

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
Filozofická fakulta

Katedra andragogiky a personálního řízení  
Studijní program Pedagogika, studijní obor Andragogika

Disertační práce

Tereza Raisová

PROBLEMATIKA ZÍSKÁVÁNÍ A VÝBĚRU  
ZAMĚSTNANCŮ V SYSTÉMU ŘÍZENÍ PODLE  
KOMPETENCÍ

THE ISSUES OF THE RECRUITMENT PROCESS IN  
THE COMPETENCY BASED MANAGEMENT  
SYSTEM

Praha 2012

Vedoucí práce:  
PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat své školitelce, PhDr. Michaele Tureckiové, CSc., za odborné vedení, rady a připomínky, ale především za lidský a povzbudivý přístup. Poděkovat chci také panu RNDr. Petru Bosčekovi, CSc. za cenné rady a podporu, kterou mi věnoval.

Dále děkuji všem, kteří mi vyšli vstříc při sběru dat pro výzkum a umožnili mi tak sestavit tuto disertační práci.

V neposlední řadě bych ze srdce ráda poděkovala své mamince za to, jak mne vedla a všemi způsoby motivovala ke vzdělávání, své sestře za připomínky a inspiraci a jim i všem svým blízkým vyjadřuji velký dík za veškerou podporu.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

podpis

## **ABSTRAKT A KLÍČOVÁ SLOVA**

Disertační práce se zabývá problematikou kompetencí, řízení podle kompetencí a zejména metodou Competency Based Interview. Cílem práce je zorientovat se v problematice kompetencí a zaměřit se na kompetence tak, jak jsou chápány ve smyslu pedagogickém, andragogickém a řízení lidských zdrojů. Práce se dále zaměřuje především na profesní kompetence k vynikajícímu výkonu, jejich identifikaci, rozvoj a možnosti jejich použití v získávání a výběru, vzdělávání a hodnocení, tedy v systému řízení. Hlavním cílem je pak přispět k rozvoji vědy realizací sondy v oblasti efektivity metody Competency Based Interview (CBI) a podpořit tak další zkoumání této metody.

Práce je členěna do pěti tematických celků.

První kapitola obsahuje teoretická východiska problematiky kompetencí, naznačuje vznik pojmu kompetence jako klíčové charakteristiky pro úspěch na určité pracovní pozici, zabývá se kompetencemi ve smyslu pedagogické a andragogické kategorie, odlišuje kompetence klíčové a profesní a vymezuje další související pojmy.

Druhá kapitola se zabývá vnitřním prostředím kompetence, strukturou a psychologickými aspekty kompetencí vysokého výkonu, zaměřuje se zejména na chování, osobnost, emoční inteligenci a mentální modely a jejich vztah k pojmu kompetence.

Kapitola třetí je věnována problematice řízení podle kompetencí. Obsahuje charakteristiku tohoto systému, rozbor aplikace kompetence vysokého výkonu pro jednotlivé pozice a dále úlohu kompetencí v jednotlivých procesech personálního řízení: získávání a výběru zaměstnanců, hodnocení a rozvoje.

Čtvrtá kapitola zpracovává kompetence manažerské, které představují specifickou oblast v dané problematice a navíc jsou předmětem zkoumání v empirické části disertační práce. Kapitola obsahuje zamyšlení nad východisky manažerských kompetencí, upozorňuje na některé důležité modely, manažerské modely současnosti a změny manažerského prostředí.

Poslední kapitola představuje empirickou část práce a je, dle mého názoru nosnou částí mé disertace. Zabývá se praktickým ověřením efektivity metody Competency Based Interview, srovnává efektivitu této metody s metodou Behavioral Event Interview v rámci procesu externího výběru kandidátů na nižší manažerskou pozici.

***Klíčová slova:*** kompetence, řízení podle kompetencí, manažerské kompetence, Competency Based Interview, Behavioral Event Interview

## **ABSTRACT AND KEY WORDS**

The dissertation thesis focuses on the topic of competences, the Competency Based Management and especially the method of the Competency Based Interview. The thesis aim is the understanding of the competences in the pedagogical, andragogical and human resource management meanings. The thesis focuses primarily on the professional competences of the high performance, their identification, development, and the possibility of their usage in the recruitment, training and evaluation system, respective in the Human Resources Management system. The main thesis objective is the contribution to the development of science by the survey realisation in the area of the Competency Based Interview efficiency and the encouragement of a further investigation of this method.

The thesis is divided into the theoretical and practical part and it is structured into five chapters.

The first chapter contains the theoretical bases of the competence issue, it suggests the emergence of the concept of competences as key characteristics for success at a certain position, it deals with the competence within the meaning of the pedagogical and andragogical category, it distinguishes key competences and professional competences and it defines related terms.

The second chapter deals with the internal environment of the competence, the structure and psychological aspects of the high performance competences focusing in particular on the behaviour, personality, emotional intelligence and mental models and their relationship to the competence concept.

The third chapter is devoted to the issue of the Competency Based Management. It contains the characteristic of this system, the analysis of the application of high-performance competences for each position and the role of competences in the different processes of the Human Resources Management: the acquisition and selection of staff, the evaluation and the development.

The fourth chapter is developing the topic of the managerial competences, which represents a specific area in the issue and, moreover, the managerial competences are the subject of the examination in the empirical part of the dissertations. The chapter contains a reflection on managerial competences; it draws attention to some important models, management models and changes in the management environment.

The last chapter is the major part of the thesis, and it is, in my opinion, the carrier of my dissertation. It deals with practical verification of the Competency Based Interview method effectiveness, compares the efficiency of this method with the Behavioral Event Interview method in the framework of the selective process of external candidates at the lower managerial position.

**Key words:** competences, Competency Based Management, managerial competences, Competency Based Interview, Behavioral Event Interview

# OBSAH

	Strana
<b>0 ÚVOD</b>	<b>13</b>
<b>1 KOMPETENCE A SOUVISEJÍCÍ POJMY</b>	<b>15</b>
1.1 Vznik pojmu kompetence jako klíčové charakteristiky pro úspěch na určité pracovní pozici	15
1.2 Kompetence jako obecná pedagogická a andragogická kategorie	19
1.3 Klíčové a profesní kompetence	29
1.4 Kompetence k pracovnímu výkonu a související pojmy	30
1.5 Strategické kompetence společnosti	34
<b>2 VNITŘNÍ STAUBA A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY KOMPETENCÍ VYSOKÉHO VÝKONU</b>	<b>39</b>
2.1 Vnitřní skladba kompetencí	39
2.2 Psychologické aspekty kompetence, chování, osobnost, emoční inteligence a mentální modely	42
<b>3 ŘÍZENÍ PODLE KOMPETENCÍ – KOMPETENCE V SYSTÉMU ŘÍZENÍ SPOLEČNOSTI</b>	<b>48</b>
3.1 Základní pojmy – řízení, personální řízení	48
3.2 Charakteristika řízení podle kompetencí	49
3.3 Aplikace konceptu kompetence vysokého výkonu pro jednotlivé pozice	52
3.3.1 Přípravná fáze	53
3.3.2 Sběr dat	54
3.3.3 Zpracování získaných informací – tvorba kompetencí, validizace modelu	59
3.4 Kompetence v získávání a výběru zaměstnanců	60
3.4.1 Competency Based Interview	61



3.4.2	Assessment Centre	69
3.5	Hodnocení kompetencí jako součást hodnocení zaměstnanců	71
3.5.1	Sebehodnocení	73
3.5.2	360° zpětná vazba	74
3.6	Metody rozvoje kompetencí	76
3.6.1	Výcviky, modulární vzdělávací programy	78
3.6.2	Metoda koučování	83
<b>4 MANAŽERSKÉ KOMPETENCE</b>		<b>88</b>
4.1	Základní pojmy	88
4.2	Východiska pojetí manažerských kompetencí	89
4.3	Modely manažerských kompetencí	91
4.4	Manažerské kompetence současnosti a změny manažerského prostředí	93
<b>5 EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE</b>		<b>97</b>
5.1	Cíl a stanovení hypotéz	97
5.2	Metodika šetření	98
5.2.1	Popis výchozí situace	98
5.2.2	Postup při řešení výzkumného úkolu	99
5.2.3	Výzkumný vzorek	99
5.2.4	Metody použité při řešení výzkumného úkolu	99
5.3	Realizace první části výzkumného úkolu – příprava: definice kompetencí, nastavení kompetenčního modelu	101
5.3.1	Popis pracovní pozice vedoucího obchodní skupiny	101
5.3.2	Identifikace kompetencí metodou expertního posouzení	102

5.3.3	Zjištění charakteristik vynikajících a průměrných až podprůměrných zaměstnanců pomocí metody behaviorálního interview	103
5.3.4	Použití metody Repertory grid interview (RGI), testu Obecných schopností a analýzy zpětné vazby od podřízených obchodníků	106
5.3.5	Definice kompetencí, sestavení postupu výběrového procesu a specifikace Competency Based Interview	109
5.3.6	Validizace	114
5.4	Ověření hypotéz H1 a H2	119
5.4.1	Popis výzkumného vzorku a kontrolní skupiny	119
5.4.2	Výsledky zkoumání	120
5.5	Diskuse	127
	<b>6 ZÁVĚR</b>	<b>129</b>
	<b>7 BIBLIOGRAFICKÉ CITACE</b>	<b>134</b>
	<b>PŘÍLOHY</b>	<b>148</b>

## SEZNAM ZKRATEK

- AC – Assessment Centre (multisituvační hodnotící zkouška),
- ASEM – Asia – Europe Meeting (dialog mezi Evropou a Asií, který se institucionalizoval v 90. letech 20. století),
- BEI – Behavioral Event Interview (rozhovor zaměřený na zjišťování minulých zkušeností jedince),
- CBI – Competency Based Interview (rozhovor zaměřený na zjišťování úrovně kompetencí jedince),
- CBM – Competency Based Management (řízení podle kompetencí),
- CBT – Competency Based Training (výcvikový systém zaměřený na rozvoj kompetencí)
- CECIOS – mezinárodní manažerská asociace
- CEO – Central Europe Organisation (Organizace pro střední Evropu)
- CV – Curriculum vitae (životopis)
- DeSeCo – The definition and selection of key competences (společnost pro definici a výběr klíčových kompetencí)
- ECI 2. 0 – Emotional Competence Inventory 2.0 (dotazník emoční inteligence)
- EI – emoční inteligence
- H1, 2 – hypotézy 1 a 2
- HR – Human Resources (lidské zdroje)
- IBM – International Business Machines Corporation (přední světová organizace v oboru informačních technologií)
- IES – The Institute for Employment Studies (institut pro studium zaměstnanosti)
- KS – kontrolní skupina
- MBA – Master of Business Administration
- MCI – Management Charter Initiative (organizace podílející se na definici systému manažerských standardů ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irsku)
- n – počet
- N – neúspěšný
- NSK I (2005 – 2008), NSK II (2009 – 2011) – projekt Národní soustava kvalifikací

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

NVQ – National Vocational Qualifications (Národní soustava kvalifikací ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska)

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

P – průměrný

PHARE VET – název projektu Reformy odborného vzdělávání

RGI – Repertory Grid Interview (metoda diferencujících projevů chování)

SOŠ – střední odborné školy

SOU – střední odborná učiliště

ŠVP – školní vzdělávací program

T1, 2 – tazatel 1 a 2

U – úspěšný

VOS – vedoucí obchodní skupiny

VOŠ – vyšší odborné školy

VS – výzkumná skupina

VŠ – vysoké školy

## 0 ÚVOD

Problematika kompetencí je v dnešní době velmi frekventovaným pojmem, jak v oblasti vědy, tak v oblasti praxe. Kompetence nepřinášejí něco revolučně nového, ale umožňují jasnější vymezení vztahu mezi předpoklady jedince a požadavky na jednání. Nutí nás explicitně vyjádřit klíčové faktory úspěšného kontaktu jedince s prostředím, ať již v úzce profesním významu, na konkrétním pracovním místě nebo v širším významu jedincova života, v rodině, ve společnosti atd. Při práci s kompetencemi se v souladu s pedagogickým a andragogickým konstruktivismem musí začít u praktického života, „rekonstrukcí zdařilé životní zkušenosti. Na tomto základě může věda navrhnout teorie, koncepty a instrumenty k zlepšení životní praxe“ (Beneš, 2001, s. 49).

Existuje řada metod, které byly vyvinuty a jsou více či méně náročné na užití v praxi a s různou validitou a reliabilitou se snaží zmapovat tyto oblasti (tj. hodnocení chování jedince v pracovních či jiných životních situacích). Jednou z nich je používání kompetence, nástroje, který vychází z praxe a zároveň se ve svém vývoji stal metodou s přesným postupem, kritérii a mírou ověřitelné validity.

Jednotlivé vědní disciplíny se na téma kompetencí dívají odlišně (normativně, pragmaticky, atd.), stejně jako manažerská praxe (kompetence jako klíčové charakteristiky vynikajících zaměstnanců, klíčové strategické kompetence, které mají vztah k celé organizaci). V této práci jsou kompetence chápány jako kombinace znalostí, dovedností, osobních charakteristik a hodnot. Výsledkem této kombinace, je pozorovatelný a měřitelný projev chování. Tento přístup mi poskytuje východisko ke zkoumání těch pozorovatelných projevů chování, stejně jako jejich vnitřních faktorů.

Cílem této práce není vyčerpávajícím způsobem postihnout složité pojmosloví, které je v této oblasti značně nejednotné, ale zprostředkovat možný přístup k používání pojmu kompetence v andragogických a manažerských souvislostech a zaměřit se na kompetence tak, jak jsou chápány ve smyslu pedagogickém, andragogickém a řízení lidských zdrojů. Vzhledem ke svému psychologickému vzdělání se dívám na kompetence také z pohledu jejich vnitřní struktury a funkce.

Mým cílem je zaměřit se především na profesní kompetence k vynikajícímu výkonu, jejich identifikaci, rozvoj a možnosti jejich použití v získávání a výběru, vzdělávání a hodnocení pracovníků, tedy v systému řízení.

Hlavním cílem této práce je přispět k rozvoji vědy realizací sondy v oblasti efektivity metody Competency Based Interview (CBI) a podpořit tak její další zkoumání.

Práce je členěna na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části práce bych se ráda pokusila sumarizovat teoretická východiska dané problematiky. Konkrétním cílem empirické části je srovnat efektivitu CBI s efektivitou Behavioral Event Interview (BEI) a potvrdit či vyvrátit následující hypotézy:

H1: Kandidáti vybraní metodou CBI budou vykazovat vyšší úspěšnost na dané pozici než kandidáti vybraní metodou BEI.

H2: Kandidáti vybraní metodou CBI budou pro práci vhodnější, tudíž spokojenější, proto budou vykazovat nižší míru fluktuace.

Hypotézy budou ověřovány na výzkumném vzorku 50 vedoucích obchodní skupiny středně velké finanční instituce vybraných metodou CBI v letech 2005–2008. Pro srovnání použiji kontrolní skupinu 50 kandidátů na pozici vedoucí obchodní skupiny stejné instituce vybraných metodou BEI v letech 2002–2005. K potvrzení či vyvrácení hypotéz budou použity metody analýzy výsledků výzkumné a kontrolní skupiny, srovnávání statistických parametrů výzkumné a kontrolní skupiny a syntéza výsledků při formulaci doporučení užívání CBI.

Považuji za důležité odlišení metody CBI od metody behaviorálního interview (BEI), obě metody mají společné prvky, přesto CBI má své nezaměnitelné charakteristiky a její výhodou je, že je součástí širšího systému řízení podle kompetencí. Tuto metodu také považuji za dobře využitelnou v praxi, přes určitou náročnost přípravy.

Za hlavní přínos své disertační práce považuji hledání nových pohledů a souvislostí ve spletné problematice kompetencí a prohloubení znalostí v oblasti metody Competency Based Interview a upozornění na možnosti, které tato metoda přináší.

# 1 KOMPETENCE A SOUVISEJÍCÍ POJMY

Užívání pojmu kompetence je zatíženo silnou nejednoznačností a překrýváním s jinými pojmy. Anglický pojem „competence“, který je užíván v holistickém významu k označení komplexních schopností jedince (např. kompetence řídit vozidlo), lze v angličtině odlišit od pojmu „competency“, tj. dílčího požadavku ve vztahu k výkonu, plurálový tvar „competencies“ se vztahuje k jednotlivým dílčím složkám situovaným „dovnitř“ celostně pojaté „kompetence“. Český pojmový aparát tento rozdíl neumožňuje vyjádřit. (Knecht et al., 2010, s. 40)

Z hlediska oborového zázemí, lze pozorovat různé přístupy k vymezení kompetencí, v pedagogice a andragogice dominuje normativní přístup, který vymezuje kompetence jako jednu z cílových kategorií vzdělávání, v psychologii se uplatňuje především pragmatický přístup, ve kterém jsou kompetence chápány jako kognitivní dispozice k úspěšnému jednání v určitých situacích, například v lingvistice se uplatňuje generický přístup, který vymezuje kompetenci jako obecnější vnitřní dispozici (schopnost, dovednost, vlastnost) k určitému jednání či výkonu, jenž je označován termínem „performance“, tj. výkonnost (podrobněji viz Klieme, 2010).

V této práci bude termín užíván zejména z hlediska andragogického a z hlediska oblasti řízení lidských zdrojů.

## 1.1 Vznik pojmu kompetence jako klíčové charakteristiky pro úspěch na určité pracovní pozici

Profesní kompetenci chápeme jako kombinaci znalostí, dovedností, osobních charakteristik a hodnot. Výsledkem, tj. kompetentností je pozorovatelný a měřitelný projev chování.

Pojem kompetence ve smyslu klíčových charakteristik individua byl definován v kontrastu s pojmem inteligence (vývoj pojmu inteligence viz příloha A).

Pojem inteligence postihuje míru a strukturu kognitivních charakteristik jedince. Ačkoliv neexistuje žádná obecně uznávaná definice inteligence, mnoho vědců se shoduje na tom, že tento pojem zahrnuje schopnost řešit nové nebo obtížné situace; schopnost učit se ze zkušeností; schopnost přizpůsobit se; schopnost správného určení podstatných souvislostí a vztahů, pomocí nichž jsou řešeny nové problémy a které umožňují orientaci v nastalých situacích.

V průběhu první světové války vznikly podmínky pro první masové použití inteligenčních testů. „Nic není o individuu tak důležité jako jeho IQ" („There is nothing about an individual as important as his IQ"), prohlásil americký psycholog Lewis M. Terman v roce 1922. (Hergenhahn, 2008, s. 318)

IQ, stejně jako měření struktury inteligence byla častým nástrojem k predikci výkonu v zaměstnání. Zde je ovšem adekvátnost použití sporná. Inteligenční parametry jsou jistě i tady zajímavými daty, nicméně výkon v zaměstnání zahrnuje řadu faktorů, které pojem inteligence není schopen postihnout. Inteligence byla definována a nastavena k měření studijních předpokladů. V této oblasti vykazuje IQ i vysokou korelaci se studijními výsledky, tzn. prospěchem, pravděpodobností úspěšného dokončení školy. Korelace je nejsilnější v oblasti studia na základní škole, s postupem na střední a posléze vysokou školu klesá. Atkinsonová et al. (1995, s. 497) uvádějí, že korelace studijních výsledků a míry IQ dosahují na základní škole hodnoty 0,60 – 0,70, na střední 0,50 – 0,60, na vysoké škole 0,40 – 0,50 a při postgraduálním vzdělávání jen 0,30 – 0,40.

Tento jev je způsoben mnoha faktory, jedním z hlavních je selekce, ke které dochází, při postupu jedince školským systémem. V postgraduálním studiu je již pouze určitá vybraná skupina, která je v některých parametrech homogenní.

První diskuse, která upozornila na to, že inteligence nemusí být dobrým prediktorem pro úspěch ve výkonu povolání, byla vedena nad výsledky Flanaganových studií. Flanagan studoval piloty americké armády za druhé světové války. V letech 1941–1946 bylo k jejich výběru užíváno standardních inteligenčních testových baterií Army Alfa a Beta. Flanagan sledoval závislost úspěšnosti v boji na úspěšnosti v testech a zjistil, že prediktivní hodnota



intelligenčních testů není tak vysoká, jak se původně předpokládalo. Na základě těchto výstupů doporučil přistoupit k identifikování klíčových požadavků. Co je tedy podstatné pro úspěšnost v boji, které klíčové požadavky? V souvislosti s tím byl poprvé užit pojem kompetence, a to v roce 1959 Robertem Whitem. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 19) Kompetenci chápeme, jak již bylo v úvodu řečeno, jako kombinaci znalostí, dovedností, osobních charakteristik a hodnot.

Flanaganova úvaha byla dále rozpracována Davidem C. McClellandem (1973). Článek nazvaný „Testing for Competence rather than for Intelligence“ poukázal na potřebu jasného definování výkonu a na fakt, že úspěch nebo selhání je výsledkem více vlivů.

Velký průlom v teorii kompetencí byla práce Boyatzise, který v roce 1982 uveřejnil knihu „The Competent Manager: A Model for Effective Performance“ a odstartoval tím rozsáhlou vlnu výzkumů ve 24 zemích světa. Práce reagovala na problém, který trápil profesionály v oblasti lidských zdrojů, tj. zdůrazňovala potřebu jednotného slovníku, který by umožnil rozlišit pracovníky podávající průměrný či vynikající výkon. Boyatzis (1982, s. 20 – 21) definuje kompetence jako důležité charakteristiky individua, které souvisí s efektivitou a kvalitou výkonu v práci.

V průběhu let bylo definováno mnoho dalších definic kompetence, z nichž některé upozorňují na to, že schopnost transferu zkušenosti, někdy vyjádřená také pojmem agilita (v intelektuální dimenzi), je fenomén stejně důležitý jako kompetentnost. V rychle se měnících podmínkách je zapotřebí využívat kompetence pohotově, pružně a akceschopně. Jde tedy o schopnost transformovat know how, rychle jej přizpůsobovat, být schopen vidět situaci z více úhlů a správně reagovat na probíhající změny a v nových situacích aplikovat stávající know how vedoucí k objevování nových příležitostí a jejich využití.

Armstrong (2009, s. 202) uvádí definice z roku 2004 podle Rankina, který pojmem kompetence označuje definice dovedností a chování, které organizace očekávají při výkonu práce svých zaměstnanců. Dále pak pokračuje vysvětlením, že kompetence mohou vyjadřovat jak očekávané výstupy ze strany jednotlivce, tak i způsob, jakým jsou tyto činnosti prováděny.

Kompetence či kompetentnost je ve většině přístupů měřena kritériem výkonu v konkrétní pracovní situaci. Lze konstatovat, že lidé jsou v různé míře připraveni použít chování

potřebné k efektivnímu zvládnutí úkolu. Někdy však chybí dovednosti, vědomosti, sebedůvěra nebo emoční inteligence. Kompetence jako „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle*“ definuje také Hroník (2007, s. 61).

Definovat kompetence tak, aby tento koncept byl měřitelný a tudíž využitelný ve vědě i profesionální praxi je velice náročný úkol. Proto také většina debat a sporů o kompetencích v posledních letech byla o tom, co to vlastně kompetence jsou, jak je řídit a jak se shodují s rámcem kvalifikace.

Přes veškerou snahu o objektivitu, faktem zůstává, že i zde jsme stále z velké části odkázáni na intuitivní způsoby poznávání. Afektivně percepční procesy zahrnují tvořivost, umělecký přístup, emoce a intuici, ty nám umožňují překlenout aspekty problémů, které nejsou dostupné analyticky a pochází z neidentifikovatelných zdrojů. Pravdivost pocitů se ověřuje tím, zda cítíme, že dobře souvisí s kontextem problému nebo jak je jev pravděpodobný. (Kostroň, 1997)

Z výše uvedených důvodů je evidentní, že kompetence jsou velmi citelně ovlivněny prostředím, ve kterém jsou definovány. Tento fakt je třeba si uvědomit i v tom případě, kdy se zajímáme o historické snahy o definování klíčových faktorů úspěchu.

## 1.2 Kompetence jako obecná pedagogická a andragogice kategorie

Pojem kompetence se z oblasti profesní a firemní rozšířil do celé pedagogické a andragogice teorie a praxe.

*„Aby jedinec obstál na globalizujícím se a stále se měnícím trhu práce a byl rovněž úspěšným a spokojeným člověkem, potřebuje být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací a odborností, ale především jedinečnou schopností úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací – tedy stručně řečeno určitými kompetencemi.“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 12)

Klíčové kompetence v tomto smyslu představují jakési „obecnější kvalifikace“ bez vztahu ke konkrétnímu pracovnímu místu. První klíčové kompetence poprvé popsal Mertens v roce 1974 v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností. Podle Mertense obsahují rysy, které se dají široce využít v různých situacích a usnadňují adaptační proces. (Kociánová, 2010, s. 64) Výčet klíčových kompetencí byl zpracován mnoha dalšími autory. Mezi nejčastěji jmenované kompetence patří:

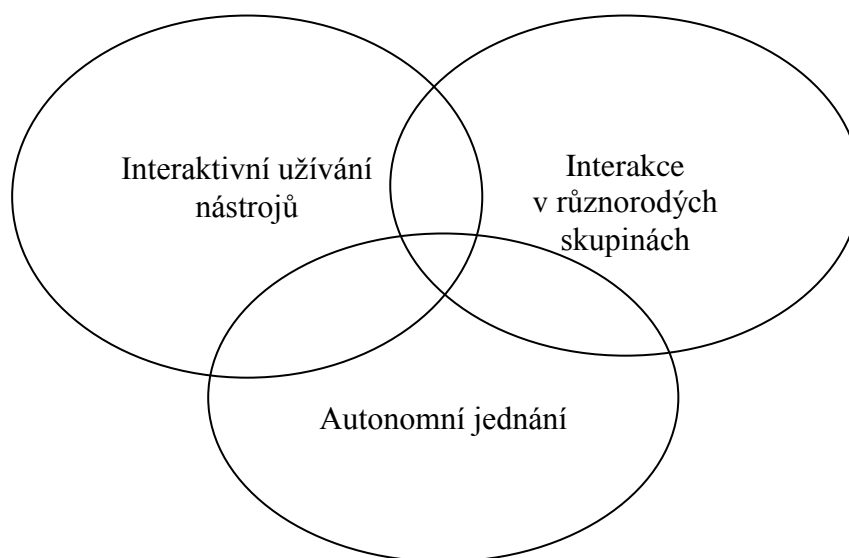
- schopnost řešit problém a kreativita,
- schopnost učit se,
- schopnost odůvodňovat a hodnotit,
- schopnost komunikovat a kooperovat,
- schopnost přijímat odpovědnost,
- samostatnost a výkonnost.

Patří k nim také znalosti interdisciplinární, jako je např. znalost jazyků, procesně orientované technické znalosti (řízení auta, práce s PC,...), stejně jako i některé osobní schopnosti a dispozice. (Palán, 2002, s. 96).

Na základě konsenzu mezinárodního transdisciplinárního panelu expertů DeSeCo (The definition and selection of key competences, 2005) byly stanoveny vzájemně propojené

zastřešující kategorie klíčových kompetencí (obr. 1), které kladou důraz na tři základní konstrukty (Rychen, 2003, s. 83):

- a) Interaktivní zacházení s nástroji – důraz je kladen na ovládnání základních materiálních i sociokulturních prostředků a nástrojů současného světa, jako jsou například informační a komunikační technologie, jazyk a další oborově specifické znalosti a dovednosti.
- b) Interakci v heterogenních skupinách – důraz je kladen na schopnost spolupracovat s jinými lidmi, zejména s lidmi z různého sociálního a kulturního prostředí.
- c) Autonomní jednání v situacích každodenního života – důraz je kladen na utváření vlastní identity.



**Obrázek 1: Zastřešující kategorie klíčových kompetencí** (*DeSeCo 2005, s. 5, upravila Raisová*)

Koncept klíčových kompetencí se rozšířil v 80. a 90. letech minulého století a stal se velmi inspirativním pro praxi ve vzdělávací politice v Evropě a měl velký význam pro vzdělávání dospělých a celoživotní učení. Potřebu identifikovat klíčové kompetence zdůraznila v roce 1995 Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě (White Paper on Education and Training, Brussels: Office for Official Publications of the European Communities, 1995). Všechny evropské země se pokoušejí definovat klíčové dovednosti a nejlepší způsob jejich předávání,

hodnocení a uznávání. Základní myšlenkou bylo za prvé vyznačit určitý počet přesně specifikovaných oblastí všeobecných i specializovaných vědomostí (matematika, informatika, jazyky, účetnictví, financování, management atd.). Za druhé stanovit pro každou z nich hodnotící systém a za třetí zavést nové, pružnější způsoby jejich uznávání.

Bílá kniha také zvažovala možnosti jednotné certifikace. Vymezení a identifikace klíčových kompetencí na evropské úrovni byla zpočátku vyjadřována velmi obecně a také vznikaly různé modely klíčových kompetencí, které byly vytvářeny, modifikovány a využívány podle představ a potřeb jednotlivých uživatelů. V odborném vzdělávání se v této souvislosti zdůrazňovala zejména problematika nesnadné predikce vývoje na trhu práce. Nejistota v tom, jak se budou vyvíjet technologie a požadavky na výkon jednotlivých profesí i celková zaměstnanost navodila potřebu utvářet v rámci odborného vzdělávání také širší „neprofesní“ dovednosti člověka.

Lisabonská strategie z roku 2000 uznala celoživotní vzdělávání jako rozhodující faktor vývoje konkurenceschopnosti EU. Po revizi Lisabonské strategie z roku 2005 přijala Rada nové hlavní směry politiky zaměstnanosti, které zahrnují i Směr 24 – Přizpůsobit systémy vzdělávání a odborné přípravy novým požadavkům na kompetence (Tureckiová, 2010, s. 22). Tento směr se zabývá kvalitou vzdělávání a odborné přípravy a Rada jej potvrdila i pro období 2008 – 2010.

V roce 2006 bylo přijato Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení, které určilo a definovalo klíčové kompetence (v textu českého překladu doporučení je uváděn pojem schopnosti) jako „*kombinaci znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu a definovány jako kompetence, které všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.*“ (Doporučení evropského parlamentu, 2006, příloha Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec) Evropský rámec zahrnuje osm oblastí klíčových kompetencí: Komunikace v mateřském jazyce; Komunikace v cizím jazyce; Matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií; Kompetence v oblasti digitálních technologií; Kompetence učit se učit; Sociální a občanské kompetence; Smysl pro iniciativu a organizační myšlení; Kulturní povědomí a vyjádření.

Pojem, který zde nazýváme klíčovými kompetencemi, je v současné době ve státech Evropské unie označován různými termíny, zatímco německy mluvící země a vlámská komunita Belgie běžně pojmu klíčové kompetence, např. frankofonní část Belgie užívá prahové a finální kompetence, Německo, Portugalsko, Lucembursko zase základní kompetence, Velká Británie – klíčové dovednosti a Německo – klíčové kvalifikace. Odborníci Evropské komise jednoznačně doporučili užívání pojmu klíčové kompetence (key competencies). K tomuto závěru dospěly i jiné mezinárodní výzkumy a studie (např. program DeSeCo – The definition and selection of competences pod záštitou OECD a iniciativa ASEM týkající se celoživotního učení). (Klíčové kompetence, 2005)

V českém odborném vzdělávání se termín „klíčové kompetence“ poprvé objevil v roce 1991 v doporučeních k přepracování koncepce kurikula odborného vzdělávání v ČR ve Strategické studii odborného vzdělávání a přípravy programu PHARE VET. Dnes jsou kompetence nezbytnou součástí školního vzdělávacího programu (ŠVP), a poté se objevují ve všech oblastech a etapách vzdělávání.

Během počátečního vzdělávání a odborné přípravy by si měli mladí lidé osvojit klíčové kompetence na takové úrovni, aby byli připraveni na dospělost, a tyto schopnosti by si měli dále rozvíjet, zachovávat a aktualizovat v rámci celoživotního vzdělávání. Klíčové kompetence mají nadpředmětový charakter a lze je rozvíjet při výuce různého obsahu učiva především prostřednictvím vhodných metod a forem výuky. Rolí pedagoga (vzdělavatele) není předávat informace nebo hotové znalosti, ale nedirektivním způsobem optimalizovat proces získávání a rozvíjení kompetencí. Ke vzniku kompetence k provozování činnosti či řešení situace je nezbytné praktické provádění a získání zkušenosti. Zkušenost postavená na teoretickém základu je pro zrod kompetence nezbytná.

Pro komplexnost rozvoje kompetencí je velmi důležité, aby koncepce jednotlivých vzdělávacích modulů (vyučovacích předmětů) neprobíhala izolovaně, ale byla průběžně diskutována, připomínkována a sladována s ostatními moduly (předměty) na základě průběžné spolupráce celého pedagogického sboru.

Způsob (forma) rozpracování klíčových kompetencí do ŠVP a jednotlivých učebních osnov by měl být pokud možno jednotný (nejlépe na úrovni výsledků vzdělávání). Velmi se

osvědčilo plánovat a realizovat takové metodické přístupy, které vedou k maximální podpoře motivace, vlastních aktivit a kreativity žáka, umožňují bezprostředně aplikovat teoretické poznatky i praktické dovednosti v komplexně projektovaných praktických úkolech. Je snaha, aby úkoly byly co nejvíce podobné úkolům řešeným v realitě výkonu povolání a směřovaly k propojení izolovaného školního prostředí, v němž žák je většinou pasivním příjemcem informací, s reálným prostředím existujícím mimo školu. Přesunovat by se měla i role a působení vyučujícího v pedagogické interakci od vystupování direktivního a autoritativního ke konzultačnímu a poradenskému, který žáky vede k tomu, aby nejen plnili svěřené dílčí odborné úkoly, ale aby získávali další pracovní i životní zkušenosti, zejména takové, které souvisejí se samostatnou organizační činností v jejich oboru. (Národní ústav odborného vzdělávání, 2011)

Tyto požadavky splňuje např. důsledná aplikace metody projektového vyučování ve vyučování (která je často uváděna v souvislostech s koncepcí činnostně orientovaného učení) žáků. Při řešení žákovských projektů žáci pokud možno co nejvíce samostatně plánují, organizují, realizují i odpovědně hodnotí své vlastní pracovní i učební aktivity, které vykonávají i v mimoškolním prostředí (viz příloha C).

Modernizace a inovace v počátečním a dalším vzdělávání je nezbytná, souvisí s tím zájem o produktivitu a kvalitu vzdělávacích systémů a zájem o učební výsledky jedinců. Cílem je nastavit měřitelné výstupy a navrhnout nástroje, které by umožnily zavedení standardů kvality úrovně vzdělávání. (Veteška in Langer, 2011, s. 64)

V oblasti vzdělávání dospělých roste v souvislosti s Doporučením Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení důraz kladený na zaměstnanost a kompetence vyžadované trhem práce.

Belz a Siegrist (2001, s. 165 – 166) uvádějí výsledky průzkumů, které zjišťovaly, jaké kompetence po svých pracovnících požadují zaměstnavatelé v inzerátech na pracovní místa. Tyto průzkumy se uskutečnily v r. 1995 ve Švýcarsku a v r. 1997 v Německu (tabulka 1). Vycházely vždy z několika set inzerátů. Přestože nemohou poskytnout úplný obrázek (u některých profesí se určité kompetence zřejmě předpokládají automaticky), ukazují, jaké schopnosti zaměstnavatelé požadují. Až na poslední dvě položky vychází v obou průzkumech stejné pořadí kompetencí.

**Tabulka 1: Potřeby zaměstnavatelů v devadesátých letech 20. století (Belz, Siegrist, 2001, s. 165 – 166)**

Kompetence, které vyžadují zaměstnavatelé	Průzkum 1 (Švýcarsko, 1995)	Průzkum 2 (Německo, 1997)
1. Komunikativnost a kooperativnost	37,4 %	40,2 %
2. Samostatnost a výkonnost	25,1 %	26,9 %
3. Schopnost řešit problémy a tvořivost	15,5 %	18,6 %
4. Odpovědnost	11,4 %	9,9 %
5. Schopnost uvažovat a učit se	8,7 %	4,5 %
6. Schopnost zdůvodňovat a hodnotit	4,6 %	6,9 %

Názory australských zaměstnavatelů shrnuje podrobná novější studie z r. 2002 (Employability skills for the future: project final report.) Věnuje pozornost osobním vlastnostem pracovníků, jejich komunikativnosti a schopnosti týmové práce, schopnosti řešit problémy, plánovat a organizovat, iniciativě a dalším aspektům. V zásadě jde o podobné kompetence, jako ve výše uvedených průzkumech, jejich repertoár je ale širší a objevují se tam schopnosti typu „sebeřízení“ a také práce s informačními technologiemi.

Podle studie „Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol pro vstup na trh práce“ z roku 2000 (byl součástí širšího projektu „Uplatnění absolventů škol: analýza a výhled“, jehož řešitelem byly Ústav pro informace ve vzdělávání, Národní ústav odborného vzdělávání a Centrum pro studium vysokého školství) se struktura klíčových kompetencí, které zaměstnavatelé považují za důležité, mění podle dosaženého vzdělání pracovníků. Klíčové kompetence autoři hodnotili prostřednictvím baterie znalostí, dovedností a schopností, jejichž zadání se odvíjelo od tzv. „life skills“, které jsou považovány nezbytné pro uplatnění nejen na trhu práce, ale i v životě. Shodná baterie byla použita i ve výzkumu „Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů pro vstup na trh práce – 2004“ (Kalousková et al., 2004). Třebaže zaměření obou výzkumů nebylo zcela totožné, použití



obdobných položek umožnilo srovnat názory zaměstnavatelů na zaměstnance a jejich předpoklady pro výkon povolání, a to v rozmezí 4 let.

Ve výzkumu byly požadavky na klíčové kompetence zaměstnanců sledovány v členění podle čtyř základních vzdělanostních skupin: střední odborná učiliště (SOU), střední odborné školy (dále SOŠ), vyšší odborné školy (VOŠ) a vysoké školy (VŠ). Zaměstnavatelé měli u každé vlastnosti či dovednosti vyjádřit, jak je pro ně důležité, aby ji pracovníci s daným typem vzdělání ovládali. K tomu používali stupnici od 1 do 5, kde 1 = „zcela nezbytné“, 2 = „velmi důležité“, 3 = „důležité“, 4 = „méně důležité“ a 5 = „vůbec nepotřebují“.

**Tabulka 2: Důležitost vybraných vlastností a dovedností u absolventů škol (Kalousková et al., 2004, s. 24, upravila Raisová)**

Poměr odpovědí "zcela nezbytné", a "velmi důležité"	SOU		SOŠ, G		VŠ	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Ochota učit se	61 %	53 %	84 %	80 %	95 %	80 %
Schopnost týmové práce	63 %	47 %	73 %	68 %	87 %	89 %
Čtení a porozumění pracovním instrukcím	60 %	59 %	81 %	81 %	90 %	91 %
Schopnost rozhodovat se	27 %	24 %	69 %	61 %	92 %	96 %
Práce s čísly při plnění pracovních úkolů	38 %	24 %	71 %	57 %	82 %	85 %
Ústní projev	19 %	9 %	60 %	54 %	89 %	93 %
Adaptabilita	54 %	42 %	74 %	67 %	89 %	89 %
Zběhlost ve využívání výpočetní techniky	17 %	17 %	82 %	76 %	87 %	93 %
Písemný projev	19 %	9 %	60 %	54 %	89 %	89 %
Schopnost vést	7 %	22 %	47 %	32 %	88 %	93 %
Zběhlost v cizích jazycích	2 %	3 %	48 %	34 %	86 %	89 %

Z tabulky 2 jsou patrné rozdíly v hodnocení potřebnosti daných kompetencí, je zřejmé, že poklesly požadavky na pracovníky vzdělané v učňovském školství a také u středoškolsky

vzdělaných pracovníků je pozorovatelné snížení požadavků, na druhé straně narostly požadavky zaměstnavatelů na vysokoškolsky vzdělané pracovníky.

V roce 2005 zkoumal hodnocení důležitosti klíčových kompetencí u zaměstnanců Veteška (tabulka 3).

**Tabulka 3: Hodnocení důležitosti klíčových kompetencí u zaměstnanců** (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 123)

Znalosti, dovednosti, schopnosti, kompetence a zdatnost zaměstnanců	Zcela nezbytné (v %)	Velmi důležité (v %)	Důležité (v %)	Celkem důležité (v %)	Méně důležité (v %)	Vůbec nepotřebuji (v %)
Znalost cizích jazyků	41 %	7 %	27 %	74 %	19 %	7 %
Komunikační schopnosti a dovednosti	76 %	24 %	0 %	100 %	0 %	0 %
Adaptabilita	9 %	49 %	42 %	100 %	0 %	0 %
Schopnost rozhodovat se	28 %	50 %	22 %	100 %	0 %	0 %
Tvůrčí myšlení, tvořivost	51 %	43 %	0 %	94 %	5 %	1 %
Schopnost řešit problémy	39 %	46 %	15 %	100 %	0 %	0 %
Nést zodpovědnost	44 %	23 %	26 %	93 %	6 %	1 %
Časová flexibilita, ochota cestovat	10 %	31 %	41 %	82 %	16 %	2 %
Samostatnost	46 %	50 %	3 %	99 %	1 %	0 %
Schopnost týmové práce, kooperativnost	53 %	40 %	7 %	100 %	0 %	0 %
Schopnost vést a motivovat druhé	68 %	4 %	12 %	84 %	13 %	3 %
Ochota učit se a dále vzdělávat	47 %	48 %	5 %	100 %	0 %	0 %
Profesionální vystupování a chování	62 %	34 %	4 %	99 %	0 %	1 %
Zdatnost v používání výpočetní techniky	25 %	33 %	28 %	86 %	10 %	4 %
Zdatnost práce s informacemi	43 %	53 %	2 %	98 %	2 %	0 %
Vysoké pracovní nasazení, výkonnost	48 %	35 %	17 %	100 %	0 %	0 %
Analytické a koncepční myšlení	54 %	30 %	15 %	99 %	0 %	1 %
Manažerské schopnosti a dovednosti	31 %	21 %	43 %	95 %	3 %	2 %

Cílem šetření bylo zmapovat názory manažerů na to, jaké klíčové kompetence pokládají u svých pracovníků za důležité a které v rámci dalšího vzdělávání rozvíjejí. Cílovou skupinou

byli manažeři, stávající zaměstnanci. Data byla zjišťována u 98 zaměstnavatelů. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 123)

Z tabulky je patrné, že po manažerech je požadována větší míra kompetencí (u značné části položek se míra jejich důležitosti pohybuje mezi 99 a 100 %), pokud porovnáme podobné položky se skupinou vysokoškoláků prezentovanou v tabulce 2. Například schopnost týmové práce u manažerů 100 % proti 89 % u absolventů vysoké školy, ochota učit se u manažerů 100 % proti 80 % u absolventů vysoké školy, schopnost rozhodovat se u manažerů 100 % proti 96 % u absolventů vysoké školy.

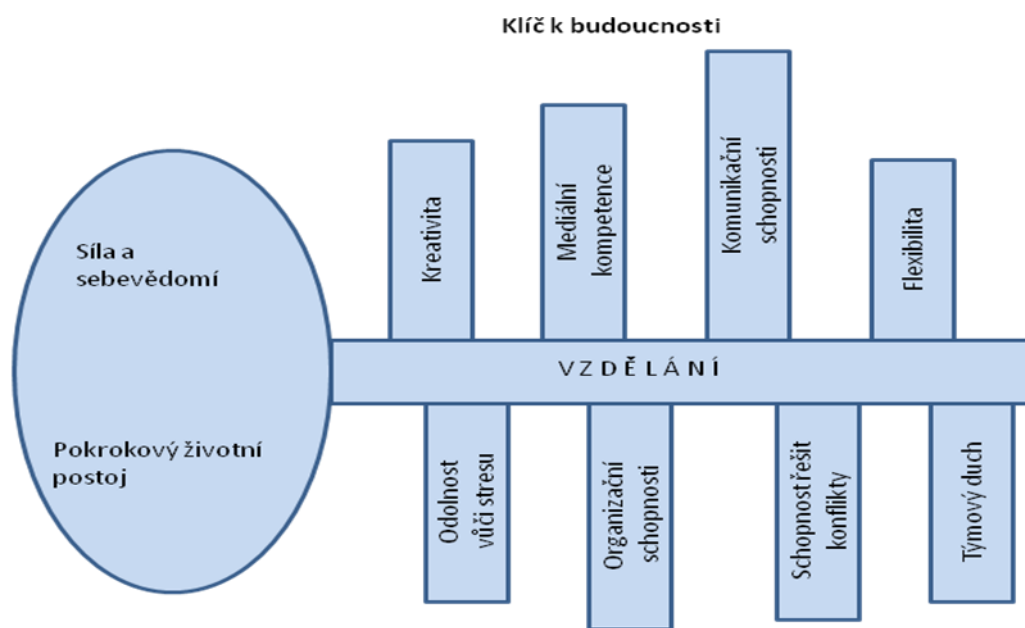
Rozvoj klíčových kompetencí je realizován zejména vzděláváním, a to nejen ve školském systému, ale i při volnočasových aktivitách, pracovní zkušeností, atd.

Koncept klíčových kompetencí však v tomto pojetí zahrnuje i to, co andragogika označuje za vlastní účel vzdělávání, tj. tvorba identity a rozvoj osobnosti a řešení životních situací.

Matthias Horx, jeden z nejvlivnějších německých prognostiků se zabývá (stejně jako mnoho jiných odborníků z různých oborů) myšlenkou, které kompetence budou pro budoucnost nezbytné. Murphyová-Wittová a Stamerová-Brandtová zpracovaly jeho myšlenky do modelu klíče k budoucnosti (obrázek 2). Základ klíče je tvořen silou, sebevědomím a pokrokovým životním postojem, kostru tvoří vzdělání a jedinečnost klíče je dána 8 klíčovými kompetencemi: kreativitou, mediální kompetencí, komunikačními schopnostmi, flexibilitou, odolností vůči stresu, organizační schopností, schopností řešit konflikty, týmovým duchem. (Murphyová-Wittová, Stamerová-Brandtová, 2007, s. 64)

Kompetentnost budoucnosti bude tvořena více či méně propojenými odbornými znalostmi, celoživotním vzděláváním, ale i ryze osobními dovednostmi. Již UNESCO považovalo ve své Zprávě o vzdělávání v 21. století (z roku 1996) celoživotní vzdělávání jen za jeden ze čtyř nosných pilířů. Odborníci další pilíře označily jako schopnost vzájemného soužití, schopnost předvídat celou řadu situací a schopnost pochopit svou vlastní osobnost.

Rozvoj kompetencí v pedagogickém a andragogickém pojetí je úkolem jak výchovy, tak školního systému a celoživotního vzdělávání a životní praxe.



**Obrázek 2: Klíč k budoucnosti** (Murphyová-Wittová, Stamerová-Brandtová, 2007, s. 64)

Systematický rozvoj je nesporně náročnější a vyžaduje komplexnější přípravu, tvořivost a kreativitu a jeho kvalita velmi záleží na kompetentnosti vzdělavatele. Při plošném zavádění je celková kvalita velmi těžko garantovatelná.

Pojem kompetence tedy sblíží svět vzdělávání a práce a vytváří nejen společný slovník, ale směřuje vzdělávání a rozvoj k posilování klíčových kompetencí, které se stávají součástí řady profesních profilů. Ty přispívají k větší flexibilitě pracovníků, tzn. k jejich schopnosti vykonávat rozličné odborné úkoly nebo měnit bez větších obtíží různé profese, a napomáhají sladovat schopnosti pracovníků a požadavky kladené ze strany zaměstnavatelů.

### 1.3 Klíčové a profesní kompetence

V již zmiňovaném výzkumu potřeb zaměstnavatelů a připravenosti absolventů pro vstup na trh práce, sledovali autoři (Kaloušková et al., 2004), mimo jiné požadavky, které zaměstnavatelé kladou na své zaměstnance právě v oblasti klíčových kompetencí (tabulka 4).

Autoři sledovali, nakolik zaměstnavatelé při přijímání nových pracovníků preferují klíčové a nakolik profesní dovednosti. Respondenti se měli vyjádřit, v jakém poměru kladou důraz při přijímání nových pracovníků na tyto dva druhy kompetencí tak, aby jejich součet činil 100 %. Z výsledků šetření vyplývá, že v souhrnu kladou zaměstnavatelé oproti klíčovým dovednostem (v průměru 48,5 %) mírně vyšší důraz na dovednosti profesní (v průměru 51,5 %).

**Tabulka 4: Klíčové a profesní kompetence – preference zaměstnavatelů** (Kaloušková et al., 2004, upravila Raisová)

Preferovaný podíl klíčových dovedností	Velikost firmy (počet zaměstnanců)							Celkem
	0-5	6-25	26-100	101-250	251-500	501-5000	Nad 5000	
10%	0%	0%	0%	2%	2%	3%	0%	<b>1%</b>
20%	0%	5%	2%	4%	0%	3%	0%	<b>3%</b>
30%	13%	8%	18%	17%	22%	18%	0%	<b>16%</b>
40%	0%	25%	29%	17%	24%	29%	50%	<b>24%</b>
50%	38%	35%	38%	40%	39%	34%	50%	<b>37%</b>
60%	38%	13%	11%	11%	10%	8%	0%	<b>11%</b>
70%	13%	18%	9%	8%	15%	11%	0%	<b>11%</b>
80%	13%	0%	0%	4%	5%	8%	0%	<b>4%</b>
90%	0%	0%	4%	2%	0%	3%	0%	<b>2%</b>
100%	0%	3%	0%	2%	0%	0%	0%	<b>1%</b>
Firmy, které neodpověděly	1	2	5	3	7	6		<b>24</b>
Celkem	10	44	55	59	55	50	2	275

Z podrobnějšího zkoumání však vyplývá, že záleží jednak na oboru činnosti dané firmy, jednak na její velikosti. Pokud jde o velikost firmy, difference byly sledovány na základě procentuálního podílu klíčových a profesních kompetencí (viz tabulka 4). V celkovém průměru všechny firmy relativně nejčastěji přisuzují jak klíčovým, tak profesním kompetencím 50% význam. Přitom se zřetelně odlišují nejmenší firmy, které klíčovými kompetencím přiřkládají relativně vyšší význam (z nich nejvíce se přisuzuje klíčovými kompetencím 50 % a více), vysvětlení této skutečnosti lze patrně hledat v organizační struktuře malých firem, kdy je často zapotřebí, aby jejich zaměstnanci byli schopni vykonávat větší množství činností, byli všestrannější, nikoli úzce specializováni.

Klíčové i profesní kompetence symbolizují snahu zprůhlednit a zjednodušit posuzování jedinců a jejich předpoklady pro vykonávání určité činnosti či činností. Kategorizace kompetencí na klíčové a profesní je pouze účelová, např. pro potřeby vzdělávání, z hlediska celkové vybavenosti jedince tvoří jeden funkční celek, ve kterém jsou jednotlivé složky ve vzájemné interakci.

## **1.4 Kompetence k pracovnímu výkonu a související pojmy**

Pojem kompetence je třeba odlišit od dalších pojmů, které se v této oblasti vyskytují. Jsou to, pracovní výkon, výkonnost, schopnosti, pracovní způsobilost, kvalifikace a další.

*„Pracovní výkon lze charakterizovat jako výsledek činnosti člověka, která je zaměřena k danému cíli, probíhá v jistém čase a za určitých podmínek. Výkon můžeme poměřovat sledováním a hodnocením vybraných kvalitativních a kvantitativních znaků pracovní činnosti.“ (Štikar et al. 1996, s. 87)*

Výkonnost je v podstatě typický reálně dosažený výkon pro daného zaměstnance, nebo skupinu zaměstnanců. Hodnocení výkonnosti je velmi cennou informací, se kterou se operuje v mnoha personálních operacích. Ačkoliv to není na první pohled patrné, hodnocení výkonu či výkonnosti je složité, zejména díky komplexnosti podmínek, které ho ovlivňují.

Souborem významných subjektivních složek ovlivňujících výkon, jsou jedincovy kompetence. Jak již bylo uvedeno, kompetence jsou složeny z určitého specifického poměru schopností, dovedností, osobnostních charakteristik a hodnot.

Schopnosti jsou získané dispozice k určitým druhům činnosti. Schopnosti se vytvářejí osvojováním činnosti, učením nebo výcvikem, a projevují se tím, jak snadno, kvalitně a rychle se jedinec činnost učí. Schopnosti úzce souvisí s dovednostmi, které vyjadřují způsobilost převést vědomosti k praktickému využití. Jsou to takové jednotky, ze kterých se schopnosti skládají.

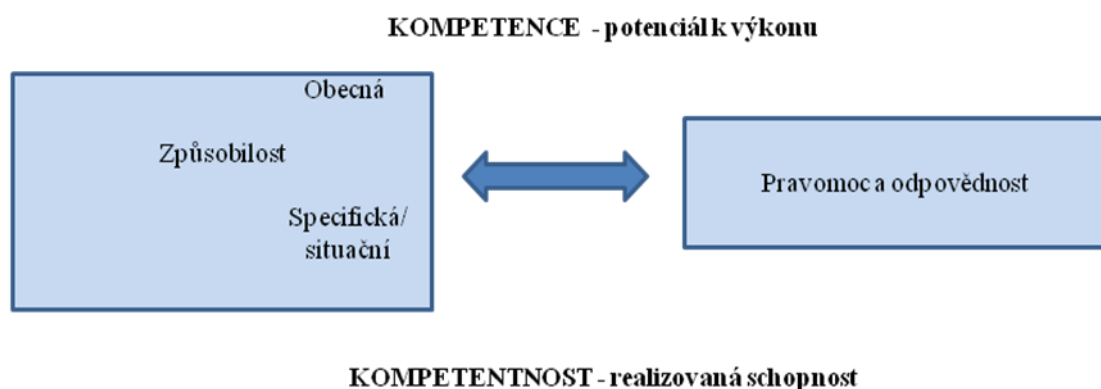
Pracovní způsobilost vystihuje poměr nároků na straně činnosti a odpovídajících minimálních kapacit zaměstnance na straně druhé. Rymeš (Štikar et al., 1996, s. 91) uvádí čtyři složky pracovní způsobilosti: odbornou pracovní způsobilost – stupeň a rozsah dosavadní odborné přípravy, její dostatečnost posuzuje manažer, psychickou způsobilost k práci - vyjadřuje vhodnost psychického vybavení jedince vzhledem k náročnosti profese, posuzuje ji odborný psycholog, fyzickou způsobilost – zahrnuje fyzickou zdatnost a zdravotní stav, které posuzuje lékař, morální a občanskou bezúhonnost – vyjadřuje respektování zákonů a pravidel společnosti, referencemi a zajišťuje ji personalista.

V tomto pojetí je způsobilost definována jako minimální míra předpokladů k určité činnosti. Její posuzování není zcela jednoduchou záležitostí a je významné zejména v oborech, které kladou vysoké nároky na jednotlivé psychické či fyzické aspekty zaměstnance a selhání může vést k újmě na zdraví, životě nebo majetku, např. operátor letového provozu, řidič hromadné dopravy, atd.

Kompetence jsou někdy používány jako synonymum způsobilosti, v tom smyslu, že je možné chápat je jako nástroj odlišující všeobecně vhodné kandidáty na danou pozici od těch, kteří vhodní nejsou. Kritériem je zde standardní výkon. Pojem kompetence však navíc obsahuje pravomoci a odpovědnosti, takže způsobilost je v podstatě jen jeho součástí (viz obrázek 3).

Tyto kompetence jsou v mnoha zemích popsány národními standardy a to pro mnohé profese nejen manažerské. Hovoříme zde o kompetencích základních a jedná se většinou o

velice konkrétní popis, který je zaměřený na projevy chování a lze jednoduše testovat. (Kubeš, Spillerová, Kurnický 2004, s. 66). Uvažuje se zde o kompetencích jako připravenosti vykonávat konkrétní činnost na úrovni očekávaných standardů. Tento model vychází z britského přístupu k problematice kompetencí, který se zaměřuje na pracovní role a funkce a to v souladu s očekáváními definovatele role. (Tureckiová, 2004)



**Obrázek 3: Schéma pojetí pojmu kompetence** (Tureckiová, 2004, s. 30)

Na druhé straně můžeme za kompetentního pracovníka považovat takového zaměstnance, který podává výkon nadprůměrný, resp. překračuje výkon skupiny alespoň o hodnotu jedné směrodatné odchylky. Měřitelnost takto definovaných kompetencí je velice náročná, protože hovoříme o souboru osobnostních charakteristik, jejichž uchopení je problematické.

Tyto dva základní přístupy uvádí ve své teorii také Schroder (1989, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 32 a 124), když odlišuje kompetence základní a kompetence vysokého výkonu. Základní kompetence jsou definovány vědomostmi a dovednostmi, potřebnými pro vlastní výkon práce manažera, vztahují se ke konkrétním úkolům a zajišťují jeho osobní efektivitu. Slabá úroveň některé ze základních kompetencí se projeví ve slabých výsledcích týmu.

Kompetence vysokého výkonu charakterizuje Schroder jako relativně stabilní projevy chování, díky nimž dosahují celé týmy vedené manažerem výrazně nadprůměrných výsledků. Velké společnosti definují kompetence vysokého výkonu pro své manažery a na těchto kompetencích staví strategii pro rozvoj managementu. Získávají tím konkurenční výhodu. Schroder definoval těchto 11 kompetencí vysokého výkonu:



- Kognitivní kompetence (Thinking competences)
  - Vyhledávání informací
  - Tvorba konceptů
  - Koncepční pružnost
- Motivační kompetence (Developmental competences)
  - Řízení interakce
  - Pochopení druhých
  - Orientace na rozvoj
- Směrové kompetence (Inspirational competences)
  - Vliv
  - Sebedůvěra
  - Prezentace myšlenek
- Výkonové kompetence (Achieving competences)
  - Orientace na výkon
  - Orientace na cíl

Tyto kompetence představují generické jádro úspěchu manažera. Generické kompetence, jsou takové kompetence, které nejsou vázány na konkrétní místo či úkol, ale jsou garantem dobrého výkonu v mnoha profesích, v různých organizacích a jejich prostřednictvím dokáží společnosti odlišit nadprůměrné pracovníky od těch průměrných.

Dalším z pojmů, které jsou s pojmem kompetence často zaměňovány, je pojem kvalifikace. Pojem klíčové kvalifikace se objevil již při zrodu pojmu klíčové kompetence jako pedagogické a andragogice kategorie. Klíčové kvalifikace v Mertensově pojetí mají s pojmem klíčové kompetence totožný význam. Postupně se oba pojmy částečně oddělily, přestože stále panuje pojmová nejednotnost, podle Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení (2006, s. 16) se pojmem kvalifikace rozumí „*soustava schopností potřebných k získání způsobilosti k výkonu určité specifické činnosti, tedy vztah člověka a práce.*“ (Veteška, Tureciová, 2008, s. 43) Mluví se o kvalifikacích založených na kompetencích. Vztah mezi oběma pojmy rozpracoval Ital a Knöferl (2001 in Veteška, Tureckiová, 2008, s. 52). Formální kvalifikace získaná

vzděláváním a doškolováním, se prostřednictvím zkušenosti (praktickým vykonáváním dané činnosti) a spojením s individuálními charakteristikami jedince (včetně úrovně klíčových kompetencí) transformuje v kompetenci jako komplexního celku. Tato kompetence může být na různé úrovni, vysoká úroveň zároveň zvyšuje úroveň kvalifikace daného jedince.

Tento přístup podporuje projekt národní soustava kvalifikací (Národní ústav odborného vzdělávání, 2009), který je realizován ve dvou na sebe časově i obsahově navazujících částech nazvaných NSK 1 (2005 – 2008) a NSK 2 (2009 – 2015), a má za cíl nastavení kvalifikačních standardů. Národní soustava kvalifikací tak bude klíčovým nástrojem pro ověřování a uznávání kompetencí prostřednictvím zkoušek. Kromě termínu úplné kvalifikace, který odpovídá stupni dosaženého vzdělání, se zde objevuje i termín dílčí kvalifikace, což znamená možnost uznávání výsledků neformálního a informálního vzdělávání, které se projevují v určitých kompetencích, kterými jedinec disponuje. Ověřování této dílčí kvalifikace provádějí tzv. autorizované osoby pověřené autorizačními orgány (příslušná ministerstva). Ověřování dílčí kvalifikace je prováděno prostřednictvím zkoušky, která je přístupná každému, kdo má potřebné dovednosti a znalosti a získání a prokázání odborných znalostí dokládá osvědčení o příslušné dílčí kvalifikaci. Tato osvědčení získaná jako uznávaný výsledek neformálního a informálního vzdělávání jsou platná v systému počátečního vzdělávání, stejně jako na trhu práce.

## **1.5 Strategické kompetence společnosti**

Lze konstatovat, že klíčové strategické kompetence (core competences) reprezentují vše v čem organizace, ve srovnání s konkurencí, vyniká. Hamel a Prahalad (1996) definují klíčové kompetence jako schopnosti, které organizaci umožňují vytvářet rozhodující přínos pro zákazníka. Oba autoři prosazují tzv. modelování strategické architektury, což lze popsat jako soustředění organizace na transformaci pravidel ve svém oboru činnosti a na vytváření nových konkurenčních odvětví.

Globalizace evokuje multiplicitní změny v organizačním prostředí. Management je nucen hledat stále nové přístupy a metody. Součástí strategie řízení, proudů změn a docilování výhod je definování stěžejních firemních kompetencí. Klíčové kompetence umožňují pohled a přípravu na budoucnost. Definice klíčových kompetencí nám ukazuje, co posílit a udělat, abychom se vyrovnali s problémy, se kterými se ostatní organizace vyrovnají jen velmi obtížně. Nejde však pouze o statický stav, ale o vyvíjející se proces stanovování klíčových kompetencí, stejně jako o vyvíjející se proces interního řízení firmy.

Mužik uvádí, že „systém kompetencí firmy lze znázornit jako určité hierarchické, relativně uzavřené, na sebe navazující a synergicky působící prvky.“ (Mužik, 2008, s. 40) Systém je tvořen kompetencemi základními, nabídkovými a procesuálními (tabulka 5).

**Tabulka 5: Systém kompetencí firmy, příklady benchmarkingu světových firem (Mužik, 2008, s. 40)**

Organizace	Základní kompetence	Nabídkové kompetence	Výhoda nabídky	Výhoda zákazníka
<b>Mercedes-Benz</b>	Výroba karoserií	Kvalitní management	Prestiž	Společenský status
<b>BMW</b>	Výroba motorů	Motory, elektronika	Dynamické vozy	Potěšení z jízdy
<b>Canon</b>	Opika, chemikálie, přesná mechanika	Miniaturizace	Kompaktnost disponibilní kazety	Nízká cena za kopírování
<b>Sony</b>	Inovace, výroba	Miniaturizace	Kompaktnost, úroveň technologie	Vysoká funkčnost
<b>Microsoft</b>	Software, marketing, sociální komunikace	Integrace softwaru a informací	Standardní software	Snadné používání

Mezi základní jsou zařazeny kompetence technické, technologické, marketingové, sociální. Základní kompetence tvoří východisko pro nabídkové kompetence, které se soustředí na potřeby, požadavky a přání zákazníka. Procesuální kompetencí firmy je soubor vědomostí, dovedností či schopností vytvářet, řídit a rozvíjet nejrůznější procesy ve firmě a cíleně nasazovat odpovídající metody.

Management kompetencí musí získávat a absorbovat nové znalosti, zrušit limity intelektuálního dědictví a pracovních návyků, integrovat různé znalostní proudy, tvůrčím způsobem propojovat existenci s novým a budovat mezinárodní firemní kulturu. (Stýblo, 2001)

Každá organizace má svoji specifickou firemní kulturu, která zároveň vychází z manažerské kultury a současně ji zpětně ovlivňuje. Jednotliví autoři definují firemní kulturu různě. Někteří chápou firmu jako jeden celek, který tvoří určitý druh kulturního systému. Organizace v tomto pojetí rozvíjí vlastní, originální a nezaměnitelné představy, má vlastní hodnotové systémy a vzorce chování, které sdílí všichni pracovníci dané firmy. Tyto vzorce chování se pak projevují v obdobném jednání pracovníků jednak uvnitř firmy a stejně tak v jednání pracovníků a přístupu firmy směrem k vnějšmu okolí. (Bedrnová, Nový, 1998)

Firemní kultura se neprojevuje pouze ve vnějších attributech jako je průmyslová architektura, výrobní design, vyhlásování nejlepších pracovníků apod., ale především v jednání a myšlení jejich pracovníků a v pocitu sounáležitosti s danou firmou.

Pfeifer a Umlafová (1993, s. 19) definují firemní kulturu jako *“souhrn představ, přístupů a hodnot ve firmě všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných“*.

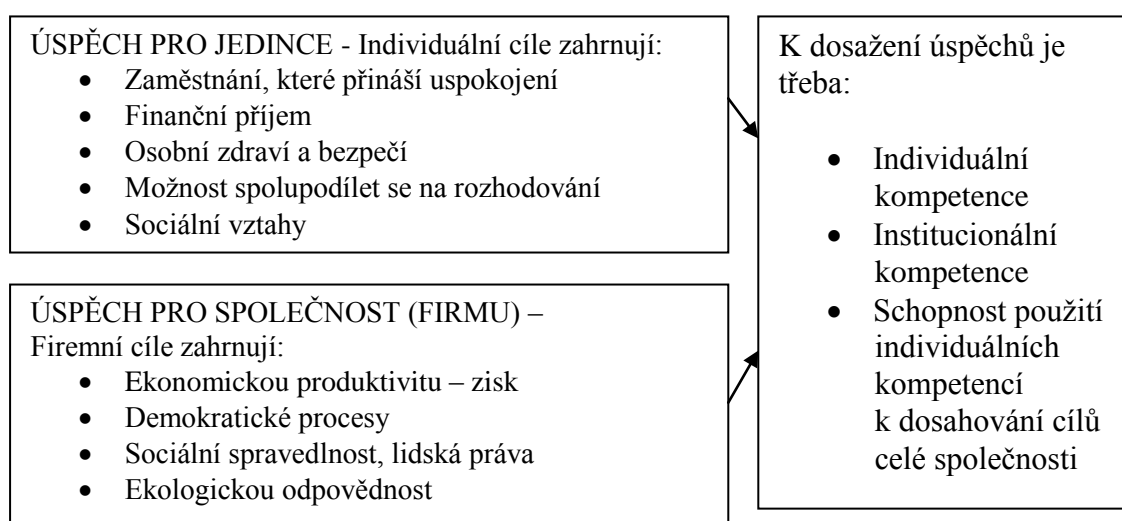
Bělohávek (1996) považuje za firemní kulturu řadu zvyklostí, které se upevnily a stávají se normou každodenního chování zaměstnanců.

Schein (1992, s. 12) definoval firemní kulturu ve své knize *Organizational Culture and Leadership (Organizační kultura a vůdcovství)* jako: *„Soubor společně sdílených představ, který si členové firmy osvojili ve snaze přizpůsobit se prostředí a vnitřně se stmelit. Osvědčil se natolik, že se mu učí noví pracovníci jakožto správnému chápání organizačních skutečností, správnému způsobu přemýšlení o těchto faktech a žádoucím citovým vztahům k těmto faktům.“* (Vlastní překlad)

Schein (1992) hovoří o schématu tří hierarchicky uspořádaných úrovní firemní kultury. Svoji inspiraci našlo toto schéma v oblasti psychologie osobnosti. V určitém smyslu slova totiž existence společné kultury znamená pro firmu přibližně totéž, co pro člověka představuje jeho osobnost – odlišuje jej od jiných lidských subjektů, dává mu pocit jednotícího smyslu a řádu, usměrňuje a koriguje jeho jednání apod.

Podobnost existuje rovněž mezi procesy poznávání firemní kultury a lidské osobnosti. Když se snažíme o poznání druhého člověka, obvykle nás nejdříve zaujmou jeho různé vnější rysy a vlastnosti (vzhled, jazyk a řečový projev, určitý způsob pohybů a gest). Tyto charakteristiky jsou sice důležité, ale samy o sobě nám toho o povaze druhých lidí mnoho neříkají. Po delším čase však začneme v chování poznávaného protějšku registrovat určité pravidelnosti a zákonitosti, což nám značně usnadňuje vzájemnou komunikaci a interakci. K dokonalému poznání druhého člověka ovšem dospíváme teprve tehdy, když se nám podaří odhalit a pochopit zejména hodnotově-motivační základnu jeho jednání. Tento proces však bývá velmi dlouhý a komplikuje jej navíc okolnost, že řada skutečných motivů a pohnutek lidského chování zůstává ukryta pod prahem běžného vědomí.

Kompetence pro každou společnost jsou jedinečné a odpovídají její kultuře. Stanovení klíčových kompetencí přispívá k potřebné firemní kultuře a k očekávanému výkonu. Představují základ pro stanovení kritérií, potřebných pro výběr zaměstnanců, navíc mohou pomoci pro stanovení rozvojových priorit pro širší okruh zaměstnanců.



**Obrázek 4: Individuální a společenské (firemní) cíle a kompetence ( DeSeCo, Definition and selection of key competencies – executive summary, 2005, s. 6, upravila Raisová)**

Pojem kompetence pomáhá sjednotit kategorie, kterými jsou posuzovány procesy a výsledky organizace. Individuální kompetence zaměstnanců pomáhají jedincům dosahovat

požadovaných úrovní kompetencí firmy, ale zároveň umožňují jedincům – zaměstnancům, aby firemní kompetence dále tvarovali. Lze říci, že zde dochází ke vzájemné interakci a společnému vývoji. Vztahem, který celý systém udržuje kompaktní je propojení osobních a společenských, resp. firemních cílů (viz obrázek 4).

Propojením firemních a individuálních kompetencí a jejich využití se zabývá přístup řízení podle kompetencí, který je detailně rozpracován v 3. kapitole.

## 2 VNITŘNÍ STAVBA A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY KOMPETENCÍ VYSOKÉHO VÝKONU

### 2.1 Vnitřní skladba kompetencí

Na úvod této kapitoly je třeba říci, že kompetence je poměrně stabilní charakteristika chování jedince. Pokud je známá úroveň rozvoje kompetencí, lze se značnou jistotou předvídat kvalitu chování člověka při řešení situací nebo pracovních úkolů. Kompetence poskytuje informaci, že se její nositel bude pravděpodobně chovat, myslet a projevovat se určitým způsobem v určitém typu situací. Každá kompetence je složena z několika jednotlivých částí, které ji spoluvytvářejí a podílejí se na jejím popisu.

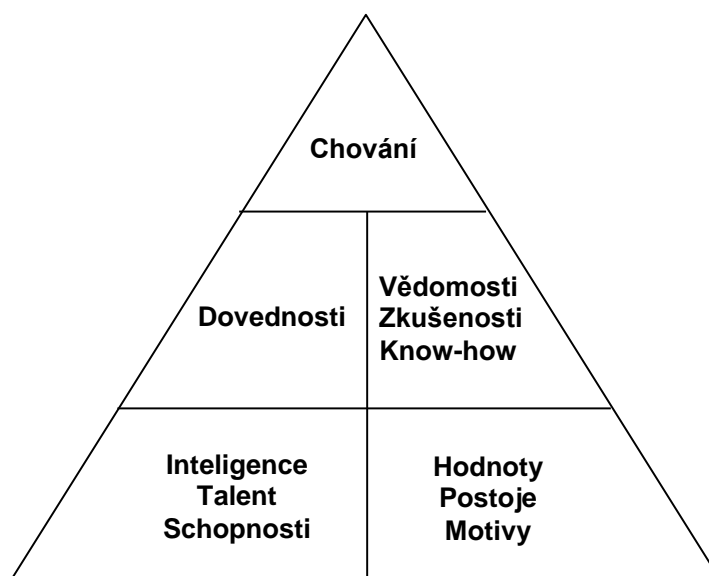
Společnost Hay Group Inc. (součástí je i spol. McBer), používá k popisu kompetencí analogii ledovce. Zatímco některé elementy kompetence jsou snadno identifikovatelné a měřitelné, jiné elementy, které jsou ovšem podstatné, je mnohem těžší odhalit. V horních vrstvách ledovce se nacházejí dovednosti a znalosti, které je obecně mnohem jednodušší trénovat a rozvíjet. Složky kompetence ležící hlouběji nejsou tak zjevné, ale velkou mírou řídí a kontrolují vnější chování. Například sociální role a vnímání sebe sama existují na vědomé úrovni, zatímco rysy a motivy a postoje leží hluboko pod povrchem blíže lidskému nitru.

Základními složkami kompetence podle modelu ledovce tedy jsou:

- Dovednosti - zajišťují, že je člověk schopen vykonávat činnosti související s fyzickým nebo duševním úkolem. Pro úspěšné splnění úkolu je podle jeho složitosti potřeba různé množství dovednosti
- Znalosti - všechny poznatky o určité oblasti, která souvisí s prací vykonávanou na dané pozici
- Sociální role - obraz, který jednotlivec ukazuje na veřejnosti. Obsahuje hodnoty a myšlenky
- Vnímání sebe sama - víra ve vlastní schopnosti, odráží identitu jednotlivce a ukazuje pohled člověka sám na sebe

- Rysy - charakteristiky, umožňující stabilní reakce na situace nebo na informace přicházející z prostředí. Patří sem vrozené nebo hluboké charakteristiky osobnosti.
- Motivy - vnitřní pohnutky, které vzbuzují a udržují aktivitu  
(Hay Group Inc., 2003)

Podobnou koncepci popisu kompetence nabízí i Lucia a Lepsinger (1999) v jednoduchém hierarchickém modelu struktury kompetence (obr. 5)



**Obrázek 5: Hierarchický model struktury kompetence** (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28)

Na vrcholku modelu se nachází chování, jakožto jediný pozorovatelný projev člověka. Na druhém stupni modelu se objevují ostatní osobnostní charakteristiky, jako dovednosti, vědomosti a zkušenosti, které jsou nezbytné, aby byl jednatel schopen očekávaného chování, které daná pozice vyžaduje. Na nejnižším stupni modelu se nacházejí stabilní složky osobnosti jako motivy, postoje, hodnoty, ale i přesvědčení a životní filosofie. Tyto složky kompetence se ovlivňují nejobtížněji.

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

- Zkušenosti se vytváří v průběhu let. Představují osvědčené postupy činností, které odpovídají vlastnostem člověka i druhům řešených problémů.



- Know-how jsou znalosti, jak lze něčeho úspěšně uskutečnit.
- Inteligence je individuální úroveň a kvalita myšlenkových operací, která se projevuje při řešení problémů.
- Talent je soubor nadání, vloh a schopností člověka k určitým činnostem.
- Schopnosti jsou vlastnosti člověka, které podmiňují vykonávání určité činnosti. Nejsou vrozené, ale vznikají a rozvíjejí se na základě vrozených vloh.
- Hodnoty vyjadřují cíle nebo dílčí momenty, ke kterým se vztahují potřeby člověka. Každý člověk má svou hierarchii hodnot, která určuje, čemu před čím dá přednost.
- Postoje představují specifické získané dispozice, které dávají člověku impuls k určitému chování či jednání na základě poznávání jevů, k němuž se vztahují, a jeho citového hodnocení.

Jiný model představuje ve své teorii Plamínek, když definuje kompetenci jako dualitu, ve které se spojuje vykonaná práce, která je rozhodujícím vstupem do firemních procesů, a lidské zdroje, z nichž je tato práce čerpána. V Plamínkově teorii vyjadřuje symbol Jin-Jang harmonický vztah mezi lidskou prací a lidskými zdroji. Vitalita (trvale udržitelná úspěšnost) firmy je pak množinou kompetencí jejích lidí. (Plamínek, 2005, s. 28)

Různí lidé mají různé předpoklady vykonat určitý úkol v rámci společnosti kompetentně. Jejich kompetence závisí na úrovni rozvinutosti jednotlivých složek kompetence. Jak již bylo řečeno, složky nacházející se v horních částech modelů je pro společnost poměrně snadné dále rozvíjet na rozdíl od těch složek, ležících ve spodních vrstvách. Ovšem i tyto složky kompetencí je možno rozvíjet. Vyžaduje to však podrobné a dlouhodobé plánování kariérní dráhy zaměstnance, které mu poskytne možnost rozvinout právě ty vlastnosti a osobnostní charakteristiky, které budou důležité později, ve vyšších pozicích. Tento přístup je však jak časově, tak finančně náročný.

Aby chování skutečně vyjadřovalo kompetence, musí být použito se záměrem přinést výsledek nebo předvést výkon a musí být podloženo vnitřními předpoklady. Výkon

v konkrétní pozici je pak kritériem, které je společné pro všechny výše zmíněné modely kompetencí.

## **2.2 Psychologické aspekty kompetence, chování, osobnost, emoční inteligence a mentální modely**

Pojem kompetence představuje specifickou entitu, která vzniká interakcí jednotlivých psychologických charakteristik. V podkapitole 2.1 byly prezentovány modely znázorňující vnitřní strukturu kompetence, nicméně pro úplnou představu je nutné pochopit význam jednotlivých složek a jejich vztahů (Elliot, Dweck, 2005, s. 82).

Kompetence se projevují v chování, ale původcem lidského chování jsou duševní pochody, přesvědčení a touhy. Původcem duševních pochodů jsou fyziologické pochody centrální nervové soustavy.

Ve shodě s Fernandesem (2004, s. 9) vycházím z toho, že povaha neurocerebrálního aparátu jedince je výsledkem postupné a neustálé evoluce lidského druhu, ale její konkrétní podoba a rozvoj je produktem akce v neustálém kontaktu s prostředím. Základním kamenem je pak sebeorganizace organismu v souladu s vlastními genetickými kódy, činností, dynamikou, potenciálem vnímání a činností smyslů. Sebeorganizace probíhá ve všech dimenzích, aspektech a úrovních systému, subsystémů a mikrosystémů. Vznik jedinečnosti, vyžaduje součinnost buněk nervové soustavy a reagování na dynamiku prostředí s potřebou smyslové i motorické konkretizace, vyjadřování i zvnitřnění a konkretizace chování. *„Při takové násobené a zdokonalované činnosti se rozvíjí nejen smyslové receptory, ale i citlivost a efektivita jako základní kameny neurocerebrálních kompetencí, jejichž postupný rozvoj předpokládá vzájemnou součinnost nervově-mozkového aparátu těla, hybnosti a senzibility, vnějšku a nitra, akcí i emocí.“* (Fernandes, 2004, s. 10)

Prostředí se vepisuje do mozku, jenž podněty zpracovává a zadržuje jako individualizovanou, intimní a zobecnělou informaci, kterou pak zase promítá do vnějších skutečností a událostí. Každá malá obměna jedince nejen přetváří, ale i odlišně reorganizuje, a

tím se zase vytvářejí kapacity pro další nové reorganizace, restrukturalizace a zároveň i různé možnosti nového kombinování potencialit nervového mozkového aparátu. Tento vysoký adaptační potenciál lidského organismu, vyrůstající z neuronového bohatství, vytváří v lidském organismu neomezený potenciál schopností, dovedností a obratností.

Jedním aspektem individualizace jedince je vývoj osobnosti, která je chápána jako individuální jednota biologických, psychologických a sociálních aspektů, a která je utvářena ve vztazích mezi lidmi a ve společnosti. Pojmem osobnost vyjadřujeme stabilitu a rozdílnost lidského chování. Je to celek, jehož všechny charakteristiky jsou navzájem propojené, některé k sobě mají těsnější vztah, jiné poněkud vzdálenější.

Existuje mnoho definic osobnosti, J. B. Watson říká, že osobnost je „konečný produkt našeho systému zvyků“. R. B. Cattell se domnívá, že osobnost je to, co determinuje chování v definované situaci a definovaném naladění. J. P. Guilford pokládá osobnost za jedinečný vzorec rysů jedince. Podle klasické definice G. W. Allporta je osobnost vnitřní dynamická organizace psychofyzických systémů, které determinují jedinečné adjustace individua jeho prostředí. H. Thomaé chápe osobnost jako určitý proces. (Nakonečný, 1995, s. 114)

Základními charakteristikami osobnosti jsou celistvost a jedinečnost, které určují člověka jako specifický celek po stránce duševní. Osobnost tak na jedné straně vymezuje vnitřní jednota a strukturovanost obsahů duševního života člověka, na druhé straně pak jeho individuální svéráz. V této práci je pod pojmem osobnost chápán hypotetický konstrukt, který reprezentuje určité vrozené nebo postupně získané charakteristiky, jež se projevují v reálném chování. Jean Piaget charakterizuje chování jako akt přizpůsobení, který se projevuje navenek nebo vnitřním myšlením. Jedinec jedná, má-li nějakou potřebu, tj. když je přechodně porušena rovnováha mezi prostředím a organismem. Veškerá jeho činnost směřuje pak k obnovení této rovnováhy. (Piaget, 1999, s. 16)

Podle dosažené vývojové úrovně jedince jsou kontakty jedince s prostředím velmi různé povahy, což potom zpětně ovlivňuje individuální duševní strukturu neméně odlišným způsobem. Stejně vlivy zvenčí mají tedy u různých jedinců více či méně odlišné účinky v závislosti na jedincových motivech, postojích, dosavadních zkušenostech, dovednostech, schopnostech a vlastnostech osobnosti. (Čáp, 1996, s. 129)

Na konzistenci chování jedince se podílejí motivační faktory a postoje. Motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua. Motivace znamená, že jedinec je přitahován tím, co signalizuje přímé nebo zprostředkované uspokojení jedné z jeho potřeb. Způsob chování, který k uspokojení potřeby vede, je kontrolován vnějšími situačními podmínkami či tzv. kognitivními klíči. Kognitivní analýza situace určuje instrumentální vzorec chování, ale také subjektivně vnímanou pravděpodobnost dosažení či nedosažení cíle. Chování je spuštěno, pokud motiv je dostatečně silný, pravděpodobnost dosažení cíle je vysoká, hodnota cíle je uspokojivá a chování není v rozporu s morálkou jedince. (Nakonečný, 1996, s. 17)

Arnold et al. (2007, s. 233) definuje postoje jako „*predispozici myslet, cítit nebo chovat se určitými způsoby vůči určitým definovaným objektům.*“ Definice vystihuje tři složky postoje, afektivní složku představující pocity, kognitivní složku představující myšlenky a behaviorální složku, která znamená predispozice k určitému jednání. Hlavním důvodem studia postojů je předpoklad, že umožní predikovat chování jedince, což ale neplatí obecně a ve všech situacích. Atkinsonová (1995, s. 735) uvádí, že postoje mají tendenci lépe predikovat chování, pokud jsou silné a konzistentní, založené na přímé osobní zkušenosti a specificky se vztahují k predikovanému chování. V souvislosti s postoji upozornil Festinger (in Atkinsonová, 1995) na jev zvaný kognitivní disonance. Tento fenomén vysvětluje situaci, kdy dvě kognice jsou v rozporu a jedinec je vnitřně puzen nesoulad odstranit.

Kromě osobnosti, motivace a postojů ovlivňuje chování, resp. kompetentní chování, úroveň schopností kognitivních, emocionálních a sociálních.

Schopnosti kognitivní neboli poznávací, představují procesy související se zpracováváním informací z vnějšího prostředí, patří k nim všechny myšlenkové procesy, které jedincům umožňují rozpoznávat, pamatovat si, učit se a přizpůsobovat se neustále se měnícím podmínkám prostředí. Je to například paměť, koncentrace, pozornost, řečové funkce, rychlost myšlení a porozumění informacím. Dále mezi ně lze zařadit exekutivní funkce - schopnost řešit problémy, plánovat, organizovat, náhled a úsudek. Jednotlivé kognitivní funkce jsou umístěny v různých částech mozku. Kognitivní funkce jsou velmi úzce spojeny s funkcemi vnímání, které představují příjem informací ke zpracování. Úkolem kognitivních funkcí je strukturace a zpracování informací.

Mozek zachycuje realitu pro svou organizaci a musí dosáhnout nutné pružnosti pro uchopení světa faktů a jevů, čím více má informací o okolním světě, tím je schopen vytvářet přesnější mentální reprezentaci, která více odpovídá realitě. (Fernandes, 2004, s. 75) Mentální modely (Johnson-Laird, 1983) se zakládají na celistvém názorném a abstraktním zobrazení určitých úseků reality. Jiní autoři hovoří o scénářích a skriptech, které zahrnují v paměti uložená schémata obvyklých dějů a jednání. (Chalupa, 2005, s. 32) Tato schémata jedinci umožňují rychle se zorientovat v situaci a použít adekvátní vzorce chování. Způsoby, jakými se mentální modely vytvářejí, jsou nastaveny na genetickém základě hlavně zpočátku vývoje jedince. Přesnost modelů a operací s nimi je ovlivňována každodenní zkušeností.

Kognitivní procesy probíhají z velké části v oblasti podvědomí a do vědomí se dostávají jen některé prvky. Vědomí ve smyslu sebeuvědomování je osobní, jeho obsahy jsou krátkodobé, trvají od několika milisekund do sekund, v průběhu delší doby se proměňují. V dané chvíli jsou obsahy vědomí jednotné. Paměť umožňuje propojit obsahy současného vědomí s obsahy minulých zkušeností. Vědomí je výběrové, má své popředí a pozadí, jeho kapacita je v dané chvíli omezená. Po delší době je však počet obsahů vědomé zkušenosti nespočetný, přispívají k tomu všechny hlavní psychické procesy. (Koukolík, 2010, s. 26 – 27)

Vyšší forma organizace a rovnováhy poznávací strukturace je obecně označována jako inteligence (viz přílohy A). Úroveň inteligence je tedy jedním z předpokladů úrovně chování v určitých situacích, tzn. úrovně některých kompetencí, nicméně její přímá korelace s úspěchem na pracovní pozici nebyla potvrzena (viz podkapitola 1.1).

Určité predispozice k úrovni kognitivních schopností jsou vrozené, prostřednictvím učení je lze v různé míře rozvinout, což platí jak v obecném, tak v konkrétním smyslu. (Atkinsonová, 1995, s. 493) Tento fakt je důležitý pro problematiku rozvoje kompetencí.

Specifickou oblastí, která je s kognitivními a motivačními systémy velmi úzce spjata ve svém působení na chování jedince v určitých situacích, jsou emoce. Emoce lze definovat jako „*vyšší duševní vlastnosti, nebo jako atributy fyziologického fungování.*“ (Schulze, Roberts, 2007, s. 32) Jinak lze emoce vnímat jako abstrahované osobní významy, které se do stavby nervových či kognitivních systémů zobrazují relativně složitým způsobem. (Matthews et al., 2002)

Psychické funkce, které se týkají emocí a práci s nimi jsou označovány jako emoční inteligence (EI). Tento termín zavedl Daniel Goleman v roce 1995, v prvním vydání své knihy Emoční inteligence. V podstatě přepracoval původní práci profesorů Jacka Mayera a Petera Soloveye, zakladatelů vědy o emoční inteligenci. Goleman do pojmu emoční inteligence zahrnul nejen znalost vlastních emocí, sebeuvědomění a zvládání emocí, ale i schopnost sám sebe motivovat, vnímavost k emocím jiných lidí a umění mezilidských vztahů (Goleman, 2001).

V roce 1998 Goleman prezentoval svou druhou knihu a uvedl svou teorii výkonu jedince v organizaci, založenou na emoční inteligenci. Tento model byl vytvořen a přizpůsoben k tomu, aby predikoval efektivitu a výkon v pracovním prostředí, v prostředí organizace. Model je postaven na několika kompetencích, které byly identifikovány v rámci výzkumů ve stovkách organizací a jsou kompetencemi charakteristickými pro vynikající zaměstnance. Obsahuje čtyři dimenze a 20 kompetencí.

Podle pokračovatelů D.Golemana Boyatzise a McKeeho 80 – 90 % kompetencí, které odlišují pracovníky s průměrným výkonem od pracovníků s nadprůměrným výkonem, patří do oblasti emoční inteligence. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 37)

Cary Chernis z Rutgers University (2011) uvádí 17 výzkumů, které dokazují vliv emoční inteligence na výkon, resp. podíl emoční inteligence na úrovni kompetencí, které jsou považovány za klíčové pro výkon (příloha B).

Funkce emoční inteligence a inteligence fungují komplementárně, což naznačuje i jejich součinnost v pojmech činnosti jednotlivých částí neurocerbrálního systému. Sféra emočního sebeuvědomění je realizována prostřednictvím amygdaly, hlavní součásti limbického systému, emoční sebeovládání koordinují prefrontální laloky, které jsou součástí neokortexu. Emoční a rozumové procesy pracují součinně. (Centrum pro výzkum organizačních kultur, 2005)

Chování je dále ovlivněno zkušeností, znalostmi a dovednostmi. Znalost představuje souhrnný systém vzájemně propojených poznatků a zkušeností, jeho součástí je kognitivní model dané problematiky, vzájemných vztahů a operací. Mládková (2011) uvádí dvě složky (dimenze) znalosti, explicitní a tacitní. Explicitní dimenze je ta část znalosti, kterou můžeme vyjádřit pomocí jazyka, písma, obrázku, matematické formule či digitálního záznamu. Tacitní

znalost je soubor dovedností, zkušeností, intuice, pravidel, principů, mentálních modelů a osobních představ konkrétního člověka nebo skupiny lidí. Je vždy propojena s činnostmi, postupy, rutinami, idejemi, nápady, hodnotami a emocemi jedince či skupiny. V tomto pojetí se tacitní znalost přibližuje či zcela splývá s pojmem dovednost nebo ještě šířeji s pojmem kompetence (na souvislost s kompetencemi upozorňuje ve své práci také Kressová, 2008). Dovedností lze označit také jako učením získané dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou. (Hartl, P., Hartlová, 2000, s. 655)

Pojem kompetence má k pojmu dovednost velmi blízko, obecně chápeme pojem kompetence jako širší, který zastřešuje celou sadu dílčích dovedností a jejich úrovně a další dispozice nezbytné ke kvalitnímu výkonu. Při vývoji dovedností prochází jedinec různými etapami. Arnold et al. (2007) uvádí teorii Fittse (1962), který vývoj dovedností rozdělil na tři fáze - kognitivní, asociativní a autonomní. Fáze kognitivní představuje osvojení základních složek, které formují kvalifikované provedení úkolu. Asociativní fáze znamená stanovení vhodných vzorců chování podpořených znalostí požadovanou v první fázi, zpočátku dochází k mnoha omylům, ale díky opakování se dostaví zlepšení. Autonomní fáze představuje provádění úkolů stále lépe s relativně nízkými požadavky na paměť nebo pozornost, provedení je v této fázi již značně rezistentní vůči rušení a stresu. (Fitts in Arnold et al., 2007, s. 363)

K vytvoření dovednosti a poté kompetence je třeba nejen určité úrovně fyziologických, mentálních a psychologických předpokladů, ale i konkrétní zkušenosti, která reorganizuje jedince tak, že je schopen efektivně jednat ve významných aspektech výkonu. Úroveň mentálních, fyziologických a psychologických předpokladů lze částečně zjistit prostřednictvím psychologických metod (intelligenční, emoční testy, osobnostní nebo motivační dotazníky, atd.) Problematika zprostředkování cílené zkušenosti je předmětem studia pedagogiky a andragogiky.

## 3 ŘÍZENÍ PODLE KOMPETENCÍ – KOMPETENCE V SYSTÉMU ŘÍZENÍ SPOLEČNOSTI

### 3.1 Základní pojmy – řízení, personální řízení

Systém řízení podle kompetencí je rozvíjející se součástí teorie řízení, respektive teorie personálního řízení.

Pojem řízení označuje specifickou lidskou činnost, jejímž smyslem je, aby lidé jednali v souladu s tím, kdo je řídí a dosahovali stanoveného cíle. Řízení je „*nezbytné pro zabezpečení koordinace individuálních úsilí.*“ (Koontz, Weinrich, 1993, s. 16)

Metody, které umožňují popsat a modelovat struktury řízených procesů, modelovat a předvídat chování systému a důsledky zásahů do tohoto systému, jsou předmětem studia teorie řízení (Kocianová, 2004, s. 56). Tato definice odráží postmoderní teorie řízení, které chápou organizaci jako systém.

Personální řízení je oblast řízení organizace, která se zabývá „*získáváním, organizováním a motivováním lidských zdrojů požadovaných organizacím.*“ (Armstrong, 2007, s. 26) V současné době se často jako synonymum k termínu personální řízení používá termín řízení lidských zdrojů, což není úplně přesné, neboť teprve v situaci, kdy je lidský faktor chápán jako zdroj nebo dokonce kapitál, je možné pracovat s ním jako s bohatstvím a nikoliv jako s nákladovou položkou. Řízení lidských zdrojů lze potom chápat jako snahu získávat, zhodnocovat, posilovat a rozšiřovat toto bohatství nejrůznějšími způsoby.

Celý vývoj práce s lidmi v organizacích je vlastně důkazem stálého hledání dalších aspektů, metod a nástrojů, které nám umožní zvýšit prosperitu systému, tj. organizace. V první fázi vývoje personálních činností šlo o zajištění personální administrativy a základních personálních procesů. Personální administrativa zpřehlednila práci se zaměstnanci a umožnila následný rozvoj.

V další fázi se již jednalo o promyšlenou koncepci získávání a výběru, rozvoje, kariérního růstu, zajištění personálních potřeb do budoucna. Vývoj přístupu k lidem v organizaci



postupoval od mechanistických přístupů, přes přesné definice pracovní pozice, pracovních postupů a pracovních úkonů, které měly sloužit k optimalizaci pracovního výkonu (Taylor, Ford a jiní) až k práci s měkkými aspekty. Mezi prvními upozornil na význam mezilidských vztahů Elton Mayo, který vycházel z Hawthornských experimentů a měl celou řadu následovníků. Obě tyto etapy vývoje přinesly díky množství experimentů řadu poznatků, které jsou využívány dodnes. (Duchoň, Šafránková, 2008, s. 12)

Teoretici organizace a jejího řízení postupně dospěli až k modelům systémovým, procesním a kontingenčním, neboť se ukázalo, že složitý systém, jakým organizace beze sporu je, není možné zcela redukovat na několik málo jevů, ale je s ním nutné pracovat v jeho komplexnosti. (Tureckiová, 2004, s. 19) Tyto postmoderní teorie organizace se snaží upozornit na to, že fungování organizace nelze vysvětlit jedinou univerzálně platnou teorií.

Organizace funguje jako celek, jednotlivé části jsou propojeny, procesy na sebe navazují a navzájem se ovlivňují a společně vytvářejí výsledek. Vybudovat a udržet křehkou harmonii tohoto celku je spíše uměním než vědou. Předvídat chování takového „živého organismu“ ve složitém, měnícím se prostředí je velice obtížné. Za výstižné považuji přirovnání k složitým systémům, jejichž chování je možné sledovat a předjímat s pomocí „teorie chaosu.“ (Prigogine, Stengersová, 2001) Podstatou této teorie je myšlenka, že malá změna v počátečních podmínkách vede po čase k velmi odlišnému výsledku.

### **3.2 Charakteristika řízení podle kompetencí**

Řízení podle kompetencí, označované jako „Competency Based Management, CBM“, je systém, který propojuje všechny oblasti personální práce.

Využití konceptu řízení podle kompetencí reaguje právě na skutečnost, že úspěch ať již jedince nebo třeba celé organizace je výsledkem několika vlivů a jeho cílem je identifikovat komplex těch nejdůležitějších a pracovat s ním tak, aby prosperita a efektivita stoupala.

Teorie o kompetencích v podstatě reflektuje celý vývoj personálního řízení, což se odráží jak ve snaze o jasné vymezení pracovních pozic, tak zájmem o významné charakteristiky jedinců, kteří na těchto pozicích pracují. Kompetence jsou definovány v úzké vazbě na

neustále se měnící prostředí a úspěšné chování jedince v tomto prostředí. Jedná se v podstatě o kontingenční model, který pracuje se souborem vlivů. Jde o určení toho, co je skutečně klíčové, podstatné a vede k výsledku, proto je to nástroj, který může pomáhat orientaci v podmínkách složitých systémů.

Koncept kompetencí je bezprostředně spojen s praxí a odráží se v něm i ekonomická hlediska řízení lidských zdrojů, snazší uchopitelnost a návratnost investic.

Praktickou aplikací modelů kompetencí ve firmách bývají matice kompetencí propojující složky profesní kompetence relevantní pro danou pracovní pozici s nadefinovanými úrovněmi rozvoje kompetence. Prostřednictvím těchto matic, vytvořených pro jednotlivé pracovníky, je možné zjistit nejenom případné rozdíly mezi ideálním a aktuálním stavem, ale i potenciál pro rozvoj. Na základě těchto informací je možné zvýšit efektivitu procesů řízení a vedení lidí ve firmě, jak o tom píše Armstrong ve svém pojetí integrovaného řízení lidských zdrojů. (Tureckiová, 2004)

Systém řízení podle kompetencí je považován za jeden z nejefektivnějších systémů personálního řízení. Fungování systému však vyžaduje pokročilejší přístup k řízení lidských zdrojů. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 99) K docílení vysoké efektivity je třeba na všech úrovních řízení usilovat o kompetentní přístup. Kloubí se zde prvky učící se organizace, řízení podle cílů, coaching, systém výcviků sestavených podle kompetencí, systematický přístup k výběrovému řízení, Competency Based Interview, standardizovaný přístup k hodnocení a odměňování (Mathis, Jackson, 2011, s. 153) atd.

Definice kompetencí představuje přesné zmapování jak požadavků na jednotlivých pozicích (příloha E), tak přehled o rozmístění interních lidských zdrojů. Tyto informace jsou nesmírně cenné, zejména pokud se týká plánování kariéry, dislokace lidských zdrojů na klíčové projekty.

Systém řízení podle kompetencí má značný vliv jednotlivé integrované procesy personálního řízení, od získávání nových zaměstnanců, přes rozvoj, hodnocení a odměňování. Ve všech oblastech jsou kompetence rámcem pro rozhodování, kteří jedinci, na které pozice a kdy budou nejvíce vhodné, tím pomáhají šetřit energii a čas.

Definice kompetencí však vyžadují pravidelnou aktualizaci, neboť požadavky a faktory prostředí se neustále proměňují a s nimi i kompetence zaměstnanců, které povedou k naplnění

těchto požadavků. Tento proces je časově i finančně náročný, proto se často společnosti rozhodnou používat kompetenční model jen pro některé vybrané okruhy pozic. Zejména pozice, které jsou více početně zastoupeny (operátoři call centra, obchodníci, manažeři, atd.) a potom ty, které přinášejí největší zisk. Systém zde přináší také užitek, ale vzhledem k nemožnosti úplného propojení se zbytkem firmy, není užitek maximalizován.

Účinnost je také ovlivněna firemní kulturou, do které je systém implementován, jak je zaměstnanci akceptován, jak jsou ochotni na něm spolupracovat.

Zavedení kompetenčního modelu pomáhá při hodnocení současných dovedností a vypracovává jasné definice rolí, tím se podílí na zlepšení produktivity. Kompetenční model se obrací do budoucna, podporuje obchodní strategii, vede k identifikaci vzdělávacích potřeb a poskytuje rámec pro vytváření výcvikových a rozvojových programů, což umožňuje vývoj budoucích dovedností, které bude trh vyžadovat. Kompetenční model je vhodný k poskytování systematického kariérového rozvoje, pomáhá zmenšovat rozdíly mezi dovednostmi a obchodními potřebami a pomáhá tak k vytváření kompetenční výhody. Užívání kompetenčních modelů vede k vytváření konkrétních kompetencí pro určitou pozici v určité společnosti. Přístup ke kompetencím je velmi často ovlivněn organizačními prioritami.

Jen několik výzkumů bylo zaměřeno na zkoumání vztahu mezi řízením podle kompetencí a obchodními výsledky. Výsledky některých z nich nebyly zcela průkazné (např. Reiman, 1982, s. 25, 323 – 333). Na druhé straně ve studii IES (The Institute for Employment Studies in Strebler, Bevan, 1996) bylo patrné, že polovina organizací, které užívají kompetenční přístup, zvýšilo v posledních dvou letech produktivitu. Také podle dalších šetření se zdá být použití kompetenčního konceptu cenově efektivní, nehledě na ceny, které zahrnují i vývoj a implementaci systému. (Matthewman, 1995, s. 1 – 20)

Na druhou stranu není jasně prokázáno, že užívání kompetencí by výrazným způsobem zvyšovala zákaznickou spokojenost a obchodní prosperitu, ač uživatelé kompetencí tyto dopady vidí. Jak bylo již řečeno, je mnohem těžší hodnotit zpátky efekt kompetenčního přístupu než měření v praxi. Ačkoli by bylo třeba nashromáždit ještě daleko více výzkumných dat před vynesením nějakého závěru, nálezy ukazují, že práce s kompetencemi přináší některé benefity, připravuje jedince k rozvoji dovedností a ke zlepšení výkonu.

### **3.3 Aplikace konceptu kompetence vysokého výkonu pro jednotlivé pozice**

Identifikace a definice kompetencí je prvním klíčovým bodem v implementaci kompetenčního modelu. K popisu kompetencí můžeme použít řadu metod a technik. První systematický přístup vytvořila a použila společnost McBer (presidentem společnosti byl Boyatzis) v sedmdesátých letech dvacátého století. Výzkumem 2000 manažerů ze 41 pracovních pozic a 12 organizací byla definována skupina generických kompetencí s přímým vztahem k efektivnosti manažera. Tyto kompetence převzala americká asociace managementu a použila je jako základ pro přípravu rozvojových programů pro manažery.

Jedná se o:

- Orientace na mocenské působení (na symboly moci, které působí na spolupracovníky, manažer dbá na vlastní postavení a pověst)
- Identifikování problému (schopnost najít v neuspořádané změti různých informací podstatné struktury, na jejich základě formulovat pojmy a za pomoci těchto pojmů interpretovat události)
- Orientace na výkonnost (zdatnost)
- Proaktivita (orientace na praktické činnosti a na dosahování cílů)
- Konceptualizace (vyvážení pojmů, které vhodně vystihují struktury obsažené ve faktech či informacích)
- Sebejistota (rozhodnost a jistota ve vystupování, manažer ví, co dělá a má pocit, že to dělá dobře)
- Schopnost úspěšné ústní prezentace
- Užívání kultivované moci
- Řízení skupinových procesů (simulace efektivní spolupráce ve skupině)
- Objektivita vnímání (schopnost vyhnout se zkreslením a předsudkům)
- Energie a přizpůsobivost (schopnost snášet stres, pružnost a adaptabilita, apod.)

(Boyatzis, 1982)

Při identifikaci kompetencí jde především o určení těch kritických faktorů, které odlišují nadprůměrné výkony manažerů od výkonů průměrných a podprůměrných. V praxi se totiž ukazuje, že úspěšní manažeři mají často vysoce rozvinutou jednu oblast svého chování, resp. skupinu kompetencí vysokého výkonu, ale ostatní průměrné oblasti dokáží kompenzovat.

Identifikační proces můžeme rozdělit na fázi přípravnou, fázi získávání dat a fázi tvorby kompetencí (analýza a klasifikace informací, popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu, ověření a validizace vzniklého modelu).

### **3.3.1 Přípravná fáze**

Přípravná fáze zahrnuje jasnou definici cíle. Jako při jakékoli vědecké práci i zde je polovina úspěchu ve výstižné formulaci toho, co chceme získat a k čemu budeme výsledky používat. Z těchto základních bodů potom vyplývá koncepce, kterou použijeme:

- jak budeme postupovat,
- na jaký výzkumný vzorek se zaměříme,
- jaké metody budeme aplikovat,
- jak budeme data analyzovat a zpracovávat,
- metoda validizace,
- možnosti využití výsledků.

K identifikaci kompetencí je možno přistupovat různě. Cardy a Selvarajan uvádí dva základní přístupy, kde první je založen na pracovní pozici a druhý je založený na orientaci do budoucna. Dva alternativní přístupy jsou přístup založený na osobnosti a přístup založený na hodnotách. Nejčastěji je podle průzkumu autorů používán přístup založený na pracovní pozici, při kterém jsou kompetence odvozeny od analýzy současných pracovních požadavků, od nichž se potom odvíjí kompetenční kritéria. Přístup založený na orientaci do budoucna, je typický nižším zaměřením na současné pracovní požadavky a vyšší orientací na vize a budoucí, strategický směr společnosti. Tento přístup je příhodný pro organizaci, která se nachází v dynamickém prostředí, v procesu změn. Přístup založený na osobnosti zkoumá

individuální charakteristiky jedince na dané pozici, ve snaze použít tyto charakteristiky jako konkurenční výhodu. Přístup založený na hodnotách akcentuje hodnoty jako stabilní východisko pro identifikaci kompetencí. Hodnoty určují způsob, neurčují však náplň práce. (Cardy, Selvarajan, 2006, s. 240-242)

Úkolem přípravné fáze je posoudit situaci, ve které se společnost a konkrétně daná pozice nachází a zvolit přístup, který umožní maximálně využít výhody kompetenčního modelu a optimalizovat užitek pro společnost.

### **3.3.2 Sběr dat**

Po přípravné fázi následuje sběr dat, který můžeme uskutečnit prostřednictvím velkého spektra metod (Gael, 1988, uvádí více než 40), z nich vybírám některé, které považuji za nejčastěji používané:

- Analýza pracovních funkcí či úkolů,
  - Přímé pozorování.
- Rozhovor nebo metoda kritických situací,
- Panely expertů,
- Databáze kompetenčních modelů,
- Psychometrické metody, testy schopností, osobnostní dotazníky

Přednosti či nedostatky metod rozhovoru, analýzy pracovních funkcí či pozorování jsou známé a rozpracované v mnoha publikacích (Šnýdrová, 2008, Svoboda, 2010). Přesto v souvislosti s identifikací kompetencí mají svá specifika.

Analýza pracovních míst, funkcí či úkolů je metoda, která slouží k získávání systematických informací o práci, jejich hodnocení a organizaci. Existuje řada metod, které by bylo možno zařadit do pojmu analýza práce, mezi ně patří popis obsahu práce, metod a pracovního prostředí, také odpovědnosti, pravomoci, popis pracovní role, role v pracovním týmu. Dále pak pohybové studie (způsob, jak rozpoznat základní pohyby a přesuny nezbytné

ke splnění pracovního úkolu), časové studie (postup ke stanovení průměrné doby potřebné ke splnění určitých úkolů), náhodná pozorování (statistická metoda pozorování pracovního procesu za účelem zvýšení efektivity), a tak dále. Obecně lze konstatovat, že kromě již zmíněného faktu, že v poslední době je stále více používaná analýza zaměřená na budoucnost, přesunul se zájem odborné literatury také na všeobecné zvažování modelů pracovní výkonnosti, které rozlišují mezi plněním úkolů a kontextuálním plněním. (Arnold et al., 2007, s. 132)

Informace, které s použitím výše uvedených metod získáme, slouží k vytvoření popisu pracovní pozice. Za tímto pojmem se skrývá psaný dokument, který zahrnuje detailní specifikace povinností, odpovědností a pracovních podmínek a indikuje, co se od zaměstnance na této pracovní pozici očekává.

Specifikace pozice představuje potom profil lidských charakteristik, které jsou pro práci nezbytné, jako je vzdělání, výcvik, dovednosti, zkušenosti, fyzické a duševní schopnosti. Právě tyto informace tvoří základ, ze kterého při definici kompetenčního modelu vycházíme. Data týkající se charakteristik potřebných na dané pozici je nutné dále třídit a organizovat, klíčem je validizace získaných informací použitím dalších metod, například panelem expertů nebo třeba pomocí interview.

Jednou z hlavních metod spadající do kategorie analýzy pracovní pozice je přímé pozorování. Pozorování patří mezi základní metody psychologie, je to metoda, která může poskytnout řadu cenných informací a zejména systém, jak jsou tyto informace uspořádány. Dávají pochopit, v jakém poměru jednotlivé charakteristiky pozice jsou a sledovat reálné postupy a přístupy jedince na dané pozici.

Aby pozorování splňovalo podmínky exaktní diagnostické metody, je třeba, aby bylo plánovité (dopředu se stanoví plán, obsah a postup pozorování), systematické (probíhá v přesně stanovených časových proporcích), přesné a objektivní (musí být vymezeno kritérium posuzování, způsob registrace, nezávislost na osobě pozorovatele). (Svoboda, 2010, s. 26)

Rozhovor je stejně jako v jiných oblastech společenských věd i tady metodou často používanou. Rozhovor je veden většinou s jedinci působícími na zkoumané pozici nebo s jejich nadřízenými. Ač má řadu výhod, jeho validita se liší podle způsobu vedení.

Pro dosažení vyšší validity informací je vhodné užívat rozhovor zaměřený na projevy chování v minulosti. Metodika vychází z Flanaganovy techniky kritických událostí a dále byla rozpracována harvardským profesorem McClellandem (1998) do metodiky analýzy minulých událostí (BEI – Behavioral Event Interview). Uvedené přístupy se opírají o způsoby chování v minulých situacích, klade důraz na fakta a příklady z praxe. Základní myšlenka je, že minulé chování může předpovědět chování budoucí. Cílem BEI je získat detailní popis chování dotazovaného při výkonu práce. Dotazovaný vypráví „krátké příběhy“, které popisují konkrétní chování, myšlení a jednání v každodenních situacích i v závažných a kritických situacích. V tomto přístupu se analyzuje menší počet událostí než např. v metodě CBI (Competency Based Interview), o které pojednávám v kapitole věnované oblasti získávání a výběru, avšak otázky jdou daleko hlouběji, odpovědi jsou podrobnější a dotazy směřují i k pocitům a myšlenkám, které doprovázely jednotlivé činnosti. Doporučený průběh BEI popsali Spencer a Spencer (in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 50) následovně:

- *„Uvedení do rozhovoru*  
*Tento krok představuje, představení tazatele, účelu a formy rozhovoru. Cílem tohoto kroku je naladit dotazovaného na rozhovor tak, aby se mohl v dalších krocích plně a bez obav soustředit na otázky a odpovědi.*
- *Pracovní odpovědnosti*  
*Úkolem dotazovaného, je popsat své klíčové úkoly a odpovědnosti.*
- *Postoje v důležitých událostech*  
*Tento krok je klíčovým zdrojem informací. Pracovník je požádán, aby detailně popsal pět až šest nejdůležitějších situací, které v současné pozici zažil. Z toho dvě až tři by měly představovat „světlé momenty“, ostatní situace by měly být spojeny s neúspěchy.*
- *Charakteristiky potřebné k vykonávání práce*  
*V této fázi rozhovoru se tazatel snaží zjistit názor dotyčné osoby na to, jaké charakteristiky jsou potřebné k tomu, aby manažer dokázal v dané pozici svoji práci efektivně vykonávat.*



- *Sumarizace a závěr*

*V závěrečném kroku se sumarizují klíčová zjištění a tazatel poděkuje za čas strávený rozhovorem.“*

Pro získání spolehlivých informací prostřednictvím BEI jsou důležité, aby tazatel rozhovor nahrával, aby byl vytvořen co nejpřesnější záznam. Při zápisu by se snadno mohlo stát, že záznam bude ovlivněn názorem tazatele. Ze stejného důvodu je neméně důležité, aby tazatel nevěděl, zda hovoří s úspěšným nebo průměrným pracovníkem.

Výhodou BEI je, že umožňuje specifikovat chování, které vede k úspěchu, ale i lépe pochopit souvislosti spojené s neefektivním chováním (pocity, myšlenky, postoje). Nevýhodou této metody je její časová a profesionální náročnost, proto není vhodná k tvorbě kompetenčních modelů pro větší množství pracovních pozic.

Druhou velice zajímavou technikou interview je metoda RGI, neboli Repertory Grid Interview (metoda diferencujících projevů chování), která je aplikací Kellyho teorie osobních konstruktů do manažerské praxe (Alexander, Van Loggerenber, 2005). Kelly (1955), povoláním klinický psycholog, se snažil odstranit předsudky pozorovatele a navrhnout takovou metodu rozhovoru, ve které by byly upřednostňovány dojmy a hodnoty dotazovaného, tzv. osobní konstrukce. Při klasickém přístupu k RGI je manažer či nadřízený požádán, aby napsal jména nebo iniciály svých pracovníků na oddělené kartičky. Ty pak manažer rozdělí na dvě hromádky – na dobré a slabší pracovníky a je tazatelem vyzván, aby z jedné hromádky vybral dvě kartičky a z druhé jednu kartičku. Manažer potom srovnává, co mají tyto dva pracovníci společného s třetím pracovníkem a čím se od sebe liší. Tento proces pokračuje, dokud se nevyčerpají všechny možné kombinace.

Pro identifikování kompetencí je klíčovým zdrojem informací přímý nadřízený pro danou pozici. Výhodou metody RGI je její flexibilita a relativní přitažlivost i pro dotazované manažery. Optimální počet dotazovaných manažerů pro danou pozici je tři a více. Pokud není k dispozici potřebný počet manažerů, je nutné tuto metodu doplnit některou z ostatních metod, tak aby byl obraz dané pozice objektivnější a celistvější.

Údaje získané z interview jsou obzvláště vhodné k alternativním formám analýzy. Analýza obsahu většinou zahrnuje rozřazování odpovědí respondentů do jedné nebo více kategorií

nebo typů. Analýza diskursu a analýza rozhovoru zahrnuje bližší pohled na sekvence prohlášení respondentů. Někdy se zabývá i dalšími informacemi, jako jsou délky odmlky, síla a intonace hlasu, mimické pohyby a gesta a dalšími aspekty nonverbální komunikace.

Panel expertů se nazývá technika, kdy informace získáváme od skupiny, která je tvořena nadřizenými studované pozice, seniory na dané pozici či specialisty lidských zdrojů. Touto technikou většinou identifikace kompetencí začíná. Pro vyšší validitu je dobré vytvořit několik skupin expertů, kteří pozici nezávisle posoudí, nebo jedna skupina připraví podklady pro dotazníkové šetření apod. V každém případě je důležité, aby se identifikace kompetencí neomezila pouze na tuto techniku, ale aby byla začleněna do celé skupiny technik. Porovnání výsledků získaných touto technikou s technikou rozhovoru zaměřeného na projevy chování ukázalo, že asi čtvrtina projevů, které byly generovány panelem expertů, se v rozhovoru nepotvrdila a naopak čtvrtina projevů byla identifikována v rozhovoru navíc. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004)

Další z často užívaných metod je databáze kompetenčních modelů. Od osmdesátých let, kdy vyšla Boyatzisova publikace „The Competent Manager: A Model for Effective Performance“ bylo jen za prvních deset let realizováno 100 různých výzkumů v 24 zemích (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 20). Do dnešní doby byla sestavena celá řada kompetenčních modelů k různým pozicím a definovány standardy pro pozice manažerské. Je to know how, které některé společnosti a konzultantské společnosti využívají pro svou práci. Kompetenční model podobné pozice se může stát základním kamenem identifikace, na kterém lze stavět.

Využití již vytvořených modelů může značně usnadnit tvorbu modelu pro konkrétní pozici. Je to často zlatá střední cesta, která znamená jak značnou úsporu finanční, tak úsporu časových nákladů. Při tomto postupu není třeba realizovat celý výzkum, na jehož základě by byly identifikovány specifické kompetenční modely, v každém případě je ale nutné provést úpravu a standardizaci modelu pro konkrétní společnost či pozici.

Použití hotového modelu, bez úprav, by mělo velká omezení a nemusela by být vystižena podstata kompetence vysokého výkonu.

Při výběru vhodného modelu by měl být brán zřetel na to, aby byl model převzat z organizačního prostředí se srovnatelnými parametry (velikost, organizační struktura, atd.). Při celém procesu by mělo být upozorněno na úskalí a možná rizika tohoto přístupu. Úprava modelu se obvykle realizuje na základě časově nenáročných metod (řízené diskuse s projektovými skupinami, dotazník zajišťující míru potřebnosti jednotlivých kompetencí, strukturovaný rozhovor zaměřený na identifikaci kritických událostí při plnění úkolů v daných pozicích) tak, aby byly zachyceny klíčové rozdíly mezi původním modelem a specifiky organizace, v níž se bude aplikovat.

Pro využití modelů je vhodné zejména prostředí mezinárodních společností, které mají definovány své firemní kompetenční modely a potřebují je adaptovat na lokální podmínky.

K získávání dat potřebných k vytvoření kompetenčního profilu určité pozice lze využít i psychometrické metody, které pomáhají určit směr, které osobnostní, kognitivní, hodnotové, motivační, emoční či jiné individuální charakteristiky jsou výhodné pro jedince na určité pozici, resp., které pomáhají utvářet kompetenci vysokého výkonu. Mezi tyto metody řadíme psychometrické testy (např. inteligenční, osobnostní, výkonové, testy pozornosti) či dotazníky (např. osobnostní, hodnotové, motivační, atd.).

### **3.3.3 Zpracování získaných informací – tvorba kompetencí, validizace modelu**

Údaje získané různými diagnostickými metodami se nyní zpracovávají. Výstupem je seznam kompetencí, který se v poslední fázi ještě testuje na širším vzorku respondentů.

Ze všech získaných informací je třeba vyselektovat ty, které přímo popisují behaviorálně pozorovatelné jevy, aktivity přispívající k úspěšným nebo neúspěšným výkonům. Výsledkem tohoto kroku je, že do další fáze analýzy se dostanou pouze ty záznamy, které mohou být zdrojem pro tvorbu a popis kompetencí.

Jednotlivé výroky se dále zařazují do skupin, nazvaných kompetenční témata. V dalším procesu klasifikace se vzniklé skupiny kompetencí dále analyzují s cílem vytvořit homogenní celky – tedy ty, jež tvoří základ kompetence. Objektivitu analýzy je možné zajistit tím, že klasifikaci provede více expertů, data se statisticky zpracovávají nebo jsou posuzována nezávislým expertem. Již v této fázi je však třeba klást důraz na to, aby chování, které respektuje kompetence, bylo homogenní a poskytovalo základ pro kompaktní dimenzi.

V poslední fázi analytického procesu jsou kompetence ověřovány na širším vzorku respondentů. Jednotlivé výroky jsou přehodnoceny dotazníkovou metodou. V rámci tohoto kroku se zjišťuje i informace o významu jednotlivých výroků.

Seskupením příbuzných projevů chování získáme první nástin kompetence, ten je třeba dále propracovat a kompetenci definovat, včetně stupnice jejího měření. Na závěr kompetenci pojmenujeme.

Pro validizační účely ověříme korelaci měřené úrovně definovaných kompetencí pro danou pozici s faktickou úspěšností výkonu pozice. Výsledky zanalyzujeme, abychom byli schopni posoudit, zda a s jakou přesností vytvořený model měří pro úspěch podstatné faktory. Pravděpodobnost vyšší než 70 % lze považovat za úspěch. Celý proces směřuje k definici kompetenčního modelu, který představuje „*přehled nebo sadu, popisující všechny kompetence nutné k výkonu práce konkrétního místa*“. (Krontorád, Trčka, 2005, s. 13) Tento přehled je označován jako kompetenční model pro danou pozici.

### **3.4 Kompetence v získávání a výběru zaměstnanců**

Kompetence v procesu získávání a výběru hrají specifickou úlohu, kompetenční model pro danou pozici slouží jako východisko pro definici hledaného kandidáta. Vzhledem k tomu, že díky identifikačnímu procesu a výše popsaným validizačním krokům, poskytuje kompetenční model definici charakteristik, které korelují s vysokým výkonem v dané pozici. Definována je i optimální míra těchto znalostí.

Armstrong (2007) uvádí tři fáze získávání a výběru: definování požadavků, přilákání uchazečů a vybírání uchazečů. Kompetenční model ovlivní všechny tři body, počínaje tvorbou inzerce, výběru metod výběrového řízení, stejně jako v jeho následném průběhu.

Základním kamenem každého výběrového řízení je definice pracovní pozice, požadované charakteristiky kandidáta a zejména přeformulování těchto informací do příslušné inzerce, která bude schopna oslovit cílovou skupinu, odpovídající profilu. V procesu získávání, který je řízen podle kompetencí, je zde polovina práce již připravena, neboť místo analýzy pracovní pozice je možné využít kompetenční model, tím se zároveň sjednocuje i úroveň analýzy, která je pro jednotlivá výběrová řízení připravována.

Transformace kompetenčního modelu do podoby inzerce se na první pohled zdá triviálním úkonem, přesto velmi záleží na vnímavosti jedince zodpovědného za proces získávání a výběru ke komplexnosti celé problematiky, jak k popisu pozice, tak ke zdůraznění podmínek, které budou pro cílovou skupinu atraktivní. Přilákání co nejvíce potenciálně vhodných kandidátů, rovněž ovlivňuje volba vhodného marketingového nástroje.

Výběrová část slouží v podstatě k měření a porovnávání míry definovaných kompetencí u kandidátů s nastaveným modelem. Za tímto účelem lze použít řadu již dříve zmíněných nástrojů. V první řadě je zde Competency Based Interview, dále lze využít objektivní testy k hodnocení znalostí, které jsou kombinací mnohonásobné volby, true/false, matching, kompletace a případových studií, testování schopností, osobnosti, hraní rolí nebo komplexnější Assessment Centre. (Dvořáková, 2007, s. 147)

### **3.4.1 Competency Based Interview**

Rozhovor zařazujeme mezi metody nepřímého pozorování, interview je jeho specifická forma (Nakonečný, 1995, s. 70).

Stejně jako kompetence i interview je postaveno na základě intuice. Na rozdíl mezi analytickým a intuitivním způsobem poznávání poukazuje K. R. Hammond. (Hammond, 1999) Hammondova matice popisuje 6 způsobů, kterými lze dosahovat poznání.

Stupeň nejvyšší exaktnosti představuje silný analytický experiment – klasický laboratorní experiment, při kterém lze manipulovat s proměnnými, experiment je opakovatelný a za stejných podmínek se dosahují tytéž výsledky. Tento typ experimentu se uplatňuje zejména v přírodních vědách, jako jsou fyzika, chemie, atd.

Ve společenských vědách lze za optimálních podmínek dosáhnout pouze středně silného analytického experimentu, kde je zde validita a reliabilita docílena náhodným výběrem, statistickou logikou, hodnocením statistické významnosti.

Pokud při experimentu nelze používat statistického zhodnocení, opakování pokusu, ale ještě stále lze manipulovat s proměnnými, jedná se o slabý analytický experiment. Postupně se zvětšuje podíl skrytých a reflexi nedostupných kognitivních aktivit. Když tato oblast převáží nad možností manipulovat s proměnnými, potom, úsudek, domnívání se o příčinných vztazích mezi proměnnými nabývá převahy nad možností experimentálního ověření. Tento typ experimentu se uplatňuje zejména při přehledových šetřeních ve společenských vědách.

Další tři typy způsobů dosahování poznání Hammond označuje jako kvaziracionální usuzování. Silné kvaziracionální usuzování obsahuje prvky intuice a analýzy v míře, kterou lze označit jako „zdravý rozum“. Uplatňuje se zde zejména konvenční statistická analýza, simulace působení vlivů prostředí a analýza usuzování a rozhodování.

Středně slabé kvaziracionální usuzování – představuje rozhodování na základě známých a poměrně jasně daných poznatků, se kterými je možno zacházet pasivně a intuitivně. Při tomto usuzování působí různé stereotypy, které často nejsou uvědomovány a je obtížné je ovlivňovat. Uplatňuje se zejména stanovování diagnózy, předpovědi počasí atd.

Slabé kvaziracionální usuzování je obvyklé v běžných životních situacích. Představuje usuzování na základě zcela nejasněné „datové základny“, nepřítomnost statistické kontroly, nekonzistentnost, rozhodování na základě stereotypů, předpokladů. Usuzování je zcela intuitivní.

Společenské vědy jsou významně vázány na intuici. Není možné formulovat takové pravdy, které jsou bezesporné a úplné. Při srovnávání uvedených přístupů má věda tendenci upřednostňovat přístup analytický, při kterém máme procesy z velké části pod kontrolou a sledujeme jen určité vymezené proměnné. Správnost se ověřuje formálně a empiricky.

Nicméně, jsou situace, kdy analytický přístup nelze použít. Při poznávání mnoha lidských faktorů máme k dispozici jen nepřímé měření. Těmito otázkami se zabýval C. A. Torre, jehož teorii uvádí mezi jinými ve své publikaci: „Psychologie utváření úsudku“, L. Kostroň (1997).

Je třeba si uvědomit, že různé typy interview se podle svých charakteristik mohou pohybovat na úrovni od slabého kvaziracionálního usuzování, až po úroveň slabého analytického experimentu, kdy se tazatelé daří kontrolovat některé zkreslující jevy, které působí při komunikaci mezi jedinci. Podstatou problému je fakt, že na vnitřní prostředí, osobnost, mentální mapy, znalosti, dovednosti a kompetence tazatel usuzuje z výpovědi a vnějších projevů chování, které ovšem vnímá zase prostřednictvím svých psychických procesů, z této interakce vzniká množství chyb a její kvalita je ovlivněna úrovní kompetencí tazatele v oblasti čtení lidské mysli. Evoluční teorie schopnost čtení mysli jiných lidí označuje jako modul teorie mysli, ta se vytváří v průběhu prvních let života jedince. Pravidla používaná tímto modulem souhlasí s teorií, že činnosti jsou vyvolávány duševními procesy, jakými jsou přesvědčení a touhy. (Evans, Zarate, 2002, s. 91)

Často se objevují chyby, jako jsou například:

- Haló efekt – Pozitivní či negativní hodnocení jedné dimenze (např. upravenost či energické vystupování účastníka) ovlivňuje posuzování jiných dimenzí daného člověka.
- První dojem – Pozorování, která vznikla na začátku, mají tendenci mít větší váhu, než pozorování, která vznikla později.
- Stereotypy – Skutečnost, že účastník „reprezentuje“ určitou skupinu lidí (ženy, mládež, stávající zaměstnanci, aj.) „navádí“ pozorovatele k tomu, že mají sklon těmto lidem připisovat předpokládané typické vlastnosti této kategorie. Např. účastník je žena, ženy jsou citlivé, proto má tento účastník pravděpodobně dobrý cit pro atmosféru v týmu....
- Implicitní teorie osobnosti – Každý z nás s sebou nosí určitou představu o tom, jaké vlastnosti a které dovednosti se „většinou“ vyskytují v člověku „spolu“. Nedáme-li si pozor, pak nás informace o jedné dimenzi vede k úsudkům o jiných dimenzích. Takže i když se skutečně některé vlastnosti a dovednosti vyskytují často společně, musíme hodnotit každou dimenzi zvlášť a na základě toho, jak se projevily, co kdyby totiž zrovna daný člověk byl „výjimkou z pravidla?“

Podle míry struktury můžeme interview dělit na nestrukturované, polostrukturované a strukturované. Podle stylu, jakým je interview vedeno jej dělíme na formální a neformální.

Neformální nestrukturované interview je příjemné, uvolněné „popovídání“. Přestože jde o schůzku s významným představitelem dané společnosti, kandidát nemá pocit, že jsou jeho slova příliš analyzována. Rezignuje tak na zbytečně velkou sebekontrolu a velmi snadno z něj opadá svazující tréma. Ten, kdo neformální interview vede, by měl mít jistou míru přirozeného charismatu. Od potenciálního kolegy tak získá bezprostřednější a upřímnější odpovědi. Samotný rozhovor je dobré začít několika všeobecnými otázkami, na které je uchazeč schopen bez větších potíží odpovědět. Pak již je možné dotazovat se na cokoli, co se dané práce týká a povzbuzovat i samotného kandidáta, aby se ptal na vše, co ho zajímá. Velkou výhodou takového pohovoru je právě jeho neformální bezprostřednost. Tuto formu používají zejména malé firmy, kde je neformální firemní kultura, velké firmy s vlastním personálním útvarem tento typ interview využívají jako první kolo pohovorů, aby nezastrašily potenciální zájemce.

Výběrové interview bývá však častěji formální, pokud se jedná o formální nestrukturované interview, potom při něm také neexistuje žádný předem daný plán konverzace a směr rozhovoru vždy vyplývá z okamžité situace, ale přesto je dodržena vážnost a formální úroveň interview.

Velkou slabinou formálního i neformálního nestrukturovaného interview je, že kvalita informací závisí čistě na schopnostech tazatele, jeho sociální inteligenci a kvalitě komunikace. Interview nelze opakovat a mezi jednotlivými kandidáty není srovnání. Statistické parametry reliability a validity jsou velmi nízké.

Statisticky věrohodnější je podle výzkumu interview standardizované. Wiesner a Cronshaw (1988), kteří ve svém výzkumu srovnávali validitu strukturovaného a nestrukturovaného interview uvedli, že u nestrukturovaného interview bylo dosaženo validity pouze 0,20 (upravená hodnota 0,11) u individuálně vedeného interview a hodnoty 0,37 (upravená hodnota 0,21) u nestrukturovaného interview vedenému několika tazateli (in Cook, 2009, s. 72).



Strukturované interview jako sofistikovaný diagnostický nástroj se objevil roku 1915 ve studii dr. Scotta, která byla zaměřena na výběr prodejců. Dr. Scott zjistil, že struktura výrazně zvýšila úspěšnost metody. (in Campion, Palmer, Campion, 1997)

V již zmiňovaném výzkumu Wiesnera a Cronshawa (in Cook, 2007, s. 72) strukturovaná interview s několika tazateli měla průměrnou validitu 0,60 (upravená hodnota 0,33), přístup založený na dohodě tazatelů vedl k posílení validity na 0,64 (upravená hodnota 0,35). Strukturované interview vedená individuálně dosáhla validity 0,63 (upravená hodnota 0,35).

Jiný průzkum ukázal, že strukturované interview je více než 2x efektivnější než nestrukturovaná interview v předvídání výkonu kandidáta v nabízené pozici (Salgado, 1999 in Cooper, Robertson (Eds.), 1999, s. 1 – 54).

Standardizace otázek je možná v různé míře. Huffcutt a Arthur (1994) definovali 4 úrovně struktury. První nejvyšší úroveň je interview, kde jsou pokládány stejné otázky ve stejném pořadí. Druhá nejvyšší úroveň požaduje, aby byly pokládány stejné otázky, ale je zde dovolena jistá flexibilita a možnost přizpůsobit pohovor kandidátovi. Třetí úroveň nevyžaduje stejné otázky, ale je nutno dodržovat stejné linie. Čtvrtá úroveň již vlastně není strukturou. Standardizace otázek umožňuje uchopit interview jako psychologický test. V tomto případě neexistuje možnost postupovat od otázky k otázce. Odpovědi na otázky se kódují tak, aby bylo možno porovnávat výstupy. Takový přístup vyžaduje přípravu a výcvik, proto je vhodné použít jen ve výjimečných případech. (in Arthur, Bennett, Huffcutt, 2001, s. 9)

Výběrové pohovory mohou být vedeny různými způsoby, ale pravděpodobně nejrozšířenější jsou následující 3 modely:

- Biografické interview
- Situační interview
- Interview založené na kompetencích (Competency Based Interview - CBI), Behaviorálně zaměřené interview

V závislosti na situaci je možné použít kombinaci dvou i tří modelů najednou.

Biografické interview je možné definovat jako částečně strukturovaný chronologický průzkum kandidátovy minulé zkušenosti. Je velmi široce užíváno a je vhodné zejména pro první kontakt s externím kandidátem. Tento typ umožňuje tazateli vytvořit si rámcový

obrázek o osobních a profesních zkušenostech kandidáta. Rizikem je fakt, že otázky jsou předvídatelné, může docházet k nepřesnostem ve vnímání, o kterých již byla zmínka výše. Při tomto interview nedochází k přílišnému propojení s kritérii pracovního místa, což může vést ke kladení otázek, které nejsou v přímém vztahu k danému pracovnímu místu. Extrahovat z tohoto interview důkazy pro specifická kritéria (například organizační dovednosti) může být časově náročné a vyžaduje to jistý cvik. Kvůli výše uvedeným faktům, je zde vyšší riziko, že si tazatel udělá zkreslený zkratkovitý závěr, který může vést až k diskriminaci.

Situační interview je série hypotetických a na budoucnost směřovaných otázek spojených s pracovní pozicí. Odpovědi jsou porovnávány se souborem vzorových odpovědí. Interview je proto vysoce strukturované, jak otázky, tak odpovědi. Typické pracovní situace by měly být takové, kde je chování omezeno na jednu nebo dvě dimenze. Tam, kde je množství realizovatelných dimenzí nebo kde je akceptovatelné množství různých odpovědí, tam je velmi obtížné měřit objektivně jejich efektivitu.

Výhodou této metody je, že kandidáti dostanou standardní stejné otázky a odpovědi z nich získané jsou hodnoceny objektivně. Otázky jsou postaveny výlučně na základě pracovních situací, proto získané informace se zdají být vysoce relevantní k hodnocení výkonu práce. (Lorenz, Rohrschneider, 2005, s. 66)

Základní předpoklad, ze kterého teorie situačního interview vychází je, že kandidátovy záměry, které jsou vyjádřeny v hypotetické odpovědi, mají vztah ke skutečnému chování. Přesto někteří vědci poukazují na to, že situační interview může měřit spíše dovednosti v oblasti kognitivního řešení problémů než typické vzorce chování. Je zde riziko, že v některých případech kandidát může z otázky vyčíst odpověď, kterou by tazatel získal nejraději. I zde může dojít k chybám ve vnímání, formalita situace také může vést ke stylizaci kandidáta.

Vývoj behaviorálního interview (BEI) je spojen s faktem, že na začátku 20. století výzkum ukázal nízký stupeň reliability (spolehlivosti) a validity (platnosti) nestrukturovaných interview, zaměřených jen na budoucnost a formální pracovní zkušenosti.

Analýza potom poskytla podněty, jakými způsoby by bylo možné reliabilitu a validitu zvýšit. Ghiselli (1966, s. 389 – 394) nakonec doporučil, aby byly otázky interview zaměřeny na minulou zkušenost, která hledané roli odpovídá. Vznikl „Past Behavioral Interview“, který předcházel dnešnímu BEI.

Ghiselli (1966) byl jeden z prvních výzkumníků, kteří se zaměřili na minulé zkušenosti jedince a jejich prediktivní hodnotu k odhadu odpovídajícího chování v budoucí pracovní pozici. Během 17 let Ghiselli sledoval výběrové pohovory členů personálního oddělení při výběru kandidátů na pozici bankovního makléře. Během této doby posoudil 507 mužů, 54 % z nich bylo nakonec managementem přijato. Ghiselliho otázky se týkaly zkušeností z vysoké školy, případně vojenské služby. Neptal se na dětství ani na mládí. Výsledky ukázaly, že muži, kteří skórovali vysoko v pohovorových škálách, byli přijati. Ghiselli také vypočítal korelaci s kritériem úspěšnosti na pracovní pozici (prediktivní validitu) a ta se ukázala být 0,35 (koeficienty validity se mohou pohybovat mezi 0,0 a 1,0, ačkoliv výsledky blízké jedničce jsou extrémně neobvyklé). (Ghiselli, 1966)

Behavioural-based selection interview je možné definovat jako strukturovaný pohovor, využívaný k posouzení vhodnosti pracovního chování uchazeče, který zkoumá minulé chování uchazečů v konkrétních situacích. Uchazeči mají popsat, jak se v minulosti chovali, co je k jejich chování vedlo a jak se jim toto chování vyplatilo.

K efektivitě tohoto přístupu přispívají dva fakty: lidem se lépe hovoří o konkrétních věcech a z minulého výkonu a chování můžeme úspěšně předvídat budoucí situace.

Campion a Campion (1994, s. 998 – 1002) testovali na 70 zaměstnancích strukturovaný pohovor, který obsahoval situační otázky i otázky postavené na předchozí konkrétní zkušenosti. Interview bylo postaveno na popisu pracovní pozice, data o pracovním výkonu sloužila jako kritérium. Validita otázek postaveného na zkušenosti byla významně vyšší a to 0,51, oproti 0,39, které získaly situační otázky.

Výzkumníci Gordon, Strother, Rosenau a Cooper (2008), ze společnosti CPS Human Resource Services analyzovali kritické elementy, které podle statistických údajů vedou k vyšší efektivitě výběrového interview a zjistili, že dvěma nejdůležitějšími faktory jsou strukturovaný formát interview a otázky založené na chování a otázky založené na kompetencích. Síla strukturovaného interview je v jeho konzistenci a standardizovaný

hodnotící proces a možnost škálování. Všichni kandidáti dostanou stejné otázky a jsou hodnoceni podle stejných kritérií. Otázky na behaviorální bázi, se ukázaly být efektivnější proto, že těží z faktu, že dřívější zkušenost se ukázala být dobrým prediktorem pro chování budoucí. Tuto skutečnost výzkumně potvrdili například Pulakos a Schmitt (1995, s. 289 – 308).

Competency Based Interview (CBI), tedy interview založené na kompetencích, je ještě zpřesňující formou behaviorálního interview. Kessler (2006, s. 26) tento typ interview popisuje jako interview strukturované a založené na behaviorálních otázkách, říká, že CBI pomáhá tazateli ohodnotit kandidáta v oblastech, které jsou klíčové pro danou pozici.

Analýza pracovní pozice se často užívá k identifikaci odpovídajícího chování, které povede k dobrému pracovnímu výkonu a je doplněna analýzou skutečného úspěšného chování na dané pozici a charakteristik jeho nositele. Výběrové metody postavené na kompetencích jsou založeny na hypotéze, že čím je větší shoda mezi požadavky práce a kompetencemi kandidáta, tím větší je potom pracovní výkon, kvalita a spokojenost v práci. (Caldwell, O'Reilly, 1990, s. 648 – 657)

Jedná se o sérii otázek, které mají za cíl získat behaviorální informace, přesně zacílené pro potřeby pro srovnání s kompetencemi potřebnými pro danou pracovní pozici (ukázka viz Příloha D). Informace, které při interview získají, se proto snadno porovnávají se stanovenými kompetencemi a kritérii. Při rozhovoru zaměřeném na identifikaci kompetencí má jedinec za úkol popsat své klíčové úkoly / odpovědnosti (odpovědnosti svých podřízených), postoje při důležitých událostech (příklady úspěchů a neúspěchů) a charakteristiky potřebné k vykonávání práce.

CBI je užíváno k výběru jak externích, tak interních kandidátů. Je užitečné zejména v situaci, kdy je třeba získat důkazy, pro potvrzení či vyvrácení některých kritérií. Je to také vhodná technika pro druhé pohovory, kdy už biografická data jsou známá.

Na druhé straně, interview může být extrémně dlouhé, pokud chceme pokrýt otázkami větší množství kompetencí. I zde může dojít k vytvoření zkráceného obrazu o kandidátovi a ten může být nadhodnocen nebo podhodnocen v závislosti na prezentačních a komunikačních schopnostech kandidáta. Také nezískáme důležité aspekty kandidátovy pracovní historie.

Mimo jiné CBI není vhodné například při hodnocení kognitivních schopností, schopností rozhodování, strategického myšlení a dovedností, které jsou stále důležitějšími komponentami pracovní výkonnosti, zejména na vyšších pozicích. CBI excelují, když jde o kandidátovy minulé zkušenosti, které jsou velmi podobné požadavkům budoucí pozice. V případě, že minulé zkušenosti jsou odlišné od požadavků budoucí pozice a dovednosti řešení problémů jsou prioritou, potom metoda není ideální. Dalším problémem je to, že tato metoda je do určité míry předvídatelná a kandidáti jsou vyzbrojeni řadou informací, jak je efektivní při takovém interview odpovídat. Tyto výhrady jsou platné za předpokladu, že kompetence, ze kterých interview vychází, jsou postaveny na zobecněných kompetenčních modelech, v případě kompetenčního modelu „šitého na míru“ není jednoznačné či předem jasné definovatelné, na které kompetence bude kladen důraz a v jakém smyslu.

Pro skutečně efektivní využití, je metodu vhodné doplnit několika dalšími metodami (například jako součást AC), čímž můžeme kompenzovat její nedostatky.

Hypotéza, že CBI vykazují vyšší validitu než behaviorální interview a podrobná analýza přínosů a omezení metody, jsou předmětem zkoumání v praktické části práce.

### **3.4.2 Assessment Centre**

*„Assesment Centre je časově ohraničená multisituační zkouška, která probíhá za účasti nejméně 3 interních a externích pozorovatelů-hodnotitelů mimo chod (nanečisto, off-line) a nemá jednoznačně správný výsledek. Multisituačností rozumíme situace, které umožňují opakované zhodnocení individuální a skupinové práce druhými a sebehodnocení.“ (Hroník, 2002, s. 46)*

Multisituačnost naplňuje princip různého úhlu pohledu, vyšší počet pozorovatelů – hodnotitelů je nezbytný, protože zkouška nemá předem exaktně stanovený správný výsledek.

Assessment Centre (AC) je kombinací různých metod – rozhovorů, testů, sebehodnocení – avšak hlavní důraz je kladen na pozorování účastníka v průběhu simulace či cvičení, která předpokládají projevení žádoucích kompetencí. AC umožňují velmi dobře nasimulovat běžné

pracovní situace, odpovídající pracovní pozici, ale také situace krizové a zhodnotit tak i reakci kandidátů pod stresem nebo využít interakce mezi účastníky (Kociánová, 2010, s. 119).

Celková kvalita metody je závislá na kvalitě práce pozorovatelů. Dobrý pozorovatel musí umět přesně pozorovat, zaznamenávat, klasifikovat (zařadit do kategorie) a vyhodnotit (na škále) chování a jednání účastníka během AC. Měl by také dokázat poskytnout účastníkovi efektivní zpětnou vazbu na jeho výkon (a případně dát i určitá doporučení pro další rozvoj). Všechny tyto dovednosti vyžadují trénink a průběžné zdokonalování.

Hlavní myšlenka je, že pozorovatel musí mít dostatek přesných a úplných záznamů o tom, co účastník řekl a jak se zachoval v průběhu interaktivních cvičení. Tyto záznamy jsou základem pro hodnocení způsobilosti v průběhu diskuse hodnotitelů a při poskytování zpětné vazby účastníkům (jakési „důkazy“, „podklady“). Každý pozorovatel si musí položit otázku: „Jak zdůvodním své hodnocení?“

Dělání si poznámek také pomáhá hodnotitelům soustředit se na pozorování účastníků. Zaznamenávání projevů chování navíc pomáhá překonávat přirozenou tendenci lidí k předčasným úsudkům a hodnocením, která někdy nahrazuje prosté pozorování.

Přesné záznamy o projevech chování umožní překonat zkreslení, která vznikají při hodnocení lidí.

Hlavní zásadou při AC je tedy „dvoukrokovost“ – nejprve „čisté“ pozorování, potom hodnocení. Poznámky musí být objektivní, nehodnotící, přesné a popisné.

Dovednost hodnocení předpokládá, že pozorovatel dokáže přiřadit svá pozorování sledovaným kompetencím (tj. zařadit do kategorie způsobilosti, kterou měří dané cvičení). Příprava pozorovatelů pak může obsahovat cvičení, kdy třídí lístečky s popisy projevů chování (např. „provedl shrnutí porady“, „požádal ostatní, aby mluvili jeden po druhém“, „stoupl si k tabuli a vysvětlil svůj návrh na řešení“, „mlčel a díval se do země“, „neustále kladl otázky, které nesouvisely s daným tématem“ atd...)

Při používání metody AC je vhodné při hodnocení jednak posuzovat kompetenci jako celek, resp. sledovat projevy, kterými se vyznačuje, a jednak rozložit kompetenci na jednotlivé stěžejní komponenty (vlastnosti, schopnosti, dovednosti, postoje atd.), abychom

mohli rozklíčovat, do jaké míry by bylo pravděpodobné, že případné nedostatky bude možno kompenzovat či nikoliv.

### **3.5 Hodnocení kompetencí jako součást hodnocení zaměstnanců**

V systému řízení podle kompetencí je kompetenční model používán i k hodnocení zaměstnanců a jejich následnému odměňování. Hodnocení reflektuje individuální schopnosti demonstrovat znalost odpovídající roli, využívat znalost práce a vykazovat chování vedoucí k úspěchu.

Nejčastěji používanou metodou je hodnocení aplikace znalostí a dovedností, které se projevuje v zaměstnancově pracovním výsledku, tato metoda zahrnuje ucelené projekty, jako je vytváření kariérového plánu, krizové strategie, atd. Hodnotitelé používají standardizovaný dotazník, který hodnotí kvalitu a ucelenost produktů práce. Hodnocení slouží jak k ocenění charakteristik, které jsou na dobré úrovni, ale také k označení těch faktorů, které jsou kritické. (Streblor, Bevan, 1996)

Některé společnosti používají klasické hodnocení výkonu, jakožto hlavní nástroj hodnocení a z něj potom odvozují kompetence. Mnoho se také diskutovalo o potřebě zlepšovat hodnocení již u nově příchozích zaměstnanců a to formou víceúrovňové zpětné vazby.

Často je využíváno také sebehodnocení (oddíl 3.5.1.) a osobní plánování. Zaměstnanci stále více dostávají řízení svého vzdělávání a rozvoje do svých rukou. Rysem tohoto trendu jsou osobní rozvojové plány. Osobní plány požadují po jedincích, aby sami vyvíjeli aktivitu a stanovovali si jasné plány svého rozvoje. Koncept kompetencí přispívá k tomuto procesu a využívá mechanismu osobního plánování k zacílení kompetencí. Kompetence mají poskytovat rámec pro hodnocení a vyjadřovat rozvojové potřeby, které se odrazí v osobních rozvojových plánech.

Další možností je přesvědčit manažery, aby kromě tradičních metod hodnocení užívali i složitější či nové metody. Velmi sofistikovanou metodou hodnocení kompetencí jsou

Assessment Centre (viz oddíl 3.4.2.). Pro svou náročnost se užívají jen zřídka, ale většinou účastníkům přinesou ověřenou možnost zhodnocení jejich úrovně kompetencí. Častěji užívanou metodou je metoda 360 ° zpětná vazba (oddíl 3.5.2)

Hodnocení výkonu představuje hlavní motor v hodnocení kompetencí. Klíčovými aktéry jsou nadřízení zaměstnanců (manažeři), kteří musí být na tuto činnost dobře připraveni. Manažeři mají k dispozici popis kompetencí pro danou pozici, včetně rozpisu chování na jednotlivých úrovních. Jejich úkolem je v pravidelných intervalech (rok, půl roku, atd.) hodnotit při individuálním pohovoru aktuální stav jednotlivých kompetencí. V praxi bývá hodnocení nadřízeného spojeno se sebehodnocením, při pohovoru potom dochází k diskuzi nad jednotlivými úrovněmi kompetencí. Součástí hodnocení bývá i návrh osobního plánu rozvoje pro další hodnotící období.

Při implementaci kompetenčního modelu do systému hodnocení se objevuje několik oblastí, které se ukazují jako problematické.

Většina organizací, které zavádí kompetenční model, neinvestuje dostatek času do implementační fáze. Z toho plynou problémy při vytváření rámce a komplexnosti celého systému. Definovat pouze kompetence, které požaduje obchod, je sice velice důležité, ale jde pouze o vrcholek ledovce. Je potřeba vytvořit daleko širší rámec.

Je třeba vědět:

- co konkrétně dané kompetence znamenají
- rozdělit klíčové kompetence do určitých úrovní
- integrovat doplňující kompetence, např. funkcionální nebo technické
- určit obecné standardy

Pro aplikaci kompetenčního rámce a hodnocení výkonu, musí mít manažeři jasnou definici každé kompetence a jednoduchou míru, jak posuny hodnotit. Podle výzkumů by manažeři uvítali interpretaci kompetencí top managementem. Manažeři ve vyšších pozicích jsou schopni dát přesnější vysvětlení toho, co ta která kompetence znamená, jinak je obtížné jasné definovat role a komunikovat očekávání organizace (Bevan, Kettley, Patch, 1997). Někteří manažeři mají problém s výběrem doplňujících kompetencí, které jsou specifitější co do funkce, zvláště když se užívá rámec klíčových kompetencí.



Pro efektivitu hodnocení je důležité ošetřit zkreslující faktory. Adekvátní hodnocení vyžaduje jasnou komunikaci očekávání a odhad zkreslení hodnocení. Manažeři často vidí svůj vliv na výkon podřízených zkresleně. Z tohoto důvodu je zajímavé zjištění, že vnímání vysoce výkonných charakteristik manažerů se mění podle pohlaví. Manažeři vidí mužské jedince jako zaměřenější na výsledek, podle nich jsou muži ambiciózní, asertivní a dynamičtí. Ženy se zdají být více důvěryhodné, zdá se jako by se u nich více projevovaly kompetence pro organizaci, důkladnost a spolehlivost. (Bevan, Thompson, 1992, report 234)

Pohled se mění i podle národnosti, věku, či jiných faktorů. Pro adekvátní posuzování kompetencí je důležité s těmito stereotypy pracovat (více o strategii diversity managementu viz Eger et al., 2009).

Neméně důležitou součástí systému hodnocení kompetencí je příprava dobrého záznamu. K hodnocení kompetencí je třeba, aby jedinci podávali zprávy o tom, co dělají pro to, aby demonstrovali výkon v jednotlivých kompetencích, dále pak jak to dělají a nakonec jaké výstupy se musí zaznamenávat do evidence pro hodnocení každé kompetence.

Hodnocení podle kompetencí přináší velké výhody v tom, že sjednocuje terminologii, která se v rámci organizace používá. Díky detailnímu popisu jednotlivých kompetencí a projevům na určitých hladinách úrovní je hodnocení přehlednější a snazší pro všechny strany. Spolu s hodnocením plnění cílů, stanovených pro konkrétní období vytváří velmi dobrý podklad pro hodnocení a další rozvoj.

### **3.5.1 Sebehodnocení**

Posouzení sebe sama není jednoduchou záležitostí, od zaměstnanců se požaduje, aby zkoumali, jaké údaje je třeba sledovat a sbírat, přičemž někteří jedinci mohou mít problémy s určením toho, jaké aspekty je vhodné evidovat. K tomu, aby jedinci mohli lehce hodnotit vlastní kompetence, je potřeba, aby měli mapu kompetencí své profese a aby si určili momentální úroveň svého výkonu. Z tohoto základu jsou potom schopni najít vhodné

způsoby profesionálního rozvoje. Jak se zdá kompetenční rámec je vhodný pro přípravu osobních rozvojových plánů.

Je třeba si uvědomit fakt, že někteří jedinci svůj výkon podceňují a jiní zase přeceňují. První hodnocení kompetencí musí být proto provedeno velice opatrně. Při hodnocení je dobré vědět, kdo a jak hodnotil. Jak hodnotil svůj výkon jedinec a jak ho hodnotili manažeři a co způsobuje nesoulad. Významnou roli hrají interpersonální vztahy (Davey, Davey, 1992, s. 235 – 250). Zajímavou úlohu hraje také psychologická charakteristika, nazývaná locus of control, tedy místo, odkud se jedinec cítí být řízen. V podstatě by se základní myšlenka dala formulovat otázkou „Myslíte si, že si svůj osud řídíte sami, anebo je Váš osud řízen externími vlivy, jako je náhoda, štěstí?“. Tento koncept definoval v 50. letech minulého století Julian Rotter (Nakonečný, 1999, s. 287). Jedinci tedy podle svého zaměření buď přičítají svůj úspěch kompetencím anebo náhodě, či štěstí, manažeři se častěji přiklánějí k náhodě nebo štěstí. To může vést k tomu, že pokud zaměstnanec sám nepřikládá zásadní váhu podílu na úspěchu svým kompetencím, manažeři z toho mají tendenci vycházet a nemohou potom využívat celou škálu kompetencí, kterými zaměstnanec disponuje. Pro objektivnější hodnocení by manažer měl znát „locus of control“ svého zaměstnance (Spillane, Spillane, 1998, s. 37 – 41).

### **3.5.2 360 ° zpětná vazba**

Metoda 360° zpětné vazby se využívá u kompetenčních modelů a jejím cílem je transformace osobní výkonnosti. Její název se odvíjí od 360 stupňů tvořících pomyslný kruh, přičemž hodnocený jedinec stojí v jeho středu a odezvy se mu dostává od všech, kdo ho obklopují, od spolupracovníků, se kterými přichází do přímého pracovního kontaktu (kolegové, přímí nadřízení, podřízení, klienti), přičemž tito lidé výrazně obohacují a zvyšují objektivnost pohledu zaměstnance na sebe sama. Určitě je třeba zdůraznit, že metoda výrazně kontrastuje se 180° zpětnou vazbou, v rámci které manažera hodnotí jeho podřízení, nebo klasickým výkonnostním hodnocením, při němž je zaměstnanec posuzován výhradně svým nadřízeným.

Důležitým stimulem rozvoje kompetencí je uvědomění si disproporce mezi aktuální a očekávanou úrovní kompetencí. V programech zaměřených na hodnocení a rozvoj kompetencí, je 360° hodnocení zaměřeno důsledně na posouzení pracovníka v těch ohledech, které přímo souvisejí s úspěšností působení v dané pozici. Nezbytností je následná diskuse o vzájemném hodnocení. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004)

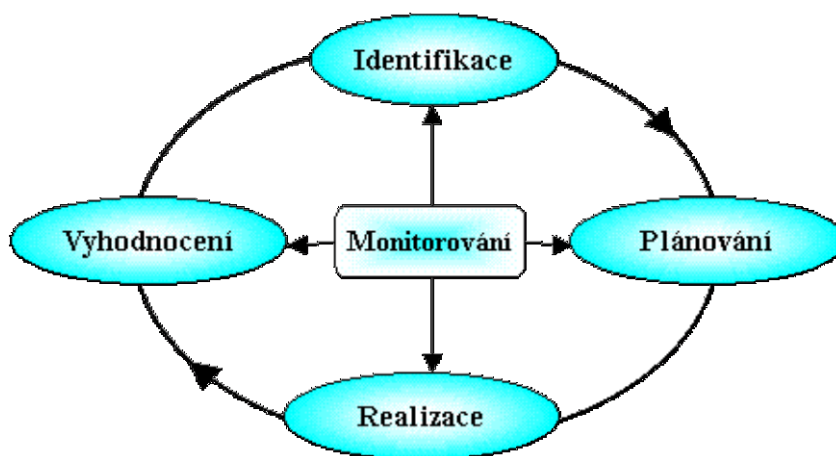
Studie uvádějí, že nějaký způsob 360° zpětné vazby v současné době využívá zhruba jedna třetina všech amerických firem (Bracken, Timmreck, Church, 2001). Idea 360° hodnocení se dále rozvíjela již od 50. let 20. století a v 90. letech již měla většina HR oddělení i odborníků o tomto konceptu povědomí. Překážku při jeho realizaci ovšem představovala papírová forma dotazníků, jež zapříčiňovala zdlouhavost celého procesu. S rozvojem internetu, který umožnil provádění online průzkumů, si metoda 360° zpětné vazby ihned našla velké množství příznivců. V posledních letech se hodnocení založené na využití internetu stalo normou, neboť nabízí řadu užitečných možností (vícejazyčné dotazníky, automatická porovnávání, hromadná vyhodnocování atd.). (360° zpětná vazba, 2011)

Metoda 360° zpětné vazby je používána i pro hodnocení kompetencí, zejména pak hodnocení kompetencí patřících do oblasti emočních kompetencí. Tato metoda je považována za jednodušší a rychlejší než jiné metody a poskytuje více dat. Navíc, tento nástroj vykazuje dobrou úroveň reliability, protože umožňuje srovnání z více úhlů. Na metodě 360° zpětné vazby je postaven i Golemanův dotazník emoční inteligence (Emotional Competence Inventory 2.0, ECI 2.0), který je určen pouze pro hodnocení pracovních kompetencí (Hughes, Patterson, Terrell, 2005, s. 20).

### 3.6 Metody rozvoje kompetencí

Obecně je možné konstatovat, že rozvoj je plánovaný proces změny postojů, znalostí a dovedností učení, směřujícím k dosažení efektivního výkonu v určité činnosti nebo okruhu činnosti. Vzdělávání pracovníků bývá definováno jako: „*formování pracovních schopností v širším smyslu, tedy včetně formování charakteristik osobnosti a hodnot potřebných k vytváření zdravých mezilidských vztahů na pracovišti, formování pracovních týmů aj.*“ (Koubek, 2008, s. 258) Základní cíle rozvoje zaměstnanců jsou následující:

- Rozvinout schopnosti zaměstnanců a zlepšit jejich výkon.
- Pomoci zaměstnancům, aby se mohli v rámci firmy rozvíjet a budovat kariéru (tím je také v maximální míře z vnitřních zdrojů uspokojována potřeba zaměstnanců firmy).
- Snižit množství času potřebného k zácvičku a adaptaci zaměstnanců, kteří začínají pracovat na novém zařízení nebo v nové pracovní funkci.



**Obrázek 6: Čtyřfázový cyklus vzdělávání (Dudek, Rozvoj způsobilosti zaměstnance, 2000)**

V moderní firmě patří vzdělávání, systematické hledání nových příležitostí kombinované se schopností racionálního rozhodování, tvořivost a nadšení lidí k reálným předpokladům pro úspěšné dosažení vytyčených cílů a také k tomu, aby organizace v nelehkých konkurenčních

podmínkách úspěšně obstála. Z tohoto důvodu je důležité, aby se organizace zabývala otázkou, jak vzdělávání přispívá k naplňování dlouhodobých organizačních cílů firmy a pružně reagovat na všechny změny vnějšího i vnitřního prostředí a podmínek.

Pro efektivitu rozvoje je nutné nepřetržitě monitorovat vzdělávací cyklus (obrázek 6) a následně jej zlepšovat. Monitoring je možné provádět pomocí: konzultace, pozorování a sběru dat.

Kompetence jsou ovlivněny vrozenými i získanými charakteristikami jedince. Aby bylo možné kompetence rozvíjet, musí být tyto charakteristiky vyjádřeny v kategoriích chování. Ve fázi posuzování úrovně kompetencí nám chování pomůže rozpoznat, zda danou kompetenci pracovník používá nebo nepoužívá. Ve fázi rozvoje je důležité popsat rozdíl v chování mezi nízkou a vyšší úrovní kompetence. Chování se stává měřitelnou veličinou, a čím přesněji a jednoznačněji je popsáno, tím efektivnější může být rozvoj.

Pro přípravu rozvoje je důležité vědět, co konkrétní kompetenci tvoří. Analýza může pomoci nejen při nastavení adekvátního vzdělávacího procesu, ale i k efektivnější komunikaci s rozvíjeným jedincem. Pro úspěch je nezbytné, aby došlo k pochopení slabých a silných míst a byla navozena motivace pro rozvoj.

Rozhodující význam pro efektivní řízení procesu rozvoje má po etapě tvorby programu pečlivé vypracování plánu, příprava a forma jednotlivých akcí programu a realizace samotného programu vzdělávání. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 169)

Skutečnost, že společnosti, které užívají kompetenčního modelu pro vzdělávání, používají stejného rámce pro kariérový rozvoj a poradenství poukazuje na širší použití systému. Stejně tak individuální vývoj je stále více záležitostí daného jedince. Celá organizační agenda v podstatě závisí na tom, jak jedinci přijímají cíle společnosti a nové role a na ochotě ke vzdělávání. Personální agenda by měla vytvořit takové portfolio kompetencí, které by pozitivně ovlivňovaly pozici zaměstnance na interním i externím trhu práce.

Nejvhodnější je rozvíjet kompetence kombinací několika metod (Foyster, 1990). Jako příklad uvádím rozvoj manažerských kompetencí. Podle autorů publikace „Competence-based Management Training“, kterou vydala společnost The Institute for Employment Studies Streblera a Bevana (Strebler, Bevan, 1996, report 302), je vhodné kombinovat jednotlivé metody rozvoje podle úrovně pozice. Nejdůležitější z nich je coaching ve spolupráci s určitým

typem výcvikového systému. Pro rozvoj vyššího management (senior management) se ukázala jako vhodná kombinace interních výcvikových modulů, účast na externích vzdělávacích programech a studium MBA. Střední management je efektivněji rozvíjet prostřednictvím interních vzdělávacích modulů, spolu s doplněním coachingových hodin, pro rozvoj nižšího managementu se nejvhodnější zdá být coaching, doplněný o účast na vybraných vzdělávacích modulech. Kompetence vyššího managementu jsou více zaměřeny na tvorbu strategie a práci na ní, zatímco nižší management je více zaměřen na výkon, tento fakt se odráží i v kombinaci vzdělávacích metod.

Kresslová (2008, s. 43 – 44) ve své disertační práci uvádí výzkum společnosti Hay Group a časopisu Chief Executive s názvem Best Companies for Leaders 2006 (Nejlepší společnosti pro vedoucí pracovníky 2006). Studie se zúčastnilo 564 společností z celého světa, které dosáhly tržeb alespoň 8 miliard amerických dolarů. Cílem bylo vyhodnotit nejlepší postupy pro identifikaci a podporu manažerských kompetencí. Výsledky ukázaly, že nejproduktivnější společnosti zajišťují, aby společnost a její nejvyšší management považovala vývoj vedoucích pracovníků za nejvyšší prioritu, poskytují školení a výcviky na pomoc vytváření vedoucích týmů a jejich spolupráce s ostatními vedoucími. Dále zdůrazňují další možnosti rozvoje manažerů a perspektivních pracovníků, například, rotaci na různých pozicích, externí programy pro vývoj vedoucích pracovníků pro manažery na střední úrovni, samostudijní moduly založené na internetu pro manažery na střední úrovni, výkonné MBA programy pro manažery na střední úrovni. Výzkum společnosti Hay Group také prokázal, že identifikovat perspektivní jednotlivce s vysokým potenciálem trvá kolem tří let a dalších deset let trvá připravit je na výkon vedoucí funkce.

### **3.6.1 Výcviky, modulární vzdělávací programy**

Slovo výcvik je možné přeformulovat jako intenzivní uměle navozený proces učení. Ve firemním vzdělávání je pochopitelně výcvik jeden z klíčových pojmů. Principem výcviku je teoretické a praktické předání know-how v poměrně krátkém čase. Know-how, které je během výcviku předáváno a implementováno mezi profesionální kompetence účastníků, využívá

andragogických, psychologických a sociologických výzkumů a systémově uspořádaných, praktických zkušeností významných odborníků. Informace jsou k danému tématu uspořádány a podávány často formou hesel. Je dobré si uvědomit časová omezení, která jsou na firemní výcviky často kladena. Aby byla zajištěna efektivita, zaměřuje se výcvik na několik málo základních myšlenek, které jsou nejprve prezentovány a poté je nacvičováno jejich využití v praxi, tj. jejich transformaci na kompetence účastníků.

Metody, které jsou s výcvikem spojeny a pomáhají osvojení nových dovedností a posunování kompetencí zaměstnance na vyšší úroveň, můžeme rozdělit do dvou skupin:

Metody používané mimo pracoviště:

- Přednáška – zprostředkování informací a teoretických znalostí
- Seminář – zprostředkování znalostí spojené s diskusí o problému
- Demonstrace – praktická ukázka učební látky formou počítačů, audio - vizuální techniky, ukázky pracovních postupů apod.
- Případové studie – metoda řešení problému z praxe nebo problému podobného situaci z praxe, která jsou studována jednotlivci nebo skupinkami, snažícími se o jejich analýzu a na základě této analýzy o návrh postupu řešení.
- Workshop – obdoba případových studií, řešení je týmovější a z komplexnějšího hlediska.
- Hraní rolí – metoda se používá většinou při výcviku manažerů. Jednotliví účastníci hrají určité role, poznávají mezilidské vztahy a řeší problémy, které se mohou v těchto rolích vyskytnout.
- Simulace – řešení běžné situace, která se může vyskytnout při řešení pracovních úkolů.

Metody používané ke vzdělávání na pracovišti:

- Instruktaž při výkonu práce – používá se nejčastěji. Přímý vedoucí nebo zkušený zaměstnanec předvede novému a nezkušenému zaměstnanci pracovní postup a ten jej pak napodobuje.
- Counselling – jedná se o odborné konzultování problémů mezi školitelem a školeným.
- Asistence – nový nebo nezkušený zaměstnanec vykonává funkci asistenta manažera nebo zkušeného zaměstnance, pomáhá mu při plnění úkolů a tím se učí od něj řešit problémy zaběhanými pracovními postupy.

- Pověření úkolem – vlastně jakýsi vyšší stupeň nebo závěrečná fáze asistence. Školený pracovník dostane za úkol vyřešit nějaký problém, je vybaven potřebnými kompetencemi. Jeho práce je sledována a hodnocena. Tato metoda se často používá k formování manažerů.
- Rotace práce – pracovník je pověřován, v určitém časovém období, pracovními úkoly v různých částech firmy.

Teoretické a teoreticko praktické metody jsou používány v učebně a praktické metody na pracovním místě. (Mužík, 1998)

Modulární programy jsou oblíbené v mnoha společnostech. Termínem modulární se rozumí program sestavený z dílčích nicméně spolu navzájem souvisejících částí. Užitečnost tohoto systému je dána zejména návazností a v případě kompetenčních modelů také spjatostí s praxí. Takové výcviky se potom realizují s určitým časovým odstupem, který může být týden, měsíc nebo i déle. Zatím nejefektivnější se zdá být týdenní rozestup.

Výcviky se připravují buď na základě analýzy vzdělávacích potřeb, anebo základě seznamu kompetencí, které je třeba rozvíjet. Cílem výcvikového modulu může být potřeba získání základních dovedností, nutných pro výkon profese, nebo posilování kompetencí. Definice vzdělávacích potřeb by měla obsahovat několik bodů. Za prvé, potřeby je nutné identifikovat z pohledu toho, kdo se učí, dále, řešení musí být vzájemně přijatelná a výstupy musí být identifikovatelné a měřitelné. V neposlední řadě, metody učení musí odpovídat stylu učení a preferencím, toho, kdo se učí (Mabey, Lies, 1994, s. 133).

Modulární výcviky mohou být různě zaměřené, třeba podle oblasti působení zaměstnance, nebo podle pozice (manažerské). Základním rysem těchto výcviků je ucelenost a zachycení potřebné šíře. Dále je tu možnost si právě osvojenou látku zopakovat a dobře procvičit.

Kompetence hrají klíčovou roli v přibližování výcviku obchodním potřebám. Často se zdá, že kompetence přispívají k HR strategii tím, že nachází společný jazyk pro výkonový management a jasnější pohled na organizační hodnoty. Výkonový management je oblast, kde se kompetence užívají velice často.

Zájem o kompetence se projeví nejprve vypracováním zobecněných popisů kompetencí. Může se zdát, že společnosti vidí v rozvoji kompetencí způsob, jak spojit individuální potřeby a dovednosti požadované v budoucnosti. Vytváření většího programu reprezentuje řešení



komplexní otázky, jak zařadit kompetence do praxe. Některé modely vzešly z diskusí o aplikaci kompetenčního přístupu a z publikovaných studií o organizačních praktikách. Většina společností směřuje k tomu, aby přizpůsobila programy svým prioritám.

Volba obsahů vzdělávání je na jedincích a jejich manažerech. Je posilována vlastní selekce a příprava před kurzem, což může obsah přibližovat očekáváním. Vzdělávání, které si jedinec řídí sám, může zahrnovat hodnocení kompetencí, kterých bylo již dosaženo nebo účast ve skupinách, kde si jedinci definují předměty svého vzdělávání.

Rozvoj kompetencí manažerů může obecně probíhat třemi způsoby:

- rozvoj silných stránek, kdy se vzdělávání soustředí na rozvoj a maximální rozvinutí toho, v čem již je manažer dobrý, tzn. na možnost stát se v dané oblasti špičkou,
- objevování potenciálu neboli zjišťování toho, zda v člověku nedřímá neobjevený talent. Soustředíme se na zkoušení něčeho nového, co manažer dosud neměl možnost vyzkoušet, na objevování či posunování svých hranic,
- zvyšování flexibility v oblasti slabin, kdy se rozvojový úkol snaží doplnit chybějící vědomosti nebo dovednosti (Lidský kapitál, 2004).

Modely výcvikových systémů, založených na kompetencích, můžeme dělit na tři přístupy (Strebler, Bevan, 1996).

„Top down“ přístup znamená, že existující výcvikové moduly jsou přeskupovány podle kompetencí, které vyjadřují obchodní potřeby. Organizace často při vytváření výcvikových programů nezačínají na zelené louce. Tento přístup znamená, že kompetence jsou zaváděny do již vytvořeného a fungujícího systému vzdělávání. Přístup „top down“ je užíván jako rychle stabilní, s minimálními komplikacemi při implementaci. Je vhodný jako první krok k zacílenějším výcvikům a je snadnější ho komunikovat.

Funkcionální přístup užívají společnosti, kde manažerské výcviky byly tradičně vedeny podle každé funkce. Funkcionální přístup spojuje funkcionální, manažerské a individuální kompetence. Výcvik je tímto způsobem integrován a přizpůsoben funkčním předmětům. Tento přístup integruje obecný a funkcionální kompetenční rámec, zaměřuje se na současnou práci a vytváří příležitosti a reflektuje požadavky.

Modulární přístup reprezentuje nejvhodnější přístup ke kompetencím. Stále více ho používají společnosti, které jsou celkově zaměřeny kompetenčně. Krátké kompetenčně přizpůsobené programy jsou nastaveny tak, aby postihovaly jednotlivé kompetence v jednotlivých modulech a posilovaly rozvoj sebe sama prostřednictvím osobních rozvojových plánů. Přístup charakterizuje integrovaný behaviorálně kompetenční rámec, důraz na zvyšování výkonu a schopnost aplikovat znalosti, dále, individualizovaný model, který spojuje výkonový přístup s výcvikem a osobním rozvojem. Programy zahrnují výcviky zaměřené na jednotlivé kompetence a rozvojové workshopy. Tento přístup je velice náročný z hlediska organizace, úsilí a zdrojů, společnosti proto musí jeho aplikaci dobře zvážit.

Volba mezi jednotlivými přístupy je determinována některými charakteristikami, jsou to zejména: potřeby obchodu a organizační struktury, druhy kompetencí, které jsou klíčové pro současnost a budoucnost, způsob, jakým je rozvíjena organizační kultura, jak je koncept kompetencí integrován do organizační struktury, typy existujících výcviků a způsob, jakým jsou standardizovány, potřeby realizace cenově efektivních výcvikových řešení, množství úsilí, zdrojů a času, který organizace musí investovat do zavedení přístupu.

Podle dotazníku Institutu pro studie zaměstnání (Strebler, Bevan, 1996), uživatelé kompetenčního modelu jsou celkově pozitivnější, než ostatní. Kompetence dávají jedincům možnost řídit si svoje vzdělávání a výcvik do značné míry samostatně a určit si tak vhodnou cestu rozvoje a zkušenosti. Z výsledků dále vyplývá, že například kompetence jsou užitečnější jako nástroj pro benchmarking jedinců než klasické ratingy. Kompetence, jak se zdá, mění myšlení lidí a napovídá liniovým manažerům s rozvojem lidí. Když například určitý jedinec skóruje nízko v oblasti zákaznické orientace, je možné mu nabídnout menu akcí podle těch charakteristik chování, které u něj chceme rozvíjet, metodou může být lokální coaching, výcvikový kurz nebo cokoli jiného. V praxi manažeři mají pocit, že je nutné, aby stanovili standardy a interpretovali je izolovaně. Dále je třeba, aby vedli svůj tým k pravidelnému hodnocení, čímž se vytváří dobré podmínky pro evidenci. Jedinci se také na kompetenčně zaměřené kurzy musí více připravovat.

Nejobtížnější se na kompetenčním modelu zdá být potřeba určitého standardu, pro který je třeba sbírat materiál, a dále fakt, že metoda vyžaduje vyšší coachingové dovednosti manažerů.

### 3.6.2 Metoda koučování

Koučování je specifická metoda, která umožňuje individuální přístup k jednotlivým zaměstnancům. V tomto oddílu uvádím základní myšlenky metody koučování. (Šnýdrová, 2000)

Slovo kouč je maďarského původu a v překladu znamená kočí. Toto označení má pro dnešní význam tohoto pojmu poměrně výstižný charakter. Stejně jako kočí usedne na kozlíku a zapráská bičem a koně už jedou sami, tak i kouč se snaží přimět své svěřence k vlastní aktivitě.

Z andragogického hlediska je koučink chápán jako specifická poměrně přesně popsána metoda vedení lidí, která by se dala definovat jako na praxi orientovaný, individuální a integrovaný proces rozvoje, jehož cílem je zvýšení schopností jedince tak, aby byl schopen podávat vrcholný výkon.

Otcem metody koučování, v odborném slova smyslu, je tenisový odborník a pedagog z Harvardu, Timothy Gallwey (1975), který ve své práci "The Inner Game of Tennis" uvádí: „stav naší mysli je mnohem větší soupeř, než ten na druhé straně dvorce.“ (in Whitmore, 1994, s. 12). Již pojem Inner, který v překladu znamená vnitřní, napovídá autorovu orientaci na vnitřní stav hráče.

Gallweyovo tvrzení, že „koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje maximalizovat jeho výkon“, a že „koučování spíše než by něčemu učilo, pomáhá učit se“ (in Whitmore, 1994, s. 12), v podstatě využívá pozapomenuté myšlenky Sokrata. Tento slavný filozof starověku kladl důraz na vnitřní síly a možnosti člověka, což vyjadřoval heslem Delfské věštitrny „*poznej sám sebe*“ (Toman, 1975).

Kouč svého svěřence rozvíjí prostřednictvím zadaných úkolů a konzultace jejich provedení. Prostor pro rozvoj a zvyšování náročnosti působí jako motivátory. „*Povzbuzujte své lidi k vyšší náročnosti a poskytněte jim prostor pro rozvoj*“. (O'Brienová, 1996, s. 161) Optimálním způsobem, jakým by měl kouč tento krok realizovat je určit si pravidelné konzultace se svým svěřencem, na kterých si společně stanoví úkoly a cíle. Potom však musí

být věnována pozornost i jejich plnění. V systému řízení podle kompetencí jsou úkoly stanoveny tak, aby byly zacíleny na předem definované kompetenční oblasti.

Učení (myšleno osvojování vědomostí, dovedností a postojů, které vedou k rozvoji určitých kompetencí) tak v rámci koučování probíhá formou objevování, kdy platí následující pravidla: v průběhu učení se opakované výkony jedince přibližují k cílové podobě výkonu a zdokonalování výkonu v průběhu učení je určováno soustavou autoregulačních procesů a zdokonalováním této soustavy.

Učení závisí na motivaci, výsledcích předchozího učení, vlastnostech jedince, jeho přítomném stavu, vnějších podmínkách a vzájemném působení vnějších a vnitřních činitelů. Pro koučování je důležité, že vývoj tohoto systému je důsledkem vnitřních sil organismu, které jsou z vnějšku podporovány.

Koučování pomocí různých technik (delegování pravomocí, podávání zpětné vazby, podporou objevování) podporuje odpovědnost, usnadňuje proces učení a snaží se provokovat ke kreativnímu řešení problémů, čímž působí na rozvoj celé osobnosti a vede k samostatnosti a rozvoji zacílených kompetencí.

**Tabulka 6: Efektivita různých způsobů učení (Whitmore, 1994, s. 22)**

	Sdělit	Sdělit a ukázat	Sdělit, ukázat a nechat vyzkoušet
Po 3 týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
Po 3 měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

John Whitmore (1994, s. 22) uvádí ve své knize výzkum, který provedla společnost IBM a jehož výsledky byly potvrzeny výzkumem UK Post Office. V prvním výzkumu byla skupina lidí náhodně rozdělena do tří podskupin, z nichž se každá měla naučit jednoduchou věc, ale s použitím jiné metody učení. Výsledky lze prezentovat následující tabulkou 6.

Z výsledků výzkumu je jasně patrné, že metoda, která zahrnuje praktickou složku v procesu osvojování si určitých dovedností či kompetencí, je významně efektivnější, než metody, které toto neumožňují.

Další z charakteristik koučinku je podávání zpětné vazby. Ačkoli je zpětná vazba většinou kategorizována jako pozitivní nebo negativní, je možný i jiný pohled, a to klasifikovat ji jako podpůrnou nebo korektivní. Tato klasifikace způsobí, že každá zpětná vazba je pozitivní a že základem každé zpětné vazby by mělo být pomáhat jedinci zvýšit jeho momentální stupeň výkonnosti. Jakákoli zpětná vazba je většinou lepší než žádná, jsou však způsoby jak ji dělat dobře a způsoby, jak ji dělat výborně.

Jsou dva hlavní principy užívání zpětné vazby. Za prvé je to fakt, že člověk, který podává zpětnou vazbu, musí brát ohledy na to, jak danou situaci vidí jedinec, se kterým komunikuje. Obrazně by se to dalo vyjádřit slovy: "Nemohu ti říci, jak ti je a ty nemůžeš mně říci, co vidím." Je velmi vhodné si uvědomovat, že tento proces má dvě strany - tu, která toto hodnocení podává a tu, která je přijímá. Druhým principem je, že zpětná vazba podporuje růst, pokud je podávána bezprostředně po daném jednání a je podávána za plné pozornosti kouče.

Koučování je také jednou z metod, která podporuje objevování a tím zvyšuje zainteresovanost koučovaného jedince. Tvořivost neboli kreativita je schopnost realizovat proces, při němž vzniká nový, neobvyklý, cenný produkt. Z takto definovaného pojmu kreativita by se mohlo zdát, že kreativní je prostě jen to, co je všeobecně nové. Tento výklad však není zcela přesný, protože za tvořivé je možno považovat i to, co je nové z hlediska subjektu. Jestliže člověk objeví princip, na který už sice lidstvo dávno přišlo, ale subjekt o tom neví a objev je výsledkem jeho myšlenkového úsilí, je to kreativní.

Kreativní myšlení se vyznačuje mnoha zvláštnostmi. Nedá se říci, že by kreativita byla přímo úměrná inteligenci, tyto vlastnosti osobnosti jsou konstelací osobnostních rysů, kognitivních a emocionálních faktorů a, co je pro nás zvláště důležité, kreativní zkušenosti. (Chalupa, 2005, s. 12)

Podstatou kreativity je nalézání vztahů mezi faktory, které dosud ve vztah uváděny nebyly. Tvořivost vyžaduje koncentrované tvůrčí (divergentní) myšlení, které je vyvoláno tvůrčími

problémy. V tomto způsobu myšlení se uplatňuje hlavně flexibilita kognitivních procesů a fantazie.

Tvořivého myšlení se z velké části účastní intuice. Intuice je protikladem myšlení postupujícího vědomě v krocích až ke konečnému výsledku. Jde o myšlení probíhající zčásti pod úrovní vědomí a vyústující v náhlém objevení výsledku, první část se nazývá diskursivní, druhá intuitivní myšlení. (Nakonečný, 1995, s. 100)

Tvořivé myšlení je umístěno v jiných částech lidského mozku než myšlení logické. Na základě výzkumů Sperryho (1968) bylo zjištěno, že dvě poloviny lidského mozku vykonávají v určitém rozsahu odlišné funkce. Levá polovina provádí logické operace, zatímco pravá produkuje tvůrčí myšlení (in Koukolík, 2005). Většina lidí je cvičena v používání jedné poloviny mozku, na úkor druhé.

Blokování kreativity u většiny lidí spočívá ve dvou psychologických fenoménech známých jako setrvávání na způsobu a setrvávání na funkční představě. Setrvávání na způsobu se projevuje tím, že každý si vybuduje svůj přístup k řešení problémů a tíhne k používání stejných metod i tehdy, kdy jiné metody jsou výhodnější. Tak se dostává do mentálně vyjetých kolejí a zjišťuje, že je těžké řešit složité problémy, vyžadující nový přístup k důvěrně známým situacím. „*Setrvání na funkční představě je speciální případ setrvání na způsobu, kde existuje tendence pohledu na funkčnost objektu z hlediska běžného používání a ignorace jejich jiného možného využití*“. (Lodge, 1998, s. 3)

Zatímco direktivní vedení lidí vede k funkční fixaci a návykové strnulosti, koučování naopak podporuje pohyblivost, a tím vytváří skutečně funkční kompetenci. Specifikum koučování spočívá v tom, že kouč nepředává svému svěřenci svou šablonu vykonávání určité činnosti či řešení nějakého problému. Kouč poskytuje pouze dostatek informací k tomu, aby si koučovaný mohl vytvořit svůj vlastní originální přístup. Přínosem je právě tato volnost, která může přinést zcela nový, originální přístup. Zároveň dochází k výraznému posilování motivace k činnosti a hlubokému pochopení problému, protože si ho lze zblízka a ze všech stran prohlédnout a „osahat“.

Objevování lze kromě kladení podněcujících otázek podporovat i dalšími způsoby. Mimo jiné jsou to především tzv. aktivní poslouchání a sdílení zkušeností.

„Říkat lidem, aby si něco uvědomili a aby jednali odpovědně, k cíli nevede.“ (Whitmore, 1994, s. 34) Požadované chování či myšlení je třeba vyprovokovat otázkami. Je vhodné používat otázky otevřené, které implikují rozsáhlejší odpověď a podporují tím tvořivost, postup od obecnějších problémů ke konkrétnějším a detailnějším. Příliš se nepoužívají otázky typu proč?, jak?, protože evokují analytické myšlení, které je zde kontraproduktivní, raději se nahrazují otázkami Jaké důvody...?, Které kroky...?, na podporu tvořivosti pak otázky typu „A co ještě byste mohl udělat? Jaké další možnosti vidíte?, k zjištění skutkové podstaty pak otázky informační a alternativní. Alternativní otázku je vhodné použít na závěr sezení, tedy ve fázi, kdy se komunikační partner rozhoduje. Na základě této otázky musí již říci své stanovisko, nemůže už dále uhýbat. Např. „Dohodneme se tedy na pondělí nebo na pátek?“

Naslouchání, nebo-li příjem informací je jednou částí komunikačního procesu mezi dvěma jedinci v interakci (Výrost, Slaměník, 2008). V naprosté většině případů však komunikující jedinec nezastává jen funkci posluchače, ale zároveň často nonverbálním způsobem hraje také roli sdělovače. Nonverbální komunikace hraje v koučování velice důležitou roli, neboť se pomocí ní většinou intuitivním způsobem sdělují významné informace. Jsou to například láska, uznání, obdiv, ale třeba také pohrdání, posměch, nadřazenost, atd.

Koučování je efektivním způsobem rozvoje kompetence, protože ovlivňuje její hlubší složky a tak má větší a dlouhodoběji dopad na změnu chování jedince.

## 4 MANAŽERSKÉ KOMPETENCE

### 4.1 Základní pojmy

Termín manažer se začal prosazovat do řízení v organizaci v meziválečném období. Vychází z anglického slova to manage – což znamená řídit, ovládat, zvládnout atd. Hlavním úkolem manažera je úspěšně a efektivně řídit. Od manažera jsou očekávány specifické vlastnosti a manažerské dovednosti.

P. F. Drucker upozorňuje na skutečnost, že funkce manažera se poprvé objevila v roce 1918 ve Virginii. Manažer zde byl nepolitický profesionál v městské radě. Mezi válkami se tento termín prosazoval do řízení organizací. Dnes je tento termín běžný ve výrobní i v nevýrobní sféře a ne pouze v oblasti organizaceového managementu.

Manažer je řídicí pracovník, který vykonává tzv. manažerské funkce. Manažerské funkce jsou typické činnosti manažera, které vykonává ve své řídicí práci. Koontz a Weirich (1993, s. 29) uvádějí těchto pět základních činností:

- plánování – je chápáno jako stanovení cílů a cest k jejich dosažení.
- organizování – soubor činností, jejichž cílem je zabezpečit splnění plánu.
- personalistika – získání, udržení a využití pracovní síly a rozvoj a uspokojování potřeb zaměstnanců.
- vedení lidí
- kontrola – sledování, měření a hodnocení dosažených výsledků, cílem je zjišťovat odchylky.

Vedení lidí tvoří zvláštní kapitolu manažerských činností. Zahrnuje: schopnost vést, motivovat a stimulovat své podřízené, ovládání postojů a chování, styl řízení, vytváření klimatu na pracovišti, atd.

Definice pojmu vedení je mnoho a jistě by nebylo jednoduché stanovit pouze jednu nejlepší a nejužitečnější z nich. Velmi hezky nastínil obsah tohoto pojmu armádní generál Dwight



D.Eisenhower : „*O vedení náhodou něco vím... Nevedete lidi tím, že je mlátíte po hlavě. To může dělat každý zatracený blázen, ale obvykle se to nazývá "napadení" , a nikoli „vedení“... Řeknu vám, co je to vedení. Je to přesvědčování a usmiřování - a výchova - a trpělivost.*“(in Malone, 1991, s. 23)

Někteří autoři (například Adair, 2009, Tureckiová, 2007) odlišují pojem vedení ve smyslu leadership od pojmu řízení ve smyslu management. Tureckiová (2007, s. 17) vysvětluje rozdíl managementu a leadershipu na příkladu stavby domu, kdy manažer se chová jako stavby vedoucí, zatímco lídr jako architekt. Stavby vedoucí se snaží co nejpřesněji dodržet zadání, dosáhnout požadovaného výsledku v co nejvyšší kvalitě, nejkratším čase atd. Architekt svou práci přetváří skutečnost, přemýšlí o smyslu a cíli, jehož má dosáhnout. Leader nejedná s lidmi jako s podřízenými, ale získává si příznivce a následovníky, kteří potom plní úkoly s jeho podporou mnohem samostatněji.

## **4.2 Východiska pojetí manažerských kompetencí**

Teorie, podle kterých individuální charakteristiky ovlivňují manažerskou činnost a manažerské kompetence, by se daly rozdělit do tří koncepcí: koncepce schopností, koncepce dovedností a koncepce úspěchu a neúspěchu. (Adair, 2009)

Koncepce schopností vycházejí z přesvědčení, že vlastnosti a schopnosti podstatné pro leadership jsou vrozené, soustředí se na psychické předpoklady, které tvoří základ pro rozvoj manažerských kompetencí.

Koncepce dovedností klade důraz na jednání přiměřenému situaci. Například Peter Drucker (2004), který je představitelem tohoto přístupu, se domnívá, že efektivní manažeři se v dnešní chaotické době musí naučit řídit sami sebe, více se spoléhat sami na sebe, spolupracovat s lidmi, kteří pro firmy pracují, ale nejsou jejich zaměstnanci, pracovat v chaosu, rozlišovat co je potřebné a nepotřebné, atd.

Poslední koncepce, koncepce faktorů úspěchu a neúspěchu manažera vycházejí z teorie pracovní motivace. Motiv výkonu vyjadřuje touhu lidí po úspěchu, resp. obdivu. Různí

jedinci se vyznačují různou silou motivu výkonu. Síla motivu výkonu je dána individuálním poměrem potřeby dosáhnout úspěchu a potřeby vyhnout se neúspěchu.

McClelland z Harvardovy univerzity provedl rozsáhlý výzkum a identifikoval tři základní motivační faktory, které se u úspěšných manažerů vyskytují, jsou to: potřeba úspěchu, potřeba moci a potřeba být uznávaný ostatními.

Úspěšní manažeři mají podle McClellanda tyto vlastnosti:

- Kladou si reálné a dosažitelné cíle s určitými náročnými aspekty.
- Dávají přednost situacím, které mohou ovlivnit, před těmi, které z větší části závisí na náhodě.
- Zajímá je více vědomí dobře vykonané práce než hmotná odměna, kterou to přináší.
- Větší odměnou než peníze nebo chvála je pro ně vědomí dobrého výkonu. Neznamena to však, že vysoce úspěšní lidé odmítají peníze, které je vlastně motivují, pokud jsou chápány jako reálná míra jejich výkonů.
- Úspěšní lidé prokazují nejvyšší výkonnost v situacích, kdy mají možnost vyniknout svou vlastní prací.

(Jacobs, McClelland, 1994, s. 32-41)

*„Osobní profil vedoucího pracovníka je nutno posuzovat v souvislosti s provozními okolnostmi a situacemi, za kterých se řídicí činnost uskutečňuje.“* (Provazník et al., 1996, s. 238). Provazník se domnívá, že o manažerovi nelze říci, že je neúspěšný. Lze však, podle něho, hovořit o manažerech na nesprávném místě nebo o manažerech, kteří přecenili některý z faktorů řízení a nedokázali uspokojivě vyřešit ostatní problémy. Ve shodě s Provazníkem lze říci, že osobnost manažera je jedním z faktorů, které spolupůsobí při řízení, a proto je pro úspěšnost řízení důležité, aby osobnost manažera odpovídala podmínkám řízení.

Kompetence se pravděpodobně více než v kterékoliv jiné oblasti uplatnily a uplatňují právě v manažerské praxi. Manažerské kompetence jsou souborem několika komplexů charakteristik. Tyto komplexy jsou závislé na popisu pracovní pozice a prostředí společnosti, stejně jako na schopnostních, dovednostních a zkušenostních požadavcích dané manažerské role. Vzhledem k tomu, že manažerská role má určité obecné rysy, mohou být manažerské

kompetence předdefinovány obecně. K praktickému použití je nutné je modifikovat podle dané pozice a společnosti.

Manažerské kompetence vycházejí přímo z potřeb pracovního místa a jsou orientované na výstup z manažerského chování a poskytují tak možnost porovnat výkon. Jsou jednoduše pochopitelným nástrojem, který určuje klíčové prvky a kritéria manažerské výkonnosti.

### 4.3 Modely manažerských kompetencí

Klasický model kompetencí vychází z již zmiňované publikace *The Competent Manager*, v níž autor shrnul výsledky intenzivního výzkumu více než 2 000 manažerů z 12 organizací, u kterých se zjišťovali kompetence jako charakteristiky, které se v práci manažerů projevují efektivní nebo vyšší výkonností. Na základě funkčních analýz efektivních manažerských činností R.Boyatzis (1982) určil skupinu „prahových“ (standardní – chápe jako velmi důležité pro manažerskou práci, avšak bez podstatného příčinného vztahu k její efektivitě, k lepším výsledkům) kompetencí a skupinu kompetencí vysokého výkonu, kterýmž byly zmiňovány v podkapitole 3.3. Jako prahové byly identifikovány tyto kompetence:

- užívání mocenského vlivu pro získávání poslušnosti podřízených,
- přiměřené sebehodnocení (zná své přednosti a nedostatky),
- pozitivní naladění (optimismus, dodávání sebedůvěry jiným,...)
- spontaneita (schopnost snadného sebevycíření, rozhodování bez zbytečného váhání, ...)
- logické myšlení (řazení jevů podle příčinnosti, pořádek a systematičnost)
- speciální znalosti a dovednosti (disponování potřebnými fakty, schopnost je využívat, podobně jako teoretické poznatky, modely, ...)
- schopnost přispívat k rozvoji spolupracovníků (pomoc při jejich osobních a pracovních problémech, poskytování zpětné vazby, podpora jejich seberozvoje)

(Boyatzis, 1982)

Kompetence prahové a odlišující (vynikajícího výkonu) uvádí i Spencer a Spencer (1993) nebo Schroder (1989), který kompetence dělí na základní a kompetence vysokého výkonu.

Charakteristiky průměrného a vynikajícího manažera odlišuje i Náhlovský (2004), který ke kompetencím vysokého výkonu řadí kognitivní kompetence (základ strategického myšlení, plánování, organizování a rozhodování při řešení problémů), motivační způsobilosti (motivace, odpovědnost, atd.), směrové způsobilosti (směrování cílů, plánů a hodnot, organizace, sebedůvěra, vliv, atd.) a výkonové způsobilosti (orientace na výkon a cíl).

Vymezením manažerských kompetence (resp. dovedností) se zabýval také D. Katz (in Tureckiová, 2004, s. 34 - 36), který kompetence rozdělil do tří skupin na technické dovednosti (schopnosti, znalosti, dovednosti, znalost metod, a postupů nezbytných pro práci s určitým zařízením), lidské způsobilosti (schopnosti nezbytné pro práci s lidmi, např. schopnost motivovat a vést) a koncepční schopnost (porozumění celkovému obrazu dané společnosti, jejím předpokladem je porozumění vnitřní struktuře, jejím prvkům a vazbám). Podle Katze se jednotlivé řídicí úrovně liší podle toho, v jakém rozsahu jsou jednotlivé kompetence zastoupeny.

Tyron (in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 34) proti tomu manažerské kompetence zařazuje do obecného vymezení kompetencí, kde kromě manažerských kompetencí uvádí ještě kompetence interpersonální a technické.

Příkladem modelu manažerských kompetencí jsou Evropské standardy manažerských způsobilostí, které vytvořily organizace Management Charter Initiative (MCI), mezinárodní manažerská asociace CECIOS a The Institute of Management. Manažerské standardy byly sestaveny na základě empirického šetření a seskupeny na základě funkční analýzy. Byly rozlišeny 4 základní funkčních oblastí: A. řízení činností, B. řízení zdrojů, C. řízení lidí, D. řízení informací, k nim jsou připojeny další, již více speciální okruhy způsobilostí: E. řízení energetických toků, F. řízení kvality, G. řízení projektů. Každý okruh způsobilostí zahrnuje několik jednotek manažerských způsobilostí a každá jednotka pak ještě obsahuje několik základních manažerských způsobilostí.

Standard každé způsobilosti je definován prostřednictvím kritérií výkonnosti a požadavky na znalosti. Tato kritéria slouží jako vodítko pro hodnocení, případně i certifikaci. Vysoké požadavky jsou na vlastní hodnocení. (First Line Management, 1992, Middle Management Standards, 1992, Management standards, 1998)

Ve Velké Británii se tento model stal národním standardem výkonnosti manažerů, neboť zde byl zaveden systém národní odborné kvalifikace (NVQ, National Vocational Qualifications), který umožňuje manažerům, kteří předvedou své způsobilosti a výkonnost, získat příslušný stupeň NVQ (Eraut, 1997). Evropské standardy manažerských způsobilostí je propracovaný, strukturovaný systém, který vychází z funkčních způsobilostí manažera.

#### **4.4 Manažerské kompetence současnosti a změny manažerského prostředí**

Manažerské kompetence je koncept obracející se do budoucnosti, zajímavý je pohled na studie, které byly publikovány na přelomu století a odkazují se do současnosti.

Například v roce 1996 publikovali autoři Allred, Snow a Miles článek, v němž se zabývali manažerskými kompetencemi z pohledu budoucnosti, tedy naší přítomnosti. Vycházeli z analýzy soudobé situace, kdy podle nich byly tradiční organizace založeny téměř výhradně na znalostech a dovednostech svých manažerů. Většina manažerů trávila velkou část své kariéry v jednom oboru. Autoři se domnívali, že nové organizační struktury budou vyžadovat více dovednosti spojené se spoluprací a že v budoucnu bude důraz více kladen na dovednosti spojené s kontrolou a správou. (Allred, Snow, Miles, 1996, s. 17 – 18)

Kompetencemi budoucnosti českých manažerů se zabýval Pitra (1999). Přes rozmanité přístupy je podle něj možné shrnout kompetence českých manažerů pro budoucnost do následujících bodů:

- vysoká organizaceatelská výkonnost – maximální zhodnocení kapitálových investic,
- konkurenceschopnost-získat převahu nad rivaly na trhu,
- efektivnost – dosáhnout co nejvyšších výnosů při co nejnižších nákladech a s co nejmenším úsilím.

Tři kompetence jsou podle Pitry více méně univerzální pro české manažery budoucnosti.

Rozhodující slabá místa českých manažerů jsou podle Stýbla (2001) pravděpodobně v těchto oblastech:

- manažeři většiny českých organizací věnují převážnou část svých rozhodovacích aktivit řešení operativních problémů,
- nejistota je považována za hrozbu, nikoliv za příležitost,
- strategie je považována za záležitost úzké skupiny vrcholového managementu,
- informační technologie mění způsoby výkonu pracovních činností a manažeři na to neumějí reagovat,
- vyšší úroveň vzdělávání a kvalifikace pracovníků je spojena s požadavky na samostatné rozhodování o výkonu pracovní činnosti a manažeři neumějí delegovat pravomoci.

Z výzkumu Cejthamra a Dědiny (2004), ve kterém se vyjádřilo 339 českých manažerů k tomu, jakými kompetencemi by úspěšný manažer 21. století měl disponovat, se ukázalo, že mezi priority patří umění jednat s lidmi, dále organizační schopnosti, umění plánovat strategie a také je realizovat. Toto hodnocení dle autorů výzkumu koresponduje s hlavními očekávanými trendy.

Podle nového rozsáhlého průzkumu IBM z roku 2010 provedeného mezi více než 1 500 generálními řediteli z 60 zemí a 33 průmyslových odvětví po celém světě, se generální ředitelé domnívají, že spíše než důslednost, disciplinované řízení, integrita a dokonce i vize, bude klíčovým faktorem pro úspěšnou orientaci ve stále složitějším organizačním prostředí kreativita, pružnost, akceschopnost a orientace na zákazníka.

Studie byla vypracována na základě osobních rozhovorů konzultantů IBM Institute for Business Value. Z výpovědí manažerů je zřejmé, že jsou konfrontováni s obrovskými změnami – novými legislativními úpravami, změnami hlavních center globální ekonomiky, zrychlenou transformací průmyslu, rostoucími objemy dat, rychle se měnícími spotřebitelskými preferencemi, a že těmto změnám lze čelit díky kreativě uplatňované v celé organizaci.

*„V době, kdy se dostáváme z nejhoršího hospodářského propadu v našem profesním životě – kdy bylo disciplinované řízení nejdůležitější prioritou – stojí za povšimnutí, že se generální ředitelé dostali úplně na druhý konec spektra a dnes považují kreativitu za nejdůležitější faktor vedení úspěšného organizace budoucnosti. Je to ale zcela v souladu s názorem, že největší výzvou pro ně bude rostoucí složitost a rychlost světa, který funguje jako*

*zcela provázaný systém.*“ řekl Frank Kern, senior vice president IBM Global Business Services (IBM 2010 Global CEO Study, 2011).

Během posledních čtyř studií se význam očekávaného dopadu technologií na organizace posunul z 6. na 2. místo. Technologie totiž přispívají k vytváření neustále propojenějšího světa, čímž se zvyšuje složitost organizaceatelského prostředí. 95 % nejvýkonnějších organizací (za posledních 5 let) označuje větší přiblížení se zákazníkům za svůj nejdůležitější strategický cíl v příštích pěti letech – pomocí internetu, interaktivních a sociálních médií se přitom snaží dopracovat k novým modelům komunikace se zákazníky a občany v případě státních institucí. Obrovskou explozi informací a globálních informačních toků vnímají jako příležitost, a ne jako hrozbu. Bylo také zjištěno, že nejúspěšnější organizace přijímají rozhodnutí v 54 % rychleji než ostatní.

Další zjištění studie poukazují na potřebu nalézt nové způsoby řízení organizační struktury, financí, lidí i celkové strategie. Studie rovněž odhaluje naprosto odlišné strategické zájmy a priority mezi generálními řediteli v Asii, Evropě a Severní Americe. Je to poprvé, co se v tomto dvouletém průzkumu projeví tak jasné regionální rozdíly. Například Čína se v období ekonomického propadu ukázala jako mnohem odolnější než vyspělé státy. Takže generální ředitelé v Číně se pochopitelně daleko méně znepokojují nestabilitou prostředí než generální ředitelé v ostatních regionech. Mají naopak čím dál větší sebedůvěru ohledně své pozice na světovém trhu, pokud ale chce Čína dosáhnout svých globálních cílů, bude potřebovat novou generaci kreativních top manažerů s vizí a mezinárodními manažerskými zkušenostmi. Mnozí generální ředitelé v Číně si to uvědomují; 61 % z nich věří, že „globální myšlení“ je nejdůležitějším aspektem manažerů.

Většina společností bude ve svém odvětví také potřebovat nové modely řízení a nové dovednosti. Nemohou jednoduše kopírovat modely, které se jim osvědčily na domácím trhu s naprosto odlišnou strukturou nákladů. Generální ředitelé v Číně proti svým konkurentům na Západě vynakládají mnohem více energie na rozvoj nových dovedností a schopností.

Pochopení těchto a dalších velkých rozdílů mezi regiony je stále důležitější kvůli užší provázanosti ekonomik a společností. Organizace musí těmto rozdílům čelit, protože jejich působení velmi často přesahuje hranice a různé regiony. (IBM 2010, Global CEO Study, 2011)

Analýzou požadavků zaměstnavatelů na kompetence manažerů v českém prostředí se ve své studii zabýval Smutný (2007, s. 40 – 51). Výzkumnou metodou byla analýza požadavků na manažerské kompetence získaných ze souboru inzerátů v určitém časovém období (1 měsíc) na internetových portálech [www.jobpilot.cz](http://www.jobpilot.cz) a [www.joblist.cz](http://www.joblist.cz). Výsledky výzkumu Smutného (2007) ukazují, že v českém prostředí je větší důraz kladen na kompetence související s řízením oproti kompetencím souvisejícím s vedením lidí. Dále výzkum potvrzuje teorie zaměřené na význam dovedností pro výkon manažerské profese, neboť z něj vyplývá, že zaměstnavatelé přikládají relativně větší důležitost dovednostem a znalostem než osobnostním charakteristikám. Ukázalo se, že plných 80,18 % inzerátů požaduje předchozí praxi či zkušenosti, ať už v daném oboru či na srovnatelné pozici, což lze interpretovat jako souhrnný zástupný požadavek, který vyjadřuje potřebu oborově či danou pozicí podmíněných znalostí a dovedností. (Smutný, 2007, s. 45)

Tento fakt potvrzuje i práce Pětové (2010), podle které je z hlediska firem nejvíce preferovanou kompetencí odborná znalost, na druhém místě firmy požadují zvládnutí denní operativy a na třetím praktické dovednosti, v těsné závislosti s technickou specializací. Naopak mezi nejméně ceněné kompetence firmy zařadily schopnost intuice, schopnost imaginace a schopnost fantazie.

Toto zjištění je v přímém rozporu se studií IBM, kde je kreativita předními světovými manažery považována za jednu z priorit. Také český odborník na organizační management Jan Truneček (2003, 2004) se přiklání k tomu, že trend kompetenčních požadavků v současné době spěje ke kreativnímu inovačnímu managementu. Klíčové kompetence vrcholového manažera jsou vedle odborných, především emocionální a kreativní.



## 5 PRAKTICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE

Praktická část práce je koncipovaná jako sonda efektivity metody Competency Based Interview, charakteristiku přínosů a omezení, které metoda přináší.

### 5.1 Cíl a stanovení hypotéz

Cílem projektu je ověřit efektivitu CBI pro externí výběr nižší manažerské pozice – vedoucí týmu. Měřítkem úspěchu je srovnání mírou efektivity metody behaviorálního interview BEI.

Specifikaci cíle jsem rozdělila do ověření dvou hypotéz.

H1: Kandidáti vybraní metodou CBI budou vykazovat vyšší úspěšnost na dané pozici než kandidáti vybraní metodou BEI.

Původně jsem jako měřítko úspěchu zvolila reálný výkon definovaný ziskem a porovnání s výsledky při užívání metody BEI, nicméně vzhledem k vývoji hospodářské situace a výrazné změně obchodního prostředí se reálný zisk ukázal jako měřítko nevhodný. Jako vhodnější pro porovnatelnost výsledků se ukázala míra plnění průběžně definovaných firemních standardů. Standardy byly nastavovány relativně k ekonomické situaci v českém regionu a ve finančním sektoru a jejich využitím se snižuje interference nezávislé proměnné, kterou je vývoj globální ekonomické situace, situace v českém regionu a situace ve finančním sektoru.

H2: Kandidáti vybraní metodou CBI budou pro práci vhodnější, tudíž spokojenější, proto budou vykazovat nižší míru fluktuace. Druhým parametrem, který ukazuje na kvalitu výsledků metody je tedy vyšší stabilita vybraných kandidátů.

Kromě ověřování hypotéz jsem jako cíl stanovila analýzy validity a reliability metody CBI.

## 5.2 Metodika šetření

### 5.2.1 Popis výchozí situace

Sonda byla realizována v organizaci, působící ve finančním sektoru, jedná se o velkou organizaci s více než 3000 zaměstnanci.

Pozice vedoucí obchodní skupiny byla sledována od roku 2000, u zaměstnanců na této pozici se vyskytovala velká míra fluktuace u nově přijímaných zaměstnanců, až 50 % v období 1 roku, až 65 % v období 3 let. V roce 2002 byl zaveden jednotný způsob výběru založený na standardizovaném interview, BEI.

Toto opatření pomohlo snížit fluktuaci u nově přijatých zaměstnanců o 11 %, tedy na 39 % v prvním roce a o 18 % na 47 % v období 3 let. Toto snížení by úspěchem, nicméně se ukázalo, že téměř 30 % zaměstnanců, kteří neodešli, dlouhodobě neplnilo standardy obchodních cílů. Úspěšných vedoucích bylo tedy průměrně 33 % vybraných.

V roce 2005 se vedení společnosti rozhodlo zavést kompetenční model pro pozici vedoucí obchodní skupiny. V roce 2005 došlo k analýze kompetencí vysokého výkonu u této pozice, byly definovány potřebné kompetence a připravena metodologie výběru pro danou pozici. Sledováno bylo výběrové řízení až do roku 2008. V roce 2011 bylo možné srovnat výsledky vybraných kandidátů.

K naplnění cíle výzkumného úkolu bylo nutné porovnat výsledky vedoucích obchodních skupin, vybraných metodou BEI s vedoucími vybranými metodou CBI a potvrdit či vyvrátit hypotézy H1 a H2.

## **5.2.2 Postup při řešení výzkumného úkolu**

První etapou při řešení výzkumného úkolu ověření efektivity Competency Based Interview bylo studium materiálů, jejich analýza, syntéza a porovnání a objasnění významných faktorů, které do problematiky vstupují. (teoretická část disertační práce)

Druhou etapou byla příprava metodiky CBI pro pozici vedoucího skupiny. Příprava vyžadovala definici kompetencí pro danou pozici, příprava konkrétní podoby CBI a ověření metody CBI na validizačním vzorku.

Třetí etapou byl sběr dat o kandidátech, kteří byli na pozici přijati jednak prostřednictvím BEI a jednak prostřednictvím CBI. Vytvoření výzkumné a kontrolní skupiny.

Čtvrtou etapou představovala analýzu výsledků, porovnání obou souborů a potvrzení či vyvrácení hypotézy H1 a H2.

Posledním krokem bylo celkové zhodnocení přínosů.

## **5.2.3 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek (VS): 50 kandidátů na pozici vedoucí obchodní skupiny vybraných metodou CBI 2005 – 2008.

Kontrolní vzorek (KS): 50 kandidátů na pozici vedoucí obchodní skupiny vybraných metodou BEI 2002 – 2005.

## **5.2.4 Metody použité při řešení výzkumného úkolu**

Při zpracování disertační práce byly využity vědecké metody označované jako metody logické a metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

Metody v přípravné fázi

- Studium odborných materiálů

- Analýza, objasnění významných faktorů, které do problematiky vstupují
- Syntéza výsledků

Metody použité při přípravě metody Competency Based Interview.

- Analýza pracovní pozice
- Panel expertů
- BEI s úspěšnými a neúspěšnými vedoucími
- Repertory Grid Interview (RGI),
- Test Obecných schopností
- Analýzy zpětné vazby od podřízených obchodníků
- Syntéza při definici kompetencí
- Konkretizace při formulaci postupu CBI
- Analýza reliability a validity metody CBI

Metody použité při ověřování hypotéz H1 a H2.

- Analýza výsledků výzkumné a kontrolní skupiny
- Srovnávání výzkumného vzorku s kontrolní skupinou
  - Statistické parametry průměr a standardní odchylka
  - Statistické srovnávání výsledků v interview s výsledkem při reálném výkonu profese – korelace
- Syntéza výsledků při formulaci doporučení užívání CBI

## **5.3 Realizace první části výzkumného úkolu - příprava: definice kompetencí, nastavení kompetenčního modelu**

### **5.3.1 Popis pracovní pozice vedoucího obchodní skupiny**

Pozice vedoucího obchodní skupiny lze popsat v pojmech odpovědnosti. Vedoucí obchodní skupiny (dále VOS) odpovídá za:

- Sestavení a plnění obchodního a personálního plánu
- Kvalitu servisu poskytovaného řízenými obchodníky (plnění zadaných úkolů v co nejkratší době a nejvyšší kvalitě)
- Dodržování postupů stanovených interními normami společnosti (všemi obchodníky skupiny)
- Komunikace informací z vedení do obchodní skupiny
- Obchodní kontakty s významnými klienty
- Reprezentace společnosti na firemních marketingových akcích
- Profesionální úroveň jím liniově řízených pracovníků
- Efektivní motivace a stimulace řízených obchodníků
- Řešení sporů v rámci skupiny a stížností klientů
- Pravidelné hodnocení podřízených

Náplň práce zahrnuje:

- Plánování výsledků obchodní skupiny
  - Výsledky jsou vedoucím skupiny plánovány na týden, měsíc, čtvrtletí a rok formou písemných plánů produkce a zajištění lidských zdrojů
- Plánování aktivit
- Individuální koučování obchodníků
- Individuální trénink s novými obchodníky
- Porady s obchodníky jedenkrát týdně

- Porady s nadřízenými jedenkrát týdně

### **5.3.2 Identifikace kompetencí metodou expertního posouzení**

Do 10 ti členné skupiny expertů byli zařazeni jak specialisté z oblasti obchodu, tak specialisté z oblasti lidských zdrojů. Průběh i výsledky této metody považují za velice zajímavé a staly se dobrým východiskem pro další šetření. Panel expertů se sešel ve dvou sezeních a vydefinoval první návrh kompetenčních témat vedoucího skupiny.

Jedná se o tři klíčové oblasti, které jsou popsány následovně:

- Obchodní oblast

Úspěšný vedoucí obchodní skupiny (VOS) má obchodní dovednosti, které byly prokázány praxí, ovládá teorii a praxi prodeje, zná dokonale produkt, který prodává a proto je schopen erudovaně odpovídat na dotazy zákazníka. Působí věrohodně.

- Prozákaznický přístup

Úspěšný vedoucí obchodní skupiny se chová vždy slušně a vstřícně. Je ochotný a aktivní v řešení problémů zákazníků. Dokáže improvizovat a přizpůsobit se reálné situaci. Chová se profesionálně a korektně. Přijímá odpovědnost v rámci svých kompetencí.

- Oblast vedení lidí

Úspěšný vedoucí obchodní skupiny svým jednáním a vystupování své podřízené nadchne a vyburcuje k aktivitě. Dokáže jít příkladem. Je komunikativní, otevřený. Sleduje činnost svých podřízených. Poradí, když je potřeba.

### **5.3.3 Zjištění charakteristik vynikajících a průměrných až podprůměrných zaměstnanců pomocí metody behaviorálního interview**

Na základě obchodních výsledků skupin bylo vytipováno 5 vedoucích nejproduktivnějších skupin. Další podmínkou zařazení do této skupiny bylo setrvání na pozici 3 roky. S každým z manažerů bylo vedeno behaviorální interview, které bylo postaveno na základě popisu pracovní pozice.

Vedle této skupiny byla vybrána ještě jedna tzv. kontrolní skupina, složená z 5 vedoucích, jejichž skupiny dosahovaly průměrných nebo podprůměrných výsledků, a kteří se z pozice chystali z různých důvodů odejít. Interview bylo vedeno dvěma tazateli, jedním zástupcem personálního oddělení a metodikem obchodního oddělení.

Důležitým aspektem byl fakt, že tazatelé nevěděli, zda právě vedou interview s úspěšným nebo neúspěšným manažerem. Interview bylo strukturované a zaměřené na konkrétní zkušenosti, přístupy, motivaci a metody řešení v předdefinovaných oblastech. Manažeři byli k účasti na interview motivováni zvláštní odměnou.

Interview trvalo 1 hodinu a jedná se v podstatě o behaviorální část interview užívaného do té doby k výběru.

Struktura interview:

- Úvod – pozdravení, stručné vysvětlení projektu
- Obchodní oblast:
  - Popište mi svůj největší obchodní případ? Jak jste postupoval? Proč jste tak postupoval? Jaké byly klíčové okamžiky Vašeho úspěchu?
  - Popište mi, prosím obchodní případ, kdy vše nedopadlo podle Vašich představ? Co považujete za příčinu neúspěchu?
- Manažerská oblast:
  - Popište mi, prosím, svůj obchodní tým.
  - Jakým způsobem jste ho sestavoval? Z čeho jste vycházel?
  - Co považuje za klíčové při práci obchodního týmu?

- Jak probíhá komunikace Vašeho týmu? Popište prosím Vaši poslední skupinovou poradu.
- Popište mi prosím situaci, kdy se Vám podařilo namotivovat Vašeho podřízeného k nadprůměrnému výkonu.
- Popište mi prosím, jaké kompetence sledujete u svých podřízených? Co považujete za zásadní?
- Popište mi, prosím, průběh největšího obchodního případu Vašeho týmu za posledního období. Jakou roli jste v něm hrál Vy?
- Poděkování, rozloučení.

Z každého interview byl pořízen záznam a to jak odpovědí, tak bezprostředních pocitů tazatelů. Tento záznam byl poté podroben kvalitativnímu rozboru, jehož cílem bylo vytipovat oblasti, ve kterých se úspěšní manažeři liší od neúspěšných. Cílem rozboru bylo nejen verbální vyjádření, ale i nonverbální projevy, přesvědčivost, celkový dojem, skutečnosti, které z interview následně vyplývaly.

## Výsledky interview

Výsledky interview přinesly zajímavé srovnání (viz tabulka 7). Ukázalo se, že největší rozdíly mezi skupinami byly v oblasti manažerských kompetencí, obchodní kompetence nebyly zcela jednoznačné. Všech 5 úspěšných vedoucích bylo na své pozici spokojeno, práce je motivovala.

Mezi vedoucími úspěšných a neúspěšných skupin nebyly velké rozdíly, pokud se týká vlastní obchodní zkušenosti, ale bylo zřetelné, že všichni vedoucí úspěšných skupin mají vypracovanou obchodní strategii a taktiku, která se drží pravidel společnosti a přináší i prvky vlastní kreativity a výrazně prozákaznický přístup. Celkově úspěšní vedoucí vykazovali více známek proaktivity, byli energičtější a cílevědomější.



**Tabulka 7: Srovnání charakteristik úspěšných a neúspěšných vedoucích obchodních skupin, výsledky behaviorálního interview (vlastní šetření)**

	Úspěšní vedoucí obchodních skupiny VOS 1-5					Neúspěšní vedoucí obchodní skupiny VOS 1-5				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vynikající obchodní praxe			x							x
Úspěšná obchodní praxe	x	x		x	x	x		x	x	
Znalost prostředí	x	x	x	x	x	x		x	x	x
Přítomnost obchodní strategie	x	x	x	x	x		x	x		x
Proaktivita	x	x	x	x	x		x		x	x
Prozákaznický přístup	x	x	x	x	x					
Energičnost	x	x	x		x				x	x
Tah na branku	x	x	x	x	x				x	x
Přesvědčivost	x	x	x	x	x					x
Vynikající komunikační dovednosti	x	x	x	x	x			x		x
Umí se poučit z chyb	x		x	x	x			x		
Deklaruje, že se mu pozice VOS líbí	x	x	x	x	x					
Vyazuje osobní vztah k členům týmu	x	x	x	x		x				
V týmu jasně vymezuje pravomoci		x	x	x	x		x	x		
Vyžaduje a kontroluje splnění zadaných úkolů	x	x	x	x	x		x			
Velká míra neformální komunikace	x	x	x	x		x			x	
Přemýšlí o budoucnosti a rozvoji týmu	x	x	x		x		x			
Staví na přednostech, využívá kvalit členů	x	x	x	x						
Deleguje méně důležité úkony	x	x		x			x		x	
Často chválí	x	x	x	x						
Umí přijmout odpovědnost za tým	x	x	x	x	x		x			
Má přehled o aktivitách týmu	x	x	x	x	x		x			
Usiluje o to, aby jeho tým byl nejlepší	x	x	x	x	x		x		x	
Podporuje týmového ducha	x	x	x	x						
Vysoká míra loyality k firmě	x	x	x	x	x		x			
Umí si poradit v nové situaci, je kreativní		x	x	x	x			x		x

V oblasti manažerských kompetencí prokázali vedoucí nejlepších skupin daleko větší intenzitu a otevřenost komunikace uvnitř skupiny, osobní vztah k jednotlivým členům týmu. Byla zde znatelná podpora týmového ducha, sdílení informací, což ve výsledku vedlo

k možnosti týmové spolupráce a většímu objemu uzavřených obchodů. Samozřejmě je třeba si uvědomit, že obchodní pozice je velice specifická a spolupráce zde může fungovat jen na určité úrovni, protože zde pracují i konkurenční síly.

Velmi výrazná byla větší transparentnost řízení, jasně definované pravomoci, přehledné zadávání úkolů a jejich kontrola a přehled, který vedoucí o stavu jednotlivých obchodních případů měl. Vedoucí úspěšných skupin své podřízené daleko více oceňovali a pozitivně motivovali. Vedoucí prostřednictvím těchto úkolů delegovali řadu administrativních odpovědností na své podřízené a měli tedy více času na coaching svých podřízených a rozvoj jejich kompetencí.

Velmi zřetelným rysem vedoucích nejlepších skupin byla vyšší míra loyality k firmě ve srovnání s kontrolní skupinou.

#### **5.3.4 Použití metody Repertory Grid Interview (RGI), testu Obecných schopností a analýzy zpětné vazby od podřízených obchodníků**

Jako další zdroj informací důležitých pro tvorbu kompetencí pro pozici vedoucího obchodní skupiny byla použita metoda RGI. Tři oblastní manažeři byli požádáni, aby se postupně průzkumu zúčastnili. Interview vedl vždy jeden tazatel.

Manažer byl požádán, aby napsal jména svých vedoucích na kartičky (počet vedoucích podřízených jednomu oblastnímu manažerovi se pohyboval mezi 8 – 11). Úkolem manažera pak bylo rozdělit kartičky na dvě hromádky – na úspěšné a méně úspěšné vedoucí. Potom měl z hromádky úspěšných vybrat dvě kartičky a z druhé jednu kartičku a srovnat, co mají tyto dva vedoucí společného s třetím a čím se od sebe liší. Tento proces pokračoval, dokud manažer neporovnal všechny možné kombinace.

Z analýzy RGI (tabulka 8) je patrné, že se potvrzují některé faktory, které již byly prezentovány z předchozích analýz. Navíc se zde objevila autorita, jako důležitý faktor, který úspěšní vedoucí ve zvýšené míře požívají. Dále organizační dovednosti, schopnost odlišit podstatné od nepodstatného (což je projevem obecné úrovně inteligence), vyšší míru emoční

inteligence (cit pro lidi) a zvýšenou péči o tým, která je projevem vysokého stupně motivace a identifikace s týmem a organizací.

**Tabulka 8: Faktory, které odlišují úspěšné vedoucí týmu od neúspěšných (Analýza RGI u třech oblastních manažerů, vlastní šetření)**

	Oblastní manažer 1	Oblastní manažer 2	Oblastní manažer 3
Výborné obchodní dovednosti potvrzené praxí	x	x	x
Přítomnost obchodní strategie	x	x	x
Proaktivita, energičnost, tah na branku	x	x	x
Přesvědčivost	x	x	x
Vynikající komunikační dovednosti	x	x	x
Schopnost motivovat, nabudovat tým k aktivitě	x	x	
Umí se poučit z chyb			x
Přemýšlí o budoucnosti a rozvoji týmu	x	x	x
Deleguje méně důležité úkony	x		x
Umí přijmout odpovědnost za tým	x	x	x
Má přehled o aktivitách týmu	x	x	x
Je organizačně schopný	x	x	x
Má autoritu	x	x	x
Umí odlišit podstatné od nepodstatného	x	x	
Má cit pro lid	x	x	x
Prosazuje zájmy svého týmu	x	x	
Stále vyhledává nové zdroje pro svůj tým	x		x
Prosazuje prozákaznický přístup	x	x	x

Otázka vyšší míry obecné inteligence jako prvku diferencujícího mezi vedoucím úspěšným a neúspěšným byla dodatečně ověřena aplikací testu „Obecných schopností“ (Smithová, Wetton, 1988, Smékal, 1993) u 15 vedoucích skupin náhodně vybraných ze skupiny vedoucích, jejichž skupiny překračují dlouhodobě stanovené obchodní cíle a 15 vedoucích skupin náhodně vybraných ze skupiny vedoucích, jejichž skupiny dlouhodobě neplní stanovené obchodní cíl (viz tabulka 9).

Pro srovnání byl vypočítán průměrný percentil, pro jednotlivé skupiny v jednotlivých subtěstech. Výsledky ukázaly, že mezi úspěšnými a neúspěšnými (tak jak je kategorizovali nadřízení) skupinami manažerů nebyly zásadní rozdíly v úrovni inteligence, která se pohybovala v nadprůměrné hladině.

**Tabulka 9: Srovnání výsledků testu Obecných schopností u 30 náhodně vybraných úspěšných a neúspěšných vedoucích skupin (vlastní šetření)**

	Verbální test Průměrný percentil	Neverbální test Průměrný percentil	Numerický test Průměrný percentil	Prostorový test Průměrný percentil
Úspěšní vedoucí	69.	55.	63.	50
Neúspěšní vedoucí	62.	56.	57.	52.

Drobné rozdíly se ukázaly v dosažených skórech jednotlivých subtestů. Skupina úspěšných vedoucích skórovala výše ve verbálním a numerickém testu, které měří některé kvality obecného logického myšlení a schopnosti řešit problémy, a ukazují na styl vnímání a mentální reprezentaci daného problému. Na druhé straně průměr úspěšné skupiny vykázal o jedno místo v percentilovém žebříčku horší výsledek v neverbálním a o dvě místa v prostorovém subtestu. Rozdíly byly v průměru minimální, a proto hypotézu o korelaci obecných parametrů inteligence a úspěchu na pozici vedoucího skupiny není možno potvrdit, spíše by schopnost odlišit podstatné od nepodstatného, která je v tomto případě specificky svázaná organizační činností, bylo možno přiřadit k organizačním schopnostem, jejichž souvislost s úspěchem na pozici vedoucího byla naznačena i v dalších analýzách.

Otázka autority a zvýšené péče o tým byla prozkoumána prostřednictvím analýzy pravidelné anonymní zpětné vazby, kterou vedoucí dostávali od svých podřízených. Tato forma zpětné vazby se uskutečňuje jednou ročně s cílem poskytnout vedoucímu informace o tom, jak ho vidí jeho podřízení. Obchodníci každé skupiny měli vyplnit online dotazník týkající se svého nadřízeného a vyjádřit se (ano/ne) k následujícím položkám:

- Respektuji svého nadřízeného.
- Můj nadřízený mi jde příkladem.
- Zním velmi dobře své pravomoci.
- Dostávám pravidelně a včas zpětnou vazbu.
- Cítím podporu svého nadřízeného.
- Moje přínosy jsou spravedlivě oceněny.
- Dostávám přiměřené úkoly.

- Za svým nadřízeným mohu přijít, když se objeví problém.
- Můj nadřízený má velmi dobrý přehled o mé práci.
- Cítím se motivován k nadstandardním výkonům.
- Jsem dostatečně informován.
- Za podpory svého nadřízeného pracuji na svém rozvoji.
- Mám se svým nadřízeným osobní vztah.

Výsledky analýzy ukazují, že úspěšní vedoucí jsou daleko více vnímáni jako autorita a také se potvrdily již dříve zmíněné předpoklady, že mezi charakteristiky, které korelují s úspěchem či neúspěchem na pozici vedoucího skupiny, patří, transparentnost řízení (každý ví, co má dělat, jaké má pravomoci, ví, že bude odměněn za dobrou práci, dostává zpětnou vazbu a šanci být lepší), více formální i neformální komunikace, podpora nových nápadů, proaktivita vedoucích při vyhledávání zdrojů a dostatek informací.

### **5.3.5 Definice kompetencí, sestavení postupu výběrového procesu a specifikace Competency Based Interview**

Na základě informací získaných z aplikace jednotlivých metod, byly definovány kompetence prahové, které jsou nezbytné k vykonávání pozice vedoucího týmu a klíčové kompetence úspěchu, které se zdají být odlišující vynikající vedoucí od průměrných. Do deskripce kompetence byly zařazeny faktory, které se v jednotlivých sub zkouškách nebo analýzách podařily potvrdit alespoň ze dvou zdrojů.

#### **Prahové kompetence:**

- Obchodní kompetence

Má obchodní dovednosti, které byly prokázány praxí, ovládá teorii a praxi prodeje, zná dokonale produkt, který prodává a proto je schopen erudovaně odpovídat na dotazy zákazníka. Má svou osobní obchodní strategii. Působí věrohodně. Dokáže

přesvědčit zákazníka o koupi svého produktu. Naslouchá zákazníkovi a dovede řešit nestandardní situace v prodejním procesu. Chová se vždy slušně a vstřícně. Je ochotný a aktivní v řešení problémů zákazníků. Dokáže improvizovat a přizpůsobit se reálné situaci. Chová se profesionálně a korektně. Přijímá odpovědnost v rámci svých kompetencí.

- Komunikační kompetence

Komunikuje s lehkostí, dobře vyjadřuje svoje myšlenky. Ovládá přesvědčovací a vyjednávací a prezentační techniky. Ovládá techniku aktivního naslouchání. Sdílí důležité informace se členy svého týmu.

- Dokáže prosadit svoje záměry, zadávat a kontrolovat úkoly a organizovat práci svých podřízených.

- Kompetence k řízení motorového vozidla

Je schopen řídit motorové vozidlo, vlastní řidičský průkaz.

- Administrativní a počítačová kompetence

Je schopen přehledně a systematicky zpracovávat dokumentaci obchodních případů v systému společnosti. Uvědomuje si význam záznamů, přistupuje k dokumentaci odpovědně.

### Kompetence vysokého výkonu:

- Kompetence pro vedení lidí

Vede ke spolupráci. Zastává politiku otevřených dveří. Svým jednáním a vystupování své podřízené nadchne a vyburcuje k aktivitě. Je energický, cílevědomý. Dokáže jít příkladem. Je komunikativní, otevřený. Sleduje činnost svých podřízených (má přehled), má schopnost organizovat a koučovat činnost svých podřízených. Koordinuje a organizuje aktivity skupiny. Spravedlivě rozděluje práci i odměnu. Dokáže dobře zadávat úkoly. Má individuální přístup. Deleguje některé své aktivity. Informuje. Podporuje výměnu informací. Celkově vykazuje vyspělé komunikační dovednosti. Podává zpětnou vazbu, používá pochvalu, podporu, poradí, když je potřeba. Má autoritu, podřízení si ho váží.

- Iniciativa

Je energický, přesvědčivý, motivující, burcující, je cílevědomý a ctízádnostivý. Je proaktivní, neustále vyhledává nové zdroje pro svůj tým.

- Kreativita

Dokáže si poradit v nových situacích a bere je jako výzvu, jedná tvořivě a hledá nové cesty, podporuje kreativitu u svých podřízených.

- Organizační a plánovací kompetence

Je efektivní při výkonu své práce, postupuje strukturovaně. Plánuje aktivity a zdroje podle naléhavosti a důležitosti. Umí odlišit podstatné od nepodstatného. Čas k práci efektivně řídí. Dosahuje výsledků včas a v požadované formě. Zná a aplikuje plány společnosti.

- Prozákaznický přístup

Chová se vždy slušně a vstřícně. Je ochotný a aktivní v řešení problémů zákazníků. Dokáže improvizovat a přizpůsobit se reálné situaci. Chová se profesionálně a korektně.

Pro potřeby výběru vhodných kandidátů na pozici vedoucího obchodní skupiny byl stanoven následující postup.

Při výběrovém řízení na pozici vedoucího obchodní skupiny je kladen důraz na splnění základních požadavků, které představují prahové kompetence, pro výběr nejvhodnějších kandidátů sledujeme projevy kompetencí vysokého výkonu.

V první fázi bude provedena analýza CV a do dalšího kola doporučení jen kandidáti, kteří splňují stanovená kritéria, mají vlastní obchodní zkušenosti a manažerské zkušenosti nebo v minulosti prokázali předpoklady k manažerské činnosti.

Na základě vydefinovaných kompetencí bylo sestaveno vzorové strukturované interview pro výběr vedoucích skupin. Pro praxi byla připravena verze polostrukturovaného interview, aby byl prostor jak pro postižení výjimečných parametrů, tak k nastavení srovnatelných testových podmínek pro kandidáty.

Doporučení pro praxi bylo následovné: interview používat podle potřeby samostatně nebo ještě lépe jako součást AC (interview, modelová situace coachingu podřízeného nebo

podávání zpětné vazby, modelová situace strukturace problémové situace a realizace řešení s využitím kolegů).

## Vzorové interview - otázky

### Úvod

- Přivítání a představení účastníků.

### Obchodní kompetence

- Popište mi svůj největší obchodní případ? Jak jste postupoval? Proč jste tak postupoval? Jaké byly klíčové okamžiky Vašeho úspěchu?
- Popište mi prosím obchodní případ, kdy vše nedopadlo podle Vašich představ? Co považujete za příčinu neúspěchu?
- Jak jste postupoval, když jste chtěl přesvědčit svého klienta o nabízeném produktu? Uveďte konkrétní příklad. (Necháme kandidáta detailně popsat postup přesvědčování a sledujeme, jak dobře ovládá znalost produktu, techniku argumentace, přesvědčivost, jestli nám bude naslouchat)

### Manažerské kompetence:

- Již jste někdy vedl tým obchodníků?
- Pokud ano:
  - Popište mi, prosím, svůj obchodní tým.
  - Jakým způsobem jste ho sestavoval? Z čeho jste vycházel?
  - Co považujete za klíčové při práci obchodního týmu.
  - Jak probíhá komunikace Vašeho týmu? Popište prosím Vaši poslední skupinovou poradou.
  - Popište mi prosím situaci, kdy se Vám podařilo namotivovat Vašeho podřízeného k nadprůměrnému výkonu.
  - Popište mi, prosím, jak přesně provádíte záznam obchodního případu.



- Popište mi, prosím, poslední případ, kdy se Vám podařilo zlepšit obchodní dovednosti Vašeho podřízeného. Jak jste v jeho rozvoji postupoval? Jak se Vaše působení projevilo?
- Popište mi, prosím, průběh největšího obchodního případu Vašeho týmu za posledního období. Jakou roli jste v něm hrál Vy?
- Pokud ne:
  - Popište situaci, která podle Vás prokazuje, že jste schopen řídit tým lidí. Popište roli, jakou jste v dané situaci hrál.
  - Popište si situaci, kdy jste musel zadávat úkoly někomu druhému (sourozenci, spolužákovi, kolegovi, partnerovi, atd.) Jak jste postupovat? Jak vyřešení úkolu dopadlo? Jak jste podle, Vašeho názoru, výsledek ovlivnil.
  - Popište mi, prosím, situaci, kdy se Vám podařilo vyřešit spor dvou lidí. Jak jste postupoval?
  - Popište situaci, kdy se Vám nepodařilo přesvědčit někoho druhého, aby udělal to, o co jste jej požádal. Proč si myslíte, že se to stalo?
  - Popište situaci, kdy někomu druhému podával negativní zpětnou vazbu. Jak jste postupoval? Jaký dopad toto sdělení mělo?

#### Iniciativa a kreativita

- Popište, prosím situaci, kdy jste musel řešit zcela nestandardní úkol, vymyslet nový postup nebo vymyslet něco nového. Jak jste postupoval? Proč jste tak postupoval? K jakému výsledku Váš postup vedl?
- Popište, prosím situaci, kdy jste pro úspěšné řešení zadaného úkolu musel vynaložit větší úsilí než obvykle.
- Jak postupujete při hledání příležitostí pro Vás nebo Váš tým?

#### Organizační a plánovací kompetence

- Popište, jak jste postupoval při plánování řešení nějakého většího úkolu?
- Proč jste tak postupoval a s jakým výsledkem?

- Jak postupujete, když se dostanete do časového stresu? Popište konkrétní případ, kdy jste měl několik důležitých úkolů k okamžitému řešení, ale čas Vám optimální splnění všech nedovoloval. S jakým výsledkem.

#### Prozákaznický přístup

- Popište mi, prosím, situaci, kdy zákazník hodnotil pozitivně Vaše služby. Proč tomu tak bylo?
- Popište, prosím, situaci, kdy zákazník nebyl zcela spokojen s Vašimi službami. Proč tomu tak bylo?

#### Závěr

- Otázky týkající se možnosti nástup, platové představy.
- Prostor pro otázky kandidáta.
- Sdělení dalšího postupu a rozloučení.

### 5.3.6 Validizace

Ověření metody CBI pro výběr vhodných kandidátů bylo provedeno v roce 2005 na vzorku 21 vedoucích skupin, složené z 15 mužů a 6 žen. Validizační vzorek byl složen:

- 5 náhodně vybraných mužů ze skupiny úspěšných vedoucích,
- 5 náhodně vybraných mužů ze skupiny průměrných vedoucích skupin,
- 5 náhodně vybraných mužů ze skupiny neúspěšných či odcházejících vedoucích skupin
- 2 náhodně vybrané ženy ze skupiny úspěšných vedoucích,
- 2 náhodně vybrané ženy ze skupiny průměrných vedoucích skupin,
- 2 náhodně vybrané ženy ze skupiny neúspěšných či odcházejících vedoucích skupin.

Poměr mužů a žen odpovídal reálnému rozložení mezi vedoucími ve firmě.

Interview trvalo cca 1 hodinu a bylo realizováno 2 tazateli, kteří zkoumané jedince neznali a neměli povědomí o jejich úspěšnosti či neúspěšnosti. Tazatelé byli proškoleni v oblasti sledovaných kompetencí a v parametrech, které mají při interview sledovat. Jako podklady dostali tazatelé strukturované CV každé zkoumané osoby. V průběhu interview si měli dělat poznámky o pozorovaných charakteristikách do připraveného formuláře (příloha F), a ihned po interview potom měli doplnit formulář o hodnocení, aby byly zachyceny všechny aktuální dojmy. Poznámky i hodnocení dělal každý tazatel samostatně bez porady s druhým tazatelem.

Podle míry přiblížení projevů chování k nastavenému modelu měli tazatelé každý zvlášť zařadit zkoumanou osobu do kategorie pravděpodobně úspěšných, pravděpodobně neúspěšných nebo pravděpodobně průměrných vedoucích obchodních skupin. Vzhledem k tomu, že pilotní skupina byla sestavena ze stávajících vedoucích skupin, byl předpoklad, že prahové kompetence budou vesměs splněny u všech probandů. Pro ověření předpokladu se tazatelé měli zajímat i o prahové kompetence. Středem zájmu však byly kompetence klíčové. Úkolem tazatelů bylo nejen zachytit charakteristiky, které na dané kompetence ukazují, ale snažit se i každou ohodnotit hodnotou 0 – 3 podle pozorované úrovně. 0 značí nepřítomnost kompetence, 1 některé charakteristiky je možné pozorovat, ale na základní úrovni, 2 značí základní úroveň ale předpoklad k rozvoji, 3 dobře rozvinutou kompetenci. Celkové skóre se tedy mohlo pohybovat od 0 – 15 bodů.

Zařazení a hodnocení bylo poté nezávislou osobou srovnáno s procentuální úspěšností s plněním standardů nestavených pro dané obchodní období (tabulka 10).

Jak ukazují výsledky, první tazatel udělal ve svém odhadu chybu v 6 případech z 21, což znamená chybovost 28,5 % a úspěšnost 71,5 %. Druhý tazatel udělal chybu v 7 případech z 21, což znamená chybovost 33,3% a úspěšnost 66,7 %. Průměrná hodnota je tedy 68,5 %, což lze považovat za přiměřené a relativně účinné.

**Tabulka 10: Pravděpodobnost správného odhadu kompetentnosti vedoucího obchodní skupiny u pilotní skupiny 21 probandů (vlastní šetření)**

Číslo probanda	Tazatel 1 (T1)		Tazatel 2 (T2)		Skutečné výsledky		Shoda odhadu a reality	
	Zařazení U, P, N	Číselné hodnocení	Zařazení U, P, N	Číselné hodnocení	Zařazení do skupiny	Průměrné plnění v %	T1	T2
1	U	12	U	15	U	140	ANO	ANO
2	U	10	U	12	P	100	NE	NE
3	N	0	N	3	N	90	ANO	ANO
4	U	10	U	10	N	80	NE	NE
5	U	14	U	15	U	180	ANO	ANO
6	P	7	P	10	P	100	ANO	ANO
7	U	10	U	13	U	130	ANO	ANO
8	N	0	U	5	N	60	ANO	NE
9	N	5	N	0	N	50	ANO	ANO
10	U	14	U	11	U	130	ANO	ANO
11	P	8	P	7	U	110	NE	NE
12	U	10	P	5	N	100	NE	NE
13	P	5	P	7	P	100	ANO	ANO
14	P	6	P	8	P	100	ANO	ANO
15	P	9	U	12	U	110	NE	ANO
16	P	6	P	8	P	100	ANO	ANO
17	P	8	U	11	P	100	ANO	NE
18	P	6	P	5	P	100	ANO	ANO
19	N	2	N	0	N	90	ANO	ANO
20	P	6	P	5	N	90	NE	NE
21	U	14	U	11	U	120	ANO	ANO

U – znamená úspěšné překračující standardy,

N – znamená nedosahující standardy

P – znamená plnění standardu

Zajímavá je skutečnost, že k podcenění kompetencí vedoucího, který by byl reálně úspěšný, došlo jen minimálně, tj. ve dvou případech. Následně z toho vyplývá, že není nutné definovat ještě alternativní modely, které na této pozici byly ve firmě více zastoupeny.

V 5 případech došlo k celkovému selhání metody, neboť oba tazatelé usuzovali na základě výsledků na jinou úroveň kompetencí, než byla skutečnost. Z toho ve 4 případech došlo k nadhodnocení probanda, který ve skutečnosti potřebné kompetence neměl, ačkoliv dokázal přesvědčit o opaku.

K hlubšímu posouzení reliability metody CBI jsem použila analýzu shody číselného hodnocení mezi dvěma tazateli, jejichž základní statistické charakteristiky jsou uvedeny v tabulce 11.

**Tabulka 11: Základní statistické charakteristiky hodnocení tazatelů T1 a T2 (vlastní šetření)**

	N	Minimum	Maximum	Průměr	Standardní odchylka
T1	21	0	14	7,71	4,113
T2	21	0	15	8,24	4,358
Valid n	21				

**Tabulka 12: Stupeň shody tazatelů pro odstupňované kategorie (U, P, N) (vlastní šetření)**

		T2			Celkem
		U	P	N	
T1	U	7 33,3 %	1 4,8 %	0 0,0 %	8 38,1 %
	P	2 9,5 %	7 33,3 %	0 0,0 %	9 42,9 %
	N	1 4,8 %	0 0,0 %	3 14,3 %	4 19,0 %
Total		10 47,6 %	8 38,1 %	3 14,3 %	21 100,0 %

Stupeň reliability (shody hodnocení) jsem vyjádřila Spearmanovým pořadovým, korelačním koeficientem. Hodnota  $r = 0,802$ ;  $p < 0.001$  ukazuje poměrně vysokou shodu mezi hodnotiteli. Stupeň shody je ilustrovaný v kontingenční tabulce 12.

Predikční validitu odhadu kompetence metodou CBI jsme vyjádřili Spearmanovým korelačním koeficientem mezi průměrným plněním a číselným odhadem kompetence (zvláště u obou tazatelů). Vysoké, signifikantní hodnoty korelace ( $p < 0.001$ ) ukazují na to, že hodnocení kompetence velice dobře predikuje skutečné výsledné plnění (viz tabulka 13).

**Tabulka 13: Korelační koeficienty (vlastní šetření)**

	T1	T2
Spearmanův korelační koeficient	0,76**	0,79**
Sig. (2-tailed)	0,00	0,00
n	21	21

\*\*Korelace je významná od úrovně 0.01 (2-tailed).

Vysoká míra reliability a validity ukazuje, že metoda byla přiměřeně nastavená a umožňuje získat informace, které dobře slouží k odhadu skutečné úspěšnosti probanda na pozici vedoucího obchodní skupiny. Je třeba si však uvědomit, že situace pilotního projektu zcela neodpovídá reálnému používání metody a je třeba brát v úvahu také omezenou velikost pilotní skupiny, proto je výsledky nutné brát jen jako orientační.

K další podpoře reliability metody byli tazatelé, HR specialisté, proškoleni pro užívání techniky Competency Based Interview a pro pochopení sledovaných kompetencí a jejich úrovní. Jednalo se o dvoudenní interní školení. Také oblastní manažeři byli přizváni k účasti na půldenním workshopu, jehož cílem bylo pochopení nastavených kompetencí, jejich využití pro výběr, hodnocení a rozvoj.

## **5.4 Ověření hypotéz H1 a H2**

H1: Kandidáti vybraní metodou CBI budou vykazovat vyšší úspěšnost na dané pozici než kandidáti vybraní metodou BEI.

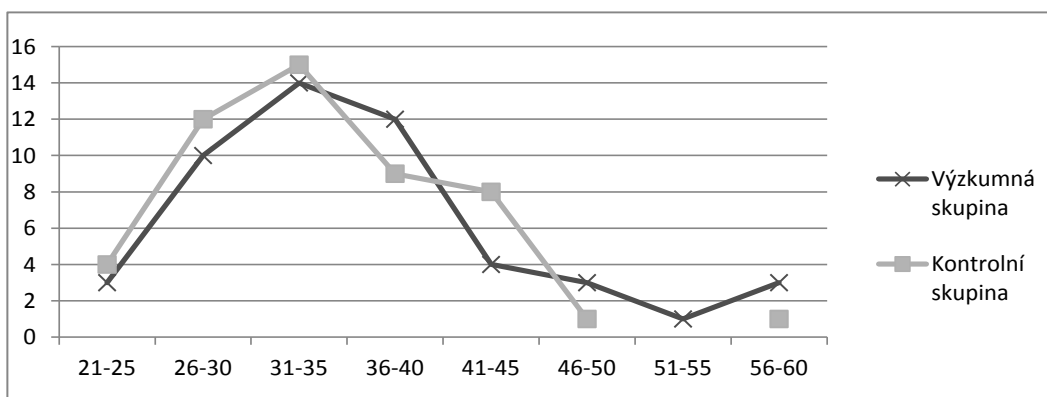
H2: Kandidáti vybraní metodou CBI budou pro práci vhodnější, tudíž spokojenější, proto budou vykazovat nižší míru fluktuace. Druhým parametrem, který ukazuje na kvalitu výsledků metody je tedy vyšší stabilita vybraných kandidátů.

### **5.4.1 Popis výzkumného vzorku a kontrolní skupiny**

Realizace výběru vedoucích obchodních skupin byla zahájena v dubnu 2005, pro svoje srovnání jsem vybrala externí výběry v letech 2005 – 2008.

Do sledované skupiny bylo zařazeno 50 výběrů, při kterých byla jako hlavní zvolena metoda Competency Based Interview. Případy, kdy se výběr realizoval prostřednictvím AC, a metoda CBI byla jen součástí celého souboru metod, jsem do vzorku nezahrnula, aby bylo možné se soustředit na sledování stanovených proměnných a ostatní vlivy byly co nejvíce omezeny. 50 výběrů bylo (z celkových 62 výběrů, které by splňovaly zadaná kritéria) vybráno náhodně.

Jako kontrolní byla stanovena skupina padesáti vedoucích skupin vybraných metodou Behaviorálního interview v letech 2002 – 2005. Padesátičlenná skupina byla vybrána z celkových 54 výběrů, tak aby poměr mužů (32) a žen (18) odpovídal skupině výzkumné. Věkové rozložení jednotlivých skupin je zobrazeno v grafu 1.



**Graf 1: Věkové rozložení výzkumné a kontrolní skupiny (vlastní šetření)**

Z grafu 1 je patrné, že věkové rozložení je u obou skupin velmi podobné, u výzkumné skupiny nepatrně více různorodé. Zatímco v kontrolní skupině je téměř 90 % zkoumaných vedoucích mezi 26. – 45. rokem, v kontrolní skupině je to 80 %.

## 5.4.2 Výsledky zkoumání

K ověření hypotéz H1 a H2 jsem zvolila opakované srovnání výzkumné a kontrolní skupiny po klíčových časových úsecích. Těmito úseky jsou zkušební doba, 1 rok, 2 roky a 3 roky.

### H2

Nejprve jsem se zaměřila na ověření H2: Kandidáti vybraní metodou CBI budou pro práci vhodnější, tudíž spokojenější, proto budou vykazovat nižší míru fluktuace. Tabulka 14 ukazuje srovnání počtu odcházejících zaměstnanců ve výzkumné a pilotní skupině.

Podle analýzy fluktuace v obou skupinách ve sledovaných časových obdobích lze konstatovat, že skupina vedoucích, vybraných na základě metody CBI, vykazují větší míru stability. Celková míra fluktuace za sledované období je 32% oproti 46% v kontrolní skupině. Výsledky tedy hypotézu H2 potvrzují.

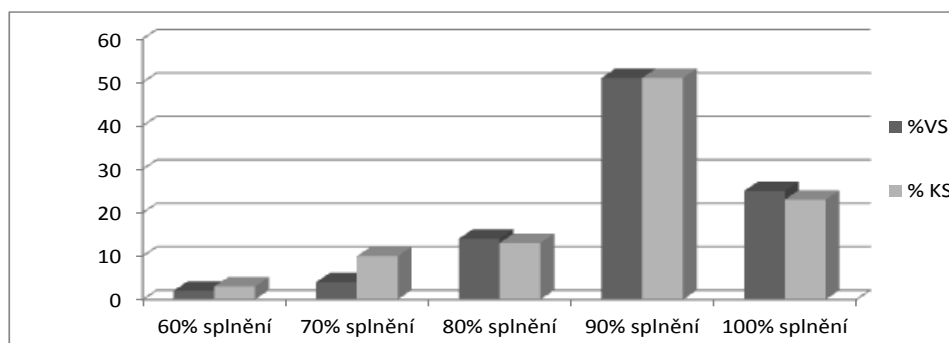


**Tabulka 14: Srovnání počtu zaměstnanců odcházejících z pozice vedoucího obchodní skupiny zařazených do kontrolní nebo výzkumné skupiny (vlastní šetření)**

Počet odcházejících zaměstnanců	po zkušební době	Σ po 1 roce	Σ po 2 letech	Σ po 3 letech	Celkové procento fluktuace
Výzkumná skupina	7	10	13	16	32%
Kontrolní skupina	11	17	20	23	46%

## H1

Pravdivost hypotézy H1 jsem zkoumala ve třech sledovaných obdobích. Prvním obdobím byla zkušební doba 3 měsíce. K posouzení prvních třech měsíců z hlediska kvality vykonávané práce nebylo ještě dostatek informací, nicméně bylo možné posoudit úspěšnost adaptačního procesu. Vzhledem k tomu, že hodnotící formuláře v průběhu doby procházely změnami, uvádím ve srovnání pouze položku, která po celé období sledované zůstala stejná a to je procentuální vyjádření úspěšnosti adaptačního procesu (graf 2).



**Graf 2: Srovnání procentuálního vyjádření úspěšnosti adaptačního procesu vedoucích skupin podle hodnocení nadřízených manažerů (vlastní šetření)**

Výsledky adaptačního procesu se ukázaly být lehce příznivější pro výzkumnou skupinu, nicméně vzhledem k subjektivní povaze hodnocení, lze pouze konstatovat, že nadřízení byli

s vedoucími výzkumné skupiny více spokojeni, rozdíl v porovnání s kontrolní skupinou je však nepatrný.

Následující období bylo opět hodnoceno mírou plnění firemních cílů. Vzhledem k tomu, že hodnocení plnění obchodních cílů je uváděno procentuálně, je dále možné podrobně analyzovat úspěšnost obou skupin ve sledovaných obdobích (tabulka 15). Tabulka uvádí, na kolik procent plnili obchodní cíle v jednotlivých obdobích jednotliví vedoucí skupin z výzkumné a kontrolní skupiny. V tabulce 15 jsou uvedeni všichni sledovaní vedoucí, včetně těch, kteří ve sledovaných obdobích odešli.

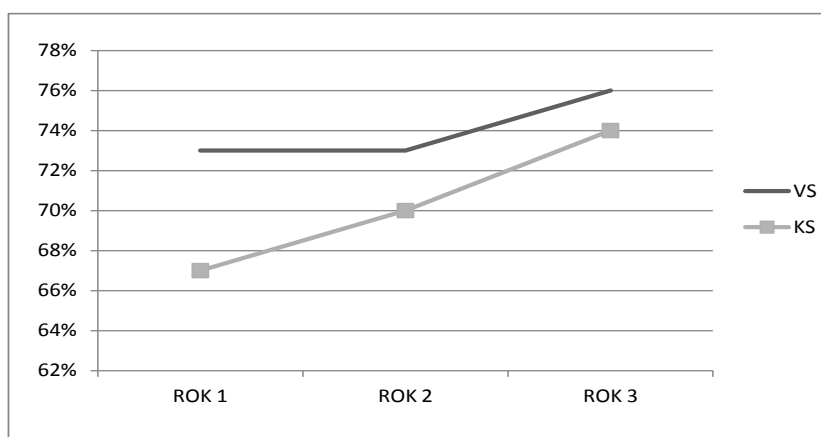
**Tabulka 15: Výsledky procentuálního plnění obchodních cílů vedoucích výzkumné a kontrolní skupiny (vlastní šetření)**

	Výzkumná skupina				Kontrolní skupina			
	ROK_1	ROK_2	ROK_3	Průměrný výsledek	ROK_1	ROK_2	ROK_3	Průměrný výsledek
1	-odešel ve zkušební době				100	100	100	100
2	120	150	150	140	-odešel ve zkušební době			
3	50	90	100	80	-odešel ve zkušební době			
4	100	100	100	100	90	100	90	93
5	120	120	120	120	odešel v 1. roce			
6	--odešel ve zkušební době				100	110	110	107
7	120	110	70	100	100	100	100	100
8	80	-		80	-odešel ve zkušební době			
9	110	100	90	100	150	120	130	133
10	110	130	130	123	odešel v 1. roce			
11	--odešel ve zkušební době				80	-		80
12	--odešel ve zkušební době				100	100	90	96
13	130	60	120	103	80	90	100	90
14	110	130	100	113	-odešel ve zkušební době			
15	100	-	100		odešel v 1. roce			
16	80	-	80		110	80	90	93
17	150	140	200	163	90	110	100	100
18	120	90	-	105	100	90	-	95

19	-odešel v 1. roce				70	100	90	87
20	100	100	100	100	100	110	160	123
21	90	90	130	103	odešel v 1. roce			
22	110	110	110	110	80	100	110	97
23	100	90	110	100	100	90	120	103
24	120	100	90	103	120	100	150	123
25	90	80	-	85	90	-		90
26	100	100	90	97	200	200	200	200
27	90	100	120	103	100	120	110	110
28	60	90	100	83	odešel v 1. roce			
29	--odešel ve zkušební době				-odešel ve zkušební době			
30	120	150	100	123	70	-		70
31	--odešel ve zkušební době				100	70	90	87
32	80	120	80	93	90	100	100	97
33	110	110	120	113	110	110	80	100
34	120	120	60	100	100	90	110	100
35	-odešel v 1. roce				-odešel ve zkušební době			
36	100	80	100	93	-odešel ve zkušební době			
37	130	110	130	123	-odešel ve zkušební době			
38	140	150	180	157	100	130	150	127
39	200	120	200	173	90	100	-	95
40	70	80	-	75	120	80	100	100
41	110	100	90	100	100	100	110	103
42	-odešel v 1. roce				odešel v 1. roce			
43	110	110	100	107	120	120	130	123
44	--odešel ve zkušební době				100	120	90	103
45	120	70	110	100	100	100	100	100
46	100	110	90	100	-odešel ve zkušební době			
47	80	100	100	93	-odešel ve zkušební době			
48	130	120	120	123	80	90	140	103
49	110	150	150	137	-odešel ve zkušební době			
50	90	100	110	100	90	90	-	90

Data z tabulky 15 jsem podrobila analýze z několika pohledů. Nejprve jsem porovnávala průměry, kterých jednotliví vedoucí dosahovali v rámci výzkumné a v rámci kontrolní skupiny.

Graf 3 ukazuje, že průměrně 74 % členů výzkumné skupiny, ze 100 % stávajících, plnilo stanovené obchodní cíle ve sledovaném období. Tento poměr je vyšší než poměr v kontrolní skupině, kde se poměr úspěšných vedoucích pohybuje kolem 70 %. Graf neukazuje, jaký poměr zaujímají vedoucí průměrně úspěšní a vedoucí s vynikajícím výkonem.



**Graf 3: Srovnání procentuálního vyjádření poměru úspěšných vedoucích výzkumné a kontrolní skupiny, v sledovaných obdobích 1., 2., 3. roce výkonu zaměstnání (vlastní šetření)**

Graf 3 podporuje hypotézu H1, která předpokládá, že manažeři vybraní metodou CBI budou úspěšnější než manažeři vybraní metodou BEI.

Data o procentuálním plnění výzkumné a kontrolní skupiny jsem dále podrobila další statistické analýze, abych získala informaci, zda a v jakých parametrech se oba soubory liší. Tabulka 16 přináší porovnání základních statistických charakteristik distribuce procent plnění u obou skupin. Do srovnání výsledků byli zařazeni pouze vedoucí (pro VS n=40 a pro KS n=33), kteří na pozici zůstali alespoň jeden rok a jejichž výsledky mohly být hodnoceny.

**Tabulka 16: Základní statistické charakteristiky distribuce VS a KS (vlastní šetření)**

	ROK_1		ROK_2		ROK_3		Průměr	
	VS	KS	VS	KS	VS	KS	VS	KS
Počet - N	40	33	37	30	34	27	40	33
Minimum	50	70	60	70	60	80	75	70
Maximum	200	200	150	200	200	200	173	200
Průměr	107,00	100,30	107,57	105,67	113,82	111,85	107,63	103,64
Medián	110,00	100,00	100,00	100,00	105,00	100,00	100,00	100,00
Standardní odchylka	25,740	23,383	22,411	22,695	31,815	27,601	21,978	21,892

Tabulka ukazuje, že soubory jsou velmi podobné, pro test rozdílu mezi oběma skupinami jsem použila pořadový Wilcoxonův dvouvýběrový test (porovnání mediánů), který odhalil, že v prvním roce měla výzkumná skupina lepší výsledky  $Z$  (Wilcoxon) = 2,05;  $p = 0,040$ . U dalších let a u průměru není rozdíl signifikantní (tabulka 17).

**Tabulka 17: Výsledky Wilcoxonova testu (vlastní šetření)**

	ROK_1	ROK_2	ROK_3	Průměr
Z	2,049	0,552	0,405	1,146
p-hodnota	0,040	0,581	0,685	0,252

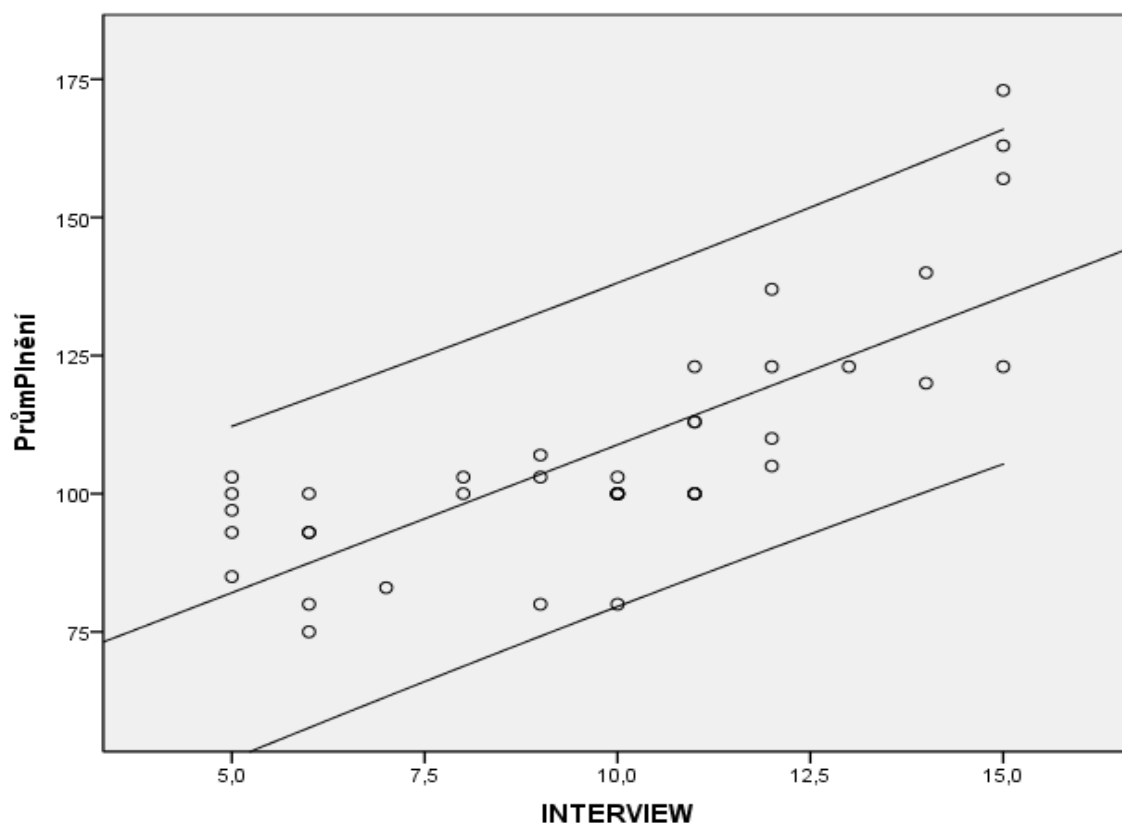
Manažeři vybraní metodou CBI tedy dosáhli významně lepšího výkonu v prvním roce práce, ale později se jejich výkon srovnal s výkonem manažerů vybraných metodou BEI. Toto zjištění považuji za zajímavé a bylo by vhodné jej dále zkoumat, protože může znamenat fakt, že společnost nemá dobře navazující systémy udržení a rozvoje vstupních kompetencí svých zaměstnanců, ať už se jedná o hodnocení, systémy motivace a odměňování nebo vzdělávání.

Poslední fáze analýzy je zaměřená na potvrzení skutečnosti, zda je to metoda Competency Based Interview, která pomohla zpřesnit odhad při výběrovém řízení a vybrat kandidáty, kteří se na pozici vedoucího skupiny lépe hodí. Tato analýza přispěje k objasnění validity CBI. Cílem je porovnání výsledků v CBI s procentuálním plněním obchodních standardů (tabulka 18).

**Tabulka 18: Porovnání výsledků procentuálního plnění obchodních cílů vedoucích VS se skórem dosaženým při výběrovém CBI, porovnáno pouze u vedoucích, kteří na pozici působili rok a déle (vlastní šetření)**

VOS	Průměrný výsledek plnění	Skór při interview	VOS	Průměrný výsledek plnění	Skór při interview
2	140	14	26	97	5
3	80	9	27	103	5
4	100	10	28	83	7
5	120	14	30	123	11
7	100	11	32	93	6
8	80	10	33	113	11
9	100	11	34	100	10
10	123	13	36	93	6
13	103	9	37	123	12
14	113	11	38	157	15
15	100	10	39	173	15
16	80	6	40	75	6
17	163	15	41	100	10
18	105	12	43	107	9
20	100	11	45	100	5
21	103	10	46	100	8
22	110	12	47	93	5
23	100	10	48	123	15
24	103	8	49	137	12
25	85	5	50	100	6

Predikční validitu metody CBI jsem vyjádřila Spearmanovým korelačním koeficientem mezi skórem dosaženým při interview a reálným výsledkem průměrného plnění za tři roky. Vysoká signifikantní hodnota koeficientu korelace  $r = 0,79$ ;  $p < 0.001$  potvrzuje na to, že skór interview velice dobře predikuje skutečné výsledné plnění, což názorně ukazuje graf 4, regresní přímka, která vyjadřuje statistickou závislost plnění na interview, je doplněná 95 % pásem spolehlivosti pro predikci individuálního hodnocení



**Graf 4: Regresní přímka vyjadřující statistickou závislost průměrného plnění na skóre v CBI (vlastní šetření)**

Výsledek analýzy ukazuje, že interview bylo pro potřeby výběru sledované pozice nastaveno úspěšně, regresní křivka ukazuje, že vyšší skóre při interview predikují vyšší pravděpodobnou úspěšnost výkonu pozice.

## 5.5 Diskuse

V rámci diskuse nad výsledky výzkumné části mé disertační práce mohu konstatovat, že hypotéza:

H1: Kandidáti vybraní metodou CBI budou úspěšněji plnit obchodní standardy společnosti než kandidáti vybraní metodou BEI,

byla splněna v období 1. roku, v dalších obdobích byly obě skupiny srovnatelné.

H2: Kandidáti vybraní metodou CBI budou pro práci vhodnější, tudíž spokojenější, proto budou vykazovat nižší míru fluktuace, byla potvrzena.

V rámci provedených analýz byla vypočítána korelace výsledků metody Competency Based Interview s výsledky při reálném výkonu profese, tzn. validita metody. Výsledek 0,79 považuji za velmi dobrý. Výsledky bych shrnula tvrzením, že metoda Competency Based Interview je velmi efektivní, pokud jsou kompetence dobře nastaveny a podaří se vystihnout podstatu úspěchu jedince na dané pozici.

Je třeba si ale uvědomit, že analýza byla provedena na poměrně malém vzorku 50 probandů, což je třeba vzít v úvahu při zobecňování výsledků této konkrétní výzkumné situace.

Sonda byla zaměřena pouze na některé aspekty úspěšnosti probandů, nebyly brány v potaz změny, které se ve sledovaném období staly v evropském a zejména českém organizaceatelském prostředí. Dále nebyly brány v úvahy změny ve vnitřním prostředí firmy, které ale mohly ovlivňovat některé aspekty šetření, například strategii nastavování obchodních standardů pro vedoucí obchodních týmů. Od těchto faktorů bylo odhlíženo úmyslně, neboť reálné prostředí je neustále v procesu změny a vývoje a adaptace na tyto změny je jednou z hlavních charakteristik úspěchu pracovníka.



## 6 ZÁVĚR

Problematiku kompetencí je možné zkoumat z mnoha různých úhlů (viz kapitola 1), a proto považuji za nezbytné zdůraznit, že v této disertační práci byly kompetence pojímány jako kombinace znalostí, dovedností, osobních charakteristik a hodnot. Tento přístup jsem zvolila proto, že mi umožňuje zkoumání těch pozorovatelných projevů chování a jejich vnitřních faktorů, kterými se kompetence projevují. Problematika kompetencí je velice široká a pojmově nejednotná, proto bylo prvním úkolem zmapovat jednotlivé pojmy a přístupy, zaměřit se na kompetence tak, jak jsou chápány ve smyslu pedagogickém, andragogickém a řízení lidských zdrojů a vymežit směr dalšího zkoumání.

Práce se zaměřuje na kompetence vysokého výkonu, které např. Schroder charakterizuje jako relativně stabilní projevy chování, díky nimž zaměstnanec dosahuje výrazně nadprůměrných výsledků (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 32). Cílem této disertační práce bylo prozkoumat tento typ kompetencí, jejich identifikaci, rozvoj a možnosti jejich použití v získávání a výběru, vzdělávání a hodnocení pracovníků, tedy v systému řízení. Hlavním cílem této práce pak bylo přispět k rozvoji vědy realizací sondy v oblasti efektivit metody Competency Based Interview (CBI) a podpořit tak její další zkoumání.

Dříve než jsem přistoupila ke zkoumání kompetencí v systému řízení, považovala jsem za důležité věnovat se ne zcela prozkoumané otázce psychologických aspektů kompetencí. Zrod a rozvoj kompetencí je v těsné souvislosti s přizpůsobováním a orientací organismu v prostředí. Prostředí se, díky smyslovému aparátu, zobrazuje v mozku, jenž podněty zpracovává a uchovává jako individualizovanou, intimní a zobecnělou informaci, kterou pak zase promítá do vnějších skutečností a událostí. Každá malá obměna jedince nejen přetváří, ale i odlišně reorganizuje, a tím se zase vytvářejí kapacity pro další nové reorganizace, restrukturalizace a zároveň i různé možnosti nového kombinování potencialit nervového mozkuvého aparátu. Tento vysoký adaptační potenciál lidského organismu, vyrůstající z neuronového bohatství, vytváří v lidském organismu neomezený potenciál schopností, dovedností a kompetencí. Téma kompetencí je proto velmi úzce propojeno s problematikou

osobnosti, chování, postojů, kognitivních funkcí a vytváření mentálních modelů, respektive mentálních map, a samozřejmě také s problematikou emocí.

Pochopení vnitřních faktorů kompetence považují za východisko, které umožňuje přesnější chápání kompetencí i v oblasti pedagogické, obecně andragogické či v oblasti personálního managementu. Psychologické aspekty kompetencí předurčují způsob, jakým je koncept kompetencí v praxi aplikován, a metody, které jsou k práci s kompetencemi používány, například Competency Based Interview.

Systém řízení podle kompetencí je považován za jeden z nejefektivnějších systémů personálního řízení. Fungování systému však vyžaduje pokročilejší přístup k řízení lidských zdrojů. K docílení vysoké efektivity je třeba na všech úrovních řízení usilovat o kompetentní přístup. Kloubí se zde prvky učící se organizace, řízení podle cílů, koučování, systém výcviků sestavených podle kompetencí, systematický přístup k výběrovému řízení, Competency Based Interview, standardizovaný přístup k hodnocení a odměňování atd.

Praktickou aplikací modelů kompetencí ve firmách bývají matice kompetencí propojující složky profesní kompetence relevantní pro danou pracovní pozici s nadefinovanými úrovněmi rozvoje kompetence. Prostřednictvím těchto matic, vytvořených pro jednotlivé pracovníky, je možné zjistit nejenom případné rozdíly mezi ideálním a aktuálním stavem, ale i potenciál pro rozvoj. Na základě těchto informací je možné zvýšit efektivitu procesů řízení a vedení lidí ve firmě, jak o tom píše Armstrong ve svém pojetí integrovaného řízení lidských zdrojů. (Tureckiová, 2004, s. 168)

Systém řízení podle kompetencí má značný vliv na jednotlivé integrované procesy personálního řízení, od získávání nových zaměstnanců, přes rozvoj, hodnocení a odměňování. Ve všech oblastech jsou kompetence rámcem pro rozhodování, kteří jedinci, na které pozice a kdy budou nejvíce vhodné, tím pomáhají šetřit energii a čas.

Definice kompetencí představuje přesné zmapování jak požadavků na jednotlivých pozicích, tak přehled o rozmístění interních lidských zdrojů. Tyto informace jsou nesmírně cenné, zejména pokud se týká plánování kariéry, dislokace lidských zdrojů na klíčové projekty. Při identifikaci kompetencí jde především o určení těch kritických faktorů, které odlišují nadprůměrné výkony zaměstnanců od výkonů průměrných a podprůměrných. V praxi se totiž ukazuje, že úspěšní zaměstnanci mají často vysoce rozvinutou jednu oblast svého

chování, resp. skupinu kompetencí vysokého výkonu, ale ostatní průměrné oblasti dokáží kompenzovat. Identifikační proces můžeme rozdělit na fázi přípravnou, fázi získávání dat a fázi tvorby kompetencí (analýza a klasifikace informací, popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu, ověření a validizace vzniklého modelu).

Definované kompetence musí mít tyto charakteristiky vyjádřeny v kategoriích chování. Ve fázi posuzování úrovně kompetencí nám chování pomůže rozpoznat, zda danou kompetenci pracovník používá nebo nepoužívá. Ve fázi rozvoje je důležité popsat rozdíl v chování mezi nízkou a vyšší úrovní kompetence. Chování se stává měřitelnou veličinou, a čím přesněji a jednoznačněji je popsáno, tím efektivnější může být rozvoj.

Kompetence v procesu získávání a výběru hrají specifickou úlohu, kompetenční model pro danou pozici slouží jako východisko pro definici hledaného kandidáta. Vzhledem k tomu, že díky identifikačnímu procesu a výše popsaným validizačním krokům, poskytuje kompetenční model definici charakteristik, které korelují s vysokým výkonem v dané pozici. Definována je i optimální míra těchto znalostí.

V této disertační práci se dále zaměřuji na metodu interview, která je v procesu získávání a výběru často využívána. Mezi jednotlivými druhy interview jsem vymezila metodu CBI (Competency Based Interview).

Metoda CBI je blízká metodě BEI (Behavioral Event Interview), která se zabývá analýzou minulých událostí, klade důraz na fakta a příklady z praxe. Metoda BEI vychází z Flanaganovy techniky kritických událostí a byla dále rozpracována harvardským profesorem McClellandem (1998). Základní myšlenka je, že minulé chování může předpovědět chování budoucí. Cílem BEI je získat detailní popis chování dotazovaného při výkonu práce. Dotazovaný vypráví „krátké příběhy“, které popisují konkrétní chování, myšlení a jednání v každodenních situacích i v závažných a kritických situacích. V tomto přístupu se analyzuje menší počet událostí než v metodě CBI, avšak otázky jdou daleko hlouběji, odpovědi jsou podrobnější a dotazy směřují i k pocitům a myšlenkám, které doprovázely jednotlivé činnosti.

Competency Based Interview (CBI), tedy interview založené na kompetencích, je ještě zpřesňující formou behaviorálního interview. Analýza pracovní pozice se často užívá k identifikaci odpovídajícího chování, které povede k dobrému pracovnímu výkonu a je doplněna analýzou skutečného úspěšného chování na dané pozici a charakteristik jeho

nositele. Výběrové metody postavené na kompetencích jsou založeny na hypotéze, že čím je větší shoda mezi požadavky práce a kompetencemi kandidáta, tím větší je potom pracovní výkon, kvalita a spokojenost v práci (Caldwell, O'Reilly, 1990, s. 648–657).

Praktická část práce byla zaměřena na zkoumání metody CBI, sondu jejích vlastností v pojmech reliability a validity a srovnání s efektivitou metody BEI. Obě metody mají společné prvky, přesto CBI má své nezaměnitelné charakteristiky a její výhodou je, že je součástí širšího systému řízení podle kompetencí. Šetření ukázalo vysokou efektivitu metody CBI, která vykazovala jak vysokou validitu, tak vysokou reliabilitu. A ověřeny byly i obě hypotézy, H1: Kandidáti vybraní metodou CBI budou vykazovat vyšší úspěšnost na dané pozici než kandidáti vybraní metodou BEI. H2: Kandidáti vybraní metodou CBI budou pro práci vhodnější, tudíž spokojenější, proto budou vykazovat nižší míru fluktuace. H1 byla splněna pro období 1. roku, H2 byla splněna pro celé sledované období.

Přínosů této disertační práce je několik. Za důležité považuji, že byly definovány základní pojmy v oblasti kompetencí, vymezeny vztahy mezi těmito pojmy a vypracována literární rešerše různých přístupů k chápání pojmu kompetence. Byl odlišen přístup obecně andragogický, přístup k firemním kompetencím a kompetence vysokého výkonu, které odlišují úspěšné pracovníky od neúspěšných.

Za přínosnou dále považuji analýzu hlavních psychologických aspektů, které mají k problematice kompetencí vztah (chování, osobnost, emoční inteligence a mentální modely).

Užitečné je také souhrnné zpracování užití kompetencí v různých částech řízení lidských zdrojů, prezentaci vývoje manažerských kompetencí a změn v manažerském prostředí současnosti.

Za vědecky hodnotný považuji popis a analýzu efektivitu metody Competency Based Interview, která byla statisticky vyjádřena korelací s mírou úspěchu v reálném zaměstnání, srovnání metody CBI a metody BEI a ověření obou stanovených hypotéz.

Domnívám se, že problematika CBI není do současné doby ještě dostatečně empiricky zpracována, přestože již existuje řadu let. Vzhledem k malému výzkumnému vzorku doporučuji navázat na sondu rozsáhlejším výzkumem, který přinese široce zobecnitelné výsledky. Tuto metodu také považuji za dobře uchopitelnou a dobře využitelnou v praxi, přes určitou náročnost přípravy. Věřím, že tato práce přispěje k rozvoji poznatků v oblasti personálního řízení, zejména problematiky náboru a výběru a bude příspěvkem ke zkvalitnění praxe výběru pracovníků, což je důležité zejména v období ekonomické krize.

## 7 BIBLIOGRAFICKÉ CITACE

ADAIR, J., 2009. *How to Grow Leaders*. London: Kogan Page. 208 s. ISBN 0749454806, 9780749454807.

ALEXANDER, P. M., VAN LOGGERNER, J. J., 2005. *The repertory grid: discovering a 50-year-old research technique*. Conference Proceedings of SAICSIT. p. 192 – 199.

AMSTRONG, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. 800 s. ISBN 9788024714073.

ARMSTRONG, M., 2009. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. 11 th edition, London: Kogan Page Ltd. 1062 p. ISBN 9780749452421, 0749452420.

ARNOLD J., et al., 2007. *Psychologie práce pro manažery a personalisty*, Brno: Computer Press. 629 s. ISBN 9788025115183.

ARTHUR, W., BENNETT, W., HUFFCUTT, A. I., 2001. *Conducting meta-analysis using SAS*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 188 p. ISBN 0805838090, 9780805838091.

ATKINSONOVÁ, R. L., et al., 1995. *Psychologie*. Praha: Victoria publishing. 863 s. ISBN 808560535X.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I., 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press. 798 s. ISBN 9788072611690.

BĚLOHLÁVEK, F., 1996. *Organizační chování*. Olomoc: Rubico. 343 s. ISBN: 8085839091.

BELZ, H., SIEGRIST, M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení, hry*. Praha: Portál. 375 s. ISBN 8071784796.

BENEŠ, M., 2001. *Andragogika, Filosofie-věda*. Praha: Eurolex Bohemia. 122 s. ISBN 8086432033.

BEVAN, S., KETTLEY, P., PATCH A., 1997. *Who Cares?: A Report Commissioned by the LV Group on the Business Benefits of Carer-Friendly Employment Practices*. Brighton: Institute for Employment Studies. 24 p. ISBN 1851842586, 9781851842582.

BEVAN, S., THOMPSON, M., 1992. *Merit pay, performance Appraisal and Attitudes to Women's Work*. IES Report 234. Brighton: Institute of Manpower Studies. 132 p. ISBN 1851841571, 9781851841578.

BOYATZIS, R. E., 1982. *The Competent Manager - A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley and sons. 308 p. ISBN 047109031X.

BRACKEN, D., TIMMERECK, C. W., CHURCH, A.H., 2001. *The handbook of multisource feedback: the comprehensive resource for designing and implementing MSF processes*. San Francisco: John Wiley & Sons. 557 p. ISBN 0787952869, 9780787952860.

CALDWELL, D. F., O'REILLY, Ch. Measuring person-job fit using a profile comparison process. *Journal of Applied Psychology*. 1990, 75, p. 648-657.

CAMPION, M. A., CAMPION, J. E. Structured interviewing: A note on incremental validity and alternative question types. *Journal of Applied Psychology*. 1994, 79 (6), p. 998-1002.

CAMPION, M. A., PALMER, D., CAMPION, J. E. A review of structure in the selection interview. *Personnel Psychology*. 1997, 50, p. 655-702.

CEJTHAMR, V., DĚDINA, J., 2004. *Manažerské kompetence a schopnosti na prahu 21. století*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Nestránkováno. ISBN 8024506688.

COOK, M., 2009. *Personnel Selection: Adding Value Through People*. Chichester: John Wiley & Sons. 364 p. ISBN 0470986468, 9780470986462.

COOPER C. L., ROBERTSON I.T., et al., 1999. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Volume 14. Chichester: John Wiley & Sons. 310 p. ISBN 0470847034, 9780470847039.

ČÁP, J., 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. 302 s. ISBN 8085866153.

DAVEY, A., DAVEY, M., Self rating and Supervisor Ratings of Graduate Employees Competences During Early Careers. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*. 1992, 65, p. 235-250.

DUCHOŇ, B., ŠAFRÁNKOVÁ, J., 2008. *Management: Integrace tvrdých a měkkých prvků*. Praha: C. H. Beck. 378 s. ISBN 9788074000034.

DRUCKER, P. F. What Makes an Executive Effective. *Harvard Business Review*. 2004, june, p. 59.

DVOŘÁKOVÁ, Z., et al., 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha: Nakladatelství C H Beck. 485 s. ISBN 8071798932, 9788071798934.

EGER, L., et al., 2009. *Diverzity management*. Praha: Česká andragogická společnost. 200 s. ISBN 9788087306031.

ELLIOT, A. J., DWECK, C. S., 2005. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press. 704 p., ISBN 1593851235, 9781593851251.

ERAUT, M., 1997. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press. 260 p. ISBN 0750703318.

EVANS, D., ZARATE, O., 2002. *Evoluční psychologie*. Praha: Portál. 175 s. ISBN 807178611X.



FERNANDES, E. V., 2004. *Učení a jeho problémy: mozek, emoce, mysl a činnost*. Litomyšl: HRG. 280 s. ISBN 8023927973.

First Line Management Standards. London: MCI, 1992. 109 s. ISBN 1897587139.

FOYSTER J., 1990. *Getting to Grips with Competency-Based Training and Assessment*. Leabrook: National Centre for Research and Development. 72 p. ISBN 0863970540, 9780863970542.

GAEL, S., 1988. *The Job analysis handbook for business, industry and government*. Chichester: John Wiley & Sons. 1384 p. ISBN 0471872377, 9780471872375.

GALLWEY, T., 2004. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti: metoda Inner Game*. Praha: Management Press. 255 s. ISBN 8072611151.

GHISELLI, E. E. The Validity of a Personnel Interview. *Personnel Psychology*. 1966, December 1966. Volume 19, p. 389–394.

GOLEMAN, D., 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. 348 s. ISBN 8085928485.

GOLEMAN, D., CHERNISS, C., 2001. *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. 352 p. ISBN 978-0787956905.

HAMEL, G., PRAHALAND, C. K., 1996. *Competing for the future*. Cambridge: Harvard Business School Press. 327 p. ISBN 9780875847160.

HAMMOND, K. R., 1999. *Judgments under stress*. New York: Oxford University Press. 242 p. ISBN 0195131436, 9780195131437.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 774 s. ISBN 807178303X.

HERGENHAHN, B. R., 2008. *An Introduction to the History of Psychology*. Wadsworth: Cengage Learning. 728 p. ISBN 0495506214, 9780495506218.

HRONÍK, F., 2002. *Poznejte své zaměstnance – Vše o Assessment Centre*. Praha: ERA. 370 s. ISBN 8086517209.

HRONÍK, F., 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing a.s. 233 s. ISBN 8024714574, 9788024714578.

HUGHES, M. M., PATTERSON, L. B., TERRELL, J. B., 2005. *Emotional intelligence in action: training and coaching activities for leaders and managers*. San Francisco: John Wiley & Sons. 392 p. ISBN 0787978434, 9780787978433.

CHALUPA, B., 2005. *Tvořivé myšlení*. Brno: Barrister a Principal. 118 s. ISBN 8073640074.

JACOBS, R. L., MCCLELLAND, D. C. Moving up the corporate ladder: A longitudinal study of the leadership motive pattern and managerial success in women and men. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 1994, 46(1), p. 32 - 41.

JOHNSON-LAIRD, P.N., 1983. *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press. 528 p. ISBN 0674568826, 9780674568822.

KELLY, G. A., 1955. *The psychology of personal constructs*. Vol. 1. New York: Norton. 1218 s.

KESSLER, R., 2006. *Competency-Based Interview*. Franklin Lakes: The Career Press, Inc. 255 p.

KLIEME, E., MAAG-MERKI, K., HARTIG, J. Pojem kompetence a význam kompetencí ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 1, s. 104–119.

KNECHT, P. et al. Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *ORBIS SCHOLAE*. 2010, roč. 4, č. 3, s. 37-62, ISSN 1802-4637.

KOČIANOVÁ, R., 2004. *Personální řízení*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta. 229 s. ISBN 8086284425.

KOČIANOVÁ, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing a.s. 215 s. ISBN 8024724979. 9788024724973.

KOONTZ, H., WEINRICH, H., 1993. *Management*. 10. vydání. Praha: Victoria Publishing. 659 s. ISBN 8085605457.

KOSTROŇ, L., 1997. *Psychologie utváření úsudku: teorie a metodologie Egona Brunswika, K. R. Hammonda a jejich následovníků*. Brno: Masarykova universita v Brně. 169 s. ISBN 8021016469, 9788021016460.

KOUBEK, J., 2008. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press. 400 s. ISBN 9788072611683.

KOUKOLÍK, F., 2010. *Lidství: neuronální koreláty*. Praha: Galén. 257 s. ISBN 9788072626540.

KRESSOVÁ, P., 2008. *Modely manažerských způsobilostí a rozvoj kvalifikace manažerů*. Zlín. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta managementu a ekonomiky.

KRONTORÁD, F., TRČKA, M., 2005. *Manažerské standardy ve veřejné správě. (Úvod ke kompetenčnímu managementu)*. Praha: Národní informační středisko. 90 s. ISBN 8002017692.

- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti vynikajících manažerů*. Praha: Grada Publishing a.s. 183 s. ISBN 8024706989.
- LANGER, T., 2010. *Efektivní vzdělávání pro trh práce: sborník z konference konané dne 25. Listopadu 2010*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. 131 s. ISBN 9788090453111.
- Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. 2004. Praha: Eurolex Bohemia, 180 s. ISBN 808686104X.
- LODGE, N. Řízení tvůrčích schopností. *Psychologie v ekonomické praxi*. 1998, č.1 - 2/1998, ročník 33, s.1-18.
- LORENZ, M., ROHRSCHEIDER, U., 2005. *Jak uspět u přijímacího pohovoru*. Praha: Grada Publishing a.s. 110 s. ISBN 802471406X, 9788024714066.
- MABEY, C., IIES, P., 1994. *Managing Learning*. Routledge: Cengage Learning EMEA. 207 p. ISBN 1861521987, 9781861521989.
- MALONE, P. B., 1991. *Mějte je rádi a ved'te je*. Praha: Práce. 177 s. ISBN 8020802355, 9788020802354.
- Management standards: Operational Management*. Level 5, London: MCI, 1998. 208 s. ISBN 1897587775, 9781897587775.
- MATTHEWMAN T. Trends and developments in the Use of Competency Frameworks. *Competency*. 1995, vol. 2, no. 4, p. 1-20.
- MATTEWS, G., ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D., 2002. *Emocional inteligence: Science and myth*. Cambridge: Ma:MIT Press. 718 p. ISBN 0262632969, 9780262632966.

MATHIS, R.L., JACKSON, J.H. 2011. *Human Resource Management: Essential Perspectives*, Mason: Cengage Learning. 256 p. ISBN 0538481706, 9780538481700.

MCCLELLAND D. C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*. 1973, vol. 28, pp. 1-14.

MCCLELLAND, D. C. Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*. 1998, 9(5), p. 331-339.

*Middle Management Standards*. London: MCI, 1992.130 s. ISBN 1897587120.

MURPHYOVÁ-WITTOVÁ, M., STAMEROVÁ-BRANDTOVÁ, P., 2007. *Připravte své dítě do života*. Praha: Grada Publishing a.s. 155 s. ISBN 9788024720821.

MUŽÍK, J., 1998. *Marketing ve vzdělávání dospělých*. Praha: D&S Design Prague, s.r.o. 55 s. ISBN 8090223222.

MUŽÍK, J., 2008. *Edukce řídicích dovedností*. People management. Praha: ASPI. 149 s. ISBN 9788073573416.

NAKONEČNÝ, M., 1995. *Lexicon psychologie*. Praha: Vodnář. 397 s. ISBN 808525574X.

NAKONEČNÝ, M., 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. 270 s. ISBN 8020005927.

NAKONEČNÝ, M., 1999. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia. 287 s. ISBN 8020006907.

O'BRIENOVÁ, P., 1996. *Pozitivní řízení - asertivita pro manažery*. Praha: Management Press. 212 s. ISBN 8085603985, 9788085603989.

PALÁN, Z., 2002. *Výkladový slovník lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia. 280 s. ISBN 8020009507.

PĚTOVÁ, M., 2010. *Rozvoj kompetencí manažerů jako součást firemního vzdělávání. Zahraniční trendy a česká realita*. Brno. 115 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Sociální pedagogika a poradenství.

PFEIFER, L., UMLAUFOVÁ, M., 1993. *Firemní kultura, konkurenční síla sdílených cílů, hodnot a priorit*. Praha: Grada Publishing a.s. 130 s. ISBN 807169018X.

PIAGET, J., 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál. 164 s. ISBN 8071783099.

PITRA, Z., 1999. *Odborné kompetence českých manažerů pro 21. století*. Praha: separát ČMA.

PLAMÍNEK, J., FIŠER, R., 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing a.s. 179 s. ISBN8024710749, 9788024710747.

PULAKOS, E. D., SCHMITT N. Experience-based and situational interview questions: Studie of validity. *Personnel Psychology*. 1995, June 1995, Vol. 48, Issue 2, p. 289–308.

PRICEWATERHOUSECOOPERS. 2002. *Trénink efektivního vedení pohovoru*. Praha.

PRIGOGINE, I., STENGERS, I., 2001. *Řád z chaosu: nový dialog člověka s přírodou*, Praha: Mladá fronta. 316 s. ISBN 8020409106, 9788020409102.

PROKOPENKO, J., KUBR, M., et al., 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing a.s. 632 s. ISBN 8071692506.

PROVAZNÍK, VL., et al., 1996. *Psychologie pro neekonomy*. Praha: VŠE. 250 s.

REIMAN B. C. Organisational Competence as a Predictor of Long-run Survival and Growth. *Academy of Management Journal*. 1982, 25, p. 323-333.

RYCHEN, D. S., et al., 2003. *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber. p. 230. ISBN 0889372721, 9780889372726.

SCHEIN, E., 1992. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass. 418 s. ISBN 0721408289.

SCHULZE, R., ROBERTS, R.D., et al., 2007. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál. 367 s. ISBN 9788073672294.

SMITHOVÁ, P., WETTON, CH., 1993. *Testy obecných schopností*. Brno: Psychodiagnostika, spol. s. r.o. 106 s. upravil Smékal.

SMUTNÝ, P., 2007. *Simulační hry jako nástroj zvyšování kvality lidského kapitálu organizaceu*. Brno. 178 s. Disertační práce. Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta.

SPENCER L. M., SPENCER, S. M., 1993. *Competence at work: Models of superior performance*. New York: John Wiley and Sons. 372 p. ISBN 047154809X, 9780471548096.

STÝBLO, J., 2001. *Lidský kapitál v nové ekonomice*. Praha: Professional publishing. 103 s. ISBN 8086419126.

STREBLER, M., BEVAN, S., 1996. *Competence – Based Management Training*. Brighton: The Institute for Employment Studies, University of Sussex. 42 p. ISBN: 9781851842285.

SVOBODA, M., 2010. *Psychologická diagnostika dospělých*, Praha: Portál. 343 s. ISBN 9788073677060.

ŠNÝDROVÁ, I., 2008. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada Publishing a.s. 143 s. ISBN 8024721651. 9788024721651.

ŠNÝDROVÁ, T., 2000. *Psychologické aspekty koučování*. Praha. 95 s. Diplomová práce. FF UK.

ŠTIKAR, J., et al., 1996. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum. 203 s. ISBN 8071840912.

TOMAN, J., 1975. *Sokratés*. Praha: Československý spisovatel. 485 s.

TRUNEČEK, J., 2003. *Znalostní organizace ve znalostní společnosti*. Praha: Professional Publishing. 312 s. ISBN 8086419355.

TRUNEČEK, J., 2004. *Management znalostí*. Praha: C. H. Beck. 131 s. ISBN 8071798843.

TURECKIOVÁ, M., 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing a.s. 168 s. ISBN 8024704056, 9788024704050.

TURECKIOVÁ, M., 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí*. Praha: Grada Publishing a.s. 128 s. ISBN 9788024708829.

TURECKIOVÁ, M., et al., 2010. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: Česká andragogice společnost. 192 s. ISBN 9788087306062.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 160 s. ISBN 9788024717708.



VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s. 404 s. ISBN 8024714280, 9788024714288.

*White Paper on Education and Training*. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities, 1995. 62 p. ISBN 9277971606, 9789277971602.

WHITMORE, J., 1994. *Koučování*. Praha: Management Press. 125 s. ISBN 8085603756, 9788085603750.

### **Internetové odkazy:**

ALLRED, B. B., SNOW, C. C., MILES R. E. *Characteristics managerial Careers in the 21st century*. Academy of Management Executive [online]. 1996, Vol. 10, No. 4, [cit. 2011-05-10]. Dostupný z www: <<http://web.ebscohost.com>. s. 17-18>.

CARDY, R. L, A SELVARAJAN, T. T. *Competencies: Alternative frameworks for competitive advantage*. Business Horizons [online]. 2006, Vol. 49, No. 3. [cit. 2011-05-03]. Dostupné z WWW: <[www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)>.

CENTRUM PRO VÝZKUM ORGANIZAČNÍCH KULTUR. *Emoční inteligence* [online]. 2005 [cit. 10-10-2011]. Dostupné z WWW: <<http://ei.czechian.net/webs/ei/mscvsgol.php>>.

DeSeCo. *The definition and selection of key competencies. Executive summary* [online]. OECD, 2005. [cit. 2010-07-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.Download-File.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>>.

*Doporučení Evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*. Úřední věstník Evropské unie [online]. 30-12-2006,

(2006/962/ES), s. 10-18. [cit. 2011-09-12] Dostupné z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>>.

DUDEK, M. VŠB-TU Ostrava [online]. 2000 [cit. 2011-09-21]. *Rozvoj způsobilosti zaměstnanců*. Dostupné z WWW: <<http://katedry.fmmi.vsb.cz/639/qmag/mj13-cz.htm>>.

DEPARTEMENT OF EDUCATION, SCIENCE AND TRAINING. *Employability skills for the future: project final report*. Australian Government: Department of Education, Employment and Workplace Relations [online]. 3/2002 [cit. 2011-01-02]. Dostupné z WWW: <[http://www.dest.gov.au/sectors/training\\_skills/publications\\_resources/profiles/documents/final\\_report\\_x1\\_pdf.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/publications_resources/profiles/documents/final_report_x1_pdf.htm)>.

GORDON, R., et al. Conducting a Robus interview – The Behaviorally and Competency-Based Structured Interview. *HR News magazine* [online]. 2008, 12 [cit. 2011-07-19]. Dostupné z WWW: <[http://www.cps.ca.gov/documents/resources/StructuredInterviews\\_Gordon\\_etal.pdf](http://www.cps.ca.gov/documents/resources/StructuredInterviews_Gordon_etal.pdf)>.

HAYGROUP. *Using Competencies to Identify High Performers: An Overview of the Basics* [online]. 2003 [cit. 2009-06-13]. Dostupný z WWW: <[http://www.haygroup.com/downloads/ww/Using\\_Competencies\\_to\\_Identify\\_High\\_Performers--An\\_Overview\\_of\\_the\\_Basics.pdf](http://www.haygroup.com/downloads/ww/Using_Competencies_to_Identify_High_Performers--An_Overview_of_the_Basics.pdf)>.

CHERNIS, C. *Vliv emoční inteligence na pracovní výkon v měřitelných faktech: Připraveno pro konsorcium pro výzkum EQ ve firmách* (www.eiconsortium.org). APAS akademie osobního rozvoje s.r.o. [online]. [cit. 2011-10-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.apas.cz/vliv-emocni-inteligence-na-pracovni-vykon-v-meritelných-faktech>>.

IBM Corporation. *IBM 2010 Global CEO Study* [online]. 2011 [cit. 2011-10-10]. Dostupné z: WWW: <[www.ibm.com/cz/ceostudy2010](http://www.ibm.com/cz/ceostudy2010)>.

KALOUSKOVÁ P., et al. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů pro vstup na trh práce – 2004: Šetření v sekundárním sektoru*. NÚOV [online]. 2004 [cit. 2011-01-06].

Dostupné z:

WWW: <<http://www.nuov.cz/potreby-zamestnavatele-a-pripravenost-absolventu-pro-vstup>>.

MLÁDKOVÁ, L. Dvě dimenze znalosti, explicitní a tacitní. In: BPM téma: *Témata jsou zaměřena na vybrané a aktuálně diskutované oblasti BPM* [online]. červen 2008 [cit. 2011-11-10]. Dostupné z WWW: <<http://bpm-tema.blogspot.com/2008/06/dve-dimenze-znalosti-explicitni-tacitni.html>>.

NÁHLOVSKÝ, P. *Manažerské kompetence pro rozšířenou Evropu*. Moderní řízení [online]. 2004 [cit. 2004-09-09]. Dostupné na www: <[www.modernirizeni.ihned.cz](http://www.modernirizeni.ihned.cz)>.

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Klíčové kompetence a tvorba ŠVP* [online]. 2008 [cit. 2011-09-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>>.

REDAKCE PORTÁLU 360° ZPĚTNÁ VAZBA. *360° zpětná vazba*. [online]. 2010 [cit. 02-11-2011]. Dostupné z WWW: <<http://360zpetnavazba.cz/>>.

SPILLANE, L., SPILLANE, R. Locus of control and the assessment of managerial skills. *Journal of Management & Organization* [online]. July 1998, s. 37-41 [cit. 12-10-2011]. Dostupné z WWW: <<http://www.atypon-link.com/EMP/doi/abs/10.5172/jmo.1998.4.2.37>>.

VÚP Praha. *Klíčové kompetence*. Metodický portál [online]. 2005 [cit. 12-05-2010]. ISSN 1802-4785. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/181/KLICOVE-KOMPETENCE.html>>.

# PŘÍLOHY

## Seznam příloh

	Strana
Příloha A - Vývoj pojmu inteligence.....	149
Příloha B - Vliv emoční inteligence na pracovní výkon v měřitelných faktech.....	152
Příloha C - Model fiktivní firmy.....	157
Příloha D - Trénink efektivního vedení pohovoru.....	159
Příloha E- Příklad kompetenčního modelu.....	161
Příloha F - Záznamový arch pro zápis z Competency Based Interview.....	162

## Příloha A

### Vývoj pojmu inteligence

Snaha měřit mentální schopnost se objevila již ve starověku. Ve 4. stol. př. n. l. se o tuto problematiku zajímal řecký filosof Aristoteles. Po období středověku kdy pro podobné zkoumání nebyly podmínky, lze zmínit například anglického vědce sira Francise Galtona (1822–1911), který se jako první pokusil vyvinout inteligenční testy. Galton se začal zabývat individuálními rozdíly z hlediska evoluční teorie svého bratrance Charlese Darwina. Domníval se, že některé rodiny jsou biologicky lépe vybaveny, soudil, že inteligence je otázka výjimečných sensorických a percepčních schopností (vycházel z toho, že všechny informace získáváme prostřednictvím smyslů a tak do svých testů zařadil položky jako velikost hlavy, reakční čas, ostrost zrakového vnímání, sluchové prahy atd.). V roce 1884 administroval baterii testů u 9000 návštěvníků Londýnské výstavy. Výsledky jeho teorii nepotvrdily a ukázalo se, že význačné britské vědce nelze od ostatních odlišit na základě výše uvedených parametrů. (Atkinsonová et al., 1995, s. 471)

První všeobecně akceptovanou koncepci inteligence a jejího měření vytvořili na začátku dvacátého století francouzští psychologové A. Binet a T. Simon, kteří v roce 1905 představili první test inteligence. Konstrukt měl sloužit ve školním systému k odlišení retardovaných dětí, které nemohly zvládnout zavedený systém, od dětí, které jej se speciální péčí zvládnout mohly. Základní míru inteligence, definici IQ (inteligenční kvocient), vytvořil v roce 1912 německý psycholog William Stern, když definoval míru inteligence, jako poměr

$$IQ = \frac{\text{mentální věk (dosažený v testu)}}{\text{chronologický (skutečný) věk}} \times 100$$

Sternův vzorec má smysl pouze u dětí; u dospělých se v současnosti preferuje odvozený kvocient označovaný jako deviační IQ, u kterého se porovnává úroveň rozumových schopností jedince vzhledem k průměru populace.

Binetův přístup byl výjimečný v tom, že zkoumal soubor projevů chování, jako jsou srovnávání, vytváření názoru a tak dále, čímž se dostal na nesrovnatelně lepší úroveň reliability. Dalším pozoruhodným aspektem bylo, že použil externí kritérium k validizaci svého měřicího nástroje (úspěšnost ve škole).

Binetův a Simonův test obsahoval porozumění řeči, konstruktivní obrazotvornost, schopnost abstrakce a srovnání, početní dovednosti a paměť. Na základě vyšetření několika set chlapců a dívek byly vybrány úkoly, které bylo schopno splnit 75% dětí z každé věkové kategorie. O této úrovni bylo rozhodnuto, že je přiměřená věku. Průměrné děti dosahovaly výkonu odpovídajícímu jejich chronologickému věku, chytré děti dosahovaly výkonu starších dětí, těžko chápavé dítě dosahovalo výsledku nižší věkové kategorie.

Psychologické teorie se v pojetí inteligence značně liší a to od chápání inteligence jako komplexní schopnosti až k hodnocení inteligence jako souboru dílčích složek. (Nakonečný, 1995, s. 259)

K prvnímu pojetí se kloní např. CH. E. Spearman, který na základě výsledků řady testů různých schopností došel k názoru, že existuje obecná rozumová schopnost (g faktor), která se na úspěšnosti v jednotlivých úkolech spolupodílí s jednotlivými specifickými schopnostmi (s faktory).

Na druhé straně si naopak manželé Thurtstonovi všimli, že inteligence má několik na sobě nezávislých faktorů: číselný (numerický) faktor, slovní fluence (plynulost), verbální (slovní) myšlení – porozumění slovním sdělením, schopnost usuzovat a zvládat zvažováním problémové situace, paměť – nejen schopnost vštípit si a vybavit si údaje, ale také doba, po jakou si je jsme schopni udržet, vnímání prostorových vztah, vjemová pohotovost – postřehnout a rozlišovat podněty.

Raymond Cattell se pokusil rozdělit inteligenci na vrozenou - fluidní, kterou lze testovat hlavně neverbálními úlohami, a socio-kulturně ovlivněnou - krystalickou. Později však bylo výzkumy prokázáno, že i fluidní inteligence se rozvíjí v kulturním kontextu (např. děti ze znevýhodněných minorit nedosahují potřebné úrovně kognitivního vývoje). Úroveň fluidní inteligence ve stáří klesá.

Jak je patrné inteligenci není jednoduché jednoznačně definovat, stejně jako popsat proces, kterým se realizuje v jednotlivých úkolech. Někteří autoři, jako například Sternberg (1985),

jsou v opozici ke klasickému modelu inteligence a zaměřil se na strukturu funkcí, které jsou využívány při řešení problémů. Vybral specifické úkoly z inteligenčního testu a použil je v řadě experimentů, aby se pokusil identifikovat složky zapojené do řešení určitého problému.

Sternberg složky shrnul do 5 bodů:

Metakomponenty – jsou to kontrolní procesy vyššího řádu, které jsou používány k plánování výkonů a rozhodování při řešení problémů,

Výkonové komponenty – procesy, které realizují plány a rozhodnutí vybrané metakomponentami.

Akviziční komponenty – procesy zapojené do učení se novým informacím.

Retenční komponenty – procesy zapojené do vybavování informací dříve uložených do paměti.

Transferové komponenty – procesy zapojené do přenášení zapamatovaných informací z jedné situace do druhé. (in Atkinsonová et al., 1995, s. 492)

Pohled Sternberga představuje funkční rozbor pojmu inteligence, který může být zajímavý z hlediska pochopení jednotlivých procesů, které se v rámci pojmu inteligence kloubí dohromady.

## Příloha B

### Vliv emoční inteligence na pracovní výkon v měřitelných faktech

Připraveno pro konsorcium pro výzkum EQ ve firmách ([www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org))  
Autor: Ph.D. Cary Chernis, Rutgers University

Následujících 17 případových studií prokazuje jak účinná je EQ v jakékoli pracovní organizaci.

1. *„V národní pojišťovací společnosti, pojišťovací poradci, kteří byli slabí v emočních kompetencích, jako je sebevědomí, iniciativa a empatie, dosahovali průměrných ročních obrátů 54 000 dolarů. Ti, kteří naopak byli silní alespoň v 5-ti z 8 základních emočních kompetencí, dosahovali ročních obrátů 114 000 dolarů. (Hay/McBer Research and Innovation Group, 1997)*
2. *Skupina finančních poradců v American Express, která absolvovala trénink EQ byla srovnávána se skupinou, která tréninkem neprošla. V průběhu roku skupina s tréninkem navýšila svůj výsledek o 18,1 % ve srovnání s druhou, která dosáhla pouze 16,2 % navýšení.*
3. *Optimismus je další emoční kompetence vedoucí ke zvýšení celkové produktivity. Noví pojišťovací poradci ve společnosti Met Life, kteří v EQ vykazovali vysoké skóre optimizmu, dosáhli v prodeji životního pojištění o 37 % lepších výsledků v prvních dvou letech, než jejich pesimističtí kolegové. (Seligman, 1990).*
4. *Analýza více než 300 vrcholových řídicích pracovníků z 15 globálních společností ukázala, že vysoké skóre v šesti emočních kompetencích významně odlišuje „hvězdy“ od průměru. (Spencer, L.M., Jr., 1997)*
5. *V pracovních pozicích průměrně náročných (prodavač, technik, mechanik) zaměstnanci dosahující nejvyššího skóre v EQ jsou 12 krát produktivnější než ti na spodní hranici a o 85% produktivnější než zaměstnanci s průměrným skóre.*



*V náročnějších profesích (pojišťovací poradce, management) jedinci s vrcholovým skóre v EQ jsou o 127% produktivnější oproti těm s průměrným skóre. (Hunter, Schmidt a Judiesch, 1990) Kompetenční výzkum ve více než 200 světových organizací prokázal, že 1/3 rozdílu ve výkonnosti je způsobená technickými a soft dovednostmi a 2/3 připadají na EQ. Dokonce u top lídrů jsou až 4/5 úspěchu závislé na EQ. (Goleman, 1998)*

- 6. Velmi úspěšní vymahači jedné velké vymáhací agentury v průběhu třech měsíců překračovali plánované cíle a dosahovali plnění na 163 %. Tato skupina byla srovnávána se skupinou vymahačů, kteří plnili na 80 % (byly o 20 % pod plánem za stejné období). Nejúspěšnější vymahači signifikantně vysoce skórovali v emočních kompetencích EQ jakými byly především sebeaktualizace, nezávislost a optimizmus. (Bachman et al., 2000)*
- 7. Společnost US Air Force používá měření EQ-I při výběru nováčků a zjistila, že vysoce úspěšní nováčci mají signifikantně vysoké skóre v následujících emočních kompetencích: asertivita, empatie, štěstí a emoční sebeuvědomění. Air Force také zjistila, že používáním emoční inteligence k výběru nováčků vzrostla schopnost předpovědět, kdo bude úspěšným rekrutem téměř trojnásobně. Okamžitým užitkem byla úspora 3 miliónů dolarů ročně.*
- 8. Zkušení partneři multinárodní konzultační společnosti byli hodnoceni v EQ kompetencích s následujícím výsledkem. Partneři, kteří dosahovali skóre od průměru výše v devíti nebo více kompetencích, přinesli společnosti o 1.2 milionů dolarů vyšší zisk než ostatní. (Boyatzis, 1999)*
- 9. Ve společnosti L'Oreal byly sledování prodejci, kteří byly vybráni na základě EQ kompetencí ve srovnání s těmi, kteří prošli starým standardním výběrovým řízením ve společnosti. Ve výsledku první skupina statisticky signifikantně dosahovala vyšších prodejních výsledků. V jednoročním srovnání výsledků, prodejci vybráni na základě EQ měli vyšší prodejní zisk o 91 370 dolarů, což přineslo celkový čistý výnos 2 558 360 dolarů. Prodejci vybráni na základě emočních kompetencí také vykazovali o 63% menší fluktuaci po nástupu do společnosti než ti, kteří byli vybráni obvyklým způsobem. (Spencer&Spencer, 1993, Spencer, McClelland&Kelner, 1997)*

10. *Velká společnost vyrábějící nápoje používala standardní nástroje pro výběr ředitelů divizí. V průběhu dvou let muselo odejít 50% těchto ředitelů z důvodu nedostatečného výkonu. Když společnost započala vybírat na základě emočních kompetencí, jako iniciativa a osobní zodpovědnost, sebevědomí a leadership, odešlo pouze 6% v průběhu dvou let. Navíc 87% vedoucích pracovníků vybraní na základě EQ, se umístilo v první třetině žebříčku úspěšnosti. (McClelland, 1999)*
11. *Výzkum provedený Centrem pro kreativní leadership potvrdil, že prvotní příčina pracovního „vykolejení“ vedoucích pracovníků spočívá v nedostatečných emočních kompetencích. S nízkou EQ prokazovali slabou schopnost řídit změny, nebyli schopni pracovat efektivně v týmu a vykazovali velmi slabé interpersonální vztahy.*
12. *Ve výrobním závodě po tréninku supervizorů v emočních kompetencích jakými byli zlepšení naslouchání a převzetí zodpovědnosti za samostatné řešení problémů, se snížili prostoje o 50%, formální stížnosti klesly z průměrných 15 ročně na 3 a výrobní závod zvýšil produktivitu o 250 000 dolarů. (Pesuric & Byham, 1966). V jiném výrobním závodě, kde supervizoři obdrželi podobný trénink, vzrostla produktivita o 17%. Této produktivity nedosáhla kontrolní skupina, kde supervizoři tímto tréninkem neprošli. (Porrás & Anderson, 1981).*
13. *Klíčová emoční kompetence: sebe-vnímání a sebe-regulace, statisticky významně korelovala s vysokým výkonem u stovek manažerů z 12 rozdílných organizací. (Boyatzis, 1982)*
14. *Další emoční kompetence: schopnost vyrovnávat se stresem, korelovala s úspěchem u obchodních manažerů v maloobchodní síti. Nejúspěšnější manažeři byli ti, kteří se uměli nejlépe vyrovnat se stresem. Úspěch byl měřen celkovým profitem a poměrem investice do jednotlivých zaměstnanců a jejich prodejním výsledkem. (Lusch & Serpkeuci, 1990).*
15. *Studie 130 vedoucích pracovníků ukázala, že to, jak dobře lidé umí řídit vlastní emoce, determinuje to, jak ostatní lidé kolem nich jsou ochotni s nimi komunikovat a spolupracovat. (Walter V. Clarke Associates, 1997)*
16. *Výzkum mezi pracovníky pojišťovací společnosti a prodejci IT ukázal, že ti, kteří měli dobré dovednosti v oblasti emoční inteligence, měli o 90 % větší šanci dokončit*

zaškolení a zdvojnásobit své provize z prodeje. (Hay/McBer Research and Innovation Group, 1997)

17. 515 senior vedoucích pracovníků bylo hodnocenou firmou Egon Zehnder International. Ti, kteří vykazovali primárně vysokou EQ byli úspěšnější ve své práci než ti, kteří měli silné jiné relevantní dovednosti a zkušenosti včetně vysokého IQ. Jinými slovy, emoční inteligence je lepším predátorem úspěchu než ostatní relevantní zkušenosti či IQ. Studie zahrnovala vedoucí pracovníky v Latinské Americe, Německu a Japonsku a výsledky byly identické ve všech třech kulturách.

### *Prameny*

*Bachman, J., Stein, S., Campbell, K., & Sitarenios, G. (2000). Emotional intelligence in the collection of debt. International Journal of Selection and Assessment, 8(3), 176-182.*

*Boyatzis, R. E. (1999). From a presentation to the Linkage Conference on Emotional Intelligence, Chicago, IL, September 27, 1999.*

*Boyatzis, R. (1982). The competent manager: A model for effective performance. New York: John Wiley and Sons.*

*Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam.*

*Hay/McBer Research and Innovation Group (1997). This research was provided to Daniel Goleman and is reported in his book (Goleman, 1998).*

*Hunter, J. E., Schmidt, F. L., & Judiesch, M. K. (1990). Individual Differences in Output Variability as a Function of Job Complexity. Journal of Applied Psychology, 75, 28-42.*

*Lusch, R. F., & Serpkeuci, R. (1990). Personal differences, job tension, job outcomes, and store performance: A study of retail managers. Journal of Marketing.*

*McClelland, D. C. (1999). Identifying competencies with behavioral-event interviews. Psychological Science, 9(5), 331-339.*

*Pesuric, A., & Byham, W. (1996, July). The new look in behavior modeling. Training and Development, 25-33.*

*Porras, J. I., & Anderson, B. (1981). Improving managerial effectiveness through modeling-based training. Organizational Dynamics, 9, 60-77.*

- Richman, L. S. (1994, May 16). How to get ahead in America. Fortune, 46-54.*
- Seligman, M. E. P. (1990). Learned optimism. New York: Knopf.*
- Spencer, L. M., Jr. , & Spencer, S. (1993). Competence at work: Models for superior performance. New York: John Wiley and Sons.*
- Spencer, L. M. J., McClelland, D. C., & Kelner, S. (1997). Competency assessment methods: History and state of the art. Boston: Hay/McBer.*
- Walter V. Clarke Associates. (1996). Activity vector analysis: Some applications to the concept of emotional intelligence. Pittsburgh, PA: Walter V. Clarke Associates. “*

(Chernis, 2011, dostupné z WWW: <http://www.apas.cz/vliv-emocni-intelligence-na-pracovni-vykon-v-meritelnych-faktech/>)

## Příloha C

### Model fiktivní firmy

Krásným příkladem je využívání modelu fiktivní firmy. „*Fiktivní organizace je nástrojem pro rozvoj organizačních kompetencí a poskytuje možnost aktivně rozvíjet své obchodní dovednosti a rozvíjet znalosti a dovednosti obchodní praxe. Jedná se o virtuální společnost, která je vedena jako reálná společnost. Simuluje reálné procesy, produkty a služby.*

*V českých podmínkách je zakládána žáky středních odborných škol pod dohledem jejich vyučujícího a ve spolupráci s Centrem fiktivních firem, které výuku ve fiktivní firmě koordinuje. V zahraničí se fiktivních firmy používají i pro vzdělávání dospělých. Kromě studentů vyšších odborných a vysokých škol jimi procházejí i nezaměstnaní v rekvalifikaci nebo třeba handicapovaní lidé.*

*Fiktivní firma odpovídá reálné společnosti svojí formou, strukturou a funkcí, řídí se stejnými právními předpisy, využívá stejné podklady z hospodářské praxe. Fiktivní firmy spolu obchodují navzájem podle běžných obchodních zvyklostí. Její pracovníci uskutečňují všechny základní organizační činnosti:*

- *nákup, prodej, reklama*
- *písemný i telefonický hospodářský styk*
- *fakturace a účtování*
- *činnosti organizačního sekretariátu*

*Cílem výuky ve fiktivní firmě je trénovat iniciativu, samostatnost a také poskytnout žákům znalosti jak založit a vést obchodní společnost nebo živnost. Žáci se učí jak pracovat v týmu, přijímat odpovědnost, rozvíjet iniciativu a zlepšovat své měkké a také odborné dovednosti. Důležitý je i trénink prezentace své práce a výsledků jak svých, tak celé společnosti.*

*Práce ve fiktivní firmě integruje jednotlivé odborné ekonomické předměty a poskytuje žákům znalosti a dovednosti, které upotřebí při zakládání vlastní firmy, nebo které jim umožní získat zaměstnání po dokončení jejich vzdělávání.*

*Ačkoliv nejsou používány reálné peníze, ale fiktivní, ostatní akce probíhají ve stejné podobě, jako – firmy jsou zakládány podle stejné legislativy jako reálné společnosti, živnostenské listy jsou vydávány, povinné odvody placeny, platební příkazy jsou zadávány, faktury vystavovány, účty vedeny, mzdy vypláceny. Fiktivní firma používá nástroje marketingu jako je průzkum trhu, reklama, připravuje se na veletrhy.“ ( NÚOV, 2011).*

## Příloha D

Třénink efektivního vedení pohovoru

(PRICEWATERHOUSECOOPERS 2002) uvádějí následující příklad této metodiky:

Příklad kompetence:

Kompetence	Definice
Schopnost analyzovat a vytvářet úsudky	Je schopen detailně a efektivně analyzovat problém, vytvořit si dobrý objektivní úsudek i o složitých věcech, dokáže „vhlédnout do situace“.

Tazatel – vstup do tématu:

„Popište složitou situaci, při níž jste musel pečlivě a přesně zhodnotit, o co se jedná nebo co je jádrem celé věci.“

Nebo

„Uveďte příklad toho, kdy jste musel udělat rozbor nějaké slovní nebo číselné informace a na základě toho učinit určité rozhodnutí.“

Tazatel – další otázky:

„Jak jste postupoval?“

„Jak jste na základě dílčích informací dospěl k závěru?“

„Proč jste postupoval právě takovým způsobem.“

„Proč si myslíte, že mělo cenu přistupovat k řešení problému takovým způsobem a ne jinak?“

„Co jste se při tom naučil?“

„Co jste se dozvěděl o svých přednostech a slabých stránkách při řešení této situace?“

Čeho je potřeba si všimnout:

- zda jde o náročný úkol
- postupuje systematicky po částech, ale neztrácí kontext
- jedná podle plánu
- při rozhodování užívá různých kritérií
- vytváří si vlastní úsudek
- dovede jednat pod tlakem

(Pricewaterhousecoopers, 2002)



## Příloha E

### Příklad kompetenčního modelu

# STRUKTURA KOMPETENČNÍHO MODELU



Úrovně popisují kompetenční a znalostní stupně



- Základní úroveň
- Pracuje pod supervizí



- Pokročilá úroveň
- Poskytuje poradenství pro druhé



- Dobrá úroveň
- Samostatně pracuje



- Vynikající úroveň
- Je považován za klíčového člena týmu

“ Pro lepší pochopení kompetencí byly pro každou úroveň definovány příklady měřitelných projevů chování. ”

Zdroj: organizace XY

## Příloha F

### Záznamový arch pro zápis z Competency Based Interview

<b>Kompetence prahové</b>	<b>Pozorované projevy</b>	<b>Hodnocení</b>
Obchodní kompetence		
Komunikační kompetence		
Autorita		
Kompetence k řízení motorového vozidla		
Administrativní a počítač. kompetence		
<b>Kompetence klíčové</b>	<b>Pozorované projevy</b>	<b>Hodnocení 0-3 body+komentář</b>
Kompetence pro vedení lidí		
Iniciativa		
Kreativita		
Organizační a plán. kompetence		
Prozákaznický přístup		