynu pro řízení kvality ve služebních

úřadech, schválené vládou usnesením č. 214 ze dne 4. dubna 2018 (dále jen „Metodický pokyn pro řízení kvality“). V návaznosti na tuto povinnost služební orgány postupně vydávají interní předpisy, které adaptační proces upřesňují (např. rozsah, obsah, vyhodnocení apod.).

Metodický pokyn pro řízení kvality (s. 49) dělí adaptační proces do dvou období: (1) období orientace, během něhož zaměstnanec získává základní informace o služebním úřadu, konkrétním pracovišti a svém služebním místě, což mu pomáhá zvládnout první pracovní dny a (2) období vlastní adaptace, jehož účelem je zapracovávání zaměstnance do jeho role, začlenění do organizační struktury a konkrétního týmu. Adaptační proces typicky odpovídá délce stanovené zkušební doby, která činí šest měsíců pro státní zaměstnance a představené, případně tři měsíce pro zaměstnance podléhající zákoníku práce. Vedoucí zaměstnanec má však pravomoc, s ohledem na charakter práce, osobnost a zkušenosti nového zaměstnance, tuto délku zkrátit. Obsah adaptačního procesu pro každého nového zaměstnance určuje individuálně jeho přímý nadřízený, přičemž volit může z široké palety metod, která zahrnuje např. mentoring, přidělení úkolu, rotaci na různých úsecích úřadu apod.

Završením adaptačního procesu je jeho detailní vyhodnocení, které se realizuje s primárním záměrem posoudit efektivitu daného procesu, identifikovat možné nedostatky a formulovat strategii pro další rozvoj. V první fázi hodnocení vedoucí zaměstnanec posuzuje, do jaké míry byl nový zaměstnanec v procesu adaptace úspěšný. Neodmyslitelnou součástí je také hodnotící pohovor mezi vedoucím zaměstnancem a zaměstnancem, jenž umožňuje vzájemnou komunikaci a poskytuje prostor pro zpětnou vazbu ze strany adaptujícího se zaměstnance. Na základě výsledků vyhodnocení se následně určují další kroky. V případě úspěšného završení adaptačního procesu dochází ke standardní integraci zaměstnance do týmu. Při nedostatečném úspěchu mohou být zavedena dodatečná opatření, jako například další školení, mentoring, úpravy v plánu adaptace, nebo v krajních případech zrušení služebního / pracovního poměru během zkušební doby.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že nezbytným prvkem v procesu adaptace je i cílený rozvoj kompetencí manažerů jednotlivých oddělení, kteří jsou zodpovědní za řízení a vyhodnocení tohoto procesu. Tito vedoucí pracovníci hrají klíčovou roli v definování,

nastavování a realizaci adaptačních aktivit, a proto je pro ně nezbytné absolvovat specializované školení zaměřené na rozvoj potřebných dovedností a znalostí.

4.3 Vstupní vzdělávání následné

Hlavním cílem vstupního vzdělávání následného je připravit zaměstnance na úspěšné složení úřednické zkoušky, a to v horizontu jednoho roku od nástupu do služebního poměru. Složení této zkoušky je podmínkou pro další setrvání ve služebním poměru; nedoložení osvědčení o vykonání úřednické zkoušky státním zaměstnancem vede ke skončení jeho služebního poměru, jak stanoví § 74 odst. 1 písm. g) zákona o státní službě. Vstupní vzdělávání následné je realizováno primárně formou samostudia. Studijní materiály a texty jsou zaměstnancům dostupné na webových stránkách Ministerstva vnitra a zahrnují jak obecnou část úřednické zkoušky, tak i specifické materiály pro jednotlivé obory státní služby. Poskytování potřebných prostředků k přípravě na úřednickou zkoušku a zajištění dostupnosti aktuálních studijních materiálů patří mezi odpovědnosti služebního úřadu (Rámcová pravidla, Čl. 7).

4.4 Průběžné vzdělávání

Cílem průběžného vzdělávání je poskytovat státním zaměstnancům prohlubování znalostí a dovedností, které navazují na již absolvované vzdělávací programy. Vzdělávání se koná průběžně během celého trvání služebního nebo pracovního poměru, v souladu s požadavky jejich konkrétního služebního místa a se stanovenými cíli rozvoje. Obsahem jsou jak povinné, tak opakující se vzdělávací programy, které vyplývají ze speciálních právních předpisů, usnesení vlády a služebních předpisů, např. vzdělávací programy zahrnující legislativu týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (např. zákon č. 309/2006 Sb.), požární ochrany (zákon č. 133/1985 Sb.) ochrany utajovaných informací a bezpečnostní způsobilosti (zákon č. 142/2005 Sb.), a kybernetické bezpečnosti (zákon č. 181/2014 Sb.). Tyto zákony a další relevantní předpisy jsou klíčové pro zajištění bezpečného a efektivního pracovního prostředí ve státní službě. Průběžné vzdělávání dále zahrnuje vzdělávací aktivity zaměřené na rozvoj odborných znalostí a dovedností ve vykonávaném oboru, včetně měkkých dovedností a dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií, které jsou nezbytné pro práci na daném služebním místě (Rámcová pravidla, Čl. 8).

Většina vzdělávacích akcí prováděných v rámci průběžného vzdělávání je organizována služebním úřadem. Tyto akce mohou být vedeny interními lektory ze služebního úřadu nebo externími lektory; v některých případech může být vzdělávací aktivita realizována i jiným služebním úřadem nebo vzdělávací institucí, kam jsou zaměstnanci pro tento účel vysláni (Odůvodnění ke služebnímu předpisu náměstka ministra vnitra pro státní službu, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání ve služebních úřadech, online, 2019, s. 3-4).

4.5 Vzdělávání představených

Armstrong a Taylor (2015, s. 377) zdůrazňují, že „(...) *programy rozvoje lídrů a manažerů umožňují manažerům osvojit si kvality týkající se vedení a řízení, které potřebují k dosažení úspěchu.*“ Využívání metody „blended learning“, která kombinuje různé vzdělávací aktivity – od plánování zkušeností, přes samostatně řízené učení, koučování, mentorování, až po formální vzdělávací programy – umožňuje efektivní rozvoj dovedností v rámci řízení talentů.

Proces vzdělávání manažerů dle Forwaczne (2010, s. 28-29) zahrnuje několik dimenzí:

- **Vzdělávání manažerů**, které se zaměřuje na zlepšení procesu učení tím, že manažeři získávají nezbytné znalosti a porozumění prostředí, ve kterém pracují. Tento proces zdůrazňuje význam učení se učit; jak autorka uvádí, manažeři se „učí, jak se učit“ nejen prostřednictvím formálního vzdělávání, ale také prostřednictvím praxe a zkušeností.
- **Výcvik manažerů** představuje specifictější a cílenější část učebního procesu, během něhož se manažeři seznamují s konkrétními dovednostmi potřebnými pro efektivní výkon své role. Programy zaměřené na komunikační dovednosti nebo finanční plánování jsou příkladem aktivit spadajících do této kategorie.
- **Rozvoj manažerů** je chápán jako komplexnější a kontinuální proces, který zahrnuje jak vzdělávání, tak výcvik manažerů. Tento proces je zaměřen na poskytování širokého spektra příležitostí a zdrojů pro zdokonalení manažerských schopností a zvyšování jejich výkonnosti v souladu s cíli a strategiemi organizace. Důraz je kladen na předvídání potřeb dovedností, navrhování individuálních rozvojových plánů, jakož i na aktivní úlohu a zodpovědnost manažera v tomto procesu.

Armstrong a Taylor (2015, s. 384) poukazují na dva extrémní přístupy organizací k rozvoji manažerů: (1) tradiční pohled, který je založený na myšlence, že rozvoj manažerů není nutný a přirozený výběr zajistí úspěch těch nejlepších, a na druhé straně spektra (2) rozvoj manažerů jako formální proces, založený na procedurách, které musí všichni absolvovat. Pro efektivní manažerský rozvoj je zásadní propojit potřeby manažerů s cíli organizace. Jak uvádějí Prokopenko a Kubr (1996, s. 68): „(...) očekávají se přínosy, které budou posuzovány z hlediska výhodnosti pro podnik, aby bylo toto očekávání naplněno, musí být potřeby manažerů studovány stejně pečlivě, jako potřeby organizace.“ Autoři dále upozorňují, že manažeři musí vidět souvislost mezi účastí na školení a naplňováním svých osobních potřeb, jako je například postup v kariéře či osobní růst, což zvyšuje jejich motivaci k účasti na rozvojových programech. Mají-li manažeři přistupovat k učení aktivně, pak je zásadní, aby pro učení byly vytvořeny vhodné podmínky. Současně daná organizace musí manažerům umožnit získané dovednosti aplikovat v praxi: „(...) manažerský rozvoj pak přestává být sledem izolovaných epizod. Stává se trvalým procesem.“ (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 69)

Peter Drucker zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu k učení a dává do souvislosti úspěch a přínos jednotlivce v organizaci s jeho osobním rozvojem: „Rozvoj jednotlivce závisí z velké míry na tom, jak se zaměřuje na přínos. Člověk, který sám sobě klade otázku: »Co by mohlo být mým nejdůležitějším přínosem k činnosti této organizace?«, se vlastně ptá: »Jak bych se měl sám rozvíjet? Jakých znalostí a jaké kvalifikace bych měl nabýt, aby můj přínos byl takový, jaký by měl být? Jaké úsilí bych měl do práce vkládat? Jaké normy bych si měl sám stanovit?«“ (Drucker, 1992, s. 49) Vedoucí pracovníci pak mají motivovat své týmy (včetně podřízených i nadřízených) k aktivnímu osobnímu rozvoji a nastavovat vysoké standardy založené nikoliv na osobních preferencích, ale na cílech organizace. Je známo, že míra rozvoje lidí, zejména specialistů, je přímo úměrná výzvám, které si kladou. Ti, kteří si kladou malé cíle, stagnují, zatímco ti, kteří si kladou vysoké cíle, mohou dosáhnout mimořádných úspěchů bez nadměrného úsilí (Drucker, 1992, s. 49).

Politiky rozvoje manažerů kombinují formální a neformální přístupy. Formální přístupy pracují primárně s plánovanými vzdělávacími aktivitami a opírají se o pečlivou identifikaci potřeb rozvoje. Mezi oblíbené metody patří pořádání development center pro intenzivní

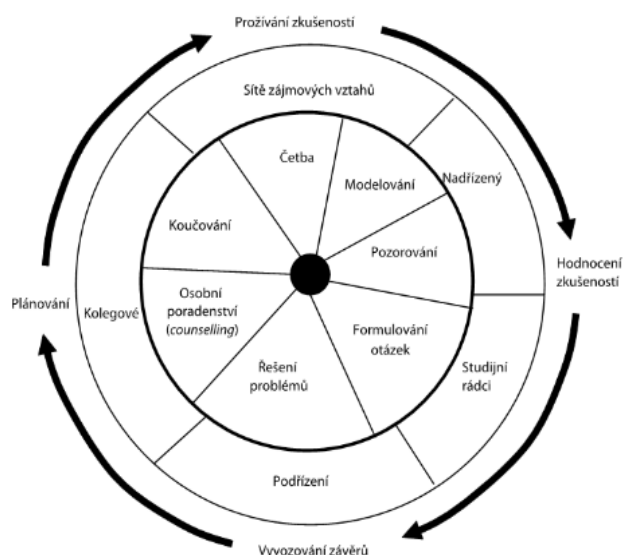
hodnocení a rozvoj, plánování získávání zkušeností prostřednictvím rotace práce a projektového zapojení, využití koučinku a mentoringu pro osobní rozvoj, nebo např. učení se akcí pro řešení reálných problémů. Další formální nástroje zahrnují vzdělávací kurzy a specifické tréninky zaměřené na rozvoj konkrétních dovedností.

Neformální přístupy k rozvoji manažerů vycházejí z každodenních pracovních zkušeností a patří mezi ně metody jako sebehodnocení a identifikace potřeb rozvoje prostřednictvím reflexe nad výkonem a stanovenými cíli, vypracování individuálních plánů rozvoje v rámci samostatně řízeného vzdělávání, diskuse o aktuálních pracovních tématech s kolegy, nadřízenými nebo mentory (Armstrong a Taylor, 2015, s. 382-384).

Jak zdůrazňuje Folwarczná (2010), vzdělavatelé a lektori představují pouze jednu z možností v širokém spektru podporovatelů rozvoje manažerů. Manažeři nabývají zkušenosti z projektové práce a diskusí s kolegy, nadřízenými i podřízenými, nicméně si ne vždy jsou vědomi, že tyto aktivity jsou efektivními nástroji pro jejich osobní rozvoj (Folwarczná, 2010, s. 43).

Proces učení manažerů a škálu jeho podporovatelů ilustruje obrázek číslo 3, viz níže, který zobrazuje různé formy interakcí a kanálů vedoucích k rozvoji manažerských dovedností.

Obrázek 3: Interakce v učení



Zdroj: Prokopenko a Kubr, 1996, s. 51

Hlavním úkolem vzdělávání představených ve státní správě je zajistit, aby získali nezbytné kompetence pro efektivní plnění rolí a odpovědností, které jsou spojeny se služebním místem představeného. Tyto klíčové kompetence dle Rámcových pravidel vzdělávání ve služebních úřadech zahrnují (Rámcová pravidla, Čl. 9):

- *pravidla a nástroje řízení a vedení zaměstnanců, schopnost týmové spolupráce, schopnost rozhodování, schopnost formulovat a řešit problémy a nést odpovědnost,*
- *sociální dovednosti, zejména efektivní komunikace, umění prezentovat, motivovat, řešit konflikty a vyjednávat,*
- *rozvoj osobnostních předpokladů, zejména pak samostatnosti v rozhodování, psychické odolnosti, vyrovnanosti nebo schopnosti obhajovat výsledky své práce.*

Vzdělávání představených obvykle navazuje na úvodní vstupní vzdělávání a je součástí průběžného vzdělávacího procesu. Formy a metody realizace vzdělávání závisí na konkrétním služebním úřadu, přičemž mohou být upraveny služebním předpisem. Služební orgán může prostřednictvím služebního předpisu definovat specifické vzdělávací akce pro nově jmenované představené nebo se zaměřit na identifikaci individuálních vzdělávacích potřeb konkrétního představeného (Odůvodnění ke služebnímu předpisu náměstka ministra vnitra pro státní službu, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání ve služebních úřadech, online, 2019, s. 4).

Představení mají absolvovat školení v oblastech, jako je: a) role a osobnost vedoucího zaměstnance, b) řídicí styly, strategické řízení a řízení procesů, c) řízení lidských zdrojů, d) komunikace a informační toky, e) organizace práce a času, zvládání stresu a f) kontrola, řízení kvality a finanční řízení, přičemž jednotlivé služební úřady odpovídají za stanovení obsahu a formy na základě svých potřeb (Rámcová pravidla, Čl. 9).

Cílem zavedení systémových programů typu Manažerská akademie v jednotlivých služebních úřadech je nastavení standardní úrovně liniového managementu v oblasti manažerských dovedností, zprostředkování komplexu základních znalostí, dovedností a schopností, které jsou nezbytné pro kvalitní plnění služebních povinností na místě představeného.

Jak poukazuje zpráva OECD z roku 2023 (Přehled o stavu veřejné správy: Česká republika..., OECD, online, 2023), i přes snahy o systematické pojetí vzdělávání ve veřejné správě stále existují významné výzvy, které brání efektivnímu rozvoji manažerských dovedností představených. Jedním z klíčových problémů, které zpráva identifikuje, je přetrvávající decentralizovaný přístup ke vzdělávání, jenž vede k nejednotnosti ve standardu a kvalitě nabízeného vzdělání. Na jedné straně by obsah (ale i hloubka a rozsah) vzdělávání měly být odvozeny od výsledků služebního hodnocení a návrhů představených – tj. jsou z povahy věci individualizované. Na druhé straně by však měly být podřízeny jednotným pravidlům (obecně závazné strategii pro vzdělávací aktivity), která však v České republice chybí, což má za následek duplicitu práce a absenci standardizace napříč různými úřady. Nedostatek koordinace mezi jednotlivými úřady vede k plýtvání zdroji, kvůli čemuž efektivita vzdělávacích programů nedosáhne míry, které by mohla.

Pro zvýšení efektivity a soudržnosti vzdělávání představených, dle autorů zprávy, je třeba se zaměřit na několik strategických kroků (Přehled o stavu veřejné správy: Česká republika..., OECD, online, 2023)

- *provedení hloubkové a kvalitativní analýzy potřeb na různých ministerstvech a využití výsledků k identifikaci klíčových nedostatků v dovednostech a schopnostech;*
- *vypracování rámce kompetencí vyžadovaných ve státní správě v ČR a jeho využití při koncipování strategie vzdělávání;*
- *využití této strategie k rozšíření nabídky vzdělávacích příležitostí, např. prostřednictvím pilotních programů mobility a vypracování opatření pro jejich řízení;*
- *zamyšlení se nad současnými institucionálními opatřeními pro zajišťování vzdělávání a rozvoje, zejména nad tím, jaké aspekty vzdělávání by mohly být poskytovány centrálně (tj. horizontálně) v rámci celé české státní správy;*
- *snížení duplicity vzdělávacích modulů a zpřísnění kontroly kvality vzdělávacího obsahu;*
- *zdůraznění vazby mezi vzděláváním a kariérním postupem;*

- *přezkoumání role vedení při vytváření plánů vzdělávání a profesního rozvoje zaměstnanců, odklon od zadávání vzdělávacích cílů shora dolů směrem k posílení postavení zaměstnanců, kteří mohou vzít své vzdělávací potřeby do vlastních rukou, např. prostřednictvím online vzdělávání.*

4.6 Jazykové vzdělávání

Jazykové vzdělávání je zaměřeno na získání nebo prohloubení znalostí cizích jazyků, zejména v případech, kdy je požadována určitá úroveň jazykové dovednosti pro konkrétní služební místo podle § 25 odst. 5 písm. a) zákona o státní službě, nebo v případě zapojení zaměstnance do mezinárodních aktivit. Přístup ke vzdělávání a rozsah kurikula jsou specifikovány v interních předpisech jednotlivých služebních úřadů, a to s ohledem na konkrétní jazykové potřeby a požadavky na kvalifikaci zaměstnanců. Tento proces zahrnuje i následné ověření získaných dovedností prostřednictvím akreditovaných jazykových zkoušek uvedených ve Věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Rámcová pravidla, Čl. 10).

Služební úřady dále mohou nad rámec ustanovených Rámcových pravidel pro vzdělávání poskytovat další jazykové kurzy podle svých specifických potřeb, jak je stanoveno v daných služebních předpisech. Veškeré jazykové školení, ať již standardní nebo speciálně navržené, je řádně evidováno a je součástí systematického vzdělávacího procesu (Odůvodnění ke služebnímu předpisu náměstka ministra vnitra pro státní službu, online, 2019, s. 4).

Příkladem takové instituce, která zajišťuje širokou škálu jazykových školení, je Ministerstvo zahraničních věcí prostřednictvím své Diplomatičké akademie. Akademie nabízí standardní kurzy angličtiny, francouzštiny, němčiny, ruštiny a španělštiny, ale také speciální kurzy jako arabština, čínština a portugalština, a kurzy zaměřené na specifické aspekty zahraniční služby, jako jsou angličtina a španělština v diplomacii či analytické psaní a vyjednávání ve francouzštině. Diplomatičká akademie spolupracuje na přípravě kurzů s renomovanými jazykovými školami a nabízí diplomatům možnost zdokonalit se v jazykových dovednostech i v zahraničí (Diplomatičká akademie, online, nestránkováno).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumu

Následující části práce budou podrobně zaměřeny na definování a zkoumání výzkumného problému. Nejprve představím a podrobně popíšu zvolený výzkumný design, který bude sloužit jako základ pro celé šetření. Dále se budu věnovat metodám sběru dat, včetně vysvětlení, proč byly tyto metody vybrány a jak přispějí k pochopení zkoumaného problému. Také podám přehled o sledovaném vzorku, vysvětlím, jak byl tento vzorek vybrán a jaké charakteristiky má. V poslední části přejdu k popisu průběhu samotného výzkumu, kde nastíním klíčové fáze a postupy, které byly během výzkumu dodrženy. Závěr bude věnován analýze získaných dat, včetně metodiky a postupů použitých při jejich vyhodnocování a interpretaci zjištění v kontextu definovaného výzkumného problému.

5.1 Definice výzkumného problému

Výzkum je zaměřen primárně na proces vzdělávání a rozvoje vedoucích pracovníků (představených) ve státní správě – konkrétně vybraného ministerstva. Cílem je zjistit, co manažeři považují za své klíčové manažerské kompetence, jakými metodami je nabývají a rozšiřují, a nakonec jak hodnotí účinnost vzdělávacích programů, které absolvovali. Specificky se výzkum zaměřuje na analýzu dosavadních vzdělávacích aktivit realizovaných v rámci Manažerské akademie.

Manažerská akademie reflektuje aktuální potřebu posilování leadershipu a manažerských dovedností v rámci státního sektoru. V rámci požadavků systémů řízení kvality je nutné přijmout za vlastní myšlenku že „(...) *vůdčí osobností v kolektivu, v úřadu, v resortu se člověk nestává dosažením místa představeného, ale svou schopností být vůdčí osobností/lídrem a své kolegy a nejlépe i podřízené úspěšně motivovat, podporovat, inspirovat a ukazovat ostatním cestu, tedy vést*“ (Příručka pro rozvoj kvality ve státních úřadech, 2023, s. 17). Hlavním posláním Manažerské akademie bylo posílit schopnost představených vyvíjet vůdčí vliv, motivovat, inspirovat a směřovat své týmy ke společným cílům. Důraz byl kladen na praktickou aplikaci teoretických poznatků v oblasti strategického myšlení, plánování, efektivní komunikace a řešení konfliktů.

Výše uvedené téma jsem si zvolila, jelikož sama pracuji jako personalistka na ministerstvu. Nemám sice na starosti oblast rozvoje a vzdělávání, nýbrž náborů, přijímání zaměstnanců, hodnocení a další personální záležitosti, přesto mě však zajímá, jak se manažerské dovednosti a přístupy k vedení lidí vyvíjejí a projevují v praxi. I z tohoto důvodu se chci více dozvědět o metodách, které vedoucí pracovníci využívají pro svůj rozvoj a jak hodnotí vzdělávací programy, které absolvovali, zejména ty, jež jsou součástí Manažerské akademie. Mým cílem bylo získat konkrétní poznatky, které by mohly pomoci zlepšit praxi v oblasti vedení a rozvoje na našem ministerstvu.

S ohledem na výše uvedené jsem formulovala následující hlavní výzkumné otázky:

HVO1: *Jaké jsou klíčové manažerské kompetence manažerů ve státní správě?*

HVO2: *Jaké metody a přístupy jsou používány manažery ve státní správě pro získávání a rozvoj jejich manažerských dovedností?*

HVO3: *Jak manažeři hodnotí efektivitu a přínos manažerského vzdělávání poskytovaného Manažerskou akademií ve vztahu k jejich profesnímu rozvoji a výkonu v práci?*

5.2 Výzkumný design

Z formulace výzkumných otázek vyplývá, že se moje studie soustředí na deskriptivní (popisný) typ výzkumného problému. To znamená, že namísto formulace hypotéz a na ověřování předem stanovených předpokladů se zaměřuji na popis a porozumění zkoumaných jevů (Svobodová, online, 2020, nestránkováno). V důsledku toho je i mojí hlavní ambicí popsat a hloubkově pochopit dynamiku a procesy spojené s vzděláváním vedoucích pracovníků.

V rámci výše uvedeného přístupu jsem se rozhodla svůj výzkum pojmout jako případovou studii. Podle Hendla (2008, s. 102) případová studie umožňuje detailní zkoumání a popis vztahů v jejich celistvosti u konkrétního případu. Dále, Yin (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 97) zdůrazňuje, že případ jako předmět výzkumu případové studie je chápán jako integrovaný systém s vymezenými hranicemi – jak prostorovými, tak časovými. Má případová studie

splňuje prostorové vymezení organizace (tj. ministerstva); časové hledisko se projevuje až ve třetí výzkumné otázce, která je zaměřena na průběh Manažerské akademie.

Ve svém výzkumu jsem zvolila přístup **intrinsitní případové studie**, jak ji popisuje Stake (in Hendl, 2008, s. 103), která se zaměřuje na hluboké pochopení jednoho konkrétního případu. Klíčovým aspektem intrinsitní případové studie je její zaměření na detailní poznání a pochopení jednotlivých aspektů a dynamiky zkoumaného případu, nikoli na testování hypotéz nebo vytváření obecných teorií.

Zaměřuji se na porozumění způsobům rozvoje manažerských dovedností a na to, jak jsou vzdělávací programy Manažerské akademie vnímány a hodnoceny jejich účastníky. Metodologie umožňuje prozkoumat manažerské vzdělávání nejen jako izolovaný fenomén, ale také v rámci širšího kontextu organizační kultury a interních politik ministerstva. Domnívám se, že můj výzkum splňuje intelektuální, praktický i personální cíl, jak je definováno Maxwellem (in Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 63). Intelektuální cíl spočívá v definování klíčových kompetencí pro manažerské role, praktický cíl v přípravě a vylepšení vzdělávacích programů a osobní cíl souvisí s mým profesním zaměřením.

5.3 Volba výzkumného vzorku

Pro výběr účastníků mého výzkumu jsem se řídila strategií účelového vzorkování, detailně popsanou Novotnou, Špačkem a Šťovíčkovou (2019, s. 293-294). Klíčovými kritérii pro výběr bylo funkční zařazení jednotlivců v rámci organizace a jejich zapojení do Manažerské akademie. S cílem zajistit reprezentativnost vzorku jsem se zaměřila na zahrnutí alespoň dvou úrovní řízení, konkrétně vedoucích oddělení a ředitelů odborů. Ve výzkumu naopak nebyli zastoupeni vrchní ředitelé, jelikož ti se programu manažerského vzdělávání neúčastnili.

Informace o genderové a věkové struktuře respondentů nejsou v mém výzkumu relevantní, neboť se nezaměřuji na genderově vyvážené obsazení klíčových pozic, ani nekladu důraz na věkovou strukturu, a nechci ani na tyto skutečnosti nepřímou poukazovat.

Výsledný výzkumný vzorek tvoří sedm účastníků – tři ředitelé odboru a čtyři vedoucí oddělení, přičemž jeden z nich byl v průběhu psaní mé diplomové práce povýšen na ředitele odboru.

Tabulka 4: Reprezentativní vzorek kvalitativního šetření

Pseudonym	Počet přímých podřízených	Počet lidí (míst) v oddělení/odboru	Počet let praxe na současné pozici
ŘO1	4	48	9
ŘO2	6	75	9
ŘO3	4	25	2
VO1	14	15/40	10
VO2	16	17/217	8
VO3	6	7/28	2
VO4	14	15/75	6

Zdroj: vlastní zpracování

5.4 Metody sběru dat

Empirická část mé diplomové práce se věnuje prezentaci výsledků výzkumu, jenž se zaměřoval na kvalitativní dotazování. Při vedení rozhovorů jsem využila metodu s návodem, tak jak ji představuje Hendl (2008, s. 174). Návod obsahoval seznam témat, která mi umožnila získat potřebné informace a zároveň zachovat flexibilitu v průběhu rozhovoru. Díky tomu jsem mohla přizpůsobovat formulace otázek podle situace a otevřenosti respondentů, čímž byly rozhovory přirozenější a efektivnější. Ke každému tématu jsem měla vytvořenou sadu otázek. Na konci rozhovoru jsem se vždy ptala respondentů, zda jsem z jejich pohledu něco důležitého neopomněla a zda mi k tématu mají ještě co říci.

Rozhovory byly uskutečněny v období od 17. října do 7. prosince 2023. Celkem jsem jich provedla sedm, pouze jeden z nich byl prostřednictvím videohovoru, v platformě Teams, a to z důvodu jiného místa pracoviště daného zaměstnance. Z každého rozhovoru byla pořízena zvuková nahrávka, kterou jsem prostřednictvím bezplatného programu Microsoft Word nechala přepsat a posléze ji editovala tak, aby text byl srozumitelný (při zachování co nejvyšší míry autenticity).

Pro analýzu získaných textů jsem použila metodu segmentace, jak ji popisují Novotný, Špaček a Šťovíčková Jantulová (2019, s. 429–430). Nejprve jsem texty rozdělila do dílčích jednotek, na které jsem aplikovala induktivní kódování. Tento přístup, doporučovaný Švaříčkem a Šed'ovou (2007), mi umožnil detailně prozkoumat obsah textů. Po seskupení

vytvořených kódů do kategorií podle jejich významové podobnosti se z nich formovaly hlavní významové celky, které se staly jádrem interpretace výsledků mého výzkumu.

Tabulka 5: Návod k rozhovoru

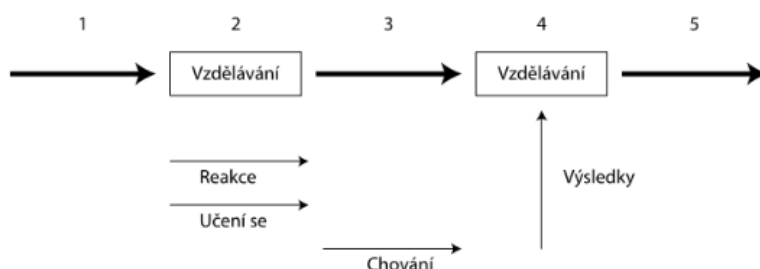
STRUKTURA ROZHOVORU – OKRUHY OTÁZEK	
Technické náležitosti	- Představení cíle výzkumu
	- Představení tazatele
	- Souhlas s nahráváním
Osobní údaje respondenta	- Pracovní pozice
	- Jmenování na místo představeného (počet let praxe)
Role představeného	- Předchozí manažerské zkušenosti
	- Pravomoci a odpovědnosti spojené s danou pozicí
	- Motivace pro (důvody pro přijetí pozice)
	- Bariéry proti (omezení a překážky při výkonu pozice)
Profesní rozvoj	- Definice klíčových kompetencí respondenta pro danou pozici
	- Manažerské cíle/výzvy
Hodnocení Manažerské akademie	- Přínos pro praxi
	- Implementace konkrétních změn
	- Kvalita programu (hodnocení jednotlivých modulů)
	- Hodnocení metod, lektorů
	- Další způsoby vzdělávání – zdroje rozvoje
Doplňující otázky	- Možné doplňující poznatky, názory od respondentů

Zdroj: vlastní zpracování

V rámci své případové studie jsem také pracovala s analýzou dokumentů souvisejících s Manažerskou akademií. Mezi tyto dokumenty patří interní materiál, jako je Závěrečná zpráva z Manažerské akademie, a osobní dokumenty, například výsledky vstupního a závěrečného development centra jednoho z účastníků. Materiály poskytují informace o metodách a výsledcích Manažerské akademie, které budu prezentovat a analyzovat.

Při hodnocení efektivity manažerského vzdělávání jsem se rozhodla podpůrně využít Kirkpatrickův model, který byl již představen v kapitole 1.7.

Obrázek 4: Struktura hodnocení programu vzdělávání



Zdroj: Ivana Folwaczová (2010, s. 178)

Úroveň reakce bude vyhodnocena prostřednictvím sekundární analýzy závěrečné zprávy, ve které účastníci Manažerské akademie hodnotili jednotlivé moduly programu. Pro zkoumání úrovně učení a chování jsem využila rozhovory s vybranými respondenty a doplnila je dotazníkovým šetřením, rozeslaným účastníkům Manažerské akademie. Respondenti byli vybráni na základě kritéria, že stále zastávají manažerské pozice nebo jsou zástupci představených, jak je definováno v § 9 odst. 7 zákona o státní službě. Dotazník obsahoval otázky zaměřené na hodnocení efektivity manažerského výcviku s časovým odstupem a jeho dopadu do praxe. Otázky zahrnovaly:

- 1) Hodnocení profesního a manažerského nastavení před a po absolvování kurzu, s příklady konkrétních změn.
- 2) Způsoby integrace získaných znalostí a dovedností do každodenního profesního života a specifické praktiky, které byly na základě zkušeností z kurzu upraveny či zavedeny.

- 3) Představy o ideální koncepci manažerského vzdělávání a konkrétní návrhy pro budoucí vzdělávací programy.

Co se týče úrovně výsledků podle Kirkpatrickova modelu, Manažerská akademie zahrnovala vstupní a závěrečné development centrum, které poskytlo účastníkům individuální zpětnou vazbu. Celkové srovnání výsledků všech účastníků však nebylo provedeno, a proto čtvrtá úroveň modelu nebude v rámci mého výzkumu objektivně zpracována. Jako ilustraci změn na individuální úrovni jsem však zahrnula příklad jednoho účastníka, který mi poskytl souhlas se zveřejněním svých výsledků.

5.5 Etické otázky výzkumu

Etika hraje ve výzkumném procesu zásadní roli, zejména pak v kvalitativním výzkumu. Ochrana soukromí a důvěrnosti informací respondentů, stejně jako zajištění jejich informovaného souhlasu, jsou klíčové aspekty, na které poukazuje odborná literatura (srov. s Novotná, Špaček a Šťovíčková Jantulová, 2019, s. 63-78; Švaříček a Šed'ová, 2007, 43-49).

Ve své studii jsem dbala na to, aby respondenti byli důkladně informováni o cílech a účelu výzkumu. Zároveň jsem jim zaručila anonymitu, a to jak ve vztahu k jejich osobám, tak i k poskytnutým informacím. Pro zajištění anonymity jsem použila metodu přidělení pseudonymů respondentům a jejich odpovědi jsem pro analýzu upravila do mužského rodu. Tento přístup mi umožnil ochránit identitu respondentů, zatímco jsem zachovala relevantnost a vypovídající hodnotu získaných dat.

Každý respondent byl také požádán o souhlas s účastí v mé studii, přičemž jeho souhlas byl zaznamenán na nahrávacím zařízení jako další opatření k zajištění transparentnosti a etického postupu v průběhu výzkumu. Obsahem e-mailu, který jsem zaslala společně s dotazníkem ostatním účastníkům manažerské akademie, se kterými jsem neuskutečnila rozhovor, byl detailně popsán účel studie, důraz na anonymitu a důvěrnost informací, a vysvětlení, jak budou data použita. V tomto e-mailu jsem také uváděla, že účast v průzkumu je dobrovolná a že jejich odpovědi budou zpracovány s nejvyšší mírou důvěrnosti a použity pouze pro účely této výzkumné studie.

6 Výsledky empirického šetření

6.1 Zjišťování efektivity přenosu školených kompetencí

Konkrétní program manažerského vzdělávání, jehož dodavatel byl vybrán ve výběrovém řízení, byl nazván Manažerskou akademií. Pro měření efektivity programu v úrovni učení dle Kirkpatrickova modelu bylo v úvodu i závěru programu realizováno virtuální Development Centrum (dále též VDC), které se zaměřilo na stěžejní kompetence identifikované služebním orgánem, konkrétně na vedení a motivaci, efektivní komunikaci a sebereprezentaci, budování důvěry a vztahu a time management. Cílem úvodního VDC bylo provedení hlubší a podrobnější analýzy vzdělávacích mezer, potřeb a možností spolu s designem vzdělávacího programu s detailním plánem konkrétních vzdělávacích aktivit. Realizací závěrečného VDC byla zjišťována efektivita přenosu identifikovaných znalostí a dovedností od lektorů k účastníkům a formulace konkrétních individuálních doporučení k dalšímu rozvoji účastníků.

6.1.1 Úvodní VDC

V úvodní fázi programu účastníci vyplnili v online prostředí dodavatele několik modelových úkolů, každý s průměrnou časovou dotací cca 15 minut, jejichž přehled spolu s identifikací, na kterou kompetenci je zaměřen, jsem zpracovala na základě příkladů z výstupní zprávy.

Tabulka 6: Aktivity úvodního VDC

Kompetence	Aktivita/technika	Popis aktivity
Vedení a motivace	Test klíčových kompetencí	Standardizovaný osobnostní dotazník, který se zaměřil na dvě hlavní roviny – na cíle a na vztahy, byl klíčovým nástrojem pro hodnocení kompetence vedení. Škála „Vedení“ byla specificky zaměřena na měření schopností a přístupů jednotlivce v oblasti leadershipu, včetně motivace týmu k dosažení stanovených cílů.
	Dialog simulátor Motivace	Jedná se o interaktivní modelovou situaci, která simulovala reálný rozhovor a hodnotila, jak účastníci reagovali na různé výzvy a otázky, zvláště ve vztahu k poskytování zpětné vazby podřízeným.

	Modelová situace	Písenný úkol obsahoval dilematickou modelovou situaci, která hodnotila stabilitu hodnot a postojů jednotlivce v kontextu vedení. Účastník byl vyzván, aby se rozhodl, jak reagovat na porušení etických norem. Zde je klíčovým aspektem efektivní komunikace, jak jednotlivec komunikuje své rozhodnutí ostatním, což odráží jeho schopnost vést a motivovat tým v náročných situacích.
Efektivní komunikace a sebe prezentace	Rozvojové interview	Online behaviorální rozhovor, který umožnil odhalit úroveň sebehodnocení, motivace a rozvojových potřeb účastníka. Byl zvláště důležitý pro vyhodnocení efektivnosti komunikace a sebeprezentačních schopností kandidáta. Během tohoto interview byly sledovány aspekty, jako jsou kvalita, jasnost a stručnost komunikace, schopnost vyjádřit myšlenky a informace, a způsob, jakým se účastník prezentuje během interakce.
	Modelová situace	Písenný úkol, který hodnotil, jak účastníci komunikují a prezentují svá rozhodnutí v kontextu etických a hodnotových dilemat. Účastník byl vyzván, aby se rozhodl a komunikoval své rozhodnutí v situaci, kde nebyly etické normy pevně stanoveny.
Budování důvěry a vztahu	Test klíčových kompetencí	Dotazník hodnotil účastníkův přístup k budování vztahů a důvěry, se zvláštním důrazem na orientaci na vztahy. Důvěra a kvalita vztahů byly hodnoceny v kontextu širších osobnostních předpokladů a kompetencí, jako jsou orientace na úspěch, orientace na klienta, emoční stabilita, proaktivita, flexibilita, vedení a loajalita.
	Test klíčových postojů	Automatizovaný online test měřil účastníkovu důvěryhodnost a efektivitu v budování vztahů skrze škálu postojů a reakcí.
	Rozvojové interview	Kromě efektivní komunikace tento úkol poskytl informace o účastníkově schopnosti budovat důvěru a pozitivní vztahy.
Time management	Test klíčových postojů	Standardizovaný test hodnotil, jak účastníci spravují svůj čas v rámci stanovených škál, které reflektují klíčové postavení jednotlivce. Byl zaměřen na „zacílení“ (Time Management) spolu s dalšími aspekty, jako jsou vlastní účinnost, důvěryhodnost a myšlení v příležitostech. Respondenti vybírali odpovědi na škále od "téměř vůbec neplatí" do "téměř vždy platí", čímž bylo

		možné posoudit, jak efektivně spravují svůj čas, nastavují priority a organizují úkoly.
	Dialog Simulátor Motivace	I když byl primárně zaměřen na motivaci, také poskytoval údaje o účastníkově schopnosti efektivně spravovat čas během interaktivních rozhovorů. Ve scénáři simulujícím reálný rozhovor účastníci reagovali na modelové situace, kde byla rychlost a správnost odpovědí klíčovými metrikami. Tak bylo možné posoudit, jak dobře dokáže jednotlivec rozhodovat a reagovat v časově omezených situacích, což je nerozlučně spjato s efektivním řízením času.

Zdroj: Manažerská akademie výstupní zpráva, vlastní zpracování

Každá individuální výstupní zpráva obsahovala slovní popis celkového závěru měření a doporučení k rozvoji ve formě osobní SWOT analýzy a tabulky doporučených dominantních i dílčích rozvojových oblastí a aktivit (Manažerská akademie výstupní zpráva).

Pro **příklad úvodního VDC** jsou uvedeny údaje z výstupní zprávy účastníka [XY], který dal souhlas s možným uvedením vstupu a výstupu do diplomové práce.

Celkové závěry: *„Účastník se jeví jako věcně zaměřený člověk, který si dokáže poradit v nových situacích a přizpůsobit se změnám. Vztahy s druhými jsou pro něj důležité, má snahu na nich pracovat a rozvíjet je, zároveň však nejsou prioritou za každou cenu. Dokáže projevit rozhodnost a převzít na sebe odpovědnost v situacích, které to vyžadují. Spíše mu vyhovuje, pokud může problémy řešit sám a vycházet ze svých zkušeností, než by se musel výrazně přizpůsobovat druhému. Méně efektivně se mu daří druhého nadchnout, motivovat a získat pro řešení náročnějšího úkolu, pokud se dotyčný nechytá. Spíše se zaměřuje na věcnou stránku řešení problému a méně na emoce a vzájemné vztahy. Jeví se jako odolný vůči stresu a dlouhodobé zátěži, se změnami se dokáže vyrovnat a přizpůsobit se jim. Není však tím, kdo by měl výraznou potřebu je iniciovat a aktivně vyhledávat a zavádět inovace, spíše mu vyhovuje, když může při práci vycházet ze svých zkušeností a používat osvědčené postupy. Má dostatečný drive a tah na bránu, aby se mu dařilo překonávat překážky a svěřené úkoly dotahovat do konce.“*

Tabulka 7: SWOT analýza

PŘEDNOSTI	REZERVY
Orientace na dosažení výsledků, dostatečný drive. Dokáže se přizpůsobit novému a změně. Dovede převzít odpovědnost a rozhodnout. Dobrá odolnost vůči akutní i dlouhodobé zátěži. Staví na svých zkušenostech, využívá již osvědčené.	Prostor pro posilování motivace podřízených. Méně zaměřený na aktivní vyhledávání a zavádění inovací.
AKCELERÁTORY	BRZDY
Samostatná práce, kdy může problémy řešit dle svých zkušeností. Důvěra ze strany nadřízeného. Podnětné pracovní prostředí.	Striktní pravidla omezení, kterým se musí podvolit, aniž by vnímal jejich smysl. Řešení vztahově a emočně náročných situací.

Zdroj: Výstupní zpráva z úvodního VDC zaměstnance XY, upraveno

Doporučení k rozvoji: dominantní oblastí rozvoje v rámci Manažerské akademie pro účastníka [XY] je Leadership. Dílčí rozvojové oblasti jsou motivace podřízených a delegování úkolů. Rozvojovými aktivitami mimo chod jsou trénink vedení lidí se zaměřením na nácvik modelových situací (tlak a tah, motivování podřízeného k náročnému úkolu) a supervize situací náročných na vedení. Za chodu doporučil dodavatel stínování zkušeného leadera, to je přínosné pro uvědomění si všech aspektů práce s lidmi. V rámci samostudia měl účastník XY absolvovat e-learningový kurz Motivace a vedení lidí, dále mu byl doporučen seznam literatury.

6.1.2 Závěrečné VDC

Na konci Manažerské akademie účastníci vyplnili v online prostředí dodavatele závěrečné VDC, které mělo za cíl ověřit posun účastníků po absolvování předešlých bloků, a celý rozvojový program uzavřít. Účastníci opět prošli několika modelovými úkoly, ve kterých měli možnost si nově nabyté znalosti vyzkoušet v modelových situacích.

Tabulka 8: Aktivity závěrečného VDC

Aktivita/technika	Popis aktivity
Test klíčových kompetencí	Standardizovaný osobnostní dotazník pracující s dvěma rovinami řešení pracovních úkolů – orientovaný na cíle a na vztahy. Tyto roviny jsou dále rozpracovány do celkem 7 základních škál, které měří osobnostní předpoklady klíčových kompetencí. Jedná se o orientaci na úspěch a výsledek, orientaci na klienta, emoční stabilitu, proaktivitu, flexibilitu, vedení a loajalitu.
Dilematická modelová situace	Dilematická modelová situace (písemný úkol), která účastníka staví do role vedoucího, jehož podřízený dříve podával nadstandardní výkony, nyní jeho výkon výrazně klesá. Cílem účastníka je formulovat, jak by v dané situaci s daným podřízeným jednal. Klíčovými kompetencemi jsou vedení a motivace lidí, osobnost a role, zaměření na úkoly a na lidi.
Nejcennější neúspěch	Písemný úkol, ve kterém má účastník prostor popsat svůj neúspěch (z osobní či pracovní roviny), se kterým se musel potýkat, ale vnímá jej s ohledem zpět jako cenný. V tomto úkolu je hlavní pozorovaná oblast sebereflexe, efektivní komunikace, práce s neúspěchem.
Chaotická situace	V tomto úkolu se účastník dostává do náročné situace, kdy se jako vedoucí týmu musí najednou vypořádat se značným množstvím zdánlivě naléhavých úkolů. Situace je nestrukturovaná až chaotická, hlavními sledovanými kompetencemi jsou proto odolnost vůči stresu, definování situace a delegování, určování priorit.
Zhodnocení akademie	Na závěr VDC byli účastníci požádáni, aby zhodnotili průběh celé Manažerské akademie a popsali, co pro ně bylo přínosné a jak mohou nové znalosti využít v praxi.

Zdroj: Manažerská akademie výstupní zpráva, vlastní zpracování

Pro **příklad závěrečného VDC** a ukázkou posunu účastníka v měřených kompetencích uvedu údaje z výstupní zprávy stejného účastníka [XY].

Celkové závěry: „*Účastník kurzu se projevuje jako velmi zkušený manažer, který rád dává svoje znalosti na odív a projevuje se jako plně kompetentní pro vedení týmu. Právě v oblasti týmovosti lze spatřovat jeho největší posun. V jeho práci je patrná snaha o zlepšování motivace druhých a větší zaměření na identifikaci jejich potřeb. Zároveň je ale stále patrné silné zaměření na pragmatické řešení problémů. Dokáže vnášet nové postupy a kreativní*

myšlenky a má zájem o nové návrhy. V některých situacích se může potýkat se stresem při velkém tlaku a jeho výkon tak může být ovlivněn jak ve strukturovanosti práce, tak v práci s časem. Přesto je většinou věcný a nebojí se převzít zodpovědnost a být vedoucím týmu.“

Tabulka 9: SWOT analýza

PŘEDNOSTI	REZERVY
Zaměřenost na výkon i na lidi. Otevřenost novým postupům a myšlenkám. Většinou hledá nejefektivnější řešení problému. Neopomíjí detaily a ve svém řešení je precizní.	Může se potýkat se stresem. Občas může upřednostňovat pragmatické řešení bez ohledu na okolnosti.
AKCELERÁTORY	BRZDY
Možnost vidět za sebou výsledky. Spolupráce v týmu. Řešení nových a náročných úkolů, kde je zároveň možnost překonávat sám sebe.	Vypjaté situace vyžadující striktní postup řešení. Přílišné zaměření na pravidla a osvědčené postupy.

Doporučení k dalšímu rozvoji: Lektor doporučuje účastníkovi [XY] zaměřit se do budoucna na zdravou sebereflexi, empatii, sebereprezentaci na veřejnosti, trénink různých stylů vedení, nácvik asertivity a work-life balance. Při dalších rozvojových aktivitách doporučuje interakci s kolegy pro vzájemné sdílení know-how a zpětnou vazbu po aktivitě.

6.2 Klíčové manažerské kompetence

První výzkumná otázka, kterou jsem pro účely této diplomové práce formulovala, zní:

HVO1: Jaké jsou klíčové manažerské kompetence manažerů ve státní správě?

Jak jsem již uvedla v předchozí kapitole věnované metodologii, předkládaná empirická studie se opírá především o induktivní metodu. Jednotlivé rozhovory byly vedeny v otevřené formě, což respondentům umožnilo vyjadřovat se svými slovy o manažerských kompetencích, které sami považují za klíčové. Níže uvedený text je tak shrnutím základních myšlenek, které z rozhovorů vykryštovaly. S ohledem na uvedený výzkumný přístup tato diplomová práce neaspíruje na poskytnutí vyčerpávajícího výčtu klíčových manažerských kompetencí (to by ostatně bylo spíše předmětem teoretické části). V následující kapitole

však poukážu na ty manažerské kompetence, které byly opakovaně zmiňovány respondenty v rámci rozhovorů. Jedná se tak o přehled toho, jaké kompetence sami manažeři ve státní správě vnímají jako klíčové pro efektivní výkon své funkce.

Zmíněné manažerské kompetence se často prolínají a vzájemně doplňují, přičemž to platí zejména pro kompetence spadající do kategorie „měkkých dovedností“. Níže uvedené rozdělení na jednotlivé manažerské kompetence je tak do určité míry umělé a slouží spíše k orientaci v textu, než že by se jednalo o zřetelně odlišné oblasti dovedností (např. hranice mezi schopností efektivní komunikace a motivováním podřízených může být značně nejasná).

Jako poznámku na okraj dodávám, že v zákoně o státní službě ani v souvisejících podzákonných předpisech nejsou stanoveny specifické kompetenční modely pro manažerské pozice. Tyto předpisy sice definují formální kritéria, jako jsou například počet let zkušeností nebo úroveň dosaženého vzdělání, ale neuvádějí konkrétní sadu dovedností, které by manažeři měli ovládat.

6.2.1 Rozdíl mezi vedoucím oddělení a ředitelem

V rámci ministerstev je podstatné rozlišovat mezi dvěma klíčovými pozicemi v manažerské struktuře: vedoucím oddělení a ředitelem. Všichni respondenti, s nimiž byl veden rozhovor, potvrdili, že je zásadní rozdíl mezi pozicí vedoucího oddělení a pozicí ředitele odboru, která stojí v organizační hierarchii o jeden stupeň výše. Jednotliví vedoucí řídí oddělení, která jsou složena z řadových zaměstnanců, tzv. referentů (případně radů, ministerských radů apod.), kteří se věnují vyřizování jednotlivých případů spadajících do agendy daného oddělení. Počet referentů v oddělení se může pohybovat kdekoliv od jednotek až po nižší desítky (největší oddělení mohou mít kolem cca 30 referentů). Oproti tomu ředitel, který stojí na vyšším stupni hierarchie, vede celý odbor, skládající se z několika oddělení. Ředitel je proto přímým nadřízeným vedoucích oddělení, která pod daný odbor spadají. Z toho vyplývá řada rozdílů v pracovní náplni, což se logicky promítá i do požadovaných manažerských kompetencí.

Prvním významným rozdílem je, že přímými podřízenými ředitele jsou vedoucí oddělení, kteří již mají své vlastní manažerské zkušenosti, a nevyžadují proto každodenní pozornost. Tato skutečnost přesouvá důraz z odborného vedení na manažerské a strategické

rozhodování. V roli ředitele je důraz kladen na strategické řízení, organizační schopnosti a schopnost komunikovat s vyššími úrovněmi managementu. Ředitel musí umět formulovat a implementovat dlouhodobou vizi a strategii odboru, a zároveň zajistit, aby jednotlivá oddělení fungovala efektivně a v souladu s těmito cíli.

Klíčovou kompetencí ředitele je schopnost, která by se dala označit jako „*strategický nadhled*“. Tato role totiž už mnohdy zahrnuje interakci s politickými činiteli a dalšími zainteresovanými stranami, což vyžaduje nejen odborné, ale i politické a sociální dovednosti. Ředitel je nucen vyjednávat a přizpůsobovat svá rozhodnutí konkrétní situaci tak, aby dospěla do požadovaného cíle. V praxi se může jednat např. o schopnost vyjednat kompromisní a reálně proveditelné řešení při přípravě zákona, který má transponovat EU směrnici do českého práva (když některé zainteresované strany prosazují minimalistickou a některé naopak rozšířenou implementaci). **[ŘO3]** *„Bylo nutné přijít s tou novelou zákona. Naším cílem bylo jasně vykázat plnou transpozici vůči Evropské komisi. Když jsme začali psát paragrafy, tak jsme tedy vymysleli určitou koncepci, která odrážela naši představu toho, jak by měla být směrnice transponována. Jenže sociální partneři pak přišli s tím, že ta transpozice není tak říkajíc minimalistická, že se jedná o nějaký řekněme „goldplating“, který je v rozporu s metodikami Úřadu vlády. A v ten okamžik se začali naši referenti velice vzpírat, stáli si za tím svým legislativním řešením. Ti jednotliví vedoucí, tak ti to nějakým způsobem viděli, ale já jsem potřeboval samozřejmě mít novelu. Jo, musel jsem zařídit, aby ta novela šla skutečně nějakým způsobem dál.“*

Oproti tomu u vedoucích oddělení stále převládají odborně-technické aspekty práce. Vedoucí oddělení by měl detailně rozumět agendě spadající pod dané oddělení, nebo alespoň mít přehled o tom, kdo je v rámci oddělení nositelem konkrétních specializovaných znalostí. Odborné znalosti vedoucích oddělení zpravidla nepředstavují problém, neboť ve většině případů dochází k jejich jmenování z řad referentů (tj. zkušený referent oddělení je povýšen do pozice vedoucího).

Oproti ředitelům mají vedoucí vyšší počet bezprostředně podřízených pracovníků. Vedoucí musí znát kompetence, silné a slabé stránky všech svých referentů, aby je mohli efektivně řídit (alokovat na projekty, motivovat je apod.). Současně jsou vedoucí v pozici mezičlánku, kdy na jednu stranu diskutují s ředitelem, na druhou stranu musejí oznamovat, organizovat

(a někdy částečně vyjednávat) zvolený postup s referenty. Z těchto důvodů se u nich vyžaduje více sociálního citění. [ŘO3] „Každopádně ten člověk se zabývá osudy deseti lidí. Deset lidí nejenom pro něj vykonává práci, ale musí znát kompetence deseti lidí a musí, řekněme, být seznámen s tím, jakým způsobem s tím kterým daným člověkem pracovat tak, aby z něj dostal skutečně to nejlepší a nejvíc co se z něj dá, a zároveň jej i rozvíjel.“

Lze tak shrnout, že vedoucí oddělení se musí více zabývat detaily odborné agendy a řešit běžné operativní problémy. Naopak ředitel se věnuje širším otázkám a strategickým rozhodnutím. Například při přípravě zmiňovaného zákona, který má transponovat hypotetickou směrnici EU do českého právního řádu, by vedoucí oddělení mohl řešit specifické odborné aspekty, zatímco ředitel by se soustředil na vyjednávání s různými zainteresovanými stranami a zajišťoval, aby novela byla úspěšně implementována a neuvízla v legislativním procesu.

V některých případech samozřejmě může vyvstat otázka, nakolik jsou jednání na vyšší úrovni smysluplná a efektivní. I to je jedním z důvodů, proč někteří schopní vedoucí odmítají nabídky účastnit se výběrových řízení na ředitele odborů a raději setrvávají na svých odborných pozicích. [ŘO1] „Sedět na vyšším místě znamená trávit hromadu času na jednáních, kde se mlátí prázdná sláma. Kolikrát, podle toho, co slyším od svých nadřízených už celá léta, tak já jako daňový poplatník zuřím, protože to je prostě čas státních úředníků, který je úplně promrhaný. Místo aby ty lidi dělali něco smysluplného, tak se neustále ke všemu svolávají schůzky, na kterých se jenom zjistí, že vážně je to problém a že vážně nevíme co s ním, ale že se nad tím zamyslíme.“

Vše, co bylo právě uvedeno, odpovídá teoretickému modelu od autorů Donnelly a kol. (1997, s. 75), kteří rozdělují základní manažerské dovednosti na (1) koncepční, (2) lidské a (3) technické, přičemž u výše postavených manažerů objem technických dovedností klesá na úkor koncepčních dovedností.

6.2.2 Znalost daného útvaru a technická odbornost

Klíčovou kompetencí ředitelů i vedoucích oddělení je podrobná znalost konkrétních procesů daného úřadu a útvaru. Tato kompetence se nachází na pomezí manažerského a odborného vedení. Z tohoto důvodu je výrazně složitější adaptace pro člověka, který přichází zvnějšku (ať už ze soukromého sektoru nebo z jiného služebního úřadu). Např. legislativní útvar má

svá výrazná specifika: příslušný manažer musí velmi přesně znát legislativní proces, aby byl schopný tvorbu nových předpisů řídit. Toto porozumění zahrnuje schopnost předvídat časování legislativního procesu, zajistit shromažďování nezbytných věcných podkladů a efektivně získávat relevantní názory a vstupy od ostatních zainteresovaných stran. Nedostatečná příprava v těchto oblastech může vést k významným zpožděním nebo stagnaci procesu, zejména během mezirezortního připomínkového řízení nebo v průběhu projednávání v Parlamentu. [ŘO3] *„Jinými slovy, když mám začít psát nový zákon, tak musím mít v hlavě jasně stanovený, jak dlouho to bude trvat, ta procedura. Jednak pokud se jedná o ty zákonné lhůty, ale třeba i s ohledem na náročnost, kontroverznost té legislativní předlohy. Jak dlouho se budou vypořádávat připomínky? Kolik si myslíte, pane řediteli, že jich k tomuhle asi bude? Nemyslím si, že se jedná o otázku odbornou. Myslím si, že se v tomhle případě jedná o otázku odborně strategickou. A podle toho se dá samozřejmě plánovat ta konkrétní činnost.“*

Kromě toho, jak už bylo zmíněno výše, jsou na vedoucí kladeny vyšší nároky ohledně odbornosti v „technických věcech“, tedy vyřizování standardních záležitostí, které spadají do agendy příslušného oddělení. Záleží ovšem na konkrétním oddělení – na jeho velikosti a šíři spravované agendy. V případě některých velkých či velmi specializovaných oddělení tak může vedoucí nedostatek vlastní odbornosti nahradit tím, že bude mít přehled o tom, kdo z referentů dané znalosti má, nebo např. tím, že v oddělení bude specializovaný pracovník na pozici metodika. [VO4] *„Já ani nepotřebuju znát to know-how té oblasti, já musím umět řídit lidi, abych je uměl dát dohromady, protože vlastně já tady mám metodiky, což jsou zase lidi, kteří už mají nějaký velmi specifický zaměření a vlastně já to jejich know-how musím dát dohromady.“*

6.2.3 Komunikační schopnosti

Během rozhovorů s respondenty se jednoznačně ukázalo, že klíčovou kompetencí manažera je schopnost efektivní komunikace s týmem. Ačkoli je samozřejmě důležité, aby manažer v první řadě dokázal samostatně činit rozhodnutí a nést za ně odpovědnost, určovat priority a efektivně rozdělovat práci mezi členy týmu a zajišťovat její kontrolu, tyto dovednosti byly respondenty považovány v zásadě za samozřejmé a nebyla jim věnována zvláštní pozornost.

Naopak respondenti kladli významný důraz na schopnost manažera komunikovat s týmem, což zřejmě za samozřejmost nepovažovali. Zmiňovali zejména důležitost umění předávat nepopulární zprávy, ať už se jednalo o rozhodnutí manažera samotného, nebo o informování o rozhodnutích učiněných na vyšších úrovních vedení.

Důvěra podřízených v manažera byla zdůrazněna jako klíčový prvek, především v kontextu hledání konstruktivních řešení, možnosti obrátit se na manažera pro podporu nebo třeba i s negativními zprávami. Respondenti zdůrazňovali, že chyby jsou nevyhnutelnou součástí pracovního procesu a je důležité z nich čerpat a poučit se. Ideálním přístupem je vytvoření prostředí, kde podřízení nemají potřebu skrývat své omyly či neúspěchy, ale naopak se mohou obracet na svého manažera otevřeně a s důvěrou, aby získali potřebnou radu a podporu.

[VO1] „*Hrozně nerad bych pracoval v prostředí, kde jako nemůžu říct, že se něco nepovedlo a jako měl bych maskovat, že se to děje. Takže jako v tomhle prostředí bych v žádném případě nebyl schopnej pracovat. No, takže prostě ta důvěra i toho ředitele, kterej jako naopak uvítá to, že mu někdo řekne, hele, tohle je jako blbý. Tohle jsme udělali po termínu, máme takovýhle řešení, co s tím teď jako provedem, tak a normálně se o tom jako bavít a nezastírat ty věci mi přijde taky jako hodně důležitý.*“ V zásadě stejnou myšlenku uvádí i [VO2]. Podřízení mají důvěru v manažera a vědí, že mohou přijít s problémem a že nemusí zatajovat průšvihy. „*Takže to máme nastaveno tak, že prostě vím, že pokud by se něco stalo, pokud by byl nějaký průšvih, tak že přijdou a řeknou a že prostě se to dá vyřešit. Rozhodně si nemyslím že jsem takový ten diktátor, který jim jen rozdá úkoly a odmítá cokoli komunikovat nebo nějakým způsobem jinému striktně přikazoval, to vůbec ne.*“

Zajímavý byl příklad, který vyprávěl jeden z respondentů. Do týmu, který nefungoval po komunikační stránce mezi ředitelem a jeho podřízenými, byl přizván mediátor. Pozoruhodné na tom bylo, že tento krok nepřišel od vyššího vedení, ale podnikl jej sám ředitel na základě upřímné zpětné vazby jednoho z jeho vedoucích. [ŘO1] „*Ještě když jsem byl v pozici vedoucího, přišel k nám novej ředitel, trošku měl potíže v komunikaci. Tak jsem mu prostě, asi měsíc na to, v rámci nějakého hodnocení sám dal zpětnou vazbu a řekl jsem mu: »Vadí mi, že s náma mluvíte jako bysme byli debilové... Je mi to nepříjemný a lidi se před vámi bojí něco říkat, měl byste s tím něco dělat.« A on, jako mě hrozně příjemně*

překvapil. On řekl: »Já vím, já jsem jak slon v porcelánu, já se nad tím zamyslím.« Je to pro mě hrozně důležitý, a protože vím, že s tím člověkem potom můžu jednat na rovinu. A on potom vlastně udělal to, že pozval nějakého supervizora; prostě udělal nějakou jako ad hoc poradu a měli jsme si tam prostě narovnat vztahy, dejme tomu. (...) A tady třeba ten jako moderátor, supervizor tím, že do toho vstupoval a kladl dobré otázky a komentoval situaci, například: »Tak já teď vidím, že kolegy jste naštvál něčím, jak se cejtíte?« Bylo to takový jako psychologický trochu a bylo to dobrý. To bylo fakt dobrý, protože to bylo vlastně šitý na míru a ten člověk byl na to fakt šikovnej, že dokázal vystihnout ty mentální pochody a to, co tam jakoby probublávalo, ale nikdo to třeba nechtěl úplně narovinu říct.“

Komunikace v týmu se pochopitelně neomezuje pouze na nepříjemné zprávy, problémy a neúspěchy. Manažerská komunikace zahrnuje mnohem širší spektrum témat, od každodenního rozdělování úkolů, přes koordinaci a nastavování spolupráce mezi jednotlivými referenty, až po běžné operativní záležitosti. Manažer má zásadní úlohu nejen ve své přímé komunikaci s podřízenými, ale také ve správném řízení a směřování celého týmu. To zahrnuje i zásahy v případě vzniku konfliktů mezi členy týmu, kde manažer musí aktivně přispět k jejich vyřešení a udržení harmonické pracovní atmosféry. Jeho cílem je zajistit, aby tým pracoval soudržně a efektivně, a to vyžaduje neustálou pozornost, empatii a dovednosti v oblasti řízení lidských zdrojů. Jak již bylo uvedeno výše, zejména vedoucí oddělení řídí řadové referenty, kteří vyžadují více každodenní péče.

V běžných pracovních podmínkách je dobrá komunikace často vnímána jako samozřejmá, avšak v nečekaných situacích se její skutečný význam a důležitost ukazují ve své plné míře. Během pandemie Covid-19 pracovalo mnoho lidí z domova, což znemožňovalo osobní komunikaci a šířila se nespokojenost u pracovníků, kteří např. nesouhlasili s některými rozhodnutími. [VO4] „*To je taková ta podprahová agresivita, kterou vlastně tady jako umíte rozpustit v tom, že jako s těma lidma jdete na oběd. Jo, jsou tam takový ty jiný sociální kontakty, tak pak se s tím dá hodně dobře pracovat, jo? A kdežto, když to jako je jenom v tom jiným prostoru, v tom online, tak s těmahle věcma se hodně těžko pracuje.“*

Je nezbytné, aby manažer projevoval otevřenost v komunikaci se svými podřízenými, aktivně se zajímal o jejich názory a v případě vhodnosti je bral v potaz při rozhodování. Naopak se ukazuje jako velmi kontraproduktivní a demotivující, pokud manažer vyžádá

názor svých podřízených, ale pak ho úplně ignoruje, nebo když dojde s týmem k nějaké dohodě a následně tuto dohodu nerespektuje nebo nechá záležitost bez řešení či dokončení.

[ŘO1] „*A teď jsem si vzpomněl, že jsme tady měli ještě jedno takové školení, kde jsme se měli vlastně s nadřízenou jako domluvit na spolupráci, nastavit jako ty věci, a to přesně došlo z její strany na tom, že my jsme si tam jako udělali nějakou dohodu, pak se sepsal výstup, kdo co udělá, který se rozeslal jako všem dalším nadřízeným, jako vrchním manažerům tady. A my jsme se dohodli na tom, jak se některé věci změní, protože nefungují a drželo se to asi dva měsíce...? Pak už vlastně je to takový, že ono s takovým člověkem jako víte, že se s ním na něčem domluvíte, on vám to odkýve, ale stejně to nikdy nebude dodržovat.*“

6.2.4 Delegace a nastavení pravomocí

Manažer daného úseku (tj. vedoucí nebo ředitel) má možnost vybrat si svého zástupce, což je krok s dalekosáhlými důsledky pro fungování celého oddělení. Kritickým aspektem je přitom zejména vhodné rozdělení agendy mezi manažera a jeho zástupce. Zatímco manažer by se měl soustředit na koncepční řízení útvaru, včetně např. personálních otázek, role zástupce může typicky zahrnovat rozhodování v otázkách běžné operativy a administrativy. Zástupce by měl pravidelně vykonávat určité řídicí úkoly, a to nejen v nepřítomnosti vedoucího, ale i během každodenního fungování útvaru. Tímto způsobem je útvar schopen fungovat efektivně i v případě, že vedoucí nebo ředitel není k dispozici, jelikož koncepční rozhodnutí nejsou nutná každodenně.

Existuje chybná představa, že vedoucí by měl být nositelem veškerých znalostí a jediným zadavatelem úkolů, zatímco podřízení jsou pouze exekutivní složkou. Opak je pravdou. Podřízení by měli být ve většině případů technicky zdatnější než jejich manažer (u ředitele by to mělo platit prakticky bez výjimky, u vedoucích záleží na reáliích konkrétního oddělení – viz výše). Role manažera spočívá v řízení týmu a v pochopení širších souvislostí. Klíčový je partnerský přístup, kdy manažer podporuje motivaci svých podřízených a aktivně s nimi spolupracuje.

Efektivní fungování úseku začíná v momentě, kdy manažer správně deleguje úkoly na své podřízené a opustí tendence vše kontrolovat. Je nezbytné úsek zorganizovat tak, aby dokázal fungovat samostatně i v nepřítomnosti manažera. Takovéto uspořádání nejen zvyšuje

efektivitu práce, ale také podporuje odpovědnost a samostatnost jednotlivých členů týmu. Tyto závěry potvrzuje hned několik respondentů. [ŘO2] *„Když jsem začal jako vykonávat tu pozici vedoucího, tak člověk měl takový ty ambice, že se bez vás nic neobejde, když to takhle zjednoduším. Takže právě v tom je i ta tendence kontrolovat vše a být jako u všeho. No, ale to není jako možný, že jo? Takže vlastně pak jsem to od nějakého okamžiku jako začal vést v tom smyslu, že ten odbor by měl fungovat i bez vás. Jo, takže to je takové to delegování, aby každé věděl, jako co má dělat, kdy to má dělat a tak dále.“*

Jak popisuje [VO2], schopnost delegace mnohdy ztroskotává na nedostatku důvěry a trpělivosti s podřízenými. *„Největší moje mezera je v rozdělování úkolů, pořád si myslím, že bych ty úkoly udělal líp. Můj problém je v tom, že než abych to třikrát opravoval, tak si to udělám sám, když je to něco jakoby ne úplně standardního. Asi bych měl mít víc důvěry v tom, ať to zkusí zvládnout, dvakrát to pokazí a po třetí už to bude dobrý, ale protože opravdu toho času moc není, tak říkám, za mě někdy jednoduší si to udělat sám, což je špatně si myslím.“*

Pokud manažer úseku přebírá složitější úkoly a vykonává je sám, aby se vyhnul nutnosti vracení práce podřízeným k opravě chyb, řeší tím bezprostřední problém. Tento postup však představuje pouze krátkodobé řešení. Z dlouhodobého hlediska se jedná o neudržitelný přístup, který nadměrně zatěžuje manažera a současně podkopává rozvoj a využití schopností jeho týmu. V důsledku tohoto jednání dochází k situaci, kdy manažer tráví neúměrnou část svého času řešením úkolů, které by mohli – v daném okamžiku třeba ne tolik efektivně, ale s přínosem pro jejich profesní růst – řešit podřízení. Přebíráním složitějších úkolů manažer nejen přetěžuje svůj pracovní program, ale také zamezuje rozvoji dovedností a samostatnosti svého týmu, které jsou klíčové pro dlouhodobou úspěšnost a efektivitu celého oddělení.

6.2.5 Motivování podřízených

Jak vyplývá už z textu výše, úspěšný manažer překračuje základní rámec zadávání a kontrolování úkolů. Jeho klíčovým úkolem je podporovat vnitřní motivaci svých podřízených a dát jim pocit, že jejich práce má hlubší smysl. K tomu je mj. důležité vést podřízené k samostatnosti v pracovních postupech (což bylo podrobněji rozepsáno v předchozí podkapitole týkající se delegace).

Jeden z respondentů sám zmiňoval tři složky motivace pracovníků. [VO1] *„U nás to teď bude taky těžší motivovat lidi, protože se nám jako vlastně pořád snižují ty peníze. A tam je právě jako zajímavější ten koncept podpory toho, kdy je člověk ve flow a kdy má vnitřní motivaci a prostě ten základ, jako není vlastně jen o penězích, ale je o tom, a teď nevím, jestli dobře řeknu všechny tři složky, ale ta první je mistrovství, to znamená jako vím, co dělat a rozumím tomu, druhá je smysl rozhodně a třetí je autonomie myslím... V podstatě to říká to, že pokud budete dělat na věcech, které jsou smysluplné a jak jako přinášet tu smysluplnost a zvědomovat to, což si myslím, že u nás, jako je relativně v pohodě.“* Respondent tím odkazuje na teorii amerického autora Daniela H. Pinka. „Autonomie“ představuje možnost pracovníků samostatně rozhodovat o tom, jaké úkoly budou plnit a jakým způsobem. „Mistrovství“ ztělesňuje primárně proces získávání dovedností v dané oblasti. „Smysl“ je pocit pracovníků, že jejich práce přispívá ke zlepšení okolního světa (Pink, 2009, s. 83-129). To, že lidé mají k práci vnitřní motivaci (nezávislou např. na finančním ohodnocení), zmiňuje i [VO3] *„My jsme měli pana psychologa a bavili jsme se o různých jako typech osobností a potom o té motivaci, proč lidi vůbec pracují, a o předsudcích jsme se bavili. (...) On se nás ptal, ten pan psycholog, jestli si myslíme, že popeláři jestli chodí do práce pro peníze a nebo taky i z jiných důvodů, že třeba chtějí dobře vykonávat svoji práci, nebo přinést něco společnosti. A hrozně mě šokovalo tenkrát, že všichni bez rozdílu sociálního postavení a společenského určení chtějí vykonávat tu práci pro ostatní dobře a že to je vlastně ten nejvyšší důvod, proč vlastně chodíme do práce.“*

Práce jako taková by samozřejmě měla být motivací sama o sobě a v ideálním světě by pracovníci měli mít svou vlastní inherentní motivaci, ale úlohou manažera je využívat vhodně nástrojů, které mohou ke zvýšení motivace přispět. Jak vykrystalizovalo z dalších rozhovorů s respondenty, mezi hlavní nástroje, které mají respondenti k dispozici, patří (1) způsob přidělování práce, (2) hodnocení a dávání zpětné vazby, (3) perspektiva kariérního růstu a (4) finanční ohodnocení. Bohužel u většiny z nich vyplynulo, že veřejná správa trpí zásadními problémy, které účinnost těchto nástrojů omezují, či případně se z nich stávají naopak demotivační faktory.

Přidělování práce

Jednou z metod motivace podřízených, která byla zmíněna v rámci rozhovorů, bylo flexibilní přizpůsobení přidělované práce podle individuálních preferencí a potřeb každého zaměstnance. Bylo pozorováno, že někteří zaměstnanci preferují konzistenci a jsou spokojeni s vykonáváním stejného typu úkolů, které jim poskytují jistotu a předvídatelnost. Na druhé straně, existuje skupina zaměstnanců, kteří vyhledávají možnosti pro osobní a profesní rozvoj a chtějí experimentovat s různými typy úkolů a projekty. Tato diverzita v preferencích vyžaduje od manažerů, aby pečlivě zvážili a přizpůsobili přidělování práce tak, aby co nejvíce vyhovovala jednotlivým členům týmu a zároveň podporovala jejich motivaci a spokojenost v práci. [ŘO2] „*My se snažíme spíš ty lidi jako posouvat ve smyslu, aby měli třeba změnu v té agendě, jo, pokud ten člověk jako chce. Jsou i tací, co nechtěj, co jim je v tom dobře, že dělají pořád stejnou činnost a víceméně kontrolují zprávy o realizaci a je to pořád jako stejná práce. Tak někomu to jako paradoxně jako vyhovuje. Takže víceméně jako přerozdělovat práci v těch odděleních tak, aby každý si tam našel jako to své a snažil se někam jakoby posunout.*“

V některých případech se může jednat i o formu odměny v podobě prestižní práce. [ŘO2] „*My se musíme účastnit nějakých jako zahraničních věcí ve smyslu EU a někoho to vyloženě baví, tak jako není to o tom, že bych někam měl jet jenom já. Ani si nemyslím, že tam musí jezdit jen vedoucí nebo ředitel. Já mám třeba jednu vedoucí, kterou to strašně jako baví, jako jezdit v rámci odboru na tyto konference, je velice dobře jazykově vybavená, strašně ráda prezentuje a strašně ji to baví a je to něco, co jí jako motivuje.*“

Hodnocení a zpětná vazba

- Neformální zpětná vazba

Z odpovědí respondentů se ukázalo, že nejúčinnější formou hodnocení, která skutečně podporuje pozitivní motivaci, je neformální nebo jen částečně formální hodnocení. Tento způsob hodnocení, ať už mezi kolegy navzájem nebo ve vztahu manažera k podřízenému, je vnímán jako přirozenější a méně nucený, což může vést k otevřenější a konstruktivnější zpětné vazbě.

Význam zpětné vazby **na úrovni kolegů** popisuje [VO1] „*No ale zároveň vzájemně si to jsou schopni říct a je to jako dobrý, když vlastně vám to třeba říkají různí lidi, protože někdy*

jako nějaký ty kolegové jsou si sobě blíží. A když jako oni si vzájemně řeknou: Hele jako a co tím chceš jako říct? A jako není to o tom, že jako zase vedoucí mě prudí.“ Vyplyvá z toho, že zpětná vazba od kolegy na stejné úrovni je někdy cennější než od nadřízeného, mj. z důvodu absence prvku nadřízenosti/podřízenosti, která umožňuje větší míru upřímnosti a neformálnosti.

V závislosti na osobnosti vedoucího si lze představit i **smíšenou formu** dávání zpětné vazby, která kombinuje prvek hodnocení ze strany kolegů, který je moderován nadřízeným. Jeden z manažerů nastavil systém, v němž každý člen týmu napíše jednak sebehodnocení, jednak ohodnotí i kolegy. Manažer tato hodnocení posbírání, analyzuje a následně použije při hodnocícím pohovoru. [VO1] *„Když jsem tohle zavedl, tak bylo jako zajímavý... Pak jsem jim to jako vzájemně posílal. Neříkal jsem, kdo teda píše co, ale jakože je pro ně zajímavá zpráva vidět, když to potom shromáždím za celej tým a posílám těm lidem »hele a o tobě pět lidí napsalo tohle«, tak je to strašná jako energie pro ty lidi, když vidí, že někdo jinej v tom týmu, a není to jenom na té vedoucí, si všímá toho, co dělají...“*

Nicméně neformální zpětná vazba má dobrý ohlas i **ve vztahu manažera směrem k podřízenému**. [ŘO3] *„Pokud se jedná o motivaci zaměstnanců, já vlastně k dispozici vesměs mám pouze penzum řekněme měkkých opatření, které vůči zaměstnancům mohu uplatnit. Já v ně samozřejmě velice hluboce věřím, já věřím v to, že dobrá pochvala, která je formulovaná tak, že ten zaměstnanec pochopí, že to není pochvala ve stylu nějakého dutohlava: »tak je to tedy je hotové, tak teda děkuji«, nebo »tak tě musím pochválit, tak tě tedy chválím,« ale skutečně z které je zřejmé, že teda vím, co udělal zaměstnanec dobře a popíšu, co udělal zaměstnanec dobře a on pochopí skutečně, co se mi na tom líbilo, a že chápu jeho práci.“*

- Služební hodnocení

V zákoně o státní službě jsou stanoveny různé druhy služebního hodnocení. Navazující metodický pokyn následně určuje jeho strukturu (co se hodnotí) a periodicitu (jak často se hodnotí). Bližší podrobnosti jsem rozebrala v kapitole 3. teoretické části této diplomové práce.

Prakticky všichni respondenti se shodli na tom, že služební hodnocení svůj účel neplní. Problémem jsou v první řadě poměrně rigidní pravidla. Na jednu stranu je pochopitelné, že v oblasti státní správy je zájem na větší míře uniformity, mj. i proto, aby služební hodnocení jednotlivých pracovníků byla souměřitelná. Na druhou stranu tím manažeři ztratili flexibilitu a jsou neúměrně svázáni předpisy. [ŘO1] „Dřív se dělalo hodnocení, hodnotil prostě nadřízený a nikdo mu do toho pořád nevykládal, že tady má špatnou formulaci a že podle těch pravidel by tam měl mít jiný adjektivum, jo... Prostě, bylo to fakt o tom, aby to mělo smysl, takže ta hodnocení byla opravdu hodnocení. Dávala se opravdu zpětná vazba a nebylo to o tom, jak co napíšu do tabulky.“

Výhrady k takto formálnímu služebnímu hodnocení má i [VO4] „Nevidím v tom smysl ve chvíli, kdy si tady můžeme něco říct, a já si to umím s těma lidma vyřikávat i bez toho služebního hodnocení. Když to napíšu do služebního hodnocení, že ten člověk je the best, tak je to stejně k ničemu, když napíšu, že je k ničemu tak je to taky špatně. Je to velmi formalizovaný a nevidím v tom nějaký jako smysl.“

Druhým problémem je, že mnohdy se se služebním hodnocením dále nijak npracuje, a nejedná se tak o nástroj k rozvoji zaměstnanců, ale pouze o cvičení, jehož cílem je splnit předepsanou povinnost. To paradoxně platí i v případě, že si v souladu se zákonem služební hodnocení vyžádá sám zaměstnanec, a očekává tedy nějaký odraz ve svém pracovním životě. [ŘO3] „Líbí se mi ta možnost dělat hodnocení na žádost. To je samozřejmě úplně úžasné, ale domnívám se, že vnitřní mechanismy našeho ministerstva s tím vlastně vůbec nepočítají. Já jsem se nedávno rozhodl, že bych rád udělal jedno hodnocení podle potřeby. A zjistil jsem, že změním nějaké známky, odevzdá se papír s podpisama do služebního spisu státního zaměstnance a tím to vlastně končí.“

Třetím zásadním problémem služebního hodnocení je nutnost mít jakékoliv markantnější odchylky od předchozích služebních hodnocení odůvodněné a zdokumentované (zejména v případě zhoršení známky). To pak vede ke svébytným potížím. [ŘO1] „Ten člověk v podstatě jednou dostal nějaké hodnocení a když mu chcete dát najednou horší známku, tak to musíte doložit 50 tisícema dokumentama, což prostě je fakt. Třeba vedoucí, kterej má 20 lidí v oddělení, jako nemá šanci prostě furt shromažďovat, jo. Pak ještě navíc může bejt

osočený z toho: »Tak a máš to i na ostatní? Ty sis na mě zasedl? Na mě si tady shromažďuješ důkazy a na ostatní nemáš?«

Kariérní růst

Ve státním sektoru je otázka povyšování obecně velmi problematická. Hlavním problémem je omezený počet manažerských pozic, a především pak jejich obsazenost lidmi, kteří je odmítají opustit. Často se stává, že na vedoucích místech setrvávají lidé v důchodovém věku, kteří již nemají dostatečnou motivaci ani nepřinášejí významnou přidanou hodnotu. Tato situace může vést k blokování kariérního postupu talentovaných a schopných mladších pracovníků. Když tito mladší zaměstnanci rozpoznají omezené možnosti svého profesního růstu, někdy to vyústí v jejich odchod z organizace a hledání lepších příležitostí jinde. [VO4] *„Co mně se nelíbí ve státní správě, je to, že vlastně na řídicích pozicích sedí lidi, kteří už by měli být v důchodu. Jo, že vlastně tady máte spoustu schopných lidí, který by byli schopní to oddělení řídit, ale na těch řídicích pozicích sedí lidi, který pobírají důchod a dělají ještě jako vedoucího pracovníka. (...) To si myslím, že třeba tady je jako u nás na sekci, že tam ty lidi jako by se mohli posunout, ale nemají kam a řeknou si, že se nemají kam posunout, tak radši odejdou.“*

Jednou z příčin může být, že v současné době neexistuje žádný kariérní řád či obdobná norma a spoléhá se pouze na platové třídy; když se místo ve vyšší platové třídě uvolní (typicky v důsledku odchodu do důchodu), přihlásí se o dané místo doposud juniornější pracovníci. Bohužel se tak povyšování řídí primárně tím, zda se uvolnilo místo, a nikoliv schopnostmi zaměstnanců, kteří na povýšení aspirují. [ŘO3] *„Problém je, že tím se dostáváme do takového toho rakousko-uherského modelu: jste povýšen, když někdo umře. Ano, říkám to trochu nadneseně. Samozřejmě vyhovující by byly nástroje, které by skutečně umožňovaly, s ohledem na růst schopností toho konkrétního zaměstnance, aby tam ty určité mety, a to zda těch met dosáhne, bylo odvozeno od jeho výkonu, schopnosti vykonávat službu, a nikoliv nutně od toho, že tedy se uvolní nějaké místo.“*

Dalším aspektem povyšování ve státní správě je skutečnost, že se pozice vedoucích obsazují prostřednictvím výběrového řízení. To lze pravděpodobně hodnotit spíše kladně, neboť to přispívá k větší transparentnosti procesu. Nicméně manažer, který bude výhledově pozici uvolňovat, může svého kolegu, kterého by chtěl za svého nástupce, systematicky

připravovat, aby získal nezbytné kompetence a ve výběrovém řízení obstál. [VO3] „*Já nemůžu dneska zaručit člověku, kterého bych vybral jako nejschopnějšího manažera k zastupování, tak já mu nemůžu zaručit, že on jím potom bude. Samozřejmě, já ho mohu připravovat, soustavně, co nejlépe, co nejvhodněji, aby obstál, aby měl ty kompetence, které jsou potřeba, ale potom je na té komisi, jestli posoudí, jestli jsou ty kompetence tady toho člověka ty nejvhodnější.*“

Na druhé straně spektra, bohužel s výrazně negativním dopadem, je problematická složitost (která často hraničí s nemožností) ukončit služební poměr s neefektivními nebo dokonce toxickými pracovníky. Tito lidé se špatnými pracovními návyky a/nebo mezilidskými vztahy nejen snižují celkovou efektivitu úseku, ale i demotivují ostatní zaměstnance. Nucené ukončení služebního poměru je možné pouze prostřednictvím kárného řízení, které je časově náročné a výsledek je přinejmenším nejistý. Tento problém je o to závažnější v případech, kdy pracovník přichází z jiného úřadu a vedoucí je povinen jej přijmout bez možnosti zkušební doby. [VO4] „*Nemůžu se ani zbavit lidí, který bych tady nechtěl. Je to prostě, jako nebudeme je jmenovat, tak vlastně se tady v tý státní správě furt potulujou a zlikvidujou ty ostatní lidi, který jsou schopný.*“

Finanční ohodnocení

Otázka finančního ohodnocení zaměstnanců státních orgánů souvisí jak se služebním hodnocením (v podobě odměn), tak i s otázkou povyšování (dosažení vyšší platové třídy). Jak bylo popsáno výše v této diplomové práci, služební hodnocení i povyšování s sebou nesou mnoho praktických obtíží, a nejinak je tomu i v otázce finančního ohodnocení.

Respondenti opakovaně upozorňovali na slabou vazbu odměňování na služební hodnocení. I když pomineme skutečnost, že už samotné snížení známky v rámci služebního hodnocení může být problém (viz výše), je velmi složité to následně promítnout do peněžního ohodnocení. Manažer nemá plnou kontrolu nad osobním ohodnocením podřízených: jednak je systém distribuce peněz na osobní ohodnocení poměrně nepružný, jednak si mnoho pracovníků přinese vysoké osobní ohodnocení při přechodu z jiného služebního úřadu.

V případě špatného nastavení mohou být platové podmínky bohužel i demotivačním faktorem. V takové situaci pak ztrácí na významu i jinak efektivní slovní hodnocení a pochvala. [VO2] „*Jak už jsem naznačil, máme u nás za mě nízké platové třídy, a to myslím*

obecně u všech pracovníků, kromě teda vedoucího. Protože i tím, co se teď dělo na úřadu práce, zvedali si tam platové třídy, takže vlastně došlo k tomu, že správní orgán, který vykonává jednodušší správní činnosti, je ve vyšších platových třídách než moje holky. A x-krát jsem si vyslechl, jak je to možné, my přezkoumáváme rozhodnutí nižší instance a máme v té době stejnou, dneska už nižší platovou třídu. (...) A když už jsme se bavili o hodnocení, tak když mám hodnotit své podřízené a říkám »Jo zlepšila ses, je to dobrý, ale nic ti za to nemůžu dát«, tak je to takové demotivující.“

Nicméně zařazení do platové třídy není jediným nástrojem, jak u určitého člověka dosáhnout vyššího finančního ohodnocení. Existuje okruh pracovníků, kteří cíleně zůstávají na nemanžerských pozicích. Jak bylo uvedeno výše v této diplomové práci, práce manažera vyžaduje relativně odlišnou sadu kompetencí, a naopak odborná stránka na vyšších pozicích ustupuje do pozadí. Proto může být v některých případech škoda umisťovat kvalitní odborníky na řídicí pozice, zvláště pokud o to ani sami neusilují. Proto zákon o státní službě pracuje s termínem „všeobecně uznávaný odborník“, který umožňuje dosáhnout finančního ohodnocení nad rámec standardních platových tříd. [ŘO1] *„Máme tady třeba experta na veřejnou podporu, který se účastní i mezinárodních jednání. A jako je to člověk, který kdyby dělal vedoucího, tak to bude prostě katastrofa, naprostá. A ani o to nemá zájem. Prostě je to expert. Protože co se týká organizace času, třeba no, tak to je prostě pohroma. Ten kdyby měl zorganizovat jako chod oddělení, no to by jako absolutně nešlo. Takže snažíme se ho zaplatit, má vyšší odměny, má vyšší osobko, ale platovou třídu má jako právníci. Myslím si, že on je nadšenej. On je takovej ten vědátor.“*

6.3 Metody získávání a rozvoje manažerských kompetencí

V předchozí kapitole této diplomové práce jsem se podrobně zabývala první hlavní výzkumnou otázkou, jejímž cílem bylo určit, v čem přesně spočívají klíčové manažerské kompetence pro vedoucí pracovníky ve státní správě. Z jednotlivých rozhovorů byly pomocí induktivní metody extrahovány a identifikovány konkrétní manažerské kompetence, které byly ze strany respondentů zdůrazňovány jako zásadní pro úspěšné a efektivní vykonávání jejich manažerských rolí. Tyto kompetence byly v navazujících podkapitolách podrobně rozebrány a popsány, přičemž pro lepší ilustraci a pochopení byly doplněny výňatky

z rozhovorů. Nyní se zaměřím na hloubkovou analýzu druhé hlavní výzkumné otázky, která zní:

HVO2: Jaké metody a přístupy jsou používány manažery ve státní správě pro získávání a rozvoj jejich manažerských dovedností?

Je nesporné, že někteří lidé se narodí s přirozenými vlastnostmi, které je předurčují stát se dobrými manažery. Typickým příkladem mohou být vrozené analytické schopnosti nebo talent pro komunikaci. Schopnosti, které lze považovat za prekurzory výše popisovaných klíčových manažerských kompetencí, je rovněž možné rozvíjet i mimo pracovní prostředí, přičemž jsou pak velmi dobře přenositelné do profesní sféry. Například u organizačních schopností uvádí [VO4] následující. *„Já si myslím, že k tomu se člověk musí narodit. Ale možná se to dá i naučit. Nevím, ale já jsem vlastně od začátku organizační typ, jako od mala. A vlastně i ten způsob života, kdy já jsem musel být schopen doma zajistit jako úplně všechno. Takže, já jsem si ty věci musel hodně zorganizovat, abych to všechno zvládnul. Takže si myslím, že se tomu možná dá naučit, asi určitě všechno se dá naučit.“*

Nicméně následující text se zaměřuje primárně na metody, které mohou manažeři (nebo pracovníci, kteří se na manažerskou pozici teprve připravují), využívat pro rozvoj a zdokonalování klíčových manažerských schopností přímo v rámci pracovního prostředí. Budu se věnovat různým přístupům, technikám a strategiím získávání manažerských kompetencí, které respondenti během rozhovorů uváděli.

6.3.1 Vlastní praktické zkušenosti

Není velkým překvapením, že největší důraz v oblasti získávání manažerských dovedností respondenti kladli na vlastní praktické zkušenosti získané přímo v pracovním procesu. Většina respondentů poukazovala na hodnotu svých předchozích zkušeností, ať už z manažerských či ne-manažerských pozic v různých útvarech státní správy, či případně z praxe v soukromém sektoru. Mnozí z nich uváděli, že každodenní pracovní realita je konfrontuje s mnoha situacemi, na které by je nemohlo dostatečně připravit žádné teoretické školení nebo vzdělávací program. Tyto situace často vyžadovaly rychlé rozhodování, flexibilitu a schopnost efektivně řešit nečekané problémy, což je něco, co se nejlépe naučí přímo v praxi.

Učení prostřednictvím vlastní praxe se ukazuje jako nejúčinnější v momentech, kdy je člověk nucen opustit svoji komfortní zónu a čelit novým výzvám. Nejužitečnější zkušenosti získává a své kompetence rozšiřuje právě tehdy, když se pohybuje na hranici toho, co dokáže zvládnout. Právě tyto situace vedou k rychlejšímu a hlubšímu profesnímu růstu. [ŘO3] „Třeba veřejné vystupování je pro 90 % lidí vystoupením z komfortní zóny. Jo, jako málokoho tohle skutečně baví a málokoho tohle nějakým způsobem definitivně naplňuje, nebo z toho má radost. Nejsem v tomhle případě vůbec žádnou výjimkou. A zvláště za situace, kdy řekněme nad tou situací nemá kontrolu, což může spočívat právě v tom, že nemá čas se připravit. Nemá možnost se připravit, co se tam bude probírat pořádně. A i tak do toho jít tak říkajíc s otevřeným hledím a nějakým způsobem to absolvovat a nikdy za žádných okolností neutéct a neodmítnout.“

Vynikajícím nástrojem přípravy na manažerskou roli je nácvik určité činnosti manažera. To ovšem závisí na dobré vůli nadřízeného, který je ochotný tuto svou roli (za stanovených pravidel) přenechat – ať už konkrétnímu kolegovi, který na manažerskou aspiruje, či širšímu okruhu kolegů v rámci jejich obecného kariéerního rozvoje. Jedním z příkladů může být například vedení porad. [VO1] „Takže mimochodem třeba porady řešíme tak, že je vede vždycky někdo jinej, vždycky se jako domlouváme, kdo povede poradu. Máme na to alokovaný až dvě hodiny, každé tejden, ale snažíme se, aby to bylo jako rychlejší, většinou se stíhají porady do hodiny a je to hodně na tom kdo tu poradu vede, takže je to jako zajímavý, že potom, když vás štve, že to dělá blbě, tak pak příště to můžete udělat líp.“ Když vede poradu sám manažer, tak se snaží jít příkladem – např. v tom, aby porada byla věcná a bez zbytečných detailů, které by nezainteresované kolegy zatěžovaly, nebo aby měla jasné výstupy v podobě úkolů pro jednotlivé členy týmu.

Zvyšování manažerských kompetencí pracovníků může být podpořeno i zlepšením interní komunikace a transparentnosti. Např. přístup k zápisům z porad vedení může pracovníkům daného úseku poskytnout lepší přehled o celkovém směřování a rozhodnutích přijímaných na úrovni jejich nadřízených a současně zvýšit jejich pocit zapojení. Tento přístup by mohl vést nejen ke zvýšení motivace pracovníků, ale také k rozšíření jejich povědomí o typu problémů, jimž čelí jejich nadřízení, a o způsobech jejich řešení. Toto vnímám jako formu přípravy na budoucí manažerské pozice, protože pracovník tak získá předchozí znalosti

o řadě typicky řešených problémů. Ve chvíli, kdy pracovník sám doroste do manažerské pozice, s těmito problémy už bude seznámen. [VO2] „No určitě bych zpřístupnil, to mě teď nedávno napadlo, zpřístupnil bych běžnému úředníkovi zápisy z porad vedení. Ano to mi docela chybí, myslím si, že to je velká bariéra v té angažovanosti ostatních úředníků, že oni nemají spojení s tím, co naše nejvyšší vedení dělá, protože naše ministerstvo má mnoho těch agend a jednotliví úředníci spolu o nich nekomunikují. A kdyby měli nějaké místo, kde se mohou seznamovat s tím, co dělají ostatní, tak by to určitě propojilo více zaměstnance a zvýšilo by to tu jejich motivaci a angažovanost, v ministerstvu jako v organizaci jako takové.“

Vlastní praktické zkušenosti jsou opravdu jedním z nejcennějších zdrojů manažerských kompetencí. S tímto vědomím je třeba k nim přistupovat a snažit se je v co největší míře vytěžit. Jak je zmiňováno už výše, může toho být dosaženo tím, že se daný pracovník bude snažit vyhledávat nové výzvy a pravidelně vystupovat ze své komfortní zóny. Dalším klíčovým prvkem tohoto procesu je např. aktivní získávání zpětné vazby od kolegů, která může být cenným zdrojem nápadů pro zlepšení. [ŘO1] „No já si myslím, že člověk by měl jako pořád pracovat na sobě, hlavně jako vždycky se sám zamejšlet, jestli to, jak to dělá, je dobře a rozhlížet se kolem sebe. Prostě to je takový to sebevzdělávání, jak to dělá někdo jinej, a bejt ochotnej to změnit, protože ono je jako snadný ustrnout v zajetých kolejích. Člověk by se měl vždycky snažit, aby to fungovalo líp. Takže si myslím, že ten manažer by se měl pořád snažit jako dívat se kolem sebe a zamýšlet se nad tím, jestli to nemůže dělat líp, a když dostane třeba zpětnou vazbu, tak s ní rozhodně pracovat a říct si: »fajn, takže v tomhle tom mám asi nějaký problém. Co s tím můžu dělat?« Myslím si, že tohle je hrozně důležitý a určitě poslouchat lidi a dávat jim najevo, že nejste neomylný, že děláte chyby a že je v pořádku, když vás na ně upozorní, protože jinak se nic nezmění.“

6.3.2 Sdílení zkušeností mezi kolegy

Součástí procesu získávání vlastních praktických zkušeností je i interakce s ostatními spolupracovníky. Zvláště kolegové s bohatými zkušenostmi (ať už na podobné nebo vyšší pozici či případně přímí nadřízení) mohou přispět k efektivnějšímu a rychlejšímu osvojení nových dovedností, než kdyby člověk musel na vše přicházet sám bez cizí pomoci. Tento proces může probíhat už jen pouhým pozorováním, jakými způsoby kolegové či nadřízení

řeší konkrétní problémy. Zajímavé přitom pro daného manažera může být nejen to, když u svých kolegů pozoruje „best practices“, ale i naopak i zcela zjevně špatná a neefektivní řešení. [VO1] „*Jo, bylo víc kolegů, který se jako vyprofilovali a spíš bych řekl, že u nich to bylo jako tím příkladem. To já jsem jako úplně neměl, protože jako mojí dlouhodobou přímou nadřízenou historicky, tak to byl strašnej mikromanažer, ty jo, strašnej mikromanažer a jako myslím, že ten můj přístup, je jako úplnej opak. Takže u mě to jako nezafungovalo, že bych se učil od svýho, možná spíš tím negativním příkladem, i když jsem jí měl jako lidsky strašně rád. Byla to super odbornice, ale jako manažersky to vůbec, to bylo strašný.*“

Vedle víceméně nezúčastněného pozorování lze s kolegy diskutovat, ptát se jich na jejich názor na danou problematiku a konzultovat některé konkrétní otázky či diskutovat ve zcela teoretické rovině. [VO1] „*Ten hlavní zdroj možná nebude standardní vzdělávání, co jsme měli, ale inspirace, která vlastně souvisí s tím, že vedu tým [záměrně vynecháno z důvodu anonymity]. Když si vezmu to, co mě jako nejvíc ovlivnilo v manažerský práci, tak to byli lídři, nebo lidi, který fakt byli strašně inspirativní a vyprávěli o tom, jak řídí lidi. To si jako doteď pamatuju. Podle toho jsem hodně změnil, nebo vlastně nastavil ve své práci řízení a pak už se to jako rozjelo. Ale to byla jako věc, která mě ovlivnila úplně nejvíc.*“

To už je samozřejmě ovlivněno kvalitou mezilidských vztahů – čím lepší vztah mezi manažery bude, tím spíše budou ochotni se podělit o své zkušenosti. Když mezi manažery panuje důvěra a respekt, jsou mnohem více připraveni sdílet své nápady a pohledy na věc. Dobré mezilidské vztahy vytvářejí prostředí, v němž výměna zkušeností probíhá snadněji. [ŘO1] „*Upřímně řečeno, já i využívám teda znalostí svých kolegů a toho, že má každý z nich jinou povahu. My fakt máme jakoby hodně blízko k sobě, jako že hodně si důvěřujeme. Takže když si třeba řeším nějakou manažerskou špek, tak já jdu třeba za kolegou, ředitelem vedle, anebo jdu za svým zástupcem. (...) »Co myslíš, chápu to blbě?« Tam mi zase dává on to vidění zvenčí, protože vy samozřejmě vidíte svět podle toho, jaká jste sama, že jo? Takže vždycky je podle mě super mít na ten pohled někoho dalšího, protože vám třeba otevře obzor, který vy do té doby nevidíte.*“

Pokud jde o předávání zkušeností ze strany služebně starších kolegů, obecně se považuje za efektivní metodu tzv. mentoring. Ten spočívá ve sdílení odborných znalostí, zkušeností a poskytování podpory méně zkušeným zaměstnancům. Tento přístup umožňuje rychlejší

profesní růst a rozvoj dovedností mentorovaného zaměstnance prostřednictvím průběžného dialogu, zpětné vazby a praktických rad. Efektivita mentoringu spočívá v osobním přístupu a přizpůsobení učení konkrétním potřebám a cílům jedince. Z provedených rozhovorů ovšem nevyplývalo, že by tento nástroj byl v rámci státní správy systematicky využíván. Pokud respondenti zmínili slovo „mentor“, bylo to v kontextu služebně staršího kolegy, který čas od času přispěl dílčí radou, nejednalo se však o cílený program. Mentora v pravém slova smyslu zmínil pouze jeden z respondentů. [ŘO1] *„Měl jsem přidělenou kolegyni, jinou vedoucí. Mohl jsem si vybrat, kdo chci, aby mě mentoval, ale moc času jako neměla, protože měla strašně moc práce, takže to bylo spíš tak jednou za měsíc, že jsme si na půl hodinky sedli, já jsem na ní prostě jako vyklopil padesát dotazů, že nevím, co mám dělat, když tady tohle nefunguje? A to tak, ale bylo to vyloženě manažerský, jako netýkalo se to vůbec agendy, protože ta byla úplně specifická, takže tam vlastně jsem si musel s tím poradit sám anebo prostě to probírat se svými kolegama.“*

6.3.3 Koučink

Několik respondentů v rámci rozhovorů uvedlo, že v některé fázi své kariéry ve státní správě měli k dispozici asistenci kvalifikovaného kouče. Koučink se ukazuje jako mimořádně účinný nástroj, zejména když je vhodně vybrána osoba kouče. Klíčovými prvky úspěchu jsou vedle kvalifikace kouče též důvěra a respekt manažera k němu. Na rozdíl od standardních manažerských školení, která nabízejí obecný obsah, koučink přináší výhodu individualizovaného přístupu. Kouč se soustředí výhradně na specifické problémy a výzvy, které jsou pro manažera aktuálně nejrelevantnější. Může se jednat o věci koncepční povahy, ale i zdánlivě rutinní záležitosti, jako je organizace porad apod. Tím kouč poskytuje cílenou podporu, která přímo odpovídá potřebám a situaci manažera, na rozdíl od obecnějšího a méně přizpůsobeného formátu manažerských kurzů. [VO1] *„No a ten koučink, jako za mě to byla jedna z věcí, která mi asi jako pomohla nejvíc na ministerstvu v manažerování lidí, a to bylo právě z toho důvodu, jednak jsem měl skvělou koučku, která byla jako dobře vybraná, takže tam byla z mé strany hodně velká důvěra a zároveň respekt vůči ní, jako totální. No a za druhý, že jsem tam vždycky chodil s nějakým jako tématem, který jsme nějak jako rozebírali. Většinou jsme se jako od něj teda dostali k tomu, že téma je ještě někde jinde a je větší, než jsem si jako myslel. A byl to čas, kdy vona vlastně mě dovedla k nějakému*

řešení tý věci, že jsem jako nikdy neodcházel s tím, že to byly zbytečný 2 hodiny. Vždycky jsem odcházel »jo, super, prostě mám nějaký plán na řešení nějaký konkrétního manažerskýho problému.« Prostě, že přesně to, co já jsem potřeboval, tak jsme jako řešili, což vlastně u těch kurzů je pak složité v tom, že třeba i když je kurz jako sebelíp postavenej, tak možná jako 100% toho kurzu třeba není úplně relevantní úplně pro všechny, ale to je jako jasný.“

Výhody individuálního přístupu vyzdvihovali prakticky všichni respondenti, kteří během svého působení absolvovali konzultace s koučem. Koučink jim umožnil zaměřit se přímo na specifické výzvy a potřeby; manažeři ocenili možnost aplikovat získané rady ihned a v reálném kontextu. Tato bezprostřední aplikace rad a strategií zvyšuje jejich relevanci a přínos (oproti obecnějšímu obsahu manažerských kurzů). [ŘO2] *„Tehdy jsme měli možnost mít svého kouče. Takže to nebylo ani jakoby ve smyslu nějaké manažerské akademie, jako vzdělávání, ale spíš jako komunikace a řešení jako konkrétních věcí na téhle jako osobní bázi s tím koučem. Pracovali se mnou tak různě, kdybych to měl jako shrnout, tak jsme rozebírali problémy, které v té chvíli zrovna probíhaly, jo, jako konkrétní záležitosti. (...) Takže jsem třeba mohl konzultovat určité zadání, ale většinou to byly věci jako opravdu jako organizační, nebo jako ve vedení těch lidí.“*

Za pozornost stojí i některé metody koučinku, které byly respondenty v rámci rozhovorů zmíněny. Jedna z přidělených kouček využívala ve značné míře tzv. sokratovskou metodu, kdy kouč neposkytuje odpovědi nebo řešení, ale spíše vede koučovanou osobu k hlubšímu porozumění situace a umožňuje jí objevit nejlepší postup s ohledem na její vlastní perspektivu. Tím se koučovaná osoba učí nejen vyřešit aktuální problém, ale také získává dovednosti a nástroje, které může využít v budoucnosti při jiných nastalých situacích. [ŘO1] *„Vždycky mi řekla, ať mluvím a jako furt si tam něco psala, já jsem pak myslel, že si tam kreslí prasátka, jak to bylo v jednom vtipným filmu. A pak se mě zeptala: »No a co byste s tím dělal?« A já vždycky jako: »No to já právě nevím, že jo? Proto se ptám vás.« A ona: »No dobře, a čeho byste chtěl dosáhnout?« A ona prostě kladla otázky, kterými mě měla dovést, abych na to už přišel já. Ale byla výborná, fakt ona prostě neřekla nic a až když viděla, že fakt jako prostě se neposouvám, že se v tom plácám, tak mi třeba nadhodila jako nějakou myšlenku, která by mě v tu chvíli nenapadla.“*

6.3.4 Manažerská školení

Poslední metodou získávání klíčových manažerských kompetencí, která byla mezi respondenty hojně zmiňována, byla odborná manažerská školení. Jak bylo uvedeno výše, jedná se ve srovnání s koučinkem o obsah, který není (a z povahy věci nemůže být) individualizován. Na jednu stranu se tak může školení zúčastnit větší počet osob, na druhou stranu je přínos pro každou z nich o něco menší. Z toho pak i vyplývá relativně smíšené hodnocení těchto školení.

Zejména ze strany zkušenějších manažerů bude problém spočívat v tom, že obsah školení je poměrně generický a mnoho věcí daný manažer už v minulosti slyšel. [ŘO2] „*Ale spíš to byly takový věci, že si člověk jako něco zasadil do kontextu anebo víc uvědomil, než by jako něco nového poznal. Jo, je to spíš takové to uvědomění si něčeho než... Nevím, mně to přijde spíš jako příležitost se jako na chvílku zastavit a nad něčím se zamyslet, než že by tam bylo něco jako extra jako nového, že se něco dozvíme.*“

Některá hodnocení manažerských školení byla spíše kritická, což ovšem mohlo silně souviset s osobu školitele. [ŘO1] „*Já se přiznám, že já na ty školení chodím nerad. No, protože mě někdy hrozně štve ty hraběcí rady, co tam dostáváme. Jako já jsem měl kolegu, se kterým jsem permanentně řešil nějaký problém jednoho druhu. Pořád chodil pozdě a mě to už rozčiluje. A teď ta paní lektorka povídá: »No, to musíte říct jako pozitivně, co od něj očekáváte, že bude dělat.« Já říkám: »No jasně, takže mu mám říct, že ne, nechod' pozdě, ale chod' včas?« A lektorka řekla: »Ale řekněte mu to třeba tak, abyste ho motivoval. Tak řekněte mu, třeba.... Budu si tě vážit, když budeš chodit včas.« Ale takhle přece nikdo nemluví, ten bude koukat, jako že jsem spadnul na hlavu.*“

Nicméně tentýž respondent uznal, že manažerská školení mohou být užitečná při učení základních manažerských návyků nově povýšenými manažery. [ŘO1] „*Podle mě na začátku je to manažerský vzdělání nejdůležitější, protože jako on ten management je fakt specifická věc. Takže si myslím, že určitě první, co by mělo bejt, aby se ten člověk naučil tu práci jako zorganizovat, stanovit si ty priority a pak, aby určitě se naučil pracovat prostě s těma lidma, to je prostě asi alfa a omega, vést jednání a porady. Jak správně delegovat, jak se naučit dávat zpětnou vazbu, tak aby to ten člověk akceptoval.*“

Některá jiná specifická školení se setkala s vysloveně pozitivní zpětnou vazbou, např. školení na zvládání konfliktních klientů. [VO3] „*No, měli jsme v minulých letech odborná školení, ta byla opravdu vynikající musím říct, to mě moc bavilo. Odborná školení na zvládání konfliktních klientů, ty jsem si vyslechl, a to mě hodně motivovalo, neboť tam jsem získal hodně takových návodů, jak tady v tom tu kompetenci si zlepšovat. Člověk musí mít ten způsob řešení hodně zpracovaný a zajetý, aby příště věděl, jak ho aplikovat na úplně jinou situaci.*“

Jak je zřejmé z textu výše, respondenti ve svých hodnoceních manažerských školení vyjadřovali pestrou paletu názorů, které naznačují, že efektivita těchto vzdělávacích programů závisí na řadě klíčových faktorů. Mezi tyto faktory patří mj. (1) o jaké konkrétní školení se jedná, (2) osobnost, kvalifikace a přístup lektora, ale také (3) individuální potřeby a fáze kariéry manažera, přičemž školení se zdají být zejména prospěšná na počátku manažerské dráhy pro získání základních kompetencí. V pozdějších fázích kariéry již manažeři preferují cílenější rozvojové aktivity. Kromě těchto předpokladů (jejichž nedostatky se dramaticky projeví v efektivitě a hodnocení daného školení) ovšem manažerské vzdělávání naráží na další překážky.

Zejména na úrovni vedoucích je relativně rozšířený názor, že pro výkon funkce vedoucího je klíčová pouze odborná stránka. Pokud daný vedoucí nemá ani výhledově zájem o povýšení do role ředitele, vede to k nechuti absolvovat školení zaměřená na manažerské kompetence. [VO3] *Jde o to, že někteří lidé se neradi vzdělávají, anebo nemají k tomu vzdělávání takový vztah a myslí si, že se nepotřebují vzdělávat, aby dobře vedli své podřízené, k tomu, aby uměli dobře týmovou práci, aby se uměli vyjadřovat... Myslí si, že tyto věci nejsou důležité. Někteří kolegové si bohužel myslí, že odbornost je to stěžejní v naší práci vedoucích, to mě velice mrzí, protože já si to až tak nemyslím.*

Dalším zmiňovaným problémem je nedostatek času z důvodu nadměrného pracovního vytížení. [VO4] „*Ale furt máte ten nořas a furt vlastně jedete... Jako jedete dvě linie, že jo? Protože nám ta práce prostě stojí. Takže jako dovolit si chodit na vzdělávací akce, ale pak kolikrát? Já jsem to musel i třeba zrušit, protože jsem měl tolik práce, že jsem nemohl odejít.*“ Uvedený důvod absence na vzdělávací akci je nemožné posoudit na základě jednoho

příkladu, ale u některých nových manažerů by mohl být paradoxní, resp. kontraproduktivní, pokud by obsahem školení byl např. time management a delegace úkolů na podřízené.

6.4 Hodnocení efektivity a přínosu Manažerské akademie

Poslední, třetí hlavní výzkumná otázka této diplomové práce zněla:

HVO3: Jak manažeři hodnotí efektivitu a přínos manažerského vzdělávání poskytovaného Manažerskou akademií ve vztahu k jejich profesnímu rozvoji a výkonu v práci?

V prvním pododdílu blíže představím obsah Manažerské akademie, tj. co bylo předmětem jednotlivých výukových modelů a jaké výukové metody byly zvoleny. V druhém pododdílu budu hodnotit efektivitu a přínos Manažerské akademie, a to především výzkumnými metodami blíže popsány v oddílu 5.1 této diplomové práce. V posledním, třetím, pododdílu budou nakonec hodnoceny případné nedostatky a náměty na zlepšení do budoucnosti, přičemž podkladem pro tento účel byly zejména (1) odpovědi sesbírané v rámci rozeslaných dotazníků a (2) podrobné rozhovory se sedmi respondenty.

6.4.1 Obsah a metody Manažerské akademie

Manažerská akademie se skládala celkem ze tří modulů, z nichž každý cílil na specifickou oblast rozvoje klíčových manažerských kompetencí: modul „Role manažera“ (2 dny), modul „Mistrem leadershipu“ (2 dny) a modul „Sebeřízení – Řízení času a porad“ (1 den). Každý modul probíhal prezenční formou, přičemž každému z nich předcházel online kurz, jehož účelem bylo poskytnout účastníkům teoretický základ, na který prezenční školení navázalo.

Jak již bylo uvedeno a blíže rozepsáno v oddílu 5.2.1 této diplomové práce, účastníci absolvovali vstupní Virtuální Development Centrum (VDC), v jehož průběhu splnili několik modelových úkolů. Na základě vstupního VDC dostal každý účastník vlastní zprávu se shrnutím, na které aspekty by se v rámci prezenčního školení měl zaměřit především.

Po vstupním VDC následovaly jednotlivé moduly seminářů, přičemž prezenční část školení měla obsah popsáný v tabulce níže. Obsah online kurzu nepřepisují, neboť ten sledoval stejné cíle jako prezenční školení, tj. jeho obsah se s nimi do značné míry kryl.

Tabulka 10: Moduly seminářů Manažerské akademie

Role manažera	Mistrem leadershipu	Sebeřízení. Řízení času a porad
<ul style="list-style-type: none"> - Identifikovat manažerskou roli a zodpovědnost - Odlišit vlastní osobnost a roli manažera v náročných situacích - Osvojit si způsoby integrace role a osobnosti - Identifikovat klíčové aspekty mistrovství u úspěšných lidí - Seznámit se s ježčí koncepcí - Poznat, jak zvyšovat svou důvěryhodnost, přesvědčivost a autoritu 	<ul style="list-style-type: none"> - Osvojit si různé styly vedení - Umět být vztahový i věcný, pozorovatelem i aktérem - Umět reagovat na častá manažerská dilemata - Osvojit si operační pravidla managementu - Umět motivovat sebe i druhé na základě typologie osobnosti - Vědět, jaké informace, komu a jakým způsobem předat - Naučit se koncipovat prezentaci dle jejího účelu a dle publika 	<ul style="list-style-type: none"> - Umět určit priority a plánovat - Naučit se hospodařit se svým časem - Identifikovat časové ztráty - Dokázat se připravit na porady různého typu - Umět vést poradou efektivním způsobem - Vědět, co je cílem porady, a umět ji strukturovat

Zdroj: Manažerská akademie výstupní zpráva, vlastní zpracování

Po skončení všech modulů završilo Manažerskou akademii závěrečné VDC, jehož cílem bylo ověřit posun účastníků. Účastníci Manažerské akademie opět dostali několik modelových úkolů, při jejichž plnění měli využívat nově získané znalosti a dovednosti. Účastníci opět obdrželi hodnotící zprávu, která shrnovala růst jejich manažerských kompetencí.

Pokud jde o metody výuky, prezenční školení probíhala **ve 13 skupinkách o zhruba deseti účastnících**. Některé skupinky byly menší, zejména v případě, že se někteří pracovníci na poslední chvíli odhlásili. Hlavní výukovou metodou byl nácvik modelových situací a diskuse v rámci skupin. Naopak frontální výuka formou přednášky už se vyskytovala spíše sporadicky, neboť teoretický základ byl obsažen v předcházejícím online kurzu.

6.4.2 Hodnocení efektivity v rámci Kirkpatrickova modelu

Efektivitu a přínos Manažerské akademie budu hodnotit ve světle tzv. Kirkpatrickova modelu, tj. pyramidy se čtyřmi stupni (úroveň reakce / úroveň učení / úroveň chování / úroveň výsledků). Při hodnocení úrovně reakce se opírám zejména o sekundární analýzu závěrečné zprávy („Vyhodnocení programu“), která obsahuje bezprostřední hodnocení jednotlivých modulů Manažerské akademie ze strany účastníků. Pro posouzení druhé a třetí

úrovně pyramidy (tj. učení a chování) jsem využila rozhovory s respondenty a odpovědi z dotazníků, které jsem pro tyto účely připravila a rozeslala.

Úroveň reakce

Ihned po skončení daného modulu vyplnili účastníci krátký dotazník, v němž hodnotili kvalitu daného modulu. Hodnocení účastníků mělo jednak číselnou část, kdy účastníci hodnotili modul známkami od 1 do 5 jako ve škole, tj. 1 = nejlepší, 5 = nejhorší. Kromě tohoto číselného hodnocení měli účastníci možnost přidat svůj slovní komentář. Pro účely této diplomové práce jsem pracovala pouze s číselným hodnocením, které považuji za věrohodné. Naopak slovní hodnocení zde nezohledňuji vůbec, neboť jsem neměla přístup k původním hodnocením, ale pouze k jejich zpracované formě, která byla součástí Vyhodnocení programu. Vzhledem k tomu, že zmiňovaný dokument Vyhodnocení programu připravovala sama vzdělávací agentura (a nikoliv ministerstvo), nepovažuji zpracovanou formu slovního hodnocení v tomto směru za věrohodný zdroj. V dokumentu očividně chybí kritické komentáře, přičemž z číselného hodnocení dovozují, že takové komentáře pravděpodobně byly.

Níže uvedená číselná data jsem získala z dokumentu Vyhodnocení programu, přičemž jsem je zpracovala do níže prezentovaných přehledných tabulek za jednotlivé lektory a moduly. Dále jsem vypočetla hodnocení modulu jako celku, a to při použití váženého průměru, který zohledňuje skutečnost, že každý lektor učil jiný počet skupin.

Tabulka 11: Modul 1 - Role manažera

	Lektor	A	B	C	D
	Počet skupin vyučovaných lektorem	2	6	0	5
Hodnocení modulu	Průměrná známka lektora za celý Modul 1	2,05	1,73	0,00	1,56
	Vážený průměr známek celého Modulu 1	1,71			

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 12: Modul 2 - Místrem leadershipu

	Lektor	A	B	C	D
	Počet skupin vyučovaných lektorem	2	2	6	3
Hodnocení modulu	Průměrná známka lektora za celý Modul 2	1,51	1,54	1,83	1,71
	Vážený průměr známek celého Modulu 2	1,71			

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 13: Modul 3 - Řízení času a porad

	Lektor	A	B	C	D
	Počet skupin vyučovaných lektorem	5	2	5	1
Hodnocení modulu	Průměrná známka lektora za celý Modul 3	1,82	2,07	1,98	1,50
	Vážený průměr známek celého Modulu 3	1,90			

Zdroj: vlastní zpracování

Pro plnou verzi tabulek s podrobnými daty viz Přílohu č. 2.

Hodnocení na úrovni reakce jsem dále ověřovala i prostřednictvím vlastního dotazníku, který jsem rozeslala účastníkům Manažerské akademie. Dotazníky jsem přitom účastníkům rozeslala na základě následujících kumulativních kritérií: (1) muselo se jednat o představené, tj. vedoucí a ředitele, v době absolvování školení a současně (2) v době odeslání dotazníku byli tito lidé stále zaměstnanci ministerstva. Manažerské akademie se zúčastnilo cca 100 osob, z nichž však více než polovina nebyla na pozici představeného, neboť Manažerská akademie byla přístupná i řadovým zaměstnancům, kteří o tento typ vzdělávání projevíli zájem. Dotazník tak byl rozeslán celkem 32 představeným, kteří k listopadu 2023 byli stále zaměstnanci ministerstva. Z takto rozeslaných dotazníků se vrátilo 21 odpovědí, tj. téměř dvě třetiny.

První dvě otázky dotazníku směřovaly na číselné známkování Manažerské akademie, tj. data z dotazníku jsou v zásadě souměřitelná s daty odevzdanými vzdělávací agentuře ihned po skončení daného modulu.

Tabulka 14: Hodnocení Manažerské akademie účastníky

Jak hodnotíte osobní přínos absolvovaného vzdělávání v rámci Manažerské akademie, pokud jde o rozvoj Vašich schopností a dovedností?						
Hodnocení	1	2	3	4	5	celkem
Počet odpovědí	6	13	2			21
Průměrná známka						1,81

Jak hodnotíte přínos absolvovaného vzdělávání v rámci Manažerské akademie pro Vaši manažerskou praxi a schopnost řešit pracovní výzvy?						
Hodnocení	1	2	3	4	5	celkem
Počet odpovědí	8	11	2			21
Průměrná známka						1,71

Zdroj: vlastní zpracování

Z porovnání obou tabulek je zjevné, že známky publikované ve Vyhodnocení programu zhruba odpovídají známám, které odeslali respondenti s odstupem času. Očividným rozdílem je, že původní hodnocení účastníků se vázalo vždy ke konkrétnímu modulu, zatímco dotazníky, které jsem rozesílala v listopadu 2023, se týkaly Manažerské akademie jako celku. V této souvislosti pro mě bylo při analýze dat mírným překvapením, že v hodnoceních jednotlivých modulů vyšel jako nejslabší modul č. 3 Řízení času a porad. Uvedený modul se přitom jeví jako nejpraktičtější (ve smyslu nejsnáze využitelný) a většina respondentů nových dotazníků uvedla, že znalosti a dovednosti nabyté v rámci tohoto modulu aktivně využívá.

Úroveň učení a chování

Další dvě otázky, které byly součástí mého dotazníku, měly otevřenou povahu a směřovaly na úroveň učení (3. otázka) a úroveň chování (4. otázka).

- Jak byste charakterizoval(a) své profesní a manažerské nastavení před absolvováním kurzu a jak se toto nastavení změnilo po absolvování kurzu? Můžete uvést konkrétní aspekty nebo příklady této změny?
- Jak jste konkrétně integroval(a) znalosti a dovednosti získané během kurzu do vašeho každodenního profesního života? Existují specifické praktiky, které jste přizpůsobil(a) nebo zavedl(a) na základě vašich zkušeností z kurzu?

U velké části odpovědí, které jsem od respondentů sesbírala, nebyla úroveň učení od úrovně chování zřetelně odlišitelná. Odpovědi na obě otázky vykazují značný překryv a respondenti v nich zjednodušeně řečeno tvrdí, že ty věci, které se naučili, v praxi reálně využívají. Domnívám se, že výše popsaná situace (splývání úrovně učení a úrovně chování) není v dotazníkových šetřeních ojedinělá. Respondenti mohou mít tendenci odpovídat na otázky o tom, co se naučili (znalosti, dovednosti) a jak to aplikují (změny v chování) v jednom kroku, protože pro ně může být přirozené nahlížet na učení a praktickou aplikaci jako na jeden proces. Pro některé účastníky je obtížné rozlišit mezi koncepty „*co jsem se naučil*“ a „*jak to používám*“, protože použití je pro ně přirozeným výsledkem učení.

Řešením by mohlo být naformulování opravdu velmi přesných otázek, které by obě úrovně zřetelně odlišily, a respondenty na tuto skutečnost zvlášť upozornit. Určitou roli by dále mohlo hrát i časování odesílání dotazníků. Pokud je dotazník odeslán příliš brzy po školení, účastníci nemusejí mít dostatek času na aplikaci toho, co se naučili, a mohou se zaměřit více na teoretické znalosti než na jejich praktické použití. Naopak je-li dotazník odeslán o něco později, mohou účastníci reflektovat své učení spíše ve světle toho, co se jim podařilo aplikovat. Domnívám se, že v případě výzkumu prezentovaného v této diplomové práci sehrály roli oba tyto aspekty. Za prvé, pokud se jedná o formulaci otázek, každá z nich sice mířila na jinou úroveň dle Kirkpatrickova modelu, avšak respondenti nebyli zvlášť upozorněni na to, že se mají vyvarovat jejich směšování. Za druhé, dotazníky byly respondentům zaslány s větším časovým odstupem po absolvování Manažerské akademie, což mohlo vést k tomu, že respondenti v dotaznících zmiňovali pouze ty věci, které se jim podařilo promítnout do své praxe.

Pokud by v konkrétním případě byl zvláštní zájem na tom, aby druhá a třetí úroveň dle Kirkpatrickova modelu byly odlišené, bylo by možné použít více zdrojů dat, např. pozorování na pracovišti, nebo zpětná vazba od nadřízených a kolegů. Osobně se však domnívám, že ve výsledku je však pro zaměstnavatele (ať už se jedná o orgán státní správy nebo o soukromou firmu) důležité především to, zda jsou pracovníci schopni nabyté znalosti reálně aplikovat.

Pokud jde o samotný obsah odpovědí na dotazníky, které jsem účastníkům Manažerské akademie rozeslala, největší překryv mezi úrovněmi učení a chování se týkal (1) oblasti

komunikace s kolegy, včetně schopnosti je motivovat, řídit konfliktní situace, a přitom zohledňovat typ jejich osobnosti a (2) oblasti organizace práce, typicky prioritizace úkolů, naplánování pracovního dne, delegace úkolů na podřízené apod. Tyto dvě oblasti byly ze strany respondentů zmiňovány nejvíce, a to u obou popsáných otázek.

Přestože se odpovědi respondentů na výše uvedené otázky do značné míry překrývaly, byly v nich při pohledu z vyšší perspektivy znatelné některé rozdíly. U otázky týkající se úrovně učení měli respondenti tendenci dávat odpovědi trochu obecnějšího rázu. Často psali o roli manažera a vžití se do této role, uplatňování autority vůči podřízeným (typicky při delegování úkolů a jejich následné kontrole) apod. V několika odpovědích bylo zmíněno, že jim školení pomohlo získat více úhlů pohledu na věc, lépe zvládat emoce, vyrovnávat se s krizovými situacemi apod. Naproti tomu u otázky týkající se úrovně chování byly odpovědi o trochu konkrétnější a uváděly více dílčích příkladů použití (např. že je vhodné si ponechat v denním rozvrhu časovou rezervu na neplánované úkoly; jak organizovat porady a připravovat se na ně atd.). Vzhledem k tomu, že otázky byly formulovány otevřeně, tak každý z respondentů uvedl trochu jiné příklady. Na jednu stranu tak nejsou odpovědi vzájemně souměřitelné a kvantifikovatelné, na druhou stranu dávají plastičtější obraz o tom, jak se vzdělávací program Manažerské akademie propsal do pracovního života účastníků.

V každém případě bylo z dotazníků zjevné, že Manažerská akademie měla i na úrovni učení a na úrovni chování zřetelný dopad na praxi jejích absolventů. I se značným časovým odstupem po jejím dokončení byli účastníci schopni pojmenovat konkrétní poznatky, které si ze školení odnesli, jakož i označit příklady jejich následného praktického využití.

Úroveň výsledků

Hodnocení efektivity manažerského vzdělávání ve veřejné správě na úrovni výsledků dle Kirkpatrickova modelu je obzvláště obtížným úkolem, neboť tradiční obchodní metriky zisku a nákladové efektivity nejsou přímo aplikovatelné pro cíle ve veřejné správě. Samozřejmě i to by bylo možné překlenout zvolením určitých náhradních měřítek. Mezi ně by mohly patřit např. zrychlení interních procesů, snížení počtu podaných opravných prostředků proti rozhodnutím daného orgánu státní správy, snížení fluktuace zaměstnanců, zlepšení v interních hodnoceních zaměstnanců apod. Pro měření těchto aspektů by bylo

nutné zapojit kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod, včetně průzkumů, rozhovorů, analýzy dat, benchmarkingu a případových studií.

V reáliích konkrétního ministerstva, kde jsem výzkum prováděla, by to však dle mého mínění bylo mimořádně náročné, neboť zmiňovaná Manažerská akademie je určena pro všechny manažerské pracovníky (resp. pracovníky, kteří na manažerskou funkci aspirují), a to napříč jednotlivými odbory ministerstva. Vzhledem k tomu, že každý takový odbor má jiné úkoly, jinou organizační strukturu, vnitřní pravidla apod., nebylo by možné navrhnout jednotný systém sledování a hodnocení výsledků. Z toho vyplývá, že kritéria měření výsledků, aby měla vypovídací hodnotu, by musela být stanovena individuálně pro jednotlivé odbory, což by s největší pravděpodobností představovalo neúměrné úsilí.

V rámci mé diplomové práce jsem se proto zaměřila především na první tři úrovně Kirkpatrickova modelu. Toho jsem dosáhla rozesláním dotazníků mezi manažerské pracovníky a provedením osobních pohovorů s vybranými respondenty. Tyto metody mi umožnily získat cenné informace o tom, jak účastníci vnímají školení, jaké znalosti a dovednosti získali a jaké změny v jejich chování po školení nastaly. Tento přístup byl vhodný pro posouzení bezprostředního dopadu Manažerské akademie na její účastníky a poskytl mi solidní základ pro analýzu efektivity školení na těchto úrovních. Přestože si jsem vědoma významu čtvrté úrovně Kirkpatrickova modelu – výsledků – pro komplexní hodnocení efektivity školení, rozhodla jsem se tuto úroveň do své diplomové práce nezahrnout. Měření výsledků, jak bylo naznačeno, vyžaduje výrazně komplexnější přístup, který by zohledňoval specifika jednotlivých odborů ministerstva, jejich organizační struktury, úkoly a vnitřní pravidla. Proto jsem se rozhodla zaměřit na přístupy a metody, které jsou realistické a proveditelné v rámci daných akademických a časových omezení, a ponechat hodnocení na úrovni výsledků pro budoucí, možná více specializovaný, výzkum.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se věnovala problematice manažerských kompetencí ve státní správě, se zvláštním zaměřením na jejich rozvoj formou vzdělávání a na následné hodnocení efektivity takového vzdělávání. Jak je zřetelné z teoretické části, manažerským kompetencím je v odborné literatuře věnována značná pozornost. Poznatky z odborných publikací jsou přitom použitelné jak pro řídicí pracovníky v soukromé sféře, tak i ve státním sektoru. Přestože ve státní správě podléhají některé aspekty regulaci zvláštních předpisů, v každodenní praxi bude manažer ve služebním úřadě (tzv. představený) fungovat na základě podobných principů jako manažer v soukromě vlastněné korporaci; stejně tak od něj bude očekávána obdobná sada klíčových kompetencí. Ty nejdůležitější z nich se týkají jednak řízení lidí, jednak překročení hranic běžné operativy a schopnosti přijímat rozhodnutí na více strategické úrovni.

Tato diplomová práce si kladla za cíl identifikovat klíčové manažerské kompetence ve státní správě, prozkoumat potenciální nástroje jejich rozvoje, a nakonec vyhodnotit konkrétní vzdělávací program s názvem „Manažerská akademie“, který probíhá na vybraném ministerstvu. Za tímto účelem jsem pracovala s níže uvedenými výzkumnými otázkami:

1. Jaké jsou klíčové manažerské kompetence manažerů ve státní správě?
2. Jaké metody a přístupy jsou používány manažery ve státní správě pro získávání a rozvoj jejich manažerských dovedností?
3. Jak manažeři hodnotí efektivitu a přínos manažerského vzdělávání poskytovaného Manažerskou akademií ve vztahu k jejich profesnímu rozvoji a výkonu v práci?

V první výzkumné otázce jsem se snažila identifikovat, jaké klíčové kompetence by měl mít manažer ve státní správě. Z odpovědí respondentů bylo potvrzeno, že na vyšších pozicích v hierarchii služebního úřadu zřetelně ustupuje význam odborných (technických) kompetencí, a naopak se zvyšuje důraz na přítomnost těch manažerských. To platí zejména pro ty dovednosti, které souvisejí s řízením podřízených pracovníků (schopnost komunikovat s kolegy, delegovat na ně práci, dávat zpětnou vazbu, motivovat je) nebo

rozhodování koncepčních a strategických problémů. Tyto poznatky prezentované v empirické části tak v zásadě potvrzují Donnelyho teoretický model (viz kapitolu 2.1 výše).

Logicky pak navazuje otázka, jakým způsobem lze tyto manažerské kompetence ve veřejné správě získávat a dále rozvíjet. Respondenti v tomto ohledu deklarovali, že vedle získávání zkušeností víceméně přirozenou cestou (včetně např. vlastní praxe, samostudia a konzultací s kolegy), jsou pravidelně využívány i organizované a aktivně podporované metody. V odpovědích byly zmiňovány především koučink a manažerská školení. Byť je koučink velmi efektivní metodou rozvoje kompetencí (a velmi pozitivně se o něm vyjadřovali všichni respondenti, kteří měli možnost jej využít), patrně není realistické jej poskytnout plošně všem představeným. Na druhou stranu, manažerská školení lze zajistit i při zachování rozumných nákladů.

Cestou manažerských školení se vydává mnoho služebních úřadů v České republice. Avšak jejich praxe, jak i potvrzuje zpráva OECD, není jednotná; každý úřad, pokud vůbec manažerské školení zajišťuje, jej poptává od jiného dodavatele s jiným obsahem. Na ministerstvu, které jsem zvolila, probíhá tzv. Manažerská akademie. Lze konstatovat, že její obsah v zásadě koresponduje s požadavky na rozvoj manažerských kompetencí, tak jak byly identifikovány v teoretické části i v první výzkumné otázce této diplomové práce.

Právě zhodnocením přínosu Manažerské akademie jsem se zabývala v poslední výzkumné otázce, a to při volném využití Kirkpatrickova čtyřúrovňového modelu hodnocení. Na úrovni reakce hodnotili oslovení respondenti Manažerskou akademii relativně dobrými známkami s průměrem mezi 1,7 – 1,9 (na stupnici od nejlepší 1 do nejhorší 5). Další úrovně už však byly komplikovanější – druhá úroveň (učení) byla od třetí úrovně (chování) obtížně odlišitelná. Má-li hodnocení efektivity vzdělávání probíhat podle šablony Kirkpatrickova modelu, bylo by pro příště vhodné velmi zřetelně a návodně dotazy odlišit a případně použít více zdrojů dat (následné pozorování na pracovišti, zpětnou vazbu od nadřízených a kolegů apod). Navzdory uvedenému bylo i z dotazníkového šetření cíleného na úrovně učení a chování zjevné, že Manažerská akademie měla na praxi jejích absolventů významný pozitivní dopad (vyzdvihovány byly nové poznatky v oblasti komunikace s kolegy, zvládání konfliktních situací, prioritizace úkolů, delegace úkolů na podřízené atd.). Nakonec čtvrtá úroveň (tj. hodnocení výsledků) je ve státní správě vzhledem k absenci snadno měřitelných

parametrů jen obtížně realizovatelná a vyžadovala by velmi specifickou metodiku, která již přesahuje ambice této diplomové práce.

Výsledky výzkumu prokázaly, že Manažerská akademie je užitečným nástrojem, který má potenciál stabilně zvyšovat kvalitu a efektivitu veřejné správy. Jak bylo popsáno výše, manažerské vzdělávání ve státní správě není sjednoceno a ani popsaná Manažerská akademie není jeho standardní složkou, která by byla společná pro všechny služební orgány. Vzhledem k relativně dobrým zkušenostem ze zkoumaného ministerstva doporučuji tuto formu manažerského vzdělávání rozšířit i na ostatní úřady a tím de facto centralizovat vzdělávání pro nově jmenované představené. To by v důsledku znamenalo jednotný obsah manažerského vzdělávání napříč služebními orgány, jednak i povinnost nově jmenovaných představených Manažerskou akademií absolvovat. Oba tyto aspekty jsou proveditelné. Vzhledem k tomu, že se jedná o vzdělávání zaměřené na rozvoj měkkých dovedností, není podstatné, že technická práce je na jednotlivých služebních úřadech odlišná.

Po praktické stránce by tento krok byl pochopitelně výzvou. V rámci jednoho ministerstva se v Manažerské akademii vzdělávala asi stovka pracovníků, ale v případě plošného využití už by se jednalo přinejmenším o stovky lidí ročně, a to jen v případě, že by se Manažerská akademie zacílila jen pro nově jmenované vedoucí oddělení a ředitele odborů. Nabízí se tak otázka, zda by bylo možné a hospodárné tato školení (která by měla být jednotná) obsloužit externí agenturou; problematické by mohlo být už jen zadání příslušné veřejné zakázky. Uvažovat by se ovšem dalo např. o zřízení samostatného útvaru pod některým ministerstvem, který by měl manažerské vzdělávání na starosti. Externí agentury by mohly být najímány na aktualizaci osnov a vzdělávání lektorů.

V každém případě bych doporučovala, aby Česká republika podnikla kroky k systematictějšímu vzdělávání vedoucích pracovníků ve veřejné správě tak, aby byly sjednoceny standardy kompetencí, které jsou od představených očekávány. Na základě výzkumu, který jsem provedla, se domnívám, že současná koncepce Manažerské akademie by mohla posloužit jako odrazový můstek k tomu cíli.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, M., a TAYLOR, S., 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 13. vydání. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.

ARMSTRONG, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. 10. vydání. Přeložil Josef KOUBEK. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3.

BELZ, H. a M. SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vydání. Přeložila Dana LISÁ. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0846-4.

BLÁHA, J. a KOLEKTIV, 2013. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. 1. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0374-0.

BLAŽEK, L., 2011. *Management: Organizování, rozhodování, ovlivňování*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3275-6.

Diplomatická akademie: Jazyková příprava. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí ČR, [online] © 2023 [vid. 2023-01 17]. Dostupné z:

https://mzv.gov.cz/jnp/cz/o_ministerstvu/diplomaticka_akademie/diplomaticke_vzdelani/jazykove_kurzy/index.html

DONNELLY, J. H. jr., J. L. GIBSON a J. M. IVANCEVICH, 1997. *Management*. 1. vydání. Přeložil Václav DOLANSKÝ a Josef KOUBEK. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-422-3.

DRUCKER, P.F., 1992. *Efektivní vedoucí*. 2. vydání. Přeložil: Jiří FISCHER. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-02-0.

DVOŘÁKOVÁ, Z., 2012. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vydání. Beckova edice ekonomie. Praha: C.H. Beck. ISBN 978-80-7400-347-9.

Důvodová zpráva k zákonu č. 384/2022 Sb., kterým se mění zákon č. 234/2014 Sb., o státní službě, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony, 2018. Parlament České republiky, č. 132/0 [online]. Dostupné z:

<https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=134550>

FOLWARCZNÁ, I., 2010. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3067-7.

- GOLEMAN, D., 1996. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Přepřacované vydání. London: Bloomsbury Publishing. ISBN: 0747528306.
- HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HRONÍK, F., 2007a. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Vedení lidí v praxi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1457-8.
- HRONÍK, F., 2007b. *Jak se nespálit podruhé: strategie a praxe výběrového řízení*. 1. vydání. Brno: MotivPress. ISBN 978-80-254-0698-4.
- HRONÍK, F., 2008. *Manažerská integrita*. 1. vydání. Brno: MotivPress. ISBN 978-80-904133-0-6.
- KOCIANOVÁ, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOCIANOVÁ, R., A. FONVILLE, J. GRUBER A M. JANŠOVÁ, 2022. *Analýza zákona o státní službě*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, sekce pro státní službu [online] © 2022 [vid. 2023-01-11]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/analiza-zakona-o-statni-sluzbe.aspx>
- KOŠŤAN, P., F. BĚLOHLÁVEK a O. ŠULEŘ, 2006. *Management: [co je management, proces řízení, obsah řízení, manažerské dovednosti]*. 1. vydání. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0396-X.
- KOUBEK, J. 2007. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozšířené a doplněné vydání. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KUBEŠ, M., R. KURNICKÝ a D. SPILLEROVÁ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0698-9.
- LOJDA, J., 2011. *Manažerské dovednosti*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3902-1.

MATOUŠ, Z., L. PAULOVČÁKOVÁ, M. TURECKIOVÁ a J. VETEŠKA, 2021. *Management vzdělávání dospělých a vzdělávacích organizací*. 1. vydání. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-3-4.

Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise, listopad 2000, 2001. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

Metodický pokyn pro řízení kvality ve služebních úřadech: Podpora profesionalizace a kvality státní služby a státní správy, 2018. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, sekce pro státní službu © 2022 [vid. 2023-01-24]. Dostupné z:

<https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/metodicky-pokyn-pro-rizeni-kvality-ve-sluzebnich-uradech.aspx>

Nařízení vlády č. 36/2019 Sb., o podrobnostech služebního hodnocení státních zaměstnanců a vazbě osobního příplatku státního zaměstnance na výsledek služebního hodnocení a o změně nařízení vlády č. 304/2014 Sb., o platových poměrech státních zaměstnanců, ve znění pozdějších předpisů © 2019 [vid. 2023-01-28]. Dostupné z

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-36>

NOVOTNÁ, H., O. ŠPAČEK a M. ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. 1. vydání. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, ISBN 978-80-7571-025-3.

Odůvodnění ke služebnímu předpisu náměstka ministra vnitra pro státní službu, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání ve služebních úřadech. © 2019 [vid. 2023-11-15].

Dostupné z

<https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/sluzebni-predpisy.aspx?q=Y2hudW09Ng%3D%3D>

Odůvodnění služebního předpisu náměstka ministra vnitra pro státní službu, kterým se stanoví postup při provádění služebního hodnocení státních zaměstnanců. © 2019 [vid. 2023-11-17]. Dostupné z

<https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/sluzebni-predpisy.aspx?q=Y2hudW09Ng%3d%3d>

PALÁN, Z., 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. 1. vydání. Olomouc: DAHA. ISBN 80-902-2321-4.

PALÁN, Z., 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. 1. vydání. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

PINK, D. H., 2009. *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. 1. vydání. Riverhead Books. ISBN-10: 1594488843.

PLAMÍNEK, J. a R. FIŠER, 2005. *Řízení podle kompetencí*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1074-9.

PROKOPENKO, J. a M. KUBR, 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vydání. Přeložil Stanislav JURNEČKA, Stanislav SPANILÝ a Jiří VEJDĚLEK. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-250-6.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3960-1.

Přehled o stavu veřejné správy: Česká republika na cestě k modernější a efektivnější veřejné správě, 2023. OECD. © 2023 [vid. 2024-1-24]. Dostupné z <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b86eb3bc-cs/index.html?itemId=/content/component/b86eb3bc-cs>

REICHEL, J., 2004. *Kapitoly systematické sociologie*. 1. vydání. Praha: EUROLEX BOHEMIA. ISBN 80-86432-80-7.

Služební předpis náměstka ministra vnitra pro státní službu č. 4/2019, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání ve služebních úřadech. © 2019 [vid. 2023-11-15]. Dostupné z <https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/sluzebni-predpisy.aspx?q=Y2hudW09Ng%3d%3d>

Služební předpis náměstka ministra vnitra pro státní službu ze dne 27. února 2019, kterým se stanoví postup při provádění služebního hodnocení státních zaměstnanců. © 2019 [vid. 2023-11-15]. Dostupné z <https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/sluzebni-predpisy.aspx?q=Y2hudW09Ng%3d%3d>

SKORKOVÁ, Z., 2020. *Competency Models in Public Sector* [online] © 2020 [vid. 2024-02-16].

Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816311302>

SVOBODOVÁ, Z., 2020. *Základy metodologie výzkumu – kvalitativní přístup* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-256-9 [vid. 2023-11-

15]. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/33-zaklady-metodologie-vyzkumu-kvalitativni-pristupy>

ŠIKÝŘ, M., 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5212-9.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, M., 2009. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-80-8.

VETEŠKA, J., 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. 1. vydání. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-1-0.

Zákon č. 234/2014 Sb., o státní službě, ve znění pozdějších předpisů

Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha 2: Vyhodnocení programu po skončení Manažerské akademie

Příloha 3: Ukázka dotazníku – Hodnocení efektivity Manažerské akademie s odstupem času

PŘÍLOHA 1: Ukázka přepisu rozhovoru

(respondent: ŘO3, původní přepis obsahoval přes 48 000 znaků)

T: Ráda bych se Vás zeptala, jestli jste měl nějaký předchozí manažerské zkušenosti před Vaším jmenováním do funkce ředitele odboru.

ŘO3: Ano... De facto dvě. V minulosti jsem tedy v letech 2017 až do roku 2020, tak jsem byl vedoucím v tomto služebním úřadě. Následně jsem v letech 2020 až 2022 byl vedoucím a vykonával funkci vedoucího oddělení i na ministerstvu vnitra. A poté jsem byl tedy jmenován na místo ředitele odboru.

T: A mohu se teda zeptat, jaký je rozdíl v manažerském vedení? Jaký je rozdíl mezi tím být vedoucím a ředitelem?

ŘO3: Ředitel má..., jeho postavení je střední management, v té hierarchii se nachází na té střední úrovni. Určitou výhodou je, že úkoly zadává prostřednictvím vedoucích oddělení, tím pádem jedná primárně s „výkvetem“ toho odboru, když to takhle mohu říci, a který sám o sobě má své vlastní manažerské kompetence. Na rozdíl od vedoucího oddělení – ten tedy jedná přímo se zaměstnanci na referentské úrovni. Dle mého názoru, tak do značné míry, čím se člověk dostává v rámci vedení v té dané konkrétní organizaci výše, tak převažuje stále více složka, vedení, řízení, zadávání úkolů, jejich kontrola a odevzdávání na vyšší úroveň, nad tím, nad řekněme vlastní řekněme odbornou práci. Od toho je i odvozená otázka, řekněme vedení oddělení, kdy při vedení oddělení, domnívám se, že dokud vedoucí oddělení nevede více než 6 lidí, tak do značné míry vykonává i referentskou práci. Má tam na to skutečně jakoby tu odpovídající dotaci, a od okamžiku, kdy řídí činnost více lidí, domnívám se, že již nemá příliš možností zasahovat do odborné činnosti, do těch řekněme, plnění těch přímo referentských úkolů a stává se převážně manažerem.

T: Mohu se tedy zeptat, u toho vedoucího, co je více důležitý, ta odborná stránka nebo ty manažerské kompetence, ty schopnosti toho vedení, když se budeme bavit o oddělení 10 lidí a výše?

ŘO3: V případě takhle rozsáhlého útvaru, domnívám se, že převažuje ta manažerská složka toho řízení. Samozřejmě vedoucí oddělení musí konkrétní oblasti rozumět daleko více než ředitel, je daleko úzce specializovaným odborníkem. Každopádně ten člověk se zabývá osudy deseti lidí. Deset lidí nejenom pro něj vykonává práci, ale musí znát kompetence deseti lidí a musí, řekněme, být seznámen s tím, jakým způsobem s tím kterým daným člověkem pracovat tak, aby z něj dostal skutečně to nejlepší a nejvíc co se z něj dá, a zároveň je i rozvíjel. Tím pádem v případě, že skutečně musím vědět, jak koordinovat činnost deseti lidí a kontrolovat jejich plnění úkolů, tak ta odbornost spočívá v tom, jakým způsobem ty úkoly zadávám, jak je zadávám kvalitně a samozřejmě jakým způsobem ty úkoly potom jsem schopen i zkontrolovat, jestli je to v pořádku, jestli je to správně napsané, případně zdali je třeba vrátit, nevrátit a podobně. V případě takhle rozsáhlého oddělení, tak znalost kompetencí deseti lidí mi přijde jako velice zatěžující.

T: Jaké kompetence jsou tedy dle Vašeho názoru nezbytné na pozici vedoucího a na pozici ředitele?

ŘO3: Ono být ředitelem zrovna na té legislativě je specifické, nutno dodat, sám nejsem ředitelem útvaru, který by byl ryze legislativním. Mám to nastavené trochu jinak, ale to samozřejmě nevádí... Zcela zásadní kompetencí, která je dle mého názoru na pomezí toho manažerského a toho odborného vedení, tak je znalost konkrétních procesů daného útvaru a řekněme daného služebního úřadu. Je to, můžeme se tady bavit jednak o tom, jak probíhá samotný legislativní proces, což pro někoho může být ryze odbornou otázkou, nebo i jakým způsobem, jsou nastaveny vnitřní procesy v rámci ministerstva. Jinými slovy, je třeba i tu legislativní předlohu; jak vypadá skutečně ten správný referátník, co v něm má být uvedeno, jak vypadá, jak řekněme, jak nastavit lhůtu, jak si třeba „namyslet“, jak si třeba vůbec namyslet, a to je otázka skutečně zase strategická, samotný průběh legislativního procesu...? Jinými slovy, když si řeknu, tak teď tady na mě udeřili, že mám začít psát nový zákon, tak jako manažerovi je mi velice často kladena otázka: „Kdy to bude účinné, pane řediteli?“ A tím pádem mít ho v hlavě jasně stanovený. Jak dlouho to bude trvat, ta procedura. Jednak pokud se jedná o ty zákonné lhůty, ale i do jaké míry, s ohledem třeba na náročnost, kontroverznost té legislativní předlohy to bude, to bude trvat. Jak dlouho se budou vypořádávat připomínky? „Kolik si myslíte, pane řediteli, že jich k tomuhle asi bude?“ Nemyslím si, že se jedná o otázku odbornou. Myslím si, že se v tomhle případě jedná o otázku odborně strategickou, ale podle toho se dá samozřejmě plánovat ta konkrétní činnost. *Tím pádem, znalost, znalost řekněme vnitřních poměrů a znalost řekněme těch konkrétních procesů, je dle mého názoru pro ředitele legislativy absolutně klíčová.* Jak tedy pro kontrolování těch úkolů, že teda chodí mi sem referátníky, které vypadají tak, jak vypadají různým způsobem, odhlížím od toho, co je v té předloze napsáno. Jestli tedy skutečně novelizační body vypadají tak, jak mají vypadat, to už je odborná stránka. To si jako sám vyřídím případně s tím referentem. Ale řekněme. Znat svůj vlastní úřad je podle mě dost důležité.

T: V čem ta kompetence spočívá, myslím, kompetence „umění úřadovat“?

ŘO3: Právě v umění těch procesů, ve znalosti toho, že když za vámi někdo přijde, že tedy máme začít psát paragrafy, tak trvat na tom, že věcný útvar napřed musí dodat věcný podklad, že ten věcný podklad musí mít určitou kvalitu. Že je nutné znát třeba, s kým vším musím provést konzultaci. Tady jsme zvyklí konzultovat velice extenzivně se sociálními partnery, píšeme zákoník práce. Zákoník práce tím pádem je nutné konzultovat především s adresáty této normy. Tím pádem s odbory, zaměstnavateli, případně nějakými profesními organizacemi a tak dále. To je klíčová věc, a to musí samozřejmě ten ředitel znát, protože když to neprojedná na začátku, tak někde poté s tou legislativní předlohou narazím, logicky narazím v meziresortním připomínkovém řízení, že jsme si to zkrátka jenom tak vymysleli. Narazím v poslanecké sněmovně, protože tam jim to přijde jako blesk z čistého nebe. Takže tím pádem tohle všechno musí proběhnout, a to je jeden příkladů z umění úřadovat. Nebo dalšími právě jakoby znalost těch samotných procesů nesmí dojít k žádné chybě v tom smyslu, že jsem vynechal některou z těch fází úplně zbytečně. A určitě, z pohledu toho ředitele, tak je nutná kompetence, kterou bych já nazval strategickým nadhledem. Strategickým nadhledem mám tedy na mysli to, že máme zde určité prostředky, máme zde

určité cíle a k těm cílům musíme nějakým způsobem dojít, řekněme, pokud budeme využívat ty konkrétní prostředky. Kompetenci manažera určitě je, aby viděl celý ten problém. Pokud možno z vrchu, projevovat určitou míru flexibility, neboť situace na frontě se mění skutečně každým okamžikem a tím pádem ten strategický nadhled by měl spočívat v tom, že jestliže se změní podmínky s tím, že zadání podmínky se neustále mění, tak být schopen zadání a řekněme koordinaci úkolů za všech okolností směřovat ke splnění daného cíle. U toho vedoucího... Domnívám se, že tam je daleko více nutné sociální citění. Domnívám se, že tak jak nám to bylo vysvětlováno i na manažerské akademii, odtamtud jsem si odnesl velice zajímavou věc. A to je jakoby ta trojí role toho vedoucího. To si jako pamatuji celou dobu, tak dle této teorie je daleko víc tím pěstitelem. Daleko víc je tím pěstitelem těch lidí. Daleko víc odpovídá za jejich osobní rozvoj. Domnívám se, že když já řídím vedoucí, tak vedoucí jsou daleko víc své potřeby ovládat a řekněme i řídit sami, co oni potřebují... Jsou to, řekněme, o něco vyspělejší osobnosti a není v tomhle ohledu s tím problém, zatímco pokud se jedná o ty referenty, tak referenti se skutečně musí daleko víc „drbat za uchem“. Pokud je to třeba, a ty referenti motivovat je svým způsobem daleko větší mateřská školka, naopak u toho ředitele, tak od toho ředitele zase ti vedoucí očekávají rozhodnost.

T: Jakými prostředky motivujete své podřízené?

ŘO3: Pokud se jedná o motivaci zaměstnanců, já vlastně k dispozici vesměs mám pouze penzum řekněme měkkých opatření, které vůči zaměstnancům mohou uplatnit. Já v ně samozřejmě velice hluboce věřím, já věřím v to, že dobrá pochvala, která je formulovaná tak, že ten zaměstnanec ji pochopí, a pochopí, že to není pochvala ve stylu nějakého dutohlava: „Tak je to tedy je hotové, tak teda děkuji, nebo tak tak tě musím pochválit, tak tě tedy chválím...“, ale skutečně z které je zřejmé, že teda vím, co udělal zaměstnanec dobře a popíšu, co udělal zaměstnanec dobře a on pochopí, že jednak to skutečně, co se mi na tom líbilo a že to tak chápu jeho práci, tak to je samozřejmě vynikající. Co se týče rozvoje..., nemyslím si, že svůj účel úplně plní služební hodnocení, to jsou samozřejmě dlouhodobé problémy... Jediným hodnoceným kritériem, ke kterému se fakticky podle mě přihlíží, tak je výkon služby. Jo, přihlíží se skutečně k těm výsledkům... Kdo hodně a dobře maká, tak jako podle staré dobré poučky: „Kolik uhlí narubeš, tolik peněz dostaneš“.

T: Jaké byly pro Vás klíčové přínosy vzdělávání v rámci Manažerské akademie, které jste absolvoval, a jak tyto poznatky využíváte ve své praxi? Mohl byste popsat, zda existují konkrétní aspekty nebo metody získané během tohoto vzdělávání, které nyní aplikujete? Vzdělávání zahrnovalo tři moduly: role manažera, leadership a efektivní vedení času a porad.

ŘO3: Zúčastnil jsem se pouze dvou z těch modulů, třetí modul jsem už neabsolvoval, jestli si správně pamatuji. Každopádně, modul, který se věnoval role manažera, tak to byl pro mě obrovský přínos. Z tohoto modulu si toho pamatuji spoustu... Na ty poučky si ve své praxi pravidelně vzpomínám, pravidelně si je aktualizuji, pravidelně si jakoby říkám, zejména co se týče řekněme těch tří rolí, které tam byly nějakým způsobem stanoveny, tak já si pravidelně..., když zjišťuji, že se mi něco nedaří, tak se nad tím zamýšlím, kterou roli v daný okamžik zastáváme. Jestli je to tedy ten pěstitel, dobyvatel, nebo stavitel chrámu... A tak si

velice dobře říkám, o co mi v takovém případě zrovna jde a neustále si hlídám, abych měl ten poměr vyrovnaný. Jinými slovy, rád, jelikož jsem člověk s poměrně hlubokým sociálním cítěním, nejraději bych se soustředil na to, abych si pěstoval své podřízené. Velice, na tom mi velice záleží... Ostatně i nábor nových lidí mě strašným způsobem baví a naplňuje. Každopádně je to třeba to kritérium, od kterého musím já pravidelně spíše odhlížet. Pokud se jedná o toho dobyvatele, tak naopak, tak u téhle role, tak tam si zase vždycky hlídám, abych ty cíle skutečně začal plnit, abych měl ten tah na branku, který je zcela nezbytný... A tam pravidelně si právě zase říkám, že tady musím, tady musím skutečně přidat. Pokud se jedná o toho stavitele chrámu, domnívám se, že to hlídají spíš moji podřízení, ti mě neustále směřují k tomu, že teda musíme být ochránci zákoníku práce a souvisejících předpisů. A tam si také zase říkám, jestli právě pod tlakem toho politického zadání od toho občas neustupuji a pravidelně si na to vzpomenu. Stejně tak v rámci toho modulu, tak jsem si osvojil, a dodneška si tedy pamatuji, jakým způsobem se zaměřovat a jakým způsobem si i stavět tým a jakým způsobem si nastavovat typologii těch zaměstnanců. Jinými slovy, také máme zde zaměstnance, kteří jsou řekněme těmi výkonnými typy, kteří jsou jakoby kariérně zaměřeni, vyžadují významnou pozornost, vyžadují ty nejsložitější úkoly, za jejichž splnění potřebují být náležitě pochváleni. Máme tady ale i ty, řekněme sociální, nebo popřípadě analytické typy. Pamatuji si a snažím se si neustále vzpomínat na to, jakým způsobem všechny ty typy motivovat, motivovat k práci, co je pro ně důležité. A i při náboru nových zaměstnanců, tak vždy hledím k tomu, z jakých lidí podle té typologie, mám ten tým složený... Typicky dlouhodobě si pamatuji, že ryze v rámci té řekněme výkonné složky, u těch výkonnostních typů, tak vím, že v každém oddělení může být jeden maximálně dva, že víc, že by to nebylo dobré... A pamatuji si, že mít tým složený, řekněme, pouze z výkonných typů by byla moje smrt. Všem bych jim musel věnovat extrémní pozornost. Nikdo z nich by nehleděl na nějakou jakoby zásadní koncepci. Všichni by chtěli být neustál chváleni a adorováni, což jakoby adorován může být pouze někdo. To že je někdo, řekněme tím analytickým nebo sociálním typem je dobré... Taky si pamatuju, že u výkonových lidí ani nemůžu třeba určité zadání jim dávat. A není na tom nic špatného, jo, nebo že je někdo řekněme svou náturou „rutinér“. Popravdě řečeno, já na rutinní typy strašně moc sázím na to, že tady mám lidi, kterým nevadí a respektive oceňují úkoly, které jsou zadány ve stylu: „vždycky děláme jako vždycky, musí se to udělat stejně jako minule, musí se to udělat pořádně, musí se to udělat kvalitně a nevymýšlet a nevymýšlet znova kolo“. To si dodneška pamatuji to, jako je věc, která mě opravdu velice významně ovlivnila.

T: A jak hodnotíte mix metod použitých během vašeho vzdělávání na Manažerské akademii, zvláště kombinaci teoretického rámce poskytovaného prostřednictvím e-learningu, hraní rolí a případových studií, které jste museli řešit?

ŘO3: Ten mix mně přišel úplně skvěle nastavenej. Už tedy samotná ta teoretická příprava, která byla formou toho e-learningu, měla výbornou úroveň. Jo, jako bylo to audiovizuální dílo, které přednášel zkušený lektor nebo herec, dalo se v tom vracet, dalo se to pouštět dál. Pro mě to byla třeba obrovská inspirace. Když jsem byl v sekci pro státní službu, chtěl jsem e-learning takhle přizpůsobit i pro skripta k úřednickým zkouškám. Přišlo mi to jako úplně úžasnej nápad. Bylo to kvalitně zpracované, i pokud se jedná o to prvotní měření, tak i to mi přišlo jako velice kvalitní, protože ty jednotlivé úkoly, které tam bylo nutné splnit, tak

směřovaly, k čemu jsme se měli naučit. To si jako pamatuji, jako: Máte tady Karla, kterému umřela babička..., teď nic moc nepracuje a řekněte, jak byste zařídili, aby pracoval dál? Před absolvováním té manažerské akademie, tím pádem na základě nějaké své vlastní lidské intuice, a poté, že jsme byli měřeni po absolvování té manažerské akademie, kdy tedy ta zadání po té teoretické a praktické přípravě, která teda probíhala tu frontální anebo tedy tím e learningem, tak bylo zřejmé, že se to tam dalo aplikovat. Navíc to přišlo mi to i poměrně praktické, řešit situace, kdy mám demotivovaného zaměstnance, nebo že mám naopak zaměstnance který někomu šlape na paty nebo mi leze po zádech? Byl vidět na tom ten progres a i to hodnocení tomu potom jakoby odpovídalo, to který jsem obdržel. Samozřejmě, pokud se jedná o tu výuku, která probíhala v těch seminářích, máme to tak nazvat, tak i tam mi přišly, že ty metody byly výborným způsobem zvoleny. Já na ten takzvaný role-playing opravdu velice věřím, jo, řekněme na hraní rolí a řekněme, takovouhle školu hrou, protože to v člověku zůstane, to si jako skutečně bude pamatovat navěky ten stres, kdy se musel rychle zamyslet nad tím. Jak to teda zahraje? Jak to teda provede? Pak, jak to tedy prováděl? Co ho případně překvapilo? Daleko lepší než sedět a koukat na prezentaci a něco takového. Navíc to bylo i časově výborně provázané.

PŘÍLOHA 2: Vyhodnocení programu po skončení Manažerské akademie

Modul 1: Role manažera

	Lektor	A	B	C	D
	Počet skupin vyučovaných lektorem	2	6	0	5
Hodnocení tématu	Program mě inspiroval a nabyté znalosti a dovednosti jsou perspektivní.	2,07	1,89	N/A	1,79
	V programu byly momenty, které obratem použiju ve své práci.	2,25	1,96	N/A	1,78
	Celkové hodnocení tématu	2,16	1,93	N/A	1,79
Hodnocení lektora	Lektor myslel na naše potřeby a program dokázal přizpůsobit.	1,88	1,55	N/A	1,37
	Lektor byl tím, kdo rozumí problematice do hloubky.	1,57	1,53	N/A	1,16
	Lektor dokázal vytvořit atmosféru, která podporovala naše zapojení.	1,5	1,37	N/A	1,09
	Celkové hodnocení lektora	1,65	1,48	N/A	1,21
Celkové hodnocení	Mám jasný plán, jak použiji podnět(y) ze školení ve své praxi.	2,5	1,97	N/A	1,95
	Svému kolegovi bych tuto vzdělávací aktivitu doporučil.	2,19	1,59	N/A	1,4
	Celkový průměr	2,35	1,78	N/A	1,68
Hodnocení modulu	Průměrná známka lektora za celý Modul 1	2,05	1,73	0,00	1,56
	Vážený průměr známek celého Modulu 1	1,71			

Modul 2: Mistrem leadershipu

	Lektor	A	B	C	D
	Počet skupin vyučovaných lektorem	2	2	6	3
Hodnocení tématu	Program mě inspiroval a nabyté znalosti a dovednosti jsou perspektivní.	1,58	1,6	1,92	1,83
	V programu byly momenty, které obratem použiju ve své práci.	1,83	1,6	1,91	1,95
	Celkové hodnocení tématu	1,71	1,6	1,92	1,89
Hodnocení lektora	Lektor myslel na naše potřeby a program dokázal přizpůsobit.	1,41	1,1	1,67	1,55
	Lektor byl tím, kdo rozumí problematice do hloubky.	1,07	1,5	1,63	1,22
	Lektor dokázal vytvořit atmosféru, která podporovala naše zapojení.	1,45	1,55	1,66	1,39

	Celkové hodnocení lektora	1,31	1,38	1,65	1,39
Celkové hodnocení	Mám jasný plán, jak použiji podnět(y) ze školení ve své praxi.	1,76	1,8	2	2,28
	Svému kolegovi bych tuto vzdělávací aktivitu doporučil.	1,27	1,5	1,85	1,39
	Celkový průměr	1,52	1,65	1,93	1,84
Hodnocení modulu	Průměrná známka lektora za celý Modul 2	1,51	1,54	1,83	1,71
	Vážený průměr známek celého Modulu 2	1,71			

Modul 3: Řízení času a porad

	Lektor	A	B	C	D
	Počet skupin vyučovaných lektorem	5	2	5	1
Hodnocení tématu	Program mě inspiroval a nabyté znalosti a dovednosti jsou perspektivní.	1,74	2,29	2,1	1,8
	V programu byly momenty, které obratem použiju ve své práci.	1,95	2,27	2,11	1,4
	Celkové hodnocení tématu	1,85	2,28	2,1	1,6
Hodnocení lektora	Lektor myslel na naše potřeby a program dokázal přizpůsobit.	1,81	1,9	1,79	1,2
	Lektor byl tím, kdo rozumí problematice do hloubky.	1,56	1,9	1,81	1
	Lektor dokázal vytvořit atmosféru, která podporovala naše zapojení.	1,75	1,62	1,67	1,4
	Celkové hodnocení lektora	1,71	1,81	1,76	1,2
Celkové hodnocení	Mám jasný plán, jak použiji podnět(y) ze školení ve své praxi.	1,97	2,35	2,15	1,8
	Svému kolegovi bych tuto vzdělávací aktivitu doporučil.	1,82	1,9	2	1,6
	Celkový průměr	1,9	2,13	2,08	1,7
Hodnocení modulu	Průměrná známka lektora za celý Modul 3	1,82	2,07	1,98	1,50
	Vážený průměr známek celého Modulu 3	1,90			

PŘÍLOHA 3: Ukázka dotazníku – Hodnocení efektivity Manažerské akademie s odstupem času

Manažerská akademie se zaměřovala na rozvoj klíčových manažerských dovedností, včetně komunikace, řízení času, vedení a motivace podřízených. Program byl strukturován do tří hlavních modulů: "Role manažera," "Mistrem leadershipu," a "Řízení času a porad." Každý modul zahrnoval teoretický základ, praktická cvičení a osobní úkoly pro integraci dovedností do pracovního prostředí.

1) Jak hodnotíte osobní přínos absolvovaného vzdělávání v rámci manažerské akademie, pokud jde o rozvoj Vašich schopností a dovedností?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(1 - velmi pozitivní, 2 - pozitivní, 3 - neutrální, 4 - negativní, 5 - velmi negativní)

2) Jak hodnotíte přínos absolvovaného vzdělávání v rámci manažerské akademie pro Vaši manažerskou praxi a schopnost řešit pracovní výzvy?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(1- velmi pozitivní, 2 - pozitivní, 3 - neutrální, 4 - negativní, 5 - velmi negativní)

3) Jak byste charakterizoval(a) své profesní a manažerské nastavení před absolvováním kurzu a jak se toto nastavení změnilo po absolvování kurzu? Můžete uvést konkrétní aspekty nebo příklady této změny?

Před absolvováním kurzu jsem si přišla jak vedoucí „z leknutí“, dělala jsem spoustu věcí intuitivně (což nemusí být nutně špatné). Po kurzu jsem pro své jednání/postupy našla oporu a vyvarovala se (většinou) chyb a procházení slepých uliček. Kurz mi dodal profesní sebevědomí (nebo spíš „manažerské“). Nyní si lépe dokážu organizovat čas a prioritizovat úkoly.

4) Jak jste konkrétně integroval(a) znalosti a dovednosti získané během kurzu do vašeho každodenního profesního života? Existují specifické praktiky, které jste přizpůsobil(a) nebo zavedl(a) na základě vašich zkušeností z kurzu?

Zejména se jednalo o záležitosti time managementu. Není nic špatného na tom, vyhradit si čas, kdy nechci být rušena (před tím jsem měla dveře stále otevřené – obrazně i fyzicky). Pokud nebyl opravdu strategický úkol, tak jsem se naučila po příchodu do práce nejprve projít e-maily, stanovit si priority dne, případně dělat „rutinu“ (např. kontrola a podpis faktur pro čerpání FKSP). Během dopoledne jsem zpravidla každý den obešla všechny kolegyně, abych zjistila, zda jsou

nějaké problémy, jak se plní úkoly, s čím mohu pomoci nebo co ne/mám očekávat. Poté už byl vyhrazený čas na řešení úkolů, problémů, jednání. Před odchodem z práce jsem podepisovala „poštu“, tj. kontrolovala práci kolegyň a případně přidělovala úkoly na další dny. Obecně jsem přizpůsobila rozvrh dne svému biorytmu-ráno těžší rozjezd, vrchol aktivity odpoledne a navečer.

5) Jak byste si představoval(a) ideální koncepci manažerského vzdělávání, které by lépe odpovídalo potřebám pracovního prostředí a Vaším profesním aspiracím? Máte nějaké konkrétní návrhy nebo změny, které byste rád(a) viděl(a) v budoucím vzdělávacím programu?

Domnívám se, že manažerská akademie, tak jak byla koncipována, byla největším přínosem pro méně zkušené představené/vedoucí pracovníky. Pro ty, kteří jsou již v manažerské pozici delší dobu, bych doporučila spíše jednotlivé konkrétně zaměřené kurzy.