

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá návrhem development centra pro firmu X se zaměřením na pozici disponenta. V práci je popsán systém vzdělávání ve firmě X, který je doplněn ohodnocením pomocí dotazníku vzdělávání zaměstnanců. Hlavní důraz je kladen na tvorbu kompetenčního modelu pro pracovní skupinu disponentů, individuálních a skupinových modelových situací z modelu vycházejících, návrh a popis jiných metod, časového harmonogramu development centra a záznamového archu. Navržené development centrum je zhodnoceno a jsou popsány přínosy pro firmu X, které z něho vyplývají.

Klíčová slova: vzdělávání, lidské zdroje, řízení lidských zdrojů, kompetenční model, development centrum, individuální a skupinové modelové situace

Abstract

This Master's thesis is concentrating on the creation of a Development Center for the well-established firm X with a view on dispose agent. In this work we can find a written education system in the firm X, which is meant to help with the examination of the education of the employees. The main point is the creation of a competent model for a group of dispose agents, individual and group model-situations derived from the model, design and description other methods, a timing schedule for the Development Center and data sheets. The created Development Center is evaluated and written contributions are the results for the firm X.

Key words: Education, Human Resources, Human Resources Management, Competent Model, Development Centre, Individual and Group Model-situations

Bibliografická citace diplomové práce:

MUCALOVÁ, M. *Návrh development centra jako účinného nástroje personálního řízení podniku*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta podnikatelská, 2007. 67 s. Vedoucí diplomové práce Ing. Zdeňka Konečná, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce na téma „Návrh development centra jako účinného nástroje personálního řízení podniku“ je původní a zpracovala jsem ji samostatně. Veškeré zdroje a literaturu, které jsem při práci používala nebo z nich čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použité literatury, neporušila jsem autorská práva (ve smyslu zákona č. 121/2000 Sb. O právu autorském a o právech souvisejících s právem autorským). Zavazuji se, že nebudu šířit informace získané ve společnosti X a agentuře Y.

V Brně dne 20. května 2007

.....

Bc. Marcela Mucalová

Poděkování

Tímto děkuji vedoucí diplomové práce Ing. Zdeňce Konečné, Ph.D. za odborné vedení práce, užitečné rady a připomínky, které přispěly k vypracování této práce, zaměstnancům společnosti X a agentury Y za ochotu, se kterou mně poskytli veškeré potřebné informace a podklady.

Obsah

ÚVOD	7
1. VYMEZENÍ PROBLÉMU, CÍLE PRÁCE A METODY ZPRACOVÁNÍ	9
1.1. VYMEZENÍ PROBLÉMU A CÍLE PRÁCE.....	9
1.2. METODY ZPRACOVÁNÍ	9
1.2.1. Vyhodnocení úrovně vzdělávání zaměstnanců pomocí dotazníku.....	12
1.2.2. Vytvoření kompetenčního modelu pro skupinu disponentů.....	13
1.2.3. Tvorba individuálních situací a skupinových modelových situací	14
1.2.4. Vytvoření záznamového archu.....	15
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	16
2.1. OBECNÁ TEORIE ZAMĚŘENÁ NA VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V PODNIKU	16
2.1.1. Personální práce v podniku.....	16
2.1.2. Podnikové vzdělávání	17
2.1.3. Identifikace vzdělávacích potřeb	23
2.1.3.1. Metody hodnocení	23
2.1.3.2. Metody subjektivní identifikace vzdělávacích potřeb	29
2.1.3.3. Metody objektivní identifikace vzdělávacích potřeb.....	31
2.1.3.4. Metody identifikace vzdělávacích potřeb organizace.....	32
2.2. APLIKOVANÁ TEORIE ZAMĚŘENÁ NA OSOBNOST, KOMPETENČNÍ MODEL A DEVELOPMENT CENTRUM	33
2.2.1. Struktura osobnosti.....	33
2.2.2. Posuzování chování v DC podle kompetenčního modelu.....	35
2.2.3. Historie, vývoj development centra	38
2.2.4. Využití development centra.....	41
2.2.5. Důvody pro použití development centra	41
2.2.6. Metody development centra.....	44
2.2.6.1. Individuální modelové situace	44
2.2.6.2. Skupinové modelové situace.....	46
2.2.6.3. Psychodiagnostické metody	48
2.2.7. Časový harmonogram development centra	51
2.2.8. Skladba, počet, školení pozorovatelů a počet účastníků.....	52
2.2.9. Prostorové zajištění.....	53
2.2.10. Provozní zajištění.....	54
2.3. SOUHRN TEORETICKÉ ČÁSTI	55
3. ANALÝZA VZDĚLÁVÁNÍ VE FIRMĚ X	57
3.1. ZÁKLADNÍ ÚDAJE FIRMY X.....	57
3.2. ZAMĚSTNANCI A ORGANIZAČNÍ STRUKTURA FIRMY X	57
3.3. VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ VE FIRMĚ X.....	57
3.3.1. Strategie vzdělávání zaměstnanců ve firmě X.....	58

3.3.2.	<i>Současný stav vzdělávání ve firmě X</i>	58
3.3.3.	<i>Dotazník vzdělávání zaměstnanců společnosti X</i>	58
4.	VLASTNÍ NÁVRHY ŘEŠENÍ A EFEKTIVNOST DEVELOPMENT CENTRA PRO FIRMU X	58
4.1.	KOMPETENČNÍ MODEL SKUPINY DISPONENTŮ	58
4.1.1.	<i>Východiska pro tvorbu kompetenčního modelu skupiny disponentů</i>	58
4.1.2.	<i>Kompetenční model skupiny disponentů</i>	59
4.2.	ZÁZNAMOVÝ ARCH DEVELOPMENT CENTRA	59
4.3.	METODY DEVELOPMENT CENTRA	59
4.3.1.	<i>Individuální modelové situace</i>	59
4.3.2.	<i>Skupinové modelové situace</i>	60
4.3.3.	<i>Psychodiagnostické, jiné testy a odborný překlad</i>	60
4.4.	ČASOVÝ HARMONOGRAM DEVELOPMENT CENTRA	60
4.5.	PRAKTICKÉ ZHODNOCENÍ DEVELOPMENT CENTRA PRO FIRMU X	60
4.5.1.	<i>Finanční a provozní detaily development centra</i>	60
4.5.2.	<i>Přínosy development centra</i>	61
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
	SEZNAM OBRÁZKŮ	66
	SEZNAM TABULEK	67

ÚVOD

Nepřeberné množství poznatků doprovází vývoj lidské společnosti, rozvoj každé profese a profesionální růst jedince v ní. Tento počet poznatků, zjištění, vynálezů roste každý den, a to do té míry, že to již život spíše komplikuje, než usnadňuje. Přesto je škoda nových poznatků nevyužívat. Velmi cenné jsou nové postupy umožňující úspěšně se učit a hodnotit realitu.

Objevují se nové formy vzdělávání. Málokterý svého image dbalý lektor by dnes obstál jen s tabulí, křídou a klasicky uspořádaným sezením ve školní třídě. Vznikají „poznávací balíčky“, ve kterých jsou kombinovány různé typy vzdělávacích programů. Využíváno je audio a video nahrávek. Běžné jsou postupy využívající jistou míru interaktivity, simulace případových studií, diskusí mezi školiteli a školenými. Vývoj jde ještě dál. Dle Hroníka (2007) populární variantou vzdělávání jsou outdoorové programy, leckdy ovšem pojmávané jako protiváha pracovního zatížení nebo jako forma odreagování. Outdoor je jen prostředím, v němž se uplatňují stejné učební zásady jako u jiných metod. Jako metoda má specifické postavení proto, že se odehrává v jiném prostředí a emoce se v něm projevují koncentrovanějším způsobem. Revoluci do vzdělávání přinesly počítače, přesně řečeno jejich rozšíření. Dle Wolker (2003), jestliže ještě v roce 1999 na západním trhu tvořil e-learning 20 % vzdělávacích zakázek, pak za pouhých 5 let poté to bylo více než 40 %. Dle Hroníka (2007) e-learning se uplatňuje při šíření standardizovaných znalostí a znamená osvojení si poznatků. Využití počítačů je neobyčejně cenné tam, kde lze v rámci programu jasně vymezit, jaké řešení je správné a jaké je chybné. Počítače se ovšem stěží mohou orientovat v té sféře mezilidské interakce, kde není hodnocení takto zcela vyhraněné, např. tam, kde dosti záleží na celkovém kontextu propojenosti jednotlivých reakcí a nezřídka i na tzv. měkkých dovednostech, např. schopnosti vcítit se do situace psychiky zákazníkům, spolupracovníků a dalších lidí. Tyto možnosti nabízejí další postupy simulující právě mezilidskou interakci. V tomto směru jsou rozvíjeny postupy assessment centra a development centra. I u těchto metod se objevují nové trendy. Dle Hroníka (2005) firmy přecházejí ze sociálně psychologického kompetenčního modelu k organizačnímu kompetenčnímu modelu. Přechází se od posuzování individuální a skupinové modelové situace, psychodiagnostiky k nové formě založené na elektronické formě. Dle Hroníka

(2007) e-development je zakázkovým řešením. Informace, ze kterých se stávají znalosti, vnáší do plánu především účastník sám. E-development je zaměřen na rozvoj úzce vymezených kompetencí (např. prodejních dovedností). Dynamika rozvoje pracovních schopností díky postupům e-development může být v jistém předstihu před běžně využívanými metodami v organizaci. Nejen vedoucí, ale i ostatní pracovníci mohou pružně reagovat na požadavky a potenciální možnosti trhu i na potřebu neustálého zdokonalování systému řízení organizace.

Ať již budeme uvažovat o „lidech, jež máme k dispozici“ nebo o obecných „lidských zdrojích“ je jisté, že novou (lepší) kvalitu jejich kompetencí získáme, pokud jim poskytneme příležitosti k učení, k odbornému vzdělávání. Takto selepší výkon jedince a samozřejmě i skupiny jedinců (týmu) i organizace. Metoda development centra umožňuje vytvořit podmínky podporující dobrý výkon zaměstnanců.

Diplomová práce se na výše zmíněnou metodu development centra zaměřuje. Vyšla jsem z konkrétní praktické potřeby vytvořit metodiku pro skupinu disponentů.

1. VYMEZENÍ PROBLÉMU, CÍLE PRÁCE A METODY ZPRACOVÁNÍ

1.1. Vymezení problému a cíle práce

Cílem diplomové práce bylo:

- zjistit současný stav vzdělávání zaměstnanců ve společnosti X.
- navrhnout změny v této oblasti a zdůvodnit použití development centra pro skupinu disponentů
- vytvořit kompetenční model pro skupinu disponentů
- navrhnout individuální a skupinové modelové situace
- vybrat a popsat vhodné psychodiagnostické testy v kooperaci s poradenskou agenturou Y, doporučit jiné vhodné testy apod.
- připravit časový harmonogram development centra
- vypracovat záznamový arch
- prakticky zhodnotit a uvést přínosy development centra pro firmu X.

Plnění vytyčených cílů práce je popsáno v 3. a 4. kapitole.

1.2. Metody zpracování

Prvotním impulsem pro diplomovou práci bylo vedení firmy X, které požadovalo zjistit současný stav vzdělávání ve firmě, a to speciálně v oblasti pracovní skupiny disponentů, s tím, že budou-li zjištěny nedostatky, mám navrhnout řešení k zlepšení. Na základě dotazníkového šetření (dotazník vzdělávání zaměstnanců) jsem zjistila, že ve firmě X není systematický způsob vzdělávání. Proto mimo jiné navrhuji vedení firmy X přistoupit k realizaci development centra (dále DC), které umožní zjistit individuální vzdělávací plány disponentů, vybrat jim optimální školení, plánovat nástupnictví v systému řízení kariéry apod.

Pro vlastní realizaci DC jsem našla partnera v agentuře Y, která by se mohla finálně stát agenturou, která DC prakticky pro firmu X zrealizuje na základě mých materiálů. Mám tedy vlastně dva subjekty diplomové práce: firmu X, pro kterou

navrhuji DC a agenturu Y, se kterou na návrhu spolupracuji. Takto získávám od ní důležité poznatky, které mi pomáhají vlastní DC navrhnout.

V diplomové práci se některé pojmy mnohonásobně opakují, proto je zde vysvětlím a uvedu synonyma:

- **assessor** neboli hodnotitel, pozorovatel (např. personalista, manažer, vedoucí, psycholog, odborník na zkoumanou problematiku, odborník na jinou než zkoumanou problematiku);
- **assessovaný** neboli hodnocený, pozorovaný, účastník, zaměstnanec (disponent).

Pojmy týkající se logistiky, které jsou užity nebo přímo souvisí s užitými pojmy v této diplomové práci. Při popisu níže uvedených termínů vycházím z konzultací se zaměstnancem společnosti TS a z odborné literatury (Lambert, James, Ellram, 2000):

- **dopravci** – zabývají se dopravou zboží vlastními dopravními prostředky
- **zasilatelé neboli speditéři** – nakupují dopravní služby od různých dopravců, v některých případech sami určité dopravní prostředky vlastní
- **disponent** – pracovník zasilatele
- **příkazce (objednavatel)** – objednává a hradí dopravu zboží
- **kupující** – platí prodávajícímu za přepravované zboží
- **prodávající** – prodává za smlouvanou cenu zboží kupujícímu
- **odesílatel** – odesílá zboží
- **příjemce** – přijímá zboží, v mnoha případech vůbec není kupující, ale zboží nakupuje pro kupujícího
- **relace** – označení země (např. NL, BE, CZ atd.)
- **destinace** – konkrétní místo v dané relaci (zemi)
- **smluvní dopravce** – poskytují za smlouvanou cenu dopravní prostředky zasilateli
- **zásilka** – souhrnné označení pro zboží přepravované z příkazu příkazce
- **nakládka** – místo, kde se fyzicky realizuje naložení zboží do dopravního prostředku

- **vykládka** – místo, kde se fyzicky realizuje vyložení zboží z dopravního prostředku
- **sběrná služba** – organizovaný systém průběhu drobných zásilek od odesilatele k příjemci; zásilky probíhají přes několik páteřních terminálů (překladišť), kde se seskupují podle směru a místa určení. Je výhodná u drobných zásilek, protože zde není kladen hlavní důraz na rychlost, ale na cenu. U větších zásilek nebývá již vzhledem k manipulaci tak výhodná.
- **zásilka vytěžující část kamionu** – zásilka vzhledem ke svým rozměrům buď technicky neumožňuje přepravu sběrnou službou, nebo není ekonomicky výhodná. K zásilce lze doložit cestou další zboží. Zásilkami vytěžujícími část kamionu se zabývají zpravidla zasilatelé. Bývají rychlejší než sběrná služba a cenově výhodnější než zásilky, které vytěžují celý kamion.
- **zásilka vytěžující celý kamion** – řidič naloží zásilku na celý kamion v místě A a přepraví ji do místa B
- **INCOTERMS 2000** – soubor mezinárodních pravidel pro výklad nejvíce běžně používaných obchodních doložek v zahraničním obchodě, např. úhrada dopravních nákladů, pojištění, vymezení odpovědnosti za náklad apod. (z angličtiny International Commercial Terms)
- **kombinovaná přeprava** – zboží je přepravováno více dopravními prostředky, zpravidla po silnici a železnici. Tento systém je rozvinutý ve Švýcarsku, Německu, Francii. Je výhodný jednak pro dopravce (úspora PHM), řidiče (možnost odpočinku), stát (úspora silnic, snížení frekvence provozu).
- **rejdař** – majitel lodí
- **terminál** – do kterého se přijímají a odesílají z něho zásilky
- **svoz zásilky** – doprava zásilky z místa nakládky na terminál odkud odjíždí sběrné linky
- **rozvoz zásilky** – doprava zásilky z terminálu na místo vykládky

Výše jsou uvedeny některé základní pojmy spadající do oblasti logistiky. Ty mohou částečně objasnit sféru, ve které se pohybuje disponent.

1.2.1. Vyhodnocení úrovně vzdělávání zaměstnanců pomocí dotazníku

Pro objektivnější posouzení současného stavu vzdělávání ve firmě X vycházím z dotazníku vzdělávání zaměstnanců, který uvádím v Tab. 1. Jedná se o jeden z osmi dotazníků auditu řízení lidských zdrojů (dále ŘLZ) (viz Bláha, Mateiciuc, Kaňáková, 2005). Dle Palána (2002) ŘLZ představuje personální řízení v organizaci. Smyslem personálního řízení je vést podřízené tak, aby jednali ve shodě s cíli toho, kdo je řídí. Ostatní dotazníky nesouvisejí s tématem diplomové práce.

Upravený postup dotazníku vzdělávání zaměstnanců dle Bláhy, Mateiciuce, Kaňákové (2005):

1. krok

Shromáždění informací – k tomu slouží uvedený dotazník (viz Tab. 1).

Otázky	ano	ne
1. Je ve firmě nastavena politika vzdělávání?		
2. Je ve firmě určena osoba, jež je zodpovědná za vzdělávání zaměstnanců?		
3. Je podporováno vzdělávání zaměstnanců prostřednictvím školení mimo firmu?		
4. Je ve firmě zaveden ustálený postup výběru zaměstnanců pro vzdělávání?		
5. Zjišťujete potřeby vzdělávání zaměstnanců s ohledem na předpokládaný rozvoj firmy?		
6. Nabízí firma semináře pro vedoucí v oblasti vedení lidí?		
7. Má firma zpracován program vzdělávání zaměstnanců?		
8. Jsou výsledky vzdělávacích programů vyhodnocovány?		
9. Existuje evidence zaměstnanců, kteří se účastní vzdělávacích programů?		
10. Vyhodnocuje firma investice do vzdělávání zaměstnanců?		
11. Kolik hodin v průměru stráví ročně zaměstnanec na školeních (kursech), jež nejsou povinné ze zákona? Je to více než hodin		
12. Jaká je celková úroveň vzdělávání zaměstnanců ve firmě? Zakroužkujte odpověď na stupnici 1-5, kde 1 je nízké, 3 střední a 5 nejvyšší.	horší	lepší
	1 2 3	4 5

Tab. 1 – Upravený dotazník vzdělávání zaměstnanců (Bláha, Mateiciuc, Kaňáková, 2005)

2. krok

Hodnocení – sumarizace bodů. U otázek 1–10 za každou odpověď ano jeden bod. U otázky 11, pokud je uvedeno 4 a více hodin, se připíše 3 body, pokud méně, 2 body. Pokud byla uvedena 0, žádný bod. U otázky 12 se připíše uvedený počet bodů mezi 1 až 5, který respondent uvedl. Nejvíce lze získat 18 bodů.

3. krok

Analýza úrovně vzdělávání ve firmě. Úroveň vzdělávání ve firmě:

vysoká úroveň 14–17;

střední úroveň 10–13;

nízká úroveň do 9.

4. krok

Plán – na základě zjištěného stavu vzdělávání ve firmě se formulují návrhy, doporučení, jakým směrem by se firma měla ubírat, aby dosáhla vysoké úrovně v této oblasti.

Metodika dotazníku vzdělávání zaměstnanců je navržena spíše pro menší organizace, v nichž zpravidla nejsou zřízeny personální útvary.

Definice pojmu střední, malý podnik a mikropodnik: 1. ledna 2005 vstoupila v platnost podle Evropské komise nová definice pojmu středního podniku, malého podniku a mikropodniku pro účely podpor a úlev poskytovaných na evropské i národní úrovni. Střední podnik zaměstnává méně než 250 lidí. Jeho obrat může dosahovat až 50 miliónů EUR ročně, jeho platební bilance nemá převyšovat 43 miliónů. Malý podnik má do 50 zaměstnanců, obrat nejvýše 10 miliónů EUR, 7–10 miliónů EUR finanční roční finanční rozvahu. Mikropodnik zaměstnává méně než deset lidí a má obrat či bilanci do výše dvou miliónů EUR ročně (Stýblo, 2003).

1.2.2. Vytvoření kompetenčního modelu pro skupinu disponentů

Na základě vzorových kompetenčních modelů poskytnutých vedením agentury Y, odborné literatury (Hroník, 2005), (Hroník, 2006), (Hroník, 2007), internetového zdroje (39), konzultací a pozorování ve firmě X jsem vytvořila kompetenční model zaměřený na skupinu disponentů. Tímto kompetenčním modelem je splněn jeden z cílů diplomové práce. Dříve než popíši vlastní kompetenční model, objasním pozici disponenta.

1.2.3. Tvorba individuálních situací a skupinových modelových situací

Základem metody DC jsou individuální a skupinové modelové situace. Tyto situace mohou být formulovány rozličným způsobem, a to v mnoha směrech. Mohou být předloženy v češtině nebo v jiných jazycích. Mohou být přečteny ústně, předloženy písemně, prezentovány formou dataprojektoru, či jinak dle úmyslu zadavatele. Nejčastěji užívaným kritériem je dělení dle rozsahu a specifiky zadání. Zastánci ryze psychologického přístupu mají tendenci užívat spíše stručného zadání s tím, že stručnost usnadňuje postihnout mechanismus projekce účastníka, tj. dle Kredátuse (1989) účastník připisuje vlastní názory a postoje, klady a zápory někomu jinému. Zastánci druhého přístupu, který bychom s jistou nadsázkou mohli nazvat pedagogickým, neboť imituje spíše příklady probírané v rámci nácviku sociálního učení programovaného, volí delší a podrobně propracované zadání. Dle Hartla, Hartlové (2000) sociální učení programové je forma učení, která vychází z pozorování a modelování chování, postojů a citových reakcí druhých lidí. Přebírá sociální zkušenosti a chování druhých. Výhodou druhého přístupu je, že tak lze do jisté míry přesvědčivě improvizovat vznik drobného stresu z přepracování, situací, kdy během krátké doby pracovník musí řešit mnoho úkolů, na jejichž příchod nebyl bezprostředně připraven. Zastánci tohoto přístupu tvrdí, že podrobněji vystihuje situaci na pracovišti. Navíc i zde se mohou projevit prvky projekce, a to jak ve zvoleném pořadí řešení, tak v samém řešení úkolů. Další variantou je přístup kombinovaný, tj. takový, který použije, jak obsáhlou a velmi podnětnou situaci, tak situaci, kterou lze na základě těchto kritérií považovat za středně diferencovanou. Navíc pak použije i situaci velmi málo diferencovanou, prezentovanou jen v jedné nepřilíh rozvinuté větě.

Sama se přikláním při tvorbě individuálních a skupinových modelových situací spíše k volbě stručnějších situací za předpokladu, že tyto jsou vhodně vytvořeny na základě praxe a hodnoceny zkušeným psychologem.

1.2.4. Vytvoření záznamového archu

Při vlastní tvorbě záznamového archu individuálních a skupinových modelových situací, testů a kompetencí pro měření a pozorování v DC vycházím z odborné literatury (Hroník, 2006).

Při designování DC je záznamový arch bez čísel. Jen tmavší políčka odkazují na to, že v dané modelové situaci bude měřena určená kompetence. Tak je možné designovat DC, ve kterém bude každá kompetence měřena opakovaně a zároveň v jedné modelové situaci nebudou sledovány více než čtyři kompetence. Protože celý záznamový arch je v Excelu, je možné po shodě assessorů na hodnocení zanést příslušnou bodovou hodnotu a na závěr DC lze získat „celkové číslo“ a kompetenční profil (Hroník, 2006).

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

2.1. Obecná teorie zaměřená na vzdělávání zaměstnanců v podniku

2.1.1. Personální práce v podniku

Jakákoliv organizace může fungovat jen tehdy, podaří-li se jí shromáždit, propojit, uvést do pohybu a využívat tyto zdroje (Koubek, 2001):

- materiální
- finanční
- informační
- lidské

Lidské zdroje mají rozhodující význam pro organizaci a je samozřejmě i klíčový význam jejich řízení a hospodaření s nimi, tedy rozhodující význam má personální práce. Dle Bláhy, Mateiciuce, Kaňákové (2005) termín lidské zdroje se užívá od 80. let minulého století, jde o vystižení personálu nezbytného k fungování organizací. Sám termín „lidské zdroje“ může vyvolávat nejen určitou nejasnost, ale i nepřesnosti v komunikaci současných personalistů. Ti, kteří jsou orientováni více psychologicky nebo filosoficky, namítají, že člověk je bytost a ne zdroj. Používání výše zmíněného termínu pak považují za nepřesné, nemoderní a psychologicky méně korektní. Odborníci, jejichž přístup je spíše ekonomický, termín akceptují, považují jej za tradiční a poukazují na jeho výhodnost. Je všeobecně znám, existuje o něm rozsáhlá literatura. Odstraněním staršího termínu (lidské zdroje) a jeho výměnou za vhodnější formulaci (např. pracovníci, kteří jsou k dispozici, zájemci o práci v regionu, tj. jakoukoliv formulaci, která nedegraduje člověka na pouhý zdroj práce) nevzniká samo o sobě nic nového či lepšího atd.

V praxi i v literatuře se v souvislosti s řízením lidí v organizaci setkáváme s termíny personální práce, personalistika, personální administrativa, personální řízení či ŘLZ. Tyto termíny bývají často považovány za synonyma, ale z čistě teoretického hlediska

tomu tak není. Odborná literatura rozlišuje zejména mezi personálním řízením na straně jedné a ŘLZ jako nejmodernějším pojetím personální práce na straně druhé.

Termíny personální práce či personalistika se obvykle používají jako nejobecnější označení pro tuto oblast řízení organizace, bez ohledu na to, o jakou koncepci, o jaký systém či o jakou vývojovou fázi tohoto řízení jde. Termíny personální administrativa, personální řízení a ŘLZ pak označují jednotlivé vývojové fáze či koncepce personální práce a její postavení v hierarchii organizace (Koubek, 2001).

Personální práce je obecné označení personálních činností, tj. právních, administrativních a řídicích (Palán, 2002). Jedná se nejčastěji o tyto činnosti (Koubek, 2003):

- vytváření a analýza pracovních míst
- personální plánování
- získávání, výběr a přijímání pracovníků
- hodnocení pracovníků
- rozmísťování pracovníků a ukončení pracovního poměru
- odměňování
- vzdělávání a rozvoj pracovníků
- pracovní vztahy
- péče o pracovníky
- personální informační systém
- průzkum trhu práce
- zdravotní péče o pracovníky
- činnosti zaměřené na metodiku průzkumu, zjišťování a zpracování informací
- dodržování zákonů v oblasti práce a zaměstnávání pracovníků

K zajištění úkolů personální práce ve firmě je třeba provádět personální činnosti, které jsou výše shrnuté.

2.1.2. Podnikové vzdělávání

Diplomová práce je zaměřena obecně na **vzdělávání**, tj. jeden ze způsobů **učení se** – proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání. Vzdělání je organizovaný

a institucionalizovaný způsob učení. Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně, aniž o tom víme, učení je pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání (Hroník, 2007). Pojem vzdělávání se používá pro označení cílevědomého procesu přípravy jednotlivce pro určité sociální (pracovní) role (Tureckiová, 2004).

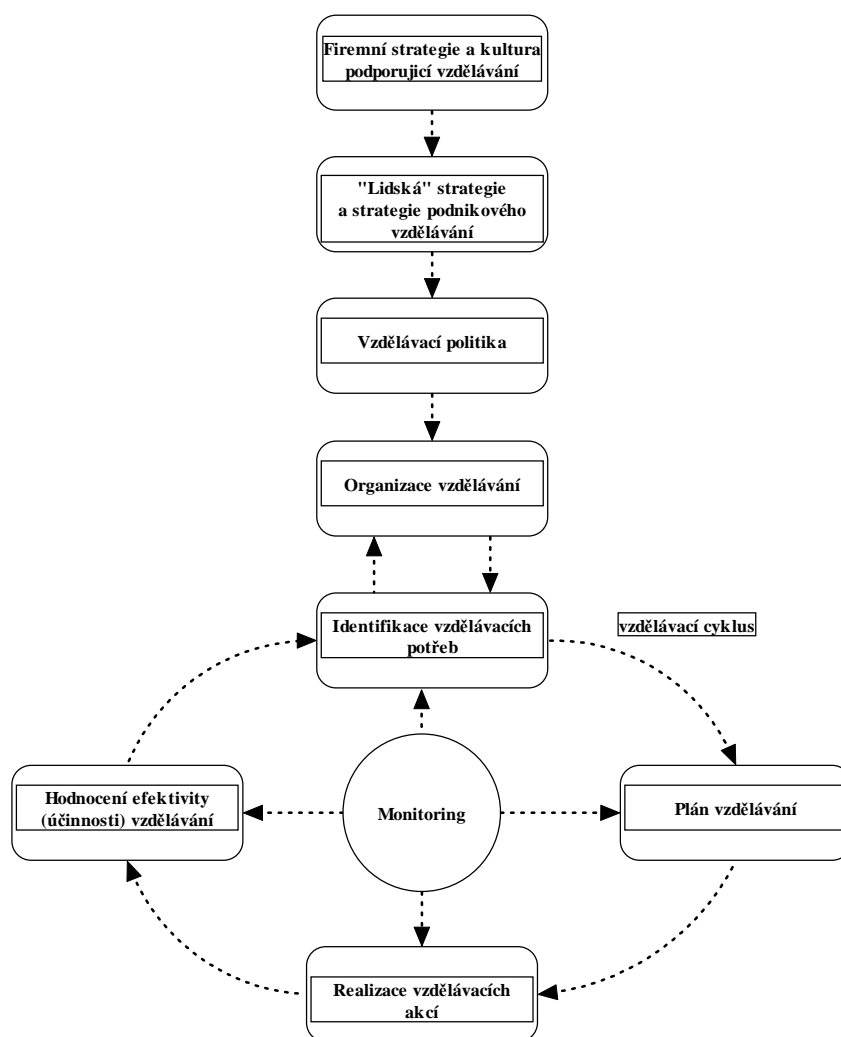
Dle Tureckiové (2004) při přípravě podnikového vzdělávání firmy vycházejí z (ze):

- firemní strategie – formulování cílů a okrajových podmínek (vztahy mezi pracovníky, kapitálové vztahy, dodavatelské vztahy, společenské přínosy) je komplexní proces, kterého se účastní různé zájmové skupiny. Cílem podniku je vytvářet zisk.
- firemní kultury podporující vzdělávání – dle Hroníka (2007) firemní kultura je soubor sdílených a mnohdy neuvědomovaných očekávání, která mají vliv na pojmání rozvoje a vzdělávání v organizaci. Dle Foota, Hooka (2002) v jakékoliv organizaci existuje velmi mnoho věcí, kterým se zaměstnaní lidé musí učit, aby byli schopni provádět svou práci. Učí se komunikaci s ostatními, způsobu oblékání, chování v organizaci apod. Podnikovou kulturu tvoří dle Pošváře, Erbesa (2002) tři skupiny složek. Mezi tyto složky patří:
 - **hodnoty** – pro veřejnost obtížně viditelné, vyjadřují, co je pro organizaci nejdůležitější, co by měli všichni zaměstnanci uznávat (např. péče o zaměstnance, trvalý růst organizace, kvalita výrobků)
 - **normy** – pro vnějšího pozorovatele částečně viditelné, nepsaná pravidla pracovního a společenského chování, nový zaměstnanec se jim musí přizpůsobit (např. začátek pracovní doby, kvalita práce, využití pracovní doby, oslavy narozenin, výročí)
 - **symboly** – určeny pro vnějšího pozorovatele (např. název firmy, logo, hesla, propagace, oblečení zaměstnanců)
- „lidská strategie“ – dle Koubka (2001) se „lidská strategie“ týká dlouhodobých, obecných a komplexně pojatých cílů v oblasti potřeby pracovních sil a zdrojů pokrytí této potřeby a pochopitelně i v oblasti využívání pracovních sil, hospodaření s nimi. Součástí personální strategie jsou představy o cestách a metodách, jak těchto cílů dosáhnout.
- strategie vzdělávání zaměstnanců – strategie vzdělávání je závislá na nadřazených strategiích, kterými jsou „lidská strategie“ a firemní strategie.

Všechny uvedené strategie se vytvářejí na určitou dobu, maximálně na období 3–5 let. Z tohoto hlediska je třeba vědět, zda koncipujeme vzdělávání pro „organizaci na jedno použití“ nebo „na delší dobu“, tj. pro revitalizující se organizace. Pokud jde o organizaci jen o aktuální výkon, přičemž lidské zdroje zde jsou spíše jen na jedno použití, není třeba příliš investovat. Naproti tomu revitalizující se organizace musí podstatně pružněji reagovat na vnější podmínky. Strategie firemního vzdělávání je propracovanější a struktura, která zabezpečuje realizaci této strategie, bude složitější. U středních a větších firem budou nacházet uplatnění specialisté na rozvoj a vzdělávání (Hroník, 2007)

- zásad politiky vzdělávání – pojem politika vzdělávání lze chápat dle Koubka (2005) dvojím způsobem:
 - jako systém relativně stabilních zásad, jimiž se subjekt politiky vzdělávání (vedení, personální útvar) řídí při rozhodování, která se týkají oblasti vzdělávání pracovníků
 - jako soubor opatření, jimiž se subjekt politiky vzdělávání snaží ovlivňovat oblast vzdělávání zaměstnanců

Dle Tureckiové (2004) nejefektivnějším vzděláváním pracovníků v organizaci je dobře organizované vzdělávání. Cílem organizace vzdělávání je vytvořit pro podnikové vzdělávání odpovídající podmínky a zajistit pro ně patřičné zdroje (materiální, finanční, informační i „lidské“). Na obrázku Obr. 1 jsou znázorněny komponenty systému podnikového vzdělávání. Podnik by měl brát na zřetel každý uvedený komponent, ve spodní části obrázku je znázorněn vzdělávací cyklus, který je detailně zobrazen na Obr. 2.

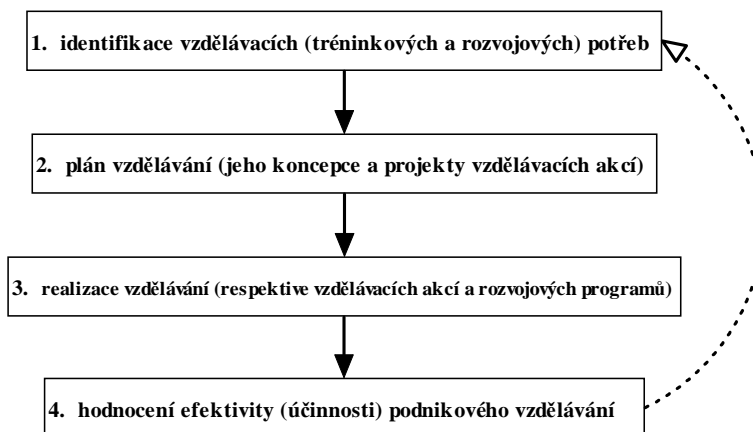


Obr. 1 – Schéma komponentů systému podnikového vzdělávání a vazeb mezi nimi (Tureckiová, 2004)

Dle Koubka (2003) vlastní cyklus podnikového vzdělávání sestává z následujících, vzájemně provázaných a postupných kroků (viz Obr. 2). Začíná identifikací potřeby vzdělávání pracovníků organizace. Následuje fáze plánování vzdělávání, během níž se řeší otázky rozpočtu, časového plánu, pracovníků, kterých se bude vzdělávání týkat, oblastí, obsahu a metod vzdělávání apod. Třetí fází cyklu je vlastní proces vzdělávání, tedy realizace vzdělávacího procesu. Protože vzdělávání pracovníků bývá dosti nákladnou záležitostí, musí organizaci zajímat, do jaké míry byly stanovené cíle vzdělávání splněny a jak se přitom osvědčily nástroje, metody použité ke vzdělávání pracovníků. Proto následuje fáze hodnocení efektivity podnikového vzdělávání.

Dle Tureckiové (2004) systém podnikového vzdělávání musí být natolik pružný, aby odpovídal na změny a vývoj vzdělávacích potřeb. Ty vznikají změnami orientace

a priorit firemních procesů, souvisejících se situací na trhu, eventuálně i při úpravách právních norem. Navíc je nutno korigovat systém, pokud vzdělávací potřeby nebyly postiženy správně.



Obr. 2 – Cyklus podnikového vzdělávání (Tureckiová, 2004)

Firemní vzdělávací aktivity jsou ohraničené, mají svůj začátek a konec. Člení se na (Tureckiová, 2004):

- tréninkové (výcviky a školení)
- rozvojové kurzy nebo programy

Trénink je vzdělávací aktivita zaměřená na získání specifických znalostí a dovedností aktuálně potřebných pro kompetentní výkon. Takový výkon směřuje k doplnění chybějících znalostí a dovedností. Ty by měly vést ke změnám v pracovním chování a návycích.

Rozvoj pracovníků jsou vzdělávací aktivity zaměřené na budoucí potřeby orientované na získání širší palety znalostí a dovedností, než jaké jsou nezbytně nutné k vykonávání současného zaměstnání, přispívají k seberealizaci pracovníků (Tureckiová, 2004). Rozvoj pracovníků není záležitostí dotýkající se jen jeho samotného, ale bezprostředně se týká i celkových výsledků pracoviště, spokojenosti jedince i možnosti dosáhnout pracovních cílů (Harrison, 1993 v Foot, 2002). Rozvoj pracovníků jako součást podnikového vzdělávání se týká obvykle jen vybraných skupin zaměstnanců, mezi něž většinou patří (Tureckiová, 2004):

- současní manažeři
- specialisté s vysokým rozvojovým potenciálem

- specifická skupina talentů, tj. pracovníků, kteří tvoří základnu, z níž budou vybráni budoucí vysocí manažeři anebo specialisté, pro ně jsou obvykle zpracovávány plány nástupnictví v systému řízení kariéry (Tureckiová, 2004). Talent management je nástrojem řízení kariéry vybraných lidí (Hroník, 2007), tj. personální činnosti směřující k realizaci osobnostních potenciálů pracovníků a saturaci jejich potřeb ve shodě s podnikovými potřebami a cíli (Palán, 2002). Plány nástupnictví jsou koncepty, které mají dlouhodobější horizont než rozvojové plány, jsou do nich zakomponovány různé rozvojové a vzdělávací aktivity (Hroník, 2007).
- klíčoví pracovníci, tj. pracovníci vysoce výkonní, pracující v profesích, které jsou pro firmu strategicky významné (Tureckiová, 2004). Do této skupiny lze zařadit i skupinu pracovníků, kteří jsou předmětem zájmu této práce.

Dle Hroníka (2007) v malých firmách zodpovídá za rozvoj lidských zdrojů většinou sám manažer, který řídí, vede své lidi. Ve středních firmách je vhodné již vytvořit personální oddělení (alespoň jeden personalista). Ve velkých firmách se setkáváme s členitějšími modely řízení rozvoje lidských zdrojů. Také tady odpovídá za rozvoj svých lidí manažer, ale má k tomu různě zaměřené personalisty.

Dle Harrisonové (1997 v Armstrong, 2002) je strategický rozvoj lidských zdrojů „rozvoj vyplývající z jasné vize o schopnostech a potenciálu lidí, který probíhá v souladu s celkovým strategickým rámcem daného podniku“. Strategický rozvoj lidských zdrojů je termín, který představuje dlouhodobý pohled na to, jak praxe rozvoje lidských zdrojů může přispět k uskutečnění podnikových strategií, zabezpečení podnikových cílů. Zvyšuje schopnost lidí s vědomím, kvalifikovaný člověk „na svém místě“ je mimořádně cenným intelektuálním kapitálem zvyšujícím konkurenceschopnost firmy. Strategický rozvoj lidských zdrojů je rámec, v němž se rozvíjí osobnostní i dovednostní komponenty zaměstnanců. Patří sem i vznik prostředí, v němž budou lidé motivováni k dalším vzděláváním i nabídka programů k takovému vzdělávání. Nejde jen o převzetí obecných poznatků, ale o tvořivou aplikaci intelektuálního kapitálu v rámci podniku. Strategický rozvoj lidských zdrojů je sice záležitostí podnikatelskou, ale musí brát v úvahu také individuální aspirace a potřeby.

Není tedy možné lidské zdroje pouze „vytěžit“, ale musíme je také obnovovat, rozvíjet a v této sféře i adekvátně investovat.

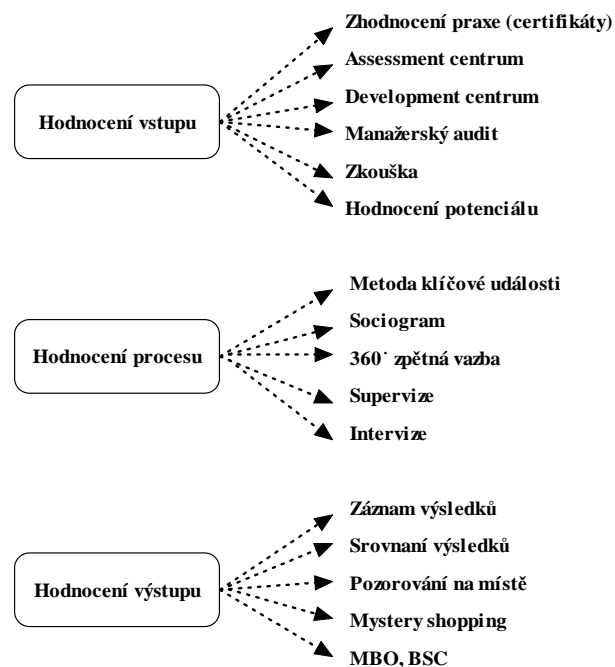
2.1.3. Identifikace vzdělávacích potřeb

Teoretická část diplomové práce se zabývá podrobně pouze první fází cyklu podnikového vzdělávání, tj. identifikací vzdělávacích potřeb. Další fáze teoretické části a praktická část popisuje podrobně pouze jednu z metod identifikace vzdělávacích potřeb, a to DC.

Pokud chceme pracovníky firmy vzdělávat, je především vhodné znát nedostatky v jejich znalostech. Vzdělávání pak může pomoci naplnit jak individuální potřeby, tak i potřeby organizace.

2.1.3.1. Metody hodnocení

Mezi metody identifikace vzdělávacích potřeb můžeme zařadit všechny metody hodnocení (viz Obr. 3).



Obr. 3 – Metody hodnocení (Hroník, 2006)

Vstupy představují předpoklady pracovníka (potenciál, způsobilosti, praxe). Mezi vstupy jsou velmi často zařazovány kompetence a zkušenosti. Hodnocení procesu je

hodnocením přístupu pracovníka k různým zadáním, úkolům (jak se pracovník chová při práci). Výstupy nejčastěji představují výkony a výsledky, které jsou dobře měřitelné. Za přímé hodnocení měření výstupu lze považovat výkon či výsledek, který lze číselně vyjádřit a má rozlišovací schopnost. Výsledky lze hodnotit i na základě stupnice, na které jsou odhadovány hodnoty výstupu. Například na stupnici 0–4 ohodnotím výstupy pracovníka hodnotou 3.

Mezi základní metody hodnocení řadíme takové metody, které mají obecný charakter. Obvykle mezi ně patří motivačně-hodnotící pohovor a řízení pomocí cílů z angličtiny Management by Objectives (dále jen MBO) a Balance Score Card (dále BSC). MBO a BSC se více zaměřují na relativně snadněji měřitelné hodnoty, a proto se uplatňují především při hodnocení výstupů (Hroník, 2006).

Motivačně-hodnotící pohovor

Motivačně-hodnotící pohovor má dvě části. V první části pracovník hodnotí sebe. Ohlíží se za tím, co se stalo, ale nezůstává u toho, posléze se více zaměřuje k budoucnosti a ke kontextu (pracoviště, firma). Text otázek dostává předem, aby se mohl dobře připravit.

Ve druhé části je hodnocení nadřízených. Jestliže motivačně-hodnotící pohovor navazuje na předem zadané úkoly, je do takového hodnocení zakomponována kontrola plnění a splnění.

Motivačně-hodnotící pohovor je součástí naprosté většiny hodnotících systémů. Jeho struktura může být mírně odlišná, v zásadě je zde část sebehodnocení a část hodnocení druhým. Hlavní výhodou je to, že může pokrývat všechny oblasti a časové horizonty hodnocení (Hroník, 2006).

MBO (Management by Objectives)

MBO je metodou zaměřenou na budoucnost. Může se orientovat na všechny oblasti. Nejvíce je „doma“ v hodnocení výstupů.

Mezi základní prvky MBO patří (Hroník, 2006):

- stanovení cílů – jádro procesu MBO
- plánování akcí, úkolů – zatímco cíle specifikují čeho má být dosaženo, akce a úkoly specifikují, jak toho má být dosaženo

- sebeřízení – předpokladem úspěchu MBO je kvalitní motivace, znalost MBO a úsilí, které jsou nenahraditelné pro samostatné plnění úkolů
- průběžná pravidelná kontrola – koučování, tj. metoda založená na vztahu dvou lidí a používá se k rozvoji individuálních dovedností, znalostí a postojů, koučování pomáhá učit se (Bláha, Mateiciuc, Kaňáková, 2005)

MBO v současném chápání vnesl do managementu P. Drucker již v 50. letech minulého století (Hroník, 2006).

BSC (Balance Score Card)

BSC nelze chápat pouze jako ukazatelový systém k hodnocení současné výkonnosti podniku. Jelikož se snažíme pomocí hodnocení vývoje hlavních faktorů výkonnosti měřit budoucí – strategickou výkonnost podniku, musí být ukazatelový systém propojen se strategickým řízením. Každá vize a strategie bude úspěšná pouze tehdy, bude-li realizována konkrétními opatřeními v oblasti operativního řízení.

BSC si proto klade za úkol přetřansformovat vize a strategie do konkrétních cílů, ukazatelů, úkolů a opatření, které zajistí jejich realizaci v oblasti operativního řízení (Solař, Bartoš, 2003).

Hlavním přínosem autorů BSC je velmi jednoduchý, přehledný a přitom komplexní přístup k interpretaci vize a strategií firmy formou cílů, ukazatelů a opatření pro rozvoj následujících čtyř základních oblastí chápaných jako základní perspektivy rozvoje výkonnosti firmy (Solař, Bartoš, 2003):

- finance
- zákazníci a trhy
- hlavní interní procesy
- učení se a rozvoj inovačních schopností

Doprovodné metody hodnocení doprovází, doplňují základní metody. Nelze na nich postavit systém hodnocení, ale zároveň se bez některých z nich neobejdeme. Doprovodných metod hodnocení může být celá řada. Výčet doprovodných metod hodnocení je tedy ilustrativní, nikoli úplný (Hroník, 2006).

Metoda klíčové události

Jedná se o metodu, která je zaměřena na sledování oblasti „proces“. Metoda spočívá v pravidelném zaznamenávání jedné pozitivní a jedné negativní události během stanoveného intervalu. Je velmi vhodnou metodou pro svou časovou a administrativní náročnost. Ačkoli jde o metodu zaměřenou na to, co se stalo, lze ji kvalitně využít při koncipování změny a rozvoje (Hroník, 2006).

Assessment centrum

Zpočátku se objevovaly určité snahy termín Assessment Centre/Center (podle toho, jestli používáme anglickou nebo americkou angličtinu) překládat jako diagnosticko-hodnotící středisko (Štikar, Rymeš, Riegel, Voskovec, 2000 v Kyrianová, 2003) nebo jako hodnotící středisko (Weather, Davis, 1989 v Kyrianová, 2003). V současné době se téměř výhradně objevuje termín assessment centrum (dále AC).

Dle Kyrianové (2003) AC je soubor metod aplikovaných na skupinu. Jejím cílem je obsazení pracovní pozice. Hlavním rysem AC je jednak více hodnotitelů, kteří posuzují kandidáta z různých hledisek a různými metodami. Doba, po kterou trvá AC, je různá. Může trvat několik hodin, někdy celý pracovní den. AC se účastní cca 4–12 kandidátů (může to být také více nebo méně), odpovídající počet hodnotitelů, tedy lidí, kteří jsou vyškoleni k hodnocení chování kandidátů, manažer/ři aj. Dále moderátor, tedy člověk, který AC vede. V závěru AC se koná tzv. porada hodnotitelů, kde si hodnotitelé, manažeři a moderátor aj. vyměňují postřehy o kandidátech a uzavírají předběžná stanoviska. Výstupy z AC mají charakter psychologických posudků, i když jsou zaměřeny na hodnocení kritéria a predikci pracovní úspěšnosti. Zprávy v písemné formě se vyhotovují do několika dnů po realizaci AC. Vedení firmy se samo rozhodne, zda bude chtít zpětnou vazbu pro management a účastníky v písemné formě nebo ústní.

Dle Nováka, Capponi, Kotka (1989) pozoruhodnou variantou tohoto postupu, která vznikla zcela mimo hlavní proud vývoje metody, jsou tzv. programované diskusní skupiny. Programová diskusní skupina vychází ze sociálního učení programového. Nezaměřuje se pouze na efekt ve skupině, ale primárně si všímá diagnostiky, tj. určení dané míry znalostí, schopností, předpokladů atd. Vytvořili je psychologové pod tlakem požadavku důkladného výběru ze zájemců o osvojení a pěstounskou péči. Na základě informace poskytnuté oponentem neznali autoři při tvorbě metody nic z teorie AC.

Faktem ovšem je, že takto vybírali lidi na pozice, kde chyba může způsobit velké ztráty. Osvojitele lze považovat za „specialisty“ na výchovu ve specifických podmínkách. Jde o výběr na pozici, kam se hlásí velký počet uchazečů. Obdobně mezi nimi chtějí rychle vybrat ty vhodné, ale zároveň dát šanci všem, kteří splňují základní podmínky.

360° zpětná vazba

Dle Hroníka (2007) 360° zpětná vazba je ideálním doplňkovým nástrojem pro identifikaci individuálních vzdělávacích potřeb. Jako kritéria mohou být jednotlivé projevy kompetencí nebo takové projevy chování, které jsou nezbytné pro zvládnutí úkolů, jež jsou před strategickou obchodní jednotkou (dále SBU). SBU může dle Mally (2007) být definována jako seskupení podnikových subjektů (divize, výrobky, vzájemně propojená oddělení, jednotlivé podniky, jejich seskupení apod.)

Metoda se někdy nazývá vícezdrojové hodnocení. Spočívá v tom, že podle stejných kritérií je hodnocený hodnocen různými lidmi. Je výhodné, když metoda je postavena na kompetenčním modelu, který je uplatňován v DC.

S DC ji spojuje to, že zde probíhá hodnocení podle principu „více očí“. Tentokrát jsou to však oči, které člověka pozorují za běžného chodu.

Do systému může vstoupit libovolný počet respondentů, kteří spadají do sedmi základních skupin. Tyto skupiny pak mohou být ještě dále členěny. V základních skupinách probíhá sebehodnocení, hodnocení nadřízeným, hodnocení kolegy, hodnocení podřízenými, hodnocení zákazníkem, hodnocení dodavatelem, hodnocení „žolíkem“, tj. jeden či více lidí, kteří jsou vybráni samotným hodnoceným a obvykle dotyčného znají, např. bývalý kolega, manžel, přítel apod.

V současnosti je obtížně myslitelná 360° zpětná vazba bez elektronické podpory, která umožňuje administraci a vyhodnocení.

Základní výhodou 360° zpětné vazby je koncentrovanost informací a jejich setříděnost. Za běžných podmínek hodnocený není schopen absolvovat hodinové zpětné vazby s desítkou lidí a odnést si utříděné informace. Takto koncentrované a setříděné informace jsou velmi dobrým podkladem pro formulování velmi konkrétně zacíleného rozvojového plánu (Hroník, 2006).

Sociogram

Sociogram představuje grafické znázornění vztahů mezi členy skupiny získané na základě metody sociometrie, tj. dle Hartla, Hartlové (2000) nauky zabývající se nalézáním a měřením sociálních vztahů, jejich struktury, směry a síly. Sociogram, stejně jak 360° zpětná vazba, je metodou, která je zaměřena na aktuální stav a hodnocení procesu. Neklade si za cíl zhodnocení dovedností daného člověka, ani jeho výsledků. Zatímco 360° zpětná vazba má v centru pozornosti jednotlivce a jeho hodnocení druhými, u sociogramu jsou sledovány vzájemné vazby. Každý účastník sociogramu může vidět své postavení ve srovnání s druhými, respektive sebehodnocení a hodnocení druhými.

Při současných trendech, kdy dochází k „promísení“ různých metod, jako je například zařazení 360° zpětné vazby do development centra, lze něco podobného očekávat i u sociogramu. Také bývá zařazován do development centra či dokonce assessment centra (Hroník, 2006).

Manažerský audit

Manažerský audit představuje soubor různých metod, které jsou povětšinou individuálně administrovány. Složení těchto metod bývá velmi rozmanité.

Manažerský audit obvykle obsahuje (Hroník, 2006):

- kompetenční rozhovor nebo tzv. hloubkové interview, dle Hartla, Hartlové (2000) se zaměřuje na základní vlastnosti, rysy a zdroje našeho chování, jež mohou být při prvním sledování skryty, opak behaviorální interview)
- business esej (písemná charakteristika práce, kterou vykonává)
- psychologické hodnocení (obecně každé hodnocení psychologem za použití základních metod, tj. pozorování – sledování chování zaměřené na určitou aktivitu, rozhovoru – dotazování směřující k určitému cíli, analýzy produktu činnosti – rozbor toho, co člověk vykonal, či experimentu – metoda kontrolující různé proměnné, umožňující vyvozovat určité vztahy mezi proměnnými)

Manažerský audit se obvykle využívá u vyšších manažerských pozic (Hroník, 2006).

Mystery shopping

Mystery shopping je obdobou metody pozorování na místě. Rozdíl je v anonymitě pozorování a časové návaznosti zpětné vazby. Při mystery shoppingu pozorovatelé zůstávají po celou dobu v anonymitě, jsou k nerozeznání od ostatních lidí. Zpětná vazba na jednotlivé zaměstnance nenásledují ihned, protože je nezbytné ji zpracovat.

Metoda se velmi často používá tam, kde pracovník přichází do přímého kontaktu se zákazníkem. Vzhledem k principu „tajnosti“ pozorování je prováděna externími pracovníky (Hroník, 2006).

Hodnocení potenciálu

Často hodnotíme potenciál velmi nepřímo, například na základě výsledků v DC soudíme na potenciál. To je poněkud troufalé, protože pozorované a hodnocené chování v DC vyjadřuje spíše aktuální výkon, než předpoklad budoucího výkonu. Proto je třeba mít relativně samostatné metody pro hodnocení potenciálu.

Potenciál se definuje jako trojsložkový (Hroník, 2006):

- kognitivní předpoklady jsou identifikovány pomocí výkonových testů
- u flexibility je hodnoceno, do jaké míry vyhovuje testovanému podnětově bohaté či chudé prostředí, do jaké míry je otevřen změně a do jaké míry je cílený či situační
- zaujetí představuje schopnost nadchnout se, žít něčím, schopnost nasadit se

Hodnocení potenciálu je poměrně často vyžadováno při zadávání DC. Tak je možné srovnávat výkon v DC s potenciálem.

Supervize a intervize

Metody supervize a intervize jsou spíše metodami rozvoje než hodnocení. Ovšem jejich podstatnou částí je reflexe a zpětná vazba. Reflexy a zpětnou vazbu poskytují kolegové, kteří jsou většinou z jiných úseků a mají předpoklady podívat se na prezentovaný problém z nadhledu. Jsou na přibližně stejné úrovni v hierarchii, avšak vzájemně nejsou ve vztahu přímé podřízenosti a nadřízenosti (Hroník, 2006).

2.1.3.2. Metody subjektivní identifikace vzdělávacích potřeb

Individuální vzdělávací potřeby lze identifikovat ze tří různých úhlů pohledu (Hroník, 2007):

- subjektu vzdělávání (individuální potřeby a přání)
- požadavků vyplývajících z funkce (zjišťuje se potřeba vzdělávání tím, že se hodnotí nároky práce s reálnými způsobilostmi)
- budoucnosti (očekávání plánovaného profesního a kariérového růstu)

Metody subjektivní identifikace vzdělávacích potřeb jsou založeny na sebesposouzení, které je zaměřeno především na pracovní chování. Důležitý je tedy popis chování, nikoli jeho abstrakce do silných a slabých stránek (Hroník, 2007).

Autofeedback

Autofeedback je metodou, která není jen diagnostickou, ale také korektivní, umožňující změnu. Autofeedback je vhodné provádět v půlročním, až jednoročním intervalu (Hroník, 2007).

Variant autofeedbacku může být celá řada. Lze modifikovat metodu klíčové události pro sebesposouzení s prostorem pro záznam cílů a předpokládaných konsekvencí tím, že vlastní záznamy se srovnají se záznamy jiné osoby (nadřízeného). Tuto metodu můžeme nazvat „průběžná analýza klíčových rozhodnutí“. Autofeedback, který se provádí s časovým odstupem, se nazývá retrospektivní autofeedback. Retrospektivní autofeedback spočívá v analýze výjimečných pozitivních a negativních událostí, úspěchů a neúspěchů, hledání jejich zdrojů u sebe samého, ve znalostech, dovednostech, vlastnostech a podobně. Kromě analýzy klíčových rozhodnutí, úspěchů a neúspěchů je třeba analyzovat, jaký způsob učení nám nejvíce vyhovuje pomocí metody Styly učení. Podle nám vlastního stylu učení pak můžeme přesněji formulovat způsoby naplnění rozvojových cílů, které si formulujeme do rozvojového plánu. Je zřejmé, že neexistuje jeden správný způsob učení a že styly učení jsou poměrně značně individuální. Na základě testu stylu učení je pak možno usuzovat, za jakých okolností je u toho kterého člověka nejefektivnější učení. Je třeba mít na paměti, že i styly učení se mění, takže je třeba se zaměřit na vlastní analýzu stylu učení s určitou periodicitou jeden až tři roky (Hroník, 2006).

2.1.3.3. Metody objektivní identifikace vzdělávacích potřeb

Metody objektivní identifikace jsou zaměřeny na hodnocení druhými lidmi. V pracovním prostředí se nemusí jednat jen o nadřízeného.

Přímý nadřízený je rozhodující osobou a jeho podřízený tou nejdůležitější osobou při identifikaci vzdělávacích potřeb. Zde je možné volit direktivní, předem danou cestu, kdy vedoucí ví, co chce, aby se podřízený naučil nebo postup demokratičtější.

Po cestě může-zná-umí-chce je cestou partnerů. Nadřízený podle daného schématu neprovádí výslech, ale nadřízený a podřízený spolu hledají možnosti zlepšení (Hroník, 2007).

Development centrum

DC slouží k identifikaci individuálních vzdělávacích potřeb. Na základě výsledků lze formulovat kompetenční profil. Výstupy z DC jsou podněty pro tvorbu rozvojového plánu (Hroník, 2007). Oblast je vcelku nová a mnohé zdroje o problematice jsou ve formě vědeckých článků. O problematice se zmiňují mimo jiné odborné články (Halman, Fletcher, 2000), (Higgs, Aitken, 2003).

DC má podle Halla (1991 v Armstrong, 2005) následující fáze:

1. den:

- účastníci zkoumají svou dosavadní práci společně s jinými účastníky
- individuální úkol
- strukturovaný pohled na sebe sama
- praktická simulace

2. den:

- dotazník zaměřený na týmové role
- dotazník zaměřený na osobní profil
- další konzultativní zasedání a sebehodnotící postupy

3. den:

- testy numerických schopností
- zpětná vazba na dotazníky (vyhodnocení dotazníků)
- konzultace týkající se plánů osobního rozvoje

- přehled hlavních bodů a zjištění

Naznačený model je jedním z mnoha možných. Každé DC si s ohledem na zakázku bude vytvářet modely dle svých potřeb (Armstrong, 2005).

Rozvojový plán (uzavřená dohoda v písemné formě pracovníka s nadřízeným), tj. vzdělávací program „šitý na míru“ konkrétnímu zaměstnanci (Kyrianová, 2006). Navazuje na dohodu o rozvoji, která je součástí hodnocení pracovní výkonnosti. Obsahuje vlastní představu, představu nadřízeného na základě zhodnocení souladu či nesouladu mezi očekávanými a reálnými výsledky a plán, který odráží budoucí potřebu znalostí a dovedností (Hroník, 2007). Dle Montaga (2002) rozvojový plán musí obsahovat jasné a věcné body včetně zásad nezbytné kontroly a případných sankcí v případě jejich nedodržení. Po ukončení celého cyklu rozvojového programu účastníků by nemělo chybět zjištění difference a účinnosti přijatelných opatření. Je vhodné zorganizovat další DC nebo využít metodu hodnocení „360° zpětná vazba“, přinejhorším alespoň provádět pravidelné periodické hodnocení.

2.1.3.4. Metody identifikace vzdělávacích potřeb organizace

Vzdělávací potřeby organizace identifikuje v konfrontaci dvou hledisek (Hroník, 2007):

- kde je a kam směřuje (strategie)
- jaké má lidi a jaké potřebuje, aby naplnila obchodní strategii SBU, tj. cílem obchodní strategie SBU je zpravidla patřit k vedoucím konkurentům na trhu, na kterém působí nebo na který chce proniknout

Benchmarking

Základní metodou identifikace vzdělávacích potřeb organizace spočívá ve srovnání výsledků SBU a hodnocení kompetenční úrovně. Takto se získá srovnání na úrovni jednotlivých částí firmy, tj. intrafiremní srovnání. Také můžeme provádět srovnání s jinými firmami (Hroník, 2007).

Development centrum

Dle Hroníka (2007) pomocí DC se vytváří kompetenční profil definovaných skupin a organizačních celků. Na základě profilu a výsledků je posléze vytvořen rozvojový plán pro všechny či jednotlivé podskupiny.

2.2. Aplikovaná teorie zaměřená na osobnost, kompetenční model a development centrum

2.2.1. Struktura osobnosti

Definice osobnosti

Dle Hartla, Hartlové (2000) nejčastěji je osobnost definována jako celek duševního života člověka. Má svůj původ ve slově persona, což byla původně maska používaná v antickém divadle. Později se slovo persona uvádělo ve smyslu stálý typ, charakter, role člověka.

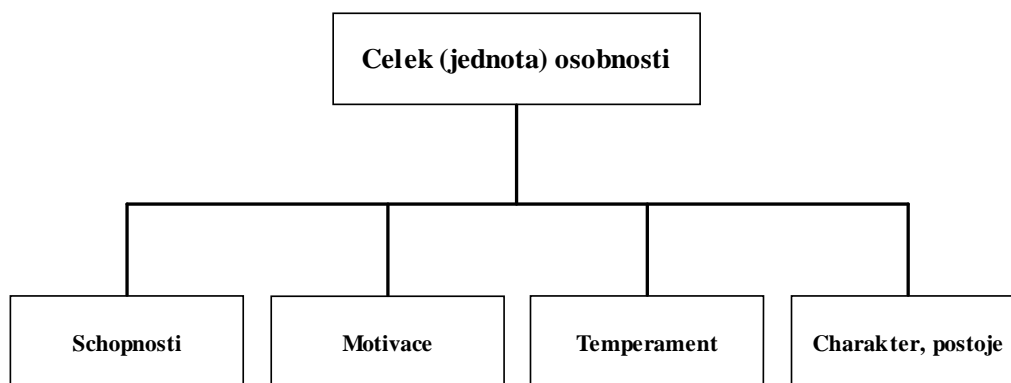
Dle Drápela (1997) v uplynulých sto letech předložili na základě vědeckého bádání psychologové mnoho definic osobnosti. Základním dělítkem může být přístup k osobnosti jako ke specifice každého člověka, tj. každý jsme nějakou osobností nebo k osobnosti jako k souhrnu svým způsobem jedinečných a vynikajících vlastností. Současná psychologie se spíše přiklání k první variantě, tj. k vnímání toho, že každý člověk je osobností. Lze uvést dva opačné názory pojmu osobnosti dle Drápela (1997):

- teoretici vnímají osobnost jako něco skutečně existující se skutečnými účinky;
- behavioristé oproti tomu pokládají osobnost za pouhou odvozeninu z chování, která je jediným přímo pozorovatelným a měřitelným jevem. Pojem behaviorální dle Hartla, Hartlové (2000) se týká chování nebo přístupu k lidské existenci na základě pozorování chování.

Dle Nakonečného (2005) osobnost lze chápat jako interindividuálně odlišný celek duševního života. Člověk je utvářený biologickými činiteli a osobními zkušenostmi.

Struktura osobnosti

Každé jednání člověka je výsledkem jeho schopností, motivace, temperamentu, charakteru a postoje (viz Obr. 4) (Bedrnová, Nový a kol., 2002).

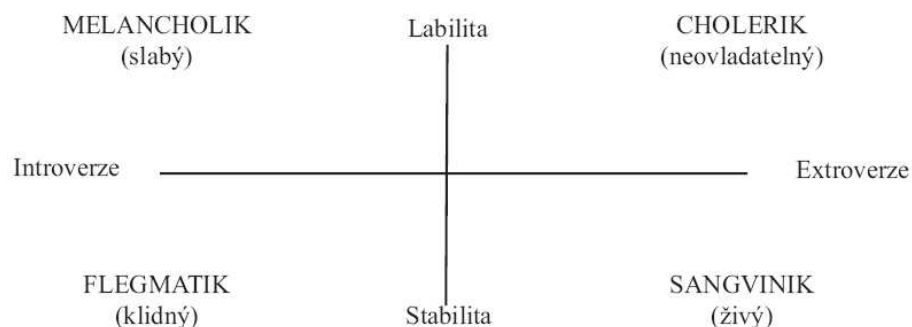


Obr. 4 – Struktura osobnosti (Bedrnová, Nový a kol., 2002)

Vlohy (resp. schopnosti) nejsou samy o sobě postačující zárukou uplatnění člověka a jeho úspěšnosti v práci i v životě vůbec. Ani vynikající schopnosti nemusí člověk umět či chtít v plné míře využít, zejména pokud mu budou chybět potřebné vlastnosti motivační. Vlohy jsou vrozenou výbavou, biologickými základy pozdějších schopností. Nadání nebo talent vzniká na základě spojení vloh většího rozsahu. Zaručuje jedinci větší pravděpodobnost úspěšnosti v dané činnosti nebo v daném okruhu činností. Významný podíl na utváření schopností má především proces vzdělávání, v jehož rámci lidé postupně získávají potřebné vědomosti. Schopnosti bývají z různých hledisek členěny, např. na obecné a speciální, a to v závislosti na rozsahu a specifikách činností, které dovolují jedinci úspěšně zvládnout. Jiné dělení vychází ze zastoupených tělesných a duševních dispozic: schopnosti pohybové, smyslové a rozumové (Provazník a kol., 2002). Schopnosti lze trénovat (Urban, 2003).

Motivace je soubor činitelů představujících vnitřní síly činnosti člověka, které usměrňují jeho poznávání, prožívání a jednání (Provazník a kol., 2002).

Temperament vyjadřuje celkový stav emotivity jedince a převažující způsob prožívání různých situací. Obr. 5 ilustruje základní temperamentové dimenze. Schéma vychází z původního několik tisíciletí starého rozdělení Hyppokratovského (melancholik, choleric, flegmatik, sangvinik), které rozšířil a zpřehlednil Eysenck. Dle Hartla, Hartlové (2000) melancholik je typ labilní a do sebe uzavřený. Choleric je labilní, otevřený až vzteklý. Flegmatik je uzavřený, klidný a stabilní. Sangvinik je stabilní, ke světu otevřený, odolný.



Obr. 5 – Eysenckova typologie (Pokorný, 2005)

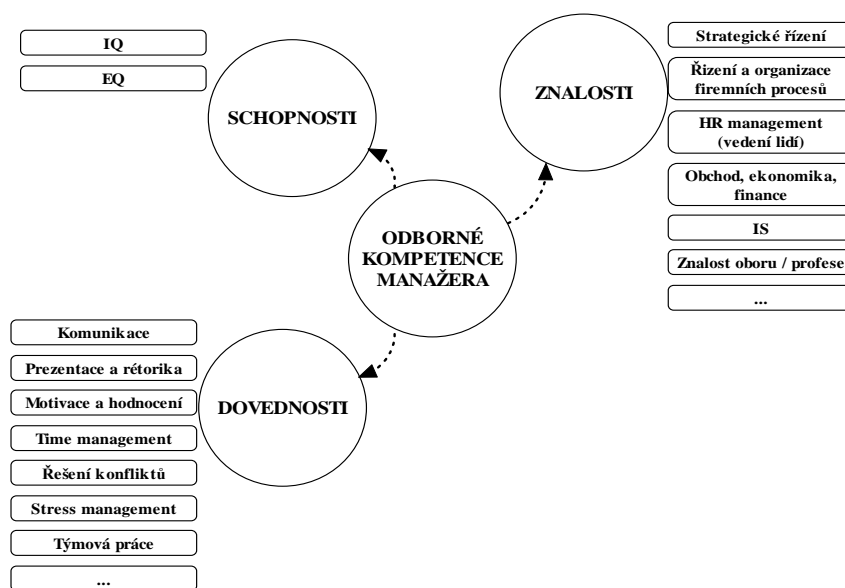
Charakter představuje vlastnosti vztahu člověka ke světu, činnosti, druhým lidem a sobě samému.

Postoje se vymezují jako komplexní a relativně stálé, kladné nebo záporné soudy, názory, přístupy, citové vztahy a tendence jednat podobným způsobem v obdobných situacích. Tvoří jakési můstky mezi jedincem a realitou, ve které funguje (Lukeš, Nový a kol., 2005).

2.2.2. Posuzování chování v DC podle kompetenčního modelu

Obecná charakteristika osobnosti, byť provedená na základě psychologické diagnostiky, neříká mnoho o kompetenci člověka v té či které oblasti aktivit. Je jasné, že intelektově vysoce schopný člověk se zájmem o cizí jazyky, motivovaný a charakterní, tedy teoreticky vzato ideální disponent se na tomto postu neuplatní, pokud bude zvýšeně citlivý na stres, nesnese hluk a nedokáže rozdělovat svoji pozornost. Svoji nekompetentnost pak završí třeba zvýšenou mírou vztahovačnosti (paranoiditou).

Kompetence je trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení podnikových i osobních cílů (Hroník, 2007). Kompetence jsou pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů. Pomocí rozlišení způsobu práce a výsledků nám umožňuje daleko cíleněji řídit výkon. Obr. 6 zobrazuje příklad odborných kompetencí manažera.



Obr. 6 – Odborné kompetence manažera (Kubrová, 2003)

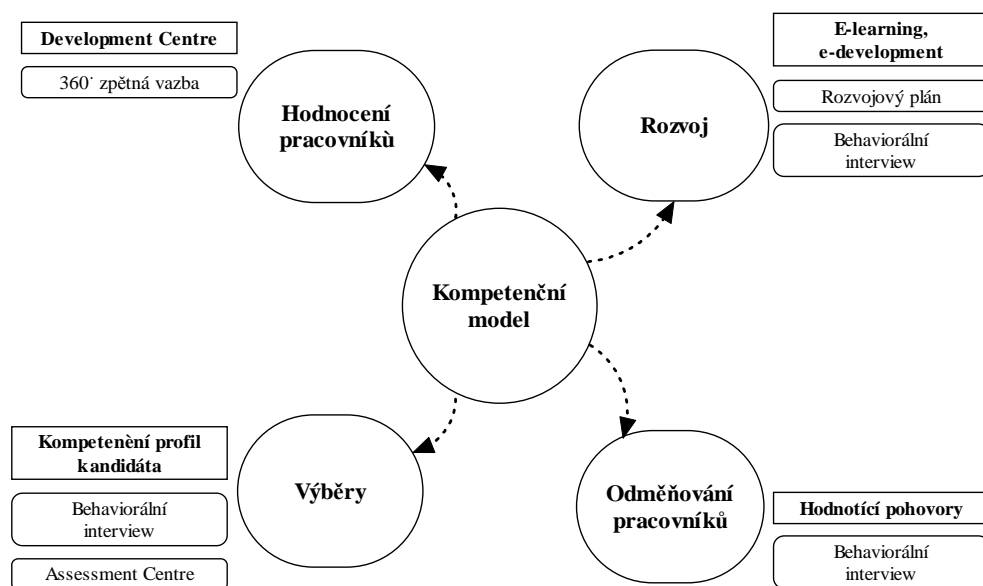
Znalosti se interpretují jako pamětní mentální předpoklady výkonu, osvojené soubory představ a pojmů (Lukeš, Nový a kol., 2005). Znalosti současného manažera mu musí pomáhat hledat pro firmu výhodné podnikatelské příležitosti a navrhnout reálnou cestu k jejich dosažení včetně vymezení zdrojů (Kubrová, 2003).

Dovednosti se vymezují jako praktické chování, které je dáno na základě našich schopností a učení se (Lukeš, Nový a kol., 2005). Dovednosti jsou spíše záležitostmi výchovy – cílevědomého vedení jedinců při modelové či reálné praktické činnosti. Zakládají vznik zkušeností – postupně upevněné osvědčené způsoby jednání (Provazník a kol., 2002). Dle Kubrové (2003) dovednosti je možné rozdělit na tvrdé dovednosti – metodické dovednosti, nezbytné pro úspěšné plánování, organizování, řízení a kontrolu firemních procesů. Tyto dovednosti jsou rámce pro uplatnění tzv. měkkých dovedností, které jsou předpokladem pro zvládnutí psychosociální stránky výkonu manažerské pozice.

Dle Kubrové (2003) hovoříme-li o schopnostech člověka, máme na mysli jeho individuální (IQ) a emoční (EQ) potenciál. Je to především schopnost učení se práce s informacemi a schopnost mluveného i písemného projevu, schopnost umět přijímat rozhodnutí i v podmínkách neurčitosti vzniku náhodného procesu, schopnost pozitivní komunikace a vzájemné spolupráce atd. Inteligence není jen paměť a představivost, schopnost kombinace a abstrakce, ale také schopnost orientace v jevech i v mezilidských vztazích. Dobrý manažer by měl být vybaven přibližně stejnou měrou

IQ i EQ, aby mohl efektivně a bez stresů ovlivňovat členy jím vedeného pracovního týmu, mít patřičnou autoritu a získat tak pro jím navrženou cestu k podnikatelskému cíli i členy svého týmu.

Abychom mohli opravdu řídit firmu a lidské zdroje podle kompetencí, potřebujeme si formulovat kompetenční model. Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče. Funkční kompetenční model obsahuje takové kompetence, jejichž rozvojem následně, byť s určitým zpožděním, se zvyšuje výkonnost. V současnosti nemáme jiný nástroj než je kompetenční model, který by vytvořil jednotný výkladový rámec pro výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání, popřípadě odměňování. Kompetence a kompetenční model vytváří kritéria, která můžeme uplatnit při identifikaci vzdělávacích potřeb. Stejně tak je můžeme použít při vyhodnocování efektivity rozvoje. Obr. 7 představuje uplatnění kompetenčního modelu (Hroník, 2007).



Obr. 7 – Uplatnění kompetenčního modelu (Hroník, 2007)

Dle Hartla, Hartlové (2000) behaviorální psychologie je psychologie chování. Behaviorální interview je rozhovor o chování.

Dle Hartla, Hartlové (2000) hodnotící pohovor je hovor s účastníky výběru nebo školení o výsledcích, které dosáhli.

Kompetenční model ve firmě vytváří jakýsi „most“. Tímto mostem se propojuje popis práce s hodnotami a principy firmy. Popis práce nám říká, co má člověk dělat,

zatímco hodnoty a principy představují vnitřní vodítka zejména pro situace nejistoty a říkají nám, jak se chovat v situacích, které nejsou zahrnuty v popisu práce. Kompetenční model tvoří most také mezi obchodní strategií a „lidskou strategií“, která musí vždy vycházet z obchodní strategie SBU. „Lidská strategie“ říká, jaké lidi chceme mít. Kompetenční model nám napovídá, jakým chováním nejspíše dosáhneme cílů, které vyplývají z obchodní strategie. Pro „lidskou strategii“ pak kompetenční model znamená vodítka pro výběr, hodnocení, rozvoj nebo odměňování. Další výhodou kompetenčního modelu pro firmu je to, že prostupuje firmu celou její šířkou i výškou a tím poskytuje jednotnou terminologii pro pracovníky s různým odborným a vzdělanostním zázemím. Sjednocuje tak třeba „jazyk“ liniových manažerů a vrcholového managementu nebo také finančního a personálního oddělení (39).

Kromě generálních kompetenčních modelů pro celou společnost či manažerských kompetenčních modelů lze vytvořit a mít i částkové kompetenční modely, specificky zaměřeny na určitou skupinu pracovníků (39).

Ukázky takových kompetenčních modelů lze vidět v **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** (model prodejních kompetencí, model kompetencí pro výkonné pozice, model kompetencí pro uplatnění na trhu práce)

2.2.3. Historie, vývoj development centra

Metoda DC se vyvinula z metody AC. Dle Kyrianové (2003) bráno do důsledků můžeme prvky AC najít již v lidové tradici, konkrétně v pohádkách. Princ usilující o princeznu dostával určité úkoly. Teprve po jejich splnění dostal souhlas k sňatku a půl království k tomu. Určité prvky metody lze najít i v práci Psychotechnického ústavu v 30. a 40. letech minulého století. Odborníci vycházející z psychotechniky uvádí některé simulované situace, s nimiž si uchazeč o práci měl poradit. V první polovině 20. století se nejvíce rozvíjela psychologie práce a organizace především ve firmě Baťa. Ve zdejších školách práce bylo možno se potkat s řadou momentů, které bychom dnes vnímali jako součást AC, které měly především rozvojový charakter. Při výběrových řízeních se uplatňovaly především zkoušky (ukázky) práce. Vývoj vedoucí ke vzniku prvních AC úzce souvisí s historií vzniku a užití psychodiagnostiky, tj. disciplíny, která se vyvinula mimo jiné i z psychotechniky. Psychotechnika původně označovala jednání

s lidmi, posléze se zaměřovala na výběr pomocí různých testů. Jako taková byla však kritizována pro nedostatečné přihlídnutí k individualitě jedince (Hartl, Hartlová, 2000).

Diagnostickou činnost lze pojímat jako proces, který jde od metody (tj. souboru podnětů) k reakcím (tj. ke vzorku chování) a od reakcí k vlastnostem osobnosti nebo k celku chování. Přitom první část tohoto procesu (metoda – reakce) je tvořena pozorováním a měřením, druhá část (reakce – vlastnosti osobnosti či celek jejího chování) vyplývá z interpretace a hodnocení.

Psychodiagnostická metoda je soustavou podnětů (úkolů, situací, otázek), jimiž záměrně vyvoláváme chování nebo vymezujeme podmínky pro sledování chování (úkony, jednání, slovní odpovědi) zkoumané osoby. Toto chování přesně registrujeme (resp. měříme) a pak z něho usuzujeme na zvláštnosti příslušných psychických procesů, stavů nebo vlastností (Mojmír, 1999).

V cizině byla metoda poprvé užita pro výběr pracovníků v Michiganské Bellově centrále v roce 1958 (Montag, 2002).

Metoda AC původně zastřešovala tři oblasti práce (Montag, 2002):

- programy pro výběr a povyšování zaměstnanců s cílem předvídat budoucí úspěšnost v profesi. Výstupem může být, že z celkového počtu 10 uchazečů o post Z byl vybrán XY jako nejvhodnější uchazeč. Místo je tedy obsazeno tímto člověkem.
- u diagnostických programů jde o rozšíření předchozího a navíc se vyžaduje jednoznačná schopnost co nejpřesněji měřit a rozlišit různé charakteristiky
- rozvojové programy – jde o trénink, nácvik, osvojení si dovedností. Tato sféra má blízko k sociálnímu učení. S nadsázkou jí vystihuje polský aforista S. J. Lec: „Trénink je všechno. I květák je jen dobře vyceповané zelí“. Výstupem je tedy „ceповání“, tj. naučení toho, co je třeba k výkonu profese.

Porovnání předpokladů a požadavků podle původních tří možností využití AC je uvedeno v Tab. 2.

Účel AC	Povýšení nebo výběr	Identifikace vzdělávacích	Rozvoj dovedností
Účastníci	zaměstnanci s vysokým potenciálem nebo uchazeči	všichni dotčení zaměstnanci	všichni dotčení zaměstnanci
Pracovní činnost, která má být předem zanalyzována	činnost, která má být vykonávána nyní nebo v budoucnosti	současná nebo budoucí práce	současná nebo budoucí práce
Počet zjišťovaných dimenzí	méně (5-7), více obecnější	více (8-10), specifičtější	méně (5-7)
Charakter dimenzí	potenciál, charakteristické rysy	schopné rozvoje, pojmově dostatečně odlišené	trénovatelné dovednosti
Počet cvičení	málo (3-5)	mnoho (6-8)	více než jedno od každého typu
Typy cvičení	všeobecná	podobná pracovním činnostem	příklady pracovních činností
Potřebný čas pro AC	relativně krátký (0,5-1 den)	relativně dlouhý (1,5-2 dny)	relativně dlouhý (1,5 -2 dny)
Typ závěrečné zprávy	krátká, popisná	obširná, diagnostická	bezprostřední slovní informace
Adresát zpětné vazby	účastník a manažer na řídicím stupni o 2 vyšším	účastník a jeho nadřízený	účastník, dle situace i nadřízený
Poskytovatel zpětné vazby	pracovník pers. úseku	pracovník pers. úseku nebo hodnotitel	pracovník pers. úseku, trenér nebo facilitátor
Důležitý výstup z AC	celkový AC skór	skóry z jednotlivých dimenzí	hodnocení jednotlivých chování

Tab. 2 – Porovnání jednotlivých možností využití AC (Thornton, 1992 v Montag, 2002)

Pojmy trenér a facilitátor se užívají pro vedoucí skupiny. Role trenéra je zaměřená spíše na učení a pomoc při nácviku dovedností. Facilitátor je vedoucí či učitel, který ustupuje ze své dominantní pozice a podporuje spíše vztahy ve skupině. Spíše než klasický vedoucí působí jako moderátor (Hartl, Hartlová, 2000).

V nejnovějších pramenech (Kyrianová, 2006), (Hroník, 2006), (Hroník, 2007) jsou již odděleny termíny AC/DC. V jiných již toto oddělení není zřejmé (Montag, 2002, s. 16) „AC zaměřená na rozvojové programy se někdy (především v britské personalistické terminologii) nazývají rozvojová centra anglicky Development Centres (Arnold, 1997 v Montag, 2002). Používají stejné metody a techniky jako AC a liší se jen svým účelem. Myšlenka „rozvojových center“ se vyvinula z poznatku, že už jen samotná účast v AC, která může trvat i několik dní, má na jeho účastníky nepopíratelný vliv. Dokonce i tehdy, když jim není poskytnuta formální zpětná vazba, dozvědí se hodně o sobě i o činnosti organizace díky pouhé přítomnosti ostatních účastníků“. Diferencování se ovšem přinejmenším z hlediska přehlednosti vyplatí.

2.2.4. Využití development centra

Dle Kyrianové (2006) metoda DC se použije vždy, když se chce zaměstnavatel něco konkrétního dozvědět o svých zaměstnancích. To něco se týká jejich předpokladů pro další rozvoj a konkrétních způsobů, jak jim pomoci zvyšovat kvalifikaci a dosáhnout požadované úrovně.

Nemusí jít jen o vytvoření „poolu“ budoucích aspirantů na vrcholové řídicí pozice – tedy ve smyslu kariérového systému. Může směřovat také ve vytvoření kariérového plánu pro jednotlivce, které chceme ve firmě stabilizovat.

Dalším možným, i když zdaleka ne tak častým případem je využitím DC zjistit na skupině pracovníků, kteří dělají stejnou práci, ve kterých činnostech by se měli zdokonalit. Může sloužit k plánu rozvoje profesních dovedností ve smyslu dosažení profesní seniority bez kariérového posunu. I to zaměstnance stabilizuje.

Další variantou zadání je posoudit skupinu nástupníků a doporučit vhodný způsob vzdělávání. Navrhnout vhodnou úroveň v hierarchii firmy, na kterou mohou tito lidé jednotlivě aspirovat. Toto je asi nejčastějším zadáním. Zadavatel chce slyšet podrobné závěry o každém účastníkovi, jeho přednostech a slabínách. Informace využije jednak pro sestavení rozvojového plánu, jednak pro kariérový postup hodnocených zaměstnanců.

Poslední variantou je posoudit zaměstnance a určení těch, kteří z nich jsou pro podnik nejmenším přínosem. DC by mělo sloužit pro výběr lidí, které firma posléze propustí.

2.2.5. Důvody pro použití development centra

V literatuře se dočteme, že se jedná o jednu z aktuálně nejrozšířenějších metod, kterou má v repertoáru snad každá personálně poradenská a vzdělávací firma. Řada firem využívá DC. Nejspíš se na tom mohou podílet dvě příčiny, jednak dobrá zkušenost s touto metodou, ale také určitá současná „módnost“ (Hroník, 2006). Větší podniky zaměstnávají psychology, kteří DC realizují. Tato činnost ovšem nevyžaduje absolventa vysokoškolského, jednooborového studia psychologie. Jako psychologové se zde uplatňují i lidé, kteří obor studovali v různých kombinacích na různých školách.

Třebaže se v personalistické praxi v ČR tato metoda využívá již déle než 15 let (v Evropě i ve světě 35–45 let), existuje v české odborné literatuře málo publikovaných knih, které by se touto problematikou uceleně zabývaly a článků v časopisech (Montag, 2002).

Nutnou podmínkou ekonomičnosti je rozumná cena DC. Organizace by měla být schopna posoudit, zda je pro ni výhodnější zaměstnat interního psychologa nebo si najímat externí dodavatele (Montag, 2002). Částky, jež zejména velké firmy věnují na školení a tréninky svých zaměstnanců, jsou zpravidla značné, jejich efektivnost je však mnohdy problematická. Zajistit návratnost investic do vzdělávání zaměstnanců vyžaduje respektovat čtyři základní předpoklady (Stoklasová, 2003):

1. analýza vzdělávacích potřeb organizace
2. respektování principů učení
3. s tréninky řídicích dovedností je třeba začít shora
4. hodnocení výsledků vzdělávání

Jestliže se společnost rozhodne investovat čas svých zaměstnanců a další finanční prostředky do provedení analýzy rozvojových a vzdělávacích potřeb svých pracovníků, je velmi vhodné v krátké době navázat samotnou realizaci jejich osobního rozvoje, získané výsledky tak mohou být ihned efektivně zhodnoceny a využity v jejich prospěch. Dojde tím k prohloubení jejich motivace a loajality ke společnosti, neboť budou mít pocit, že samotné společnosti záleží na jejich budoucím rozvoji a působení a naopak (Stoklasová, 2003).

Metoda má samozřejmě i své nevýhody, a to náklady na použití. Náklad na jednu zkoumanou osobu se pohybují v rozmezí 10 000 Kč a 22 000 Kč (dle délky DC, rozsahu zprávy a zpětné vazby, která může být poskytnuta zvlášť hodnocenému a jeho nadřazenému). Když však vezmeme do úvahy to, jaké informace může poskytnout, které v konečném důsledku vedou k efektivnímu rozvoji (Hroník, 2006).

Pomocí metody DC se získá větší množství informací, tzv. měkkých dovedností, ale i ověření tvrdých dovedností o účastnících, čím delší dobu a čím více hodnotitelů pozoruje, tím více vidí (Kyrianová, 2003).

Na základě výsledků identifikace rozvojových potřeb lze formulovat kompetenční profil. Výstupy z DC jsou podněty pro tvorbu rozvojových plánů. Za obrovskou výhodu

lze považovat také tvorbu kompetenčního profilu pro definované skupiny a organizační celky. Na základě profilu a výsledků je posléze navržen plán rozvoje pro všechny či jednotlivé podskupiny (Hroník, 2007). Tento rozvoj je velmi dobře zacílitelný. Při koncipování rozvoje je třeba dát přednost plánování rozvoje skupiny. To, co pak není pokryto tímto plánem a je v individuálních doporučeních, je pokrýváno individuálním plánem rozvoje (Hroník, 2006).

Metoda DC je komplexní, využívá řady metod, přičemž nezbytné je, aby konzultant, který s ní pracuje, měl jasno o tom, jaká je organizační struktura firmy, firemní kultura, způsob předávání informací apod. – čili aby nahlédl do systému podniku (Montag, 2002).

Dle (Hroník, 2005) DC je pružná metoda, vychází z konkrétních potřeb firmy a pracovníků.

Cílem DC je dle Montaga (2002) především:

- poskytnout hodnoceným detailní zpětnou vazbu o jejich chování v pracovních situacích
- podpořit hodnocené v tom, aby začali uvažovat, jak si rozvinout ty své dovednosti, v nichž mají slabiny
- podpořit diskusi mezi hodnocenými a jejich bezprostředními nadřízenými o jejich dalším rozvoji a o rozvojových plánech
- zpracovat přehled o soubor kompetencí, které jsou vyžadovány organizací;
- umožnit vyšším personálním a ostatním manažerům uvažovat o budoucím uplatnění a rozvoji účastníků s přihlédnutím k jejich kompetenčnímu profilu, zjištěnému během DC
- identifikovat zaměstnance s vysokým potenciálem, kteří by mohli být rychle povýšeni do vyšších manažerských pozic

Z posledních dvou položek je zřejmé, že DC slouží také jako zdroj informací pro možné povyšování. To však vede k tomu, že nejlepším účastníkům je věnována největší pozornost, a těm, kteří by potřebovali nejintenzivnější zpětnou vazbu a pomoc, se jí dostává nejméně (Montag, 2002).

2.2.6. Metody development centra

Metod užívaných v DC je celá řada. Některé se vyplatí používat velmi často, jiné vymýšlíme přímo „na míru“ dané pozici. Někdy jsou kritéria na kandidáty natolik neobvyklá, že je potřeba hodně přemýšlet, aby je bylo možné převést do správné podoby (Kyrianová, 2006). Požadavek na rozmanitost a počet metod vyplývá z podmínky multisituačnosti. Jedním z podkladů efektivního DC je možnost „vidět“ účastníka v různých situacích (Hroník, 2005). Každá věc, kterou kandidát během DC udělá, může hodnotitelům poskytnout cenné informace.

Pro zpřehlednění používám v práci členění metod na individuální a skupinové modelové situace, psychodiagnostické metody.

2.2.6.1. Individuální modelové situace

Každý z účastníků se může podle svých dispozic různě projevat v individuálních a skupinových situacích. Někteří lidé mohou být výraznější právě v individuálních situacích, které mohou být různě zaměřené. V individuálních situacích účastník vystupuje sám nebo s figurantem (Hroník, 2005).

Prezentace

Prezentační dovednosti jsou důležité pro práci obchodníka, který v první fázi prodává své schopnosti. Taktéž jsou podstatné v práci manažera, který skrze prezentační dovednosti prodává své cíle. Prezentovat je možné nepřeberné množství témat. Blíže o tématech prezentace pojednává (Hroník, 2005). Dle Kyrianové (2006) individuální prezentace by měla být přísně časově limitována, a to podle zásady „čím méně, tím lépe“ – což platí pro vyšší či střední management. Optimální je časový limit 5–10 minut na vlastní projev a dalších 5–10 minut na případnou diskusi a dotazy. V každém případě by jedna prezentace neměla trvat déle než 15 min. Velmi výhodné je použití videotechniky. Nejen přítomnost kamery, ale i vědomí toho, že se bude projev natáčet, působí jako určitý stresor. Z projevu kandidáta před hodnotitelským týmem můžeme zjistit ledacos o tom, co je pro něho důležité, jestli je odolný vůči stresu, jak dokáže navázat kontakt s lidmi, jakou zkušenost má v pracovní komunikaci, zda je zvyklý pracovat s informacemi, jak přesvědčivě je účastník schopen sdělit nějakou informaci,

častěji však na to, jak je schopen vysvětlit, případně i odhalit svůj názor. Dá se usoudit i na charisma, kouzlo osobnosti.

Rozhovor

Dle Montaga (2002) rozhovor má být veden odborníkem zvláště k tomu vycvičeným, nejlépe psychologem nebo zkušeným personalistou.

Jeho účelem je především zjistit a doplnit chybějící poznatky o účastníkovi, zejména z oblasti jeho zájmů, postojů a motivace, schopnost sebereflexe aj. Jiným důvodem je nutnost doplnit či blíže objasnit reakce hodnoceného v různých situacích DC. Dalším smyslem tohoto rozhovoru je poskytnout účastníkovi alespoň první a nejjednodušší zpětnou vazbu.

Morální dilemata

Morální dilemata jsou modelové situace, které nemají jednoznačný způsob řešení. Do řešení se promítají různé postoje, hodnotové orientace. Projevený rázný postoj a jednoznačnost řešení totiž může být bezprostředním odrazem osobnosti, ale také kompenzací nedostatku (Hroník, 2005).

Hraní rolí

Dle Kyrianové (2003) v těchto situacích vystupuje účastník obvykle v pozici nadřízeného a vede rozhovor s „podřízeným“, nebo v pozici podřízeného a hovoří se svým „nadřízeným“. Často se používá hraní rolí v pracovním vztahu specifickém pro určitou profesi, například obchodník hovoří se zákazníkem apod.

Typickým příkladem hraní rolí je nácvik zpracování reklamací. Při cvičné reklamaci lze takto zhodnotit jak ochotu pracovníka, tak i jeho znalosti, jež může v dané sféře využít.

Zkoušky tvůrčích a improvizčních schopností

Zkoušky tvůrčích a improvizčních schopností jsou spíše zajímavé než rozšířené. Problémem jsou i velké nároky, které metoda klade na posuzovatele (Hroník, 2005).

Případové studie

Měly by být zaměřeny konkrétně k dané situaci a měly by brát ohled na postavení a zkušenost účastníků (Montag, 2002). Dle Kyrianové (2003) hlavním předmětem posouzení je komplex tvrdých a měkkých dovedností. Dominuje však věcné řešení. Oproti hraní rolí nás méně zajímá proces. Soustředění je na vyhodnocení výsledku.

Bývá to např. řešení nějakého problému, zvládnutí několika úkolů najednou a vypracování harmonogramu nebo třeba ověření technických dovedností, jazykové vybavení nebo schopnost zacházení s počítačem.

Zkoušky znalostí a orientace v oboru

Zkoušky znalostí a orientace v oboru se odlišují od případových studií v množství správných odpovědí. Zkoušky znalostí mají obvykle testový charakter a omezený počet správných odpovědí. Další odlišnost spočívá v zaměření. Ačkoli jsou případové studie zaměřeny věcně, je zde vždy nějaká neurčitost, která vyžaduje uplatnění intuice. Zkoušky znalostí více předpokládají konkrétní znalost a snaží se co nejvíce eliminovat náhodnou volbu. Proto se zkoušky znalosti více uplatňují u nemanážerských pozic, popř. manažerských s vysokou mírou určité odbornosti nebo specializace (Hroník, 2005).

Zkoušky zručnosti

Zkoušek zručnosti může být celá řada. Zkouška zručnosti jiného druhu než při manuální práci může být například zkušební hodina učitele ve třídě při předmětu, pro který není aprobován (Hroník, 2005).

2.2.6.2. Skupinové modelové situace

Dle Hroníka (2005) skupinové modelové situace umožňují pozorovat účastníky DC při úkolu, pro jehož splnění je potřebná práce ve skupině. Za skupinové modelové situace můžeme považovat ty, kterých se účastní nejméně 2 účastníci, kteří mají zadán úkol. Při něm se mohou ocitnout v různých rolích. Tyto metody mohou akcentovat různou kvalitu a zaměření skupinové práce (řešení problému, vyjednávání a další interpersonální dovednosti, práce pod tlakem apod.) Při skupinové práci lze zjišťovat takové charakteristiky, jako jsou aktivita – pasivita, dominance – submisivita, schopnost

obhájit svůj názor, schopnost naslouchat, zobecňovat, komunikační dovednosti, ochota přebírat zodpovědnost, částečně i empatie atd.

Pokud je to možné, je velice vhodné pořídít videozáznam. Videozáznam může splnit dvojitý účel – pomoci při řešení rozporů mezi hodnotiteli a poskytnout zpětnou vazbu účastníkům. Podmínkou ovšem je, aby videotechnika kvalitně fungovala a osoba, která jí obsluhuje, byla dostatečně sofistikovaná.

Modelové situace zaměřené především na sledování výkonových charakteristik

Dle Hroníka (2005) u skupinových modelových situací, které jsou zaměřené na sledování výkonových charakteristik, je hlavním úkolem skupiny předložit, vypracovat konkrétní úkol. Mají charakter „dělání“, nikoli „povídání o tom, co by se mělo dělat“. Výstup má materiální podobu, zatímco ostatní typy situací (interpersonální, kognitivní, stresové) mají především ideový výstup.

Modelové situace zaměřené především na sledování interpersonálních charakteristik

Dle Hroníka (2005) u skupinových modelových situací, které jsou zaměřené na sledování interpersonálních charakteristik, je hlavním úkolem skupiny dohodnout se na konkrétních řešeních. Konkrétní osoba zde nemá úkol vyřešit sama, ale společně s druhými a pro druhé.

Modelové situace zaměřené především na sledování kognitivních charakteristik

Dle Hroníka (2005) u skupinových modelových situací, které jsou zaměřené na sledování kognitivních charakteristik, je hlavním úkolem skupiny vymyslet to, co je podstatné, co potřebují k další práci.

Modelové situace zaměřené především na sledování reakcí na stres

Dle Hroníka (2005) modelové situace by se neměly zaměřovat pouze na konkrétní úkoly, se kterými se účastník setká. V každém DC by měla být alespoň jedna modelová situace zaměřená na sledování stresu, zejména sociálního tlaku, eventuálně jiné psychologické charakteristiky, jež může výrazně ovlivnit pracovní kontakt. Nezvládnutí

zmíněných psychologických charakteristik totiž může vést k neúspěchu i tehdy, pokud dotyčný příčinně dovednosti ovládá.

2.2.6.3. Psychodiagnostické metody

Dle Hartla, Hartlové (2000) psychodiagnostické metody jsou metody, jimiž lze zjišťovat duševní vlastnosti, stavy či další charakteristiky jedince. Zatímco při individuálních nebo skupinových modelových situacích dominuje pozorování druhými, při užití psychodiagnostických metod se jedná především o sebepopis a sebeposouzení. Míra shody mezi posouzením druhými a sebeposouzením je cennou diagnostickou informací. Sama o sobě však mnoho neznamena. Je nutné ji zařadit do kontextu jiných poznatků. Každý test má své výhody i nevýhody, možnosti zkreslení. Na základě informace poskytnuté oponentem pozoruhodným interním sporem mezi psychology je řešení otázky, zda používat klasické testové metody nebo se orientovat spíše na základní metody psychologie, tj. na rozhovor, pozorování, experiment a analýzu produktu činnosti. Samotnou metodu „centra“ lze považovat za experiment. Pro zkušeného psychologa jsou neocenitelné a nenahraditelné techniky pozorování a rozhovoru. Obdobně i může dotyčný ve spolupráci s personalisty rozebrat předchozí výsledky pracovní činnosti účastníka. Tyto údaje mohou poskytnout více informací než výsledky testů, jejíž standardizace na české poměry nebývá ideální nebo dokonce není uskutečněna vůbec. Na druhé straně ovšem pro zadavatele a tudíž i plátce mají testy své kouzlo mnohdy až poněkud přeceňované objektivitě. Zkušený psycholog připustí, že během půlhodinového rozhovoru doplněného některými projektivními testy, např. testem stromu, kresbou lidské postavy, Zulligeovým testem, získá více informací než po zadání a vyhodnocení velmi rozsáhlé baterie testů, s nimiž ale nemá velké praktické zkušenosti. Dle Mojžíra (1999) test stromu vychází z předpokladů, že strom jako takový je ideálním nositelem projekce, neboť patří k nejstarším symbolům lidstva, při hodnocení je jednak věnována pozornost celku, např. umístění stromu na ploše, jeho velikosti a jednotlivým detailům, částem stromu (kořenům, stabilitě kmene atd.). Kresba lidské postavy patří k nejpoužívanějším kresebným zkouškám, bývá používána jednak pro určení inteligence, kdy čím propracovanější kresba, v níž nechybí žádná část postavy, tím vyšší intelekt, dále jako prostor k projekci jednotlivých problémů zkoumané osoby. Obsahově bývá kresba hodnocena podle 30 očekávaných znaků, např.

oči, paže. Na negativní rysy se usuzuje z chabého kreslířského provedení z dětských elementů kresby, gumování, šrafování, zdůraznění. Zulligeův test: jde o tři podnětové předlohy ve skutečnosti vzniklé vždy náhodnou kaňkou inkoustu. Zkoumaná osoba odpovídá na otázku, co by to mohlo být. Opět se hodnotí schopnost postihnout celek, vyrovnat se s detaily, postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, akceptovat barvové podněty atd. Z hlediska účastníka ale někdy platí rovnice pečlivé a seriózní jest dlouhodobé. Také účastník má dojem „větší péče“, pokud byl testován celý den. Základem pro rozhodování, zda a které techniky psychodiagnostické metody se použijí, je definovaný účel celého DC, ale také praktické zkušenosti těch, kteří budou s uvedenými metodami pracovat.

Výkonové testy

Dle Kyrianové (2003) výkonové testy jsou zaměřeny na měření výkonu v nějaké situaci. Patří sem testy inteligence, testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí (např. paměť, kreativita, technické schopnosti, matematické schopnosti, umělecké schopnosti, testy organicity) a testy vědomostí. Výkon se postihne obvykle lépe než jiné méně jasně postižitelné hodnoty. Lze měřit chyby různého druhu. Co do výkonu lze srovnávat jednotlivce s druhými účastníky. Jsou zde správné a chybné reakce a mezi nimi jsou jasné hranice. Problém s nimi může být v tom, že to, co lze relativně přesně změřit, nemusí být relativní vzhledem k tomu, co vlastně sledujeme. Tyto problémy řeší psychologové v rámci vymezení jedné ze základních vlastností testů – validity. Validita nebo platnost testu vypovídá o tom, nakolik test skutečně měří to, co měřit má. Existují však různé typy validity, kdy se na platnost testu díváme z různých pohledů. Pro DC je nejzajímavější validita predikční a případně ještě validita pojmová. Predikční validita je vlastně pravděpodobnost shody mezi výsledkem testu a chováním vyšetřované osoby. Pojmová validita určuje, které psychologické kvality metoda měří. Navíc je třeba mít na paměti, že ve výkonových testech je možno dosáhnout horšího výsledku, než jaká je skutečnost. Ve správně konstruovaných výkonových testech však není možno dosáhnout výsledku lepšího (Svoboda, 1999 v Kyrianová, 2003).

Projektivní testy

Dle Kyrianové (2003) projektivní testy jsou ze všech psychodiagnostických testů nejnáročnější na zkušenosti psychologa při interpretaci. Výhodou naopak je nesnadná vědomá kontrola odpovědi. Zkoumaná osoba neví, co vlastně svou odpovědí o sobě sděluje. Není totiž až tak zřejmé, jaká by byla žádoucí odpověď. Specifickou formou blízkou projektivním testům jsou tzv. lži škály, jde o souhrny položek, z nichž zkoumaná osoba nabude dojmu, že měří její poctivost, serióznost, spolehlivost a jiné kladné vlastnosti. Přičemž ve skutečnosti je měřen buď sklon účelově lhát, stylizovat se ve svůj prospěch nebo alespoň tzv. desirabilita osobnosti. Posledně jmenovaný termín znamená přeceňování sebe sama, nepřiměřené hodnocení sebe sama v kladném směru.

Dotazníky

Dle Kyrianové (2003) dotazníky jsou založené na sledu mnoha otázek, ze kterých lze usuzovat vlastnosti, city, postoje, názory, zájmy, způsob reagování v nejrůznějších situacích atd. Na jednotlivá slovní tvrzení je obvykle odpovídáno „ano“, „ne“, popřípadě „nevím“. Některé dotazníky jsou snadno „prohlédnutelné“ a jsou vhodné pro DC, kde je motivace zkreslení obrazu méně silná. Některé mají zabudovanou „kontrolu“ (tzv. lži škálu). Dotazníky jsou citlivé na různá zkreslení, která nemusí být dána záměrem účastníka jevit se v lepším světle, ale třeba zkresleným sebeobrazem. Bývají velmi často používané pro jednoduchost administrace a vyhodnocení.

Sociometrie

Dle Hroníka (2005) sociometrické testy svým charakterem nepatří mezi psychodiagnostické metody v pravém slova smyslu. Dle Hartla, Hartlové (2000) jedná se spíše o sociologickou metodu, kterou užíváme a jejíž výsledky dáváme do psychosociálního interpretačního rámce skupiny. Jde především o odpověď na otázky typu „S kým bys nejraději pracoval na společném úkolu (trávil dovolenou, ztroskotal na pustém ostrově)?“ Obdobně jsou kladeny i záporné formy takových otázek. Odpovědi jednotlivých členů skupiny se zakreslí do grafu. Z toho grafu je zřejmé, kdo koho volí a kdo koho odmítá. Mimo jiné tak lze zjistit jak hvězdy, tak i černé ovce skupiny.

2.2.7. Časový harmonogram development centra

V odborné literatuře (Armstrong, 2002) se hovoří o DC, která mohou trvat i několik dní. Dle Hroníka (2005) zkracuje se čas věnovaný development centru. Doposud obvyklá délka dvou až tří dní je zkrácena na jeden a půl dne. Souvisí s uplatňováním e-metod.

Dle Kyrianové (2003) v okamžiku, kdy zjistíme kritéria, tj. soubor požadavků na vzdělání, praxi, další znalosti a dovednosti a osobnostní vlastnosti, které by měl splňovat účastník, někdy v této souvislosti hovoříme o tvrdých a měkkých dovednostech, přichází stěžejní část práce na přípravě DC, a to jeho sestavení. Každé kritérium by mělo být podchyceno alespoň dvěma metodami. Klasickým požadavkem psychologické metodologie je tvrzení: „Minimum vědecké objektivity vyžaduje potvrzení alespoň dvěma metodami“. Ostatně i seriózní novináři publikují zprávu až po potvrzení alespoň dvěma zdroji. Čím důležitější kritérium tím větší časová náročnost pro jeho zjišťování. Důležité je sledování časové náročnosti z hlediska globálního trvání celého DC, z hlediska počtu hodin na den a z hlediska pokrytí jednotlivých kritérií.

Pro sestavení časového harmonogramu je jen málo pravidel. Časový harmonogram je vždycky jen rámcový. Někdy kandidáti vyřeší úkol v týmové diskusi dřív, než uplyne časový limit, může se sejít rychlá skupina, která všechny úkoly zvládne o něco rychleji. Kalkulace času potřebného pro různé aktivity vychází z počtu účastníků na DC a potřebného času na jednu aktivitu. A tam také hraje roli osobní tempo každého účastníka. Výsledné nastavení časového harmonogramu ovlivňují v první řadě do jednotlivých metod zabalená kritéria, ale také časový aspekt (kolik času chce nebo může DC firma věnovat) a znalost, praxe s jednotlivými metodami (Kyrianová, 2003).

Dle Kyrianové (2003) každé DC by mělo začít uvítáním a seznámením účastníků s tím, co se bude dít, co je cílem, jaká jsou očekávání, představením hodnotitelů a zodpovězení případných otázek. Dle Coreye (2006) účastníkům se nevysvětluje, co jednotlivé individuální a skupinové modelové situace a psychodiagnostické testy sledují, z jakého důvodu se využívají a co by z nich mělo vyplynout. Jinak by řada z nich byla ve výsledném efektu zbytečná. Navíc by vysvětlení mohlo narušit atmosféru a negativně zasáhnout do plynulého průběhu DC.

Dle Kyrianové (2003) po úvodu je vhodný okamžik pro výkonové testy, protože na začátku nebyvají účastníci unaveni a po nich vždy následuje přestávka. V případě, že poté ještě není čas na oběd, následují rolové hry, které jsou prostřídány případovými studii. Metody by se měly svým zaměřením střídat (např. po týmové hře může následovat diagnostický blok), aby se lépe udržela pozornost účastníků.

Dle Kyrianové (2003) v rámci akce je čas na vyplňování různých dotazníků, individuální rozhovory a psychodiagnostiku. V závěru lze přistoupit k poskytování společné zpětné vazby. Během celého dne účastníci poskytovali informace a povětšinou se jim nedostávalo zpětné vazby o jejich chování. To lze alespoň částečně napravit závěrečným orientačním slovním shrnutím, byť toto ještě nenabízí závazné výsledky. Také zkoumané osoby mohou projevit svůj názor na průběh akce.

Dle postupu užívaného Hroníkem (2005) účastníci poté odcházejí a přichází čas na poradu hodnotitelů. Ta celé DC uzavírá. Do jednoho týdne od konání akce obdrží zadavatel, eventuálně i účastníci písemné výstupní zprávy. Ty se pohybují v rozsahu 1–15 stran. Výstupy mohou mít dle způsobu práce assessorů a zadání různou podobu (zprávy orientované po metodách, zprávy orientované na složky osobnosti, zprávy orientované problémově, zprávy orientované na písemný popis, zprávy kombinované). Variantou je i poskytnutí zpětné vazby tváří v tvář účastníkovi, eventuálně i zadavateli, tj. poskytnutí informací o současném stavu (jak hodnotitelé účastníky vidí během DC). Tyto informace mohou sloužit ke korekci chyb. Zpětná vazba probíhá mezi 14–30 dny od skončení DC.

2.2.8. Skladba, počet, školení pozorovatelů a počet účastníků

Dle Kyrianové (2003) metoda DC může být provedena interními pracovníky, ale i externími. Pokud zvolíme variantu interní realizace DC, potřebujeme zaměstnávat člověka, který metodu ovládá (např. psycholog). Externím dodavatelem může být firma nebo OSVČ (jedinec nebo jedinci pracující na živnostenský list). Některé firmy konzultanty zaměstnávají, jiné najímají externí konzultanty jen na konkrétní zakázky. Firmy většinou využívají externích služeb při realizaci DC.

Zdrojem efektivit DC jsou především pozorovatelé. Pro efektivní DC jsou rozhodnější než užití reprezentativních a dobře namíchaných metod. Žádná metoda

nemůže být lepší než ten, kdo s ní zachází. Heterogenita (různost), dostatečný počet a profesionalita hodnotitelů jsou základními prvky jejich efektivity (Hroník, 2005). DC by se neměli účastnit zcela nekvalifikovaní a nezkušení hodnotitelé, každý z nich by měl absolvovat alespoň trénink hodnotitelů (Kyrianová, 2003).

Vyžadují-li podmínky heterogenní skladbu pozorovatelů, bude jich třeba nejméně v počtu tří, optimálně pěti. Různorodost ve skladbě pozorovatelů je dána především těmito proměnnými (Hroník, 2005):

- různorodost dle věku
- různorodost dle pohlaví
- různorodost dle zkušeností
- různorodost dle externality/internity

Lze říci, že při záměrně homogenní skladbě může být počet assessorů nižší. Odůvodnění budou dva až tři na jednu modelovou situaci.

Kromě homogenity či heterogenity assessorů bude mít vliv na jejich počet také počet assessovaných v dané chvíli.

Pakliže budeme pozorovat a hodnotit práci 10 členné skupiny, která se může vzhledem k charakteru úlohy rozdělit na podskupiny, musí být pro zdárné, efektivní pozorování a hodnocení nejméně pět hodnotitelů. Lze tedy s určitým zjednodušením říci, že platí pravidlo poměru 1:2, kdy první číslo vyjadřuje počet pozorovatelů, druhé číslo počet účastníků.

DC se účastní cca 4–12 kandidátů (může to být také více nebo méně), odpovídající počet hodnotitelů, tedy lidí, kteří jsou vyškoleni k hodnocení chování kandidátů, psychologové, manažeři, personalisté (Hroník, 2005).

2.2.9. Prostorové zajištění

DC se uspořádává ve firmě nebo mimo ni. Konání DC v prostorách firmy je výhodné především z finančních důvodů. Lze předpokládat nižší náklady než při konání v pronajatých prostorách v určité vzdálenosti od firmy, protože je potřeba zabezpečovat dopravu apod. (Hroník, 2005). Na DC je zapotřebí minimálně jedné velké místnosti s dobrou klimatizací nebo větráním a minimálně jedné další místnosti (menší) pro

individuální rozhovory. Často potřebujeme tři místnosti, z nichž třetí slouží pro individuální psychodiagnostiku (Kyrianová, 2003).

2.2.10. Provozní zajištění

Před DC můžeme připravit psací pomůcky (propisky, tužky, případně fixy, papíry), jmenovky, záznamové archy, časové harmonogramy DC, má-li DC trvat přes poledne, měli bychom počítat s přestávkou na oběd, mnohdy bývá vhodné obědy zajistit, dále nápoje (minimálně kávu a vodu), pochutiny, stopky, manuály, případně další potřebné pomůcky (Kyrianová, 2003).

Registrace je nezbytnou podmínkou profesionálního pozorování. Metoda pozorování je nejvýznamnější metodou, kterou v rámci DC užíváme. I při rozhovoru či při administraci psychodiagnostických testů vedeme pozorování (Hroník, 2005). Dle Nováka, Capponi, Kotka (1989) záznam lze provádět slovním popisem nebo pomocí posuzovacích škál. Tam, kde lze předpokládat další poradenský kontakt účastníků, je slovní zápis nezbytný, protože s časovým odstupem si poradce již nemůže sdělení účastníků pamatovat a z posuzovací škály je nelze odvodit. Posuzovací škála abstrahuje od konkrétního sdělení, je formalizovanější a je již zároveň i hodnocením. Zcela se v ní však ztrácí konkrétní informace. Jeví se použitelná tam, kde jde jen o diagnostiku bez potřeby poradenské intervence.

Typy záznamových archů (Hroník, 2005):

- záznamový arch pro volné pozorování mohou užít připravení, zkušení assessoři, kteří spolu nejsou poprvé. Na něj pak může navazovat kvantifikace v určitých kritériích.
- záznamový arch pro částečně standardizované pozorování jsou nejpreferovanější, protože umožňují poměřovat pomocí kritérií a zároveň ponechávají volný prostor pro vlastní zhodnocení v daných kritériích
- při této variantě záznamového archu pro úplně standardizované pozorování lze snadněji dosáhnout shody mezi assessory. K rozhodování jsou k dispozici určité varianty.

Záznamové archy mohou být různého typu. Některé konzultantské firmy opravdu produkují přesné tabulky s rozpisem kritérií, posuzovacími škálami a políčky. Jiní konzultanti pracují zase pouze s čistým listem papíru. Každý z typů má své výhody a nevýhody (Kyrianová, 2003).

2.3. Souhrn teoretické části

Práce se zaměřuje na využití DC v rámci personální práce podniku, stručně vymezuje zásady fungování této činnosti a podrobněji si všímá té sféry, která je metodě DC nejbližší, tj. podnikového vzdělávání. Je popsáno schéma cyklu podnikového vzdělávání tak, jak je prezentuje současná literatura. Prvním krokem kvalitního podnikového vzdělávání je identifikace vzdělávacích potřeb. V mé práci popisují některé metody hodnocení ke zjištění vzdělávacích potřeb. Z hlediska předložené práce považuji za nejdůležitější popis AC. Tento postup podobně jako varianta formou programových diskusních skupin má zřejmě nejbližší přístup, který je charakteristický pro DC. V dalších subkapitolách stručně uvádím metody subjektivní i objektivní identifikace vzdělávacích potřeb, tj. metody identifikace jedincem a druhými lidmi. Tyto postupy jsou doplněny metodou identifikace vzdělávacích potřeb organizace, vycházejících z rozboru strategie organizace a z lidských zdrojů, které má k dispozici. Těžiště teoretické části spočívá v posuzování chování jednotlivce v DC v rámci tzv. kompetenčního modelu, tj. trsů předpokladu jedince, který podporuje dosahování cílů organizace. Právě kompetenční model je základním teoretickým východiskem při vytváření DC. Teoretická část pokračuje popisem historie a vývoje DC, naznačuje jeho možnosti využití. Z toho pak vyplývají důvody pro využití DC. Aby DC mohlo fungovat, je nutno používat řadu individuálních i skupinových modelových situací, některé z nich uvádím. Teoretická část je završena naznačením některých technických otázek umožňujících fungování a zpracování výsledků DC. Jde o časový harmonogram, skladbu a počet hodnotitelů i účastníků, prostorové a provozní zajištění akce.

Podle mého názoru metoda DC výrazně překonává omezení vyplývající z klasického rozhovoru, v němž je poměrně snadná stylizace. Nejde jen o hraní rolí, ale o postižení různých částí celého komplexu chování posuzovaného. Její další výhodou je

bezprostřední spjatost s praxí, tj. to, že individuální a skupinové modelové situace obvykle vytvářejí lidé, kteří skutečně znají podmínky provozu. Nezanedbatelná je i ekonomická výhodnost takového postupu.

Ani tato metoda však není ideální. Psychologové tvrdí, že minimum vědecké informace vyžaduje alespoň jedno srovnání, pak také u této metody bychom měli její výsledky srovnat alespoň s některou metodou další, tj. s diagnostickými metodami komplexního vyšetření psychologického, zdravotního, eventuálně i sociálního. Nikdy nelze opomenout ani otázky motivace ve smyslu chtění uspět při vlastním výkonu profese a nejen při vzdělávání.

3. ANALÝZA VZDĚLÁVÁNÍ VE FIRMĚ X

Potřebná data, tj. informace týkající se základních údajů o společnosti, zaměstnancích, popisu organizační a řídicí struktury společnosti a o vzdělávání zaměstnanců ve společnosti jsem získala těmito způsoby:

- internetové stránky společnosti X
- obchodní rejstřík
- studium dokumentace společnosti X
- pozorování a rozhovory se zaměstnanci a vedením společnosti X
- dotazování pomocí dotazníků sestaveného dle zdroje (Bláha, Mateiciuc, Kaňáková, 2005)

Sběr dat jsem prováděla od 1. února 2007 do 15. dubna 2007.

3.1. Základní údaje firmy X

Tato kapitola podrobně popisuje firmu X.

3.2. Zaměstnanci a organizační struktura firmy X

Dle informace poskytnuté vedením firmy X a vnitrofiremního telefonního seznamu jsem provedla analýzu všech zaměstnanců společnosti X, analýzu věkového rozložení, dosaženého vzdělání, pohlaví disponentů, popsala vnitropodnikovou organizační a řídicí strukturu.

3.3. Vzdělávání zaměstnanců ve firmě X

V této kapitole se zabývám, na základě informace poskytnuté vedením firmy X, strategií vzdělávání ve firmě, současným stavem vzdělávání ve firmě na základě dotazování vedoucích pracovníků firmy X a metodiky dotazníku vzdělávání zaměstnanců.

3.3.1. Strategie vzdělávání zaměstnanců ve firmě X

Na základě informace poskytnuté vedením firmy X v této subkapitole stručně popisují strategické aktivity, kulturu společnosti, strategii vzdělávání ve firmě X.

3.3.2. Současný stav vzdělávání ve firmě X

Pro obecné celkové zjištění současného stavu vzdělávání ve společnosti X jsem použila metodu dotazování vedoucích pracovníků společnosti X.

3.3.3. Dotazník vzdělávání zaměstnanců společnosti X

Pro objektivnější zjištění současného stavu jsem využila metodiku dotazníku vzdělávání sestaveného dle zdroje (Bláha, Mateiciuc, Kaňáková, 2005).

4. VLASTNÍ NÁVRHY ŘEŠENÍ A EFEKTIVNOST DEVELOPMENT CENTRA PRO FIRMU X

Obsahem kapitoly je návrh kompetenčního modelu pro skupinu disponentů, DC a jeho zhodnocení.

4.1. Kompetenční model skupiny disponentů

V této kapitole vysvětluji pojem disponent, což využiji k vlastní tvorbě kompetenčního modelu pro skupinu disponentů.

4.1.1. Východiska pro tvorbu kompetenčního modelu skupiny disponentů

V této subkapitole jsem objasnila profesi disponenta ve firmě X, tj. popsala jsem profil disponenta (osobnostní předpoklady, odborné předpoklady), pozitiva práce

disponenta, negativa a zdroje stresu práce disponenta a firmou X uvažovaný popis pracovní činnosti disponenta.

4.1.2. Kompetenční model skupiny disponentů

Navrhla a popsala jsem sedm kompetencí pro skupinu disponentů a uvedla příklady pozorovatelného chování.

4.2. Záznamový arch development centra

Pro assessory dle metodiky práce jsem vytvořila záznamový arch individuálních a skupinových modelových situací, testů, odborného překladu a kompetencí pro měření a pozorování v DC.

4.3. Metody development centra

Individuální a skupinové modelové situace jsem tvořila na základě kompetenčního modelu, konzultací se zaměstnanci a návštěv ve firmě X. Jako vzorové materiály jsem využila odbornou literaturu (Hroník, 2005) a (Novák, Capponi, Kotek, 1989). Vzniklé individuální a skupinové modelové situace jsem konzultovala s oponentem a zaměstnancem agentury Y.

4.3.1. Individuální modelové situace

Předložené individuální modelové situace se týkají:

- vyřizování dopravy zboží
- poradenství klientů
- flexibility, dobré organizační schopnosti
- kritiky podřízeného
- prezentace zlepšení

4.3.2. Skupinové modelové situace

Předložené skupinové modelové situace se týkají:

- řádného provádění transportů
- požadavků na pozici disponenta
- zpracování reklamací

4.3.3. Psychodiagnostické, jiné testy a odborný překlad

Psychodiagnostické testy jsem jen navrhla, stručně popsala v kooperaci s agenturou X a doporučila jsem vedení firmy X jiné testy (odborný, jazykový) a odborný překlad.

4.4. Časový harmonogram development centra

V této kapitole popisují časový harmonogram DC.

4.5. Praktické zhodnocení development centra pro firmu X

Vedení firmy X získá mou práci potřebné poznatky. Tak snadno vyhodnotí přínosy a náklady pro firmu. Na základě zhodnocení se vedení firmy X může rozhodnout DC realizovat. Pro agenturu Y může být přínosem získání zakázky. Podkladů z této práce lze využít k realizaci zakázky, jestliže se vedení firmy X rozhodne k DC přistoupit.

4.5.1. Finanční a provozní detaily development centra

V této subkapitole jsem uvedla náklady spjaté s realizací development centra a aktualizované náklady spjaté s realizací development centra o práci z diplomové práce pro firmu X. Popsala jsem finanční a provozní detaily týkající se skladby, počtu pozorovatelů, počtu účastníků, prostorového, časového, provozního zajištění.

4.5.2. Přínosy development centra

Přínosem pro firmu X je ohodnocení skupiny disponentů a navržení zlepšujících opatření pro tuto skupinu.

Mezi přínosy DC pro firmu X řadím:

- získání komplexního ohodnocení potenciálu jednotlivých disponentů
- konkretizování vzdělávacích potřeb, kvalifikačního rozvoje disponentů, získání přesných informací pro tvorbu rozvojových plánů disponentů, zpracování firemního plánu vzdělávání disponentů a určení očekávaných nákladů, příp. provedení personálního opatření, jako je výběr lidí s potřebnou kvalifikací
- vytipování disponentů vhodných pro kariérový postup (plánování nástupnictví v systému řízení kariéry)
- ověření vhodnosti pracovníků na danou pozici
- výstupní zpráva z DC přímo pro zaměstnance v písemné formě (zpráva obsahuje dosažené škálové hodnoty, slovní formulace a kvalitativní hodnocení)
- závěrečná zpráva z DC pro management firmy TS v písemné formě (zprávy účastníků a managementu bývají identické nebo rozdílné – úplná pro management a částečná nebo tlumená pro účastníka)

ZÁVĚR

Předkládaná práce se řadí do oblasti personalistiky a zabývá se problematikou posouzení úrovně vzdělávání ve firmě a návrhu development centra pro specifickou skupinu zaměstnanců.

V sekci cíle jsem si stanovila, že posoudím úroveň vzdělávání ve firmě X. Vedoucí pracovníky firmy to zajímá zejména v závislosti vzdělávání zaměstnanců, a to disponentů. Zjištění úrovně vzdělávání jsem popsala v třetí kapitole na základě dotazníku vzdělávání zaměstnanců. Výsledkem bylo, že úroveň je nízká a je nutno přistoupit k nápravným opatřením, určení, kdo ve firmě bude pověřený funkcí „manažer vzdělávání“, nastavení firemní politiky vzdělávání, konkretizaci vzdělávacích potřeb, zpracování firemního plánu vzdělávání a určení očekávaných nákladů vzdělávacích akcí a jejich přínos pro firmu X. K tomuto všemu také napomůže vytvoření development centra pro skupinu disponentů, které je vhodné pro zjištění vzdělávací potřeby, kvalifikační rozvoj disponentů, získání přesných informací pro tvorbu rozvojových plánů, vytipování disponentů vhodných pro kariérový postup (plánované nástupnictví v systému řízení kariéry) apod.

Poté co bylo použití development centra zdůvodněno, jsem se zabývala vlastním návrhem tohoto development centra pro skupinu disponentů. V kapitole čtvrté lze nalézt vše, co bylo vyjmenované v cílech práce, a to kompetenční model pro skupinu disponentů, vytvořené individuální a skupinové modelové situace, vybrané a popsané psychodiagnostické testy v kooperaci s poradenskou agenturou Y, navržené testy (odborný, jazykový) aj., časový harmonogram development centra, vypracovaný záznamový arch. Taktéž tam lze nalézt finanční zhodnocení, přínosy a jiné detaily navrhovaného development centra.

V práci dále uvádím podrobný popis firmy X. Teoretická část je zpracovaná pro účely pochopení praktické části, aby byla práce použitelná i pro neznalé problematiky, např. zaměstnance firmy X.

Na základě výše popsaného se domnívám, že všechny cíle v práci byly splněny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 8. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.
2. BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2002. 586 s. ISBN 80-7261-064-3.
3. BLÁHA, J., MATEICIUC, A., KAŇÁKOVÁ, Z. *Personalistika pro malé a střední firmy*. 1. vyd. Brno: CP Books, 2005. 284 s. ISBN 80-251-0374-9.
4. COREY, G. a kol. *Techniky a přístupy ve skupinové psychoterapii*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 248 s. ISBN 80-7367-160-3.
5. DRAPELA, V. *Přehled teorií osobnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-134-7.
6. FOOT, M. HOOK, C. *Personalistika*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2002. 462 s. ISBN 80-7226-515-6.
7. HALMAN, F., FLETCHER, C. The impact of development centre participation and the role of individual differences in changing self-assessments. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2000, Vol. 73, p. 423-442. ISSN 0963-1798.
8. HARTL, P., HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
9. HIGGS, M., AITKEN, P. An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential. *Journal of Managerial Psychology*, 2003, Vol. 18, No. 8, p. 814-823. ISSN 0268-3946.
10. HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 126 s. ISBN 80-247-1458-2.
11. HRONÍK, F. Nové trendy v AC a DC. *Personál*, 2005, listopad 2005, roč. 11, č. 11, s. 16. ISSN 1213-8878.
12. HRONÍK, F. *Poznejte své zaměstnance. Vše o Assessment Centre*. 2. vyd. Brno: Era, 2005. 370 s. ISBN 80-7366-020-2.

13. HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 233 s. ISBN 80-978-247-1457-8.
14. KOUBEK, J. *Personální práce v malých podnicích*. 2. vyd. Praha: Grada, 2003. 248 s. ISBN 80-247-0602-4.
15. KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2001. 367 s. ISBN 80-7261-033-3.
16. KREDÁTUS, J. *Abstinent v záťažových životných situáciách*. 1. vyd. Košice: Krajský ústav národného zdravia, 1989. 67 s.
17. KUBROVÁ, Z. *Vzdělávání manažerů – odborné kompetence manažera*. *Personál*, 2003, listopad 2003, roč. 9, č. 11, s. 25. ISSN 1213-8878.
18. KYRIANOVÁ, H., GRUBER, J. *AC/DC vyber si tým*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. 141 s. ISBN 80-86851-29-X.
19. KYRIANOVÁ, H. *Assessment centrum v současné personální praxi*. 1. vyd. Praha: Testcentrum, 2003. 105 s. ISBN 80-86471-21-7.
20. LAMBERT, D., STOCK, J., ELLRAM, L. *Logistika*. 2. vyd. Praha: Computer Press, 2000. 589 s. ISBN 80-7226-221-1.
21. LUKEŠ, M., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie podnikání. Osobnost podnikatele a rozvoj podnikatelských dovedností*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2005. 261 s. ISBN 80-7261-125-9.
22. MALLYA, T. *Základy strategického řízení a rozhodování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 252 s. ISBN 80-247-1911-5.
23. MOJMÍR, S. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál. 1999. 344 s. ISBN 80-7178-327-7.
24. MONTAG, P. *Assessment Centre - moderní nástroj pro hodnocení, výběr a výcvik personálu*. 1. vyd. Praha: Pragoeduca, 2002. 92 s. ISBN 80-7310-004-5.
25. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie organizace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 225 s. ISBN 80-247-0577-X.
26. NOVÁK, T., CAPPONI, V., KOTEK, M. *Programované diskusní skupiny*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1989.

27. PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
28. POKORNÝ, J. *Personální management*. 1. vyd. Brno: Cerm, 2006. 64 s. ISBN 80-214-3204-7.
29. POŠVÁŘ, Z., ERBES, J. *Management I*. 1. vyd. Brno: MZLU v Brně, 2002. 155 s. ISBN 80-7157-633-6.
30. PROVAZNÍK, V. a kol. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 228 s. ISBN 80-247-0470-6.
31. SOLAŘ, J., BARTOŠ, V. *Rozbor výkonnosti firmy*. 2. vyd. Brno: Vysoké učení technické, 2003. 173 s. ISBN 80-214-2515-6.
32. STOKLASOVÁ, S. Analýza rozvojových a vzdělávacích potřeb manažerů. *Personál*, 2004, leden 2004, roč. 10, č. 1, s.16-17. ISSN 1213-8878.
33. STÝBLO, J. *Personální řízení v malých a středních podnicích*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2003. 146 s. ISBN 80-7261-097-X.
34. SYNEK, M. a kol. *Manažerská ekonomika*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 472 s. ISBN 80-247-0515-X.
35. TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishnig, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
36. URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci – personální rozměr managementu*. 1. vyd. Praha: ASPI Publishning, 2003. 300 s. ISBN 80-86395-46-4.
37. WALKER, A. a kol. *Moderní personální management. Nejnovější trendy a technologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 253 s. ISBN 80-247-0449-8.

Internetové zdroje

38. Justice.cz, *Obchodní rejstřík* [online]. [cit.2007-04-13]. Dostupné z: <<http://portal.justice.cz/uvod/justice.aspx>>.
39. Učit se praxí, *Kompetenční model* [online]. [cit.2007-04-30]. Dostupné z: <<http://www.ucitsepraxi.cz/>>.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 – Schéma komponentů systému podnikového vzdělávání a vazeb mezi nimi (Tureckiová, 2004).....	20
Obr. 2 – Cyklus podnikového vzdělávání (Tureckiová, 2004).....	21
Obr. 3 – Metody hodnocení (Hroník, 2006).....	23
Obr. 4 – Struktura osobnosti (Bedrnová, Nový a kol., 2002).....	34
Obr. 5 – Eysenckova typologie (Pokorný, 2005).....	35
Obr. 6 – Odborné kompetence manažera (Kubrová, 2003).....	36
Obr. 7 – Uplatnění kompetenčního modelu (Hroník, 2007).....	37

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 – Upravený dotazník vzdělávání zaměstnanců (Bláha, Mateiciuc, Kaňáková, 2005).....	12
Tab. 2 – Porovnání jednotlivých možností využití AC (Thornton, 1992 v Montag, 2002).....	40