

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Profesní rozvoj formou talent managementu

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Michal Morkes

Vedoucí práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

Olomouc 2017

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma Profesní rozvoj formou talent managementu vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 30. 3. 2017

Podpis

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Michal Morkes
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Profesní rozvoj formou talent managementu
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o změně chování zaměstnance po absolvování rozvojového programu v rámci talent managementu. Jedná se o osobní případovou studii, která má za cíl popsat daný rozvojový program a analyzovat, jak se změnilo chování zaměstnance při pracovních úkolech po absolvování programu.
Klíčová slova:	Kompetence, kompetenční model, rozvojový program, talent management, talent, evaluace.
Title of Thesis:	Professional development through talent management
Annotation:	My diploma thesis deals with change of behaviour of an employee after completion of a development programme being part of talent management. It is a personal case study, the objective of which is to describe the said development programme and to analyze how the employee's behaviour in the assigned work tasks changed after completion of the programme.
Keywords:	Competence, competency model, development program, talent management, talent evaluation.
Názvy příloh vázaných v práci:	Rozhovor s Martinem – R1 Rozhovor s lektorem – R2 Rozhovor s vedoucím personálního oddělení - R3
Počet literatury a zdrojů:	46
Rozsah práce:	81 s. (124 258 znaků s mezerami)

Tímto bych chtěl poděkovat panu Mgr. Vít Dočekal, Ph.D. za vedení mé diplomové práce. Velice si vážím cenných rad, odborných konzultací a vstřícného přístupu. Dále bych rád poděkoval oslovené společnosti za spolupráci a poskytnuté informací.

Obsah

Anotace.....	2
Úvod	7
Osobní případová studie Martina	9
1 Výzkumná metoda.....	9
2 Sběr a analýza dat	13
3 Ukotvení pojmů talent, talent management.....	18
3.1 Modely talent managementu.....	21
4 Rozvoj talentů pomocí rozvojového programu	24
4.1 Rozvojové metody	26
5 Kompetence a kompetenční model	32
5.1 Transformace kompetencí.....	35
6 Evaluace a hodnocení rozvojového programu	38
6.1 Postupy evaluace	39
6.2 Modely evaluace	41
6.3 Procesy evaluace.....	44
6.4 Metody evaluace.....	46
8 Zpráva o osobní případové studii Martina	52
9 Diskuze k osobní případové studii Martina.....	71
Závěr.....	74
Seznam literatury	76
Seznam obrázků.....	81
Seznam příloh.....	81

Úvod

Tato práce je určena lidem zabývajícím se talent managementem ve výrobní společnosti. Cílem této práce je popsat konkrétní rozvojový program v rámci talent managementu ve společnosti XY a analyzovat, jak tento rozvojový program změnil chování konkrétního účastníka programu při plnění pracovních úkolů. Důvod ke zvolení a zabývání se oblastí talent managementu spočívá v propojení teoretických poznatků získaných při vysokoškolském studiu s praktickými zkušenostmi osvojenými v průmyslovém podniku, kde působím na útvaru personálního řízení. Ve výrobní společnosti se často setkávám s obecným názorem, že vzdělávání měkkých dovedností je pro zaměstnance zbytečná a drahá záležitost, která se na práci neprojevuje. O to více mě zajímá otázka, jestli rozvojový program cílený na manažerské dovednosti mění chování účastníka při plnění pracovních úkolů. Jako nejvhodnější metoda pro zkoumání cíle výzkumu se ukázala osobní případová studie. Právě tato osobní případová studie má za snahu zkoumat, jak rozvojový program změnil chování účastníka programu, Martina¹, při plnění pracovních úkolů.

Kapitoly jsou psány a strukturovány tak, aby srozumitelně vyjasnily danou problematiku a v logickém sledu na sebe navazovaly. V první kapitole nazvané *Výzkumná metoda* vysvětluji, jak jsem došel k metodě osobní případové studie a jak jsem při výzkumu pomocí této metody postupoval. Největší část je věnována hlavní výzkumné otázce a podotázkám. Hlavní výzkumná otázka je v souladu s cílem výzkumu a zní následovně: *Jak se změnilo Martinovo chování při vykonávání pracovních úkolů po absolvování kurzů v rámci Manažerské akademie ve společnosti XY?* Hledání odpovědi na tuto otázku si žádalo určitý sběr dat a jejich analýzu, které popisují v druhé

¹ Martin je fiktivní jméno pro účastníka Manažerské akademie ve společnosti XY.

kapitole nazvané *Sběr a analýza dat*. Třetí až šestá kapitola by se daly nazvat teoretickou částí. V těchto kapitolách vyjasňuji pojmy vztahující se k talentu managementu, kompetencím, rozvojovému programu a evaluaci účastníka. Vycházím z odborné literatury zabývající se lidskými zdroji v organizacích a na základě této literatury definuji pojmy, představuji postupy, zabývám se metodami a modely souvisejícím s cílem výzkumu. Teoretické poznatky slouží zejména pro zpracování osmé kapitoly. Osobně se domnívám, že nejdůležitější kapitolou je právě tato 8. kapitola nazvaná *Zpráva o osobní případové studii Martina*. Jedná se o výsledek shrnující práci ze všech předešlých kapitol, odpovídá na podotázky a hlavní výzkumnou otázku a zároveň interpretuje výsledky výzkumu. Zpracování této kapitoly hovoří o tom, jak rozvojový program změnil chování účastníka Martina, a popisuje samotný rozvojový program, čímž se snaží splnit cíl práce.

Věřím, že tato osobní případová studie může být přínosná v obecné otázce, jestli rozvojový program ovlivňuje chování účastníka při práci, ale nesmí se zapomenout, že se jedná pouze o jeden případ, který nelze generalizovat. Práce může být využita jako inspirace a zdroj pro kolegy zabývající se obdobnou problematikou.

Osobní případová studie Martina

1 Výzkumná metoda

V letech 2015 až 2016 se ve firmě XY uskutečnil rozvojový program pro talentované pracovníky, který v této práci je označen názvem Manažerská akademie ve společnosti XY². Tento rozvojový program pro talentované pracovníky se pro mne stal zájmem výzkumu v rámci mé diplomové práce. Pro zvolení vhodné strategie a metody tvorby odborné práce jsem vycházel z Hendlovy publikace (2005, 40–43), která říká, že na začátku jakéhokoli výzkumu existují nezbytně nutné kroky tvořící základ úspěšného výzkumu. V první řadě je zapotřebí určit *oblast výzkumu*. V tomto případě jsem se rozhodl pro zkoumání rozvojového programu, Manažerské akademie ve společnosti XY. Dalšími nezbytnými kroky bylo vymezit *výzkumný problém* a stanovit *účel výzkumu*. Za zkoumaný problém jsem si stanovil vliv Manažerské akademie na plnění pracovních úkolů. Výzkum byl tudíž veden za účelem definovat a vymezit MA a analyzovat, jak MA změnila chování účastníka při plnění pracovních úkolů. V tomto okamžiku jsem zjišťoval, která metoda mi nejlépe pomůže v řešení výzkumného problému. Podle zvoleného účelu výzkumu bylo zřejmé, že se moje diplomová práce bude orientovat na kvalitativní výzkum.

Hendl (2005, 49, 103–114) se zabývá kvalitativním výzkumem a uvádí řadu metod, ale podle charakteristiky mé výzkumné oblasti, která je velice specifická a určitá, doporučuje metodu případové studie. Podle Hendla bylo zapotřebí si stanovit výzkumnou otázku a určit z ní plynoucí rozhodnutí, zda je případová studie opravdu nejvhodnější metodou výzkumu. Tento postup mě zavedl k stanovení výzkumné otázky, kterou jsem definoval takto:

² Manažerská akademie ve společnosti XY může být v této práci zkrácena na název Manažerská akademie nebo může být použita zkratka MA.

Jak se změnilo účastníkovovo chování při vykonávání pracovních úkolů po absolvování Manažerské akademie ve společnosti XY?

Zároveň mě výzkumná otázka utvrdila tím, že případová studie bude nejvhodnější metodou a to z toho důvodu, že podle Hendla (2005, 104) se případová studie projevuje intenzitou zkoumání jednoho případu v podobě jedné situace, jednoho problému, jedné osoby. Případová studie je ve své podstatě kvalitativní metoda zkoumající fenomén do hloubky a detailu, a tím dopomáhá k porozumění zkoumané otázky.

Zároveň případová studie pracuje s kontextem, který nemusí být vždy lehce oddělitelný od zkoumaného fenoménu (Yin, 2009, 18).

Na základě výzkumné otázky a následného potvrzení, že případová studie je nejvhodnější metodou, bylo nutné naplánovat další kroky. Podle výzkumné otázky a načtené relevantní literatury jsem svoji diplomovou práci upřesnil na osobní případovou studii, která mě jako výzkumníka podpoří v porozumění důležitým aspektů problematické oblasti výzkumu. *„Jde o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby. Pozornost se věnuje například minulosti, kontextovým faktorům a postojům, které předcházely určité události (užívání drog, rozvod)“* (Hendl, 2005, 104–105). V mé osobní případové studii se jedná o zkoumání změny chování jedné osoby po absolvování MA, a proto se další kroky ubíraly směrem k osobní případové studii.

Jedním z následujících kroků bylo nastudovat literaturu vztahující se k výzkumné otázce a zároveň tuto literaturu použít jako základ pro orientaci v dané problematice. Silverman (2005, 241) hovoří o zorientování v problematice z více pohledů. Výzkumník musí zkoumat, jestli se někdo již nezabýval touto problematikou dříve, jestli existují podobné publikace související se zkoumaným problémem, jak zapadá budoucí výzkum do již existující literatury a jestli existuje skutečný důvod k vytvoření výzkumu s ohledem na stávající literaturu.

Pro můj kvalitativní výzkum jsem hledal případové studie týkající se stejného nebo podobného tématu, ale nebyl jsem úspěšný. Na druhou stranu jsem se seznamoval s potřebnou literaturou obsahující teoretické poznatky k mé oblasti výzkumu. Na základě literatury a postupu při tvorbě osobní případové studie jsem výzkumnou otázku upřesnil: „*Jak se změnilo Martinovo chování při vykonávání pracovních úkolů po absolvování kurzů v rámci Manažerské akademie ve společnosti XY?*“ Přičemž Martin je fiktivní jméno pro jednoho účastníka MA, který poskytl osobní dokumenty a souhlas pro vypracování osobní případové studie. Samotná výzkumná otázka se mi stala kritériem a ohraničením teoretického základu, ze kterého vycházím. Ve výzkumné otázce je použitý název Manažerská akademie ve společnosti XY, což je označení pro rozvojový program určený talentovaným pracovníkům, který je součástí talent managementu. Z toho vyplývá, že je třeba ukotvit pojem rozvojový program v kontextu talent managementu. Současně pojem talentovaný pracovník potřebuje vymezení, aby bylo zřejmé, koho si pod tímto názvem představit. Dále výzkumná otázka zkoumá změnu Martinova chování ovlivněnou MA. A to směřuje ke zjištění, co je to chování a jak se může měnit. Změna Martinova chování souvisí s transformací kompetencí osvojených z rozvojového programu, a proto je nutné pracovat s teoretickými poznatky o kompetencích a jejich transformaci. Posuzování změny chování zároveň vede k teoretickým poznatkům o evaluaci. Z těchto uvedených důvodů se teoretický základ ve výsledku vztahuje na talent management, talentované pracovníky a jejich rozvoj, kompetence a jejich transformaci a evaluaci rozvojového programu. Pracoval jsem s literaturou, která reflektovala výše uvedenou problematiku. Jelikož se oblast výzkumu vztahuje k výrobnímu podniku, snažil jsem se vycházet ze zdrojů vztahujících se k řízení lidských zdrojů v podniku. Například změna chování je téma zejména sociologie a psychologie, ale pro mne bylo důležité uchopit chování pouze ve vztahu k pracovnímu výkonu a rozvoji, proto se volená literatura převážně zabývá

řízením lidských zdrojů, talent managementem v podniku a evaluací firemního vzdělávání.

Výzkumnou otázku jsem dále rozpracoval do výzkumných podotázek, abych mohl provádět přesnější sběr a analýzu dat. Za výzkumné podotázky jsem si stanovil: *Co je to Manažerská akademie, z čeho se skládá a co je jejím vzdělávacím cílem? Jaké kompetence se měly u Martina změnit? Jaké Martinovy kompetence se změnily po absolvování Manažerská akademie?* Tyto podotázky jsou důležité nejen pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky, ale slouží i jako pilíře tvořící výslednou zprávu o osobní případové studii Martina. Zpráva o osobní případové studii Martina je interpretací získaných dat a při jejím sepsání jsem se snažil držet Stakeových bodů, které uvádí Hendl ve své publikaci (Hendl, 2005, 321). Stake v první řadě doporučuje upoutat čtenáře realistickou momentkou, a tím ho vtáhnout do místa a času děje. Ovšem největší výzvou je pracovat s popisem, aby byl hlubší v definici případu a jeho kontextu. Zvažovat, kde je zapotřebí jít do detailu a zabývat se důležitými aspekty. Zároveň je zapotřebí zobecňovat tvrzení autora.

2 Sběr a analýza dat

Podle Yina, na kterého odkazuje Hendl (Hendl, 2005, 113), bylo dalším krokem určit metodu pro sběr a analýzu dat. V souladu s kvalitativním výzkumem a osobní případovou studií jsem využil dvě metody – analýzu dokumentů a rozhovory. Tyto dvě metody jsem použil vícekrát podle potřeby pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky a podotázek.

Konkrétně jsem provedl rozhovor pomocí návodu s účastníkem Martinem³. Postupoval jsem podle Hendla (2005, 174–175) a vytvořil seznam oblastí k tématu. Na základě stanovených oblastí jsem sestavil otázky, které směřovaly ke zjištění hlavní výzkumné otázky. „*Jak se změnilo Martinovo chování při vykonávání pracovních úkolů po absolvování kurzů v rámci Manažerské akademie ve společnosti XY?*“ Otázky jsem pokládal podle vývoje rozhovoru a vytvářel prohlubující a sondážní otázky. Tento rozhovor pomocí návodu se stal klíčovou metodou ve sběru a analýze dat. Rozhovor s Martinem byl posledním realizovaným článkem ve sběru dat. Příprava na rozhovor reflektovala veškeré poznatky zjištěné z předešlých metod. Hlavním podkladem se stala 360° zpětná vazba provedená externí společností na konci rozvojového programu. Analýza zpětné vazby ovlivnila tvorbu otázek pokládaných během rozhovoru.

Další metoda, která předcházela rozhovoru s Martinem, byl strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Tento rozhovor jsem provedl s lektorem MA⁴, který vedl skupinu účastníků na všech kurzech tvořících MA. Jak uvádí Hendl (2005, 175–176), předem jsem formuloval otázky, které šetřily čas lektora. Díky tomu byly odpovědi na otázky jednoznačnější, což umožnilo jejich jednodušší analýzu.

³ Rozhovor s účastníkem Martinem je označován jako R1.

⁴ Rozhovor s lektorem MA je označován jako R2.

Otázky byly voleny tak, aby odpovědi na ně vysvětlily podotázky: *Co je to Manažerská akademie, z čeho se skládá a co je jejím vzdělávacím cílem? Jaké kompetence se měly u Martina změnit? Jaké Martinovy kompetence se změnily po absolvování Manažerská akademie?*

Metodu strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami jsem zvolil také při rozhovoru s vedoucím personálního oddělení ze společnosti XY⁵. Otázky směřovaly k zodpovězení podotázky: *Co je to Manažerská akademie, z čeho se skládá a co je jejím vzdělávacím cílem?*

Výše uvedené rozhovory byly nezbytně nutnou metodou a jejich přepis můžete najít v příloze této práce.

Před rozhovory jsem uskutečnil analýzu Martinových dokumentů z MA. Hendl říká: *„Za dokumenty se považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum. Výzkumník se tedy zabývá tím, co je již k dispozici, ale musí to vyhledat,“* Hendl (2005, 204). Z těchto důvodů má analýza dokumentů obsahovala analýzu Martinových pracovních sešitů z MA, analýzu indexu, analýzu dokumentů z assessment center a development center, kterých se Martin zúčastnil a analýzu 360° zpětné vazby. Hendl (2005, 387) říká, že s ohledem na výzkumnou otázku se provádí analýza dokumentů a textů s cílem rozkrýt jejich vlastnosti. V takovém případě jsem se snažil odkrýt takové informace, které mi odpoví na hlavní výzkumnou otázku, jak se změnilo Martinovo chování po absolvování MA. Zároveň mi analýza dokumentů umožnila připravit se na rozhovor s Martinem a lektorem.

První dokumenty, které jsem analyzoval, byly pracovní sešity z jednotlivých kurzů tvořících rozvojový program. Jednalo se o analýzu sešitů z kurzů efektivní komunikace, time managementu, leadershipu a prezentačních dovedností. Zjišťoval jsem, na jaké kompetence byly tyto kurzy

⁵ Rozhovor s vedoucím personálního oddělení je označován jako R3.

cíleny a co bylo jejich vzdělávacím cílem. Také jsem v sešitech hledal Martinovy poznámky a obrázky, které napovídaly, co mohlo být z daného kurzu pro Martina důležité ve vztahu k transformaci kompetencí.

Další dokument, který jsem analyzoval, byl index rozvojového programu. Zde jsem pracoval zejména s kolonkami nazvanými: „*Oblast mého rozvoje*“, „*Jak jsem v této oblasti se sebou spokojený dnes?*“, „*Kam se chci do příštího kurzu posunout?*“, „*Co konkrétně pro to udělám? A kdy?*“ Do těchto kolonek Martin psal své poznámky a rozhodnutí, které úzce souvisely s transformací kompetencí.

Dále jsem analyzoval závěrečnou zprávu z assessment center, kterého se Martin zúčastnil na začátku MA. Zde jsem zjišťoval, jak hodnotitelé hodnotili Martinovu úroveň vybraných kompetencí a jak Martin sám hodnotí úroveň těchto kompetencí. V tomto dokumentu jsem se také zaměřil na zprávu hodnotitelů. Ve zprávě hodnotitelů jsem hledal informace týkající se současného stavu i budoucího rozvoje Martinových kompetencí, čímž jsem hledal odpověď na podotázku: *Jaké kompetence se měly u Martina změnit?*

Čtvrtým analyzovaným dokumentem byl dokument z development center. Jednalo se o analýzu závěrečné zprávy z development center, která umožnila porovnat úroveň Martinových kompetencí po skončení programu vůči úrovni kompetencí změřených na začátku pomocí assessment center. Toto porovnání pomáhalo odhalit výzkumnou podotázku: *Jaké Martinovy kompetence se změnilly po absolvování Manažerská akademie?* Současně tato analýza sloužila jako podklad pro rozhovor a analýzu 360° zpětné vazby.

Pátým dokumentem, který jsem analyzoval, byla individuální zpráva od hodnotitele⁶ pro Martina. Tato individuální zpráva obsahovala výstup z development center a výstupní zprávu z 360° zpětné vazby, která se uskutečnila na závěr rozvojového programu. Zde jsem se zaměřil na

⁶ Hodnotitel působil jak při assessment center, tak development center.

procentuální hodnocení kompetencí z pohledu samotného Martina, vedoucího pracovníka, kolegů a podřízených.

Předposledním dokumentem, který jsem analyzoval, byl zodpovězený elektronický dotazník, který použila externí společnost zajišťující MA pro získání 360° zpětné vazby. Respondenty vyplněný elektronický dotazník jsem využil pro upřesnění a sestavení otázek, které jsem použil při rozhovoru pomocí návodu s účastníkem Martinem a rozhovoru s lektorem. Zároveň se odpovědi respondentů staly cennými informacemi pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Odpovědi kolegů, podřízených pracovníků a vedoucího pracovníka pomohly objasnit, jak se Martin chová na pracovišti.

Posledním analyzovaným dokumentem byl popis Martinova pracovního místa, který v sobě obsahoval popis pracovních úkolů. Pracovní úkoly sloužily pro sestavení otázek využitých v rozhovoru s Martinem.

Získaná data z šetření jsou využita, zpracována a interpretována v kapitole nazvané *Zpráva o osobní případové studii Martina*. V této kapitole nalezneme odpovědi na všechny výzkumné podotázky a hlavní výzkumnou otázku.

Pro orientaci v této osobní případové studii Martina provedu malé shrnutí. Cílem výzkumu je popsat rozvojový program Manažerské akademie ve společnosti XY, které se Martin zúčastnil, a analyzovat, jak se Martinovo chování změnilo při plnění pracovních úkolů po absolvování MA. Na základě výzkumné otázky jsem rozpracoval teoretický základ, na který plynule navazuje kapitola *Společnost XY* a další kapitola *Zpráva o osobní případové studii Martina*. Kapitola *Společnost XY* slouží pro pochopení oblasti podnikání společnosti XY a porozumění o jak velikou společnost se jedná. *Zpráva o osobní případové studii Martina* je shrnující kapitolou výzkumu, která se snaží splnit jeho cíl. V první řadě se snaží popsat MA a říci, jak MA změnila chování účastníka při práci. Zároveň je *Zpráva o osobní případové studii Martina*

odpovědí na výzkumné podotázky a hlavní výzkumnou otázku. Zde najdeme interpretaci získaných dat z analýzy dokumentů a uskutečněných rozhovorů.

3 Ukotvení pojmů talent, talent management

Talentovaný pracovník se ve společnostech označuje slovem talent, což může být do jisté míry matoucí, protože anglický slovník chápe podstatné jméno „talent“ jako zvláštní nadání spojované s kreativní a uměleckou činností. Talent ve vztahu k osobě vykládá slovník poněkud ze široka, a to tak, že se jedná o osobu s talentem pro určitou oblast či činnost (Allen, 2005, 1435).

Otázkou zůstává, kdo je talent ve vztahu k organizaci. Existuje pohled odborníků, který se dívá na talentované pracovníky jako na klíčové zaměstnance působících na manažerských pozicích. Zájmem organizace je systematické řízení těchto talentů směřující k posunu na vrcholové pozice (Armstrong, 2007, 327).

Podobný pohled má i Smilansky, kterého parafrázuje Armstrong (2007, 327). Smilansky říká, že tito klíčoví lidé, tzv. high-flyers, jsou cíleně řízeni a vedení organizací, kde působí. Zlepšení jejich kvality a využití jejich výjimečných schopností a potenciálu vede ke zlepšení výkonu jich samotných i podniku. Lehce odlišný názor na pojem talent zaujímá deLong a Vijayaraghavan, na které odkazuje Armstrong (2007, 327 – 328). Zmínění autoři chápou talentované pracovníky i jako vytrvalé pracovníky, kteří svou kontinuální prací přispívají k výkonu společnosti. Koubek (2007, 29) doplňuje, že existuje také pohled, podle kterého talenti jsou víceméně všichni pracovníci, kteří mají více nebo méně talentu, ale rozhodující je, jak se organizace věnuje rozvoji talentu jedince. Naopak Becker a kol. (2004) označují talentované pracovníky jako High Potentials a jsou to pouze ti zaměstnanci, kteří se odlišují od ostatních pracovníků tím, že dokáží pozvednout organizaci výše nad konkurenci na základě svého potenciálu. Tito zaměstnanci směřují v kariérním postupu výše. Zcela odlišné pojetí talentovaných pracovníků zastávají Thorne a Pellant (2007, 6). Tito autoři nespojují talenta s otázkou výkonu a kariérního postupu, ale přistupují k talentovi jako k jedinci

s určitými charakteristikami, které jsou pouze předpokladem ke kariérnímu růstu. Typickými znaky takového člověka jsou tvůrčí činnost, vytrvalost, schopnost samostatného kritického myšlení, sebevědomí, odolnost. Talentovaný jedinec je iniciativní, vyhledává příležitosti a odlišuje se od ostatních.

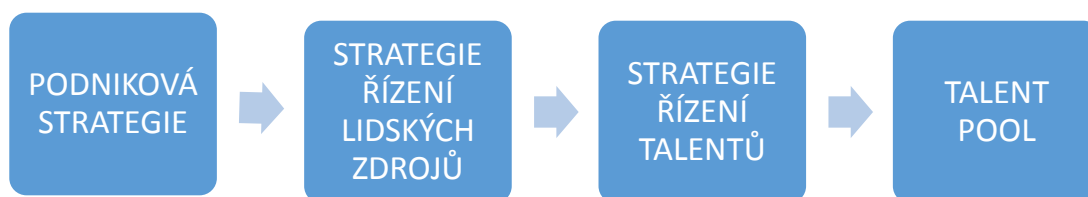
V tomto případě se budu nejvíce přiklánět k názoru, že talentem je zaměstnanec s vysokým potenciálem a výkonem, které vedou ke konkurenční výhodě společnosti. Tito talenti mají rovněž charakteristické znaky, jako je: vytrvalost, iniciativa, inteligence, schopnost hledat příležitosti a hledat řešení problémů, čímž se liší od většiny ostatních pracovníků. Je u nich předpoklad kariérního růstu a sami jsou proaktivní v možnosti postupu.

Talent management se do českého jazyka nejčastěji překládá jako řízení talentů⁷. Pojetí talent managementu rozpracovává Armstrong (2007, 327–328), který popisuje řízení talentů jako soubor činností, které napomáhají zabezpečit získání, udržení a rozvoj talentů v současném i budoucím období. Smysl v řízení talentů spočívá v kontrole toku talentů a cílem je si uvědomit, že talenti jsou hlavním zdrojem podniku pro boj s konkurencí. To potvrzuje i Koubek (2007, 29) a dodává, že se řízení talentů nijak zvlášť neliší od řízení lidských zdrojů, pouze vyžaduje pečlivější a systematictější práci v přístupech pro získávání, udržení, motivování a rozvíjení talentovaných lidí. Armstrong (2007, 328–342) vedle toho hovoří o talent managementu jako o komplexním souboru vzájemně provázaných složek, které pomáhají plnit cíle organizace. Základní složkou, ze které vychází řízení talentů, je podniková strategie, na kterou plynule navazuje strategie zabezpečení talentů. Tato složka řeší strategický postup získání talentů působících v organizaci i budoucích potencionálních talentů z vnějších zdrojů. Navazující udržení a stabilizace talentů se projevují v dalších složkách, kterými jsou řízení vztahu s talenty,

⁷ V zahraniční literatuře, kde se vyskytuje pojem talent management, je tento pojem Koubkem (českými autory) překládán nejčastěji jako pojem řízení talentů.

řízení pracovního výkonu, odměňování, audit talentů, vzdělávání a rozvoj talentů, rozvoj manažerů a řízení kariéry.

Pohled Horváthové (2011, 24 – 33, 48) na talent management se v zásadě neliší. Stejně jako Armstrong vidí podnikatelskou strategii organizace jako základnu, na kterou navazuje strategické řízení lidských zdrojů obsahující rozhodnutí ovlivňující talent management. Tato rozhodnutí se promítají do



Obrázek 1 — Vztah mezi podnikovou strategií a talent poolem (Horváthová, 2010, 82).

tvorby strategie řízení talentů a talent poolu zajišťující dostatek talentů. Pro vysvětlení vztahu a návaznosti jednotlivých složek napomůže níže uvedený obrázek.

Horváthová (2010, 82) popisuje talent pool jako prostředí pro talentované, odborně kvalifikované a loajální pracovníky, kteří jsou klíčovými pracovníky pro dosažení současných a budoucích cílů organizace. Aby došlo k naplnění talent poolu je zapotřebí udělat několik kroků. Nejprve je nutné identifikovat klíčové role, tím jsou myšleny pozice, které v případě neobsazení, mohou vést k rapidnímu poklesu výkonu organizace. Pokud společnost nemá dostatek pracovníků připravených pro obsazení těchto pozic, vzniká potřeba získat talenty. K těmto pozicím je zapotřebí identifikovat klíčové kompetence, které jsou nezbytně nutné pro vykonávání dané role. Klíčové kompetence musí být možné měřit, a proto je nevyhnutelné vytvořit hodnotící stupnici. Díky této stupnici může organizace měřit výkon a potenciál pracovníků. Na základě výsledného měření mohou být identifikováni pracovníci a označeni jako talenti a následně zařazeni do talent

poolu. Horváthová (2011, 48–77) se domnívá, že identifikování talentů by měli být na základě výkonu a potenciálu rozmístěni do skupin v talent poolu. Rozlišují se tři základní skupiny: High-potentials, Top potentials a Senior executive potentials. Rozmístění do těchto skupin také závisí na délce praxe a prokázaném výkonu a potenciálu k dalšímu posunu na vedoucí výkonné pozice. Podaří-li se naplnit talent pool, může organizace přejít k další fázi řízení talentů. Otázky, jak řídit talenty a jaké nejvhodnější kroky učinit, jsou řešeny v modelech týkajících se talent managementu.

3.1 Modely talent managementu

Horváthová (2011, 33–36) se zabývá modely talent managementu a snaží se odpovědět na otázku, jak nejlépe řídit talenty. Pracuje s myšlenkou, že se jedná o dlouhodobý proces, který se dá rozdělit do několika fází. Autorka popisuje dva teoretické modely talent managementu. První model označuje jako tradiční lineární model. Tento model je často využíván organizacemi, ale jeho rigidita způsobuje komplikace. Rigidita modelu spočívá v chronologickém postupu při práci s talenty. Začíná získáním, následuje rozmístěním, pokračuje rozvojem a končí udržením talentů. Talenti jsou často ponecháni na pracovních pozicích, kam byli umístěni při rozmístění. Zřídka dochází ke změnám pracovních rolí, míst a k celkovému flexibilnímu rozvoji.

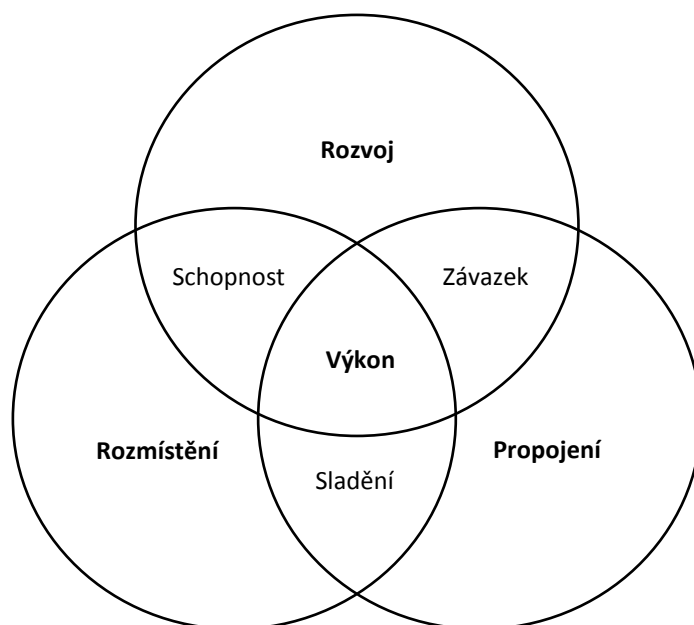


Obrázek 2 – Proces tradičního lineárního modelu (Athey, 2004, 5).

Athey (2004, 5) upozorňuje na fakt, že společnosti řídicí se tímto modelem soustřeďují energii na získání a rozmístění pracovníků na úkor rozvoje a udržení. Často jsou tyto talenti získáni na konkrétní pozici nebo projekt. To zapříčiňuje, že jsou talenti zaškatulkováni do jedné role a jejich případné přemístění na jinou pozici je značně omezené. Rozvoj je veden

převážně do hloubky odbornosti na úkor flexibilního rozvoje potřebného pro obsazení vyšších pracovních rolí a pozic.

Tento problém se snaží do určité míry řešit druhý model Develop-Deploy-Connect. Athey (2004, 5–6) říká, že tento model stojí na provázanosti tří prvků, které obsahuje v samotném názvu: rozvoj, rozmístění a propojení. Prvek rozvoje je zde chápán jako učení talentů na základě skutečné vykonávané práce a na základě učení se od kolegů na stejné úrovni, či zkušenějších pracovníků – mentorů. Prvek rozmístění říká, že u talentů má dojít k identifikaci jejich skrytých znalostí a dovedností a podle toho je umístit na pozici v organizaci a nastavit jejich pracovní činnost a pravidla fungování tak, aby jim to umožnilo zlepšovat pracovní výkon. Posledním prvkem je propojení, čímž je myšleno poskytnout talentům nástroje a poradenství, které jim pomohou ve vytváření sítí kontaktů pro vzájemnou interakci mezi zaměstnanci. Vytvořená síť kontaktů má pomáhat talentovanému pracovníkovi chápat organizaci komplexně a kooperovat s kolegy.



Obrázek 3 — Provázanost modelu Develop-Deploy-Connect (Athey, 2004, 6).

Mezi všemi prvky existuje provázanost a určitá závislost, která má umožnit modelu flexibilitu, jak je patrné na výše uvedeném obrázku. Rozvoj a rozmístění mají na sebe navazovat na základě *schopností pracovníka*, který je podle svých schopností uplatňován na pracovní pozici a rozvíjen pro současnou, ale hlavně také budoucí pozici. Rozvoj a propojenost jsou vázány vzájemným *závazkem*, to znamená, že talentovaný pracovník je rozvíjen lidmi, kteří ho ovlivňují a umožňují jeho posun. Mezi rozmístěním a propojením panuje *sladění*. Talentovaný pracovník je umisťován na taková místa, aby mohlo docházet k budování pracovních vztahů. Celkově má model Develop-Deploy-Connect sloužit ke zvýšení výkonu jednotlivce a organizace.

Dle Horváthové (2011, 36–37) je tento model vhodný pro to, aby se stal jádrem talent managementu, protože při správném fungování modelu dochází k celkovému sladění a zlepšení klíčových faktorů angažovanosti, osobního rozvoje a pracovních vztahů. Ve výsledku se tento model projeví ve zlepšení pracovního výkonu a nárůstu schopnosti organizace získat a udržet talenty.

Ať budeme vycházet ze složek řízení talentů, procesů řízení talentů nebo modelů talent managementu, všude jsme se setkali s rozvojem talentů. V další části se nebudu zabývat všemi složkami a procesy talent managementu, ale pouze rozvojem talentů, protože právě tento proces, nebo chcete-li Armstrongova složka vzdělávání a rozvoje, obsahuje vzdělávací a rozvojové programy pro talenty. Teoretické ukotvení rozvoje talentů a rozvojových programů je důležitým krokem pro vhled a pochopení výzkumné otázky.

4 Rozvoj talentů pomocí rozvojového programu

Armstrong (2007, 330) zdůrazňuje význam vzdělávacích programů v rámci talent managementu s odkazem, že právě vzdělávací programy slouží talentům k získání, prohloubení a rozšíření takových znalostí a dovedností, které potřebují. Jak už bylo zmíněno, vzdělávací program vychází ze strategie řízení talentů, a proto by vzdělávací program měl být sestaven tak, aby reflektoval požadavky organizace. Zároveň rozvoj talentů formou rozvojových programů přispívá k angažovanosti a oddanosti talentovaného personálu, který oceňuje možnost růstu.

Horváthová (2010, 85) konstatuje, že rozvoj talentů se projevuje již podporou jejich manažerů. Talentům by měla být prokázána důvěra v podobě zodpovědnosti na speciálních projektech. Talentovaní pracovníci by měli být hodnoceni a odměňováni prostřednictvím pobídkových programů obsahujících náročné pracovní úkoly.

Dalším velice důležitým prvkem je nastavení rozvojového programu sloužícího k rozvoji silných stránek a potřebných kompetencí ke zlepšení individuálního pracovního výkonu. Bláha a kol. (2013, 190–191) doporučují, aby organizace při vytváření svých rozvojových programů postupovala systematicky. V první řadě by si realizátor měl zajistit podporu vrcholového vedení, a tím si zajistit finanční prostředky pro celý průběh programu. Je také důležité zapojit přímé nadřízené talentů a vysvětlit jim jejich roli (kouč, mentor, aj.) a přesvědčit je o investici jejich času do rozvoje talentů. Dále se musí stanovit a definovat kompetence, které se budou rozvíjet pomocí programu. Je zapotřebí změřit a zhodnotit stávající kompetence a potenciál talentů. Na základě stanovených kompetencí pro rozvoj a aktuálního stavu kompetencí talentů je zapotřebí naplánovat takové aktivity programu, které budou talenty rozvíjet v požadovaných kompetencích. Dalším krokem je nastavení délky programu, která by měla odpovídat logické posloupnosti

rozvoje jednotlivých kompetencí. Zároveň by délka programu měla zahrnout procesy ve společnosti, jako je například nástupnictví. Bláha a kol. dále upozorňují, že musí být určeno, jak se výkon talentů v rámci programu bude hodnotit. Po těchto všech krocích následuje realizace programu, která může být upravována na základě vývoje programu. Posledním krokem je zhodnocení rozvojového programu. Bláha a kol. vyzývají realizátory: *„Zhodnoťte nabyté znalosti účastníků programu či poměřte, zda došlo k růstu jejich způsobilostí. Hodnocení programu musí být založeno na výkonu a na tom, zda rozvojový program přispěl k udržení těch, kteří se ho zúčastnili,“* (Bláha a kol., 2013, 191). Dále se zdůrazňuje, že má organizace zhodnot návrat investic.

Hroník (2007, 134) upozorňuje, že se vzdělávací a rozvojový program musí skládat ze 4 fází tvořících cyklus. Jedná se o cyklus vzdělávání a rozvoje vycházejícího ze strategie organizace. První fáze se zabývá identifikací potřeb, nastupuje plánování programu, potom dochází k samotné realizaci vzdělávacích aktivit tvořících program a poslední fází je hodnocení efektivity programu. Horváthová (2010, 85) říká, že cyklus rozvojového programu by měla zajistit organizace a na plánu rozvojového programu by se měli úzce podílet manažeři talentů. Správně navržený rozvojový program má podobu jasného uceleného programu, který poskytuje vybrané skupině talentů to, co potřebují obecně v rámci organizace, a zároveň doplňuje individuální potřeby jednotlivých účastníků. Program má charakter nadstavby běžného podnikového vzdělávání a individuální péče, která by jim měla být poskytována manažery a pracovníky z lidských zdrojů. Časová délka programů není přesně definována. Jedná se ovšem o investici ze strany organizace do zaměstnance, a proto by délka programu měla brát v úvahu finanční návratnost. Obsah programu stojí na kombinacích různých vzdělávacích a rozvojových metod, které jsou vybírány a skládány tak, aby naplnily potřeby organizace. Zpravidla se jedná o metody on-the-job a metody off-the-job.

4.1 Rozvojové metody

On-the-job je metoda, která se využívá přímo na pracovišti zaměstnance. Tato metoda usiluje o osvojení potřebných znalostí a dovedností k výkonu práce a často pracuje s individuálním přístupem ke vzdělávanému zaměstnanci (Dvořáková, 2007, 291).

Off-the-job slouží v první řadě k získání a osvojení specificky odborných dovedností a znalostí. Metoda je využívána pro předávání faktických informací a teoretických poznatků. Výhodou je, že tato metoda umožní předání informací větší skupině posluchačů v krátké době. Nevýhoda spočívá v jednosměrném předávání informací ze strany lektora k posluchačům (Dvořáková, 2007, 292).

Koubek (2007, 265–274) uvádí, že mezi metody on-the-job patří instruktáž při výkonu práce, coaching, mentoring, pověření úkolem, rotace práce, pracovní porady apod. Na rozdíl od toho se metoda off-the-job skládá z přednášky, přednášky spojené s diskuzí, řešení případových studií, workshopu, manažerských her, assessment a development center, outdoorových tréninků, e-learningů aj. Podle Atheye (2004, 7) by rozvojové programy měly obsahovat zejména metodu on-the job, a to z důvodu efektivnosti. Athey vychází z průzkumu, který říká, že zaměstnanci se nejvíce učí na pracovních úkolech, které vypracovávají s kolegy. Až 67 % znalostí a dovedností plyne z této metody rozvoje. Druhý největší podíl (22 %) na získání znalostí a dovedností má situace, kdy pracovník učí se prováděním vlastního výzkumu. Další situací je když kolega vysvětluje problém osobně (10 %) a nejméně efektivní (2 %) je učení skrze manuály a učebnice.

Horváthová ve svém článku odkazuje na Bartáka (Horváthová, 2010, 85), který klade do popředí coaching jako nástroj sloužící účastníkům k sebereflexi a sebepochopení. Nástroj umožňuje nastavení a formulování ambiciózních, ale reálných cílů. Dopomáhá k nastavení optimálních cest pro

dosažení cílů, tím dochází ke změně myšlení, postojů, chování, jednání a k celkovému zvyšování výkonu.

Jak již bylo zmíněno, rozvojový program se skládá z vybraných metod sloužících k naplnění potřeb organizace. Využívané metody, které často tvoří rozvojový program pro talenty, si nyní přiblížíme. Jsou ovšem vybrány pouze ty metody, které přímo souvisí s Manažerskou akademií ve společnosti XY.

Coaching – používaná metoda pro individuální rozvoj pracovníka. Tato metoda (společně s mentoringem) je sice považována za neformální cestu, ale přitom za efektivní v dosažení vyššího výkonu pracovníka (Dvořáková, 2007, 292). Podle Armstronga (2007, 467) coaching probíhá mezi účastníkem a koučem, kde je veden strukturovaný a účelový dialog směřující ke zlepšování dovedností, chování a pracovního výkonu. Obvykle je pro dialog využíván model GROW.

- G (goal = cíl) – rozumí se nastavení cíle pro koučovaného. Cíl má charakteristiky SMART cíle ⁸.
- R (reality = skutečnost) – vede kouče a koučovaného k popisu a jasnému vymezení oblasti, kterou si má pracovník osvojit.
- O (option = nabídka) – jde o nabídku možností pro řešení problému, které si může účastník zvolit pro dosažení cíle.
- W (wrapping up = shrnutí) – jedná se o poslední krok, který nastává v případě, že jedinec je připraven k akci. Obsahuje shrnutí a zopakování toho, na čem se kouč s účastníkem domluvili.

⁸ „SMART cíl je analytická technika pro navrhování cílů v řízení a plánování. SMART je akronym z počátečních písmen anglických názvů atributů cílů: S – Specific – specifické, konkrétní cíle, M – Measurable – měřitelné cíle, A – Achievable/Acceptable – dosažitelné/přijatelné R – Realistic/Relevant – realistické/relevantní (vzhledem ke zdrojům), T – Time Specific/Trackable – časově specifické / sledovatelné“ (Smart, 2017).

Koučem není každý liniový manažer, ale je to interní nebo externí osoba ceněná a chápaná jako odborník v uvolňování lidského potenciálu, odstraňování překážek účastníka a nastavení motivačního prostředí (Fleming a Taylor, 2005, 8).

Mentoring – autoři Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014, 44–45) považují mentoring za bratra coachingu. Chápe mentoring jako schopnost, jejímž základem je dovednost coachingu. Tito autoři odkazují na Hay definující mentoring takto: „*Základní model mentoringu je, že jedna osoba předává své nejlepší znalosti a moudrost někomu jinému*“ (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, 44).

Tato metoda se liší především v tom, že mentor vystupuje jako zkušená osoba, která školí méně zkušeného kolegu (DeVito, 2008, 292).

Mentor vede dialog s účastníkem, ale na základě vlastních zkušeností a odbornosti ukazuje osvědčené postupy. Mentor vede učně a nabízí mu své vybrané zkušenosti, aby je aplikoval do svého života. Mentor má učňovi co předat, jelikož je v daném tématu expertem. Rozumí vývojovému stádiu učně, protože těmito stádii sám prošel (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, 47).

Workshop – populární metoda vzdělávání, při které je zapojena skupina účastníků. Účastníci mají zadané téma, nad kterým diskutují a hledají řešení problému⁹. Lektor zde funguje jako koordinátor řízené diskuze, což vede k efektivnímu řešení problému (Vodák, Kucharčíková, 2011, 112). Langr (2016, 160–161) říká, že workshop je setkání uzavřené skupiny nad určitým problémem. Tato skupina chce vyřešit problém a využívá k tomu neotřelých postupů založených na synergetickém efektu. Metoda využívá vzdělávací aktivitu k vyřešení pracovních úkolů, což je z pohledu andragogiky důležité,

⁹ V rozvojových metodách se často budeme setkávat s pojmem řešení problému. Co to vlastně znamená, na to odpovídá Šuleř (2002, 123–125). Správné řešení problému obsahuje postup, který začíná procesem rozhodování, kam spadá definování problému, analýza problému, produkce alternativ, hodnocení a výběr alternativ. Následuje samotné řešení problému skládající se z implementace rozhodnutí a sledování a hodnocení rozhodnutí.

protože dochází k propojení učení s praxí. Workshop má také jasný výstup. Ten může mít podobu dokumentů (zápis z workshopu, strategie, návrh řešení, koncept) nebo produktu (výrobek, model).

Brainstorming — jedná se o variantu případové studie, kdy je řešen určitý problém. Účastníci jsou vedeni k vytvoření individuálních návrhů týkajících se problému (Koubek, 2007, 271). Brainstorming se vyznačuje tím, že podporuje volný tok myšlenek a toleruje absurdní nápady, neboť i ty mohou přispět k řešení. Proto platí, že se všechny nápady zaznamenávají a nekritizují, pouze se vede diskuze ve skupině a vybírá se ten nejlepší nápad. Tok myšlenek a nápadů ovlivňuje budoucí nevyřčené myšlenky a nápady. Metoda tímto povzbuzuje kreativitu a kritické myšlení k vyřešení problému (Zormanová, 2012).

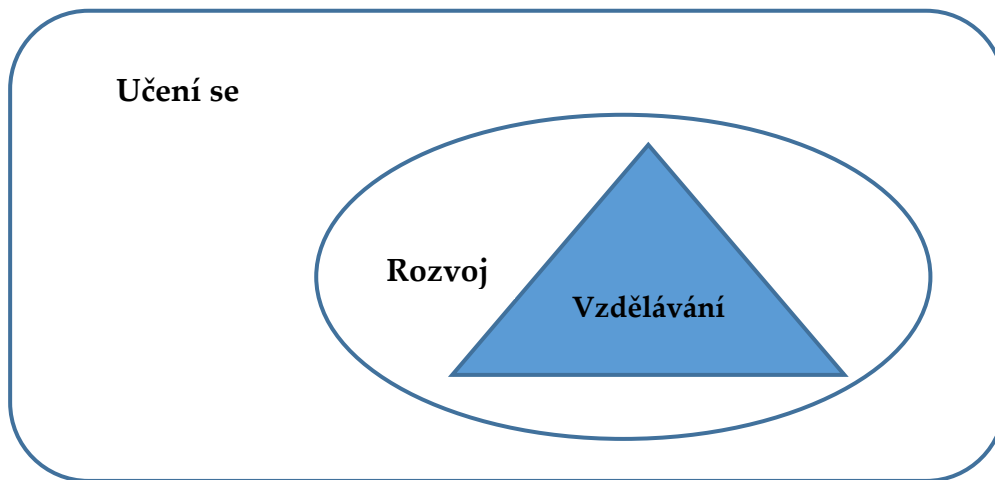
Hraní rolí — jedná se o rozvoj praktických, často měkkých dovedností účastníka. Úkolem je řešit stanovený problém tak, jak by ho účastník školení řešil ve skutečnosti. Řešený problém se týká mezilidských vztahů, vyjednávání a konfliktů (Koubek, 2007, 271). Langer (2016, 180) zařazuje hraní rolí mezi metody insenační. To znamená, že dochází k procvičování reálných situací z praxe. Účastníci jsou aktéry ve vybrané modelové situaci. Je jim vysvětlen účel metody, scénář, role a průběh aktivity. Lektor často využívá audiovizuálního záznamu, aby mohl aktérům ukázat vhodné chování a jednání nebo naopak okomentovat chování a jednání, které je nežádoucí.

Případové studie – je oblíbenou a rozšířenou metodou mezi lektory, kteří mají za úkol rozvíjet a vzdělávat pracovníky působící na manažerských a tvůrčích pozicích. V případové studii se jedná o vylíčení skutečného nebo smyšleného problému týkajících se organizace. Často jsou tyto případové studie cíleny na jednu oblast, jako je řízení lidí, motivování podřízených, implementace změn apod. Vybraná oblast problému je diagnostikována účastníkem nebo skupinkou vzdělávacího programu. Po diagnostice se zpravidla předkládají návrhy na řešení problému (Koubek, 2007, 270)

Assessment center a development center – hovoříme o komplexním diagnosticko-výcvikovém programu sloužícímu k výběru pracovníků převážně na manažerské pozice. Tento program obsahuje metody vztahující se zejména k simulaci typických manažerských pracovních činností a úkolů (Koubek, 2007, 271 – 272). Jak říkají Ballantyne a Povah (2004, 1), při assessment centerech se využívají různé metody, aby se mohlo sledovat chování účastníka. V první řadě se sleduje chování účastníka jako takové, protože pouze pozorované chování nám říká, jak se účastník chová, a to nelze ničím nahradit. Zároveň se pozoruje chování, kterým se projevuje během programu, a porovnává se s chováním, které je žádoucí pro danou pracovní pozici. Podle Koubka (2010, 177) zahrnuje assessment center jak skupinové, tak individuální úkoly, které jsou charakteristické pro manažerskou činnost, a proto je možné tento výcvikový program využít i pro rozvoj a výcvik současných manažerů, případně měřit jejich manažerské dovednosti. Assessment center je složeno z metod tvořících harmonogram aktivit. Účastníci podstupují jednotlivé metody, při kterých jsou pozorováni a posuzováni psychology a praktiky, kteří předem vědí, které kompetence mají sledovat a hodnotit. Development center probíhá velice podobně jako assessment center a jsou využívány podobné nebo stejné metody. Rozdíl spočívá, že cíl je zjistit potenciál pro rozvoj u stávajících zaměstnanců.

Správně nastavený a provedený rozvojový program s vhodnými metodami učí, rozvíjí a vzdělává účastníky. Jaký je mezi těmito pojmy rozdíl? Kdy se účastník vzdělává, učí nebo rozvíjí? Hroník (2007, 31) popisuje, že u účastníků dochází k záměrným i nezáměrným změnám odrážejícím se na znalostech, dovednostech, postojích a chování. Podle toho, jestli je změna záměrná či nikoliv, hovoříme buď o učení se a rozvoji či vzdělávání. Učení se chápe jako proces změny projevující se v novém vědění a projevu chování, přičemž samotné učení se může být organizované, ale i spontánní, aniž bychom si to uvědomovali. Na rozdíl od toho rozvoj vždy obsahuje záměr, a

ten vede k dosažení žádoucí změny pomocí učení se. Nejsystematičtější způsobem učení se je vzdělávání, které je organizované a institucionalizované. Vzdělávání probíhá během aktivit, které jsou ohraničené, to znamená, že mají svůj začátek a konec. Pro vyjádření vazeb mezi učním se, rozvojem a vzděláváním poslouží nejlépe obrázek.

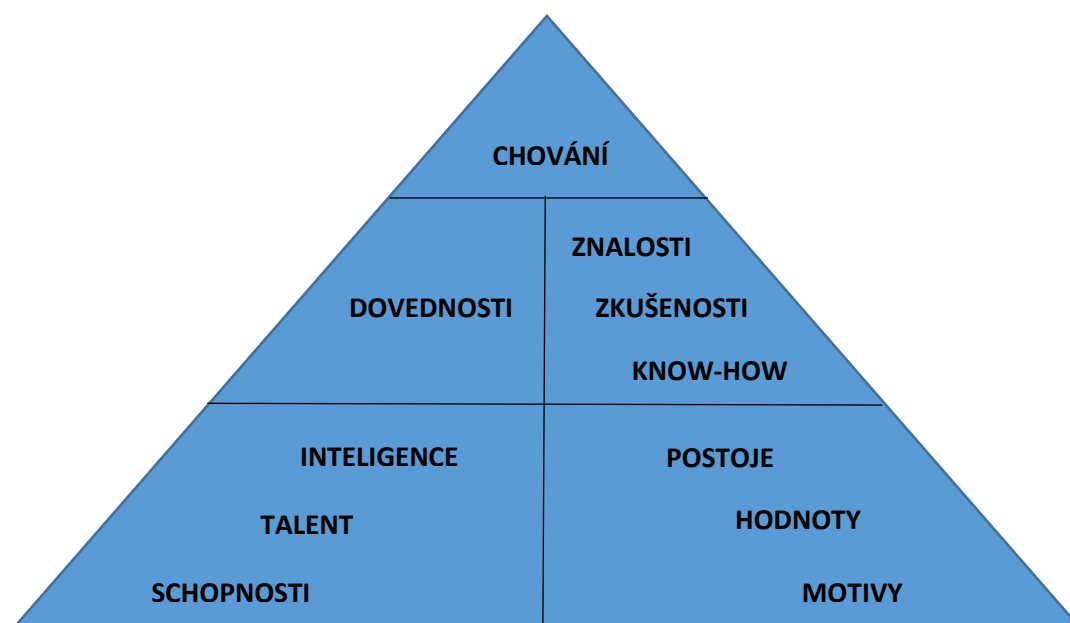


Obrázek 4 – Vztah mezi učním se, rozvojem a vzděláváním (Hroník, 2007, 31).

Dalo by se říci, že rozvojový program má v první řadě stanovený záměr rozvíjet účastníky v určité oblasti, ale v širším pojetí se účastníci spontánně učí i implicitním znalostem. Rozvojový program může také obsahovat část, která je specializovaná a odborná, v takovém případě se účastník může systematicky vzdělávat. Ať se bude účastník rozvojového programu rozvíjet, vzdělávat či učit se, bude docházet ke změně účastnických kompetencí, proto je důležité vysvětlit, co to kompetence je a jak lze kompetenci transformovat.

5 Kompetence a kompetenční model

Kompetence je podle Kubeše, Spillerové a Kurnické (2004, 26) chápána jako množina chování pracovníka, kterou musí využít pro zdárné splnění úkolu. Palán popisuje kompetenci jako „*schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti. Soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace*“ (2002, 98–99). Palán dále dodává (2002, 98–99), že způsob chování je potom pozorovatelný při běžných pracovních činnostech, ale také při situacích testových. Kompetence pracovníka se projevují v jeho znalosti, schopnosti, povahových rysech, postoji, dovednosti, zkušenosti, což stojí za projevem chování. Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, 28) hovoří o anatomii kompetencí a tím vysvětlují, z čeho se kompetence skládá a jakou má strukturu. K popisu struktury kompetence využívají pyramidu kompetencí, kde je zjevné, z čeho se kompetence skládá.



Obrázek 5 — Anatomie kompetencí (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, 28).

Na vrcholu pyramidy je chování, jakožto projev jedince, který lze sledovat z vnějšku. Prostřední část kompetenčního modelu jsou dovednosti, znalosti, zkušenosti a know-how, které se projevují v chování, a je to ta část, která je nejvíce ovlivnitelná vzděláváním a rozvojem. Třetí část je tvořena elementy, které jsou do jisté míry vrozené, a proto je jejich ovlivnění rozvojovým programem velice náročné.

Kompetence lze členit do mnoha skupin podle různých hledisek, důležité ovšem je, že kompetence mají určité znaky, které jsou typické pro všechny kompetence bez ohledu na jejich členění. Tyto znaky uvádí Veteška a Tureckiová, na které odkazuje Bartoňková (2011, 94). Jedná se o kontextualizovanost kompetencí, což znamená, že kompetence je zasazena do prostředí a situace. Takové kompetence jsou tvořeny lidmi z daného prostředí a tvoří je na základě předchozích znalostí, zkušeností, zájmů a potřeb ostatních členů situace. Dále by měla být kompetence vždy multidimenzionální, složená z hodnot, znalostí, dovedností, postojů, chování atd. Předpokládá se, že jednotlivé složky jsou provázané a samotná kompetence obsahuje chování, kterým se projevuje. Důležitým znakem je také definovanost kompetence. Kompetence by měla být standardně definována. Taková kompetence je předem definována souborem kritérií a lze ji měřit a hodnotitel je potom schopen vyhodnotit úroveň kompetence. Posledním znakem je potenciál kompetence pro akci a rozvoj. Kompetenci lze získat a rozvíjet pomocí procesů vzdělávání a učení, což lze provádět kontinuálně a celoživotně. Bartoňková (2011, 92–96) hovoří o tom, že kompetence splňující výše uvedené znaky lze uspořádat do souboru. Tento soubor kompetencí se nazývá kompetenční model. Organizace by měla vybírat kompetence podle určitého klíče a vytvářet kompetenční model, který bude odpovídat konkrétní pracovní pozici. V takovém případě se jedná o kompetenční model složený z klíčových kompetencí nezbytně nutných pro vykonávání dané pozice. Kompetenční model také může být tvořen kompetencemi, které jsou univerzální a slouží

společnosti pro celkové zajištění organizačních systémů. Mluvíme tak o organizačních kompetencích, kterými by měli disponovat všichni zaměstnanci organizace.

Organizace, které mají nastavený kompetenční model, mohou u svých zaměstnanců transformovat a rozvíjet jednotlivé kompetence podle potřeb. Jak uvádí Hroník (2007, 68–70) kompetenční model slouží jako most mezi podnikovou strategií a personální strategií.

Kompetence pracovníka však není jediným znakem kompetentního pracovníka. Kompetentní pracovník musí mít anatomii kompetencí složenou z vhodných vlastností, zkušeností, znalostí, dovedností vedoucích k potřebnému chování, ale zároveň jsou zapotřebí další dva pilíře. Druhou nezbytností je motivovanost pracovníka projevující se interní potřebou pracovníka vynaložit úsilí a energii pro žádané chování. Sám pracovník potom vidí hodnotu a smysl v požadovaném chování. Poslední část tvořící kompetentního pracovníka není zcela v rukou jeho samotného. Jedná se o možnost využít dané chování v daném prostředí. Pracovní úkoly, osobní cíle, firemní kultura a další vlivy by měly tvořit takové prostředí, které umožní talentovi chovat se kompetentně (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, 27).

Je důležité si uvědomit, že kompetence má mnoho částí a elementů, a tento soubor kompetencí ve výsledku tvoří kompetenční model. V případě, že je dobře definovaný kompetenční model, může organizace poměrně snadno říci, co chce pomocí rozvojového programu u talentů změnit. V případě, že je rozvojový program úspěšný a dojde k transformaci u účastníka v oblasti dovedností, znalostí, postojů a chování, které ovlivňují jeho výkon, můžeme to označit za změnu kompetencí.

5.1 Transformace kompetencí

Organizace se snaží o přenesení (transfer) poznatků získaných z rozvojového programu a o navazující změnu (transformaci) kompetencí účastníka. Pohled na to, jak provést transformaci elementů tvořících kompetenci pracovníka nabízí Evangelu, Bommel, Juříčka (2013, 87), kteří se zabývají transformací znalostí, dovedností, chování, myšlení, postojů a vyššího sociálního jednání. Rozdělují transformaci do šesti stupňů.

- Prvním stupněm je získání nových znalostí, přičemž znalosti jsou chápány jako souhrn poznatků vztahujících se k určité věci či jevu. Znalosti jsou důležité k pochopení dané záležitosti a zpravidla se pod znalostmi skrývají data a informace nutné k pochopení určitého děje, procesu. Tyto znalosti umožňují vhled a pochopení problematické oblasti. Autoři také říkají, že v případě, že je zapotřebí transformovat znalosti. Nejlepšími metodami pro získání nových znalostí jsou: přednášky, mentoring, workshop, trainee, modelové příklady.
- Dovednosti navazují na znalosti. Má-li pracovník dovednost, má dispozici změnit data a informace k efektivnímu využití. Dovedností je umět skutečně využít znalosti. Dovednosti se mohou dělit na intelektové, sociální, motorické, a senzomotorické. Podle toho volíme metodu umožňující transfer. Metodami bývají trainee, modelové příklady, mentoring, workshop.
- Pro transformaci chování se musí plynule navázat na znalosti a dovednosti. Chování je pozorovatelný projev účastnických hodnot, postojů, názorů a inteligence. Nejlépe transformaci chování umožní modelové příklady, mentoring, workshop.
- Čtvrtým stupněm je změna myšlení, která ovlivňuje změnu chování. *„Ke změně myšlení dochází systematickým působením na celou škálu*

psychických činností člověka, a to zejména těch, na které musíme usuzovat pouze z viditelných projevů. Myšlení zahrnuje vnímání informace, využití paměti při rozhodování, zakomponování minulých prožitků do myšlenkového procesu, porovnání starých a nových informací, jejich posouzení, přiřazení potřebné míry motivace, následné zpracování a projev výsledků myšlení v činech“ (Evangelu, Bommel, Juříčka, 2013, 89). Pro úspěšnou transformaci je zapotřebí ovlivnit vzpomínky, prožitky, přijaté názory, hodnoty, svědomí, motivaci, aktuální vnímání, paměť, projevy řeči, plánování, představování aj. K tomu slouží mentoring, coaching, modelové příklady.

- Pátou úrovní transformace, která je součástí myšlení a motivace, je postoj vztahující se k určitému jevu. Postoje se projevují při hodnocení, rozhodování, motivaci nebo prezentaci názorů. Postoj ovlivňuje všechny dříve zmíněné stupně a samotné postoje jsou ovlivněny sociálním prostředím a záměrným cíleným vzděláváním. Pro navození transformace postoje je doporučený mentoring a coaching. Postoj se potom projevuje při hodnocení, rozhodování, motivaci nebo prezentaci názorů.
- Vyšší sociální vývoj je poslední šestý stupeň. Dochází k němu v případě, že je jedinec schopen sebereflexe, konstruktivní sebekritiky a dovede sám měnit své myšlení, chování a postoje. Svě změny provádí na základě podnětů, které si sám vyhledává a kriticky hodnotí. V této fázi člověk přijímá skutečnou zodpovědnost a dokáže měnit společenské normy bez výčitek, usoudí-li, že je to třeba. K takovému posunu a změně se využívá coaching, sebevzdělávání a sebereflexe. Autoři dále říkají, že se volba metod pro jednotlivé úrovně transformace odvíjí také od míry vyzrálosti jedince, který je vzděláván.

Při transformaci kompetencí je zapotřebí brát v úvahu element (znalost, dovednost, chování, myšlení, postoj, aj.) který chceme u daného účastníka měnit. Podle toho je zapotřebí volit metodu. Jedná se o základní předpoklad pro úspěšnou transformaci kompetencí pomocí rozvojového programu.

6 Evaluace a hodnocení rozvojového programu

Můžeme věřit, že jsme zvolili nejvhodnější metody pro transformaci kompetencí, ale to nestačí. Měli bychom být schopni změřit úroveň kompetence. Abychom zjistili, jak úspěšně proběhla transformace kompetence, musíme se zaměřit na evaluaci a hodnocení. Správně provedená evaluace a hodnocení nám umožní říci, jestli zvolené metody přinesly užitek a jestli rozvojový program splnil cíle.

Po transformaci kompetencí je důležité provést hodnocení a evaluaci rozvojového programu nebo jeho jednotlivých částí. O tom jestli budeme provádět evaluaci, nebo hodnocení, rozhoduje skutečnost, co chceme přesně zjistit a jak to budeme zjišťovat. Rozdíl mezi evaluací a hodnocením vysvětluje Palán následovně:

„Evaluace ve vzdělávání je hodnoticí proces, na jehož základě je možno posuzovat celkovou efektivitu studia i úroveň a možnosti vzdělávacího zařízení, jeho edukativní potenciál“ (Palán, 2002, 59).

„Hodnocení ve vzdělávání je proces hodnocení výsledků vzdělávání, hodnocení prospěchu (znalostí, dovedností, návyků) zpravidla podle standardů, a to na počátku, v průběhu a zejména v závěru vzdělávacího procesu po absolvování vzdělávacího programu“ (Palán, 2002, 74).

Hodnocení lze chápat, tak že „měří hloubku znalostí a dovedností“ (Petty, 2002, 343). Dvořáková (2006, 9) se domnívá, že evaluace má za cíl analyzovat systematickým zkoumáním kvalitu či hodnotu vzdělávacího programu nebo jeho jednotlivých částí. Výsledky evaluace umožňují usuzovat o celkové efektivitě vzdělávacího programu a edukativním potenciálu vzdělávacího zařízení.

Rozdíl mezi evaluací a hodnocením lze vysvětlit i tím, jak se přistupuje ke stanovování kritérií hodnocení, vytvoření evaluačního plánu a zvolení metody. Takové vysvětlení lze znázornit následovně.

Tabulka 1 – Rozdíl mezi evaluací a hodnocením (Nezvalová, 2007).

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)
Kritéria: <ul style="list-style-type: none"> ◦ nejsou vymezena; ◦ indikátory výkonu nejsou stanoveny explicitně; ◦ nejsou sdílena mezi partnery. 	Kritéria: <ul style="list-style-type: none"> ◦ jsou vymezena explicitně a odsouhlasena; ◦ jsou stanoveny specifické oblasti priorit založené na vymezených cílech; ◦ jsou formulovány indikátory výkonu.
Evaluační plán: <ul style="list-style-type: none"> ◦ není přesně stanoven; ◦ není jasné, co kdo bude dělat; ◦ není konzistentní s cíli; ◦ není připravován záměrně, je použit v případě potřeby. 	Evaluační plán: <ul style="list-style-type: none"> ◦ je strukturovaný; ◦ je daná jasná odpovědnost; ◦ jsou definovány explicitní vztahy s cíli; ◦ vyžaduje detailní plánování.
Metody: <ul style="list-style-type: none"> ◦ nejsou předem stanoveny; ◦ metody jsou nekonzistentní; ◦ nepromyšlená analýza dat. 	Metody: <ul style="list-style-type: none"> ◦ systematické; ◦ přesně určené zdroje dat; ◦ použit reprezentativní vzorek; ◦ evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat; ◦ systematická analýza dat; ◦ vypracování zprávy.

Pro moji práci je systematicčnost, strukturovanost a jasné vymezení kritérií základem, a proto budu dále hovořit o evaluaci, kterou chápu jako vhodnější nástroj pro dosažení výsledků. Evaluace si vyžaduje pozornost, chceme-li ji provést správně. Existuje řada modelů a postupů evaluace. Uvedu zde modely, které jsou často diskutované v oblasti firemního vzdělávání potažmo rozvojových programů.

6.1 Postupy evaluace

Můžeme se setkat s názorem, že evaluace má probíhat na konci rozvojového programu, ale také v průběhu jeho přípravy, realizace a implementace.

Jedná se například o model ADDIE, který se zabývá komplexní evaluací rozvojového programu. Podle této metody se evaluují fáze tvořící rozvojový program. To znamená, že evaluaci provádíme souhrnně za celý program, ale také evaluujeme jeho části: analýzu potřeb, návrh, vývoj a implementaci. Analýza potřeb zjišťuje, jestli je rozvoj vhodným způsobem pro odstranění výkonové mezery. Ve fázi návrhu se specifikuje a vytváří plány rozvojového programu. Ve třetí fázi nazvané vývoj, se vytváří vše, co bylo navrženo v předcházejících fázích. Implementace znamená realizaci připraveného rozvojového programu (Clark, 2015).

Evaluace probíhající v průběhu procesů se nazývá evaluace formativní neboli průběžná. Využívá se v případě, kdy lze se získanými hodnotícími informacemi pracovat a zlepšit danou činnost či výkon. V případě, že je realizace provedena na konci rozvojového programu, jedná se o sumativní neboli souhrnnou evaluaci. V takovém případě se posuzuje, zda bylo dosaženo stanovených cílů, a celkově shrnuje, jestli byl program úspěšný (Slavík, 1999, 39).

Jiný pohled na to, jak lze postupovat při evaluaci, má Brázdová (2000, 12–19). Uvádí čtyři fáze evaluace:

- před zahájením vzdělávací aktivity nebo na jejím samém začátku – Tato část evaluace se zaměřuje na poznání účastníků před zahájením akce, a to po stránce jejich vstupních znalostí a dovedností a jejich očekávání od vzdělávací akce. Poznání účastníků pomáhá upravovat vzdělávací aktivitu podle jejich stávajících poznatků a následně je rozvíjet.
- v průběhu vzdělávací aktivity – Tato fáze evaluace se zpravidla uskutečňuje u dlouhotrvajících programů, za účelem zjistit, zda je třeba provést korekci vzdělávacího programu. Nejčastěji se případná korekce

týká obsahu, metody a pořadí kurzů. Zároveň v této fázi se zjišťuje progres účastníků a jejich názory na vzdělávací program.

- na konci vzdělávací aktivity — Zde se zjišťuje reakce účastníků na vzdělávací program a zkoumá se úroveň osvojených znalostí a dovedností. Cílem je zhodnotit úspěch vzdělávací aktivity a zjistit, zda bylo dosaženo vzdělávacích cílů. Evaluace může pomoci v rozhodování, jestli daná vzdělávací aktivita bude pro další program vynechána či nahrazena jinou aktivitou.
- po ukončení kurzu — Poslední fáze evaluace se zaměřuje na to, jestli účastník programu dokáže získané znalosti a dovednosti přenést do praktického života. Zároveň se zde zjišťuje, jestli má účastník možnost využívat získané poznatky v praxi.

Evaluaci můžeme provést v jedné nebo ve všech částech. Provedeme-li evaluaci ve všech částech, zvyšuje se tím komplexnost výsledků. V případě, že budeme provádět evaluaci pouze ve vybraných částech, je nutné připomenout, o čem výsledek z jednotlivé fáze vypovídá.

6.2 Modely evaluace

Jak evaluovat vzdělávací a rozvojový program řeší modely evaluace. Jedním z nich je Kirkpatrickův model, který byl vytvořen za účelem evaluace podnikových vzdělávacích akcí. Skládá se ze čtyř úrovní: reakce, učení, chování, výsledky. V tomto modelu se jedná o návaznost úrovní, a proto by evaluace měla začínat první úrovní, pokračovat druhou a třetí úrovní a dojít ke čtvrté úrovni. Provedení evaluace u všech úrovní spěje ke kompletnímu získání dat potřebných pro komplexní vyhodnocení vzdělávacího programu. Platí, že s vyšší úrovní stoupá časová a finanční náročnost (Kirkpatrick, 2006).

1) REAKCE – V této úrovni zjišťujeme reakci účastníka na vzdělávací program nebo jeho jednotlivé části. Účastník svojí reakcí dává najevo zejména to, co se mu na dané akci líbilo a co se mu nelíbilo. Zpravidla se jedná o zpětnou vazbu účastníka na konci programu nebo na konci jeho částí, která se provádí pomocí dotazníku. Jelikož se nejedná o složité zjišťování a časově náročný úkon, je tato úroveň zjišťována u většiny vzdělávacích programů. Reakce účastníka má minimální výpovědní hodnotu, co se efektivity vzdělávacího programu týká. Na této úrovni dochází k základnímu zjištění spokojenosti. V případě, že je účastník s něčím nespokojený, je pravděpodobné, že se to odrazí na efektivitě vzdělávacího programu. Ovšem neplatí, že by velká spokojenost účastníka potvrzovala i velkou efektivitu programu, a proto je zapotřebí uskutečnit evaluaci i v dalších úrovních (Kirkpatrick, 2006, 20–57).

2) UČENÍ – Vztahuje se k otázce: Naučil se to? Zjišťuje se, jestli si účastník osvojil znalosti, dovednosti a postoje. Dochází ke zjišťování informací, do jaké míry byly splněny cíle vzdělávání. Doporučuje se, aby byl zjišťovaný stav účastnických znalostí, dovedností a postojů před absolvováním programu a po absolvování. Tím, že budeme měřit stav účastníků před a po akci, dá se předpokládat, že jsou změny zapříčiněny vzdělávacím programem (Kirkpatrick, 2006, 20–71).

3) CHOVÁNÍ – Realizace třetí úrovně napomáhá zjistit, jestli účastník používá poznatky získané ze vzdělávacího programu v praxi. Zjišťuje se, jestli se na základě programu změnilo účastnicko chování na pracovišti. Jedná se o složité zjišťování, protože s určitostí říci, že se na změně chování podílel vzdělávací program a ne jiné vnější faktory, je velice náročné. Taky je zde důležité umožnit účastníkovi změnit své chování, a to vyžaduje delší časový úsek podle náročnosti změny (Kirkpatrick, 2006, 20–88).

4) VÝSLEDKY – Provedení evaluace poslední úrovně je zcela nejtěžší v porovnání s předcházejícími úrovněmi. Evaluátor se snaží odpovědět na otázku, jakou přidanou hodnotu má vzdělávací program ve vztahu ke zvýšení výkonu organizace. Snaha odpovědět, jaký přínos má vzdělávací program, vede často k složitým evaluačním metrikám, které mohou být časově a finančně náročnější než samotný vzdělávací program. V případě, že lze hodnocení výsledku kvantifikovat, existuje možnost provést evaluaci čtvrté úrovně. Výsledky evaluace často odpovídají na otázky, jestli se snížila zmetkovost, počet úrazů, zda se navýšil prodej, obrat, kvalita apod. Ovšem i zde platí, že říci s přesností, do jaké míry měl vliv program a do jaké míry se na tom podílely jiné faktory, je složité (Kirkpatrick, 2006, 20–101).

Obtížnost a vysoké náklady způsobují, že společnosti často realizují pouze první a druhou úroveň a třetí a čtvrtou vynechávají. Armstrong odkazuje na výzkum Twitchella a kol. a říká, že *„mnohé americké organizace používají 1. a 2. úroveň vyhodnocování u alespoň některých programů, méně než polovina se pokoušela o 3. úroveň a pouze malé procento používalo 4. úroveň vyhodnocování“* (Armstrong, 2007, 510).

Po vzoru Kirkpatrickova modelu se můžeme v literatuře a praxi setkat s dalšími modely. Jedním z nich je Hamblinův model, který rozšiřuje Kirkpatrickův model o pátou úroveň. Přesněji řečeno čtvrtou úroveň rozdělil autor na organisational effects (účinky na organizaci) a ultimate value (konečná hodnota). Hamblin se zde snaží naznačit, že se jedná o dvě rozdílné oblasti z pohledu evaluace. Zatímco vzdělávací program může mít dopad na organizaci a může změnit chování účastníků na pracovišti, neznamená to, že tato změna chování povede ke zlepšení výkonu organizace. Proto Hamblin upozorňuje, že je zapotřebí se zabývat evaluací v oblasti návratu investic. Pouze tehdy, když bude provedena celková evaluace programu, může se hodnotit i přínos (Hamblin, 1974, 6–75).

Dalším modelem, který se zaměřuje na návrat investic (ROI) je Phillipsův model. Tento model se zabývá otázkou návratnosti investice ze strany organizace a hlavní otázkou je, zda vzdělávací program přinesl organizaci více, než do něho investovala. Phillipsova přínos spočívá také ve snaze legitimovat a standardizovat Kirkpatrickovy stupně, což chápe jako nezbytný krok pro to, aby pro měření návratnosti mohl fungovat ROI model. Autor přichází s ROI modelem, který je založený na plánování, sběru dat, analýze dat a reportingu. Právě ke sběru dat se má využívat Kirkpatrickův model. Standardizace Kirkpatrickova modelu umožní objektivní analýzu dat a následné převedení na monetární hodnotu, což je základem pro měření návratu investice. Návrat investice je nadstavbou, pátou úrovní Kirkpatrickova modelu a slouží pro reporting. V případě, že se podaří změřit návrat investice, můžeme říci, že je evaluace úspěšná, protože je založena na všech pěti úrovních (Phillips, 2003, 2–38).

Všechny uvedené modely a postupy evaluace jsou založeny na procesech a metodách vedoucích ke zjištění stanovené úrovně. Proces evaluace můžeme chápat jako sled kroků potřebných pro zdárné dosažení stanovených cílů evaluace. Jaký sled kroků a jaké metody evaluace se využívají, si ukážeme nyní.

6.3 Procesy evaluace

Evaluace je systematický proces obsahující shromažďování a analýzu dat a informací sloužící k rozhodování, proto je nezbytně nutné postupovat podle určitých kritérií, která napomáhají, aby evaluace proběhla úspěšně. Palán (2002, 74) uvádí, že se hodnocení skládá z jednotlivých kroků.

- *Identifikace cílů hodnocení (jaké informace se mají získat, o čem a v jakém rozsahu)*
- *Návrh vhodných metod zjišťování*
- *Stanovení postupu zjišťování*
- *Vlastní proces získávání informací*
- *Analýza a interpretace výsledků hodnocení*
- *Přijetí nápravných opatření*

Dalším z autorů pracujícím s podobným členěním jednotlivých kroků procesu evaluace je Brázdová (2008, 17–18), která popisuje tyto kroky:

- *Plánování* – Obsahuje předmět hodnocení, říká, co má být hodnoceno a zároveň navrhuje metody a postupy hodnocení. Stanovuje časový rozvrh a rozpočet a podobu výstupu.
- *Vývoj nástrojů pro sběr dat* – V případě, že víme jaké metody a postupy zvolíme, přichází samotné vytvoření nástrojů (dotazník, scénář rozhovorů, 360° zpětná vazba).
- *Vlastní sběr dat* – Realizace metod a postupů, shromažďování dat.
- *Analýza výsledků* – Shromážděná data jsou prostudována a analyzována, zjišťuje se, jestli se dosáhlo vzdělávacího cíle.
- *Vytvoření závěrečné zprávy* – Předkládá výsledky evaluace a obsahuje návrhy pro zlepšení.

Ať budeme vycházet z procesů evaluace Brázdové či Palána, vždy platí, že jednotlivé kroky procesu evaluace musí být naplánovány a systematicky uskutečněny. Pouze takovýto proces zaručí potřebnou validitu evaluace. Ovšem to není jedinou podmínkou. S procesy evaluace úzce souvisejí metody evaluace, které se stejnou měrou podílejí na úspěšnosti evaluace.

6.4 Metody evaluace

Metod evaluace je větší množství a mnoho autorů podle své oblasti působnosti klade důraz na vybrané metody. V mém případě je nejdůležitější se zabývat takovými metodami, které se využívají k evaluaci kompetencí účastníků. Jak už jsem uvedl výše, anatomie kompetence se skládá z mnoha elementů a úrovní, proto je zapotřebí k této problematice přistupovat komplexně. Evaluací kompetencí se zabývá Bartoňková (2011, 78 -80, 189–191), která vychází z dalších autorů a uvádí vhodné metody:

Pozorování behaviorálním přístupem — Metoda je založená na behaviorálním přístupu do popředí umisťuje záměrné chování pracovníka, jakožto manifestaci schopností vypovídajících o úrovni kompetence. Hlavní myšlenkou je cílené pozorování chování pracovníků v daných situacích. Pozorovatelé jsou vyškoleni, aby byli schopni identifikovat projevy chování, které vypovídají o úrovni kompetence. Pozorování je založeno na třech komponentech: „Indikátory chování – představují klíčový nástroj pro měření kompetencí, dávají kompetenci jednoznačný a lehce sdělitelný obsah. Představují pozitivní i negativní popisy projevů dané kompetence,“ (Bartoňková (2011, 190).

Podnětové situace — Jedná se o takové situace, které umožňují projevení kompetence. Pozorovatelé se díky tomu mohou soustředit na pozorování indikátorů chování. *Hodnocení* – samotné hodnocení musí být spolehlivé, a proto je zapotřebí, aby pozorovatelé byli vyškolení a schopni správně pozorovat a hodnotit.

Analogové metody — Jak název napovídá, jsou založené na podobě, a to mezi skutečnou pracovní situací, kterou vyřizuje pracovník denně, a připravenou situací, ve které se posuzují kompetence pracovníka. Analogové metody zkoumají kompetence pracovníka v danou chvíli na daném místě

vyprovokované podnětovou situací. Mezi tyto metody patří: skupinová cvičení, hraní rolí, prezentace, případová studie.

Analytické metody — Jsou založeny na smyslu generických kvalit člověka. Tato metoda se nesnaží vytvářet podnětové situace shodující se s pracovní realitou, kde by se projevovaly pracovní kompetence, ale naopak účastníky izoluje od takových situací. Metoda vychází z předpokladu, že existují charakteristiky osobnosti, které jsou univerzálně žádané a potřebné. Takovéto charakteristiky osobnosti jsou potom předmětem posuzování. Mezi typické analytické metody můžeme zařadit testy schopnosti, dotazníky zjišťující míru temperamentu, motivační testy, dotazníky o stylu osobnosti, psychometrické nástroje.

Competency based interview – Jedná se o metodu, která je založena na identifikaci a analýze pracovníkových minulých událostí, a pomocí získaných odpovědí od pracovníka hodnotitel hledá důkazy o přítomnosti kompetencí. To odlišuje tuto metodu od metody analogové, která pozoruje chování tzv. „on-line“. Důležitou roli zde hraje výběr takových témat a událostí, kde měl tázaný možnost projevit hledanou kompetenci. „*Rozsah rozhovoru je podmíněný počtem kompetencí, které sledujeme, a samozřejmě i tím, zda se právě v takové situaci daný pracovník někdy ocitl,*“ (Bartoňková (2011, 190). Metoda je vhodná pro posuzování výkonových kompetencí (proaktivní přístup, orientace na cíl, orientace na výkon). Ovšem pro zjištění úrovně kompetence v oblasti kognice (analytické myšlení, vyhledávání informací, tvorba konceptu aj.) či interpersonálních kompetencí není tato metoda nejvhodnější.

360° zpětná vazba — Této metodě se také říká vícenásobná zpětná vazba z toho důvodu, že zpětná vazba je poskytována nejen samotným hodnoceným, ale okruhem lidí, kteří mají určitý vztah s hodnoceným. Tento analytický nástroj pomáhá hodnotiteli získat informace a názor na hodnoceného od podřízených, nadřízených pracovníků, kolegů, zákazníků aj.

Řádné aplikaci metody předchází zamyšlení nad kritérii hodnocení, podobou výstupní zprávy, navazujícími aktivitami pro rozvoj účastníka. Správně vytvořená 360° zpětná vazba je schopná odpovědět na otázky:

- Čeho chceme docílit, co je naším cílem zjistit?
- Jaké způsoby pro realizaci zvolíme (definovat obsah, informovat hodnoceného a hodnotitele, sestavit plán)?
- Jaký bude náš výstup a jak dále budeme řešit rozvoj hodnoceného?
- Jaké kompetence zjišťujeme a jak znějí definice úrovní kompetencí?
- Jakou použijeme stupnici měření?

Abychom byli schopni správně vytvořit 360° zpětnou vazbu, musíme učinit kroky, které tomu pomohou.

- Rozhodnout, jestli je 360° zpětná vazba nejvhodnější metodou.
- Vybrat cílovou skupinu a kompetence, které bude zjišťovat.
- Vytvořit metodiku měření kompetencí (definování úrovní kompetencí, stupnici hodnocení, projevy).
- Zaškolit zainteresované osoby v používání metody.
- Realizovat metodu.
- Zaškolit zainteresované osoby ve čtení výstupní zprávy. Výstupní zpráva by měla obsahovat nejen hodnocení úrovní kompetencí, ale také doporučení formou akčního plánu pro další rozvoj hodnoceného.

Další metodu, kterou je zapotřebí uvést, je *analýza dokumentů*. Je to metoda, kterou můžeme využít v kombinaci s ostatními metodami. V případě evaluace lze provádět analýzu výstupních zpráv a mnoha dalších dokumentů vzniklých v rámci rozvojového programu. Disman (2011, 131) upozorňuje, že samotné dokumenty nevznikly pro samotný výzkum, ale jejich standardizovaná analýza umožní tyto dokumenty využít pro cíl výzkumu. Hovoří o obsahové analýze, kterou chápe jako objektivní analýzu pro sdělení

všech druhů. Hendl (2005, 204–205) uvádí analýzu dokumentů jako vhodnou metodu pro sběr dat, která představuje vyhledávání takových dokumentů, z nichž chceme získat informace vzniklé v čase minulém, ale objasňují daný jev. Analýzu dokumentů lze kombinovat s jakoukoli jinou metodou získávání dat. Nejčastěji je kombinována s rozhovorem a pozorováním.

Podle cíle, kterého chceme dosáhnout, volíme metody. Budeme-li hovořit o evaluaci kompetencí účastníků je zapotřebí brát úvahu, že se jedná o specifickou oblast, která má své odborné metody, které jsme si nyní uvedli.

.7 Společnost XY

Tato část je věnovaná samotné společnosti XY, která realizuje rozvojový program pro své talentované pracovníky. Kapitole je věnována pozornost z důvodu vytvoření kontextu a souvislostí ovlivňujících talent management ve společnosti. Čtenář by si měl uvědomit velikost, a tudíž možnosti společnosti realizovat rozvojový program.

Akciová společnost XY patří ke špičkám ve stavebním oboru. V současné době počet zaměstnanců přesahuje hranici 1 000 a díky tomuto ukazateli a mnoha dalším se řadí mezi největší stavební firmy v České republice. Segmentem podnikání je stavební trh v oblasti bytových, občansko-administrativních, průmyslových, ekologických a vodohospodářských staveb včetně projektů dopravní infrastruktury. Zaměstnanci společnosti se podílí na největších projektech realizovaných v České republice a na Slovensku a na základě těchto projektů byl obrat společnosti v roce 2015 přes 5 miliardy Kč, čímž se řadí mezi 10 největších stavebních společností v České republice. Podle ekonomické situace na českém a slovenském trhu se společnost orientuje jak na veřejný sektor, tak soukromý sektor (Technicko-odborné předpisy, 2015).

Společnost je vedena představenstvem, které tvoří dva členové a jeden předseda představenstva. Chod společnosti řídí centrála, která metodicky spravuje pět divizí společnosti, které se od sebe liší segmentem podnikání nebo lokalizací. Centrála mimo svých interních pravidel přejímá přepisy od zahraniční matky. Firemní vzdělávání, kam spadá i talent management organizuje a řídí útvar personálního řízení. Útvar personálního řízení metodicky řídí talent management a v souladu s podnikovou strategií vytváří strategii řízení talentů. Na strategii řízení talent managementu navazuje strategie zabezpečování talentů a rozvoj talentů. Rozvoj talentů je především řešen rozvojovým programem, který ve společnosti se realizuje od roku 2007.

Společnost XY označuje rozvojový program pro talenty jako Manažerskou akademií. Jak název napovídá, jedná se o rozvojový program, který cílí na rozvoj talentovaných pracovníků v manažerských dovednostech. V letech 2015 a 2016 se uskutečnila Manažerská akademie 2016, které se věnují v rámci této diplomové práce (Technicko-odborné předpisy, 2015).

8 Zpráva o osobní případové studii Martina

Zpráva o osobní případové studii Martina je výstupem a interpretací zjištěných poznatků vycházejících ze sběru a analýzy dat. Struktura zprávy je rozvržena tak, aby se postupovalo od výzkumných podotázek k hlavní výzkumné otázce. Během tohoto postupu porovnává teoretické poznatky z předešlých kapitol se zjištěnými daty. Systematicky zpráva začíná odpověďmi na podotázky a končí odpovědí na hlavní výzkumnou otázku: *„Jak se změnilo Martinovo chování při vykonávání pracovních úkolů po absolvování kurzů v rámci Manažerské akademie ve společnosti XY?“*. Tato struktura umožní dojít k jádru problému, aniž by byly vynechány důležité faktory týkající se hlavní výzkumné otázky. Ve výsledku plní zodpovězené otázky cíl výzkumu, a to tím, že popisují rozvojový program MA a zjišťují, jak MA změnila chování účastníka Martina při plnění pracovních úkolů. Martin je zaměstnancem společnosti XY a absolventem MA, který souhlasil s tím, že se stane hlavní zkoumanou osobou této osobní případové studie.

Nyní se podívejme na odpovědi k jednotlivým výzkumným podotázkám a plynule přejdeme k zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Co je to Manažerská akademie, z čeho se skládá a co je jejím vzdělávacím cílem?

Jak vyplynulo z rozhovoru s lektorem a vedoucím personálního oddělení Manažerská akademie ve společnosti XY, rozvojový program vychází z předešlých uskutečněných ročníků rozvojových programů ve společnosti XY. MA byla realizována za účelem identifikovat talentované pracovníky a tyto vybrané talenty rozvíjet v určitých kompetencích. Společnost XY má ve svých interních dokumentech vytvořený kompetenční model, který říká, jaké kompetence jsou potřebné k vykonávání manažerské pozice. Současně tento kompetenční model odpovídá na otázku, jaké kompetence mají být rozvíjeny

v programu. Vzdělávacím cílem bylo rozvinout vybrané kompetence účastníků, a tím zdokonalit účastníky v manažerských dovednostech. MA měla také za cíl seznámit účastníky s manažerskými metodami a nástroji, které by mohli využívat v praxi. Podle tématu kurzu byli účastníci seznamováni s vybranými manažerskými nástroji (R2; R3; Technicko-odborné předpisy, 2015).

MA byla plánována útvarem personálního řízení ve spolupráci s externí firmou, která realizovala všechny fáze MA. Tato externí společnost realizovala program MA i v předcházejících ročnících. MA se shoduje s teoretickou částí popisovanou ve 4. kapitole *Rozvoj talentů pomocí rozvojového programu*, jelikož ji lze rozdělit po vzoru Hroníka do čtyř na sebe navazujících fází. První fáze se týkala identifikace rozvojových potřeb. Útvar personálního řízení vycházel při identifikaci rozvojových potřeb v první řadě z kompetenčního modelu, dále zohledňoval požadavky ředitelů divizí a vedení společnosti. Také vycházel z evaluace předchozích ročníků MA a získaných zkušeností. Druhou fází bylo plánování rozvojového programu. Při tvorbě plánu se řešila otázka, jak vybrat správné účastníky do programu. Když se podařilo vybrat talenty, bylo zapotřebí vyřešit otázku kdy, kde a jak se bude program realizovat. V plánu byly všechny otázky zodpovězeny a mohlo dojít ke třetí fázi realizaci a i následovně ke čtvrté evaluaci účastníků. Na základě plánu rozvojový program proběhl od června 2015 do listopadu 2016. V prosinci 2016 došlo k sumativní evaluaci účastníků, podobně jak je popsáno v 6.1 podkapitole *Postupy evaluace* (R3; Výstup z development center, 2016).

Výběr talentů do rozvojového programu MA provedl útvar personálního řízení na základě assessment center uskutečněného externí společností. Assessment center mělo za úkol u uchazečů změřit stávající úroveň vybraných kompetencí, identifikovat potenciál pro rozvoj těchto kompetencí a zjistit motivaci účastníků k absolvování programu. Podle

podkapitoly *Rozvojové metody* je assessment center vhodnou metodou pro pozorování chování účastníků a tím i k měření kompetencí, a proto i zde byla zvolena vhodná metoda. Samotné kandidáty do rozvojového programu mohlo nominovat vedení divizí. Divize společnosti předložily seznam kandidátů, kteří byli pozváni útvarem personálního řízení do assessment center. *Zájem o MA akademii byl velký, divize přihlášily celkem asi 25 účastníků, všechny jsme pozvali na AC“(R3).* Na jednom seznamu jmen předloženým divizím figurovalo jméno Martina. Externí společnost disponovala kompetenčním modelem, který definoval, jakou skupinu kompetencí mají měřit. Na níže uvedené tabulce můžeme vidět hodnocené skupiny kompetencí.

Tabulka 2 – Kompetenční model společnosti XY (Výstup z assessment center, 2016).

Kompetenční model		
Skupina kompetencí	Kompetence	Popis kompetence
Proaktivita	Iniciativa	Zájem o práci, aktivní přístup k řešení problémů, zájem o věci a dění kolem sebe, angažovanost, nabídka pomoci a řešení bez konkrétního zadání.
	Flexibilita	Orientace v nových, neznámých situacích a úkolech, časová flexibilita, přizpůsobování se měnícím se podmínkám, otevřenost vůči novým zkušenostem.
Řešení problémů	Koncepční myšlení	Vnímání souvislostí, provázanost dílčích situací. Sledování změn na trhu s cílem být o krok dál před konkurencí. Dívání se na věci ze širokého úhlu pohledu, skládání velkého množství informací do srozumitelného celku. Plánování v dlouhodobém horizontu.
	Business orientace	Znalost všech souvislostí projektu a jeho zohlednění v nastavovaných cílech. Porozumění ekonomickým ukazatelům projektu. Efektivní řízení šancí a rizik. Orientace na zisk projektu, zákazníka a kvalitu.
Komunikace	Práce s informacemi	Vyhledávání a získávání informací, efektivní práce s nimi, ověřování informací. Předávání odpovídajících informací ostatním lidem. Orientace ve větším množství informací, rozpoznávání podstatných a nepodstatných informací.

	Komunikativnost	Otevřenost, ochota komunikovat. Vnímání názorů druhých a ponechání dostatečného prostoru pro vyjádření, respekt k druhému. Struktura projevu.
	Přesvědčivost	Sebeprezentace, schopnost prodat výsledky své práce. Přesvědčivost při sdělování výsledků úkolů.
Spolupráce	Řešení konfliktů	Předcházení konfliktům, efektivní zvládnutí konfliktních situací, hledání oboustranně přijatelného řešení, logická argumentace a přesvědčivost silou argumentů založených na faktech.
	Navazování a udržování kontaktů	Navazování kontaktů, udržování a rozvíjení sítě vztahů, využití kontaktů a dobrých vztahů při plnění svých úkolů.
Leadership	Rozvoj a motivace	Individuální práce s podřízenými, rozlišování silných a slabých stránek a vytváření příležitostí pro jejich rozvoj. Využívání formálního i neformálního hodnocení pracovníků k poskytování zpětné vazby. Využívání různých nástrojů motivace.
	Řízení pracovního výkonu a organizace práce týmu	Nastavování jasných cílů v souladu s postupem prací projektu, jejich pravidelné monitorování, hodnocení a nastavování nápravných opatření. Podpora při plnění úkolu. Organizace práce týmu. Manažerský přístup.

Výše uvedený kompetenční model se stal základem assessment center. Hodnotitelé assessment center měli za úkol pozorovat a hodnotit skupinu kompetencí a k nim podřazené jednotlivé kompetence. „...hodnotitelé se soustředovali na vybrané kompetence, snažili se porovnávat kandidáty mezi sebou a určit, kdo by byl nejvhodnější pro akademii. Jak se kdo projevuje, si poznamenávali do záznamového archu. Ten potom sloužil pro celkové hodnocení uchazečů.“ (R3). Jak je uvedeno v 5. kapitole *Kompetence a kompetenční model*, tak i zde anatomie kompetencí je posuzována na základě projeveného chování, které je pozorovatelné z vnější strany. Hodnotitelé během průběhu assessment center hodnotili úroveň jednotlivých skupin kompetencí u jednotlivých kandidátů. Pro hodnocení skupiny kompetencí hodnotitelé využívali záznamový arch obsahující stupnici hodnocení. Tato stupnice hodnocení byla pro všechny skupiny kompetencí stejná (R3; Technicko-odborné předpisy, 2015).

Tabulka 3 – Stupnice kompetencí XY (Výstup z assessment center, 2016).

Stupnice kompetencí	Popis stupně
1	Velmi nízká úroveň kompetence. Kompetence je v chování zastoupena minimálně, nízké předpoklady pro naplnění kompetence nebo nejsou rozvinuty potřebné schopnosti, dovednosti.
2	Nižší úroveň kompetence. Kompetence je v chování běžně zastoupena, není vždy využívána v maximálním rozsahu nebo dokonalé formě.
3	Průměrná úroveň kompetence. Kompetence je adekvátně používána v rozsahu nebo formě a v dílčích oblastech může mírně překračovat průměrnou úroveň.
4	Nadprůměrná úroveň. Kompetence je používána s lehkostí a působí velmi přirozeně, v mnoha ohledech překračuje průměrnou úroveň.

Externí společnost pro změření úrovně skupiny kompetencí využila metod: řešení případové studie, hraní rolí, skupinové i individuální prezentace. Dále externí společnost pro zjištění potenciálu k rozvoji kompetencí a zjištění interní motivace účastníka pro působení v programu využila metodu strukturovaného analytického rozhovoru a psychodiagnostickou metodu osobnostního dotazníku BIP¹⁰ a GPOP¹¹ (R3).

Z kapacitních důvodů byla v červnu 2015 realizována dvě assessment center. První assessment center proběhlo v termínu 8. června 2015 za účasti 2 hodnotitelů ze společnosti XY a 3 externích hodnotitelů. Druhé assessment

¹⁰ BIP je zkratka pro Bochumský osobnostní dotazník, což je diagnostická metoda orientovaná na určení schopností, které jsou rozhodující pro úspěch v zaměstnání. Zkoumá 14 dimenzí osobnosti, které jsou přiřazeny ke 4 oblastem profesních předpokladů, jako je oblast profesní orientace, pracovní chování, sociální kompetence, psychická konstituce (Hossiep a Paschen, 2011).

¹¹ GPOP je dotazníková metoda vycházející z Jungovské typologie. Tato metoda se využívá pro porozumění osobnosti a vychází z předpokladů, že rozdíly v osobnosti se projevují různými sklony, Tyto sklony se přiřazují k 10 škálám kombinovaných do dvojic: extraverte (E) a introverte (I) - zdroj psychické energie, smysly (S) a intuice (N) - způsob vnímání skutečnosti, myšlení (T) a cítění (F) - způsob rozhodování, orientace na rozhodování (J) a orientace na vnímání (P) - životní styl napětí a uvolnění - forma reagování na stres (Golden, Bents a Blank, 2011).

center proběhlo v termínu 17. června 2015 za stejných podmínek. Po realizaci assessment center proběhlo předání zpětné vazby všem zúčastněným a následně doporučení jejich dalšího rozvoje. Hodnotitelé se po vzájemné domluvě shodli na 12 účastnících rozvojového programu. *„Po AC jsme si sedli a diskutovali o průběhu. Probírali jsme postřehy, kdo si čeho všiml, kdo se jak projevoval, co byly silné a slabé stránky zájemců. V návaznosti na to jsme ohodnotili společně úroveň kompetencí a víceméně jsme se shodli, na tom, koho bychom chtěli vybrat do akademie“* (R3). Účastníci a jejich vedoucí zaměstnanci byli informováni a seznámeni s cílem a obsahem rozvojového programu a vše bylo stvrzeno podpisem dokumentu zavazujícím vedoucí pracovníky k uvolňování talentů k absolvování kurzů (R3; Technicko-odborné předpisy, 2015).

Úspěšní talenti z assessment center se stali účastníky rozvojového programu, který se skládal ze 4 dvoudenních kurzů orientovaných na témata: efektivní komunikace, time management, leadership a prezentační dovednosti. Dále rozvojový program obsahoval vypracování písemné práce ve dvoučlenné skupině. Téma kurzů a vypracování písemné práce garantovala, že účastníci budou rozvíjeni v potřebných kompetencích. Na závěr rozvojového programu se uskutečnilo development center¹², které mělo za úkol změřit progres účastníků v kompetencích. Martin úspěšně prošel assessment center a zúčastnil se všech kurzů, vypracoval ve spolupráci s kolegou písemnou práci a na závěr se zúčastnil development center (R3; Individuální zpráva, 2016).

Rozvojový program odstartoval v listopadu 2015 kurzem Efektivní komunikace. O tři měsíce později následoval kurz pod názvem Time management a řešení konfliktních situací. Na konci května se uskutečnil kurz

¹² Průběh development center byl totožný s assessment center, proto nebudu v této práci development center více popisovat, pouze bych opakoval to, co bylo zmíněno již u assessment center.

Leadership a na začátku září se uskutečnil poslední kurz Prezentační dovednosti. „Kurzy na sebe navzájem navazovaly a prolínaly se. Některé věci zazněly ve více kurzech“ (R2). Všechny kurzy se odehrály v zasedací místnosti v centrální budově společnosti XY. Na kurzu byli přítomni dva lektori externí společnosti, z toho hlavní lektor byl přítomen u všech realizovaných kurzů a celkově vedl skupinu účastníků. Podle tématu kurzu byly využity tyto metody rozvoje: hraní rolí, brainstorming, workshop, coaching, případové studie¹³ (R2).

Po absolvování prvního dvoudenního kurzu si talenti nastavili osobní rozvojové cíle, kterých chtěli docílit oni sami pomocí rozvojového programu. Z analýzy indexu rozvojového programu vyplynulo, že Martin si za cíl nastavil, že bude umět ovládat emoce při projevu a bude umět odbourávat stres a napětí. Také si stanovil, že bude schopen si „přiznat vlastní chybu“ (Index rozvojového programu, 2016).

Jak vyplynulo z technicko-odborných předpisů (2015) a rozhovoru s lektorem (R2). V březnu 2016 si talenti ve dvoučlenných skupinkách vybrali téma pro zmiňovanou písemnou práci. Témata písemných prací úzce souvisela s pracovní problematikou talentů. Tuto práci zpracovávali dva talenti dohromady ve svém volném čase. Na vytvoření práce měla dvojice 6 měsíců, výsledkem byla písemná práce obsahující objasnění tématu, nastínění problematiky tématu, návrh opatření a zlepšení problematiky a závěr. Dvě nejlepší písemné práce vybrané lektorem a útvarem personálního řízení byly samotnou dvojicí autorů v listopadu 2016 prezentovány představenstvu společnosti XY. „Martin pracoval na této písemné práci s dalším kolegou a jejich práce byla hodnocena nejpozitivněji ze všech ostatních dvojic, a proto prezentovali svoji práci představenstvem společnosti“ (R2).

¹³ Můžeme vidět, že většina zvolených metod spadá do metody off-the-job. Pouze metoda coachingu se řadí mezi metody on-the-job. V podkapitole Rozvojové metody uvádím autora Atheye, který doporučuje, aby se rozvojové programy orientovaly na metody on-the-job z důvodu důvěry ve větší efektivnost této metody než metody off-the-job.

MA se na závěr programu soustředila na evaluaci účastníků. V listopadu 2016 se uskutečnilo jednodenní development center, kterého se zúčastnili talenti – absolventi rozvojového programu. Development center byl realizován záměrně po vzoru assessment center a byly využity stejné metody pro změření skupin kompetencí. Hodnotitelé se snažili změřit úroveň skupin kompetencí talentů po absolvování rozvojového programu a zhodnotit, zda došlo k transformaci kompetencí. Zároveň mělo development center za úkol vyhodnotit, jestli talenti dosáhli stanovených osobních rozvojových cílů, které si nastavili. Jako další metodu pro evaluaci účastníků použila externí společnost 360° zpětnou vazbu. Na základě kompetenčního modelu vytvořila externí společnost elektronický dotazník pro 360° zpětnou vazbu. Cílem bylo získat zpětnou vazbu od kolegů, podřízených, nadřízených a samotných účastníků. „(...na kurzech měli (talenti) možnost se seznámit a vyzkoušet mnoho manažerských nástrojů, které by mohli použít v práci. Zpětná vazba, říká, jak se jim to daří ve skutečnosti použít a jak na to reaguje okolí (podřízení, nadřízený, kolegové))“ (R2). V listopadu externí společnost provedla 360° zpětnou vazbu talentů. Respondenti obdrželi dotazník a byli vyzváni k jeho vyplnění. Dotazník obsahoval konkrétní výroky o talentovi, které měli respondenti ohodnotit na škále od 1 do 6. Pro jednodušší pochopení je zde uvedena část dotazníku zaměřená na time management (R2; Technicko-odborné předpisy, 2015; Výstup z 360° zpětné vazby, 2016).

Tabulka 4 – Dotazník 360° zpětné vazby XY (Výstup z 360° zpětné vazby, 2016).

360° zpětná vazba		
Následující výroky pokrývají 6 hlavních oblastí rozvoje manažerských dovedností, na které se zaměřuje MA.		
Přečtěte si pozorně následující otázky a ohodnoťte, jak s danými výroky u Martina souhlasíte nebo nesouhlasíte.		
N – nelze hodnotit	1 – vůbec nesouhlasím	6 – zcela souhlasím

Zvolený stupeň na škále označte výrazně křížkem.								
Jméno: Martin								
Time management								
1)	Dokáže si svůj čas plánovat, je organizačně schopný.	N	1	2	3	4	5	6
komentář:								
2)	Stanovuje si priority jednotlivých činností a má disciplínu se jich držet.	N	1	2	3	4	5	6
komentář:								
3)	Stanovuje SMART cíle, vyhodnocuje je a pojmenovává přínosy a nedostatky.	N	1	2	3	4	5	6
komentář:								
4)	Své úkoly dotahuje do konce a dokončuje včas.	N	1	2	3	4	5	6
komentář:								

Dotazník také obsahoval část nazvanou *START – STOP – CONTINUE*. Což byly otevřené otázky, ke kterým se mohli tázaní vyjádřit. „*Start – stop – continue je pro nás i pro talenty důležitá část, na tom je vidět, co je dobré a funguje, nebo naopak, co by měli talenti změnit.*“ R2.

- *START – Co by měl Martin začít dělat a Vy byste to uvítal?*
- *STOP – Co by měl Martin přestat dělat, protože Vám to nevyhovuje?*
- *CONTINUE – V čem by měl Martin pokračovat a Vy to oceníte?*

Odpovědi na tyto otázky zkompletovaly 360° zpětnou vazbu, která byla externí společností zpracována do výstupní zprávy. Lektor z externí společnosti se na konci listopadu sešel se všemi talenty a uskutečnil analytický rozhovor vycházející z development center a 360° zpětné vazby. Jednalo se o poslední část MA, která završovala více jak roční spolupráci. Cílem analytického rozhovoru bylo zhodnotit transformaci kompetencí a zhodnotit celkově MA pohledem talenta. Při této příležitosti byla talentovi předána

individuální zpráva obsahující výstupy z development center a 360° zpětné vazby. Na základě těchto výstupů byly probrány silné a slabé stránky talenta, zhodnoceno splnění stanovených cílů a navrženy další cíle pro osobní rozvoj talentů (R2; Výstup z 360° zpětné vazby, 2016).

Jaké kompetence se měly u Martina změnit?

Odpověď na tuto otázku vychází v první řadě z kompetenčního modelu. Kompetenční model obsahuje pět skupin kompetencí a jejich podřazené kompetence. Pomocí rozvojového programu si měl Martin zlepšit úroveň jednotlivých skupin kompetencí. Ze zprávy assessment center vyplývá, že Martinovy kompetence byly změřeny na těchto úrovních.

Tabulka 5 - Celkové hodnocení Martinových kompetencí z assessment center (Výstup z assessment center, 2016).

CELKOVÉ HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ				
Stupnice hodnocení	1	2	3	4
Proaktivita			xx	
Řešení problémů		x	x	
Komunikace			xx	
Spolupráce		xx		
Leadership		xx		
Celkové hodnocení			x	
Sebehodnocení:	X			
Hodnocení:	X			

U tabulky platí, že čím větší číslo, tím vyšší úroveň skupiny kompetencí. Všimněme si, že sebehodnocení Martina se shoduje s hodnocením hodnotitelů. Pouze ve skupině kompetencí řešení problémů se hodnocení neshodují. Je zde patrná kvalitní sebereflexe Martina, která napovídá, že si Martin uvědomuje své silné i slabé stránky. Martin v žádné skupině kompetencí nedosáhl nejvyššího stupně.

Hodnocení Martinových kompetencí vycházelo z projevu chování. Konkrétně hodnotitelé z assessment center viděli Martina jako aktivního účastníka, který je emocionálně stabilní a vydrží v klidu i v zátěžových a náročných situacích. Ve skupině kandidátů vystupoval jako neformální autorita. „...Martina a Vojtu jsem vnímal jako nejsilnější talenty ve skupině...“ R2. Během assessment center prokazoval dobrou sebereflexi svých kompetencí. Dokázal být flexibilní a reagovat na nové situace. Také působil jako sebejistý člověk zaměřený na výsledek. Při diskuzi ve skupině se projevoval aktivitou. Výsledky skupinové diskuze se nebál prezentovat veřejně. V případě, že nesouhlasil s jedním ze členů, nezdráhal se to vyjádřit. Snažil se hlídat časovou dotaci a podle toho strukturovat přístup k problému, ale často časový rámec překročil. Jeho projev byl hodnocen jako srozumitelný a jasný, ačkoliv nedostatky ve vyjadřovacích schopnostech byly znatelné zejména v práci s hlasem, mimikou a gesty. Při ústních projevech se zapovídal o detailech, které nebyly v danou chvíli důležité. Hodnotitelé u Martina viděli nedostatek zejména v kompetenci leadershipu. Jeho emoční inteligence byla chápána jako slabší stránka. Nedostatky se projevovaly konfliktností s jiným kandidátem a jeho názorem. Ačkoliv dobře navazoval kontakty s ostatními a byl otevřený, velice asertivně vyjadřoval svůj názor, což vedlo ke konfliktu. Tím otevíral témata k diskuzi a řešení konfliktu, ale s názory ostatních dále nepracoval. Jednalo se o povrchní naslouchání. Výsledkem bylo, že Martin měl často snahu uchopit problém či konflikt a vyřešit ho, ale zpravidla daný problém či

konflikt neuzavřel, protože nepracoval dostatečně s druhou stranou. V některých případech vystupoval z pozice moci, což nevedlo k řešení problému, ale opět ke konfliktu a neudržení časového rámce stanoveného k řešení problému. Martinovo vypozerované chování vedlo hodnotitele k názoru navrhnout Martina do rozvojového programu. Hodnotitelé dokázali stanovit výchozí úroveň Martinových skupin kompetencí a zároveň doporučit, které kompetence by měl Martin rozvíjet v programu. Konkrétně u kompetence komunikace hodnotitelé doporučili Martinovi, aby se soustředil na schopnost upoutat pozornost posluchačů a vybrat důležité informace, které jsou klíčové v informačním toku. Dále mu hodnotitelé dali radu, aby při předávání informací dbal na formu sdělení. Doporučením také bylo, aby jeho argumentaci v komunikaci vedl k cíli dohodnout se, aby více pracoval s požadavky druhé strany a snažil se uzavřít konflikt s ohledem na potřeby druhé strany. Kromě toho z assessment center vyplynulo doporučení hodnotitelů, aby se Martin rozvíjel v komunikaci s podřízenými, aby stanovoval SMART cíle. V neposlední řadě mu bylo doporučeno, aby pracoval s nástroji řízení, aby dokázal motivovat své podřízené, organizovat a řídit tým, a tím si posílil manažerskou roli (R2; Výstup z assessment center, 2016).

Pro transformaci kompetencí je důležité brát v úvahu Martinovu osobnost a jeho charakteristické rysy. V 5. kapitole *Kompetence a kompetenční model* se zmiňují o anatomii kompetencí, která říká, že základem kompetencí jsou elementy, jako jsou: postoje, hodnoty, motivy, talent, schopnosti a inteligence. Na základě psychodiagnostiky BIP a GPOP byly u Martina vypozerovány určité základní elementy a charakteristiky ovlivňující jeho manažerské dovednosti. Lidi Martinova typu jsou charakterističtí přátelstvem a společenskostí. Dbají o vztahy a ožívají profesionální setkání o osobní rozměr. Dokážou dobře organizovat a jsou zakotveni v realitě. Dbají o dodržování dohod. Nenechají se snadno odradit od osobního názoru. Vkládají

hodně energie do vytvoření atmosféry spolupráce. Navenek projevují spíše subjektivně hodnotící stránku, vnitřně se spoléhají spíše na realističnost (Výstup z assessment center, 2016). Tyto základní elementy a charakteristiky osobnosti ovlivňují transformaci kompetencí a samotná osobnost Martina napovídá, jaké změny kompetencí si Martin osvojí snadněji, a které naopak bude si osvojovat hůře.

Jaké Martinovy kompetence se změnily po absolvování Manažerská akademie?

Z odpovědi na předcházející výzkumnou otázku víme, jakým chováním se Martin projevoval na začátku rozvojového programu. Také víme, jaká doporučení pro svůj rozvoj Martin obdržel. Během ročního fungování programu měl Martin možnost rozvíjet skupinu kompetencí a jejich podřazené kompetence. Pro zjištění, jaké kompetence se změnily, slouží zejména zpráva z development center a rozhovor s lektorem. Ze zprávy z development center vyplývá, že Martin udělal posun ve skupině kompetencí leadershipu a v celkovém hodnocení kompetencí. Martin je lepší v porovnání s assessment center (Výstup z development center, 2016).

Tabulka 6 - Celkové hodnocení Martinových kompetencí z development center (Výstup z development center, 2016).

CELKOVÉ HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ				
Stupnice hodnocení	1	2	3	4
Proaktivita			x	
Řešení problémů			x	
Komunikace			x	
Spolupráce			x	
Leadership			x	

Celkové hodnocení			x	
Hodnocení:	X			

Lektor popisuje Martinův rozvoj zejména v leadershipu projevující se v komunikaci s podřízenými. Podle lektora se Martin snaží volit manažerské nástroje odpovídající situaci. Martin při hraní rolí dokáže lépe než dříve odhadnout druhou stranu a podle toho volí motivační nástroje, a to je určitý znak posunu v oblasti leadershipu. *„Uvědomuje si, že motivace pracovníků se nepodněcuje pouze pomocí finančních nástrojů, ale využívá i další nástroje“* (R2). Motivuje podřízené zaměstnance včasným předáváním informací, přesným delegováním úkolů, přenesením určité zodpovědnosti a autonomie v pracovních činnostech, dodržováním času schůzky, ústními pochvalami. Vývoj kompetence leadershipu je patrný při rozhovoru s podřízenými. Při hraní rolí se snažil více vést s podřízenými dialog a poskytovat zpětnou vazbu než dříve. Během kurzů bylo také možné pozorovat, jak Martin se vyvíjí v komunikaci. Jednalo se o dílčí kroky v před, které se projevily zejména v závěru programu. *„...U Marina byl taky posun od povrchního naslouchání k aktivnímu naslouchání, snažil se pracovat s informacemi druhé strany. S emocionální stránkou druhé strany s tou se ještě musí učit pracovat, ale s fakty a názory druhým pracuje a to je posun“* (R2). Vývoj se také projevoval v tom, že Martin si stanovoval jasný cíl prezentace a podle toho volil i obsah, časovou dotaci a způsob prezentace. *„...Martin prokázal v závěru programu posun ve vyjadřování a prezentování vlastních myšlenek. To se hlavně projevovalo při prezentačních dovednostech, kdy si Martin dokázal uvědomit, kdo je posluchačem a podle toho volil komunikační styl a způsob prezentace.“* (R2). Ačkoliv je tu určité posunutí úrovně komunikativnosti, které se projevuje Martinovým aktivním nasloucháním a zdokonalením prezentačních dovedností, stále komunikace

ve smyslu vyjadřovacích schopností je na nižší úrovni. Martinův projev je sice klidný a autentický, ale nebyl zaznamenán posun v neverbální komunikaci. „...chybí mi u něho trochu práce s emocemi, to by mu v některých situacích pomohlo, ale Martin je takový typ osobnosti a přednost dává faktům“ (R2). Martin i po programu pracuje minimálně s gesty a mimikou a to vede k lehké strohosti v projevu. Někdy mu chybí nutná dynamičnost, která by mu pomohla lépe vést a motivovat tým pracovníků (R2).

Na začátku rozvojového programu si Martin stanovil za cíl, že bude umět ovládat emoce při projevu a bude umět odbourávat stres a nervozitu. Také si stanovil, že bude schopen si přiznat vlastní chybu (Index rozvojového programu, 2016).

Při otázce, jak se povedlo Martinovi naplnit výše uvedené stanovené cíle, se lektor zamyslel a prohlásil, že u Martina k patrnému posunu došlo. Hovořil o tom, že: „Martin již na začátku programu byl emocionálně stabilní. Vývoj byl patrný při jeho prezentacích, kterých bylo celkem asi 10.. Postupně se zlepšoval, při každé další prezentaci, působil méně nervózně, a jestli ho prezentování stresovalo, tak to nebylo vidět. Dokázal pracovat s nervozitou, u každé další prezentace si byl jistější a jeho projev byl stručnější“ (R2). Co se týká přiznání vlastní chyby, nebyl lektor schopen říct, jestli se Martin zlepšil. „už v assessment center Martin prokázal dobrou sebereflexi a uměl, říci co se mu povedlo a nepovedlo. Rozvojový program Martinovi pomohl se v tom dále rozvíjet, ale jestli si splnil stanovený cíl, to nedokážu říci“ (R2).

Na otázku, jestli Martin posunul úroveň dalších kompetencí, odpověděl lektor, že kompetence, na které cílil tento rozvojový program, byly u Martina na vyšší úrovni než u ostatních účastníků již před programem. „...jestli Martin udělal posun v oblasti proaktivity, spolupráce a řešení problémů není lehké určit. Možná časem bychom si všimli dalších změn, které nyní nejsou tak zřejmé.

V první řadě udělal posun v těch oblastech, které už byly zmíněny. A za největší posun v kompetencích lze považovat Martinův vývoj v leadershipu a komunikaci“ (R2).

Jak se změnilo Martinovo chování při vykonávání pracovních úkolů po absolvování kurzů v rámci Manažerské akademie ve společnosti XY?

Z předchozích odpovědí na výzkumné podotázky můžeme usoudit, že Martin prošel vývojem kompetencí leadershipu a komunikace. C osi Martin dokázal přenést do pracovního prostředí je další otázkou. Předpokládám, že nejvíce změn Martinova chování si může všimnout podřízený pracovníci, kolegové, nadřízený pracovník a hlavně samotný Martin. Proto se odpověď na tuto výzkumnou otázku opírá o rozhovor s Martinem a 360° zpětnou vazbu provedenou externí společností.

Z rozhovoru s Martinem vyplývá, že sám Martin vnímá změny svého chování při vykonávání pracovních úkolů. Tyto změny připisuje absolvování MA, která ho seznámila s novými metodami a nástroji uplatnitelnými v práci. *„Měl jsem možnost během akademie si vyzkoušet různé manažerské nástroje a metody, co jsem před tím nepoužíval...“ (R1).* Změnu chování při pracovních úkolech vztahuje ke komunikaci a leadershipu. *„...nejvíce asi se změnilo, jak mluvím a jednám s podřízenými..“ (R1).* Hovoří o tom, že před samotnou komunikací s druhou osobou si uvědomuje potřebu volit odpovídající komunikační styl. Podle osoby se kterou komunikuje, volí slova, fráze a slovní obraty, které si myslí, že jsou vhodné pro druhou stranu. Zároveň u všech stylů se snaží dodržovat přímočarost jednání, která se projevuje jasným definováním otázek a odpovědí. Martin dále zmiňuje, že po MA je schopen lépe zadávat úkoly svým podřízeným. Definuje je jim přesně cíl úkolu a také definuje, co cílem není (R1). *„Mám pod sebou asi deset lidí a ke každému přistupuji individuálně. Snažím se jim říct, co po nich přesně chci...“ (R1).*

Martin dále popisuje, že si uvědomuje změnu ve vedení lidí. „Na školení nám lektorka vysvětlovala motivační faktory, že na každého člověka funguje něco jiného a že to nejsou vždycky pouze peníze“ (R1). Martin si tento fakt uvědomuje a zároveň připouští, že navýšení základní mzdy nemusí znamenat zlepšení pracovního výkonu. „Mnoho z mých podřízených si vydělává docela dobře, a jestli dostanou o pár tisíc víc, to je nemotivuje“ (R1). Proto se Martin snaží motivovat osobní zodpovědností a částečnou autonomií. „Nechám je dělat věci, jak chtějí, jenom jim jasně říkám, co je výsledkem a do kdy mi ho (zadaný úkol) předají. Taky jim řeknu, co po nich zase nechci, aby neztráceli zbytečně čas...“ (R1).

Během celého rozhovoru s Martinem bylo patrné, že si uvědomuje, že k mnoha pracovním činnostem přistupuje jinak než dříve. Martin zmiňuje, že si myslí, že se zlepšil v prezentačních dovednostech: „...do jednotlivých bodů si strukturuju myšlenky, které chci někomu říct...“ (R1). Při jednání s klienty se Martin chová jinak než před MA: „...jsem si jistější v tom, co říkám a už se tolik do toho nezapletu jako dřív“ (R1). Martin dokáže strukturovat myšlenky, které mu pomáhají k souvislému a rychlému prezentování: „...ted'ka jsem během pěti minut schopný říct celou historii společnosti, jeho silný stránky, proč by si nás měli vybrat“ (R1).

Martin také zmiňuje, že se změnila jeho práce s časem. „Snažím se víc plánovat den a trochu si rozvrhnout úkoly. Víceméně jdu podle základních pravidel time managementu“ (R1). Konstatuje, že není v jeho silách, aby věnoval maximálním úsilím pracovním úkolům celých 8 hodin denně, a proto je podle Martina lepší si pracovní den rozvrhnout do krátkých etap. Zmiňuje se o tom, že: „...konkrétnímu úkolu se věnuju například 20 minut s maximálním soustředěním a intenzitou, a potom na dalších 20 minut se věnuje něčemu naprosto jinému, kde není zapotřebí se soustředit naplno...“ (R1). Martin také říká, že si víc uvědomuje, že jeho čas a čas kolegů je velice drahý, a proto se v rámci time managementu snaží jasně vymezit, co je důležité a co není. Při práci si stanovuje priority a

podle těchto priorit pracuje. Svým podřízeným přesně vysvětluje, co je důležité, aby s ním probírali osobně a co naopak není. „Podřízeným jsem vysvětlil, s čím mají za mnou chodit a s čím ne...“ (R1).

Martinovi jsem také položil otázku, jestli si naplnil cíle, které si stanovil na začátku programu. Musel jsem mu připomenout, jaké konkrétní cíle to jsou. Že si stanovil zlepšit se v ovládání stresu a nervozity, že se chtěl zlepšit v ovládání emocí při projevu a také že si dal za cíl, že bude umět ovládat emoce při projevu a bude schopen si přiznat chybu. Požádal jsem ho, aby se k tomu vyjádřil a případně uvedl příklad, na kterém si uvědomil, že cíle splnil. Martin odpověděl, že si vzpomíná na stanovené cíle, ale že s nimi vyloženě nepracoval. Každopádně si myslí, že se mu podařilo zlepšit ovládání nervozity při prezentaci. Popisuje, že když má služebně s někým jednat, cítí se sebejistější a dokáže si v hlavě najít správná slova. Zároveň vše bere s větším nadhledem a už se tolik nestresuje, ale tento fakt připisuje nejen rozvojovému programu, ale taky získání dalších zkušeností z praxe (R1).

Zajímalo mě, jestli Martin dokáže říct, čeho si asi všimli jeho kolegové, podřízení a vedoucí pracovníci, co dělá jinak než před MA. Uvedl pouze to, že si myslí, že si podřízení asi všimli, že dostávají jasnější zadání úkolu. To potvrzuje i 360° stupňové zpětná vazba, ze které vyplynulo, že podřízení si nejvíce váží toho, že stanovuje jasné cíle. Zajímala mě také otázka, jestli Martin má možnost na pracovišti využívat nové poznatky z MA. Odpověděl bez váhání. „Ano, na pozici kde jsem, můžu toho využít opravdu hodně z akademie. Neříkám, že používám všechno, ale hodně z toho můžu využít v praxi, ať už to jsou ty komunikační styly nebo různé druhy motivování...“ (R1). Taky dodal, že jeho vedoucí pracovník ho podporuje. Zejména tím, že mu umožnil se zúčastnit všech kurzů a jednotlivých částí MA, „...vedoucí se mě vyptává, co tam děláme. To jsme docela dlouho probírali a řešili, co můžu uplatnit na podřízený...“ (R1).

Zjištěné poznatky z výzkumu mě utvrdily v názoru, že se Martinovo chování změnilo v závislosti na MA. Jsou zde indicie, které říkají, že se Martin zlepšil v manažerských dovednostech, které si osvojil během rozvojového programu. Ze zjištěných faktů vyplývá, že se změna chování projevuje při plnění pracovních úkolů. Pravděpodobně nejznatelnější změna chování v rámci pracovních úkolů je při komunikaci s podřízenými pracovníky a jejich motivování, což může být chápáno jako posun v kompetenci leadershipu. Martin volí motivační nástroje dle jednotlivce. Zadává jasné úkoly a snaží se stanovovat SMART cíle. Předává osobní zodpovědnost podřízeným zaměstnancům, dohlíží na výsledky jejich prací ve vztahu ke kvalitě a časové dotaci. S těmito nástroji byli účastníci seznámeni během kurzu leadership. Další vývoj je patrný v kompetenci komunikace. Změna chování v této kompetenci se projevuje volením komunikačního stylu podle situace a komunikanta. Komuniké je uspořádané do bodů a v určité struktuře. To vede k sebejistějšímu projevu, který je i projeven při prezentaci. Opakující se tréninky prezentačních dovedností napomohly ke zlepšení Martinova projevu. Poslední zjištěnou změnou chování je přístup k práci s časem, která se projevuje stanovování priorit.

9 Diskuze k osobní případové studii Martina

Během tvorby práce jsem se potkal s mnoha složitými úkoly, které jsem potřeboval splnit. Ovšem nejtěžším úkolem bylo vytvoření kapitoly *Zpráva o osobní případové studii Martina*, kde jsem vycházel ze Stakových doporučení, jak napsat zprávu k případové studii. Napsat zprávu tak, aby byla pro čtenáře čtivá, zajímavá a vtáhla ho do děje studie a přitom aby práce nadále splňovala požadavky odborné publikace, se ukázalo jako „oříšek“. Jak je patrné moje písemná práce pouze okrajově připomíná poutavou literaturu, která by čtenáře vtáhla do děje. Kvůli malým zkušenostem s tvorbou osobní případové studie, jsem dal přednost zjištěným faktům před kreativní složkou.

Oblast výzkumu a cíl výzkumu jsem si volil podle vlastního uvážení, bez vlivu společnosti XY. Ale pro diskuzi existuje otázka, jaký přínos měl tento výzkum ve vztahu ke společnosti XY. Domnívám se, že kdyby společnost XY byla klientem, požadovala by po evaluátorovi zjištění hlavně čtvrté Kirkpatrickovy úrovně. Pravděpodobně by chtěla vědět, jak rozvojový program přispěl k zvýšení výkonu organizace. Tento výkon by si přála vyjádřit finančními ukazateli. Zároveň by se společnost zajímala, jaká je investiční návratnost programu v čase. To vede k otázce, jestli by bylo vůbec možné zjistit čtvrtou úroveň u tohoto konkrétního rozvojového programu. V první řadě by musel evaluátor zjistit, jakou metodu evaluace by bylo třeba použít pro určení čtvrté úrovně. Jak upozorňuje odborná literatura v 6. kapitole *Evaluace a hodnocení rozvojového programu*, kterou se dále zabývám v podkapitole *Modely evaluace*, je zde vysoká pravděpodobnost, že by si evaluace vyžadovala náklady, které by byly tak vysoké, že by se společnosti nevyplatilo tuto úroveň evaluovat.

Při výzkumu jsem se setkával s mnoha zajímavostmi, které přímo nesouvisely s cílem výzkumu, a proto jsem těmto zajímavostem nevěnoval prostor ani v samotné práci. Nicméně pro případné budoucí zkoumání tyto

zajímavosti uvedu, protože si myslím, že se mohou stát oblastí a účelem zkoumání v budoucnu. První z nich jsou metody použité v rozvojovém programu, kterými byly: hraní rolí, brainstorming, workshop, coaching, případové studie. Všechny tyto metody byly realizovány v zasedacích místnostech společnosti. Domnívám se, že v rozvojovém programu mohly být využity i vhodnější metody k rozvoji požadovaných kompetencí. Chybějící metody *on-the-job*, kterou uvádím v podkapitole *Rozvojové metody*, ve mne vzbuzuje domněnku, že potenciál rozvojového programu nebyl zdaleka naplněn. Ovšem je zde důležité podotknout, že neznám finanční a jiné možnosti společnosti, které ovlivňují zvolení metod programu. Nicméně absence těchto metod není jedinou zajímavostí. Na začátku práce věnuji pozornost modelům talent managementu, a to *tradičnímu lineárnímu modelu* a *modelu Develop-Deploy-Connect*. Během zkoumání výzkumné podotázky *Co je to Manažerská akademie, z čeho se skládá a co je jejím vzdělávacím cílem?* jsem zjistil vedlejší skutečnost, že s talenty je záměrně pracováno pouze při rozvojovém programu. Dalo by se říci, že talent management ve společnosti XY rozvojovým programem začíná i končí. Talent management neřeší další složky, jakými jsou řízení kariéry, odměňování, řízení pracovního výkonu či rozvoj manažerů. Ve společnosti XY proto dominuje *tradiční lineární model* zaměřený pouze na získání, rozmístění, rozvoj a udržení talentů. Investování času a peněz společnosti pouze do rozvojového programu bez návaznosti na ostatní uvedené složky vede talent management ve společnosti XY ke slabší efektivitě a k rozporu s teorií uvedenou v 3. kapitole zabývající se talent managementem.

Podle Kirkpatrickova modelu je cíl této práce společně s výzkumnou otázkou zaměřený na třetí úroveň, chování. V 8. kapitole *Zpráva o osobní případové studii Martina* jsem se snažil popsat MA a říci, jak se změnilo Martinovo chování na základě rozvojového programu. K diskuzi ovšem je,

jestli jsem nemohl zvolit lepší metodu evaluace. Domnívám se, že s časovým a finančním fondem, který jsem měl k dispozici, jsem zvolil vhodné metody, které přinesly odpovědi na výzkumnou otázku a pomohly, tak splnit cíl práce. Ovšem kdybych měl větší časové možnosti a zahájil bych tento výzkum před realizací MA, s velkou pravděpodobností bych využil metody evaluace *pozorování behaviorálním přístupem*, o kterém se zmiňuji v 6.4 podkapitole *Metody evaluace*. V své práci analyzuji dokumenty z assessment center a development center. Tyto zprávy jsou psané na základě *pozorování behaviorálním přístupem*. Hodnotitelé pozorovali Martina v podnětových situacích, kde se soustředili na indikátory chování a samotné hodnocení. Podle mého názoru, kdybych takto pozoroval Martina přímo na pracovišti, pravděpodobně bych zvýšil validitu výzkumu. Stal bych se přímým pozorovatelem, který by se mohl soustředit na změny chování z analýz dokumentů. Přímo na pracovišti bych mohl sledovat Martina při vykonávání pracovní činnosti a porovnávat s chováním projeveným před zahájením MA. Kvůli časové náročnosti jsem zvolil jiné metody. Pozorování jsem nechal v rukou hodnotitelů a taky Martinových kolegů, podřízených a nadřízených, jejichž postřehy zaznamenané ve zprávách a dotaznících jsem analyzoval a využil pro rozhovory, které nahradily mé osobní pozorování.

Závěr

Cílem této práce bylo popsat konkrétní rozvojový program v rámci talent managementu ve společnosti XY a analyzovat, jak tento rozvojový program změnil chování konkrétního účastníka. Cíl práce jsem se snažil splnit pomocí *osobní případové studie Martina*. Všechny kapitoly osobní případové studie Martina vedly k naplnění cíle práce. Ve výsledku se mi podařilo do potřebných detailů popsat rozvojový program společnosti. Popsal jsem průběh programu a jeho jednotlivé fáze. K tomu jsem potřeboval informace, které jsem získal z analýzy dokumentů a polostrukturovaného rozhovoru s vedoucím oddělení personálního řízení. Pro zjištění, jaký dopad měl tento rozvojový program na chování účastníka, jsem pracoval s hlavní výzkumnou otázkou: *Jak se změnilo Martinovo chování při vykonávání pracovních úkolů po absolvování kurzů v rámci Manažerské akademie ve společnosti XY?* Hledání odpovědi na tuto otázku mě zavedlo k vytvoření výzkumných podotázek: *Jaké kompetence se měly u Martina změnit?, Jaké Martinovy kompetence se změnily po absolvování Manažerské akademie?* Analyzoval jsem Martinovy písemné dokumenty z MA a uskutečněné rozhovory s lektorem a Martinem. Zjistil jsem, jakou úroveň kompetencí zastával Martin před zahájením rozvojového programu a jaké kompetence mu byly doporučeny, aby dále rozvíjel. Zároveň program pracoval s kompetenčním modelem obsahujícím skupinu kompetencí určenou pro rozvoj během programu. Díky tomu jsem dokázal popsat, jaké kompetence měl Martin rozvíjet. Dále jsem zjišťoval, jak se tyto kompetence u Martina rozvinuly po absolvování programu. Po analýze výsledků z development center a rozhovoru s lektorem jsem popsal vývoj Martinových úrovní kompetencí. Otázkou však zůstalo, jestli zaznamenaný vývoj má vliv na chování Martina při plnění pracovních úkolů. Podařilo se mi na tuto otázku zodpovědět pomocí uskutečněného rozhovoru s Martinem a analýzy 360° zpětné vazby. Popsal jsem změny Martinova chování. Změny

chování byly patrné při komunikaci s podřízenými pracovníky. Martin začal používat různé komunikační styly, aby se přiblížil druhé straně. Martin také prokázal změnu chování při práci s podřízenými pracovníky, což chápu jako změnu kompetence leadershipu. Změna se týkala převážně přesnějšího zadávání úkolů pracovníkům a jejich motivování k výkonu práce. Zjištěné změny chování jsem podrobněji uvedl v 8. kapitole *Zpráva o osobní případové studii Martina*. V této kapitole také nalezneme odpověď na všechny výzkumné podotázky, proto se domnívám, že jsem stanovený cíl práce splnil.

Přínos této práce se dá rozdělit do dvou rovin. V první rovině se jedná o osobní přínos, kdy jsem pronikl hlouběji do problematiky talent managementu a rozvojového programu. V druhé rovině vidím přínos práce v zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Kolegové zabývající se rozvojovým programem pro talenty mohou tuto práci porovnat s vlastními zkušenostmi. Mohou subjektivně hodnotit, jestli je změna Martinova chování úměrná k velikosti a délce programu.

Seznam literatury

ALLEN, R. E., ed. *The Penguin dictionary*. V Praze: Knižní klub, 2005. Universum (Knižní klub). ISBN 80-242-1402-4.

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

ATHEY, Robin. It's 2008: Do You Know .. Why Acquisition and Retention Strategies Don't Work. In: *View2.fdu.edu* [online]. Deloitte Development, 2004 [cit. 2016-09-27]. Dostupné z: view2.fdu.edu/site-downloads/8132

BALLANTYNE, Iain a Nigel POVAH. *Assessment and development centers*. 2nd ed. Burlington, VT: Gower, c2004. ISBN 0-566-08599-2.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BLÁHA, Jiří. *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0374-0.

BRÁZDOVÁ, Zdeňka. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých: kvalifikační (certifikovaný) kurz pro lektory ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1917-6.

CLARK, Donald. *Evaluating Instructional Design*. www.nwlink.com [online]. 2015 [cit. 2016-10-21]. Dostupné z: www.nwlink.com/~donclark/hrd/sat6.html

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 4., nezměn. vyd.* Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Úvod do evaluace ve vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium*. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-62-2.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck, 2007. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7179-893-4.

EVANGELU, Jaroslava Ester, Frank van BOMMEL a Ondřej JUŘIČKA. *Efektivita vzdělávání: jak získat zpět vložené investice do rozvoje zaměstnanců*. Ostrava: Key Publishing, 2013. Monografie (Key Publishing). ISBN 9788074181979.

FLEMING, Ian a Allan J. D. TAYLOR. *Koučování*. Ilustroval Phil HAILSTONE. Praha: Portál, 2005. Management do kapsy. ISBN 80-7367-009-7.

GOLDEN, John G., Robert BENTS a Ross BLANK. *GPOP – Dotazník typologie osobnosti* [online]. [cit. 2016-09-28]. Dostupné z: <http://www.unifr.ch/ztd/HTS/infest/WEB-Informationssystem/cs/4cz001/49215c07bc3b440f8eae78ecb448009e/si.htm>

HAMBLIN, Anthony Crandell. *Evaluation and control of training*. New York [etc.]: McGraw-Hill, 1974. ISBN 0070844429.

HOSSIEP, Rüdiger a Michael PASCHEN a. *BIP – Bochumský osobnostní dotazník – 2. vydání* [online]. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.testcentrum.com/testy/bip>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORVÁTHOVÁ, Petra. *Talent management*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-665-3.

HORVÁTHOVÁ, Petra. *Talent management a jeho využití při řízení lidských zdrojů v organizaci*. Wwww.ekf.vsb.cz [online]. [cit. 2017-11-02]. Dostupné z:

<https://www.ekf.vsb.cz/export/sites/ekf/cerei/cs/Papers/VOL13NUM02PAP02.pdf>

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

KIRKPATRICK, Donald L. a James D. KIRKPATRICK. *Evaluating training programs: the four levels*. 3rd ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, c2006. ISBN 9781576753484.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-168-3.

KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

SMART. *Www.managementmania.com* [online]. [cit. 2017-12-22]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/smart>

NEZVALVOVÁ, Danuše. *Pedagogická evaluace*. [online]. 2007 [cit. 2016-11-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka-evaluace.html/>

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

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK. *Mentoring: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

PHILLIPS, Jack J. *Return on investment in training and performance improvement programs*. 2nd ed. Boston: Butterworth-Heinemann, c2003. ISBN 0750676019.

SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Přeložil Martin ŠTULRAJTER. Bratislava: Ikar, 2005. Pegas (Ikar), zv. 8. ISBN 80-551-0904-4.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

TECHNICKO-ODBORNÉ PŘEDPISY. (2015). Praha: Společnost XY, 2015.

VÝSTUP Z ASSESSMENT CENTER. (2016a). Praha: Společnost XY, 2016.

VÝSTUP Z 360° ZPĚTNÉ VAZBY. (2016b). Praha: Společnost XY, 2016.

INDEX ROZVOJOVÉHO PROGRAMU (2016c). Praha: Společnost XY, 2016.

VÝSTUP Z DEVELOPMENT CENTER (2016d). Praha: Společnost XY, 2016.

INDIVIDUÁLNÍ ZPRÁVA (2016e). Praha: Společnost XY, 2016.

SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. Manažer. ISBN 80-247-0318-1.

ŠULEŘ, Oldřich. *Zvládáte své manažerské role?: jak rozhodovat, předávat informace, organizovat a motivovat své podřízené: testy*. Praha: Computer Press, 2002. Business books (Computer Press). ISBN 80-7226-702-7.

THORNE, Kaye. a Andy. PELLANT. *The essential guide to managing talent: how top companies recruit, train, & retain the best employees*. Philadelphia: Kogan Page, 2007. ISBN 9780749444631.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 4th ed. Los Angeles, Calif.: Sage Publications, c2009. ISBN 978-1412960991.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Vztah mezi podnikovou strategií a talent poolem (Horváthová, 2010, 82).....	20
Obrázek 2 – Proces tradičního lineárního modelu (Athey, 2004, 5).....	21
Obrázek 3 – Provázanost modelu Develop-Deploy-Connect (Athey, 2004, 6).	22
Obrázek 4 – Vztah mezi učením, rozvojem a vzděláváním (Hroník, 2007, 31).	31
Obrázek 5 – Anatomie kompetencí (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, 28).	32

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Rozdíl mezi evaluací a hodnocením (Nezvalová, 2007).....	39
Tabulka 2 – Kompetenční model společnosti XY (Výstup z assessment center, 2016).....	54
Tabulka 3 – Stupnice kompetencí společnosti XY (Výstup z assessment center, 2016).....	56
Tabulka 4 – Dotazník 360° zpětné vazby společnosti XY (Výstup z 360° zpětné vazby, 2016).....	59
Tabulka 5 – Celkové hodnocení Martinových kompetencí z assessment center (Výstup z assessment center, 2016).....	61
Tabulka 6 – Celkové hodnocení Martinových kompetencí z development center (Výstup z development center, 2016).	64

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Rozhovor s Martinem – R1

Příloha č. 2 – Rozhovor s lektorem – R2

Příloha č. 3 – Rozhovor s vedoucím personálního oddělení - R3

Rozhovor s Martinem – R1

T = tazatel, M = Martin

T.: Mohl bys mi říci, z čeho se skládala Manažerská akademie?

M.: Ze začátku to bylo nějaký assesment centrum, kde si nás vybrali, kde jsme prošli zatěžkávacíma zkouškama. Pak akademie měla čtyři nebo pět, asi čtyři, odborný semináře, přednášky spíš teoretický, zakončený praktickými zkouškama. Byly to dvou denní semináře, kde si myslím, že to bylo nám ukázat, jakým stylem by se to dalo dělat, nakrmit nás teorií, a nějak si to na nečisto vyzkoušet a závěr bylo DC udělaný jednoduše, porovnávací metodou, kdy jsme si mohli vyzkoušet situace z toho assesment centra, kdy jakoby na novo - v nové situaci, a abysme viděli ten rozdíl, jestli to k něčemu pomohlo.

T.: Dokázal bys vyjmenovat ty čtyři teoretické semináře?

M.: První bylo komunikační dovednosti, druhý byly prezentační dovednosti, dál leadership a timemanagement, a dál si nevzpomenu. Se podívám... efektivní komunikace, timemanagement a konflikty, leadership a prezentační dovednosti.

T.: Co sis si směl osvojit právě z těch komunikačních dovedností? Co si myslíš, že bylo nejdůležitější?

M.: To bylo spíše dělaný na to, říct jak by to mělo ideálně fungovat, tam bylo řečeno 15-20 bodů jakoby jakým stylem by se mělo komunikovat, ale mě nejvíc dalo to, vybrat si styl jakým budu komunikovat k tomu danému člověku, spíš jakoby ta sortace těch stylů, tam nebylo defakto, když se nad tím zamyslím, tam úplně nebylo nic převráceného řečeno, ale tím že jsem si to mohl vyzkoušet k těm osmi lidem, který tady byli, nebo k ty lektorce, která nám to vedla, tak tím to bylo zajímavý.

T.: A když by si mi měl říct, co sis měl odnést z prezentačních dovedností?

M.: Z prezentačních dovedností jsem si odnesl asi ze všech nejvíc. Já jsem nebyl skoro zvyklý něco prezentovat před lidma, takže zase nějaký převratný novinky z teorie, tam nejsou, všechno je to o tom si to prakticky vyzkoušet. Takže z té hodiny, řeknu, jsme si tam každý vyzkoušeli, osmkrát prezentovat, vyzkoušeli jsme si prezentovat s tím, že máme nějakou dvacetiminutovou přípravu, ale i takový extrém, kdy máš na to dvě minuty, takže i takový rychlovky. Vyvrcholilo to tím, že sis to mohl vyzkoušet i před představenstvem. Což řeknu, je úplně jiná kategorie lidí, který tam máš, nějaký autority před kterými si musíš dávat pozor, co říkáš.

T.: Kdyby si mě měl říct, co sis měl odnést z Leadershipu?

Leadership byl pro mě hlavně stěžejní, naučit se empaticky jakoby pracovat s těma lidma, což pro mě bylo zase něco nového, já jsem spíš asertivní typ člověka, a tam jsem se naučil, že ne na každého tohle může fungovat a ne na každého to funguje vůbec a na někoho je to naopak přítěží. Prostě jsem se zase naučil nějakou kategorizaci lidí, přemýšlet nad tím ke komu to říkám a jak to říkám.

T.: Stejná otázka pro timemanagement, co sis měl odnést?

M.: Timemanagement to je jeden velký průšvih u mě. Nikdy jsem s tím neuměl pracovat, takže mi byly samozřejmě nabídnuty nějaké prostředky a nástroje, kterými toho docílit, ať už je to skládání nějakého denního harmonogramu pro mě, třeba v kalendáři nebo v diáři, ale pořád je to nějaký prostředek se kterým se učím pracovat, protože to je podle mě z těchto věcí, hodně těžký, protože k tomu aby si to mohl dělat potřebuješ i nějakou sebmotivaci to není tak, že by sis ráno sednul a půl hodiny si strávil a naplánoval si to takhle, takhle, takhle, a pak ti do toho přijde jeden člověk a celý ti to rozbourá. Takže jakoby spíš zase nějaké nástroj, se kterým se naučím pracovat.

T.: Jaký máš názor na to, jak se ti povedlo naučit se a osvojit si tyhle prostředky, manažerské nástroje, který jsi vyjmenovával?

M.: Hele já myslím, že dobře. Měl jsem možnost během akademie si vyzkoušet různé manažerské nástroje a metody, co jsem před tím nepoužíval. K tomu mi najednu stranu pomohla moje pozice, kdy vlastně tyhle ty věci, který jsem se tam vlastně postupně učil, jsem si vyzkoušel v praxi, takže podle mě úplně nejlíp to bylo znát na tom srovnání toho assesmentu, kdy jsme tam měli rozhovor s podřízeným, který se tlačil na moji pozici předtím. A když si vezmu ten rozhovor z toho assesment centra to byla katastrofa, to bylo něco hrozného a, teďkon my jsme si to vyzkoušeli na tom konečným DC, tak to i lektor mě prostě řekl, že to bylo dobrý, to šlo. A bylo to taky daný tím, že jsme si to dvakrát mohli vyzkoušet v praxi, v reálu, takže prostě ten člověk byl u toho klidnější, nevymýšlí tam bláboly, nekotá, snaží se to nějakým způsobem srovnat.

T.: Když by si mi měl říct, které právě získané znalosti a dovednosti z akademie, si uvědomuješ, že nejvíc používáš při práci?

M.: Nejvíc jednoznačně leadership, kdy mám pod sebou asi deset lidí a ke každému přistupuju individuálně. Snažím se jim říct, co po nich přesně chci. Někakým způsobem je musím motivovat, vést, teďka před Vánoce to bylo obzvlášť hekticky, kdy jsme to tam mohli zkoušet na plno, kdy jsme si mohli zkoušet, co jsme se naučili. Musím říct, že to docela i funguje.

T.: A můžeš uvést i příklad, co si získal z akademie a aplikoval?

M.: Nejvíc ty motivační faktory. Protože nikdy předtím mi nedocházelo, že motivovat člověka nejde jenom přes peníze, to jsem si do té doby myslel, že člověk funguje na tom, hele dej mi víc peněz a budu víc pracovat, nebo líp pracovat. Na školení nám lektorka vysvětlovala motivační faktory, že na každého člověka funguje něco jiného a že to nejsou vždycky pouze peníze. A

to jsem se prostě naučil, člověk v ty práci potřebuje něco víc, jako najít ten smysl, proč to dělat, protože ty moji podřízení řeknu, až na nějaký výjimky mají ty finanční hodnocení dost vysoký. Mnoho z mých podřízených si vydělává docela dobře, a jestli dostanou o pár tisíc víc, to je nemotivuje. Maximálně když jim přidáš, tak je to motivuje chvíli dva, tři dny.

T.: Zmínil si ty motivační faktory, napadá tě teď ještě něco, co využíváš při práci a vychází to z poznatků manažerské akademie?

M.: Když to shrnu obecně tak téměř všechno, ať se jedná o ty komunikační dovednosti, kdy se tam naučíš sortovat ten styl řeči ke každému člověku individuálně, což jakoby hodně používám při jednání s klientama, který prostě na první ránu během prvních dvou tří vět musíš odhadnout, jakým stylem s nima komunikovat. Snažím se jít k věci, do jednotlivých bodů si strukturuju myšlenky, které chci někomu říct. U tohohle mi třeba pomohla lektorka během toho rolového hraní, kdy ona hrála nějakou osobu a já jsem si to na ní mohl zkusit, jestli to bude fungovat nebo ne a ona z toho dala zpětnou vazbu, jestli to na ní působilo dobře nebo ne. Ty prezentační dovednosti taky, to se může zdát jako ptákovina, kterou moc nepoužíváme, ale třeba i blbý porady, si myslím, že se od ty doby o hodně zlepšily, že prostě vím jak to strukturovat. Vždycky jsem měl myšlenku jim říct hodně věcí, ale ono když se nad tím zamyslím zpátky, tak to mohlo znít i trošku chaoticky, že nevěděli, co říkám a teď se to snažím sortovat po bodech, aby si to každý mohl napsat, co jsem mu chtěl říct.

T.: A z toho timemanagementu co používáš při práci?

M.: Jak správně pracovat se svým volným časem, pracovním časem. Snažím se víc plánovat den a trochu si rozvrhnout úkoly. Víceméně jdu podle základních pravidel timemanagementu. Protože tam jsem se naučil to, že když člověk má osmi hodinovou pracovní dobu, tak to neznamena, že osm hodin

pracuje na 100%, to nejde, to by člověk prostě odvažil, takže jsem se naučil věnovat tý daný činnosti plných dvacet minut na 100% pak si od toho odejít, třeba oběhnout podřízený, zjistit jestli něco potřebují, změnit prostě tu myšlenku a pak se zase třeba k tomu vrátím. Tak to jsem třeba zjistil, že když do toho dám těch svých 20% času, tak je to lepší, než když do toho dám 100% času. Jo, tohle mi funguje jít ke konkrétnímu úkolu věnovat se například 20 minut s maximálním soustředěním a intenzitou, a potom na dalších 20 minut se věnuju něčemu naprosto jinému, kde není zapotřebí se soustředit naplno.

T.: Jak vnímáš Manažerskou akademii ve vztahu k plnění tvých pracovních úkolů?

M.: Já si myslím, že to prospělo. Já to můžu ohodnotit i z toho druhého hlediska, kdy jsem na tu manažerskou akademii chodil s kolegou. Já ho znám jako svého kolegu 6 let, jako svého podřízeného asi $\frac{3}{4}$ roku a musím říct, že na tom člověku se to projevilo úplně ukrutně. Najednou začal vnímat, že jsou tady i ostatní lidi, se kterými musí nějakým způsobem spolupracovat, což nikdy předtím nedělal. Má přímočařejší jednání, což se mi u něj taky líbí, takže si myslím, že z tohoto hlediska, toho nadřízeného si myslím, že mu to hodně prospělo a z mého hlediska, si myslím, že mu to taky prospělo. Protože si myslím, že je takový klidnější v tom, co dělá.

T.: A napadá tě třeba ještě něco, kdy si řekneš, že před akademií si nějaký problém řešil tak a po akademii jinak?

M.: Jo, jde to takhle říct, všechny ty manažerské nástroje, který chci, teďka využívám. Já neříkám, že všechny umím, ale nějaký z těch nástrojů jsem do té doby nevěděl, ani mi nedocházely, to jsou takový blbosti z těch přednášek, z těch seminářů, co jsme měli, si nikdy nemůžeš odnést všechno. Ty malinký bodíky, který stojí pro tebe za to, protože pro někoho můžou být jiný body důležitější než pro tebe, tak ty mi tady to zlepšily dost radikálně.

T.: A když zmiňuješ tady ty body, můžeš nějaký jmenovat, který ti teď prolítly hlavou?

M.: Jednoznačně motivace, motivační faktory, nejvíce asi změnilo, jak mluvím a jednám s podřízenými. Nebo když si vezmu ten timemanagement, ať je to můj čas nebo čas mých podřízených, s čím jsem předtím taky nepracoval, prostě jsem jim řekl, udělejte to takhle a udělejte to celý a udělejte to pořádně, a někdy to bylo na úkor toho, co jsem potřeboval. Hodně pochopili věci úplně jinak než já, co jsem chtěl a dělali třeba spousta nesmyslných úkolů okolo a nebo se jim snažit vysvětlit a nebo je úkolovat tématicky. Nechám je dělat věci, jak chtějí, jenom jim jasně říkám, co je výsledkem, a do kdy mi ho předají. Taky jim řeknu, co po nich zase nechci, aby neztráceli zbytečně čas. Opravdu se to zlepšilo. Podřízeným jsem vysvětlil, s čím mají za mnou chodit a s čím ne. Potom neotravují s blbostma.

T.: Existují nějaké překážky, které ti brání v tom využívat nástroje z manažerské akademie?

M.: Ne. Samozřejmě pro někoho to může být, ale pro mě ne, protože jsem na nějaký pozici, kde si tohle to všechno můžu dovolit. Na pozici kde jsem, můžu toho využít opravdu hodně z akademie. Neříkám, že používám všechno, ale hodně z toho můžu využít v praxi, ať už to jsou ty komunikační styly nebo různé druhy motivování. Chápu ty lidi, co tady byli se mnou, tak jsou samozřejmě někteří z nich na pozici, kde si tohle úplně všechno použít nemůžou, ale podle mě to není na škodu, protože oni si pořád uvědomují ten princip toho, co se naučí.

T.: Na začátku akademie sis poznamenal cíle, kterých chceš dosáhnout v rámci akademie, podařilo se ti to?

M.: Cíle? Myslíš jako...

T.: V indexu jsem našel, že sis za cíl dal, že se zlepšíš v ovládnání stresu a nervozity, že se zlepšíš v ovládnání emocí při projevu a taky sis dal za cíl, že budeš umět ovládat emoce při projevu a budeš schopen si přiznat chybu.

M.: Jo už vím, to jsem si dal, ono to souvisí všechno se vším, to jsou celkově věci, na kterých bych chtěl pracovat. Vyloženě jsem neměl někde poznamenaný – tak teď se na semináři naučím zbavit nervozity nebo něco podobného. Myslím, že se mi něco povedlo a nějak jsem se na to nesoustředil. Ty prezentace jsou už mnohem lepší, tam už nejsem nervózní. Dokážu najít správná slova a nestresuju se tím, že někde mám něco prezentovat. To je taky tím, že těch různých jednání, porad je hodně a všude musím prezentovat, tak si to neustále procvičuju.

T.: A ty jsi nařuknul, že třeba ty prezentační dovednosti využíváš při poradě, je ještě nějaká jiná oblast, kde prezentační dovednosti využíváš?

M.: Jasný, když si vezmu třeba banální jednání, když vyjdu na první jednání s klientem a chce třeba vědět něco o firmě. Předtím jsem věděl samozřejmě nějaký základní věci, ale to uspořádání těch myšlenek bylo takový chaotický. Teďka jsem během pěti minut schopný říct celou historii společnosti, jeho silný stránky, proč by si nás měli vybrat a takovýhle věci. Hlavně je to o tom, že když jim to říkám, tak jsem klidnej, protože většinou už vím, že to máme nacvičený a jsem si jistější v tom, co říkám a už se tolik do toho nezapletu jako dřív.

T.: Když by si měl říct, jak vnímáš tvé chování na pracovišti, po absolvování Manažerské akademii, vůči nadřízenému, podřízenému a kolegům?

V.: Já si myslím, že se to zlepšilo v jednom hlavním bodě a to je přímočarost jednání, kdy jsem si uvědomil, že můj čas, jejich čas, čas mého nadřízeného je prostě drahej. Takže se když to není extrémně, jsou samozřejmě výjimky, ale ve většině případů mluvím jednoznačně, to co chci říct, jak to chci říct, co mají

udělat, někdy to může znít třeba i neomaleně, ale prostě to funguje. Samozřejmě jsou situace, kdy trošku musíš hrát nějakou hru, ale tohle to se změnilo ve velkém.

T.: Co si myslíš, jakou změnu u tebe zaznamenali podřízení, nadřízení, kolegové po MA?

M.: Asi jasný předávání úkolů podřízeným, to jak s nimi jednám, taková ta přímočarost. Ale nevím, třeba ještě něco jiného.

T.: Jak celkově hodnotíš Manažerskou akademii?

M.: Hele já si myslím, docela pozitivně, já samozřejmě teďka budu mít nějaký srovnání s tou novou, která je dělaná úplně odlišným stylem, ale já jsem nikdy tady podobný seminář nebo kurz nezažil a pro mě to bylo docela dobrý, protože ty dva lektoři, co tady byli, ať to byla lektor 1 nebo lektor 2 tak to jsou prostě kvalifikovaní lidi, který vědí, co mají dělat. Samozřejmě někdy ta první efektivní komunikace, to bylo něco, co bylo super, bylo tam spousta nových informací, který jsem nevěděl nikdy, ale jakoby tím postupem, těch seminářů se začalo pár věcí trošku opakovat, neříkám, že je to špatně, oni to začali probírat mezi sebou, abysme si uvědomili, že tyhle ty čtyři věci musí mezi sebou spolupracovat navzájem, aby to nějak fungovalo. Takže někdy to bylo i trošku delší. Ale celkově ta manažerská akademie byla koncipovaná dobře.

T.: Jak byla naplněna tvoje očekávání?

V.: Když to vezmu procentuálně tak na 90%. Postrádal jsem tam třeba nátlakový jednání, což se třeba děje v tomhle tom oboru docela často, kdy mi chybělo vyzkoušet si tu konverzaci, kdy semnou někdo manipuluje, jak se tomu bránit.

T.: Tvůj nadřízený, jak s tebou spolupracoval během Manažerské akademie?

M.: Tak on mi hlavně poskytnul ten čas, k tomu to absolvovat, k tomu neměl výhrady, samozřejmě se dotazoval, co tam děláme, byl takový zvědavý, tak jsem mu to popisoval a celkově v tom podpořit.

T.: Když jsi mu třeba řekl, co tam děláš, vyjádřil se k tomu?

M.: Jo, vyjádřil. Jasný, my jsme o tom vedli rozsáhlé konverzace. Vedoucí se mě vyptává, co tam děláme. To jsme docela dlouho probírali a řešili, co můžu uplatnit na podřízené, protože i on kdysi dávno, něco podobného taky absolvoval, ale ne v takhle intenzivním měřítku, spíš to bylo právě o těch jednodenních školeních, řeknu, takovou nejlepší informací nedostaneš.

Rozhovor s lektorem - R2

T = Tazatel, L = lektor

T.: Kdybyste mi měl říct, co bylo cílem Manažerská akademie?

L.: Z mého pohledu to bylo posílit tu část populace ve firmě, která má potenciál, která z velké části nebyla ještě vedoucí, ale aby byli schopni být připraveni pro nějaký posun poziční a svůj osobní profesní v rámci své práce a v rámci své firmy. To mi přišlo klíčové a k tomu byly nadefinovány i ty oblasti, ve kterých se pohybovali v rámci té akademie. Kurzy na sebe navzájem navazovaly a prolínaly se. Některé věci zazněly na více kurzech. Ještě možná jednu věc, že přispěje firmě k posunu, formou těch akademických prací, tam byly ty impulzy, které měly být víceméně nezávislými impulzy lidí, který v té oblasti nepracují, k tématům, který si myslí, že jsou důležité pro firmu a které by firmu mohli někam posunout, to si myslím, že bylo paralelně dalším cílem.

T.: Můžete definovat vzdělávací cíl efektivní komunikace?

Ono vlastně u všech těch modulů bylo cílem, to aby vůbec začali v té oblasti vnímat, že je potřeba pracovat protože někteří nemanageři až tak nevnímají potřebu a nevnímají to jak různorodá je komunikace a jak různorodé je plánování a práce s časem a vedení, tak u té efektivní komunikace to bylo to samé. Vůbec je důležité, jak komunikuji, co komunikuji, čím vším komunikuji, že je důležité, jak tu komunikaci uzpůsobit nejlépe tak abych dokázal porozumět a dokázal i nějakým způsobem přenést své názory k tomu druhému, k té maximální možnosti pochopení vzájemného, takže tam součástí toho byla asertivita, v tom pozitivním smyslu, dokázat si prosadit svoje, dokázat si nějakým způsobem pojmenovat co chci komunikovat, řešit

jestli ta moje verbální a neverbální komunikace s tím nějak souvisí a jak to souvisí a jestli se podporují navzájem, ale hodně to bylo o tom si uvědomit co všechno vlastně do té komunikace patří a na co je dobré myslet, vědět a vnímat i u těch druhých a jak ovlivňují jejich osobnost, komunikaci a to že když někdo jiný komunikuje jinak nemusí být o tom, že je nepřítel ale jenom, že je jiný.

T.: Můžete definovat vzdělávací cíl time managementu?

L.: Navnímat to téma, ale ve vztahu k sobě samotnému, takže u timemanagementu, jakým způsobem funguji, co je mi blízké, co je mi vzdálené, co mi jde, v rámci plánování, v životě v práci. Co je pro mě větší výzvou, jaké jsou techniky, přístupy, k tomu jak chci plánovat a jak to vztahovat i k ostatním kolegům, k nadřízením, podřízením, co si žádat od nich a co na druhou stranu jim komunikovat zpět, je to o delegování, jak dobře delegovat, jak dobře zadávat úkol, i obecně ne jenom přímo to delegování jako takové, to myslím že byli klíčové momenty, které si měli vyzkoušet, které si měli osvojit.

T.: Můžete definovat vzdělávací cíl Leadershipu?

L.: Opět zavnímat, že různé typy lídrů existují, a že je to v pořádku, že leadership může mít různé podoby a že hodně souvisí s tím, kým jsme, jako osobnosti stejně, jak to souvisí u té komunikace a timemanagementu, že různé typy lidí různě vedou své lidi a různé typy lidí se různě nechají vést, takže ta různorodost a odlišnost úhlu pohledu a přístupu, to co v rámci leadershipu a timemanagementu pomáhá jim, co na ně funguje, s čím oni mají dobrou a špatnou zkušenost. Takže hodně takové to praktické vydestilování si v rámci skupiny, co je užitečné pro mě v rámci leadershipu, situacích, které leadership vyžadují uplatňovat, případně neuplatňovat. A co k tomu říká někdo jiný, další, kdo jako manažer jako leader dlouhodobě už je, takže nějaká informace i z vnějšku, nejenom ze skupiny, takže informace, které jsem přinášela já.

Zkušenost různých manažerů, knížek a zkušeností jiných. Takže seznámení i tady s tím.

T.: Můžete definovat vzdělávací cíl Prezentačních dovedností?

L.: Ten základní cíl byl uvědomit si, jak prezentuji a jak prezentují ostatní, co všechno k prezentaci patří, že to není jenom powerpoint, ale že prezentace sama o sobě je co já vám chci sdělit, proč, komu a cílem bylo, aby si to vyzkoušeli sami na sobě, takže všichni prezentovali a dostali zpětnou vazbu a to bylo cílem, aby tu zpětnou vazbu dostali od sebe navzájem, aby si ji dokázali poskytovat přímo tváří v tvář, nejenom říkat mě, že tamta prezentace se mi líbí, ale aby si dokázali tu zpětnou vazbu dát. Takže to hodně bylo i o zpětné vazbě, ale zároveň to bylo i o tom že si dávali tipy, jak by tu prezentaci svého kolegy mohli vylepšit. Jak by to šlo udělat jinak a jak by šlo téma zpracovat různými způsoby. Takže práce s různými nástroji od flipchartu, dynamiky, spojení flipchartu a powerpointu případně zkoušeli demonstrace, a jiné věci které mohli použít u prezentace.

T.: Jak se projevoval Martin na AC?

To už je trochu dýl, a moc si to nepamatuji, co přesně udělal, neudělal. Ale Martina a Vojtu jsem vnímal jako nejsilnější talenty ve skupině. Byli oba aktivní a Martin byl takovým nejmenovaným lídrem. Pamatuji si, že chodil hodně do konfliktu, to bylo i během akademie. Ale hodně se v tom změnil. U Marina byl taky posun od povrchního naslouchání k aktivnímu naslouchání, snažil se pracovat s informacemi druhé strany. S emocionální stránkou druhé strany ale s tou se ještě musí učit pracovat neustále, ale s fakty a názory druhým pracuje a to je posun. Teď opravdu více aktivně naslouchá. K AC jsme sepsali výstup, tam by mělo být zapsané naše poznámky z pozorování a vůbec, jak se Martin choval.

T.: Jak se projevoval Martin během akademie?

L.: Martin se chtěl učit, to byl základ. Asi toho měl hodně, ale snažil se být aktivní a z těch kurzů si odnést, co potřeboval. Velké posuny dělal v komunikaci s podřízenými. Snažil jsem se jim ukázat různé manažerské nástroje, které jim pomohou v komunikaci a motivaci. Martin dokázal se to docela naučit, když jsme něco během akademie hráli, používal jiné nástroje k motivaci než jen peníze. Uvědomoval si, že motivace pracovníků se nepodněcuje pouze pomocí finančních nástrojů, ale využíval i dalších nástrojů. Zkoušel používat práci s informacemi, kompletní předání. Uvědomoval si, že stačí jenom ústně pochválit a ten člověk to ocení. Nebo dodržování času, ať už schůzky nebo úkoly. Myslím si, že pochopil, že je dobrý předávat kompletně celý úkol a zároveň poskytnou autonomii. Vysvětlit, co je zapotřebí, aby měli kompletní informace k provedení úkolu a potom je kontrolovat, konzultovat a dávat zpětnou vazbu. Vytvořit jim prostředí, aby se cítili zodpovědně a do určité míry nezávisle. TO myslím že Martin hodně používal. Ten posun v komunikaci taky byl v tom, že na začátku mluvil trochu chaoticky, v závěru programu byl vidět posun ve vyjadřování a prezentování vlastních myšlenek. To se hlavně projevovalo při prezentačních dovednostech, kdy si Martin dokázal uvědomit, kdo je posluchačem a podle toho volil komunikační styl a způsob prezentace. Komunikoval srozumitelně a byl u toho klidný a sebejistý, akorát mi chybí u něho trochu práce s emocemi, to by mu v některých situacích pomohlo, ale Martin je takový typ osobnosti a přednost dává faktům. On jak působí klidně, nemám úplný pocit, že dokáže naburcovat svůj tým. Potřeboval by víc pracovat s gesty a mimikou, aby jeho projev byl dynamičtější.

T.: Na začátku akademie si Martin stanovil za cíl, že bude umět ovládat emoce při projevu a bude umět odbourávat stres a nervozitu. Také si stanovil, že bude schopen si přiznat vlastní chybu, jak hodnotíte splnění těchto cílů?

L.: Martin již na začátku programu byl emocionálně stabilní. Vývoj byl patrný při jeho prezentacích, kterých bylo celkem asi 10.. Postupně se zlepšoval, při každé další prezentaci, působil méně nervózně, a jestli ho prezentování stresovalo, tak to nebylo vidět. Dokázal pracovat s nervozitou, u každé další prezentace si byl jistější a jeho projev byl stručnější. Přiznání chyby, to je těžký, to asi ví jenom Martin. To už je změna myšlení a těžko říct, ale už v assessment center Martin prokázal dobrou sebereflexi a uměl, říci co se mu povedlo a nepovedlo. Akademie Martinovi pomohla se v tom dále rozvíjet, ale jestli si splnil stanovený cíl, to nedokážu říci.

T.: Posunul se Martin v dalších kompetencích mimo komunikaci a leadership?

L.: Martin se posunul v tom, co jsem říkal, jestli Martin udělal posun v oblasti proaktivity, spolupráce a řešení problémů není lehké určit. Možná časem bychom si všimli dalších změn, které nyní nejsou tak zřejmé. V první řadě udělal posun v těch oblastech, které už byly zmíněny. A za největší posun v kompetencích lze považovat Martinův vývoj v leadershipu a komunikaci.

T.: Jak celkově hodnotíte Manažerskou akademii?

L.: Každá skupina má svoji dynamiku. Ty, co se jí zúčastnili, což se postupně trošku měnilo, ale to bylo hodně specifické, protože tam odpadli lidi v průběhu času, buď to odešli z firmy, nebo se pak akademie neúčastnili. Tak oproti tomu úplně začátku a konci tak ten počet byl nižší, ale ty co se jí zúčastňovali, tak byli aktivní, byli ochotni jít do těch situací aktivně, přispívat, dělat věci, vyzkoušet si, takže ta aktivita tam byla stěžejní a na tom to pak bylo hodně postavený, aby si vytahovali věci, aby to nebyla informační nalejvárna, ale aby to bylo něco, co si vyzkouší a dají do souvislosti sami se sebou, a to si myslím, že se povedlo, že ta skupina na to byla připravená, ochotná, a že chtěli.

T.: Jak probíhala samotná akademie po stránce organizace?

M.: Všechno bylo předem naplánované a domluvené. Všechny kurzy se odehrály v zasedací místnosti. U všech kurzu jsem byl a se mnou tam byl vždy jeden kolega specializovaný na danou oblast. Takhle to vedeme docela často i v jiných firmách a řekl bych, že to funguje.

T.: Jaké metody se používali na akademii?

V.: To vždycky záleželo na tématu. Ale máme své metody, které většinou používáme. Nejvíce se snažíme po prezentaci tématu hrát role, aby si to mohli účastníci zažít. Používáme taky brainstorming a workshop. Když to jde a je čas, tak dělám individuální nebo skupinový coaching. To jsme taky párkrát na akademii použili. A hodně času věnujeme případovým studiím. To myslím, že tyhle metody jsme nejvíce používali. Taky měli písemnou práci, někdy v březnu si talenti ve dvoučlenných skupinkách vybrali téma, které navrhla společnost, nebo sami talenti si ji navrhli. Vše se týkalo pracovní problematiky. Ve dvojici dohromady během celé akademie vypracovávali tuto akademickou práci, která měla objasnění tématu, nastínění problematiky tématu, návrh opatření a zlepšení problematiky a závěr. Vybrali jsme dvě nejlepší práce, které se na závěr akademie prezentovali před vedením firmy. Martin pracoval na této písemné práci s dalším kolegou a jejich práce byla hodnocena nejpozitivněji ze všech ostatních dvojic, a proto prezentovali svoji práci představenstvu společnosti.

T.: Jak jste evaluovali účastníky?

L.: V průběhu akademie jsme je sledovali a dávali jim zpětnou vazbu, to byl základ, a tím jsme se je snažili motivovat. Na závěr programu jsme dělali development center, kterého se zúčastnili talenti z akademie. DC bylo takřka stejné jako assessment center, byly využity stejné metody pro změření kompetencí. Snažili jsme se změřit, jak se za tu dobu posunuli. DC probíhalo opravdu podobně jako AC. Po DC jsme měli vyhodnocenou 360° zpětnou

vazbu, abychom zjistili, jak se jim daří používat manažerské nástroje při práci, protože na kurzech měli možnost se seznámit a vyzkoušet mnoho manažerských nástrojů, které by mohli použít v životě. Zpětná vazba, říká, jak se se jim to daří ve skutečnosti použít a jak na to reaguje okolí. K tomu byl sestaven dotazník, který jsme poslali kolegům, podřízeným a vedoucímu. Víceméně jsme ho dostali od všech zpět. Ten dotazník má výhodu v tom, že používá Start – stop – continue, což je pro nás i pro talenty důležitá část, na tom je vidět, co je dobré a funguje, nebo naopak, co by měli talenti změnit. A poslední, co jsme udělali v rámci celkového hodnocení, byl rozhovor s absolventy. Probrali jsme silné a slabé stránky, taky nám dali absolventi zpětnou vazbu. Na závěr toho rozhovoru jsme jim předali podklady z DC a 360°zpětné vazby, aby měli kompletně všechna doporučení, v čem se dál rozvíjet.

Rozhovor s vedoucím personálního oddělení - R3

T = Tazatel, V = vedoucí personálního oddělení

T.: Prosím, řekněte mi, co znamená MA?

V.: Je to označení pro náš program, který je určen talentům ve firmě.

Snažíme se tím pracovat s talenty a podporovat je v rozvoji.

T.: V čem se je snažíte rozvíjet?

V.: Nejvíce se program zaměřuje na rozvoj manažerských dovedností. Chceme, aby se naučili lépe pracovat s lidmi, aby se případně stali dobrými vedoucími, nebo se v tom zlepšili.

T.: Co je cílem MA?

V.: Asi nejjednodušeji, by se dalo říci, že cílem je, aby se zlepšili v manažerských dovednostech. To znamená, aby se zlepšili v komunikaci, plánování času, aby dokázali řešit problémy, motivovat podřízený. Je toho hodně, v čem jim pomůže MA se zlepšit. Seznámí se s mnoha věcmi, které před tím neznali nebo nepoužívali. A je na nich, co si z toho odnesou.

T.: Z čeho se skládá MA?

V.: No v první řadě to jsou kurzy, které jsou zaměřeny na manažerské dovednosti. Ty kurzy jsou dvoudenní a jsou čtyři. Je tam time management, řešení konfliktů, leadership a prezentační dovednosti. Také tam jsou domácí úkoly a práce ve skupině na akademický práci. Ale všechno začíná assessment center, kdy se vybírají talenti, kteří jsou potom zařazeni do MA. A na konci je DC. To se snažíme změřit jejich posun.

T.: Posun čeho?

V.: Posun jejich manažerských dovedností, máme ten kompetenční model, co jsem ti ukázal. Ten obsahuje právě manažerské kompetence, který by se měly u nich zlepšit.

T.: Jak se může zaměstnanec zařadit do MA?

V.: Vedení divize ho musí navrhnout a my ho potom pozveme do AC. V loni byl zájem o MA akademii velký, divize přihlášily celkem asi 25 účastníků, všechny jsme pozvali na AC. Takhle se dostal i Martin, který prošel od AC až po DC.

T.: Jak probíhá assessment center?

V.: Je to denní akce, kdy se zájemci pozorují při různých úkolech, a my se snažíme zjistit, kdo je vhodný kandidát pro MA. Použili se tam metody jako je řešení případové studie, kdy měli řešit konkrétní problém, který vznikl v naší společnosti. Taky tam bylo hraní rolí, kdy vedli rozhovor s podřízeným na téma nespokojený podřízený, k tomu měli námět. A taky měli za úkol prezentovat své názory, myšlenky, nápady. To bylo buď ve skupince, nebo prezentovali jednotlivci. Celkem to bylo na osm hodin, myslím si, že se nenudili.

T.: Co přesně jste zjišťovali?

V.: Spolupracujeme s externí firmou a ta má od nás kompetenční model. Při tom pozorování je nás asi pět. Dva jsme od nás a tři jsou od externí firmy. No snažíme se zjistit předpoklad, jestli mají potenciál se rozvíjet, co je motivuje k tomu, aby byli zařazeni do MA. A nejvíc se soustřeďujeme na to, jak se chovají a projevují během AC. Máme takové záznamové archy, ty jsou podle našeho kompetenčního modelu, a děláme si poznámky, jak se kdo choval a podobně. Tam si to všechno zaznamenáváme.

T.: Jak vám pomáhá kompetenční model?

V.: Hodně, je to jakýsi návod na to, co máme pozorovat. Soustřeďovali jsme se na vybrané kompetence: proaktivitu, komunikace, leadership, teď nevím, co tam všechno je.... Snažili jsme se porovnávat kandidáty mezi sebou a určit,

kdo by byl nejvhodnější pro akademii. Jak se kdo projevuje, jsme si poznamenávali do toho záznamového archu. Ten potom sloužil pro celkové hodnocení. Všichni hodnotili kompetence od 1 do 4. Čím větší číslo, tím má lepší kompetenci. To je taková hodnotící stupnice k našemu kompetenčnímu modelu. Takhle jsme ohodnotili všechny účastníky ve všech kompetencích a podle toho vybrali talenty do akademie a hodnotili jsme je podle kompetencí. Po AC jsme si sedli a diskutovali o průběhu. Probírali jsme postřehy, kdo si čeho všiml, kdo se jak projevoval a choval, co byly silné a slabé stránky zájemců. V návaznosti na to jsme ohodnotili společně úroveň kompetencí a víceméně jsme se shodli, na tom, koho bychom chtěli vybrat do akademie. Taky externí společnost měla BIP a GPOP, takže zjišťovali osobnost zájemců. Mohli jsme to porovnat s tím, co jsme viděli během AC.

T.: Kolik jste vybrali talentů?

V.: Na začátku asi 12, ale akademii dokončilo jenom 7. Když jsme jim řekli výsledky z AC, tak jsme se potom domlouvali i s jejich vedoucími. Aby věděli, co to znamená, že je budou muset hlavně uvolňovat na kurzy a podporovat je.

T.: Po AC následovala program MA, jak jste to plánovali?

V.: S externí firmou spolupracujeme dlouho. Myslím, že jsme začali někdy v roce 2007 a tohle je pátá akademie. Takže jsme už věděli, jak by to mělo vypadat, na co se zaměřit. Vycházeli jsme z předcházejících ročníků, z kompetenčního modelu a z požadavku vedení divizí. Několikrát jsme se sešli s externí společností a řekli, co si představujeme a jaký na to máme rozpočet. Připravili plán, který všechno splňoval, říkal kdy, kde a jak by mohla probíhat celá akademie včetně AC, DC. a 360° zpětné vazby, moc se to nelišilo od předchozích ročníků. My jsme s tím souhlasili a akademie mohla začít. To bylo myslím v listopadu 2015 někdy dva měsíce po AC.

T.: Co všechno se odehrálo během rozvojového programu MA?

V.: Byly pořádány ty čtyři kurzy. Vždycky tam byli dva lektoři, jeden hlavní a specialista na tu oblast nebo kurz. Taky měli za úkol během roku vypracovat

akademickou práci na nějaké téma. To dělali vždycky ve dvojici. Martin měl nějaké téma, jak by měl spolupracovat nabídkový tým s výrobou. Pracoval na této písemné práci s dalším kolegou a jejich práce byla hodnocena nejpozitivněji ze všech ostatních dvojic, a proto prezentovali svoji práci představenstvu společnosti. Během akademie měli taky i nějaké dílčí úkoly. No a na konci měli DC a zpětnou vazbu.

T.: Co se měl Martin naučit?

V.: To co potřeboval pro svoji pozici. Už je na manažerské pozici, tak jemu mohla pomoci MA ve vedení lidí. Bylo na něm, co se naučí a bude používat.

T.: K čemu sloužilo DC?

V.: DC bylo na konci akademie a za tu dobu, měli hodně času na sobě pracovat. To DC mělo zjistit, jestli se posunuli v manažerských dovednostech. Zase jsme měli záznamový arch podle kompetenčního modelu a sledovali, jak se chovají. Bylo to docela zajímavé, jak se někteří posunuli a někteří vůbec. Přitom, abychom to mohli co nejlépe hodnotit, byl DC takřka totožný s AC.

T.: A k čemu sloužila 360° zpětná vazba?

V.: Úplně na závěr akademie jsme zjišťovali, jestli se něco změnilo při denní práci. To už bylo domluvené na začátku, že se udělá zpětná vazba. Je to asi nejlepší cesta, jak zjistit, jestli se něco změnilo, jestli používají poznatky z MA.