

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH**

Ekonomická fakulta

Katedra řízení

Studijní program: 6208 N Ekonomika a management

Studijní obor: Řízení a ekonomika podniku

Téma:

**VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH MANAŽERSKÝCH
KOMPETENCÍ PRO ŘÍZENÍ PODNIKŮ V ČR**

Autor: Ing. Jaroslav Vrchota

Školitel: doc. Ing. Ladislav Rolínek, Ph.D.

2012

Prohlášení:

Prohlašuji, že svou disertační práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské/diplomové práce, a to - v nezkrácené podobě/v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Ekonomickou fakultou - elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30.4.2012

Ing. Jaroslav Vrchota

Poděkování:

Rád bych poděkoval svému školiteli doc. Ing. Ladislavu Rolínkovi, Ph.D. za odborné vedení při realizaci této práce. Má výzkumná a vědecká činnost probíhala na pracovišti Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích, Ekonomické fakultě na Katedře řízení. Proto bych chtěl touto cestou poděkovat všem kolegyním a kolegům, kteří mi poskytli příjemné pracovní zázemí a vědeckou pomoc. Dále bych chtěl poděkovat Jihočeské hospodářské komoře a společnosti CzechInvest za podporu při kontaktování podnikatelských subjektů pro účely výzkumu a paní doktorce Magdaléně Nastuneakové za revizi dotazníků.

Abstract:

The thesis deals with the managerial competencies. The aim is to define and identify key competencies to carry out the functions of senior managers in the Czech republic on the basis of theoretical ground and questionnaire survey extended by personal interviews. The relationships between particular competencies are determined in this thesis and consequently, these competencies are compared with competencies of the students of The Faculty of Economics in České Budějovice. For these students, recommendations leading to increase their competency potential are proposed.

Key words:

Manager, competencies, skills, abilities.

JEL classification: M50

Abstrakt:

Disertační práce se zabývá manažerskými kompetencemi. Jejím cílem je vymezit a určit hlavní kompetence pro vykonávání funkce vrcholového manažera v České Republice na základě prostudovaných teoretických východisek a dotazníkového šetření rozšířeného s osobními pohovory. V rámci disertační práce, jsou zjišťovány vztahy mezi jednotlivými kompetencemi manažerů a následně jsou tyto kompetence komparovány s kompetencemi studentů Ekonomické fakulty v Českých Budějovicích, pro které jsou navržena doporučení vedoucí k zvyšování kompetenčního potenciálu.

Klíčová slova:

Manažer, kompetence, dovednosti, schopnosti.

Klasifikace JEL: M50

OBSAH:

1. Úvod	10
2. Literární přehled.....	13
2.1. Pojem kompetence.....	13
2.1.1. Modely.....	17
2.1.2. Kompetence v rámci ČR.....	19
2.2. Geneze kompetencí	21
2.2.1. Diferenciální psychologie.....	22
2.2.2. Vzdělávací a behaviorální psychologie	25
2.2.3. Manažerský vědecký přístup	26
2.3. Vývoj myšlenkových přístupů k chápání podstaty kompetencí	28
2.3.1. Flanagan.....	28
2.3.2. McClelland	29
2.3.3. Boyatzis a McLaganová.....	32
2.3.4. Spencer a Spencer	33
2.3.5. Goleman	34
2.3.6. Ostatní autoři.....	35
2.4. Kompetence určující současný směr	36
2.5. Ekonomické pojetí kompetencí	41
2.5.1. Baumolův model.....	43
2.5.2. Williamsův model	44
2.6. Manažerské kompetence na pozadí řízení lidských zdrojů	48
2.6.1. Klasifikace manažerských kompetencí	50
2.7. Vymezení testovaných kompetencí	53
2.7.1. Komunikace	53
2.7.2. Schopnost řešit problémy.....	54
2.7.3. Samostatnost.....	56
2.7.4. Kooperace.....	57
2.7.5. Schopnost učit se	58
2.7.6. Zaměření na výkon	59
2.7.7. Schopnost myslet.....	61
2.7.8. Schopnost hodnotit	62
2.7.9. Zodpovědnost	64
2.7.10. Kreativita.....	65

3.	<i>Cíl práce a metodika</i>	67
3.1.	Vymezení kompetencí významných pro funkci vrcholového manažera ...	69
3.1.1.	Metodika.....	69
3.2.	Analýza manažerských kompetencí vrcholového managementu	69
3.2.1.	Metodika.....	69
3.3.	Komparace kompetencí manažerů se studenty	73
3.3.1.	Metodika.....	73
3.4.	Testová statistika	75
	Závislost kompetencí.....	75
3.4.1.	Komparace kompetencí manažerů a studentů.....	77
3.5.	Návaznost na grantové projekty	80
4.	<i>Výsledky</i>	81
4.1.	Vymezení kompetencí	81
4.2.	Základní charakteristika zpracovávaných dat	84
4.3.	Komparace nezávislosti kompetencí manažerů	86
4.3.1.	Výsledky komparace nezávislosti kompetencí manažerů.....	88
4.3.2.	Schopnost řešit problémy a Kreativita.....	90
4.3.3.	Komunikace a Schopnost řešit problémy	92
4.3.4.	Komunikace a Kreativita	93
4.3.5.	Komunikace a Výkonnost	94
4.3.6.	Komunikace a Schopnost učit se	95
4.3.7.	Schopnost řešit problémy a Výkonnost	96
4.3.8.	Schopnost řešit problémy a Schopnost učit se	96
4.3.9.	Kreativita a Výkonnost.....	97
4.3.10.	Kreativita a Schopnost učit se	98
4.3.11.	Výkonnost a Schopnost učit se	99
4.4.	Komparace manažerů se studenty	101
4.4.1.	Shrnutí výsledků komparace vrcholových manažerů se studenty EF	101
4.4.2.	Kreativita.....	103
4.4.3.	Komunikace	105
4.4.4.	Kooperace.....	106
4.4.5.	Schopnost řešit problémy	108
4.4.6.	Výkonnost	110

4.4.7.	Zodpovědnost	111
4.4.8.	Schopnost myslet.....	113
4.4.9.	Schopnost učit se	114
4.4.10.	Schopnost hodnotit	116
4.4.11.	Samostatnost	117
4.5.	Shrnutí komparací	120
4.6.	Návrh zlepšení kompetencí u studentů.....	121
4.6.1.	Rozvoj schopnosti řešit problémy.....	121
4.6.2.	Rozvoj výkonnosti	122
4.6.3.	Rozvoj komunikačních dovedností	124
5.	Závěr.....	126
5.1.	Vědecký přínos práce.....	126
5.2.	Praktický přínos práce.....	126
	Summary	128
	Návaznost na grantové projekty.....	131
	Seznam použité literatury.....	132
	Seznam použitých obrázků a tabulek.....	145
	Použité obrázky	145
	Použité tabulky	146
	Seznam příloh	147

1. Úvod

Výzkumy v devadesátých letech a na začátku dvacátého prvního století dokumentují postupně se měnící prostředí firem, které přechází od industriální k znalostní ekonomice. Množství studií (American Society for Training and Development (ASTD) [1]; Business-Higher Education Forum (BHEF) [2]; Casner-Lotto & Barrington [3]) identifikovalo různé dovednosti a schopnosti, které budou nezbytné v globálním světě, který se dá chápat ze dvou úhlů pohledu, na jedné straně v něm můžeme vidět zvyšování životní úrovně, zmírňování chudoby rozvojových států, na opačné straně je neustálé zadlužování, stírání kulturní rozmanitosti a v současnosti také nemalé ekologické zásahy a dopady. The American Society for Training and Development [1, str. 4] shrnula problém jako: „Organizace v USA a po celém světě se spatřují neschopné bojovat v dnešní ekonomice. Příliš mnoha pracovníkům chybí potřebné dovednosti, aby pomohli svým zaměstnavatelům růst a uspět. Ve stejné době, kdy se hromadně hovoří o důrazu na talent, kreativitu a efektivnost pracovní síly, světoví lídři upozorňují na stále rostoucí propast mezi firemními dovednostmi, které by se měly rozšiřovat a současnými možnostmi vzdělávání svých zaměstnanců.“

Toto měnící se prostředí souvisí s obavou o nedostatek kvalifikovaných a schopných zaměstnanců, díky kterým by firmy ukotvily, případně zlepšily své postavení v době světové finanční krize. Tak, jak byly společnosti postupně dotlačeny touto krizí k razantním organizačním změnám spojeným s větším využíváním technologií a současně provázány globalizací a s ní spojenou potřebou po rozmanitosti, jsou poháněny k účinnosti a kvalitě služeb, rostoucí míře změn, plošším a pružnějším organizačním strukturám, zmenšujícím hranicím mezi jednotlivými pozicemi [3, 4, 5, 6, 7]. Tím, jak se změnila potřeby jednotlivých firem, se výrazně změnilo i nahlížení na lidský kapitál, na který je kladen stále větší důraz. The ASTD Public Policy Council [8] popsal význam práce se znalostmi a dovednostmi svých zaměstnanců takto: „Ve znalostní ekonomice 21. století to není kapitál nebo technologie, co by odlišovalo organizace, je to pracovní síla a procesy, do kterých jsou lidé zapojováni a v nichž se udržují a dále rozvíjí.“

Cílem disertační práce je vymezit a určit hlavní kompetence pro vykonávání funkce vrcholového manažera v České Republice. V rámci disertační práce budou zjišťovány vztahy mezi jednotlivými kompetencemi manažerů a následně budou tyto kompetence komparovány s kompetencemi studentů Ekonomické fakulty v Českých Budějovicích, pro které budou navržena doporučení vedoucí k zvyšování kompetenčního potenciálu.

V první části práce jsou uvedena teoretická a metodická východiska, která se zabývají zejména kompetenčními přístupy, které jsou relevantní pro řešení zvoleného problému. Je zde podrobně rozebrána definice kompetencí a její vývoj v rámci modernizace pohledů na systém řízení. Po podrobném nastudování je nastíněn vlastní pohled na tuto problematiku a znázorněna souhrnná představa o významu tohoto slova na základě definic uvedených autory. V obecné rovině je představen celkový historický pohled na vznik a vývoj nejdůležitějších myšlenkových směrů týkajících se kompetencí, které se nejvíce dotýkají dnešního systému řízení v podnicích. V práci jsou také představeny názory nejvýznamnějších světových autorů, kteří se v minulých letech zabývali samotnou podstatou kompetencí a jejich aplikací v podnicích po celém světě. V neposlední řadě je rozebrán úzký vztah mezi manažerskými kompetencemi a řízením lidských zdrojů, které je v dnešní době nedílnou součástí každého prosperujícího subjektu. V poslední části literárního přehledu jsou stručně charakterizovány testované kompetence.

V druhé části práce je podrobně definován její hlavní cíl, který je doplněn o několik dílčích cílů. Je zde stručně definováno pojetí kompetencí dle autora. Metodický postup je rozdělen do dvou částí z důvodu snadnější orientace, na část zaměřenou na výzkum týkající se manažerů, a na metodiku uplatňovanou při výzkumu u studentů. Další část je věnována popisu aplikovaných statistických metod a návaznosti výzkumu na grantové projekty.

Výsledky práce jsou rozděleny na tři podkapitoly. Jedná se o podkapitulu věnovanou testům nezávislosti jednotlivých párů zvolených kompetencí u

manažerů, a druhou testovanou část, která je zaměřena na komparaci zjištěných kompetencí u vrcholových manažerů se studenty Ekonomické fakulty v Českých Budějovicích. V třetí části jsou navržena doporučení na rozvoj výsledných kompetencí u studentů v rámci vysokoškolského vzdělání.

2. Literární přehled

2.1. Pojem kompetence

Kompetence jako slovo může v dnešní češtině nabývat dvou zcela odlišných významů. Prvním z nich je vyjádření určitého oprávnění, pravomoci, které uděluje, či vlastní vyšší autorita. Druhým výrazem se rozumí umění, schopnost vykonávat určitou činnost nebo práci, zjednodušeně ji můžeme nahradit pojmem být kvalifikovaný. První význam nám ukazuje něco, co je osobě dáno zvenku, oproti druhému, který zdůrazňuje kvalitu člověka, která je uvnitř, jež je výsledkem určitého rozvoje, učení se a je v daném okamžiku, zcela nezávislá na okolním světě. Tento druhý význam se spojuje s manažerskými kompetencemi. Ve své práci budu využívat termín kompetence především v tomto smyslu.

Slovník cizích slov definuje kompetence jako rozsah pravomocí, či jako způsobilost. Tento popis v podstatě vyjadřuje oba významy. Macmillanův anglický výkladový slovník [9] definuje kompetenci (competence) jako schopnost vykonat něco uspokojivě nebo efektivně.

V úvodu je nutné začít samotným zakladatelem (McClelland [10]) obecného smýšlení o kompetencích, který v roce 1973 napsal: „Nejllepší způsob, jak porozumět výkonu, je pozorovat, co lidé právě dělají, aby byli úspěšní (tj. kompetence), než se spoléhat na předpoklady o hlubších vlastnostech či attributech, jakými je například inteligence.“ [10] Z této McClellandovy definice jasně vyplývá tendence přesunout pozornost od inteligence jako nástroje užívaném při výběru, rozvoji a řízení lidí k tomu, co je některými autory nazýváno „magickou kvalitou“ - tedy ke kompetencím. Tento posun se jasně odráží i v teoretických přístupech řízení lidských zdrojů, kde se postupným vývojem dostáváme od vlastností jedinců, přes rysy až k chování, kterému se lze naučit a jež úzce souvisí právě s kompetencemi.

O několik let později Boyatzis [11], jehož práce je spojována s nejnámějšími organizacemi zabývajícími se kompetencemi, ať už se jedná o Case Western Reserve University, na které stále ještě působí, nebo o začlenění do týmu McBer and Company, nyní částí Hay Group, rozšířil definici jako: „Schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky.“

V roce 1988 vyšla práce agentury zabývající se personálním řízením, v níž je kompetence vymezena jako „...široký pojem, který zahrnuje schopnost přenášet znalosti a dovednosti do nových situací v dané oblasti povolání. Zahrnuje organizaci a plánování práce, inovaci a vyrovnání se s nerutinními činnostmi. Zahrnuje takové kvality jako osobní efektivitu, která je na pracovišti potřebná při zacházení se spolupracovníky, manažery a klienty.“ [13] National Council for Vocational Qualifications zde klade důraz na provázanost kompetencí se zaměstnanci a pozicí. Nezapomíná zmiňovat efektivitu, organizaci, komunikaci a inovace.

Stručný, ale výstižný je citát profesora Burgoyne, který je spjat s Britskou akademií Managementu a který řídil několik personálních studií ve společnostech Volvo, Hewlett-Packard, nebo BBC „Kompetence je schopnost a ochota plnit úkoly“ [12]. Zajímavé je, že se Burgoyne nezabývá chováním, výkonem ani znalostmi na rozdíl od jiných autorů, toto vše nahrazuje prostou schopností a iniciativou k plnění svých závazků a povinností na pracovišti.

Woodruffe říká [15], že termín kompetence se používá jako deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem. Pojem kompetence definuje jako množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompetentně zvládl, aby dosáhl očekávaného výsledku. Rozlišuje tedy proces a výsledek. Pokud je pracovník kompetentní a plní tedy svěřený úkol dobře nebo na vynikající úrovni, jsou podle něj splněny tři předpoklady [15]:

- pracovník je vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje;
- je motivovaný takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii;
- má možnost v daném prostředí takové chování použít.

Aby pracovník byl kompetentní, musí být všechny tři podmínky splněny současně.

Definice Furnhama [16], který vidí kompetence jako „... základní schopnosti, způsobilosti potřebné k dobrému výkonu práce“ je velmi podobná s výkladem autorů C. K. Prahalda a G. Hamela [17], jež je spatřují jako „... cokoliv, co je požadováno od člověka, aby se mohl efektivně zhostit pozice nebo role s důrazem na nadstandardní výkon.“ Zde se projevuje jejich úzké spojení s top-managementem velkých nadnárodních společností, u kterých pracovali jako externí konzultanti specializovaní na strategický management. Ve svém článku spojují kompetence lidí se schopností organizace stát se výjimečnou a mít konkurenční výhodu, která posléze přinese nadstandardní výkon. Na pracovní výkon navazuje také Murphy [18] „Kompetence je jakýkoliv osobnostní rys, vlastnost nebo dovednost, která může být považována za bezprostředně související s efektivním nebo mimořádným pracovním výkonem.“ Všechny fráze se opírají o pracovní výkon jako prioritní požadavek, který by měl být dosažen na základě schopností a dovedností. Je zde patrný velký vliv Woodruffa, který jako první spojil právě výkonnost s kompetencemi na konci 80. let.

Pokud budeme postupovat podle historického výčtu dále, nelze opomenout shrnutí Armstronga [19], který na konci 90. let viděl kompetence jako proces, který je ovlivňován vstupy a výstupy. „Kompetence jsou chování potřebné k dosažení žádoucích úrovní výkonu.“ Podle něj se jedná o procesní aspekt kompetence, který bude ovlivňován úrovní vstupů (znalostí a dovedností) a je měřen analýzou výstupů (skutečné chování a výsledky). Ve stejném roce vyšla také studie Guidelines and Ethical Considerations for

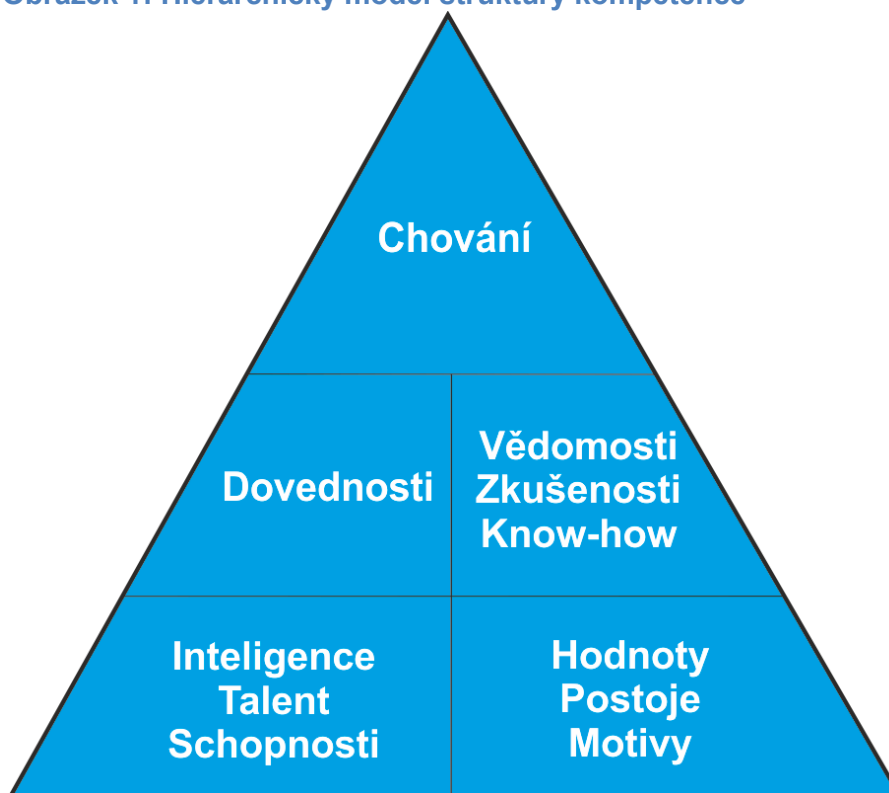
Assessment Centers Operations and International Task Force on Assessment Center Guidelines [20], která definuje kompetence jako „... konstelaci nebo skupinu chování, která je specifická, pozorovatelná a má vztah k pracovním situacím.“ V práci se upozorňuje právě na originalitu a rozdílnost kompetencí potřebných pro různé pracovní pozice a činnosti.

Mezi další současné světové autory zabývající se kompetencemi patří, Arnold [21] „Kompetence jsou specifické vlastnosti a vzorce chování, které pracovník potřebuje prokázat, aby mohl způsobit vykonávat příslušné pracovní úkoly, a které se mohou stát společným jazykem zaměstnanců v organizaci, kterým se popisuje žádoucí (i nežádoucí) chování v hodnoceních výkonnosti a při kariérovém rozvoji.“ Dále se ve světě kompetencí můžeme setkat s autory jako je například Whiddett a Hollyfordová [22] „Kompetence jsou soubory chování, které jednotlivci prokazují při efektivním plnění pracovních úkolů, v rámci daného organizačního kontextu, jejichž pohled je založen na chování, které je pozorováno v rámci organizace.“ Rankin [23] uvádí „Kompetence je definice očekávaného výkonu, který by měl jako celek poskytnout uživateli kompletní obraz nejhodnotnějších stylů chování, hodnot a úloh požadovaných pro úspěch organizace.“ Z definic personálních agentur vyberme například Cambria Consulting Inc. [24] „Kompetence jak lidské, tak kompetence organizace, poskytují konkurenční výhodu, především v případě že jsou v souladu se strategií a s cíli organizace.“

2.1.1. Modely

Někteří autoři se pokusili znázornit kompetence na základě modelu, jedním z nich jsou Lucia a Lepsinger [25], kteří popisují strukturu kompetence pomocí následujícího hierarchického schématu (obrázek 1).

Obrázek 1: Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: převzato z Kubeš, 2004, str. 28

Chování, které je nejsnáze ovlivnitelné, naučitelné se nalézá na vrcholu celé pyramidy. Ve druhém patře modelu se nacházejí další osobnostní charakteristiky, jako jsou dovednosti, vědomosti, know-how a zkušenosti, jež jsou nezbytné pro optimální chování člověka dle dané situace. Na nejnižším stupni jsou stabilní složky osobnosti, jako hodnoty, talent, inteligence, postoje a motivy, které lze ovlivňovat nejobtížněji a jejichž rozvoj a zlepšení je nejtěžší.

Podobný přístup jako Lucia a Lepsinger [25] zaujímají autoři ledovcového modelu [26]. Jejich model (obrázek 2) je o něco stručnější, na druhou stranu obsahuje významnou metaforu. Jen malá část složek kompetence je jednoduše identifikovatelná, měřitelná a ovlivnitelná. Mnohem větší část skrývající se pod

hladinou je viditelná hůře, přestože je v mnoha případech významnější a podstatnější. Čím níže pod hladinou se daná úroveň nachází, tím blíže leží k jádru osobnosti, má kořeny hlouběji v lidském nitru. Ačkoli hovoří autoři primárně o manažerských kompetencích, lze tento model vztáhnout na kompetence obecně.

Obrázek 2: Model kompetence jako ledovce



Zdroj: převzato z [26, 27]

Ledovcový model, má pouze šest stěžejních složek, které jsou podrobně popsány níže [27]:

- dovednosti, které člověk umí a ovládá, které zajišťují, že je schopen vykonávat pracovní činnosti;
- znalosti, jež má člověk o určitém tématu, které souvisí s vykonávanou prací;
- sociální role, což je obraz prezentovaný jednotlivcem veřejnosti. Reprezentuje hodnoty jedince a jeho mínění o těchto hodnotách, představuje to, čím by chtěl být;

- sebepojetí, které je pohledem lidí na ně samotné. Odráží jejich identitu a vyjadřuje, čím se sami cítí být;
- rysy, jež jsou vrozenými, hlubokými a trvalými charakteristikami osobnosti. Ovlivňují způsob vnímání lidí, umožňují stabilní reakce na podněty;
- motivy, jimiž jsou podvědomé preference a pohnutky, které řídí naše chování.

Rozlišování jednotlivých úrovní a složek kompetence je dle Hay Group [26] důležité pro práci s lidskými zdroji. Je obecně jednodušší trénovat a rozvíjet v modelech výše umístěné složky, rozvoj složek skrytých „pod vodou“ je možný při dlouhodobé práci se zaměstnancem, jako je například řízení kariéry.

2.1.2. Kompetence v rámci ČR

Také v České republice se na začátku nového století objevilo několik studií zaměřených na kompetenční přístup. Bedrnová [28] dává kompetence do souvislosti s pojmy pracovní způsobilost, kvalifikace, pracovní síla a zabývá se vzájemným propojením těchto kategorií. Za kompetenci pak považuje optimální doladění pracovní způsobilosti člověka na míru jím vykonávané profese a daného konkrétního pracovního zařazení. Schopnost zůstat sám sebou a současně být schopen reflektovat konkrétní požadavky právě zastávaných pozic a vykonávaných rolí lze podle autorky chápat také za určitou kompetenci.

Oproti tomu Plamínek [29] vykládá kompetence na pozadí teorie MbC (Management by Competencies). Tato teorie získává zdroje z jeho vlastní teorie vitality, z přístupu zaměřeného na klienta [30], z představy učící se organizace [31] a především teorie omezení [32]. Pojem kompetence vztahuje autor jen ke konkrétním úlohám, které mají lidé vykonat. „Kompetence je souhrn dosahovaného výkonu (tedy lidské práce) a přinášeného potenciálu (tedy lidských zdrojů). Chybí-li jedno, chybí i kompetence jako celek.“ [29]

Hroník [33]: „Kompetence je trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle“ a Mlčák [34]: „Kompetence jsou trsy životních výsledků“ užívají k definování kompetencí neobvyklý pojem „trs“, jež chápou jako určitý souhrn, oba autoři jsou poměrně obecní, co se týká vstupů, které ovlivňují tvorbu kompetencí. Oproti tomu ani jeden nespojuje kompetence s prací, či výkonem, jak je tomu u Vodáka a Kucharčíkové [35]. Z jejich práce lze vyčíst, že navazují na Ch. Woodruffa [15] a spatřují zde výsledky nesčetných vnitřních procesů, mezi které patří jak motivy, hodnoty a postoje, tak i na opačné straně: dovednosti, vědomosti a znalosti. Kompetence pracovníka lze tedy spatřovat v takovém chování, které vede k očekávanému výsledku. Tyto kompetence pak pomáhají pracovníkovi co nejlépe zvládnout daný úkol.

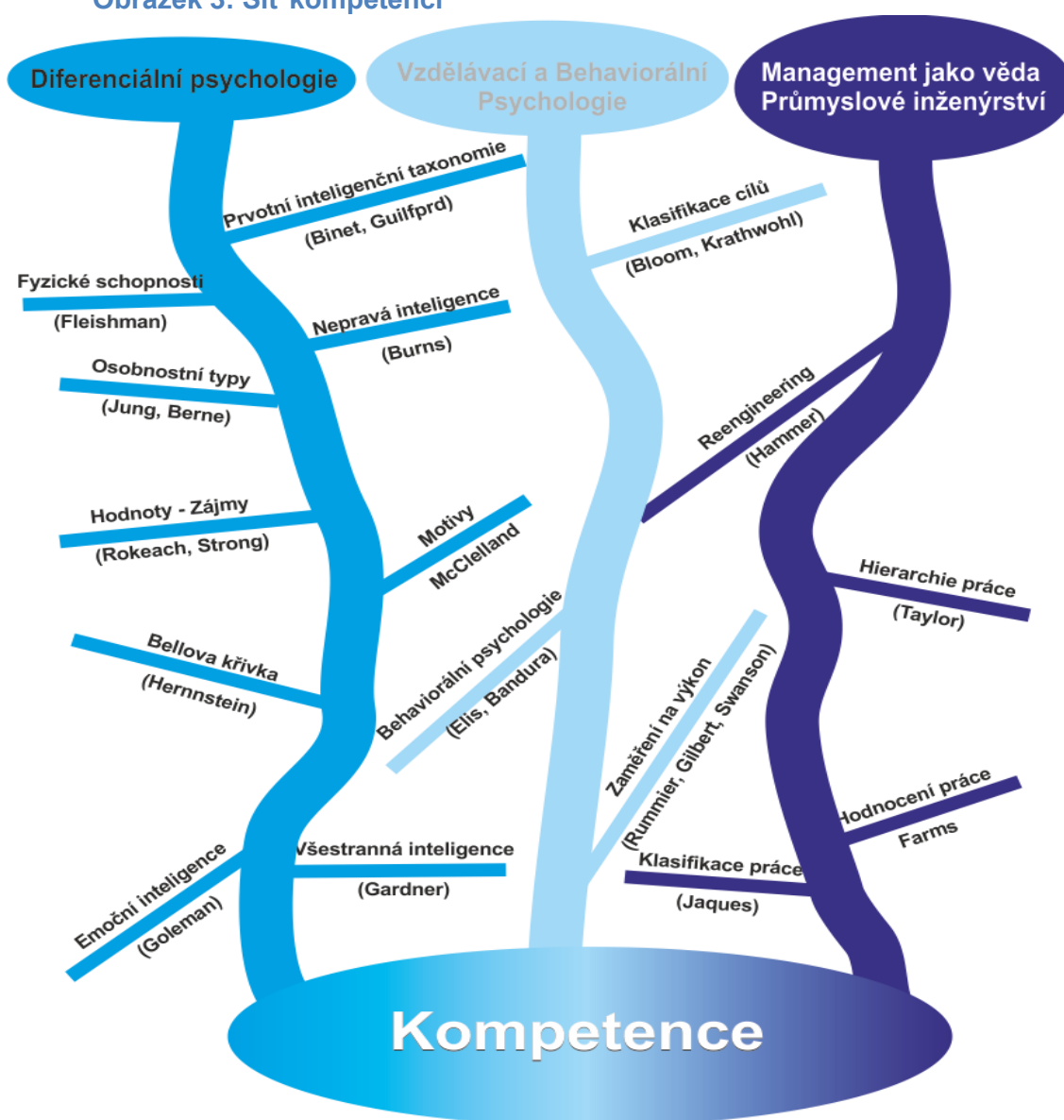
Posledními uvedenými českými autory jsou Veteška a Tureckiová [36], kteří před dvěma lety definovali kompetence „ ...jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“

Tento vymezený termín kompetence je zcela ve shodě se známou triádou „moci-chtít-umět“.

2.2. Geneze kompetencí

Představme si kompetence jako moře (viz. obrázek 3), které utvářejí tři různé řeky. Vydutnost řek se postupem let mění, proto i moře mění svou barvu podle aktuálního hlavního proudu. Přitom každá řeka žila v minulosti svým vlastním životem, ale postupně se do ní vlévaly a začleňovaly nové proudy, které ji obohacovaly, až se dostala do moře, kde se jednotlivé názory a myšlenky prolínají právě ve slově kompetence.

Obrázek 3: Síť kompetencí



Zdroj: zpracováno autorem dle [57]

Každý z nás se s určitým pramenem setkal, téměř každý se o to určitým způsobem zajímal, třeba jen pro využití v osobním životě nebo v práci. Při pohledu nazpět k pramenům kompetencí můžeme pozorovat celou řadu přístupů k výzkumu v závislosti na pracovním prostředí. Bylo důležité jim porozumět, aby bylo možné prohlubovat poznatky a dávat nové metody do kontextu s rozsáhlejším výzkumem lidského chování.

Obecně lze říci, že existují tři základní školy zabývající se výzkumem kompetencí a postupy, které pracují s myšlenkou kompetencí na pracovišti. Každá vzešla z vlastního filosofického rámce, a proto každá z nich má svůj vlastní způsob vyjádření a aplikace.

Psychologii, která je důležitá z hlediska znalostí a schopností lidí, lze rozdělit do tří oblastí. První je osobnostní psychologie, která primárně zaměřuje svou pozornost na osobnostní charakteristiky, jež jsou vrozené a tedy geneticky předurčené a jen velmi těžko schopné rozvoje, právě proto jsou považovány za základní. Další odvětví psychologie je založeno na vzdělávací a behaviorální psychologii. Jedná se o oblast, která se zaměřuje na to, jakým způsobem dokážeme pozitivně ovlivnit úroveň kompetencí. Třetí oblast je manažerská věda a průmyslové inženýrství. Objevuje se zde zájem využívat vědecké metody k vytvoření efektivního úsporného řízení podniků.

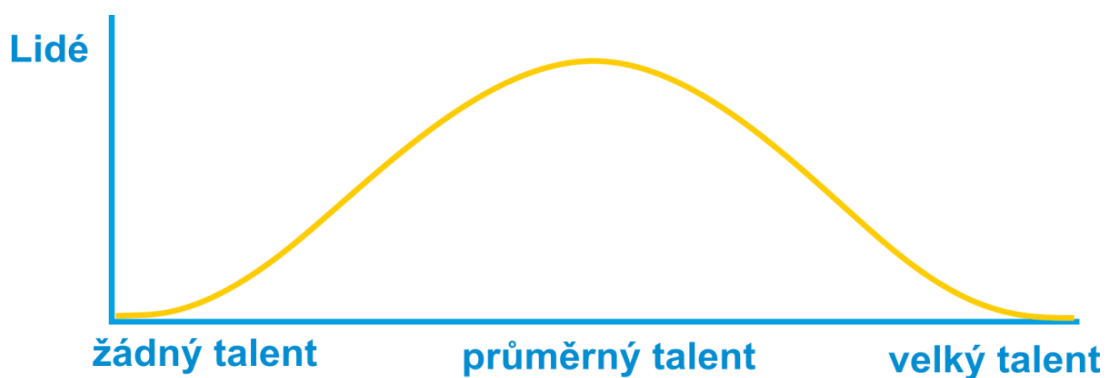
2.2.1. Diferenciální psychologie

Je zaměřena na pátrání po tom, jak porozumět a být schopen měřit lidské schopnosti- zvláště pak ty, které se dají obtížněji rozvíjet. Tento přístup má mnohaletou tradici v Evropě a existuje celá řada metod, které se zabývají právě těmito přístupy založenými na osobnostních rozdílech.

Hlavní pozornost je zde kladena na intelektuální, emoční, fyzické a citové osobnostní charakteristiky jako jsou například: inteligence, kognitivní dovednosti, obtížně rozvíjitelné fyzické schopnosti, hodnoty, osobnostní rysy, motivy, zájmy a emoční kvality. To znamená, že se diferenciální psychologie

zaměřuje na procesy kvalifikace v závislosti na subjektivních záležitostech či znalostní oblasti (obsahu myšlenek a jednání). Specifikují ty kvality, kterými výše postavení „nejlepší“ pracovníci oplývají a které se u průměrných „typických“ pracovníků neprojevují. Důležitým prostředkem je zde Gaussova křivka, kde výchozí domněnkou je skutečnost, že míra talentu je zobrazena na křivce, přičemž pouze malé množství osob lze zařadit na začátek či konec této křivky (obrázek 4).

Obrázek 4: Míra talentu na Gaussově křivce



Zdroj: zpracováno autorem

„Kompetenční modely“ vytvořené v tomto rámci zahrnují následující typy kompetencí:

Intelektuální a kognitivní dovednosti	Motivace	Hodnoty
<ul style="list-style-type: none"> • Inteligence • Induktivní myšlení (logika) • Deduktivní myšlení • Prostorové, 3D myšlení • Paměť 	<ul style="list-style-type: none"> • Touha po úspěchu • Touha předvést svou sílu • Touha začlenění 	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnocení bezpečí • Hodnocení svobody • Hodnocení uznání

Osobnostní charakteristiky	Fyzické schopnosti	Emoční inteligence
<ul style="list-style-type: none"> • Introverze • Extroverze • Orientace na city • Rozumová orientace 	<ul style="list-style-type: none"> • Vizuální vnímání • Koordinace zraku a hmatu • Koordinace těla 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatie • Sebevědomí • Optimismus

Lidské dovednosti jsou komplexní a překrývající se navzájem jak je patrné z těchto kategorií. Při popisování těchto schopností často jmenujeme nehmotný fenomén, který můžeme pozorovat pouze nepřímo. Nikdo neviděl kompetenci, pouze její důkaz prostřednictvím testů a behaviorálního pozorování. Jde o to, že mnoho výzkumů lidské výkonnosti je zaměřeno na to, co nás dělá odlišnými a na to, abychom si byli vědomi těchto rozdílů, abychom je dokázali správně rozpoznat a následně využít.

Nejvýznamnější osobnosti tohoto přístupu lze rozdělit do čtyř kategorií.

- První jsou autoři pracující v raném období 20.-60. let minulého století, kteří využívali široký rozsah technik k identifikaci klíčových elementů lidské osobnosti. Například Kelly [37], Binet [38], Guilford [39], Fleishman [40], Rokeach [41].
- Badatelé, jejichž práce poukazuje na Gaussovu křivku lidské výkonnosti, jako Herrnstein [42] a Murray [42].
- Současnější autory jako Gardner [43] a Goleman [44], kteří předkládají mnohostranný pohled na lidskou inteligenci a dovednosti.
- Práce Davida McClellanda [10], Boyatzise [11] a Spencera [45]. Vedla k porozumění lidské motivace a rozdílů mezi „vyššími“ a průměrnými pracovníky a pomohla utvářet oblast kompetencí.

Lidé zkoumající primárně tento úhel pohledu mají na pracovišti sklony mít svůj oblíbený náhled souboru kompetencí. Jejich hlavní starost je o vyhodnocení, výběr, pracovní projekt a posloupnost událostí.

2.2.2. Vzdělávací a behaviorální psychologie

Zatímco předchozí přístup zdůrazňuje jedinečnost a primárně vrozené schopnosti, které lidé vnášejí do svého osobního i pracovního života, „vědecký a behaviorální“ přístup je hnán touhou po utváření a rozvíjení jedinců takovým způsobem, aby se stali ve společnosti úspěšnými. Zde je podstatné poznamenat, že i jiní zastánci mají také tuto myšlenku, ovšem není to jejich hlavní zájem. Většina psychologů a vychovatelů souhlasí s tím, že lidské schopnosti jsou utvářeny kombinací vrozeného a vchovaného, genů a učení, se kterými jsme se narodili a které se prostřednictvím zkušeností učíme. Je to otázka významnosti či důrazu.

Vědecké behaviorální přístupy vedou k vytvoření kompetenčních modelů a programů:

- Kompetenční modely zahrnují oblast Content Mastery (CM) stejně jako procesní a citové schopnosti zdůrazňující odlišný přístup.
- Modely zahrnují veškeré kompetence, které jsou důležité pro dobrý výkon, které odlišují vyšší pracovníky od těch průměrných.
- Model výkonnostního prostředí- prostředí ovlivňující pracovní výkonnost. Je založen na myšlence, že životní prostředí je často silnější rozhodující činitel chování než genetika.

Kompetenční modely vycházející z tohoto přístupu zahrnují poznatky a zkušenosti stejně tak jako popisy intelektuálních, emočních, fyzických a citových charakteristik. Zahrnují například:

Obchodní znalostní oblasti

- Znalost průmyslu;

- Znalost produktů a služeb v organizaci;
- Znalost podniku jako ekonomického celku.

Technické znalostní oblasti

- Znalost inženýrství;
- Finanční/účetní porozumění;
- Znalost prodejního procesu;
- Porozumění osobnostní psychologie;
- Znalost světové politiky.

Vědecký a behaviorální přístup vytvořil také množství způsobů, jak znázornit jednotlivé úrovně v kompetenčním prostředí, a to formou třídění či kategorizačních schémat. Příkladem může být schéma využitě vládou Spojených států s cílem rozřadit pracovní pozice ve Slovníku názvů povolání [45]. Přístup využívá kompetenčních modelů jako výchozí bod pro vytvoření strategií pro rozvoj a podporu optimálního pracovního výkonu. Výběr, hodnocení a následná cvičení jsou podstatná, ovšem hlavním smyslem modelů je porozumět tomu, co výkon potřebuje, aby mohl vytvořit vzdělání a podmínky, které by u průměrných pracovníků způsobily nárůst jejich výkonnosti. Tento důraz odlišuje vědecký behaviorální přístup od předchozího pohledu.

Mezi hlavní zastánce tohoto přístupu patří Bloom [48] a Krathwohl [47], kteří vytvořili kategorie behaviorálních cílů a úkolů pro pedagogy. Skinner [49], Garfield [50] a další behavioralisté se zabývali vytvořením takového prostředí, které by umožňovalo vysoký pracovní výkon - tato myšlenka zahrnuje vytváření pozitivního prostředí a vývoj lidské mysli směrem, který by jim pomohl utvářet vlastní výkonnost.

2.2.3. Manažerský vědecký přístup

Tento přístup je poněkud více pragmatický. Je poháněn potřebou vytvářet a hájit pracovní hodnocení, finance a dále řídit lidi na každodenní,

rutinní bázi. Tento přístup vytváří popisy pracovních míst a úkolů. Obsahuje následující charakteristiky:

- V první řadě se tento přístup zabývá určením práce, kterou je třeba vykonat a až pak definuje kvality lidí, kteří musí tuto práci vykonat.
- Obrovské úsilí je vkládáno do analýzy práce, obvykle využitím techniky úkolové analýzy, ve které pracovníci ve výzkumu vytvářejí pracovní popisy na základě pozorování aktivit stávajících pracovníků. Věnuje často také pozornost, co dělají ti nejlepší.

Výstupem tohoto přístupu je popis pracovních míst nebo v nedávné době i popis úkolů ve významnějších pracovních procesech. Úkoly jsou uspořádány od nejvíce po nejméně komplexní a neurčité či proměnlivé. Lidé pracující na horní hranici komplexního/neurčitého kontinua (tzn. například výzkumný nebo vedoucí pracovník) získají lepší práci s vyšším pracovním ohodnocením než ti, kteří pracují blíže spodní hranici kontinua.

Modely, které vycházejí z této metody, zahrnují seznam úkolů a aktivit, popis nástrojů a procesů, které umožňují vyšší výkonnost, a seznam osobních kompetencí, které podle výzkumníků s pracovním výkonem souvisí. Seznam kompetencí obvykle není roztržiděn tak precizně jako seznamy vytvořené ostatními dvěma přístupy a jsou zpravidla okrajové- prostředek k dalšímu výsledku jako například rozhodnutí o výši platu a úrovně pracovního místa. Hlavními představiteli jsou: Taylor [51], Hammer [52] a Jaques [53].

2.3. Vývoj myšlenkových přístupů k chápání podstaty kompetencí

Tato část práce je zaměřena na stručný pohled do historie kompetencí a pokusí se shrnout důležité přínosy a koncepty hlavních autorů vyjmenovaných níže.

Vývoj kompetencí začal přibližně před 50 lety, postupem času je utvářelo a formovalo mnoho významných autorů jako například: John Flanagan [54], Robert White [55], David McClelland [10], Richard Boyatzis [11], Daniel Goleman [56], Patricia McLagan [57, 58, 60, 59, 61], Spencer [62], C.K. Prahalad [63], Gary Hamel [64], David Dubois [66, 65] a William Rothwell [69, 67, 68, 70].

2.3.1. Flanagan

Zatímco se někteří autoři při diskuzích o kompetencích vracejí k Fredericku Taylorovi [51], otci vědeckého řízení, obecně mezi vědeckou veřejností panuje shoda, že základy terminologie pro pozdější užití kompetencí byly položeny Johnem Flaganem [54] v jeho metodě kritických případů. Flaganova práce byla vedena s Aviation Psychology Program vojenského letectva Spojených států amerických během druhé světové války. Tato studie byla zaměřena na rozdíly mezi úspěchem a nezdarem v přesně určených profesích. Flanagan [54] pevně stanovil pěti bodový postup pro sběr dat:

- přesné determinování hlavního účelu práce;
- vývoj obecného plánu a specifikace pro sbírání faktických důsledků práce;
- sběr dat s důrazem na objektivitu;
- analýza- shrnutí a detailní rozepsání získaných dat, aby mohla být co nejlépe využita pro praktické cíle;
- interpretace požadavků pro určitou profesi.

Jeho metoda kritických případů byla později popsána jako soubor postupů pro přímé zjišťování lidského chování takovým způsobem, že podporuje jejich potenciální účelnost při řešení každodenních problémů a vyvolává všeobecné psychologické principy. Flanaganova práce, ačkoli není přímo zaměřena na kompetence, položila základní kámen pro nové nahlížení na lidskou práci [68]. Jeho práce byla později rozšířena o výzkum významných behaviorálních případů, které rozlišují mezi exemplárními a zcela úspěšnými zaměstnanci. Na konci padesátých let minulého století, psycholog Robert White [55, str. 297] popsal lidské vlastnosti, s odstupem času je můžeme nazvat kompetencemi, jako: „Schopnosti jedince výrazně ovlivňované jeho vnějšími životními podmínkami a okolím“.

2.3.2. McClelland

Původní čiré ideály a teorie spolu se smyslovým chováním, kognitivní psychologií, psychoanalýzou a osobní psychologií postupně poskládaly souhrnný obraz, který můžeme nazvat kompetence. Dle publikací Lucia [25] a Rothwella [68] harvardský psycholog David McClelland [10], často nazývaný otec amerického přístupu ke kompetencím, postavil svůj výzkum na základech prací Roberta Whita [55] a Johna Flanagena [54]. První testování McClellandovy [10] metody v praxi bylo spjato se státním úřadem pro přistěhovalce v první polovině sedmdesátých let. Obvykle vládní úřad vybíral pracovníky na základě několika testů (jednalo se hlavně o různé způsoby měření a hodnocení inteligenčního kvocientu), ale vzrůstající nesourodost mezi výsledky testů a výkonností v práci vedly k zavedení nového způsobu výběru zaměstnanců. Navzdory tradičnímu měření vloh, McClelland [10] zavedl svůj kompetenční přístup zahrnující:

- výběrové kritérium pro vedoucího a průměrného zaměstnance;
- BEIs (behavioral event interviews) – chování během kritických událostí, které navodí například cílený rozhovor;
- tematické analýzy identifikující rozdíly mezi dvěma měřitelnými znaky;
- ověření použití obou metod – BEIs s výběrovým kritériem.

Jeho článek z roku 1973, *Testing for Competencies Rather Than Intelligence* [10], rozvinul diskuzi ohledně dosavadního spojování Inteligenčního kvocientu (IQ) s úspěchem v zaměstnání a spustil rozvoj a využívání kompetenčních modelů ve světě. V roce 1973, McClelland [10] společně s kolegou, psychologem Davidem Berlewem založili McBer and Company, z důvodu snazšího zavádění svých ideálů a myšlenek do praxe. Ve spolupráci s AMA (American Management Association), McClelland [10] a kolegové provedli první rozsáhlý testovací program zaměřený na definování pracovních kompetencí. Program se specializoval na oddělení a upřesnění hlavních složek charakterizujících vynikající výkon [68]. AMA udělala studii v několika amerických firmách a zjišťovala, jaké kompetence odlišují úspěšné manažery od méně úspěšných, na základě získaných dat identifikovala pět základních skupin kompetencí, které by měl mít vrcholový manažer [71].:

- specializované znalosti v rámci oboru;
- rozumovou vyspělost;
- podnikatelské cítění;
- interpersonální dovednosti;
- zaměření na výkon.

McBer-AMA studie zjistila, že většina manažerů má na vysoké úrovni rozvinuté specifické znalosti ohledně jejich profese s jednou z dalších kompetencí, ale naprosto postrádají ostatní tři důležité kompetence top-manažera. Kompetenční model AMA ověřil kritéria spojovaná s obecným povědomím o kompetencích potřebných pro vykonávání práce.

McClellandovi [10] je připisováno vytvoření první definice určující kompetence, kterou charakterizoval jako základ lidské výkonnosti [4]. Namísto využití v té době uznávaných testů založených na inteligenci, McClelland [10] analyzoval události a objevil tak model k určování kompetencí, kterými vynikající pracovníci oplývali a které ostatní neměli. Jeho práce ustanovila dva klíčové nástroje [73,61]:

- získání základních vzorků nadprůměrných a průměrných pracovníků;
- identifikaci myšlenek a chování vztahujících se k určité profesi.

McClelland [10] rozšířil Flanaganovu [54] práci doplněním vlastních zkušeností a poznatků, které se později staly stěžejními body ve vývoji kompetenčních modelů [24].

Athey a Orth [74] shrnuli v roce 1999 McClellandovu [10] práci a popsali klíčové výhody:

1. Nejlepší cesta jak porozumět výkonnosti je pozorovat co lidé dělají proto, aby byli úspěšní, spíše než se spoléhat na předpoklady o základních znacích nebo atributech, jako je inteligence.
2. Nejlepší způsob, jak měřit a předpovídat výkon, je nechat lidi vykonávat klíčové aspekty kompetence, kterou chcete posuzovat, než řídit (spravovat) testy ke stanovení výchozích znaků a zvláštností.
3. Pracovní kompetence mohou být naučeny a rozvíjeny během let, oproti zvláštnostem nebo atributům, které jsou vlastní a do značné míry neměnné.
4. Kompetence by měly být zřejmé a dostupné všem lidem, aby jim mohli porozumět a postupně je vylepšovat do vyšších stupňů výkonnosti, spíše než zahalené tajemnem a určené jen vybraným jedincům na základě jejich inteligence.
5. Kompetence by měly být propojeny se smysluplnými životními výsledky, které lidé chtějí následovat i ve skutečném světě, spíš než esoterické duševní vlastnosti, kterým mohou porozumět jen psychologové.

Ačkoliv bylo vyvinuto mnoho dalších metod pro identifikování kompetencí, nejefektivnější sdílejí určité charakteristiky společné s McClellandovým [10] zjištěním, a to zaměření na nejlepší pracovníky a jejich následnou analýzu[24].

2.3.3. Boyatzis a McLaganová

Dalšími významnými představiteli manažerského směru byli McLaganová [56, 58, 60, 59, 61] a Boyatzis [11].

McLaganová [56] představila kompetenční model jako stěžejní bod pro plánování, organizování, integrování a zlepšování všech ostatních aspektů personálního managementu, jako například individuální rozvoj, nabírání nových zaměstnanců, assessment, osnovy tréninku, coaching, poradenství, mentorování, plánování následovnictví a kariéry.

Boyatzis [11] pracoval s McLagan [7] na trénování a rozvoji kompetencí. Vytvořené projekty byly založené na rozdílu mezi vzornými a úspěšnými pracovníky [68]. Na základě práce s McLagan [7] a spolupráce s McBer and Company založené McClellandem [10] Boyatzis [11] publikoval v roce 1982 svou první empirickou publikaci *The Competent Manager: A Model For Effective Performance* [11] popisující rozvoj kompetenčního modelu [70]. V této knize Boyatzis [11] provádí statistický přepočítání dat z mnoha studií managementu a vytváří portfolio kompetencí napříč organizacemi, které odlišují vyšší manažery od ostatních. Boyatzis [11, str. 23] definuje kompetence jako: „charakteristiky, které jsou v příčinné souvislosti s efektivním a/nebo vyšším pracovním výkonem“. BEIs [10] byly využity při dokumentaci kompetencí určování jednání, jejich místa v systému a důsledkům chování, závěrům a záměrům jednání. Jeho názory rozšířily pohled na kompetenční modely propojením tří důležitých oblastí, které ovlivňují výkonnost v práci [11, 68]:

- požadavky dané práce;
- prostředí;
- individuální schopnosti.

Příspěvky McLaganové [59] v této oblasti pokračují přes osmdesátá léta do současnosti. Rothwell and Lindholm [68, str. 94] uvedli, že: „V rámci Spojených států amerických není snad známější a lepší praktický teoretik na trénování a rozvoj společností v rámci kompetencí než McLaganová.“ Její práce sloužila jako vzor, který inspiroval další tvorbu modelů kompetencí. Obě dvě její

knihy, *Models for Excellence* [61] a *Models for HRD Practice* [60], zabývající se tréninkem a rozvojem kompetencí, slouží jako praktická pomůcka pro řídicí pracovníky v oblasti lidských zdrojů [68].] Práce McLaganové [59] využívá čtyřfázový proces, který zahrnuje:

- expertní skupina přezkoumá existující data z předchozích výzkumů a vytvoří nový seznam budoucích sil, rolí, výstupů pro role potřebných kompetencí;
- třídění činností a detailnější objasnění rolí a výstupů;
- shrnutí výstupů a návržení modelu;
- přezkoumání závěrů a případná aktualizace modelu odborníky.

2.3.4. Spencer a Spencer

Na začátku devadesátých let, dva členové týmu McBer and Company publikovali *Competence At Work: Models For Superior Performance* [61]. Tuto knihu Rothwell and Lindholm [68, str. 95] označili za: „nejvíce výzkumně orientovanou publikaci týkající se teoretického pozadí modelování kompetencí“. V této knize Spencer a Spencer dávají vodítko, jak krok za krokem rozvíjet kompetenční zásobu a modely. Shrnují zde závěry z dvacetiletého výzkumu obsahujícího nejdůležitější závěry McClellanda [10], McBer, manuály JCA (job competence assessment) a naznačují budoucí směr kompetencí v globálním trhu práce.

Spencer and Spencer [62, str. 9] vycházejí z Boyatzisovy [11] definice kompetencí a definují ji jako: „ Základní charakteristiku jednotlivce, která je v příčinné souvislosti s účinným a vyšším výkonem“. Tato formulace rozšiřuje Boyatzisovu [11] myšlenku říkající, že přesná a precizní charakteristika kompetence nestačí, pokud nepředpokládá něco uchopitelného a smysluplného v reálném světě. Nepřímo se dá říci, že kompetence způsobuje nebo předurčuje očekávané chování a výkon. Proto splnění nastavených kritérií už napovídá, že někdo bude práci vykonávat průměrně a jiný lépe. Spencer and

Spencer [62] vytvořili podrobné popisky o tom, jak vést klasickou studii o kompetencích s následujícími kroky:

- definovat měřitelná kritéria výkonnosti;
- identifikovat vzorek naprosto úspěšných pracovníků, v konkrétní činnosti;
- sběr dat (BEIs, dotazníky);
- analýza dat sloužící k určení pracovních úkolů a kompetencí;
- ověření modelu;
- příprava na aplikaci modelu.

Závěry své práce shrnuli do modelu, který vznikl napříč všemi podnikatelskými odvětvími a obsahuje 21 kompetencí rozdělených do 6 skupin.

2.3.5. Goleman

Pod vedením McClellanda [10] vznikla další práce zabývající se touto tematikou, od studenta, který napsal v roce 1988 svou doktorskou práci o souvislostech mezi kompetencemi a emoční inteligencí. Goleman [56] založil práci na klasifikaci pracovních dovedností a konstatoval, že zaměstnavatelé často zjišťují spíše neakademické a netechnické dovednosti, než technické schopnosti [56] (viz. Tabulka 1). Dále navrhuje, aby výsledky z testů ze sedmdesátých let měly společný základ s osobními a sociálními schopnostmi. Tyto schopnosti, které nazývá emoční inteligence, jsou založeny na 5 prvcích:

- sebepoznání;
- motivace;
- empatie;
- přizpůsobivost kolektivu;
- sebekontrola.

Přeloženo do personální mluvy, Goleman [56, str. 24] definoval emoční kompetence jako: „Naučenou schopnost, založenou na emoční inteligenci, která

vede k vynikající výkonnosti při práci“. Své tvrzení, že emoční kompetence jsou nezbytné pro dobré výsledky v každé práci, podporuje citacemi z ostatních studií (např. Spencer & Spencer [62]), kde poukazuje na generické kompetence, z nichž většina spadá pod emoční.

2.3.6. Ostatní autoři

Další autoři posunuli modelování kompetencí z individuálních schopností do skupinových výkonů. Rothwell a Brock [70] popsali Prahalada [17] jako stěžejního myslitele v této oblasti. Prahalad a Hamel [17] v roce 1990 představili koncept základních kompetencí pro organizace, s odkazem na jedinečné vlastnosti související s tržní konkurenceschopností. Podstatou tohoto termínu bylo, že organizační schopnosti používané v kolektivním učení se zaměřením na výkon spadají pod celý podnik [17, 73]. „Klíčové kompetence jsou kolektivní vzdělávání ve firmě, především jak koordinovat rozdílné výrobní dovednosti s integrací nových výrobních technologií... Klíčové kompetence jsou komunikace, spolupráce a ochota zdolávat překážky napříč organizací“ [17, str. 82]. Firemní schopnosti popisují, co a jak je společnost schopna dělat, patří mezi ně: (Ulrich, 1997 citovaný v [68])

- kolektivní schopnosti;
- kolektivní dovednosti;
- kolektivní odborné znalosti.

Schopnosti jsou asociovány se skupinami individuálních kompetencí, které jsou hromadně nazývány firemními schopnostmi. V tradičním světě byla konkurenční výhoda spojována s finančním zázemím, strategickým marketingem a technologickými možnostmi, ale během posledních 50 let se postupně mezi tyto tři konkurenční výhody připojuje čtvrtá, kterou jsou právě firemní kompetence [68].

2.4. Kompetence určující současný směr

Výzkumníci popsali řadu důležitých dovedností, které jdou napříč širokou škálou pracovních míst (viz tabulka 1). Základní dovednosti (např. čtení, psaní a matematika), jsou důležité jako základ pro další rozvíjení pomocí technických nebo pracovních dovedností, jež jsou nutné k vykonávání profese. Když byly ale základní znalosti a dovednosti spojeny do souhrnného balíku, nejčastěji se u zaměstnavatelů objevovala právě schopnost a ochota je použít v praxi [3]. Dále budou shrnuty vybrané výzkumy za posledních 20 let, které identifikují relativně konzistentní soubor dovedností, které lidé potřebují k dosažení úspěchu na pracovišti v 21. století.

Mezi manažery jsou netechnické dovednosti často popisovány jako měkké dovednosti (soft skills). Je zřejmé, jak uvedl Conrad [75], že soft skills zahrnují interakce mezi lidmi, jsou specifické v každém prostředí, a je obtížné je posoudit. Nedávné studie (viz tabulka 1) popisují sady dovedností, včetně soft skills (např. komunikace nebo týmová práce), ale také dovednosti, které by mohly být považovány za tvrdé dovednosti jako písemná komunikace a aplikace informačních technologií. Jak navrhli Casner-Lotto a Barrington [3], dovednosti sdílené těmito rámci mohou být kvalifikovány jako ty, které jsou vytvořeny na kognitivních schopnostech (např. myšlení), jež jsou založené více na sociálních a behaviorálních dovednostech (např. pracovní etika), a těmi, které kombinují oba rámce, jak kognitivní schopnosti, tak sociální dovednosti (např. komunikační dovednosti).

Tabulka 1: Definice a popis pracovních schopností

Pojem	Definice	Příklady
Schopnosti potřebné k životu (Barkman & Machimes, 2000; Hendricks, 1996)[76,77]	Životní dovednosti jsou definovány v Targeting Life Skills Model (Hendricks, 1996) jako: „dovednosti, které pomáhají jednotlivci vést produktivní a spokojený život“	leadership týmová práce rozhodování řešení problémů
Kompetence pracovní síly (SCANS, 1991) [78]	Zpráva identifikuje“ pět kompetencí, které ve spojení se třemi základními dovednostmi a osobními kvalitami leží v samém srdci pracovního výkonu“	<u>Základních dovedností</u> - základní dovednosti, myšlení a osobní kvality. <u>Kompetence</u> - zdroje, interpersonální dovednosti, informace, systémy, technologie.
Měkké dovednosti (Conrad, 1999; Moss & Tilly, 2001) [75,79]	Jsou definovány jako netechnické dovednosti, schopnosti a rysy, které se týkají osobnosti, jejího chování a postojů potřebných na pracovišti.	Rozdělení do dvou skupin (interakce a motivace), nebo zarámované pomocí <u>čtyř pracovních kompetencí</u> : myšlení a kognitivní dovednosti, verbální komunikační schopnosti, osobní vlastnosti a pracovní etika a mezilidské a týmové vztahy.
Nové základní dovednosti (Murnane & Levy, 1996) (Levy & Murnane, 2006) [80, 81]	Jsou identifikovány tři základní dovednosti, které mladí lidé musejí rozvíjet na pracovišti, aby byli úspěšní: tvrdé dovednosti, měkké dovednosti a počítačové dovednosti. Úspěch v nedávné době se začal spojovat s termíny expertní myšlení, komplexní komunikace	Nové základní dovednosti zahrnují: <u>tvrdé dovednosti</u> : matematika, řešení problémů a čtení, <u>měkké dovednosti</u> : ústní, písemná komunikace a týmová práce <u>počítačové dovednosti</u> : schopnost používat osobní počítače na základní úrovni <u>expertní myšlení</u> - schopnost řešit nové problémy, které nelze vyřešit uplatňováním pravidel. <u>komplexní komunikace</u> - schopnost předávat a sdělovat konkrétní interpretaci informací pro ostatní.
Funkční dovednosti a vlastnosti (BHEF, 1997, 2003) [2,82]	Identifikují devět funkčních dovedností, které potřebuje vysokoškolák na pracovišti	leadership, týmová práce, řešení problémů, řízení času, osobní management, přizpůsobivost, analytické myšlení, globální vědomí, a základní komunikaci.
Aplikovatelné dovednosti (Casner-Lotto & Barrington, 2006) [3]	Na základě nabytých znalostí ve škole se vylepšují všeobecné znalosti	Označuje 11 použitelných dovedností včetně kritického myšlení / řešení problémů, tvořivosti a inovací, komunikace, kreativity, vedení, celoživotního vzdělávání, technologie, týmové práce / spolupráce, profesionality a etiky.
Schopnosti nutné pro úspěch (ASTD, 2006) [8]	Dovednosti nutné pro dosažení růstu a úspěchu celé organizace	Najdeme zde: kritické schopnosti a dovednosti, obchodního ducha, řídicí schopnosti, technickou kapacitu, přizpůsobivost, inovativní myšlení a osobní odpovědnost za učení

Zdroj: zpracováno autorem

Studie a zprávy v tabulce 1 popisují různé skupiny odborníků (např. obchodníky, pedagogy, vědce, politiky), aby vytvořily soubor dovedností potřebných pro pracovní síly. Přestože se většina agentur (SCANS [78] a dalších národních studií: Carnevale [83], Americká národní akademie věd [12]) pracujících na přelomu osmdesátých a devadesátých let ve svých názorech liší, shodují se na následujících vlastnostech potřebných k identifikaci pracovní síly:

- komunikační schopnosti;
- myšlení (např. řešení problémů, kreativita);
- týmová práce;
- osobní vlastnosti a postoje (např. sebeúcta, motivace, pracovní etika).

Obrázek 5: Cílové životní dovednosti



Zdroj: Hendricks [77] – přepracováno autorem

Tyto podmínky použitelných dovedností pro dosažení úspěchu ve znalostní ekonomice jsou základem k popisu společného souboru dovedností řady autorů. Jsou stejně důležité pro úspěch na pracovišti v 21. století jako řízení informací, řízení času, iniciativa, komunikace a plánování kariéry (ASTD [8]; BHEF[82]; Casner-Lotto & Barrington [3])

Předchozí schéma (obrázek 5) představuje systém pro cílové dovednosti, které vedou k osvojení potřebných schopností pro život. Bylo vytvořeno pro potřeby přípravy a rozvoje mládeže v rámci budování jejich budoucí profesní přípravy, na které by se měli podílet učitelé, rodiče i potencionální zaměstnavatelé [77].

Jak je uvedeno výše, a ilustruje tabulka 1, ve většině studií během posledních 20 let jsou popsány dovednosti podobně. Cochran a Lekies [84] složili tým vědců z OSU Extension [110] zastupujících odborné znalosti v oblasti rozvoje mládeže a zaměstnanců a přehodnotili klíčové zdroje z literatury (viz tabulka 1), kde došli k závěrům nad rámec kvalifikací pracovních sil a vytvořili systém založený na znalostech, jak ukazuje tabulka níže, kde bylo identifikováno šest obecných kategorií dovedností, včetně myšlení, komunikace, týmové práce a vedení, celoživotního vzdělávání, přijímání nových technologií a aplikací, a profesionality a etiky (viz. Tabulka 2).

Stručně řečeno, znalost toho, co lidé potřebují k úspěchu na pracovišti, je dobře dokumentována v literatuře. Ačkoliv jsou užívány různé pojmy, existuje široká shoda, pokud jde o typ dovedností a osobních kvalit potřebných k úspěchu. Výzkumy od roku 1990 do dneška vybudovaly pevné základy pro další rozvíjení těchto užitečných vlastností. Tyto základy nevycházejí pouze z literatury, jsou vytvořeny na základě nesčetných konzultací se zaměstnavateli, vedoucími pracovníky, zaměstnanci, a dalšími klíčovými stranami.

Tabulka 2: Schopnosti a dovednosti potřebné k úspěchu v moderním světě

Kategorie	Definice
Myšlení	<p>Kritické myšlení, řešení problémů, kreativita a inovace. Tyto dovednosti zahrnují schopnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hodnotit dle významu, hodnotit přesně a využívat dostupné informace pro řešení problémů • tvořivě myslet a vytvářet nové nápady a inovativní řešení • porozumět tomu, jak systémy (např. sociální, organizační) v rámci práce působí a jak se v nich zlepšit
Komunikace	<p>Schopnost efektivně komunikovat pomocí řady metod a nástrojů, které jsou k dispozici v dnešním prostředí. Mezi komunikační dovednosti patří schopnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poslouchat, interpretovat, a přenos informací ostatním. • formulovat myšlenky jasně a efektivně ústně i písemně (např. komunikace z očí do očí, veřejné projevy, psaní poznámek a zpráv)
Týmovost a Leadership	<p>Interpersonální dovednosti, schopnost efektivně pracovat v týmu a leadership:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spolupracovat s ostatními a přispívat k úsilí skupiny • budovat vztahy založené na spolupráci, práci s různými týmy, vyjednávat a řešit konflikty • motivovat jednotlivce nebo skupiny • přinést to nejlepší z okolí a nebát se inspirovat, inovovat • využít silných stránek druhých k dosažení společných cílů • použití interpersonálních dovedností, trénovat je a dále rozvíjet
Celoživotní vzdělávání	<p>Neustále zlepšovat schopnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • převzít odpovědnost pro nastavení cílů a zlepšit dovednosti prostřednictvím poradenství, vzdělávání, formální vzdělávání, či jiných vzdělávacích aktivit • ukazuje iniciativy vyžadovat a přijímat zpětné vazby, učení z chyb druhých
Přijímání nových technologií a aplikací	<ul style="list-style-type: none"> • dobré pochopení technologických konceptů, systémů a operací • výběr a použití vhodných technologií ke splnění daného úkolu • identifikace a řešení problémů s technikou
Profesionalita a Etika	<p>Schopnost udržovat odpovídající úroveň profesionality a etického chování:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstrovat odpovědnost a efektivní pracovní návyky (např. dochvilnost, efektivní práci s ostatními, čas a pracovní zátěž managementu) • etické chování (např. jednat zodpovědně, brát ohledy na ostatní)

Zdroj: Cochran and Lekies [84]- přepracováno autorem

2.5. Ekonomické pojetí kompetencí

Na kompetence manažera lze pohlížet také z ekonomického hlediska, v kterém je zaznamenán během druhé poloviny dvacátého století určitý vývoj. Klasická mikroekonomie počítá s tím, že pro manažera je hlavním cílem maximalizace zisku jemu svěřené firmy. Tento fakt fungoval, dokud byla propojena vlastnická a řídicí struktura firmy. V České republice se v posledních letech začíná toto propojení pomalu vytrácet, majitelé firem odcházejí do pozadí a řízení společnosti přenechávají schopným manažerům, jejichž zájmy nemusejí plně splývat se zájmy majitele, jak ukazují alternativní teorie.

Alternativní teorie lze dle Sojky [104] rozlišit do čtyř základních skupin:

- a) manažerské,
- b) behavioristické,
- c) institucionální,
- d) postkeynesovské.

Institucionální teorie [89, 90] se pokoušejí vyjasnit příčiny existence firem, stanovit její limity (obrat, počet zaměstnanců, pokrytí trhu) a zjistit ceny ze strany společnosti, převážně pomocí přírážky k jednotlivým nákladům. Zároveň se zaměřují na charakteristiku firmy v rámci ekonomiky a dostávají se k závěrům, jako jsou rostoucí monopolní síla, rigidita cen a propojení podnikatelské a politické sféry. [94]

Postkeynesovské teorie [105] zkoumají rigiditu cen a snaží se objasnit důvody, proč nejsou ceny volatilní, jak se pokouší naznačit standardní ekonomická teorie.

Behavioristické teorie [90, 91, 106, 109] řeší veškeré rozhodovací procesy ve společnosti a ukazují, že na základě jednotlivých rozhodnutí může dojít k rozdílným cílům. Teorie říká, že společnost nemůže mít pouze jediný cíl. A není možné maximalizovat žádný cíl, neboť cíle jsou propojeny a zvýšení jednoho může znamenat snížení jiného a tím může být vyvolán konflikt mezi zájmovými skupinami uvnitř organizace.

U Manažerských teorií [90, 93, 94, 109] nemá kriteriální funkce podobu zisku, vždy vycházejí z optimalizace. Díky asymetrickým informacím manažeři sledují jiné cíle než zisk, což může vést k suboptimálním výsledkům [88]. Hlavními znaky manažerských teorií jsou oddělené vlastnictví a optimalizace jiné než ziskové funkce. Z těchto dvou důvodů si tyto teorie získávají stále více příznivců a jeví se být z hlediska vlastností a dovedností manažerů nejdůležitějšími.

Díky oběma manažerským revolucím během dvacátého století, jak je popisuje Sawyer [101] získali manažeři zásadní vliv na chod společnosti. První manažerská revoluce bývá spojována s rostoucí rolí řídicích pracovníků, zvyšujícím se podílu nemanuálních výkonů. Druhá revoluce nastává později při oddělování vlastnické a řídicí funkce v podniku [88, 90]. Obecně lze říci, že manažerské teorie sledují motivaci manažerů a utváření jejich osobních cílů paralelně s cíly společnosti. V této fázi jsou důležité právě jednotlivé kompetence manažera, které mají zásadní vliv na jeho osobní (firemní) cíle.

Tento směr lze detailněji charakterizovat dle Sawyera [101]:

- a) nelze je charakterizovat dle odvětví
- b) předpokladem je oligopolistická tržní struktura
- c) akcionáři nerozhodují o rozdělování zisku
- d) manažeři nejsou nijak spojeni s finančními prostředky firmy
- e) omezit cíle lze odvoláním manažerů, nebo prodejem akcií
- f) sledují zájmy manažerů, které se odrážejí na firemních cílech

Manažerské teorie nelze chápat jako homogenní směr. Marris [98] popisuje následující typy:

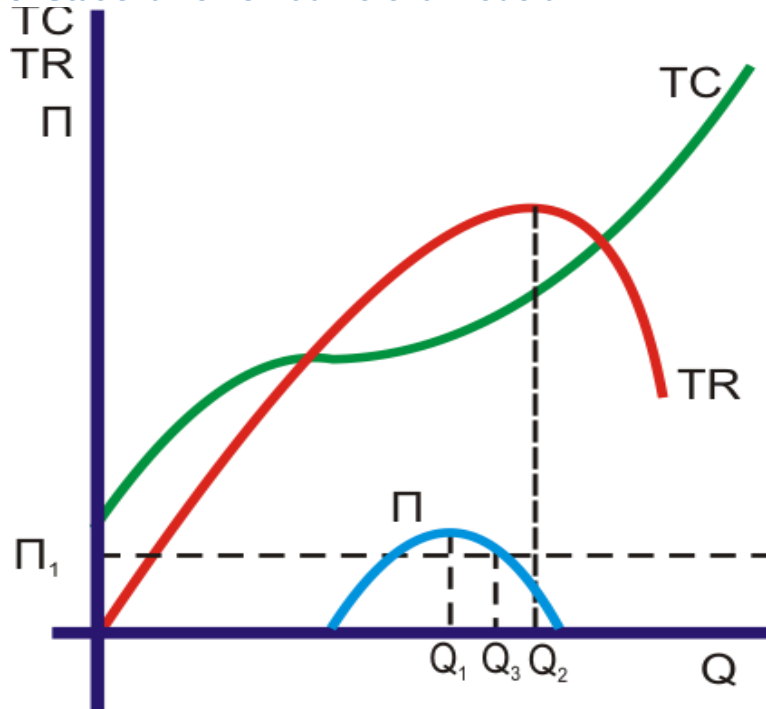
- a) diskreční teorie,
- b) teorie orientované na růst,
- c) byrokratické teorie.

Diskréční teorie [90], mezi které patří Williamsonův model [106, 107] a Baumolův model [86, 87] sledují cíle firmy propojené s užitkovými funkcemi manažerů a jejich komponenty. Růstové teorie mají stejný základ, ale růst společnosti je zde natolik markantní, že získávají dle Marris [98] a jeho modelu vlastní kategorii. Byrokratické teorie se zabývají zejména spojitostí mezi efektivitou firmy a její strukturou, jsou ve většině případů pouze verbální.

2.5.1. Baumolův model

Nejvýznamnějším modelem pro manažerské teorie je Baumolův model [86, 87, 103], který vychází z předpokladu, že manažeři sledují maximalizaci tržeb. Hlavním důvodem je fakt, že většina firem je hodnocena podle svého tržního podílu, který se liší od maximalizace zisku. V dnešní době je také běžné, že odměny managementu jsou velmi často vázány na tržby. Tento model, ale zároveň počítá s určitou hranicí tzv. minimálního zisku, což je hodnota, která zaručuje vlastníkům určitou standardní úroveň dividend, která nenutí akcionáře firmu odprodat a tím zbavit manažery jejich funkce. Grafické vyjádření modelu je na obrázku 6. Křivka TC představuje celkové náklady, křivka TR celkové příjmy a křivka Π kladnou část celkového zisku který vyplývá z daného průběhu celkových nákladů a příjmů. Společnost vyrábějící výstup Q_1 sleduje maximalizaci zisku. Pokud bude firma sledovat maximalizaci zisku, bude se pokoušet vyrábět Q_2 vstupů, tedy takové kdy jsou příjmy ve svém maximu, tento vstup však není ideální z hlediska příjmů, které se nacházejí pod minimální hranicí Π_1 a akcionáři by nebyli spokojeni. Ideální stav pro manažery nastává při výrobě Q_3 , kdy je dosažena minimální hranice zisku a zároveň jsou zachovány dostatečně velké příjmy. Výstup firmy, je tedy determinován výší očekávaného zisku. V případě, kdyby bylo omezení stanovené minimálním požadovaným ziskem natolik nízké, že by společnost dokázala vyrábět výstup Q_2 , vzniká otázka, jak by firma naložila s volnými prostředky, které by plynuly ze skutečnosti, že dosažený zisk by byl vyšší než požadovaný. [97, 99]

Obrázek 6: Statická verze Baumolova modelu



Zdroj: přepracováno autorem z [87]

2.5.2. Williamsův model

Dalším modelem je Williamsův [106, 108], který má základ v jednoduchém manažerském modelu, kde manažeři sice sledují maximalizaci zisku, ale jen proto, aby jej mohli využít na vedlejší výhody a benefity. Rozhodování manažerů můžeme snadno znázornit pomocí indifferenčních křivek a rozpočtového omezení, které vychází z dosaženého zisku a vedlejších výhod, které jsou dostupné. Užitek znázorňují indifferenční křivky, které jsou závislé na zisku a benefitech. Samotný objem vykázaného zisku a výhod, které je manažer schopen při maximalizovaném zisku pobírat vyjadřuje bod dotyku indifferenční křivky a rozpočtového omezení. Jak uvádí Heidensohn s Robinsonem [96] přínosem Williamsova modelu, je kromě pochopení myšlení manažera a tím odklívání podstaty jeho kompetencí jsou i definované komponenty:

- a) platy a bonusy,
- b) počet a kvalifikace zaměstnanců, kteří jim jsou podřízeni; tento faktor dodává manažerům pocit síly, prestiže, moci,

- c) možnost ovlivňovat budoucnost firmy, což se vyjadřuje možnostmi ovlivňovat investiční výdaje,
- d) vedlejší výhody.

Užitková funkce vychází dle Williamsona [107] z těchto cílů:

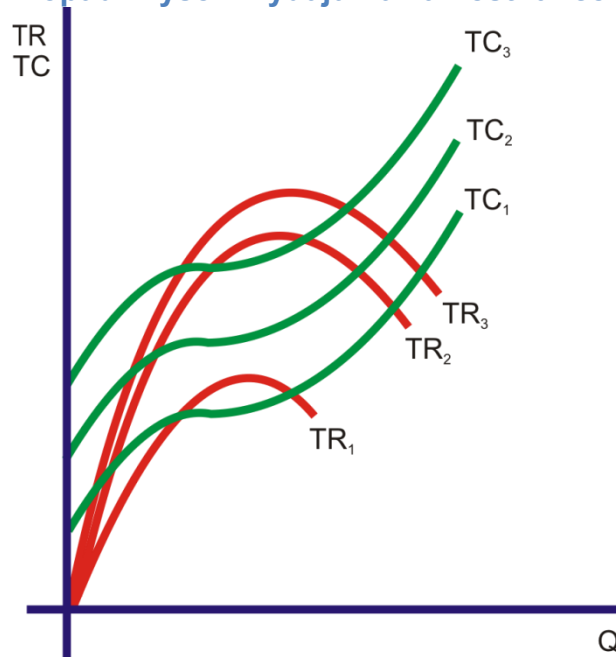
- a) plat
- b) bezpečnost (jistota),
- c) status,
- d) moc,
- e) prestiž,
- f) sociální služba,
- g) vysoká profesní výkonnost.

V modelech pro obchodní sféru je vyřazena sociální služba, která není dostatečně významnou. Tyto cíle manažera jsou pro snazší interpretaci a kvantifikaci shrnuty pod výdaje na zaměstnance, vedlejší výhody a diskreční zisk. Zaměstnanci mají vliv na dominanci manažera, čím více podřízených má, tím je větší jeho vliv a moc. Vedlejší výhody jsou manažery vítány, neboť nejsou v takové míře transparentní vůči akcionářům jako finanční bonusy a zároveň jsou mnohdy osvobozeny od daně. Rozdíl mezi skutečným ziskem a požadovaným minimálním ziskem definuje diskreční zisk. [99]

Williamsův model s výdaji na zaměstnance

Jak je znázorněno na modelu (obrázek 7), výdaje na zaměstnance zvyšují obě proměnné, jak náklady, tak příjmy. První růst výdajů na zaměstnance zvýšil nepatrně zisk, druhé zvýšení se projevilo na zisku výrazněji, poté ostatní akumulování výdajů již nemělo takový efekt, jako předchozí růst. Maximálního zisku bylo dle obrázku 7, dosaženo rozdílem mezi TC_2 a TR_2 .

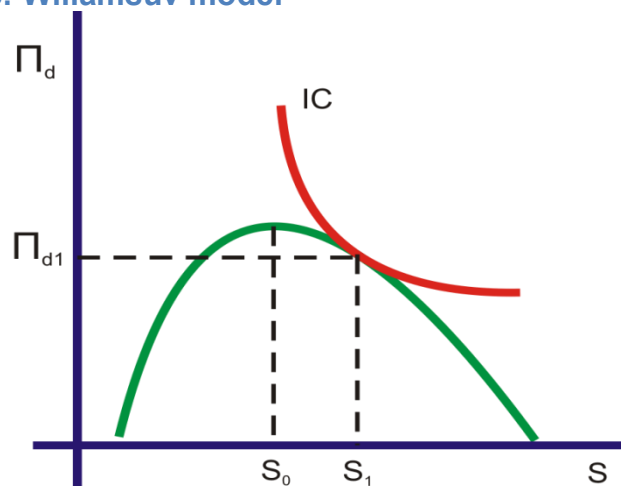
Obrázek 7: Dopad zvýšení výdajů na zaměstnance



Zdroj: přepracováno autorem z [106]

obrázek 8 vyjadřuje vazbu mezi maximálně možným diskrečním ziskem Π_d a výdaji na zaměstnance (S). Toto znázornění vychází z obrázku 7, maximalizaci zisku představují výdaje na podřízené S_0 , ale na základě preferencí manažerů vyjádřených křivkou IC , bude společnost zvyšovat výdaje na zaměstnance na úrovni S_1 .

Obrázek 8: Williamsův model

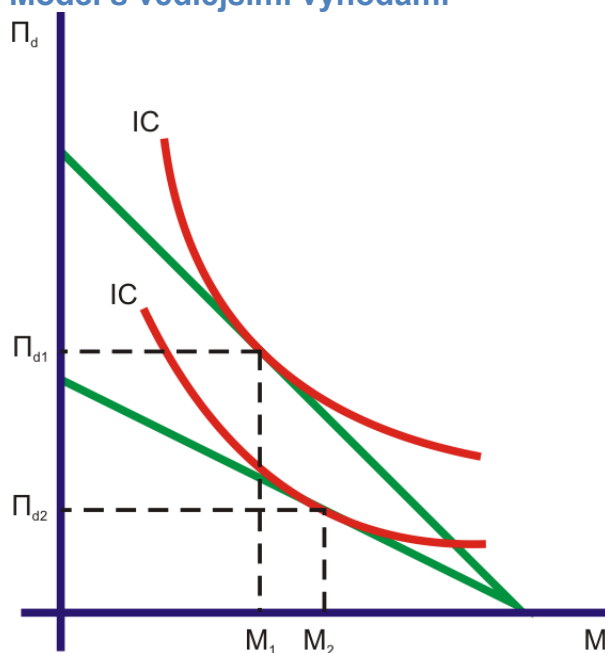


Zdroj: přepracováno autorem z [107, 77]

Williamsův model s vedlejšími výhodami

Jak bylo naznačeno v předchozím modelu je možné při nulovém daňovém zatížení (sklon 45°) nahrazovat diskreční zisk vedlejšími výhodami, jak znázorňuje zelená rozpočtová přímka na obrázku 9. Teoreticky lze říci, že jedna jednotka přidané do vedlejších výhod sníží právě o tuto jednotku diskreční zisk. Na základě preferencí manažera (křivka IC), jsme schopni určit ideální množství vedlejších výhod, při optimální výši diskrečního zisku (Π_{d1} a M_1). Pokud bychom neuvažovali o nulovém daňovém zatížení, manažer by dal přednost vedleším výhodám, vůči zdaněnému diskrečnímu zisku, jak ukazuje rozpočtová křivka se sklonem po 45°. Na této křivce je nově zanesena ideální hodnota M_2 jež představuje výrazné snížení diskrečního zisku.

Obrázek 9: Model s vedlejšími výhodami



Zdroj: přepracováno autorem z [108]

Všechny manažerské teorie mají společně uvažovanou hranici minimálního zisku, který je vyžadován akcionáři. Oproti tomu rozdílně uvažují o cílech managementu, které bývá vyjádřen výší tržeb, užitkovými funkcemi, či maximalizací růstu firmy. Tyto cíle odkrývají podstatu motivace a tím i kompetencí manažerů, neboť popírají klasické ekonomické teorie, kde se manažer pokouší maximalizovat zisk společnosti a tomu přizpůsobuje a

rozšiřuje své kompetence. Význam alternativních teorií spočívá v širším vymezení spektra otázek, které jsou spojovány s tradičním uvažováním o kompetenčních modelech firem.

2.6. Manažerské kompetence na pozadí řízení lidských zdrojů

V posledních patnácti letech se v oblasti řízení lidských zdrojů objevily dva hlavní trendy. Tím prvním je objev klíčové kompetence (core competence), která je zdrojem konkurenční výhody organizace. Ačkoli vývoj kompetencí byl v oblasti řízení lidských zdrojů započat už dříve, jejich současná vazba na strategické či základní (klíčové) kompetence získala na významu až nyní. Druhým trendem je objev emoční inteligence jako oblasti, která se těší rostoucímu zájmu o psychologii, management a organizační chování. Zde je potřeba propojit a integrovat tyto dva trendy a ukázat provázanost s manažerskými kompetencemi.

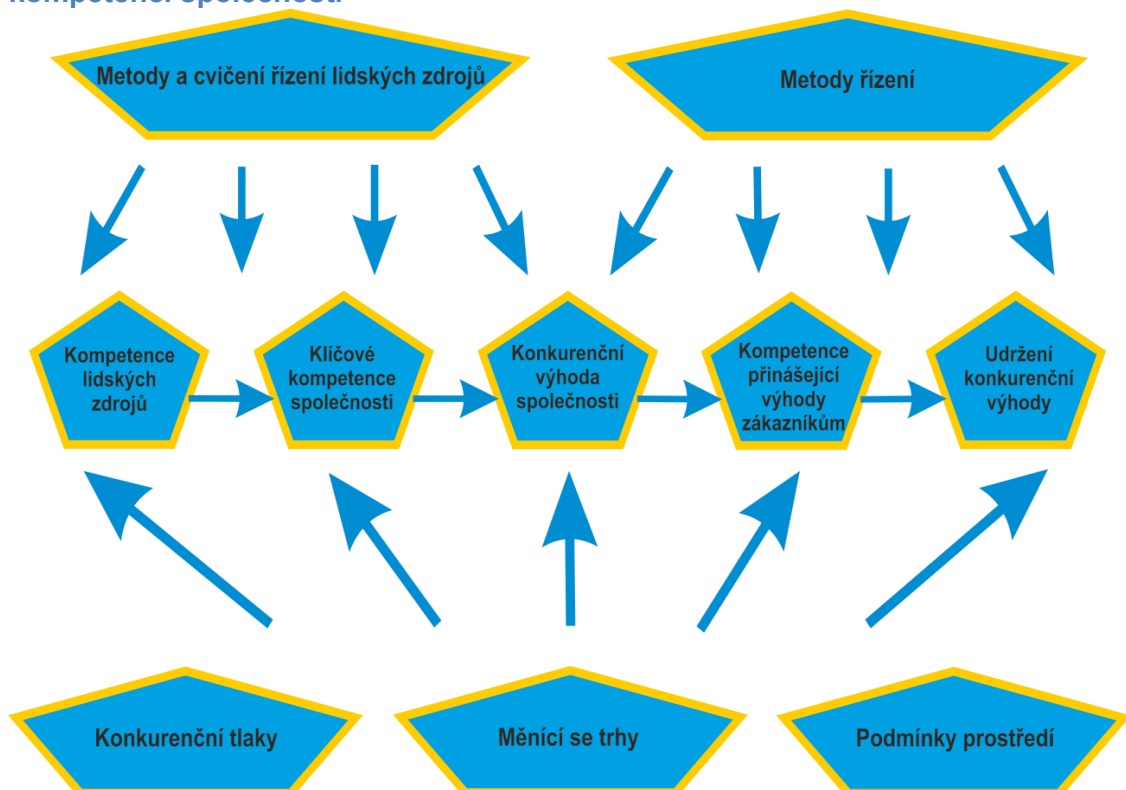
Od počátku devadesátých let mnoho děl v oblasti strategie a řízení lidských zdrojů prohlašuje, že manažerské kompetence jsou klíčovým zdrojem konkurenční (kompetitivní) výhody. Některé ovšem argumentují, že mohou být tímto zdrojem pouze v dlouhém období. Podle tohoto názoru vychází kompetitivní výhoda ze schopnosti lidských zdrojů zastoupených libovolnou kombinací specifických, vrozených, integrovaných a aplikovaných znalostí, schopností, motivací a postojů.

Potřeba konkurenceschopnosti podněcuje firmu budovat klíčové kompetence při užití nižších nákladů a vyšší rychlosti než konkurence. Tato kompetence může dokonce posunout společnost nad rámec aktuální konfigurace produktů a trhů, a za současných zdrojů a schopností povede k inovaci a nepředvídaným produktům [16]. To zahrnuje dynamické nadání (vlohy) na rychlou reakci na měnící se prostředí prostřednictvím rozvoje kapacit na obnovu kompetencí. Následně je možné řízení lidských zdrojů ocenit nejen pro svou roli při implementaci dané strategie, ale také pro potenciál k vytvoření výhody lidských zdrojů prostřednictvím různých metod a cvičení, které zlepší a

udrží současné a budoucí lidské kompetence a propojí je do soudobých a následných základních kompetencí podniku [111,112].

V této souvislosti mohou být metody odlišných způsobů řízení lidských zdrojů považovány za odlišné prostředky k rozvoji různých klíčových kompetencí, na které se management zaměřuje: na výběr a rozvoj způsobů jako nástroje pro „tvorbu“ kompetencí, hodnocení a odměny metod jako nástroje pro posílení kompetence, organizační záměr (projekt) a komunikace jako nástroje pro udržování kompetencí [113]. Řízení lidských zdrojů je v podstatě hnací silou úsilí o vytvoření rozlišovacích schopností, a postupně i obchodní strategie. Následující schéma (obrázek 10) představuje úlohu řízení lidských zdrojů při vytváření strategických kompetencí společnosti. Tato úloha je ještě důležitější v komplexním, dynamickém a konkurenčním prostředí. Klíčová schopnost je vnitřně řízená výhodami- je v podstatě řízena schopnostmi a kompetencemi lidských zdrojů.

Obrázek 10: Úloha řízení lidských zdrojů při vytváření strategických kompetencí společnosti



Zdroj: zpracováno autorem

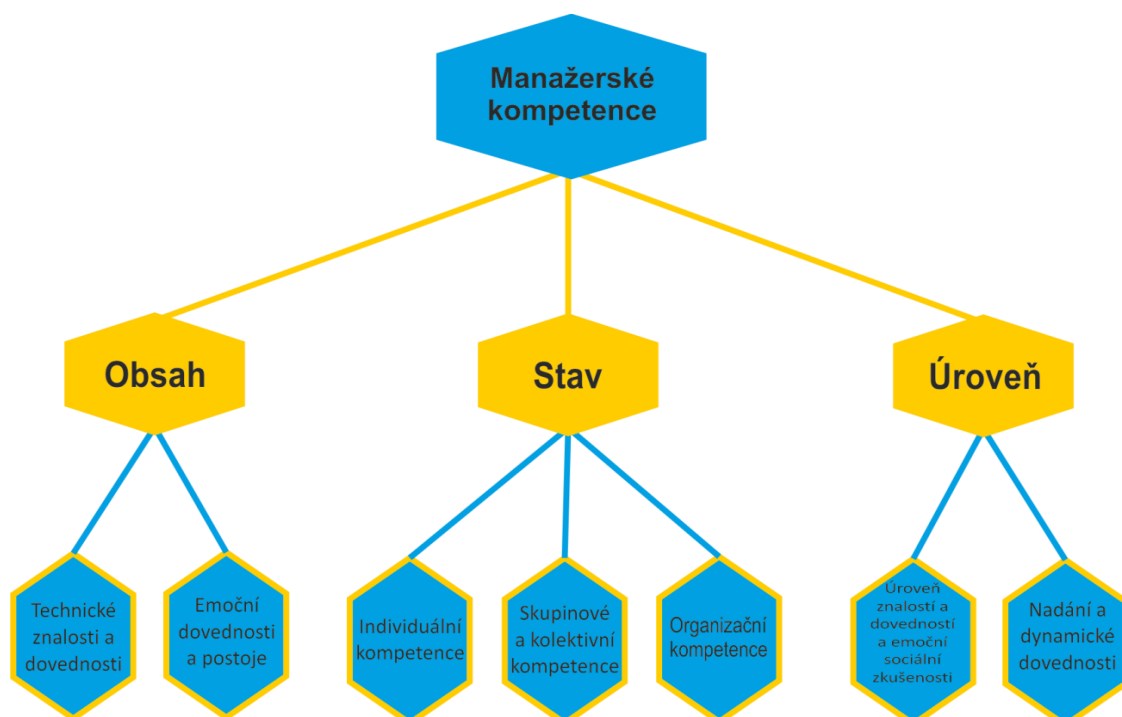
2.6.1. Klasifikace manažerských kompetencí

Manažerské kompetence představují jednu z hlavních personálních konkurenčních výhod pro organizaci. V podstatě se jedná o jediný a jistý způsob, jak propojit systém řízení lidských zdrojů založený na kompetencích s úspěchem společnosti, ať už se jedná o řízení výkonnosti, vzdělávání, rozvoje, náboru nových zaměstnanců či kompenzací a odměn.

Pojem kompetence nahrazuje schopnosti a další atributy. Někteří [10, 11, 16] definovali kompetence jako schopnosti nezbytné pro adekvátní plnění funkce. Současný pohled klasifikuje manažerské kompetence následovně (viz. obrázek 11):

- Technické znalosti a dovednosti;
- Emoční dovednosti a postoje;
- Individuální kompetence;
- Skupinové a kolektivní kompetence;
- Úroveň znalostí a dovedností a emoční sociální zkušenosti;
- Nadání a dynamické dovednosti.

Obrázek 11: Klasifikace manažerských kompetencí



Zdroj: zpracováno autorem

Technické kompetence: Technické kompetence jsou nezbytné pro zaměstnance nebo skupinu zaměstnanců k tomu, aby mohli úspěšně vykonávat konkrétní typ nebo úroveň pracovní činnosti. Technické kompetence obvykle odrážejí schopnosti získané vzděláním, pracovními zkušenostmi či praxí.

Emoční kompetence: Emoční kompetence jsou základem emocionálních a sociálních schopností a dovedností popsanych v pozorovaném a měřitelném období, které jsou pro zaměstnance nezbytné k tomu, aby se mohl efektivně zapojit a podávat dobré (uspokojivé) výkony v oblasti sociálního a interpersonálního prostředí a v úkolech vyžadujících emocionální zralost. To platí i pro efektivní skupinové akce vyžadující harmonii, empatii, sdílení pocitů a vzájemné porozumění. Týká se to zvláště potřebných dovedností důležitých pro poskytnutí emocionální podpory, zapojení do společné práce, podávání dobrých (kvalitních) výkonů ve vypjatých a stresujících podmínkách, a vytváření společného nadšení (enthusiasmu), které je důležité pro inovace a vytrvalost.

Kompetence na individuální úrovni: Jedná se o schopnost potřebnou pro úspěšné splnění úkolu zaměstnance jako jednotlivce ve své funkci.

Kompetence na skupinové úrovni: Kompetence na skupinové úrovni jsou schopnosti nezbytné pro úspěšnou spolupráci a k tomu odpovídajícímu výkonu týmu nebo skupiny jednotlivců. Takový výkon si může žádat efektivní a rychlou komunikaci, sdílení informací, společné vzdělávání a řešení problému či efektivní spolupráci a sociální podporu.

Neměnné kompetence: Pokud je kompetence chápána jako „sklad“ znalostí a dovedností nebo soubor chování potřebný pro úspěšný výkon, důraz bude kladen na prvky kompetencí jako neměnné směsice a behaviorální podstatu. Do jaké míry jedinec projevuje své chování, svědčí o úrovni kompetencí, kterými tento jedinec oplývá. Základním předpokladem zde je skutečnost, že výkonnostní požadavky a pracovní funkce jsou spíše stálé a neměnné. Tento jev pozorujeme v případě, kdy se práce skládá z částí obvyklých postupů.

Dynamické/Procesní kompetence: Důraz je zde kladen na proces, ve kterém jednatel nebo skupina reaguje na měnící se požadavky rolí a dynamických podmínek prostředí pro dosažení výborného výsledku. Individuální kreativita a skupinové/organizační vzdělávání jsou obsáhlé kategorie zahrnující adaptivní kompetenční procesy. Tento typ dynamických schopností a možností hraje rozhodující roli při určování mimořádných výkonů v oblasti často se měnícího konkurenčního prostředí, jako je například odvětví telekomunikací.

2.7. Vymezení testovaných kompetencí

Z důvodu velké nejednotnosti autorů zabývajících se touto problematikou bylo k testování vybráno deset kompetencí na základě praktických výzkumů personálních agentur. Každá z těchto studií pojala výzkum odlišným způsobem, první studie otištěná v Kienbaum High Potentials Study [116] v roce 2001 se zabývala dotazníkovým šetřením, jenž se týkalo světových firem, kde vedení těchto společností vybíralo kompetence dle významu, jež si představují u svých manažerů. Tyto kompetence následně byly seřazeny a byl vytvořen seznam nejdůležitějších kompetencí požadovaných pro manažera. Druhá publikace nazvaná Leadership [114] se zabývala touto problematikou z druhé strany, pokusila se zjistit právě ty kompetence, které se zdají být nejdůležitější vrcholovým manažerům a nechala je vypsát nejdůležitější kompetence dle jejich názoru. Na základě těchto tabulek byly vytvořeny základní skupiny kompetencí a zvolily se takové standardy kompetencí, které nejlépe vystihují požadované vlastnosti a schopnosti manažera. Tyto kompetence jsou:

- KOMUNIKACE
- KOOPERACE
- SCHOPNOST ŘEŠIT PROBLÉMY
- SCHOPNOST UČIT SE
- SAMOSTATNOST
- ZAMĚŘENÍ NA VÝKON
- KREATIVITA
- ZODPOVĚDNOST
- SCHOPNOST MYSLET
- SCHOPNOST HODNOTIT

2.7.1. Komunikace

Komunikace je činnost, kterou vykonává většina manažerů a manažerek více jak 80% pracovního času. Díky správné komunikaci se zadávají úkoly, motivuje se, informuje, poskytujeme zpětnou vazbu, chválíme, hodnotíme a v neposlední řadě dosahujeme stanovených cílů.

Samotná komunikace je velmi křehká, lze ji ovlivnit účastníky konverzace, celkovým prostředím, kontextem, ale především firemní kulturou a podmínkami, které jsou utvářeny organizací. Lze ji označit za základní sociální potřebu člověka, ale jako každá potřeba může být zdrojem motivace, ale i frustrace, pokud není možnost ji uspokojit. V obchodním světě by komunikace vždy měla přinášet informace, na základě kterých jsme ochotni, ať už vědomě či nevědomě, upravit své emoce a svůj názor. Toto platí také pro komunikaci uvnitř organizací, která se prolíná firemním chováním, informačními systémy, strategií a styly vedení a řízení společnosti.

Velmi důležitou složkou komunikace je zmiňovaná zpětná vazba, která by měla být přednostně využívána mnohdy u každodenních úkolů a připomínek. Je vždy jen na vedoucím a podřízeném, zda komunikace bude mít požadovaný dopad, či nikoliv. Velmi vhodné je v těchto případech vycházet z otevřených otázek a nebát se ptát na cizí názor. Pro manažera je ale nezbytné, aby se naučil posuzovat komunikaci podle účinku a ne pouze podle odpovědi.

V organizacích rozlišujeme dva typy komunikace- formální a neformální. Druhá jmenovaná je využívána vedoucím malého týmu, kde jde spíše o názory ostatních členů skupiny a o týmovou spolupráci. Oproti tomu formální komunikace se uplatňuje ve větších organizacích, kde ředitelé běžně nepřicházejí do styku se všemi pracovníky. Komunikace je zde také svazována různými normami a pravidly, které jsou nastaveny pro informační postupy a systémy. Pro všechny nadnárodní společnosti hraje rychlá a srozumitelná komunikace klíčovou roli, manažeři se zde musejí potýkat hlavně s jazykovou a kulturní bariérou mnohdy zapříčiněnou rozdílnou zeměpisnou polohou. A všechny tyto aspekty hrají proti rychlému a efektivnímu rozhodování, které je v dnešním globálním světě neustálých změn potřeba. [118]

2.7.2. Schopnost řešit problémy

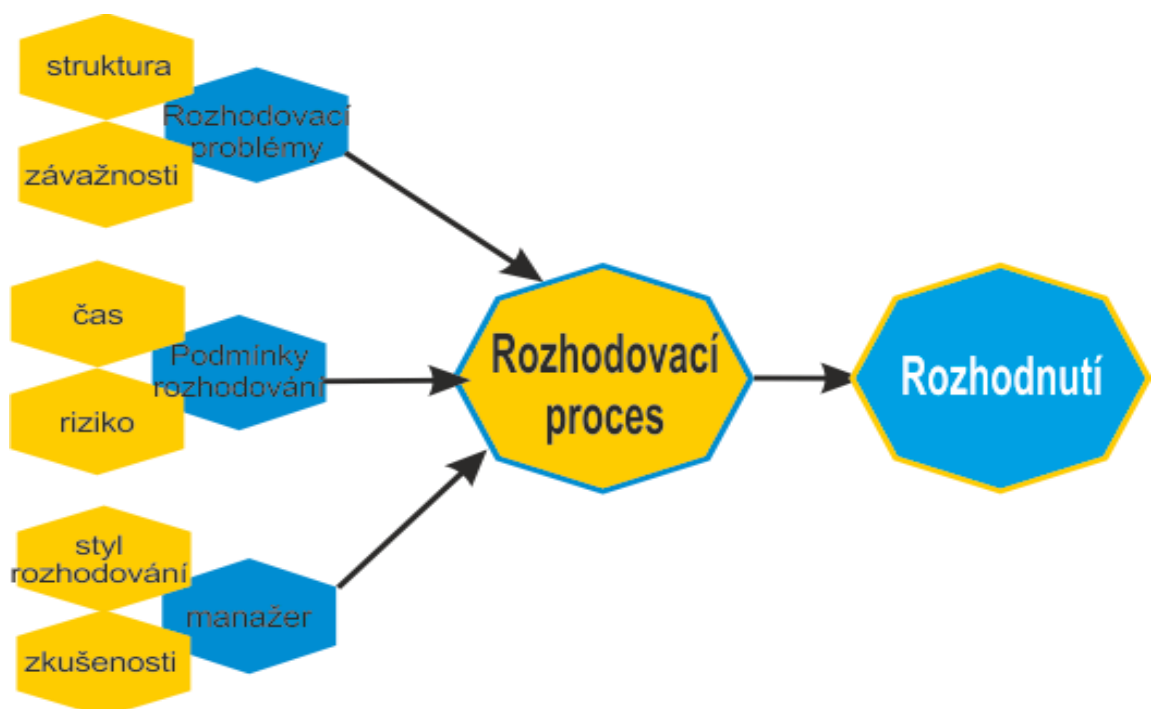
Schopnost řešit problémy, nebo-li rozhodování, patří mezi nejdůležitější činnosti, které manažeři neustále dělají, mnohdy je také chápáno jako synonymum pro slovo řízení. Kvalita a výsledky této kompetence se projevují v efektivnosti procesů a budoucím úspěchu organizace. Nekvalitní a neodborné

rozhodování bývá často hlavní příčinou podnikatelského neúspěchu. Vliv a význam roste přímo úměrně s objemem zdrojů, finančních prostředků, které jsou s procesem provázány.

Rozhodování je hledání správné volby, obvykle mezi dvěma a více variantami, na základě dostupných informací a zkušeností, s určitým časovým omezením a mírou rizika. V ideálním stavu se informovanost manažera kloubí s informacemi a není v rozporu s intuicí, která hraje v celém procesu významnou roli.

Každé rozhodnutí je výsledkem určitého procesu viz. Obrázek 12. Na schématu je naznačeno, že vychází ze tří podmínek. Rozhodovacích problémů, které představují závažnost a charakter problému. Podmínek pro rozhodování, které reprezentuje časové omezení, míra rizika a nejistoty. Osobnosti manažera, do této skupiny zařazujeme přístup k rozhodování, zkušenosti a styl rozhodování.

Obrázek 12: Rozhodovací proces



Zdroj: J. Fotr, Manažerské rozhodování

Výše uvedený racionální postup je ideálním stavem a pomáhá nalézat ideální řešení ve většině případů. Bohužel, v praxi se s takovými problémy a

situacemi setkáváme jen zřídka. Proto hraje nezbytnou roli při rozhodování intuice a cit manažera. Zakládat svá rozhodnutí pouze na analytických datech nebo na intuici se může stát pro společnost osudným. Intuici si nemůžeme představit jako protiklad analýzy a rozumu, spíše ji musíme vidět jako sofistikovanou formu uvažování tvořenou originálními zkušenostmi každého jedince. Její základ můžeme rozdělit na vrozené dovednosti a prožité zkušenosti. Intuici lze využít u případů, kde není dostatečný prostor pro podrobnější analýzu. Mezi hlavní nevýhody takových rozhodnutí je složité prokazování důvodů, transparentnost a určitá osobní zainteresovanost.

2.7.3. Samostatnost

Samostatnost je požadována převážnou většinou organizací při přijímání pracovníků. Podle odborníků mají v tomto oboru čerství absolventi nevýhodu před jejich staršími kolegy. Nemají často jasnou představu, co si pod tímto požadavkem zaměstnavatel představuje.

Samostatný člověk je ten, který přebírá zodpovědnost za své jednání, umí si práci rozložit, nenechává práci rozdělanou, pracuje soustavně a je vytrvalý a disciplinovaný. Zároveň v situacích, kdy si není jistý řešením, je schopen si poradit, dostat se k informacím a pracovat s nimi. Pro samostatnost je nezbytné, abychom byli do řešení konkrétních problémů zainteresováni a aktivně hledali způsoby zvládnutí těchto situací. Samostatní pracovníci využívají různé způsoby nalézání informací, zajímají se o souvislosti, nejužitečnější se jeví ovšem vlastní zkušenosti. [117]

Projevem samostatnosti je tedy především využití získaných poznatků v praxi. Nevýhodou samostatné práce je fakt, že získávání informací je časově náročné a bývá velmi často ovlivňováno jednostranným úsudkem. Nespornou výhodou je ovšem to, že v tomto procesu dochází k rozvoji myšlení, k získání poznatků, které mohou být dále využitelné, utváří se schopnost rychlejších reakcí na vzniklé podněty a v neposlední řadě zvyšuje sebedůvěru, která se projevuje i v jiných kompetencích.

2.7.4. Kooperace

Kooperace nebo také česky týmovost je složena z mnoha vlastností a schopností jako jsou: upřímnost, schopnost kompromisu, empatie, uznání lepšího argumentu, ochota vést, ale současně i poslouchat, schopnost změnit roli a řada dalších – to vše jsou schopnosti, jež jsou vyžadované od jednotlivců a které můžeme souhrnně označit jako kooperace.[122]

S kooperací jsou také spojeny termíny jako tým či skupina. Mnoho lidí považuje oba termíny chybně za totožné. „Tým tvoří tři a více jedinců, kteří jsou ve vzájemné interakci, vnímají společnou identitu, přijímají kolektivní normy a cíle, uvědomují si jeden druhého.“[126] Bernard B. Smith popisuje tým jako skupinu, v níž jednotlivci sdílejí společný cíl a ve kterém pracovní dovednosti a činnosti každého člena na sebe účelně a plynule navazují, stejně tak jako na sebe navazují jednotlivé části skládačky, které dohromady vytvářejí nějaký vzor.[1] Z předchozího textu vyplývá důležitost společného vědomí a sdílení identity „my“, která představuje společné normy, úsilí a cíle.

Oproti tomu pracovní skupiny nejsou většinou definovány přesným počtem lidí. Určuje je pouze společná pracovní náplň, jednotné pracovní zařazení či místo. Hlavní rozdíl mezi skupinou a týmem je v odlišném pojetí perspektivy jedince a ve formulování a sdílení cíle.

O úspěchu či neúspěchu každého týmu rozhoduje 5 základních bodů: jasné formulování cíle, vnitřní struktura, klima, externí podpora, kompetentní vedení. Cíl by měl být jasný a přesně definovaný tak, aby byl srozumitelný pro každého člena, zároveň by měl splňovat pravidla SMART. V týmu by měly být jasně definované role, aby nedocházelo, zvláště v okamžicích krize, k rozpolcení skupiny. Zároveň by měl mít tým vlastní kulturu komunikace, která by měla napomoci odlehčit v kritických situacích atmosféru. Prostředí, které by mělo být tvůrčí a založené na vzájemné důvěře, otevřenosti, prediktabilitě reakcí a vzájemném respektu. Potřeba uznání a podpora je u týmu mnohem více ceněna než u jednotlivce. Obecně lze říci, že tým reaguje na pochvalu výrazným zvýšením svého úsilí a zároveň zlepšením vnitřního klimatu. Naopak v nedostatku uznání a chvály vidí většina týmů příčiny svých neúspěchů. Silný a charizmatický vedoucí je hlavní složkou kvalitního týmu, měl by se koncentrovat

na tři týmové elementy: cíl a vizi, schopnost přizpůsobit se a přípravu a vytipování nástupců.

2.7.5. Schopnost učit se

Vzdělávání je nedílnou součástí rozvoje každého pracovníka. V rámci celoživotního vzdělávání, ale nestačí spoléhat na již naučené školní znalosti, ale je třeba jít neustále cestou zlepšování a zdokonalování i v pozdějším věku, kde nabyté pracovní znalosti, dovednosti a zkušenosti je potřeba obohacovat o nové informace a metody. K tomu, aby byly tyto postupy co nejvíce efektivní, tedy správně cílené, je nutné, aby vždy obsahovaly čtyři základní fáze [123]:

- identifikace potřeb
- plánování vzdělávání
- realizace vzdělávacího procesu
- vyhodnocení výsledků vzdělávání

První fáze bývá v odborné literatuře označována za nejobtížnější, jedná se převážně o obtížně uchopitelné a měřitelné kompetence každého jednotlivce. Samotná identifikace je přímo závislá na mnoha faktorech. V první řadě na osobnosti, věku a ochotě samotného školeného věnovat se nové problematice. Tato fáze bývá velmi obtížná z psychologického hlediska u starších či u vysoce postavených osob. Dalšími faktory, které mohou ovlivňovat identifikaci potřeb, jsou firemní prostředí, osobní i pracovní čas, přístup vedení a finanční prostředky.

Další fází by mělo být plánování. Větší společnosti mající vlastní personální oddělení nemají s průběžným školením a vzděláváním příliš starostí. Problémy ale nastávají u malých a středních podniků (představují více jak 90% podniků v ČR), kde je rozvoj zaměstnanců značně nesystematický a nerovnoměrný.

Samotná realizace procesu nebývá příliš jednoduchou pro vedení společností, hlavně z hlediska zastupitelnosti proškolených pracovníků a plánování funkčnosti provozu organizace. Velkou výhodou pro vzdělávání jsou

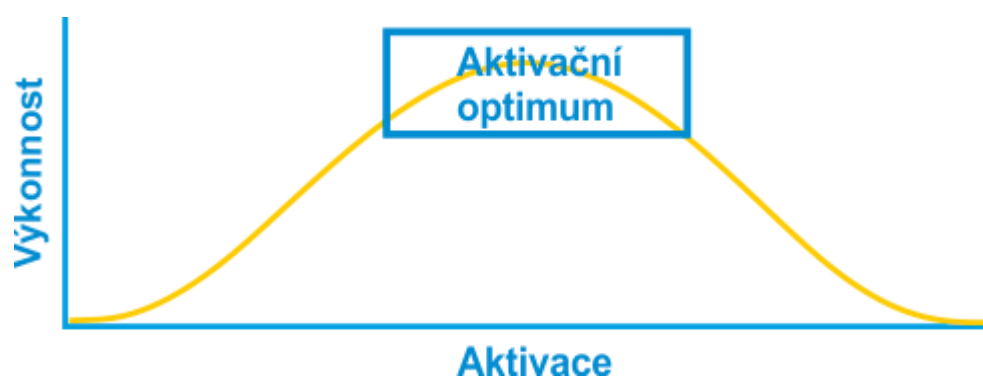
školicí centra, kde je možné realizovat rozsáhlejší kurzy specializovanými agenturami, bez nutnosti upravovat firemní prostory pro potřeby semináře. Před začátkem semináře by měly být změřeny proškolené znalosti a dovednosti, aby bylo možné zaznamenávat pozdější zlepšování.

Poslední fází je vyhodnocení výsledků vzdělávání, které by mělo probíhat ideálně ve dvou fázích po absolvování kurzu. První fáze by měla následovat ihned po ukončení kurzu, aby bylo možné konfrontovat aktuální znalosti zúčastněných se znalostmi před seminářem. Je vhodné doplnit dotazování také o případné připomínky a komentáře ke školení, sloužící k neustálému zlepšování systému vzdělávání. Druhá fáze by měla následovat po opětovném zapracování zaměstnanců do procesu, aby bylo vedoucím zjištěno, zda nabyté informace a vědomosti je pracovník schopen přetransformovat do své pracovní činnosti.

2.7.6. Zaměření na výkon

Pracovní výkonnosti dle Rychtářové [104], bezprostředně souvisí s motivací. Takový vztah lze jasně definovat pomocí Yerkes- Dodsonův zákona jehož stručné schéma je na obrázku 13.

Obrázek 13: Yerjes-Dodsonův zákon



Zdroj: Hroník, F. Manažerská integrita

Křivka znázorňuje, že s rostoucí měrou motivace roste také výkonnost až do určité maximální výkonnosti, poté už má motivace opačný efekt. Z toho důvodu je velmi důležité udržovat motivaci a s ní spojenou výkonnost

pracovníků v tzv. aktivačním optimu, které je znázorněno na schématu a představuje ideální intenzitu zatížení pracovníka tak, aby bylo dosaženo nejlepšího výkonu. Pracovník, který je přemotivován a pociťuje velkou míru zatížení a s ním spojenou úzkost, nedosahuje optimálního výkonu, stejně tak jako při nízké motivaci. Aktivační optimum má každý pracovník položené jinde, z toho důvodu je důležité, aby vedoucí byl schopen správně analyzovat a vycílit tento bod. Rozdíly jsou také mezi typem činnosti, která je vykonávána. Pokud se jedná o běžnou rutinní činnost, měla by být podpořena větší měrou úzkosti, naproti tomu složitá tvůrčí činnost vyžaduje nižší zatížení osobnosti.

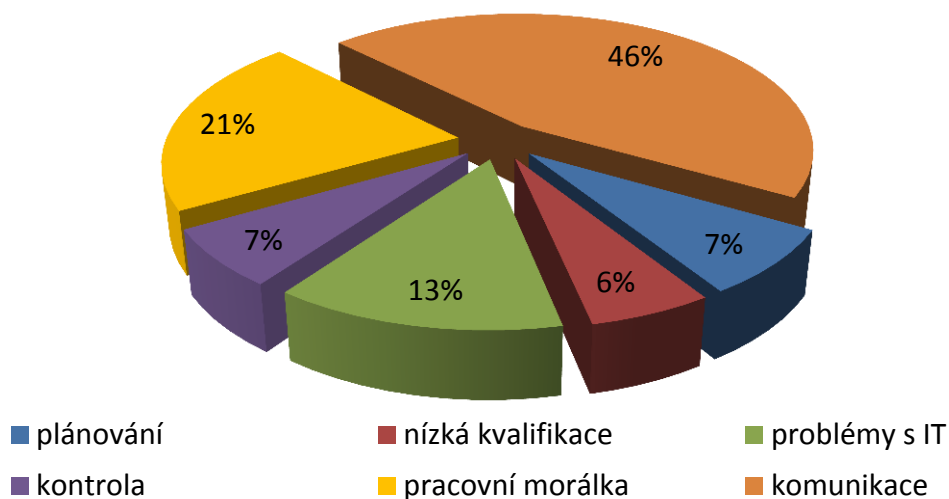
Je zde vidět, že motivace je velmi účinnou podporou výkonu, ale není snadnou záležitostí a musí respektovat mnoho okolností. Vrcholový manažer by se měl naučit uplatňovat tyto aspekty nejen na tým, ale také sám na sebe, protože sebemotivace je úzce spojena s úspěchem. „Sebemotivace je možná pouze pokud dosáhneme dostatečné míry vlastní inspirace a vůle k aplikaci. Největším zdrojem inspirace je úspěch, který nám dodává sebevědomí a odvahu k vyšším cílům. Aplikace oproti tomu představuje schopnosti jako je plánování si času, získávání nadšení pro to co děláme a stanovování vlastních cílů.“[127]

Pouze společnosti, které mají jasně definované strategické cíle a procesy vědí, kam směřují a jak toho chtějí dosáhnout, umějí potom precizně nasměrovat nátlak vycházející z nutnosti splnit předsevzaté cíle. Zároveň by měl být v každé organizaci dostatečný prostor pro hledání vlastních cest a nápadů řešení. Mělo by se dařit podporovat a slučovat jak inovativní vize, tak dlouholetou zkušenost při realizaci těchto cílů. Každý vedoucí by měl mít v sobě zakořeněnou jistou nepříjemnou neúprosnost a vytrvalost, aby byl schopen kvalitně kontrolovat tým a tím jej posouvat před konkurenci. „V praxi úspěšných firem se osvědčil systematický, vlídný, ale neúprosný nátlak. Žádná ze složek takto definovaného nátlaku nesmí být opomenuta, každá musí být promyšleně a vyváženě realizována“. [142]

Vážnost nízké produktivity práce dokládá také studie předložená společností Czipin & Proudfoot Consulting [128]. Výzkum byl prováděn v 10 zemích ve firmách s více jak 500 zaměstnanci. Česká republika zaostává za západní Evropou pouze o dvě procenta, přesto je ztráta 40% produktivity alarmující. Trend vývoje produktivity nepatrně každým rokem roste, ale tento

růst je pomalý a jen velmi těžko naše hospodářství může konkurovat globální konkurenci, kde optimální produktivita činí 85%. Z průzkumu mimo jiné vyplývá, že zaměstnanci ročně odpracují 1906 hodin, z nichž je neproduktivních 724 hodin. Zároveň průzkum informoval o tom, že jen díky špatnému plánování a vedení průměrný zaměstnanec promarní 85 pracovních dnů v roce. Proto prvním nedostatkem bylo stanoveno manažerské plánování, na druhém místě je nedostatečná kontrola a dohled, a přibližně sedmiprocentní podíly mají: nedostatečná komunikace, informační technologie a nízká kvalifikovanost lidí. Jak je vidět na obrázku 14 znázorňujícím překážky růstu produktivity práce ve světě v roce 2004.

Obrázek 14: Překážky růstu produktivity



Zdroj: FREJTICHOVÁ, J.: Češi pracují dlouho a neproduktivně

Z této analýzy vyplývá, že čeští manažeři zatím neumějí zaměstnance nasměrovat správným a jednotným cílem a potažmo je udržet ve správných kolejích. Více času věnují finančním ukazatelům než konkrétní transparentní metrice pro všechny pracovníky či seznámení s připravovanou strategií firmy a s jednotlivými cíli, které mohou právě oni nejvíce ovlivnit.

2.7.7. Schopnost myslet

Systémové a koncentrované myšlení je přímo spojeno s osobou manažera. Každý by si měl být vědom svého potenciálu a dále jej rozvíjet. Soustředit se na mezery ve vědomostech a být neustále pobízen zvědavostí a zaujetím, pokoušet se dostávat k novým informacím a smysluplně a cíleně je využívat.

Myšlení má za úkol analyzovat a vstřebávat veškeré vjemy a informace, které k osobě proudí a pomáhá rozlišovat a třídit podstatné věci od méně důležitých. Poznává příčiny a souvislosti mezi jednotlivými vlivy a zjednodušuje složité vazby a vztahy. Význam správného myšlení se projevuje převážně ve správné aplikaci a využití získaných znalostí.

Myšlení využitelné manažerem můžeme rozdělit do pěti podskupin. První podskupinou je schopnost propojovat informace, jedná se o složitý mechanismus, díky kterému je člověk schopen rozřadit své vědomosti a znalosti podle jejich významu a obsahu. Druhou skupinou je využívání smyslů. Člověk při každé své práci musí využívat informace, které získává hlavně díky svým smyslům. Tyto smysly jsou propojeny s další skupinou- představivostí. Představivost, která vzniká na základě dostupných informací a prožitých zkušeností, nám pomáhá utvářet poměrně detailní analýzy a pohledy na věci týkající se dalšího směřování podniku. Čtvrtou skupinou jsou emotivní podněty, tyto podněty bývají velmi často potlačovány logickou argumentací a společenskými dogmaty. Nicméně pomáhají utvářet osobitý obraz jedince před ostatními a tím utvářet manažerovo charisma. Poslední skupina bývá označována jako prožitky z úspěchu, jinými slovy motivace. Vnitřní motivace sebe sama je pro vrcholového manažera tím, co ho odlišuje od ostatních. [151]

2.7.8. Schopnost hodnotit

Systém hodnocení by měl být zakořeněný v každém pracovníkovi, aby uměl dát do souvislostí cíle podniku a svou aktuální činnost a na základě toho podrobovat svůj vlastní výkon sebekritice. Hodnocení lze detailněji specifikovat tak, že se jedná o „zjišťování toho, jak pracovník vykonává svou práci, jak plní úkoly a požadavky svého pracovního místa, jaké je jeho pracovní chování a vztahy ke spolupracovníkům, zákazníkům či dalším osobám, s nimiž v souvislosti s prací přichází do styku“[146]. Další důležitou součástí je

sdělování a projednávání výsledků s pracovníky a hledání cest k zlepšení či vytváření případných nápravných opatření, která by měla napomoci k zlepšení momentální situace. Hodnocení se dle J. Boudreaux a G. Milkoviche [148] dělí na formální, které obvykle probíhá formou osobních pohovorů, je systematické a periodické. Oproti tomu neformální hodnocení vyplývá z pracovních situací, může být dokonce každodenní a většinou se nikterak nedokumentuje. Jen velmi těžko lze určit, které hodnocení má lepší výsledky, odborná veřejnost se rozchází. Výhodou formálního hodnocení pro vedoucí je, že lze snáze sdělovat nepříjemné informace a větší připravenost na dané téma. Oproti tomu si zaměstnanci většinou již nepamatují zpětně své chyby a jen velmi těžko hledají správné argumenty, mimo to vedoucí pracovníci uvádějí, že se jedná o ztrátu času. Neformální hodnocení má výhodu ve své aktuálnosti a dává větší prostor pro diskuzi o problému a o jeho nápravě, také napomáhá odhalovat nedostatky průběžně, ne pouze např. třikrát do roka. Nevýhodu lze najít v jeho subjektivitě a také mnohdy v silně negativních bezprostředních reakcích.

Dle autorů má hodnocení několik cílů [132]:

1. mělo by sladovat zájmy manažerů, vlastníků a zaměstnanců
2. neustále zvyšovat výkonnost a motivaci
3. posilovat a upravovat organizační kulturu
4. spravedlnost při vzájemném srovnávání
5. odhalovat nevyužitý potenciál
6. dokládat zpětnou vazbu
7. pomoci při platové administrativě

Cílem manažera není pouze objektivně a jasně hodnotit zaměstnance, aby se stále zlepšovali a rostla hodnota firmy, musí také brát ohled na lidské hledisko celého systému. Milkovich a Boudreau [148] doporučují se zaměřit hlavně na správnou interpretaci výsledků, aby zaměstnanci akceptovali celý systém hodnocení, aby získali pocit čestného a transparentního jednání. Mělo by docházet ke zpětné vazbě, ideálně formou rozhovorů, nebo jednoduchých dotazníků, které pomáhají získávat objektivnější názory.

Hlavním aspektem zůstává spravedlivé hodnocení, které bude vnímáno týmem či skupinou jako objektivní.[148]

Způsoby a metody hodnocení se odlišují také na základě jednotlivých regionů, v západních zemích převládá individuální přístup ke každému pracovníkovi zvláště, tento proces bývá většinou časově i finančně nákladný, oproti tomu ale pomáhá získávat přesná data o jednotlivci. V asijských státech se častěji uplatňuje tzv. týmové hodnocení, vedoucí hodnotí a analyzuje pouze práci celého pracovního týmu či skupiny. Tento systém přináší jisté usnadnění práce nadřízeného a určitou formu soutěživosti (např. jednotlivé směny), oproti tomu mnohdy vytváří nepříjemný tlak ve skupině na jednotlivce.

2.7.9. Zodpovědnost

V dnešní době je zodpovědnost klíčovou kompetencí požadovanou na každé desáté pracovní místo. Čím více je člověk provázán s ostatními, tím více narůstá v okolí předpoklad jeho větší zodpovědnosti, který jedince svazuje. Stejný systém platí i v organizaci, kde provázanost zaměstnanců a rostoucí povinnosti zavazují manažera k dodržování jasně dané odpovědnosti.

Zodpovědnost je ochota a připravenost jednotlivce přijmout odpovědnost, či sdílenou odpovědnost, ve stanoveném rámci a dokázat přesně odhadnout následky vlastního jednání. Ve firmách se připojuje profesní hledisko, které se skládá z posouzení míry důvěryhodnosti, spolehlivosti a pohotovosti k pracovnímu výkonu, aby výsledkem byl kvalitní výrobek či služba.

Důležitou složkou zodpovědnosti je schopnost identifikovat se s úkolem, před který je zaměstnanec postaven. Splnit požadované činnosti svědomitě a spolehlivě. Být ochoten převzít úkol a s ním spojenou část odpovědnosti za druhé a počítat s možnými důsledky svého jednání nejen pro svou osobu, ale také za kolektiv a společnost. Také zodpovědný a schopný manažer by měl být součástí každého pracovního týmu, neboť míra odpovědnosti si přímo úměrně vytrácí s počtem členů skupiny. [151]

2.7.10. Kreativita

Obecně lidé mají za to, že se lidé kreativní již rodí a že mají své schopnosti vrozené, ale v pracovním prostředí mnohem více než zvláštní talent potřebujeme primární tvořivost. Zvláštní talent je to, co odlišuje průměrného malíře, vědce, umělce od těch výjimečných. Oproti tomu primární tvořivost je to, co využíváme každý den při zvládnání problémů. Oba termíny nejlépe charakterizuje nízký práh obav ze selhání, snaha o prosazování vlastních nápadů a potlačovaná roztržitost v kontrole chování.

Kreativita znamená umění dívat se na běžné věci a problémy z více úhlů a to je pro manažera jednou z nejdůležitějších schopností. Ve světě, kde narůstá důraz tvořivosti, neboť neustálé změny jsou díky globalizaci stále rychlejší a rychlejší. Proto potřeba přizpůsobit se a reagovat na novou situaci kreativním řešením bude vždy ceněna. Z toho důvodu se kreativita dostává v kompetenčních modelech na stejnou úroveň jako motivace, komunikace, sebereflexe a výkonnost.

Kreativního člověka lze charakterizovat díky typickým rysům, které se vyskytují u všech tvůrčích lidí. Jedná se o ochotu riskovat, tu charakterizuje rozumná míra rizika a sním spojený zisk. Abyste patřili mezi tvořivé, je potřeba nebát se zveřejnit vlastní názor a překonat strach z odmítnutí. Další je míra funkční svobody, pokud se člověk neupíná pouze k jednomu využití předmětu nebo k jednomu zaběhlému postupu. S tím je spojena také flexibilita a otevřenost ke změnám a tvůrčí snaha tyto změny vytvářet a vyvolávat. Důležitá je také tolerance vůči dvojznačnosti, jedná se o takové situace, kde není přesně vymezený rámeček. [135]

Logické a racionální myšlení rozvinuté výchovou a vzděláním u většiny z nás podporuje rozvoj levé hemisféry na úkor pravé poloviny. Nová řešení, neotřelé nápady a jedinečnost vznikají v pravé hemisféře. Myšlení si můžeme představit jako dálnici, mozek dostane impuls a na základě toho navrhne ověřenou a pohodlnou cestu k řešení, oproti tomu kreativní nápady a řešení se pokoušejí vybočit z pevných struktur a objevit efektivnější, rychlejší cestu k cíli. Většinou platí, že pokud člověk svou kreativitu nerozvíjí a nepodporuje, tak čím je starší, tím více ji ztrácí. Starší lidé častěji zakládají svá rozhodnutí na zkušenosti, logice a pravděpodobnosti, oproti tomu se pokoušejí vyhnout intuici,

iracionalitě a tím i možnosti selhání. D. Goleman [56] pro tento stav myslí používá termín zatuhnutí postojů (psychoskleróza).

3. Cíl práce a metodika

Cílem disertační práce je vymezit a určit hlavní kompetence pro vykonávání funkce vrcholového manažera v České Republice. V rámci disertační práce budou zjišťovány vztahy mezi jednotlivými kompetencemi manažerů, a následně budou tyto kompetence komparovány s kompetencemi studentů Ekonomické fakulty v Českých Budějovicích, pro které budou navržena doporučení vedoucí k zvyšování kompetenčního potenciálu.

Díličí cíle disertační práce jsou následující:

- Vymezit kompetence významné pro funkci vrcholového manažera s využitím dostupné literatury
- Porovnání úrovně kompetencí manažerů s úrovní kompetencí studentů
- Návrh metod vedoucích k zvyšování kompetenčního potenciálu u studentů

Podle Skalkové [133] byly použity při vypracování disertační práce metody teoretické, empirické a srovnávací [134, 135, 136, 137]:

- Analýza (rozbor vlastností, vztahů a faktorů postupujících od celku k části) použito při rozboru polostrukturovaných rozhovorů s manažery na vyšším stupni řízení.
- Syntéza (postup od části k celku, spojení poznatků získaných analytickým přístupem) využito k formulaci závěrů, které byly ověřovány výzkumem.
- Indukcí (vyvození obecného závěru na základě poznatků o jednotlivostech) vytvořeny hypotézy, které se následně ověřovaly kvantitativním a kvalitativním výzkumem.
- Dedukce (vyvození nových závěrů) využito při testování hypotéz.
- Abstrakce (oddělení podstatných charakteristik objektu od nepodstatných) použito během formulace výzkumného problému.

- Konkretizace (umožňuje použití obecných jevů v konkrétních podmínkách) využito při návrhu na zlepšení kompetencí u studentů.
- Agreface (sloučení poznatků do uceleného přehledu) využito při sumarizaci výsledků.

Obrázek 15: Metodika disertační práce



Zdroj: zpracováno autorem

V následujícím textu jsou podrobně rozepsány výše uvedené dílčí cíle, včetně metodiky, která se k jednotlivým cílům vztahuje.

3.1. Vymezení kompetencí významných pro funkci vrcholového manažera

Prvním cílem bylo definovat pojem kompetence a stanovit hlavní kompetence manažera, aby mohlo dojít k jejich testování.

3.1.1. Metodika

Nejprve došlo k seznámení s odbornou literaturou zabývající se problematikou kompetencí. Bylo nutné nastudovat autory [7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 67], kteří se podíleli na vzniku a formování kompetencí, jelikož tato problematika v našich poměrech zatím nemá takovou tradici jako v západním světě. K získávání potřebných článků a knih byly nejvíce využívány internetové elektronické servery JSTOR [130], Google Books a Schollar [131,132]. Pro doplnění aktuálních informací a novinek byly využity periodiky zaměřené na řízení a management. Na základě prostudované literatury bylo vytvořeno schéma (obrázek 16), které představuje základní pojetí kompetencí v této práci. Následně bylo vybráno 10 hlavních kompetencí ze dvou studií prováděných personálními agenturami [114, 116]. Podrobnější popis výběru je uveden v kapitole 4.1.

3.2. Analýza manažerských kompetencí vrcholového managementu

Jedním z cílů práce je analyzovat silné a slabé stránky stávajících standardů pro stanovení manažerských kompetencí, na základě průzkumů a vyhodnocení potřebných kompetencí, pro vykonávání úspěšné manažerské top pozice v současných podmínkách podnikání.

3.2.1. Metodika

Analýza manažerských kompetencí není jednoduchá. Situaci komplikuje skutečnost, že mezi odborníky [4, 7, 11, 15, 16, 17, 32, 33, 56] se stále vede mnoho polemik a existuje mnoho různých názorů na to, co kompetence je. Nejprve bylo nutné stanovit prioritní skupiny kompetencí (viz. kapitola 2.4.), z kterých jsou kompetence děleny do podskupin dle priority a sousledností. Je zcela zřejmé, že v některých prioritách se liší například ředitel strojírenského podniku oproti manažerovi specializujícímu se na oblast služeb. Proto bylo nezbytné přesně a precizně přerozdělit kompetence ze skupin. Základem pro tento výběr jsou vhodně vybrané popisy kompetencí, které byly získány z odborné literatury [3, 5, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84].

Následně byl vydefinován nepravděpodobnostní metodou nahodilého výběru základní soubor manažerů v ČR. Tato metoda byla zvolena z důvodu velmi obtížně specifikovatelného vzorku a sběru dat. Na základě odborné literatury [19, 100, 118, 117, 119, 120], je vrcholový manažer složitě určitelný, jelikož definice nelze reálně měřit, z tohoto důvodu se v práci vychází z definic M. Armstronga [19, 118], kde určující je počet alespoň tří podřízených vedoucích pracovníků. Z tohoto hlediska není pro výběr manažerů prioritní počet zaměstnanců, obrat společnosti, či odvětví.

Dalším krokem bylo vytvoření dotazníku, který je schopen zjistit na základě několika subjektivních otázek respondentův vztah k jednotlivým kompetencím. Díky propojení teoreticky získaných vědomostí, konzultací s odborníky v praxi a profesionály v oblasti manažerských kompetencí byl vytvořen dotazník, který ukazuje nejdůležitější kompetence top-managementu a následně odhaluje společné rysy špičkových manažerů, díky nimž je možné zdokonalit stávající vedoucí pracovníky a vytipovat potencionální nástupce.

Následně po vytvoření struktury dotazníku bylo nutné vytvořit jeho elektronickou verzi, aby byla snížena náročnost administrativních prací a celkového vyhodnocování výstupních dat, zároveň aby samotné vyplňování a návratnost dotazníku byla jednodušší [138]. Bylo nutné se seznámit s odbornou literaturou zabývající se konstrukcí elektronických dotazníků, základy

programovacího jazyka HyperText Markup Language [139, 140] a možnostmi jejich využití, a získání dat na síti world wide web.

Důležitý byl výběr nejvhodnější varianty vystavení dotazníku na síti. Požadovaným kritériím nejlépe vyhovoval systém dokumentové agendy společnosti Google [132,131], určený nekomerčnímu využití. Tato varianta je rozumným kompromisem mezi náklady, správou, časem, náročností programovacího jazyka, dostupností a možnostmi výstupních dat.

Vystavení dotazníku na internetové stránky katedry bylo umožněno jejím vedením, aby byla možná snadná verifikace průvodního dopisu, nedocházelo k zbytečnému zpochybňování tohoto dotazníku respondenty a bylo patrné, že data jsou využita pouze pro vědecké a studijní účely. Tato data byla sbírána díky podpoře grantových projektů (Analýza manažerských kompetencí vrcholového managementu a Analýza manažerských kompetencí u studentů EF, oba interní granty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Ekonomické fakulty s označením projektů: IG 06/09 a IG 07/08).

Pilotní ověření dotazníku probíhalo v devíti českobudějovických firmách zaměřených na různá odvětví podnikání (stavitelství, doprava, strojírenství, bankovníctví), a to na základě pohovorů a podrobného rozebrání včetně kontroly porozumění otázkám s třiceti dvěma vrcholovými manažery, aby otázky a následné výsledky byly zcela jednoznačné. Na základě tohoto ověření bylo upuštěno od osobních otázek typu: jméno, věk, pozice, pohlaví. U těchto personálních údajů byla značná nevole respondentů k vyplnění. Byly zde bezúspěšně vyzkoušeny obě metody zakládající se na pozici osobních otázek v dotazníku. Druhá metoda s uvedením otázek v samotném závěru sice měla téměř o čtvrtinu lepší výsledky, ale s dotazníky bez těchto otázek nešla srovnávat. Také bylo nutno vyškrtnout 3 otázky, u kterých docházelo k chybnému a zavádějícímu pochopení a následné špatné interpretaci názoru. Vybraná data z dotazníkového šetření byla podrobně rozpracována a zkontrolována odborníky z praxe a specialisty v oblasti psychologie, zda skutečně odpovídají požadovanému výstupu.

Důležitou částí bylo seznámení vybraných firem s touto problematikou a vytipování již zmíněného top-managementu. Jednalo se o firmy nejen zde v regionu, ale také v rámci celé ČR. Při výběru firem se spolupracovalo s Jihočeskou hospodářskou komorou a společností Czech Invest jako s reprezentanty podnikatelské sféry. Seznámení s problematikou bylo provedeno osobní konzultací u zástupců vedení větších společností, jejíž vrcholový management se skládal z více jak 10 manažerů, u menších společností byla komunikace většinou písemná. Poté, co byla přislíbena účast a záštita vedením firmy u projektu, byl odeslán odkaz na dotazník, či v případě potřeby vytištěný formulář dotazníku konkrétním osobám, které po vyplnění zodpovídaly samy za vyplnění a zaslání dotazníku. Všem společnostem byla nabídnuta spolupráce a možnost využít výsledků tohoto šetření.

U práce s daty se projevila výhoda elektronického dotazování v jeho rychlosti a přehlednosti. Původní výstup dat v prostředí Google byl převeden pomocí několika jednoduchých kroků do aplikace Excel společnosti Microsoft Office. Zde již byla data pomocí několika maker rozdělena do skupin tak, aby byly výstupy co nejpřehlednější a mohlo docházet k neustálé a relativně snadné aktualizaci dat.

Následně získaná data byla upravena pomocí softwaru Statistica. Výhodou tohoto programu je možná synchronizace s daty ve formátu užívaném společností Microsoft, což napomáhá rychlému a přehlednému získávání dat, na jejichž základě byly vytvořeny kritické a optimální hodnoty, kterých by měl manažer dosahovat v různých úrovních kompetencí. Tyto hodnoty slouží k monitorování a porovnání se studenty Ekonomické fakulty. Základním výstupem byly seřazené kompetence, které jsou nezbytné pro vykonávání manažerských pozic, doplněné stručnými tabulkami a grafy, z nichž byl patrný výsledek dotazníkového šetření. Klíč řazení a dělení kompetencí byl upřesněn z odborné literatury a nabytých zkušeností. Veškeré výsledky byly prezentovány na vědeckých konferencích (Inproforum, ThinkTogether, SVOČ a Projekt mladých vědeckých zaměstnanců).

3.3. Komparace kompetencí manažerů se studenty

Dalším cílem bylo komparování úrovně kompetencí manažerů s úrovní studentů. Byly porovnány všechny vytipované kompetence a vybrány takové, v kterých studenti nejvíce za manažery zaostávají. Následně byly navrženy způsoby, jak méně rozvinuté kompetence zlepšovat v rámci výuky.

3.3.1. Metodika

Pro lepší orientaci a kontrolu dotazníku byla nutná jeho úprava. Již bylo možné dotazník doplnit o určitý druh osobních informací. Z hlediska zpracování dat se jednalo hlavně o přidání otázek týkajících se studovaného oboru, ročníku studia a prezenční či kombinované formě studia. Dotazník byl dále doplněn o položky: jméno, příjmení a o vyučujícího, který studenta informoval o tomto projektu. Tato data sloužila pouze ke zpětné kontrole.

Kontaktování respondentů se uskutečnilo prostřednictvím informačních letáků umístěných na vývěsních tabulích před jídelnou Jihočeské Univerzity a ve vestibulu Ekonomické fakulty. Bohužel, doba platnosti těchto propagačních materiálů na již zmíněných místech byla velmi nízká, stejně jako odezva na tento způsob oslovení. Proto bylo využito kapacity Katedry řízení, která pomohla s informováním studentů o možnosti vyplnění dotazníku na stránkách. Všem zúčastněným pracovníkům katedry bych chtěl touto cestou poděkovat za jejich ochotu a nemalou pomoc při oslovení studentů.

K následnému rozdělení a upravení získaných dat sloužil opět software Excel společnosti Microsoft, jehož kontingenční tabulky a makra plně pokryla veškeré řazení výstupních dat pro program Statistica, v němž docházelo k celkovému vyhodnocení. Konečná data byla graficky upravena opět v základních kancelářských programech, kterými disponuje Katedra řízení od společnosti Microsoft.

Získané výsledky byly publikovány na konferencích (Inproforum a SVOČ). Na základě získaných dat, jež byla porovnána s optimální hodnotou jednotlivých kompetencí, byly navrženy možnosti postupného zlepšování nejdůležitějších kompetencí pro studenty v rámci výuky.

3.4. Testová statistika

Závislost kompetencí

V rámci výzkumu je potřeba zjistit, zda spolu nejvýznamnější kompetence souvisejí, zda existuje mezi nimi určitá závislost a případně se pokusit tuto závislost blíže specifikovat a změřit.

Testované kompetence byly upraveny pomocí kontingenčních tabulek, aby mohly být dále porovnávány. Kontingenční tabulky ukazují, jak jedna charakteristika závisí na druhé. Kontingenční tabulky byly tvořeny dvěma nominálními veličinami X , Y . Nechť X nabývá variant $x_{[1]}, \dots, x_{[r]}$ a Y nabývá variant $y_{[1]}, \dots, y_{[s]}$. Označíme $\pi_{jk} = P (X=x_{[j]} \wedge Y=y_{[k]})$ simultánní pravděpodobnost dvojice varianty $(x_{[j]} y_{[k]})$, $\pi_j = P (X=x_{[j]})$ marginální pravděpodobnost varianty $x_{[j]}$, $\pi_k = P (Y = y_{[k]})$ marginální pravděpodobnost varianty $y_{[k]}$. [145]

Poté byl pořízen dvojrozměrný náhodný výběr rozsahu n z rozložení, kterým se řídí dvourozměrný diskrétní náhodný vektor (X, Y) . Zjištěné absolutní simultánní četnosti n_{jk} dvojice variant $(x_{[j]} y_{[k]})$ jsou uspořádány do kontingenční Tabulky 3.

Tabulka 3: Absolutní četnosti n_{jk} dvojice

			.		
	jk	[1]	.	[s]	j.
X			.		
[1]	11	.	.	1s	1.
.			.		
.			.		
.			.		
X			.		
[r]	r1	.	.	rs	r.
n			.		
.k	.1	.	.	.s	

Zdroj: [146]

Četnost je určována ze vztahu kde, $n_j = n_{j1} + \dots + n_{js}$ je marginální absolutní četnost varianty $x_{[j]}$, $n_{.k} = n_{1k} + \dots + n_{rk}$ je marginální absolutní četnost varianty $y_{[k]}$. Dále simultánní pravděpodobnost odhadneme pomocí simultánní relativní četnosti $p_{jk} = \frac{n_{jk}}{n}$, marginální pravděpodobnosti π_j a $\pi_{.k}$ odhadneme pomocí marginálních relativních četností $p_j = \frac{n_j}{n}$ a $p_{.k} = \frac{n_{.k}}{n}$. [144, 145]

Testujeme nulovou hypotézu $H_0: X, Y$ jsou stochasticky nezávislé náhodné veličiny proti alternativě $H_1: X, Y$ nejsou stochasticky nezávislé náhodné veličiny. Test je založen na porovnání zjištěných četností n_{jk} a tzv. teoretických četností $\frac{n_j \times n_k}{n}$ dvojice variant $(x_{[j]}, y_{[k]})$, které by při nulové hypotéze měly být velmi podobné. [144]

$$\text{Testovaná statistika má tvar: } K = \sum_{j=1}^r \cdot \sum_{k=1}^s \frac{\left(n_{jk} - \frac{n_j \times n_k}{n}\right)^2}{\frac{n_j \times n_k}{n}} \quad [144]$$

Pro test jsou splněny podmínky dobré aproximace (80% nabývá hodnoty ≥ 5 a ve zbylých 20% neklesnou pod 2), potom statistika K se asymptoticky řídí

rozložením $\chi^2((r-1)(s-1))$. Kritický obor hodnot $W = \langle \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty \rangle$. Hypotézu o nezávislosti veličin X, Y , tedy zamítáme na asymptotické hladině významnosti α , když testovaná statistika K se realizuje v kritickém oboru W .

Sílu závislosti měřených veličin nominálního typu určíme pomocí Cramerova koeficientu:

$$V = \sqrt{\frac{K}{n(m-1)}} [145]$$

Kde n značí rozsah a $m = \min\{r, s\}$. Tento koeficient nabývá hodnot mezi 0 a 1. Čím blíže je k 1, tím je měřená závislost mezi X a Y těsnější, čím blíže je k 0, tím je tato závislost volnější.

Význam hodnot [144]:

0 až 0,1 – zanedbatelná závislost

0,1 až 0,3 – slabá závislost

0,3 až 0,7 – střední závislost

0,7 až 1 - silná závislost

V rámci vybraných kompetencí je zjišťována závislost, mezi jednotlivými kompetencemi, formou hypotéz o nezávislosti jednotlivých kompetencí na asymptotické hladině významnosti 0,05.

Pokud dojde k zamítnutí nulové hypotézy, je pro názornost přidán graf, který zdůrazní hlavní body překřížení jednotlivých kompetencí.

3.4.1. Komparace kompetencí manažerů a studentů

Další částí bylo porovnání kompetencí manažerů s kompetencemi studentů Ekonomické fakulty.

V rámci výpočtů byla vždy položena nulová hypotéza, že kompetence manažerů a studentů se shodují na základě analyzovaných dat a alternativní hypotéza, že kompetence manažerů dosahují vyšší úrovně než kompetence studentů.

Data byla testována pomocí dvouvýběrového Wilcoxonova testu a jeho asymptotické varianty. Jedná se o neparametrický dvouvýběrový test, který se nejčastěji používá, pokud není splněn předpoklad normality dat. Na výsledky testu nemá zásadní dopad mírné porušení normality u vzorků větších než 30.

Nechť X_1, \dots, X_n a Y_1, \dots, Y_m jsou dva nezávislé náhodné výběry ze dvou spojitých rozložení, jejichž distribuční funkce se mohou lišit pouze posunutím. $x_{0,50}$ a $y_{0,50}$ jsou označeny jako medián prvního a druhého rozložení. Vždy je testována hypotéza, že distribuční funkce obou rozložení jsou shodné, jinými slovy, že mediány se rovnají. Oproti alternativě, že první z mediánů $x_{0,50}$ manažerů je větší než druhý jmenovaný. [145,146]

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0 \text{ proti } H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

V první fázi jsou všechny $(n + m)$ hodnot X_1, \dots, X_n a Y_1, \dots, Y_m uspořádány vzestupně podle velikosti. Celý proces testu probíhá elektronicky pomocí softwaru Statistika, proto není tento krok v práci popsán- jedná se o lapidární operaci.

Dále jsou zjištěny součty pořadí hodnot X_1, \dots, X_n a označena jako T_1 . Součet hodnot v pořadí studentů Y_1, \dots, Y_m bude značen T_2 .

Dalším krokem je vypočtení testované statistiky pro U_1 a U_2 , přitom platí, že $U_1 + U_2 = mn$ [144]

$$U_1 = mn \frac{n(n+1)}{2} - T_1, U_2 = mn \frac{m(m+1)}{2} - T_2$$

Pokud statistika $\min \{U_1, U_2\} \geq$ tabletované kritické hodnotě, pro zvolené rozsahy obou výběrů a zvolenou hladinu významnosti, pak nulovou hypotézu o totožnosti porovnávaných skupin zamítneme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Jelikož pro oba vzorky ve všech testovaných případech platí, že n, m jsou větší než 30 je přistoupeno k asymptotické variantě Wilcoxonova testu (Mann-Whitneyův test), který se využívá pro n a m větší třiceti. Kde $U'_1 = \min \{U_1, U_2\}$.

$$U_0 = \frac{U'_1 - \frac{mn}{2}}{\sqrt{\frac{mn(m+n+1)}{12}}} \quad [145]$$

Kritický obor hodnot pro pravostranou alternativu je $W = \langle k_2, n \rangle$. Nezáporné hodnoty k_1 a k_2 jsou přesně dány v odborné literatuře. H_0 zamítáme na hladině významnosti α pokud $U_0 \in W$. [144]

Výsledky testů dokládají rozdíly v posunutí křivek jednotlivých kompetencí manažerů a studentů.

3.5. Návaznost na grantové projekty

Z důvodu větší finanční náročnosti výzkumu, převážně při kontaktování firem, byla data začleněna do několika projektů v rámci Jihočeské Univerzity.

První interní grant pod označením IG 07/08 byl zaměřen na Analýzu manažerských kompetencí vrcholového managementu.

Druhý interní grant byl Jihočeskou Univerzitou vypsán na Analýzu manažerských kompetencí u studentů EF a byl označen IG 06/09. Finanční prostředky byly čerpány na doplnění předchozího šetření a na oslovení studentů EF.

Dalším grantem, do kterého byla zapojena data z této práce, je týmový grantový projekt Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích pod názvem Procesní management a možnosti jeho zavedení v MSP. Cílem tohoto projektu je rozpracovat metodické přístupy procesního řízení a navrhnout způsob jejich aplikace ve vybraných malých a středních podnicích. Hlavním záměrem je zajistit stabilizaci MSP a zvýšit jejich konkurenceschopnost.

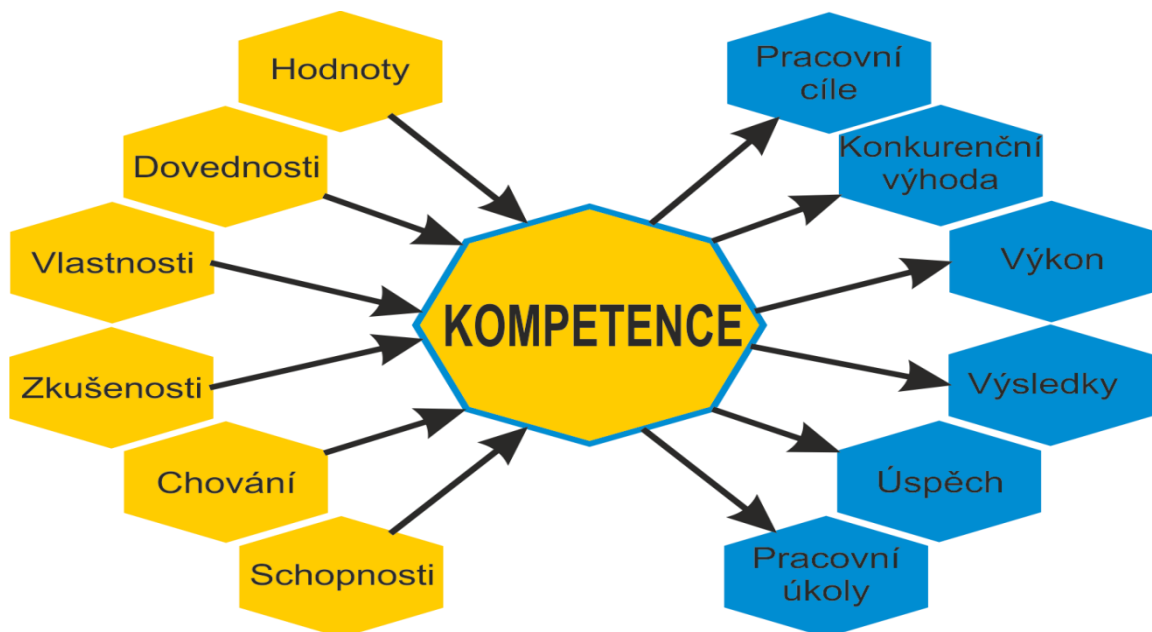
Prostředky ze všech těchto projektů sloužily také k formulaci a prezentování získaných výsledků na konferencích a ve sbornících.

4. Výsledky

4.1. Vymezení kompetencí

Kompetence, v závislosti na předchozích citacích nejvýznamnějších světových i tuzemských autorů zabývajících se touto problematikou (McClelland [10], Boyatzis [11], Burgoyne [14], Woodruff [15], Armstrong [19], Rankin [23], Hroník [33]), byly vybrány hlavní a nejčastěji se opakující společné charakteristiky, jsou v práci chápány jako součást procesu s vlastními, žlutě označenými vstupy na jedné straně a modře značenými výstupy na straně druhé, kde uprostřed je kruh, do kterého v závislosti na čase, místě, potřebě a účelu vstupují nejvhodnější možné vlastnosti, dovednosti, zkušenosti, chování, životní hodnoty a schopnosti jedince nebo skupiny, aby na druhé straně mohly po zpracování vycházet výstupy jakými jsou: konkurenční výhoda, lepší výsledky, větší výkon, firemní úspěchy. (viz. obrázek 16).

Obrázek 16: Základní pojetí kompetencí v této práci



Zdroj: zpracováno autorem

Základní skupina 10 kompetencí je vybrána dle studií personálních agentur, které se zabývaly kompetencemi z pohledu praxe.

První studie otištěná v Kienbaum High Potentials Study [116] v roce 2001 se zabývala dotazníkovým šetřením, které se týkalo seřazení požadovaných kompetencí předních světových firem na vlastní manažery dle významu od nejvíce důležitých dovedností až po ty nejméně podstatné pro společnost. Z celkových výsledků vybírám pouze prvních deset [116]:

- Vlastní motivace
- Orientace na cíl
- Schopnost pracovat v týmu
- Komunikační dovednosti
- Schopnost snášet zátěž
- Analytické schopnosti
- Ochota učit se
- Řídící schopnosti
- Flexibilita
- Chuť rozhodovat

Ze seznamu je zřejmé, že podniky nepřikládají velký vliv samostatnému rozhodování a mnohem více spoléhají na tzv. týmové řešení problémů a rozhodování. Oproti tomu sebe motivace a orientace na cíl je pro vedení společností jedním z rozhodujících faktorů při přijímacích řízeních. Také se zde již objevuje ochota učit se, která v předchozích výčtech kompetencí nebyla a v dnešní době se stává naprosto samozřejmou.

Druhá publikace nazvaná Leadership [114] se zabývala touto problematikou z druhé strany, pokusila se zjistit právě ty kompetence, které se zdají být nejdůležitější vrcholovým manažerům a nechala je vypsát nejdůležitější kompetence dle jejich názoru. Manažerům byla položena otázka [114] : „ Jaké vlastnosti a dovednosti z Vás dělají dobrého manažera?“ Dle četnosti výskytů byl vytvořen seznam hlavních kompetencí [114]:

- Výkonnost
- Zodpovědnost

- Cílevědomost
- Znalosti
- Rozhodování
- Kreativita
- Kompromisy
- Vyrvalost
- Kooperace
- Komunikace

Manažeři vidí jako největší svůj klad vysokou výkonnost spojenou se zodpovědností a ochotou přijmout následky za svá jednání. Dále kladou velký důraz na své vědomosti a znalosti, oproti tomu si velmi cenní kreativity a schopnosti nalézat a přistupovat ke kompromisům.

Na základě těchto tabulek byly vytvořeny základní skupiny kompetencí a zvoleny takové standardy kompetencí, které nejlépe vystihují požadované vlastnosti a schopnosti manažera. Při výběru kompetencí je brán zřetel na jejich pořadí v seznamech a možnosti ověření těchto kompetencí pomocí dotazníkového šetření. Jednotlivé kompetence nejsou rozděleny dle významu.

Byly vybrány kompetence:

- KOMUNIKACE
- KOOPERACE
- SCHOPNOST ŘEŠIT PROBLÉMY
- SCHOPNOST UČIT SE
- SAMOSTATNOST
- ZAMĚŘENÍ NA VÝKON
- KREATIVITA
- ZODPOVĚDNOST
- SCHOPNOST MYSLET
- SCHOPNOST HODNOTIT

4.2. Základní charakteristika zpracovávaných dat

Data byla získávána z dotazníkového šetření, jehož postup je detailněji popsán v metodice této práce.

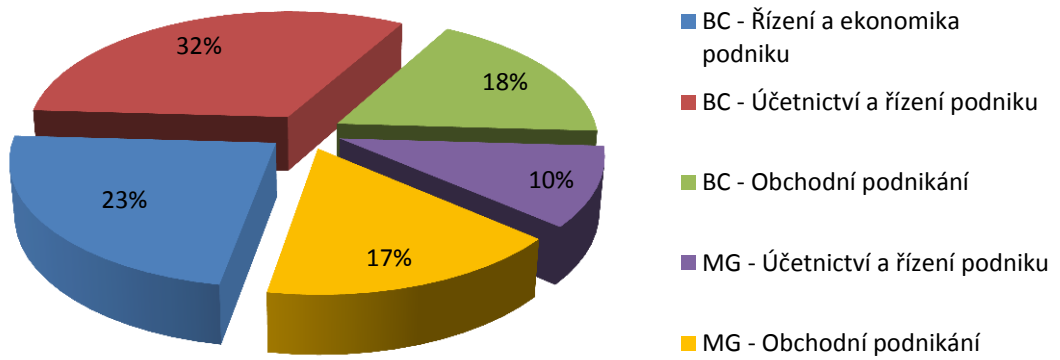
První skupina zahrnuje vrcholové manažery z České republiky. Tento region v rámci Evropy nemá příliš velkou podnikatelskou tradici a proto je tato skupina do jisté míry shodná se skupinou majitelů těchto firem. Vrcholoví manažeři byli osloveni u středních a velkých firem. Na rozdělení podniků dle CZ-Nace nebyl brán zřetel, neboť se jedná o výzkum kompetencí, které nejsou specifické pro konkrétní oblasti podnikání. Hlavními zástupci dle CZ-Nace bylo, Stavebnictví, Zpracovatelský průmysl, Doprava a strojírenství, Peněžnictví a pojišťovnictví, Ubytování a stravování. Data v této práci byla získána od 221 vrcholových manažerů. Celkem bylo vybráno během dvou let 286 dotazníků od vrcholových manažerů, z tohoto počtu splnilo podmínky (bylo správně vyplněno) 221 dotazníků, které jsou zahrnuty v této práci. Celkový počet oslovených manažerů není znám, neboť byly dotazníky vyplňovány se spoluúčastí Jihočeské hospodářské komory a společnosti CzechInvest. Data z dotazníků byla v 34 případech rozšířena díky osobním pohovorům, které byly prováděny s manažery převážně z Jihočeského kraje.

Druhá skupina se skládá ze studentů Ekonomické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Jedná se o studenty prezenčního studia, neboť kombinované studium již může zahrnovat manažery. Celkem na Ekonomické fakultě v akademickém roce 2009 - 2010 bylo 860 studentů bakalářského studia a 315 studentů magisterského studia. Osloveno bylo 70% studentů a použitelná data byla získána od 275 studentů bakalářského studia a 101 studentů magisterského studia.

Vzorek oslovených budoucích bakalářů lze dále rozdělit dle studijních oborů: Řízení a ekonomika podniku (87), Účetnictví a řízení podniku (121), Obchodní podnikání (67) (viz. obrázek 17). V magisterském studiu byly zastoupeny pouze dva obory: Obchodní podnikání (62) a Účetnictví a řízení

podniku (39). Ve vzorku jsou zastoupeny všechny ročníky studia, aby nedocházelo ke zkreslení dat.

Obrázek 17: Počty studentů dle oborů



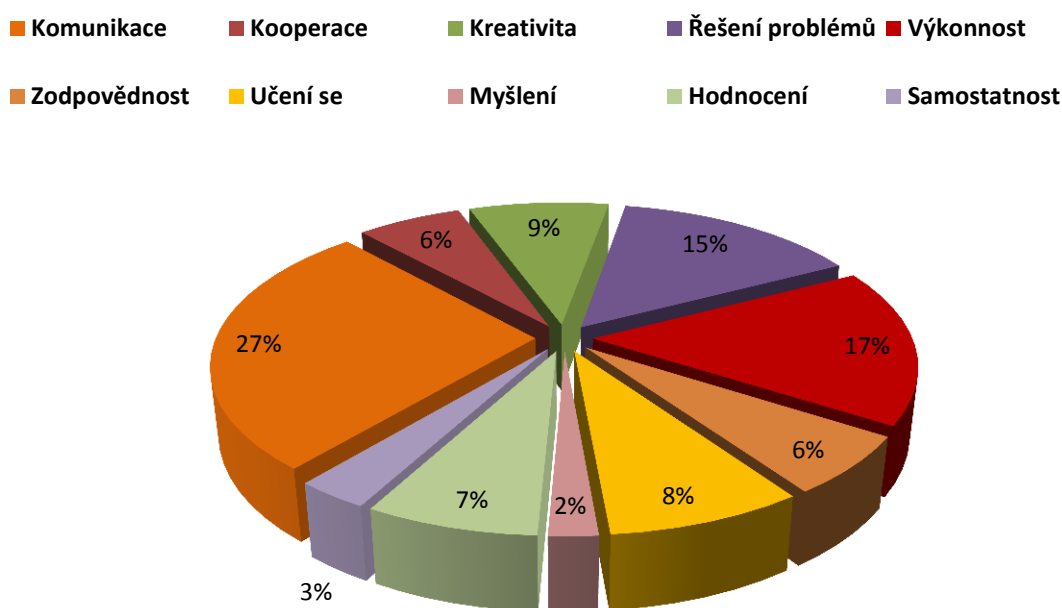
Zdroj: zpracováno autorem

4.3. Komparace nezávislosti kompetencí manažerů

U kompetencí jsou zkoumány jejich závislosti. Testování závislostí bylo prováděno pomocí χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti. Pokud bude vyvrácena testovaná hypotéza, bude závislost dále měřena pomocí Cramerova koeficientu. Testováno bylo pět zvolených kompetencí v deseti testech. Test je obousměrný z toho důvodu se nemusí provádět dvacet jednotlivých testů. Kompetence byly vybrány na základě priorit vrcholových manažerů, kteří byli tázáni, jaké ze zvolených deseti kompetencí při své práci nejvíce potřebují (viz. Obrázek 18), který popisuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. Dále bylo pracováno s kompetencemi:

- Komunikace
- Výkonnost
- Řešení problémů
- Kreativita
- Učení se

Obrázek 18: Význam kompetencí dle manažerů



Zdroj: zpracováno autorem

Byly testovány hypotézy na nezávislost níže uvedených dvojic:

- Schopnost řešit problémy a Kreativita
- Komunikace a Schopnost řešit problémy
- Komunikace a Kreativita
- Komunikace a Výkonnost
- Komunikace a Schopnost učit se
- Schopnost řešit problémy a Výkonnost
- Schopnost řešit problémy a Schopnost učit se
- Kreativita a Výkonnost
- Kreativita a Schopnost učit se
- Výkonnost a Schopnost učit se

U schopnosti řešit problémy a kreativity je uveden celý detailní postup výpočtu a ověření hypotéz včetně ověření na základě grafu, u ostatních hypotéz je zaznamenán stručný přehled a výsledek testu, kompletní postupy jsou u všech testovaných hypotéz v Příloze 1.

4.3.1. Výsledky komparace nezávislosti kompetencí manažerů

Tabulka 4 uvádí stručně shrnuté hlavní výsledky z nezávislosti kompetencí manažerů, které jsou detailněji rozebrány v kapitolách níže. V prvních dvou sloupcích jsou obě porovnávané kompetence, zjednodušeně označené A a B. Dále je ve třetím sloupci zapsána zaokrouhlená výsledná hodnota chí kvadrát testu, ze které vyplývá zamítnutí či nezamítnutí hypotézy o nezávislosti ve čtvrtém sloupci. Pokud, došlo k zamítnutí hypotézy, je v posledním sloupci zapsána hodnota Cramerova koeficientu, který určuje míru závislosti obou kompetencí.

Tabulka 4: Shrnutí výsledků hypotéz

Kompetence „A“	Kompetence „B“	χ^2	Hypotéza o nezávislosti „A“ a „B“	Závislost dle Cramerova koef.
Komunikace	Schopnost řešit problémy	390,4	se zamítá	0,272
Komunikace	Kreativita	18,2	se nezamítá	x
Komunikace	Výkonnost	106,3	se zamítá	0,141
Komunikace	Schopnost učit se	53,8	se zamítá	0,097
Schopnost řešit problémy	Kreativita	113,6	se zamítá	0,146
Schopnost řešit problémy	Výkonnost	994,6	se zamítá	0,433
Schopnost řešit problémy	Schopnost učit se	220,3	se zamítá	0,204
Kreativita	Výkonnost	91,7	se zamítá	0,131
Kreativita	Schopnost učit se	26,0	se nezamítá	x
Výkonnost	Schopnost učit se	503,5	se zamítá	0,308

Zdroj: zpracováno autorem

Z výsledků vyplývá, že nejsilnější závislost je u manažerů mezi kompetencemi výkonosti a schopnosti řešit problémy, kde byla na hladině významnosti $\alpha=0,05$ prokázána středně silná závislost. Stejná míra závislosti byla také prokázána mezi kompetencemi výkonosti a schopnosti učit se.

Slabá závislost byla prokázána mezi komunikací a schopností řešit problémy, kde o osm tisíců zůstala pod hranicí střední závislosti. Dále byla slabá závislost zjištěna mezi kompetencemi schopnosti řešit problémy a schopností učit se, schopností řešit problémy a kreativitou, komunikací a výkonností a kreativitou a výkonností.

Zanedbatelná závislost byla zjištěna mezi kompetencemi komunikace a schopností učit se.

U dvou párů kompetencí se nepodařilo s 95% pravděpodobností zamítnout testovanou hypotézu o nezávislosti obou kompetencí. Jednalo se o kreativitu a schopnost učit se, kreativitu a komunikaci.

Celkově lze vyzdvihnout schopnost řešit problémy a výkonnost, které jsou provázány se všemi kompetencemi a z tohoto výzkumu je můžeme označit jako nejdůležitější (pokud má manažer jednu z těchto kompetencí, lze předpokládat, že bude mít i další kompetence). Oproti tomu na druhém konci je kreativita, která neprokázala závislost ve dvou případech a v ostatních komparacích závislosti dosáhla slabé závislosti na spodní hranici. Z toho vyplývá, že je značně individuální a pokud je manažer kreativní, tak to ještě nedokládá vlastnictví dalších kompetencí.

Výsledky závislosti jednotlivých kompetencí byly využity v praxi strojírenskou společností MOTOR JIKOV Group a.s. v rámci výběru a rozvoje mladých a perspektivních zaměstnanců na vedoucí pozice ve společnosti.

Společnost MOTOR JIKOV Group v rámci personální strategie hledá „mladé a talentované“ lidi především mezi svými zaměstnanci. Ti projdou ročním základním diagnosticko-vzdělávacím programem, workshopy, pro určení potenciálu z hlediska schopnosti jejich dalšího rozvoje. Na základě těchto výsledků jsou zařazeni do dalších vzdělávacích programů. Někdo přímo do programu rozvoje manažerských talentů, někdo do programu dalšího rozvoje osobnostního potenciálu a někdo zůstane v systematickém vzdělávání „liniových“ odborníků/specialistů - společnost potřebuje na všech pracovních pozicích i funkcích schopné lidi.

Kariérní plány mladých talentů s určitými předpoklady pro nejvyšší manažerské pozice se skládají z komplexu vzdělávacích programů a jsou ovlivňovány řadou faktorů: zátěžová psychologická testace, individuální zpětná vazba, dosavadní pracovní/manažerské výsledky, osobnostní předpoklady, potřeby firmy, vůle „chtít“ a schopnost „moci“... a právě v rámci přípravy dvouletého modulového systému rozvoje v manažerských kompetencích byly využity poznatky mé práce v oblasti důležitosti a závislosti jednotlivých kompetencí.

Samostatnou skupinu v MOTOR JIKOV Group a.s. tvoří TOP management, který již řadu let absolvuje ucelené systematické vzdělávání. TOP management jako nejvyšší článek řízení ve společnosti je neustále vystavován nejvyšším požadavkům a tlakům uvnitř i vně firmy. Z hlediska dalšího vzdělávání se musí neustále kvalifikovat a zdokonalovat jak ve své profesi, tak i v manažerských dovednostech. Proto byl připraven i pro ně modulový vzdělávací program, ale již individuálního rozvoje každého TOP manažera zvlášť, pro zvýšení konkurenceschopnosti každého samostatně. Opět na stejném principu jako u „talentů“, s využitím mých poznatků v potvrzených závislostech jednotlivých manažerských kompetencí a zde již i s doporučením zohlednit předpoklady pro jednotlivé kompetence s ohledem na věk (do 5ti let po absolvování VŠ a druhá skupina více jak 5 let po absolvování VŠ).

4.3.2. Schopnost řešit problémy a Kreativita

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = \text{schopnost řešit problémy a kreativita jsou nezávislé}$$

$$H_A = \text{non } H_0$$

Nejprve byly ověřeny podmínky dobré aproximace – alespoň $80\% \geq 5$ a zbylých $20\% \geq 2$ viz. Tabulka 5 na základě teoretických četností $= \frac{n_{j \times k}}{n}$

Z níže uvedené tabulky lze zjistit očekávané četnosti kombinace Schopnosti řešit problémy a Kreativity. Z důvodu kontroly jsou zde uvedeny součty řádků a sloupců. Tabulka 5 byla vytvořena pomocí softwaru Statistica.

Tabulka 5: Očekávané četnosti Schopnosti řešit problémy a Kreativity

Schopnost řešit problémy	Kreativita - 4	Kreativita - 2	Kreativita - 5	Kreativita - 3	Kreativita - 1	Řádk. součty
1	11,4065	5,0603	26,7534	9,3326	2,44721	55,000
2	16,7986	7,4525	39,4005	13,7443	3,60407	81,000
3	36,0860	16,0090	84,6380	29,5249	7,74208	174,000
4	78,3937	34,7783	183,8688	64,1403	16,81900	378,000
5	132,3152	58,6998	310,3394	108,2579	28,38763	638,000
Celk.	275,0000	122,0000	645,0000	225,0000	59,00000	1326,000

Zdroj: zpracováno autorem

Z Tabulky 5 je zřejmé, že jsou splněny podmínky dobré aproximace a že v 92% (hodnoty označené červeně) případů jsou hodnoty ≥ 5 a zároveň v 8% jsou ≥ 2 (hodnoty označené černě). Proto může být použit Pearsonův chí- kv test.

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^r \sum_{k=1}^s \frac{\left(n_{jk} - \frac{n_{j \times} n_{\cdot k}}{n} \right)^2}{\frac{n_{j \times} n_{\cdot k}}{n}}$$

$$\chi^2 = 113,6081$$

$$df = 16$$

$$p = 0,0000$$

Byl stanoven kritický obor hodnot:

$$W = \langle \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty \rangle = \langle \chi^2_{0,95}((5-1)(5-1)), \infty \rangle = \langle \chi^2_{0,95}(16), \infty \rangle = \langle 26,296228, \infty \rangle$$

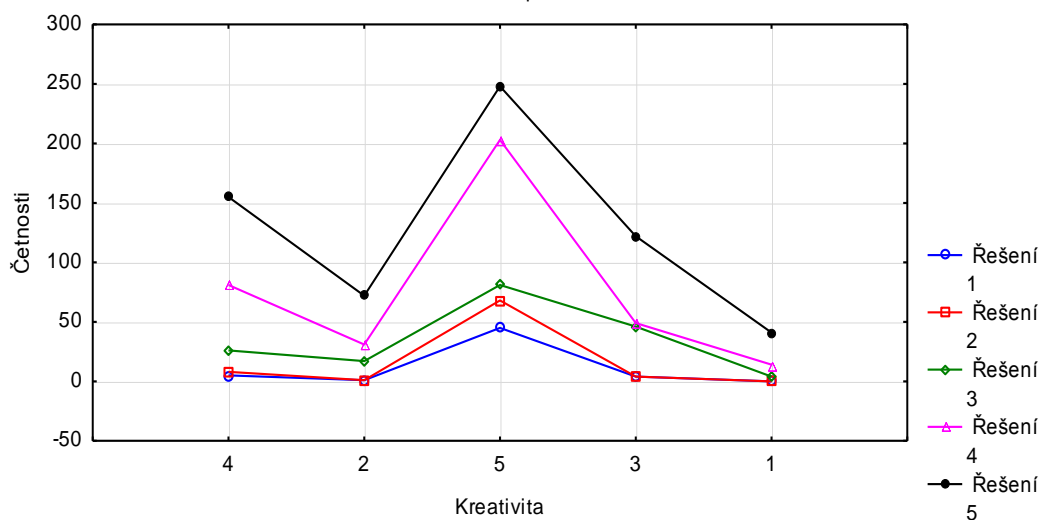
Protože $K \in W$, hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 zamítám na hladině významnosti 0,05.

Nyní se pokusím vyjádřit závislost obou kompetencí pomocí Cramerova koeficientu:

$$V = \sqrt{\frac{K}{n(m-1)}} = 0,1463534$$

Hodnota Cramerova koeficientu svědčí o tom, že mezi sledovanými proměnnými **existuje slabá závislost**, jak dokládá Obrázek 19. Na grafu interakcí jsou barevně odlišeny škály schopnosti řešit problémy, které jsou ve vztahu s kreativitou na ose x. Na ose y jsou vyneseny jednotlivé četnosti.

Obrázek 19: Graf interakcí: Schopnost řešit problémy a Kreativity



Zdroj: zpracováno autorem

4.3.3. Komunikace a Schopnost řešit problémy

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$H_0 =$ komunikace a schopnost řešit problémy jsou nezávislé

$H_A =$ non H_0

$\chi^2 = 390,4186$

df= 16

$$p=0,0000$$

kritický obor hodnot:

$$W = < \chi^2_{1-\alpha((r-1)(s-1)), \infty} = < \chi^2_{0,95(5-1)(5-1)}, \infty) = < \chi^2_{0,95(16)}, \infty) \\ = < 26,296228, \infty)$$

Protože $K \in W$, hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 zamítám na hladině významnosti 0,05.

Nyní se pokusím vyjádřit závislost obou kompetencí pomocí Cramerova koeficientu:

$$V = \sqrt{\frac{K}{n(m-1)}} = 0,2713085$$

Hodnota Cramerova koeficientu svědčí o tom, že mezi sledovanými proměnnými existuje **slabá závislost**.

4.3.4. Komunikace a Kreativita

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$H_0 = \text{komunikace a kreativita jsou nezávislé}$

$H_A = \text{non } H_0$

$$\chi^2 = 18,16867$$

$$df = 16$$

$$p = 0,31411$$

kritický obor hodnot:

$$W = < \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty) = < \chi^2_{0,95}((5-1)(5-1)), \infty) = t < \chi^2_{0,95}(16), \infty) \\ = < 26,296228, \infty)$$

Protože K nenáleží W , hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 se nepodařilo zamítnout na hladině významnosti 0,05.

4.3.5. Komunikace a Výkonnost

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$H_0 = \text{komunikace a výkonnost jsou nezávislé}$

$H_A = \text{non } H_0$

$$\chi^2 = 106,3225$$

$$df = 16$$

$$p = 0,0000$$

kritický obor hodnot:

$$W = < \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty) = < \chi^2_{0,95}((5-1)(5-1)), \infty) = t < \chi^2_{0,95}(16), \infty) \\ = < 26,296228, \infty)$$

Protože $K \in W$, hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 zamítám na asymptotické hladině významnosti 0,05.

Nyní se pokusím vyjádřit závislost obou kompetencí pomocí Cramerova koeficientu:

$$V = \sqrt{\frac{K}{n(m-1)}} = 0,1415829$$

Hodnota Cramerova koeficientu svědčí o tom, že mezi sledovanými proměnnými **existuje slabá závislost**.

4.3.6. Komunikace a Schopnost učit se

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$H_0 = \text{komunikace a schopnost učit se jsou nezávislé}$

$H_A = \text{non } H_0$

$$\chi^2 = 53,78193$$

$$df = 16$$

$$p = 0,0000$$

kritický obor hodnot:

$$W = < \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty) = < \chi^2_{0,95}((5-1)(5-1)), \infty) = < \chi^2_{0,95}(16), \infty) \\ = < 26,296228, \infty)$$

Protože $K \in W$, hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 zamítám na hladině významnosti 0,05.

Nyní se pokusím vyjádřit závislost obou kompetencí pomocí Cramerova koeficientu:

$$V = \sqrt{\frac{K}{n(m-1)}} = 0,097829$$

Hodnota Cramerova koeficientu svědčí o tom, že mezi sledovanými proměnnými **existuje zanedbatelná závislost**.

4.3.7. Schopnost řešit problémy a Výkonnost

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$H_0 =$ schopnost řešit problémy a výkonnost jsou nezávislé

$H_A =$ non H_0

$$\chi^2 = 994,6000$$

$$df = 16$$

$$p = 0,0000$$

kritický obor hodnot:

$$W = \langle \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty \rangle = \langle \chi^2_{0,95}((5-1)(5-1)), \infty \rangle = \langle \chi^2_{0,95}(16), \infty \rangle \\ = \langle 26,296228, \infty \rangle$$

Protože $K \in W$, hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 zamítám na asymptotické hladině významnosti 0,05.

Nyní se pokusím vyjádřit závislost obou kompetencí pomocí Cramerova koeficientu:

$$V = \sqrt{\frac{K}{n(m-1)}} = 0,4330345$$

Hodnota Cramerova koeficientu svědčí o tom, že mezi sledovanými proměnnými **existuje střední závislost**.

4.3.8. Schopnost řešit problémy a Schopnost učit se

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$H_0 = \text{schopnost řešit problémy a schopnost učit se jsou nezávislé}$

$H_A = \text{non } H_0$

$$\chi^2 = 220,3138$$

$$\text{df} = 16$$

$$p = 0,0000$$

kritický obor hodnot:

$$\begin{aligned} W &= < \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty) = < \chi^2_{0,95}((5-1)(5-1)), \infty) = < \chi^2_{0,95}(16), \infty) \\ &= < 26,296228, \infty) \end{aligned}$$

Protože $K \in W$, hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 zamítám na asymptotické hladině významnosti 0,05.

Nyní se pokusím vyjádřit závislost obou kompetencí pomocí Cramerova koeficientu:

$$V = \sqrt{\frac{K}{n(m-1)}} = 0,2038070$$

Hodnota Cramerova koeficientu svědčí o tom, že mezi sledovanými proměnnými **existuje slabá závislost**.

4.3.9. Kreativita a Výkonnost

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$H_0 = \text{kreativita a výkonnost jsou nezávislé}$

$H_A = \text{non } H_0$

$$\chi^2 = 91,71322$$

$$df = 16$$

$$p = 0,0000$$

kritický obor hodnot:

$$W = \langle \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty \rangle = \langle \chi^2_{0,95}((5-1)(5-1)), \infty \rangle = \langle \chi^2_{0,95}(16), \infty \rangle \\ = \langle 26,296228, \infty \rangle$$

Protože $K \in W$, hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 zamítám na asymptotické hladině významnosti 0,05.

Nyní se pokusím vyjádřit závislost obou kompetencí pomocí Cramerova koeficientu:

$$V = \sqrt{\frac{K}{n(m-1)}} = 0,1314965$$

Hodnota Cramerova koeficientu svědčí o tom, že mezi sledovanými proměnnými **existuje slabá závislost**.

4.3.10. Kreativita a Schopnost učit se

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = \textit{kreativita a schopnost učit se jsou nezávislé}$$

$$H_A = \textit{non } H_0$$

$$\chi^2 = 26,03445$$

$$df = 16$$

$$p = 0,05355$$

kritický obor hodnot:

$$W = < \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty) = < \chi^2_{0,95}((5-1)(5-1)), \infty) = t < \chi^2_{0,95}(16), \infty) \\ = < 26,296228, \infty)$$

Protože K nenáleží W , hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 se nepodařilo zamítnout na hladině významnosti 0,05.

4.3.11. Výkonnost a Schopnost učit se

Pomocí testové statistiky χ^2 testu nezávislosti s jedním stupněm volnosti na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jsou testovány hypotézy:

$H_0 =$ výkonnost a schopnost učit se jsou nezávislé

$H_A =$ non H_0

$$\chi^2 = 503,4997$$

$$df = 16$$

$$p = 0,0000$$

kritický obor hodnot:

$$W = < \chi^2_{1-\alpha}((r-1)(s-1)), \infty) = < \chi^2_{0,95}((5-1)(5-1)), \infty) = t < \chi^2_{0,95}(16), \infty) \\ = < 26,296228, \infty)$$

Protože $K \in W$, hypotézu o nezávislosti kompetencí H_0 zamítám na asymptotické hladině významnosti 0,05.

Nyní se pokusím vyjádřit závislost obou kompetencí pomocí Cramerova koeficientu:

$$V = \sqrt{\frac{K}{n(m-1)}} = 0,3081044$$

Hodnota Cramerova koeficientu svědčí o tom, že mezi sledovanými proměnnými **existuje střední závislost**.

4.4. Komparace manažerů se studenty

Komparací manažerů se studenty se rozumí porovnávání dat ze získaných dotazníků od vrcholových manažerů a od studentů. Testování probíhalo formou jednostranných hypotéz na hladině významnosti 0,05 pomocí Wilcoxonova testu. Nulové hypotézy byly postaveny na předpokladu, že oba vzorky dosahují shodných hodnot u testovaných kompetencí. Alternativní jednostranná hypotéza předpokládala, kompetence rozvinutější u manažerů.

Byly testovány veškeré sledované kompetence. U kreativity je uveden podrobný postup výpočtu a ověření hypotéz včetně přiložených grafů a tabulek, u ostatních kompetencí je pro větší přehlednost jen stručný záznam a výsledek, detailní postup je uveden v Příloze 2.

4.4.1. Shrnutí výsledků komparace vrcholových manažerů se studenty EF

V komparaci dosažených kompetencí studentů s manažery se v osmi případech podařilo zamítnout nulovou hypotézu, která předpokládala, že kompetence budou na stejné úrovni u obou testovaných skupin. Zároveň se na základě získaných dat nepodařilo v šesti případech vyvrátit alternativní hypotézu, že manažeři dosahují vyšší úrovně schopností a dovedností než studenti. Výsledky, které jsou detailněji rozpracovány v kapitolách níže, jsou zjednodušeně přeneseny do Tabulky 6, kde jsou v prvním sloupci rozepsány komparované kompetence, v druhém sloupci je zaznamenán stav nulové hypotézy, ve třetím je výsledné Z (v literatuře označované jako U_0), jeho rozsah od nuly vypovídá o velikosti rozdílu obou vzorků, také podle strany odklonu od nuly je dále upravována výsledná p -hodnota, kterou lze nalézt ve čtvrtém sloupci. Na jejím základě je následně vyvracena nulová hypotéza a po její úpravě případně také alternativní hypotéza, která je v posledním sloupci.

Tabulka 6: Výsledky komparace vrcholových manažerů se studenty

Kompetence	H ₀	Z	p-hodnota	H _A
Schopnost hodnotit	ZAMÍTNUTA	9,96	0,00000	NEZAMÍTNUTA
Kooperace	ZAMÍTNUTA	-10,02	0,00000	ZAMÍTNUTA
Výkonnost	ZAMÍTNUTA	14,85	0,00000	NEZAMÍTNUTA
Schopnost myslet	ZAMÍTNUTA	5,94	0,00000	NEZAMÍTNUTA
Schopnost učit se	ZAMÍTNUTA	-3,67	0,00023	ZAMÍTNUTA
Zodpovědnost	ZAMÍTNUTA	11,16	0,00000	NEZAMÍTNUTA
Komunikace	NEZAMÍTNUTA	1,47	0,13932	
Samostatnost	ZAMÍTNUTA	3,74	0,00000	NEZAMÍTNUTA
Kreativita	NEZAMÍTNUTA	0,67	0,50735	
Schopnost řešit problémy	ZAMÍTNUTA	10,47	0,00000	NEZAMÍTNUTA

Zdroj: zpracováno autorem

Z výsledné tabulky lze vyčíst, že ve dvou situacích se nepodařilo vyvrátit stejnou míru kompetencí u manažerů a studentů. Jedná se o kreativitu a o komunikaci. Obě kompetence se na základě získaných dat zdají být na stejné úrovni u obou testovaných skupin.

U schopnosti učit se a kooperace se podařilo zamítnout nulovou hypotézu a následně také alternativní hypotézu. Lze z toho usuzovat, že studenti jsou těmito kompetencemi lépe vybaveni než vrcholoví manažeři. Přičemž je zřejmé, že studenti se od manažerů více vzdalují v kooperaci, kterou mají velmi rozvinutou.

U ostatních kompetencí se podařilo vyvrátit nulovou hypotézu, ale nepodařilo se vyvrátit na základě zpracovávaných dat alternativní hypotézu. Proto lze usuzovat, že manažeři ve všech zbývajících kompetencích dosahují lepších výsledků než studenti Ekonomické fakulty. Markantní rozdíly byly shledány u výkonnosti, zodpovědnosti a schopnosti řešit problémy.

Výsledky z této kapitoly napomohou při zkvalitňování a rozvoji kompetencí u studentů Ekonomické fakulty v rámci výuky.

4.4.2. Kreativita

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann-Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X = \text{kreativita manažerů}$ a $Y = \text{kreativita studentů}$ jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

Nejprve byly veškerá $n + m$ hodnot X_1, \dots, X_n a Y_1, \dots, Y_m uspořádány vzestupně podle velikosti. Z důvodu velkého množství dat byl tento krok prováděn elektronicky.

Zjistíme součet pořadí hodnot X_1, \dots, X_n a označíme ho T_1 . Součet pořadí hodnot Y_1, \dots, Y_m označíme T_2 .

$$T_1 = 2395608$$

$$T_2 = 4021545$$

$$\text{Vypočteme statistiky } U_1 = mn \frac{n(n+1)}{2} - T_1, U_2 = mn \frac{m(m+1)}{2} - T_2$$

$$\text{Přitom platí, že } U_1 + U_2 = mn$$

$$U_1 = 1475649$$

$$U_2 = 1515807$$

Tabulka 7 vytvořena v softwaru Statistica, ukazuje nejdůležitější zjištěné hodnoty u kompetence kreativity. P-hodn. je již vypočtená požadovaná hodnota, která bude porovnávána s α a rozhoduje o zamítnutí či nezamítnutí

nulové hypotézy. Dále bude p-hodn. upravena pro jednostrannou alternativní hypotézu a opět konfrontována s α .

Tabulka 7: Mann-Whitneyův U test zaměřený na kreativitu

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Kreativita	2395608	4021545	1475649	0,671827	0,501695	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

Poznámka: Sčt poř. – skup. 1 je součtem pořadí hodnot u manažerů a Sčt poř. – skup. 2 je součtem pořadí u studentů. U značí požadovanou min. hodnotu z U1 a U2. Z je hodnota asymptotické testové statistiky v metodice značené jako U0. N skup. 1 je počet výskytů u manažerů a N skup. 2 je počet výskytu u studentů.

p-hodnota = 0,501695

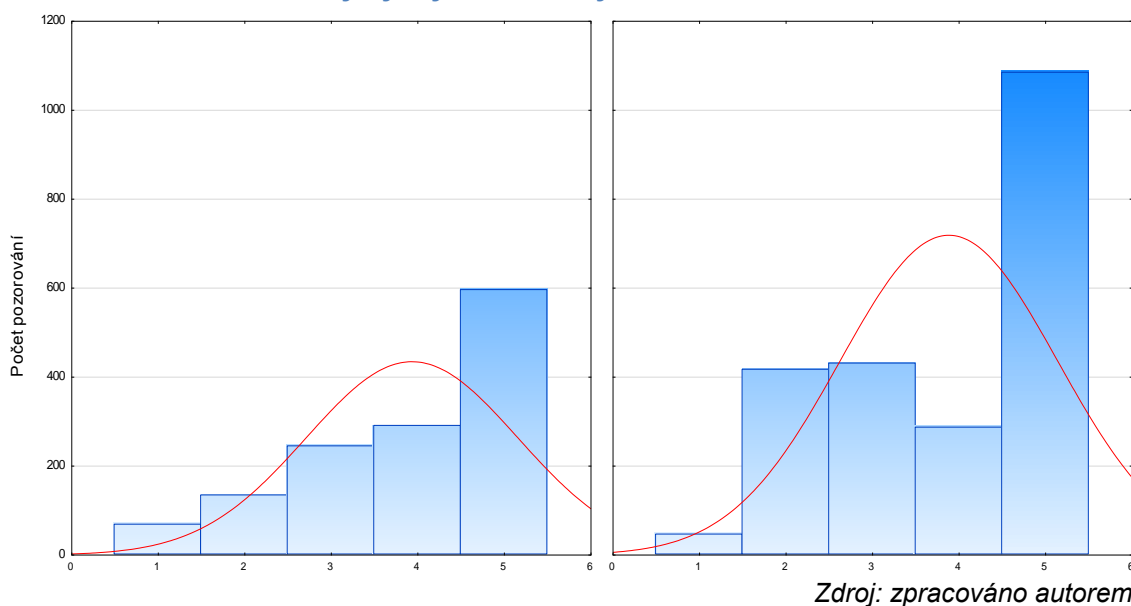
$\alpha = 0,05$

$0,501695 > 0,05$

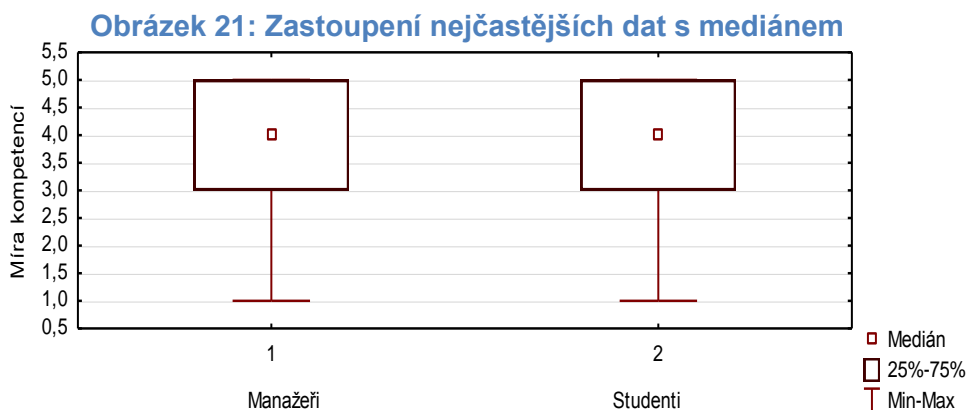
p-hodnota > α

Konečné p-hodnota je **0,501695** a je větší než zvolené α **nemůžeme na základě analyzovaných dat zamítnout nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

Obrázek 20: Křivky výskytu kreativity u studentů a manažerů



Výsledek testu dokládá také Obrázek 20, kde je znázorněno, že vrchol obou křivek je totožně v oblasti 4 bodů. V pravé části obrázku je znázorněna křivka studentů a v levé části křivka manažerů. Toto tvrzení dokládají také oba krabicové diagramy na obrázku 21, které znázorňují nejčastější zastoupení dat a medián. Jeví se být totožnými.



Zdroj: zpracováno autorem

4.4.3. Komunikace

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann-Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X =$ komunikační dovednosti manažerů a $Y =$ komunikační dovednosti studentů jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

Tabulka 8: Mann-Whitneyův U test zaměřený na komunikaci

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Komunikace	2419038	3994534	1450894	1,478496	0,139276	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

p-hodnota = 0,139276

$\alpha = 0,05$

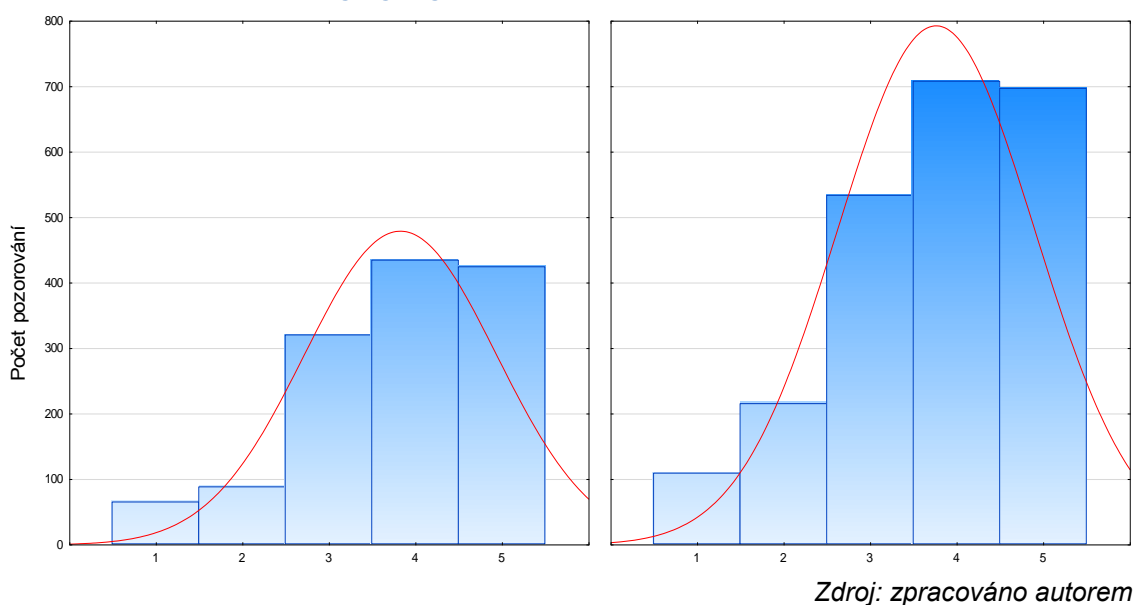
$0,139276 > 0,05$

p-hodnota > α

Konečná p-hodnota je větší než zvolené α **nepodařilo se na základě získaných dat zamítnout nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

Výsledek testu dokládá také obrázek 22 kde je zřejmé, že vrchol obou křivek je totožně v oblasti 3,5 bodů. V pravé části grafu je znázorněna křivka studentů a v levé části křivka manažerů.

Obrázek 22: Křivky výskytu komunikace u studentů a manažerů



4.4.4. Kooperace

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann- Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X =$ *kooperační dovednosti manažerů* a $Y =$ *kooperační dovednosti studentů* jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

Tabulka 9: Mann-Whitneyův U test zaměřený na kooperaci

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Kooperace	2075869	4341284	1196068	-10,0266	0,000000	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

$$p\text{-hodnota} = 0,00000$$

$$\alpha = 0,05$$

$$0,00000 < 0,05$$

$$p\text{-hodnota} < \alpha$$

Konečné p-hodnota je blízká nula a je menší než zvolené α **zamítáme nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

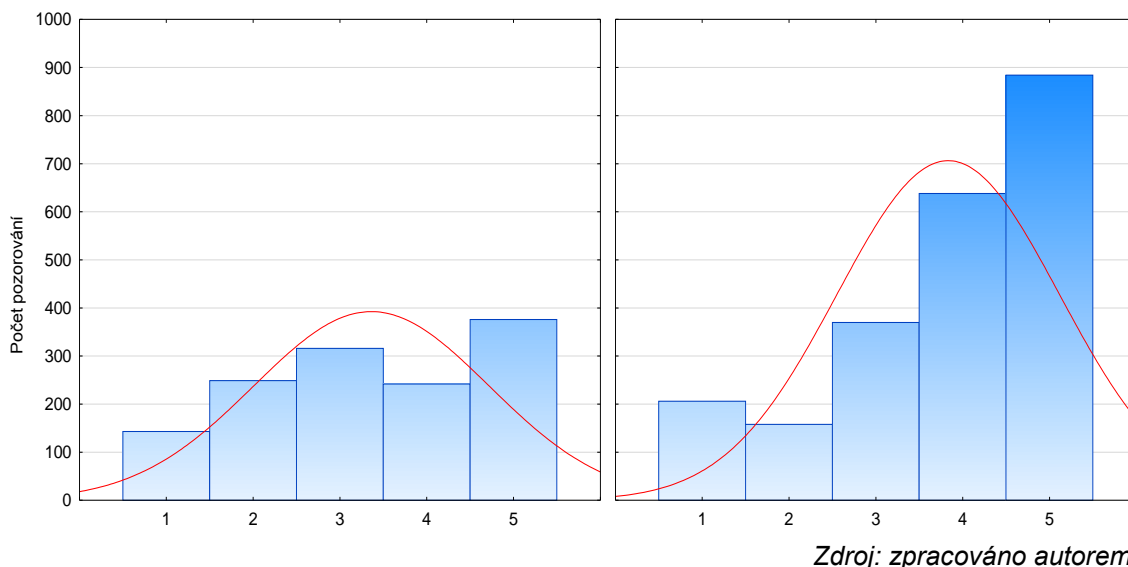
$$1 - p\text{-hodnota} / 2 < \alpha$$

$$1 > 0,05$$

Na základě analyzovaných dat se **alternativní hypotéza zamítá**, jelikož jedna mínus p- hodnota je větší než zvolené α . Proto nemůžeme tvrdit, že manažeři dosahují lepších kooperačních schopností než studenti.

Z grafického znázornění na obrázku 23, je možné se domnívat, že manažeři dosahují horších výsledků (vrchol u křivky studentů je v oblasti 3,8 bodů, zatímco u manažerů v oblasti 3,4 bodu), statistické testování tuto vizuální domněnku naznačilo. V pravé části grafu je znázorněna křivka studentů a v levé části křivka manažerů.

Obrázek 23: Křivky výskytu kooperace u studentů a manažerů



4.4.5. Schopnost řešit problémy

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann- Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X =$ schopnost řešit problémy u manažerů a $Y =$ schopnost řešit problémy u studentů jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

Tabulka 10: Mann-Whitneyův U test zaměřený na schopnost řešit problémy

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Řešení problémů	2688699	3728454	1182558	10,47865	0,000000	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

p-hodnota = 0,00000

$\alpha = 0,05$

$0,00000 < 0,05$

p-hodnota < α

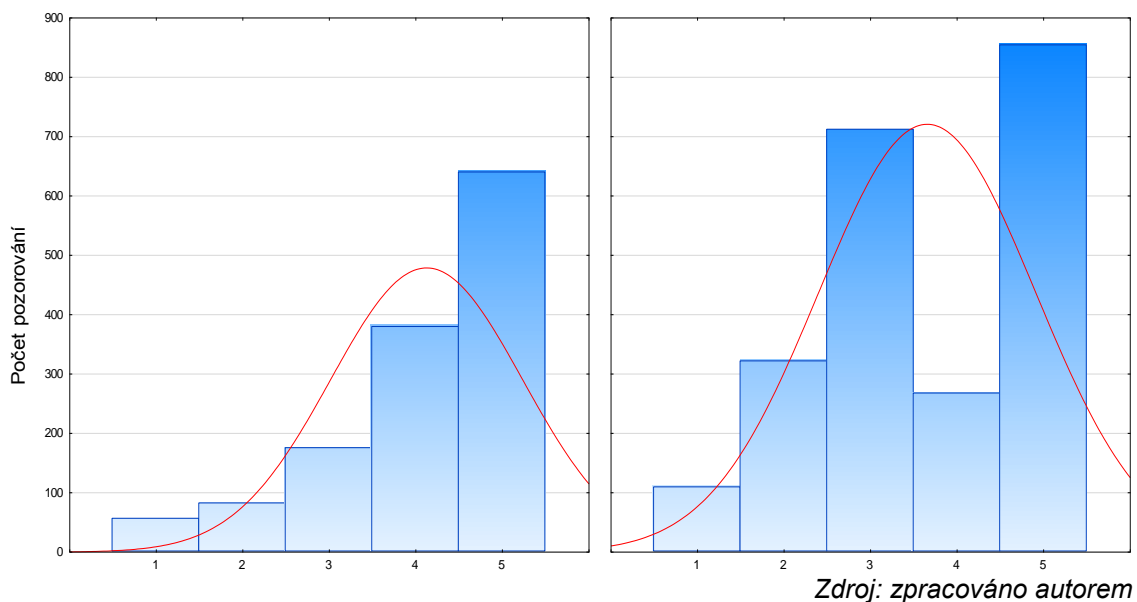
Konečné p-hodnota je blízka nula a je menší než zvolené α **zamítáme nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

$$p\text{-hodnota} / 2 < \alpha$$
$$0,00000 < 0,005$$

Na základě analyzovaných dat se alternativní hypotézu **nepodařilo zamítnout**, polovina z p- hodnoty je stále menší než zvolené α . Proto můžeme nadále tvrdit, že manažeři dosahují lepší schopnosti řešit problémy než studenti.

Výsledek testu dokládá také obrázek 24, kde je znázorněno, že vrchol křivky u manažerů je okolo 4,1 bodu (levá část) a vrchol křivky u studentů v oblasti 3,6 bodů (pravá část). Také u studentů je vidět rozdílné rozložení převážně u 3 bodů.

Obrázek 24: Křivky výskytu schopností řešit problémy u studentů a manažerů



4.4.6. Výkonnost

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann-Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X =$ výkonnost u manažerů a $Y =$ výkonnost u studentů jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

Tabulka 11: Mann-Whitneyův U test zaměřený na výkonnost

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Výkonnost	2819355	3597798	1051902	14,85040	0,00000	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

$$p\text{-hodnota} = 0,00000$$

$$\alpha = 0,05$$

$$0,00000 < 0,05$$

$$p\text{-hodnota} < \alpha$$

Konečné p-hodnota je blízká nula a je menší než zvolené α **zamítáme nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

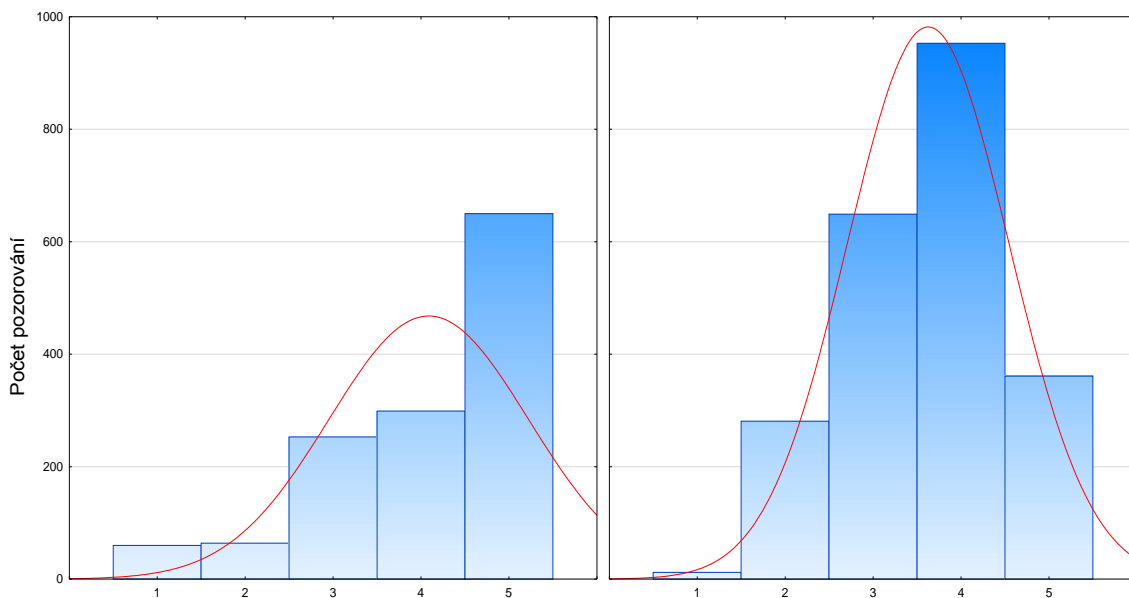
$$p\text{-hodnota} / 2 < \alpha$$

$$0,00000 < 0,005$$

Na základě analyzovaných dat se alternativní hypotézu **nepodařilo zamítnout**, polovina z p- hodnoty je stále menší než zvolené α . Proto můžeme nadále tvrdit, že manažeři dosahují lepší výkonnosti než studenti.

Výsledek testu dokládá také obrázek 25, kde je znázorněno, že vrchol pravé křivky studentů je o 0,5 bodu posunutý vůči levé křivce manažerů. Také nejčastější výskyt je u hodnoty 4 a 3, oproti hodnotě 5 u manažerů.

Obrázek 25: Křivky výskytu výkonnosti u studentů a manažerů



Zdroj: zpracováno autorem

4.4.7. Zodpovědnost

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann-Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X = \text{zodpovědnost u manažerů}$ a $Y = \text{zodpovědnost u studentů}$ jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

Tabulka 12: Mann-Whitneyův U test zaměřený na zodpovědnost

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Zodpovědnost	2709096	3708057	1162161	11,16113	0,000000	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

p-hodnota = 0,00000

$\alpha = 0,05$

$0,00000 < 0,05$

p-hodnota < α

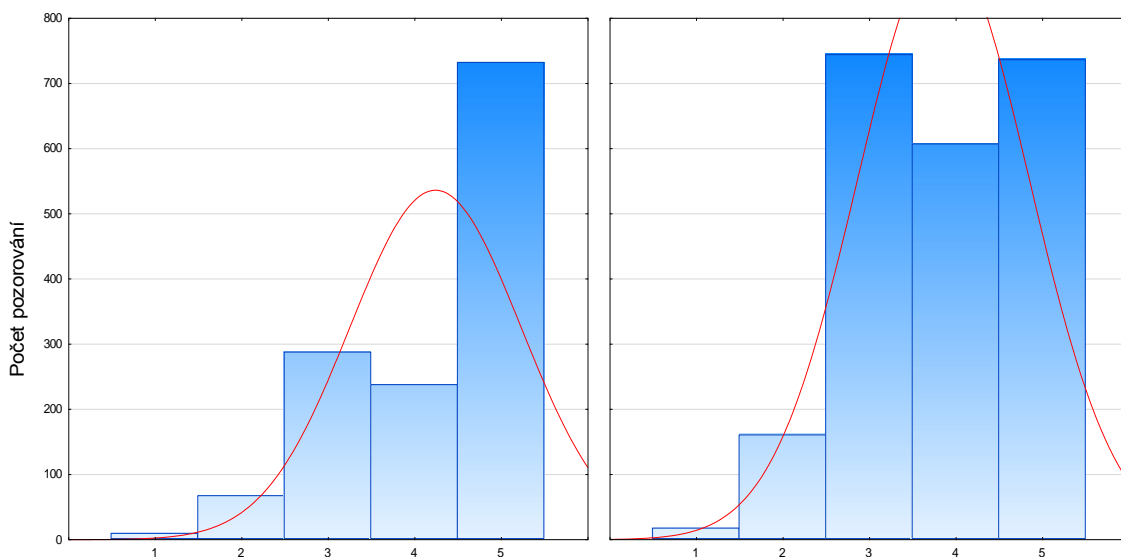
Konečné p-hodnota je blízka nula a je menší než zvolené α **zamítáme nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

$$p\text{-hodnota} / 2 < \alpha$$
$$0,00000 < 0,05$$

Na základě analyzovaných dat se alternativní hypotézu **nepodařilo zamítnout**, polovina z p- hodnoty je stále menší než zvolené α . Proto můžeme nadále tvrdit, že manažeři dosahují lepší zodpovědností než studenti.

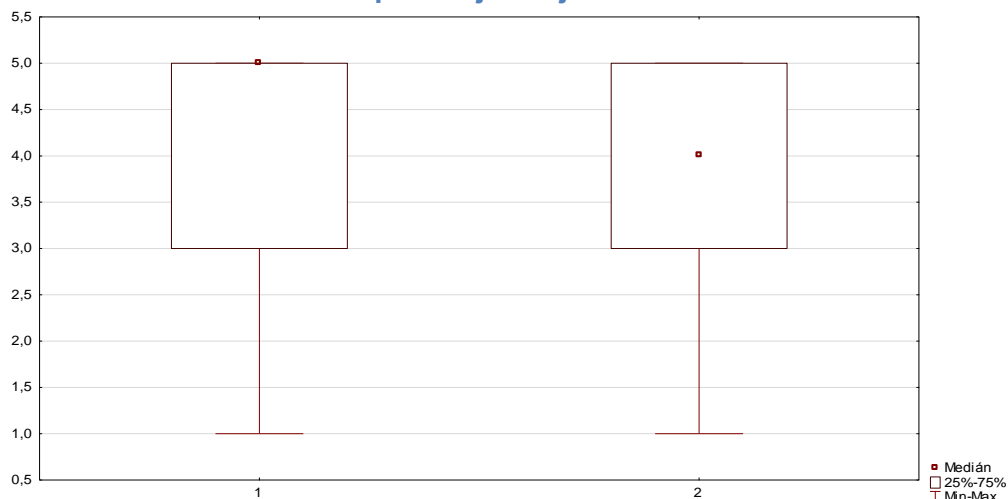
Výsledek testu dokládá také obrázek 26, kde je znázorněno, že vrchol levé křivky u manažerů je v oblasti 4,2 bodu a pravé studentské křivky u 4 bodů. Jednoznačné znázornění je zřejmé na obrázku 27, kde je v krabicovém diagramu naznačen nejčastější výskyt hodnot manažerů (levá část) a studentů (pravá část) ačkoliv 25% a 75% výskyt je shodný, hodnota mediánu je u manažerů výrazně výše než u studentů, což potvrzuje zamítnutí nulové hypotézy.

Obrázek 26: Křivky výskytu zodpovědnosti u studentů a manažerů



Zdroj: zpracováno autorem

Obrázek 27: Zastoupení nejčastějších dat s mediánem



Zdroj: zpracováno autorem

4.4.8. Schopnost myslet

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann-Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X =$ schopnost myslet u manažerů a $Y =$ schopnost myslet u studentů jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

Tabulka 13: Mann-Whitneyův U test zaměřený na schopnost myslet

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Schopnst myslet	2553148	3864005	1318109	5,943115	0,000000	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

p-hodnota = 0,00000

$\alpha = 0,05$

$0,00000 < 0,05$

p-hodnota < α

Konečné p-hodnota je blízka nula a je menší než zvolené α **zamítáme nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

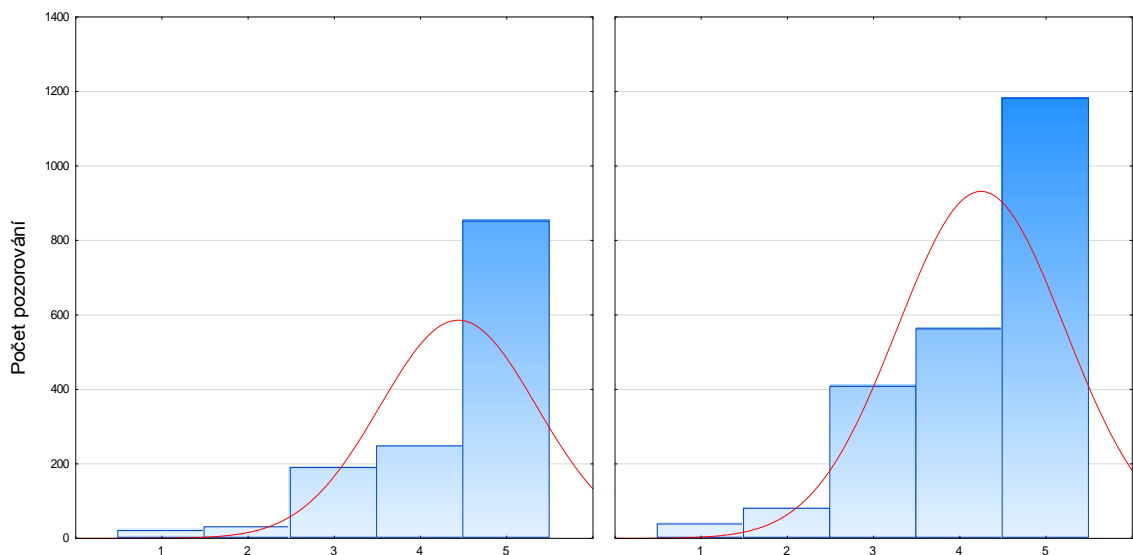
$$p\text{-hodnota} / 2 < \alpha$$

$$0,00000 < 0,05$$

Na základě analyzovaných dat se alternativní hypotézu **nepodařilo zamítnout**, polovina z p- hodnoty je stále menší než zvolené α . Proto můžeme nadále tvrdit, že manažeři dosahují lepších schopností myslet než studenti.

Je zajímavé, že výsledek testu nedokládá přesvědčivě vizualizace na obrázku 28, kde je znázorněno, že rozložení dat i vrcholy výsledných křivek jsou téměř totožné. Z těchto grafů lze usuzovat, že rozdíly mezi oběma skupinami jsou spíše malé.

Obrázek 28: Křivky výskytu schopnosti myslet u studentů a manažerů



Zdroj: zpracováno autorem

4.4.9. Schopnost učit se

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann-Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X = \text{schopnost učit se u manažerů}$ a $Y = \text{schopnost učit se u studentů}$ jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = X_{0,50} > Y_{0,50}$$

Tabulka 14: Mann-Whitneyův U test zaměřený na kreativitu

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Schopnost učit se	2265680	4151473	1385879	-3,67553	0,000237	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

$$p\text{-hodnota} = 0,000237$$

$$\alpha = 0,05$$

$$0,000237 < 0,05$$

$$p\text{-hodnota} < \alpha$$

Konečné p-hodnota je **0,000237** a je menší než zvolené α **zamítáme nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

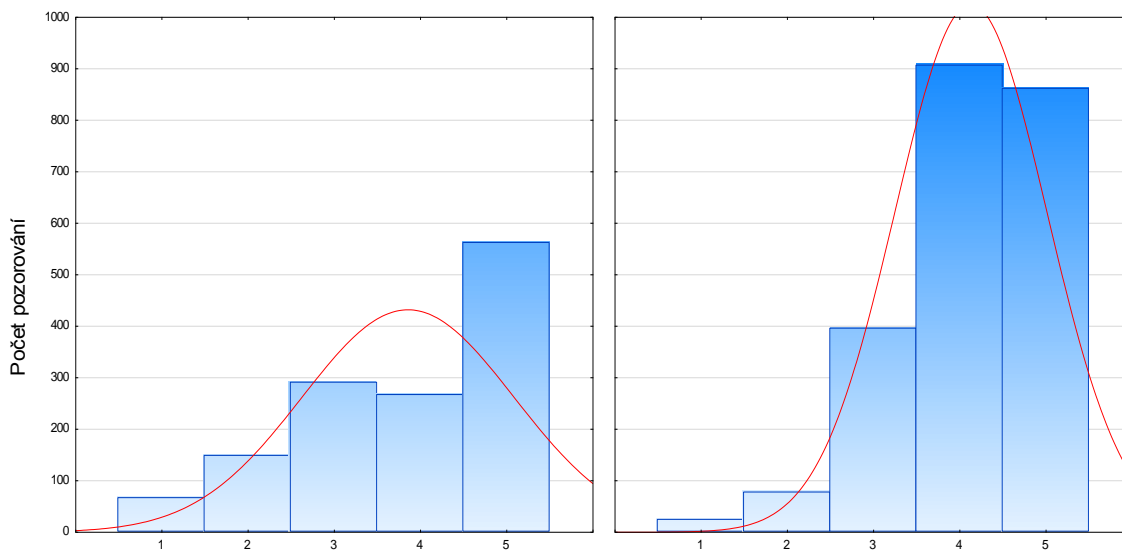
$$1 - p\text{-hodnota} / 2 < \alpha$$

$$0,9998815 > 0,05$$

Na základě analyzovaných dat se **alternativní hypotéza zamítá**, jedna minus polovina z p- hodnoty je větší než zvolené α . Proto nemůžeme tvrdit, že manažeři dosahují lepší schopnosti učit se než studenti.

Výsledek testu dokládá také obrázek 29, kde je znázorněno, že vrchol levé křivky studentů je v oblasti 4,2 bodu, zatím co vrchol manažerů je u 4 bodů. Na základě této vizualizace lze tvrdit, že studenti dosahují věrší schopnosti učit se než manažeři.

Obrázek 29: Křivky výskytu schopnosti učit se u studentů a manažerů



Zdroj: zpracováno autorem

4.4.10. Schopnost hodnotit

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann-Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X = \text{schopnost hodnotit u manažerů}$ a $Y = \text{schopnost hodnotit u studentů}$ jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

Tabulka 15: Mann-Whitneyův U test zaměřený na schopnost hodnotit

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Schopnost hodnotit	2673291	3743863	1197967	9,963082	0,000000	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

p-hodnota = 0,000000

$\alpha = 0,05$

0,00000 < 0,05

p-hodnota < α

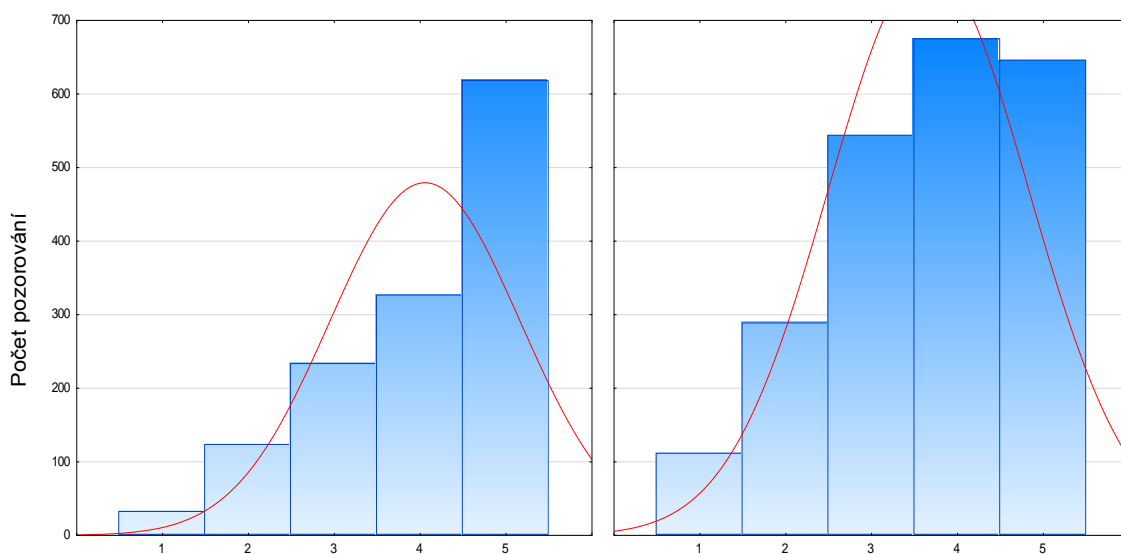
Konečné p-hodnota je blízka nula a je menší než zvolené α **zamítáme nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

$$p\text{-hodnota} / 2 < \alpha$$
$$0,00000 < 0,05$$

Na základě analyzovaných dat se alternativní hypotézu **nepodařilo zamítnout**, polovina z p- hodnoty je stále menší než zvolené α . Proto můžeme nadále tvrdit, že manažeři dosahují lepší schopnosti hodnotit než studenti.

Výsledek testu dokládá také obrázek 30, kde je znázorněno, že křivka manažerů (levý graf) je posunuta přibližně o 0,4 bodu doprava oproti křivce studentů.

Obrázek 30: Křivky výskytu schopnosti hodnotit u studentů a manažerů



Zdroj: zpracováno autorem

4.4.11. Samostatnost

Pomocí dvouvýběrového Wilcoxonův test (Mann- Whitneyůva U testu) na zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kde $X = \text{samostatnost u manažerů}$ a $Y = \text{samostatnost u studentů}$ jsou testovány hypotézy:

$$H_0 = x_{0,50} - y_{0,50} = 0$$

$$H_A = x_{0,50} > y_{0,50}$$

Tabulka 16: Mann-Whitneyův U test zaměřený na samostatnost

	Sčt poř. - skup. 1	Sčt poř. - skup. 2	U	Z	p-hodn.	N platn. - skup. 1	N platn. - skup. 2
Samostatnost	2487448	3929706	1383810	3,744776	0,000181	1326	2256

Zdroj: zpracováno autorem

$$\text{p-hodnota} = 0,000181$$

$$\alpha = 0,05$$

$$0,000181 < 0,05$$

$$\text{p-hodnota} < \alpha$$

Konečné p-hodnota je blízká nula a je menší než zvolené α **zamítáme nulovou hypotézu** na hladině významnosti 0,05.

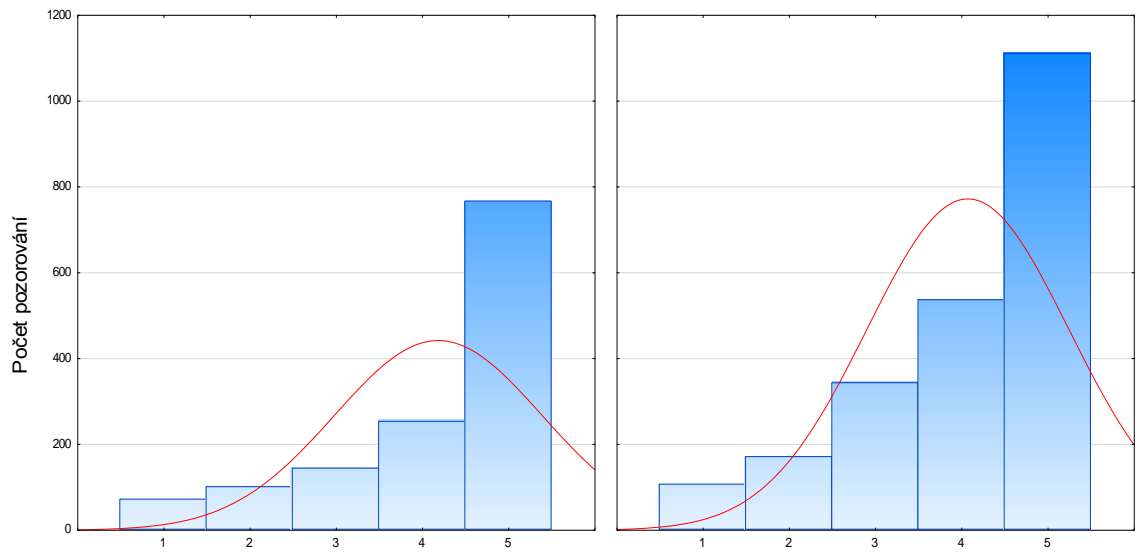
$$\text{p-hodnota} / 2 < \alpha$$

$$0,00009 < 0,05$$

Na základě analyzovaných dat se alternativní hypotézu **nepodařilo zamítnout**, polovina z p- hodnoty je stále menší než zvolené α . Proto můžeme nadále tvrdit, že manažeři dosahují lepší samostatnosti než studenti.

Výsledek testu jednoznačně nedokládá obrázek 31, kde jsou oba vrcholy křivek téměř totožné. Proto se lze domnívat, že rozdíly jsou nepatrné.

Obrázek 31: Křivky výskytu samostatnosti u studentů a manažerů



Zdroj: zpracováno autorem

4.5. Shrnutí komparací

Z výsledků komparace závislosti jednotlivých kompetencí u manažerů vyplývá, že nejdůležitějšími kompetencemi jsou schopnost řešit problémy a výkonnost, se kterými se spojují všechny ostatní kompetence. Z porovnání kompetencí studentů s manažery vyplynulo, že studenti ani u jedné nedosahují takových výsledků jako vrcholoví manažeři.

Do pozadí nelze odsunout ani rozvoj komunikace, kterou top-manažeři označili z jejich pohledu jako nejdůležitější kompetenci. Komunikace je prokazatelně v závislosti se všemi kompetencemi, kromě kreativity, která tvoří samostatnou skupinu. V této kompetenci studenti dosahují velmi podobných výsledků jako manažeři.

Dále bylo zjištěno, že studenti mají velmi dobře rozvinuté schopnosti týmové práce a kooperace vůči manažerům, kde dosahují významného rozdílu v naměřených hodnotách. Schopnost učit se je dle předpokladů u studentů také na vyšší úrovni než u vrcholových pracovníků.

Získaná data byla již využita v praxi společností MOTOR JIKOV Group a.s. při výběru a rozvoji budoucích manažerů v rámci jejich interního tréninkového programu.

4.6. Návrh zlepšení kompetencí u studentů

Na základě statistických metod v předchozích kapitolách byly vytipovány kompetence, ve kterých současní studenti Ekonomické fakulty nedosahují srovnatelných výsledků s manažery. Jedná se o kompetence: schopnost řešit problémy a výkonnost. K těmto kompetencím byla, na základě priorit manažerů, přidána také komunikace jako důležitý nástroj manažera.

4.6.1. Rozvoj schopnosti řešit problémy

Mezi nejčastější nedostatky v oblasti řešení problémů můžeme u studentů pozorovat zejména nadměrné zaobírání se nepodstatnými detaily při tvorbě konceptu. Chybí jim často schopnost vidět zkoumaný problém jako celek, řeší situaci jako množství dílčích částí a nemají komplexní náhled. Několikrát jsem byl na představení týmových projektů studentů před zástupci firem svědkem upření pozornosti na nepodstatný problém a vytěsnění smyslu celého projektu. Proto by vždy měl pedagog jasně a srozumitelně vysvětlit hlavní cíl, kterému všichni porozumí a jsou schopni následný výsledek snadno a rychle formulovat.

Při práci v týmu se ve skupinách mohou také vyskytnout jevy bránící efektivnímu řešení problémů. Zejména sociální lenost [157], kdy jeden nebo více členů nepřispívají k řešení problému, zůstávají pasivní a čekají, až se záležitost vyřeší sama nebo bez jejich přičinění. Dochází k tomu zejména ve větších skupinách nad 8 členů, kde chybí odpovědnost každého člena za plnění konkrétních úkolů. Tato odpovědnost by měla být v ideálním stavu vytvořena přirozeně celou skupinou, která by měla sama umět určit postihy pro neaktivní členy. V opačném případě je potřeba vstoupit do skupiny a pokusit se tým navést na optimální rozdělování úkolů a zavést případné sankce.

Aby se předešlo při výuce studentů na vysoké škole těmto jevům, měl by být kladen důraz na oba typy seminárních prací. Individuální seminární práce, na kterých student pracuje samostatně a je odkázaný sám na sebe a které ho

mimo jiné zároveň učí větší samostatnosti. Takové práce by měly být zaměřené do úzce vymezené problematiky, o menším rozsahu, aby se později informace, které tento student individuálně získal, staly nepostradatelné pro týmové projekty, které jsou pro pozdější pracovní praxi nezbytné, a na které si čerství absolventi obtížněji zvykají. V rámci týmových projektů je potřeba ponechávat skupinám dostatek tvůrčí volnosti a vhodnou motivací je udržovat u hlavního cíle projektu. Týmové práce učí každého člena najít si vlastní pozici v týmu a mnohdy i organizovat a kontrolovat ostatní členy týmu. Obecně schopnost vyřešit a naplánovat veškeré dění ve skupině je největším přínosem pro každého člena. Skupinové práce se na rozdíl od individuálních doporučují zadávat na delší časové úseky, aby byla dána větší volnost a samostatnost pro skupiny při vypracovávání projektu.

4.6.2. Rozvoj výkonnosti

Řešení souvisí s rozložením práce během semestru, kdy studenti práci odkládají, protože je netlačí termín. Proto by bylo vhodné koncipovat výuku do kratších bloků, ve kterých by studenti měli povinnost plnit zadané úkoly, aby si navykli na pravidelnou činnost, a usilovat o průběžnou práci studentů během celého semestru. Klíčem k překonání prokrastinace je totiž především stanovování si menších dílčích cílů, které studentům pomohou s prací vůbec začít a navyknout si tak na určitý režim, který pro ně nebude tak stresující. Pozitivem tohoto faktu je i pozitivní motivace, kterou budou zažívat při splnění dílčích úkolů a povinností. Pracují-li totiž na studijních povinnostech pouze v závěru semestru, jejich dlouhodobá výkonnost je poměrně nízká, zároveň se cítí stresováni množstvím úkolů, které se jim za celý semestr nakupí.

Také jim obtížněji trvá, než se dostanou „do tempa“. Pokud nemají návyky pravidelně pracovat a odvádět výkon, je pro ně adaptace v pracovním procesu komplikovanější. S tímto problémem také souvisí studentovo a manažerovo vnímání volného času. Pro studenta je zcela běžné, že pro něho veškeré studijní i osobní povinnosti začínají kolem 8:00 a končí kolem 16:00, zatímco u průměrného manažera, pracujícího od 7:00 do 17:00 začíná prostor

pro osobní povinnosti až po 17:00 a on je nucen veškeré úkoly efektivně naplánovat a rychle vyřešit během krátkého časového úseku. Z tohoto důvodu musí být mnohem efektivnější při plnění svěřených úkolů nežli student.

Dnešní doba je orientovaná na výkonnost. Podle odborníků má tento fakt za následek tzv. prokrastinaci, neboli chorobné odkládání povinností na pozdější termín. Dle Ferrariho [153] až 40 % obecné populace způsobila prokrastinace újmu a zhruba 20 % lidí trpí chronickou a všeprostopující prokrastinací. Tento fenomén, který byl v minulosti považován za prostou lenost, komplikuje život stále více lidem, týká se ovšem především právě vysokoškolských studentů, kteří mají poměrně dostatek volného času během semestru a školní povinnosti si nechávají na zkouškové období. Z tohoto důvodu u nich pak roste obava z neúspěchu, jsou stresováni nedostatkem času, a protože byli celý semestr zvyklí věnovat se lákavějším činnostem, mají zpravidla averzi k učení a vypracovávání prací. Jsou zavaleni studijními materiály, ale raději si hledají jiné aktivity a pokoušejí se různě krkolomnými cestami obejít vyžadovaný úkol.

Jak vychází z výzkumů v západní Evropě, kde se prevalence prokrastinace pohybuje u studentů na univerzitách od 20% [154] k 50% [155] až k 90% [156], z těchto dat je zřejmé, že se jedná o výrazné snížení výkonnosti. Gabrhelík [157] dokonce hovoří o tom, že: „Ze statistického hlediska lze namítnout, že mezi vysokoškoláky by prokrastinace byla normou a deviantním se stává chování toho, kdo neprokrastinuje.“

Jednou z metod vedoucích k zvyšování výkonosti je zpětná vazba [158], na vysokých školách se s ní příliš nepracuje a z toho důvodu ji nevyužívají ani absolventi. Zpětná vazba vychází z potřeby uznání, nemusí jít vždy nutně o pochvalu, ale je nutné studentům dávat pocit, že si vedou dobře. Nejedná se o formální hodnocení, které se provádí s každým studentem například jednou za semestr. Tato zpětná vazba by se měla uskutečňovat kontinuálně a být dávana studentům, jakmile je vycítěna její potřeba.

Z hlediska negativní zpětné vazby je optimální přistoupit k hledání problému formou koučování [159], namísto ignorování, nebo kárání. Díky metodě koučování člen týmu bývá motivovanější, má jasno v kladených požadavcích, vidí, že o jeho zlepšení je zájem a to vše přispívá k zvyšování jeho výkonnosti. Při výuce je potřeba vnímat potenciál, který je možné uplatnit a ne pouze dosavadní výkony. Koučování by mělo být využíváno pro aktivní řešení problémů i v průběhu dlouhodobé práce. Obecně tato metoda rozvíjí u studentů důvěru ve vlastní schopnosti, nebojí se jednat a postupně získávají odpovědnost za své vlastní úspěchy, selhání a progresivně zvyšuje jejich výkonnost.

4.6.3. Rozvoj komunikačních dovedností

Osvojení těchto dovedností představuje pro studenty značnou výhodu z hlediska budoucího pracovního uplatnění a profesní kariéry. Vidím zde nutnost učení na základě zkušenosti, neboť tak si student z výuky odnese nejvíce. Za přínosné považuji techniky rozvíjející sociální dovednosti a především pak praktický nácvik specifických dovedností, které mohou být využity v budoucí manažerské či podnikatelské praxi. Mezi tyto dovednosti lze zařadit nácviky vedení rozhovoru s cílem prosadit své stanovisko bez negativních reakcí okolí. Je nezbytné studenty naučit jednat diplomaticky a rozvíjet jejich schopnost aktivního naslouchání či podporující komunikaci, na kterou se v praxi často zapomíná, a která je ovšem v rozhovorech přínosná a zlepšuje vztahy mezi partnery. Dále bych se zaměřil na rozvoj asertivních dovedností, neboť v dnešní době hraje asertivita významnou roli. Do předmětů by bylo potřeba zařadit psychologické hledisko komunikace, hlavně techniky vyjednávání, metody zvyšující sociální citlivost pro posuzování osob, se kterými jednáme a další, které hrají významnou roli při účinné komunikaci a jednání s druhými.

Po zkušenostech s výukou studentů jsou nedostatky s komunikačními dovednostmi zejména v dovednostech prezentačních, které jsou nezbytnou součástí komunikace v organizaci. Neboť to jak bude člověk prezentovat sám sebe a svou práci určuje, jak bude druhými přijímán a jak bude schopen přesvědčit ostatní o správnosti jeho nápadů. Velká část studentů není schopna

vytvořit a na kvalitní úrovni přednést příspěvek, který by ostatní posluchače zaujal na více než pár minut. Bylo by vhodné zařadit do každého předmětu místa pro prezentaci výsledků. Jednalo by se o praktický nácvik a metody zvládnání situací, které mohou prezentujícího potkat, ať už se jedná o zvládnání trémy, vyjadřovací schopnosti, reakce na námitky a vyrušování a řadu dalších. Součástí každé prezentace, kterou budou mít možnost si studenti vyzkoušet někdy i před kamerou, která odhalí i nevědomou neverbální komunikaci, by měla být i zpětná vazba podaná posluchači, která prezentujícímu pomůže si uvědomit své nedostatky a zlepšovat se.

5. Závěr

Lidský kapitál a jeho rozvoj je prioritním tématem pro mnoho podniků, neboť se jedná v případě již zavedeného efektivního využívání zdrojů, které bylo nastaveno v důsledku ekonomické krize ve většině společností, o jediný nástroj určený k zvýšení výkonnosti podniků, který zatím nemá přesně definované limity, a tudíž jeho potenciál je neomezený. Z tohoto důvodu je rozvoj kompetencí vrcholových manažerů klíčový, protože právě oni jsou vůdčími osobnostmi. V disertační práci byl detailně analyzován význam jednotlivých kompetencí, které se ovšem musejí opírat o pevný morální základ každého leadra. Tento morální základ by měl být stavebním kamenem úspěchu každého manažera, jenž byl v minulosti brán za samozřejmost a postupně se z podvědomí i literatury vytratil, z tohoto důvodu považuji za nutné ho alespoň zde okrajově zmínit.

Přínosem této práce je analýza zvolených kompetencí u manažerů, porovnání závislostí těchto kompetencí a jejich následná komparace s kompetencemi studentů. Disertační práci lze považovat za užitečný nástroj při dalším výzkumu manažerských kompetencí jak v praktické, tak v teoretické rovině.

5.1. Vědecký přínos práce

Práce rozšiřuje poznatky o kompetencích v oblastech managementu, personálního managementu a v řízení lidských zdrojů. Hlavní vědecký přínos je ve vytvoření uceleného pohledu na historický proces vývoje manažerských kompetencí, který dosud nebyl v českém jazyce publikován, a vytvoření názorných schémat popisujících kompetence na základě prostudované literatury.

5.2. Praktický přínos práce

Praktickým přínosem disertační práce je zvolení deseti hlavních kompetencí nezbytných pro vrcholového manažera na základě prostudované literatury. Z výsledků vyplývá, že nejdůležitějšími kompetencemi jsou schopnost řešit problémy a výkonnost, kde je prokázána závislost se všemi ostatními kompetencemi, oproti tomu naprosto nezávislou kompetencí je kreativita.

Dalším přínosem je porovnání kompetencí studentů Ekonomické fakulty Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích Wilcoxonovým testem (Mann-Whitneyův test) s daty získanými od manažerů, na jehož základě jsou navržena opatření ke zlepšení kompetencí u studentů v rámci výuky na školách. Největším nedostatkem studentů je jejich slabá výkonnost, nízká zodpovědnost a malá ochota řešit problémy, oproti tomu v týmové práci a schopnosti učit se dosahují lepších výsledků v porovnání s manažery. Komunikaci a kreativitu mají na podobné úrovni jako manažeři, jak prokázal test. Výsledky budou využity vedením Ekonomické fakulty v rámci zkvalitňování výuky.

Výsledky této práce byly již aplikovány společností MOTOR JIKOV Group a.s. při přípravě mladých a perspektivních zaměstnanců na pozice budoucích manažerů. Jednalo se o doporučení výběru konkrétních kompetencí pro vzdělávací program, o sestavení a časovou posloupnost/návaznost vzdělávacích modulů jednotlivých kompetencí - např. prokázaná významná závislost (Schopnost řešit problémy a Výkonnost) byla v diagnostice potřeb první testovanou kompetencí.

Výsledky práce tak měly vliv i na určitou úsporu v nákladech na vzdělávací program, zejména při analýze potřeb vzdělávání v manažerských kompetencích a při tvorbě sledovaných kritérií v modulovém systému.

Summary

Researches in the nineties and in the beginning of the twenty-first century document successively changing environment, which goes from industrial to knowledge economy. Number of studies (American Society for Training and Development (ASTD) [1]; Business-Higher Education Forum (BHEF) [2]; Casner-Lotto & Barrington [3]) identified various skills and abilities necessary in the global world, which can be understood from two kinds of view. Raising living standards, alleviating poverty of developing countries on one side, continual debt, wiping cultural diversity and nowadays considerable environmental interventions and impacts on the other.

This changing environment is connected with the concern about the lack of qualified and skilled employees, thanks to which the firms could anchor or improve their market position in times of the world financial crisis. Perception on human capital, on which an increasing emphasis is placed, has changed.

The thesis deals with the managerial competencies. The aim is to define and identify key competencies to carry out the functions of senior managers in the Czech republic on the basis of theoretical ground and questionnaire survey extended by personal interviews. The relationships between particular competencies are determined in this thesis and consequently, these competencies are compared with competencies of the students of The Faculty of Economics in České Budějovice. For these students, recommendations leading to increase their competency potential are proposed.

In the first part of the thesis, theoretical and methodological basis concerned with competitional approaches relevant for solving selected problem are drafted. Definition of competencies and its development in the modernization of the views on the management system are detailed analyzed. Historical view on the formation and development of the most important school of thoughts regarding competencies concerning today's system of management in organizations is introduced. The thesis contains opinions of the most significant world authors dealing with the very essence of competencies and their applications in the organizations in the whole world.

In the second part, the main aim and the sectional aims are defined, as well as the conception of competencies of the author. Methodology is divided into two parts for easier orientation. The first part is concerned on research of managers, the second of research of students. Next part is related to the description of applied statistical methods and follow-up research grant projects.

Results of work are divided into three subsections. The first subsection is devoted to the tests of independence of the selected pairs of chosen competencies of managers, the second is concerned on comparison of competencies of top managers with the students of The Faculty of Economics in České Budějovice. In the third subsection, recommendations to develop the competencies of the students during university education are proposed.

The thesis extends the knowledge of the competencies in the fields of management, personal management and human resource management. The main scientific contribution is a comprehensive view on historical process of development of the managerial competencies, which has not been published in the Czech language before, and creating of illustrative diagrams describing competencies based on the literature.

Practical contribution of the dissertation is to select the ten key competencies required for senior managers on the basis of literature. The results show that the most important competencies are the ability to solve problems and efficiency, where relationship between all other competencies has been proven. Other hand, completely independent competence has become creativity.

The next contribution is comparison of competencies of the students of The Faculty of Economics in České Budějovice using Wilcoxon test (Mann-Whitney test) with the data acquired from the managers. On this basis, measures to improve the skills of students during the school education are proposed. The greatest shortage of students is their poor performance, weak responsibility and little willingness to solve problems. Better results compared to managers are achieved in the team work and ability to learn. Communication and creativity are at similar levels as the test has showed. The results are to be used by the Faculty of Economics to improve teaching.

The results has already been applied in organization MOTOR JIKOV Group a.s. by training young and perspective employees to the positions of

future top managers. It has been a recommendation of selection of specific competencies for educational program, setting up and time continuity of educational modules of particular competencies. For example, significant dependence proven (The ability to solve problems and Efficiency) has been the first tested competencies in the diagnosis of needs.

The results has influenced cost savings on educational program, especially in analysis of needs of education in managerial competencies and in the creation of observed criterior in module system.

Návaznost na grantové projekty

Roky	Název	Hl. Řešitel	Popis
2006 - 2008	Manažerský audit jako nástroj podpory trvale udržitelného rozvoje malého a středního podnikání	doc. Ing. Ladislav Rolínek, Ph.D.	Výzkumný projekt v rámci Národního programu výzkumu II MŠMT 2E06044
2008 - 2009	Analýza manažerských kompetencí vrcholového managementu	Ing. Jaroslav Vrchota	Iterní grantový projekt Ekonomické fakulty IG 7/08
2009 - 2010	Analýza manažerských kompetencí u studentů EF	Ing. Jaroslav Vrchota	Iterní grantový projekt Ekonomické fakulty IG 06/09
2010 - 2013	Procesní management a možnosti jeho zavedení v MSP	doc. Ing. Ladislav Rolínek, Ph.D.	Grantový projekt GA JU 068/2010/S

Seznam použité literatury

1. AMERICAN SOCIETY FOR TRAINING & DEVELOPMENT. *Bridging the skills gap: How the skills shortage threatens growth and competitiveness*. [7. 3. 2009] Dostupné z: [http://www.astd.org /NR/rdonlyres /94B67899-27AD-4826-9B8C-EA3A2D486E66/ 12998/ SkillsGap WhitePaper.pdf](http://www.astd.org/NR/rdonlyres/94B67899-27AD-4826-9B8C-EA3A2D486E66/12998/SkillsGapWhitePaper.pdf)
2. BUSINESS-HIGHER EDUCATION FORUM. *Spanning the chasm: Corporate and academic cooperation to improve workforce preparation*. [4.5.2009] Dostupné z: [http://www.bhef.com/publications /documents/ spanning _ chasm_ taskforce .pdf](http://www.bhef.com/publications/documents/spanning_chasm_taskforce.pdf)
3. CASNER-LOTTO, Jill. Are they really ready to work?: employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce. DOI: 0-8237-0888-8.
4. DUBOIS, David D. *Competency-based human resource management*. 1st ed. Palo Alto, Calif.: Davies-Black Pub., c2004, 291 s. ISBN 08-910-6174-6.
5. DUDERSTADT, James J. New Roles for the 21st-Century University. In: *Issues in science and technology*. ISSN 0748-5492.
6. LAWLER, Edward E.. *From job-based to competency-based organizations*. *Journal of Organizational Behavior*, [7.6.2009] Dostupné z: http://www-marshall2.usc.edu/ceo/publications/pubs_pdf/g93_8.pdf
7. MCLAGAN, Patricia A. *Models for HRD practice*. *Training and Development Journal*, 43(9), 49-59. 1989a.
8. ASTD PUBLIC POLICY COUNCIL. *The human capital challenge*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development. [7. 3. 2009] Dostupné z: [http://www.astd.org/NR/rdonlyres/94B67899-27AD-4826-9B8C-EA3A2D486E66/1 2999/HCWPcolor.pdf](http://www.astd.org/NR/rdonlyres/94B67899-27AD-4826-9B8C-EA3A2D486E66/12999/HCWPcolor.pdf)
9. *Macmillan English dictionary for advanced learners*. 2nd ed. Editor Michael Rundell. Oxford: Macmillan, 2007, 1748 s. ISBN 9781405026291-.
10. MCCLELLAND, David. *Testing for competence rather than for "intelligence"*. *The American psychologist*. 2nd ed. Editor Michael Rundell. Oxford: Macmillan, 2007, 1748 s. ISBN 0003-066X.

11. BOYATZIS, Richard E. *The competent manager: a model for effective performance*. 2nd ed. Editor Michael Rundell. New York: Wiley, c1982, 308 s. ISBN 04-710-9031-X.
12. *High schools and the changing workplace: the employers' view : report of the Panel on Secondary School Education for the Changing Workplace*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1984, 50 s. ISBN 03-090-3476-0.
13. NCVQ (National Council for Vocational Qualifications) 1988
http://www.ombaco.uk/downloadpub/NVQbrochure_200809.pdf
14. BURGOYNE, JAMES. *Competency Approaches to Management Development*, Lancaster, Centre for the Study of Management Learning, University of Lancaster. 1988
15. WOODRUFFE, Charles. *Assessment centres: identifying and developing competence*. London: Institute of Personnel Management, 1990, 50 s. ISBN 978-085-2924-402.
16. FURNHAM, Adrian. *A question of competency*, Personnel Management, červen 1990, str. 37.
17. HAMEL, Gary a C PRAHALAD. *Competing for the future: identifying and developing competence*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, c1994, 327 s. ISBN 08-758-4416-2.
18. MURPHY, JAMES. *Developing performance through competency frameworks*, From proceedings of the Annual Hay Management Consultants conference, 1993.
19. ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 963 s. ISBN 80-716-9614-5.
20. *Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Centers Operations and International Task Force on Assessment Center Guidelines*, [6.4.2009]
Dostupné z: <http://www.assessmentcenters.org/pdf/00guidelines.pdf>
21. ARNOLD J., SILVESTER J. *Psychologie práce: pro manažery a personalisty*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, c2007, 629 s. ISBN 978-80-251-1518-3.
22. STEVE WHIDDETT, Sarah Hollyforde. *A practical guide to competencies: how to enhance individual and organisational performance*. 2nd ed.,

- reprinted. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2007. ISBN 18-439-8012-6.
23. RANKIN, Neil. *The new prescription for performance: the eleventh competency benchmarking survey*, 2004.
 24. KLEMP George. *Getting Competencies Right*, Cambria Consulting, [13.6.2009] Dostupné z: http://www.cambriaconsulting.com/wp-content/uploads/2007/06/getting_comps_right.pdf
 25. LUCIA, Anntoinette D a Richard LEPSINGER. *The art and science of competency models: pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass/Pfeiffer, c1999, 197 s. ISBN 07-879-4602-8.
 26. HAY GROUP. *Using Competencies to Identify High Performers: An Overview of the Basic*. [25.02.2009] Dostupné z: <http://www.haygroup.com/cz/Downloads/index.aspx>.
 27. KAŠPAROVÁ Věra. *Využití kompetenčního přístupu při řízení lidských zdrojů*, Diplomová práce, Brno, Masarykova univerzita, 2005
 28. BEDRNOVÁ Eva. *Kompetence jako zdroj a základní projev optimálního uplatnění člověka v životě a práci*. Psychologie v ekonomické praxi. 2000, roč. XXXV, č. 1- 2, s. 7-15., ISSN 0033-300X
 29. PLAMÍNEK, Jiří. *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 180 s. ISBN 80-247-1074-9.
 30. ROGERS C. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company. 1951, ASIN: B000Q2G7EA
 31. SENGE, Peter M. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. 1st ed. New York: Doubleday/Currency, c1990, 424 s. ISBN 03-852-6094-6.
 32. GOLDRATT, Eliyahu M a Jeff COX. *The goal: a process of ongoing improvement*. 3rd rev. ed., 20th anniversary ed. Great Barrington, MA: North River Press, c2004, 384 s. ISBN 08-842-7178-1.
 33. HRONÍK, František, Jitka VEDRALOVÁ a Luboš HORVÁTH. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Vyd. 1. Brno: Motiv Press, 2008, 132 s. ISBN 978-80-904133-2-0.

34. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Vyd. 1. Editor Zdeněk Mlčák. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005, 350 s. ISBN 80-736-8129-3.
35. VODÁK, Jozef. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 205 s. ISBN 978-80-247-1904-7.
36. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
37. KELLEY, Truman L. *Crossroads in the Mind of Man. A Study of Differentiable Mental Abilities*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2008, ISBN: 978-1436680936
38. BINET, A., and Henri, V. *La Psychologie Individuelle. Annee Psychol.*, 2. 411-465.
39. GUILFORD, Jeffrey P. *The Structure of Intellect*. Psychological Bulletin. 1956, 53, 267–293.
40. FLEISHMAN, E.A. *The Description and Prediction of Perceptual-Motor Skill Learning*. In R. Glaser (ed.), *Training Research and Education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962.
41. ROKEACH, Milton. *The nature of human values*. New York: The Free Press, 1973. ISBN 978-002-9267-509.
42. HERRNSTEIN, Richard J a Charles A MURRAY. *The bell curve: intelligence and class structure in American life*. 1st Free Press pbk. ed. New York: Simon, 1996, 872 s. ISBN 06-848-2429-9.
43. GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. 10th anniversary ed. New York, NY: BasicBooks, c1993, 440 s. ISBN 04-650-2510-2.
44. GOLEMAN, Daniel. *Emotional intelligence*. 10th anniversary trade pbk. ed. New York: Bantam Books, 2005, 358 s. ISBN 05-533-8371-X.
45. BASSI, Laurie J a Darlene F RUSS-EFT. *Assessment, development, and measurement*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, c1997, 186 s. ISBN 15-628-6049-6.

46. LYNN, Martin. *The Dictionary of Occupational Titles*, United States Department of Labor, Office of Administrative Law Judges Law Library, 1991, [12.12.2009] Dostupné z: <http://www.oalj.dol.gov/LIBDOT.HTM>
47. EXAMINERS, By a committee of college and university a Benjamin S. editor BENJAMIN S. BLOOM. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. 29. print. New York: Longman, 1984. ISBN 978-058-2280-106.
48. ED, Benjamin S. Bloom a Max D. Engelhart... [et]. AL]. *Taxonomy of educational objektives: Handbook II*. London: Longman, 1982. ISBN 978-058-2282-391.
49. SKINNER, B. F. *Science and human behavior*. Paperback ed., 21. print. New York: Macmillan, 1953. ISBN 978-002-9290-408.
50. GARFIELD, C. *Peak Performers: the New Herpes of American Business*, New York: Avon Books. 1986.
51. TAYLOR, Frederick Winslow. *The principles of scientific management*. 1st ed. Fairfield, Iowa: 1st World Library - Literary Society, 2005. ISBN 14-218-0540-5.
52. HAMMER, Michael a James CHAMPY. *Reengineering the corporation: a manifesto for business revolution*. 1st HarperBusiness Essentials pbk. ed. New York: HarperBusiness Essentials, c2003, 257 s. ISBN 00-605-5953-5.
53. JAQUES, Elewer. *Equitable Payment*. New York: Wiley. 361, 1961.
54. FLANAGAN, John. *The critical incident technique*. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358., 1954. [7.6.2009] Dostupné z: <http://www.analytictech.com/mb870/Readings/flanagan.pdf>.
55. WHITE Robert. *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *PSYCHOLOGICAL REVIEW*, 66, 279-333. 1959.
56. GOLEMAN, Daniel. *Working with emotional intelligence*. Bantam trade paperback reissue ed. New York: Bantam Books, 2006. ISBN 978-055-3378-580.
57. MCLAGAN, Patricia. *Competency models*. *Training and Development Journal*, 34(12), 22-26. 1980.
58. MCLAGAN, Patricia. *Flexible job models: A productivity strategy for the Information Age*. In J. P. Campbell, R. J. Campbell, & Associates (Eds.),

- Productivity in organizations: New perspectives from industrial and organizational psychology (pp. 369-387). San Francisco: Jossey-Bass. 1988
59. MCLAGAN, Patricia. *Great ideas revisited*. Training & Development, 50(1), 60-65. 1996.
 60. MCLAGAN, Patricia. *Models for HRD practice*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development. 1989.
 61. MCLAGAN, Patricia. & McCullough, R. *Models for excellence: The conclusions and recommendations of the ASTD training and development competency study*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development. 1983.
 62. SPENCER, Lyle M a Signe M SPENCER. *Competence at work: models for superior performance*. New York: Wiley, c1993, 372 s. ISBN 04-715-4809-X.
 63. PRAHALAD, Gary Hamel; C. K. *Competing for the future*. [Nachdr.]. Boston, Mass: Harvard Business School Press, 2007. ISBN 978-087-5847-160.
 64. Hamel, Gary. *The core competences of the corporation*. Berlin: Springer-Verlag, 2006. ISBN 978-354-0307-631.
 65. DUBOIS, David D. *Competency-based performance improvement: a strategy for organizational change*. 1st ed. Amherst MA: HRD Press, c1993, 348 s. ISBN 08-742-5223-7.
 66. DUBOIS, David D a William J ROTHWELL. *The competency toolkit*. Amherst, MA: HRD Press, c2000. ISBN 08742556942.
 67. ROTHWELL, William J. *Effective succession planning: ensuring leadership continuity and building talent from within*. 4th ed. New York: AMACOM, c2010, 448 s. ISBN 08-144-1416-8.
 68. ROTHWELL, William J a H KAZANAS. *Mastering the instructional design process: a systematic approach*. 4th ed., Rev. ed. San Francisco, CA: Pfeiffer, c2008, 482 s. ISBN 07-879-9646-7.
 69. Rothwell, W. J., & Lindholm, J. E. *Competency identification, modeling and assessment in the USA*. *International Journal of Training and Development*, 3(2), 90-105, 1999
 70. WILLIAM J. ROTHWELL, William J. editor. *ASTD models for human performance improvement: roles, competencies, and outputs*. 2nd ed. Alexandria, Va: ASTD, 1999. ISBN 15-628-6126-3.

71. ROTHWELL, William J, Ethan S SANDERS a Jeffrey G SOPER. *ASTD models for workplace learning and performance: roles, competencies, and outputs*. Alexandria, VA: American Society for Training, c1999, 134 s. ISBN 15-628-6110-7.
72. HAYES Jerry. *A new look at managerial competence: The AMA model for worthy performance*. *Management Review*, 59, 2-3. 1979.
73. HAY GROUP. *Using competencies to identify high performers: An overview of the basics* [7.6.2009]. Dostupné z: <https://www.haygroup.com/ww/index.aspx>
74. ATHEY Terry R., & Orth, M. S. *Emerging competency methods for the future*. *Human Resource Management*, 1999, ISSN: 00904848
75. CONRAD, C. A. *Soft skills and the minority work force: A guide for informed discussion*. Washington, DC: Joint Center for Political and Economic Studies. 1999.
76. BARKMAN Steve. J., & Machtmes, K. L. *Measuring youth development programs: The four-fold youth development model*. *CYD Journal*, 1(4), 40-47. 2000.
77. HENDRICKS Perrner. A. *Developing youth curriculum using the Targeting Life Skills Model: Incorporating developmentally appropriate learning opportunities to assess impact and life skills development*. Ames, IA: Iowa State University Extension, 1996.
78. *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*. What work requires of schools. květen 2009, U.S. Department of Labor. [14.7.2009] Dostupné z: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>
79. TILLY, Philip Moss and Chris. *Stories employers tell: race, skill, and hiring in America*. New York: Russell Sage Foundation, 2003. ISBN 978-087-1546-326.
80. MURNANE, Richard J a Frank LEVY. *Teaching the new basic skills: principles for educating children to thrive in a changing economy*. New York: Free Press, c1996, 250 s. ISBN 06-848-2739-5.
81. LEVY Failer., & Murnane, R. J. *Why the changing American economy calls for twenty-first century learning: Answers to educators' questions*. *New Directions for Youth Development*, 110, 53-62, 2006.

82. Business-Higher Education Forum. *Building a nation of learners: The need for changes in teaching and learning to meet global challenges*. [7.3.2009] Dostupné z: [http://www.bhef.com/publications /documents/building_ nation_ 03. pdf](http://www.bhef.com/publications/documents/building_nation_03.pdf)
83. CARNEVALE Alfred. P. *America and the new economy*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development. 1991.
84. COCHRAN, G., & LEKIES, K. *Skills for success in the knowledge economy*. Ohio State University [20.6.2009] Dostupné z: [http://www.ohio4h.org/workforceprep/documents/Ski llsforSucc ess-A ctionBrief May2008.pdf](http://www.ohio4h.org/workforceprep/documents/SkillsforSuccess-ActionBriefMay2008.pdf)
85. ALCHIAN, A. A. *The Basis of Some Recent Advances in the Theory of Management of the Firm*. *Journal of Industrial Economics*, 1965, sv.14, s.30-41.
86. BAUMOL, W.J. *Business behavior, value and growth*. Harcourt, Brace & World, Inc. 1967.
87. BAUMOL, W.J. *On the Theory of Expansion of the Firm*. *American Economic Review*, 1962, sv.52, s.1078-1087.
88. BERLE, A.A. *The Impact of the Corporation on Classical Economic Theory*. *Quarterly Journal of Economics*, 1965, sv.79, s.25-40.
89. COASE, R. *The Nature of the Firm*. *Economica*, 1937, sv.4, s.386-405.
90. CROSS John G., *A Stochastic Learning Model of Economic Behavior*, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, No. 2 (May, 1973), pp. 239-266 Published by: The MIT Press.
91. LANGLOIS, Richard N, Tony Fu-Lai YU a Paul L ROBERTSON. *Alternative theories of the firm*. Northampton, MA, USA: E. Elgar, c2002. ISBN 18-589-8758-X.
92. Davies, J.R., Hillier, D., McColgan P. *Ownership Structure, Managerial Behavior and Corporate Value*. In: University of Strathclyde Working Paper, 2004. [31.7.2009] Dostupné z: <http://ssrn.com/abstract=302596>
93. DEMSETZ, H., LEHN, K. *The Structure of Corporate Ownership: Causes and Consequences*. *Journal of Political Economy*, 1985, sv.93, s.1155-1177
94. GALBRAITH, John Kenneth. *The new industrial state*. 4th ed. Boston: Houghton Mifflin, 1985, 438 s. ISBN 03-953-8991-7.

95. GREEN H. A. JOHN, *Theory of the Firm: Resource Allocation in a Market Economy* by Kalman J. Cohen, Richard M. Cyert, *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue canadienne d'Economie et de Science politique*, Vol. 32, No. 4 (Nov., 1966), pp. 532-534
96. HEIDENSOHN, K., ROBINSON, N.: *Business Behaviour*. Philip Alan Publishers Lmt. 1974.
97. JAEDICKE ROBERT K. *The Accounting Review*, Vol. 33, No. 4 (Oct., 1958), pp. 596-601 Published by: American Accounting Association
98. MARRIS, R.: *A Model of „Managerial Enterprise“*. *Quarterly Journal of Economics*, 1963, sv.77, s.185-209.
99. POSTA Vít., *Alternativní teorie firmy ve vazbě na vybrané aspekty kapitálového trhu, Disertační práce, Liberec. 2006.*
100. DRUCKER, Peter Ferdinand. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2002, 300 s. ISBN 80-726-1066-X.
101. SAWYER, Malcolm C. *Theories of the firm*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1979. ISBN 02-977-7621-5.
102. SIMON, H. A. *A Behavioral Model of Rational Choice*. *Quarterly Journal of Economics*, 1955, sv.69, s.99-188.
103. SMITH DAVID J. *Sales Maximization and Managerial Effort: Note*, *The American Economic Review*, Vol. 59, No. 4, Part 1 (Sep., 1969), pp. 633-634, Published by: American Economic Association
104. SOJKA, Milan. *Dějiny ekonomických teorií*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 298 s. ISBN 80-718-4991-X.
105. SWEEZY, P.M. *Demand under Conditions of Oligopoly*. In.: *Readings in price Theory* vol. VI, Boulding, K.E., Stigler, J. RICHARD D. IRWIN, INC. 1952.
106. WILLIAMSON, Oliver E. *The Economics of Discretionary Behavior: Managerial Objectives in a Theory of the Firm*. Prentice-Hall XXII, 1964.
107. WILLIAMSON, Oliver E. *The Logic of Economic Organization*. In: *The Nature of the Firm*, Williamson, O.E., Winter, S.G., eds. Oxford University Press. 1993.
108. WILLIAMSON, Oliver E. *Managerial Discretion and Business Behavior*, *The American Economic Review*, Vol. 53, No. 5 (Dec., 1963), pp. 1032-1057

109. YARROW Gerry. K., *On the Predictions of Managerial Theories of the Firm*, The Journal of Industrial Economics, Vol. 24, No. 4 (Jun., 1976), pp. 267-279, Published by: Blackwell Publishing
110. Ohio State University Office of Human Resources. *Handbook of the core performance management process*. [květen 2009] Dostupné z: <http://hr.osu.edu/hrpubs/perfmgmthandbook.pdf>
111. BOXALL, Petter., *The Strategic HRM Debate and the Resource-Based View of the Firm*. Human Resource Management Journal, 1996, 6, 3, 59-75.
112. DYER, L. *Human resources as a source of competitive advantage*. Industrial Relations Center Press, Queen's University, Kingston, Ontario. 1993. [31.7.2009] Dostupné z: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/273>.
113. ULRICH, David a Dale G LAKE. *Organizational capability: competing from the inside out*. New York: Wiley, c1990, 339 s. ISBN 04-716-1807-1.
114. HORAN, J., *Leadership*, Orana; Jul99, Vol. 35 Issue 2, p19, 7p, ISSN: 00456705
115. PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada, 2011, 157 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3664-8.
116. BAUER, S., *High potentials study, Kienbaum*, [3.5.2009] Dostupné z: http://www.uni-kl.de/CONTACT/docs/presentation_uni_kl_20030507.pdf .
117. ROCK, David. *Leadership s klidnou myslí: šest kroků ke změně výkonnosti: pomozte lidem lépe myslet - neříkejte jim, co mají dělat!*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Pragma, c2009, 262 s. Management (Grada). ISBN 978-80-7349-206-9.
118. ARMSTRONG, Michael. *Management a leadership*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 268 s. ISBN 978-80-247-2177-4.
119. SOUČEK, Zdeněk. *Zvítězíme i v globálním světě*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2008, 356 s. ISBN 978-80-86946-73-3.
120. OWEN, Jo. *Tři pilíře úspěšného manažera*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 223 s. ISBN 978-80-247-2400-3.
121. HRONÍK, František. *Manažerská integrita*. Vyd. 1. V Brně: Motiv Press, 2008, 149 s. ISBN 978-80-904133-0-6.

122. PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 127 s. ISBN 978-80-247-1991-7.
123. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2001, 367 s. ISBN 80-726-1033-3.
124. HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
125. BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-717-8479-6.
126. ADAIR, John Eric. *Vytváření efektivních týmů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1994, 199 s. ISBN 80-856-0370-5.
127. KOLAJOVÁ, Lenka. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 105 s. ISBN 80-247-1764-6.
128. KANTOR, Petr. *Týmová spolupráce*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 80 s. ISBN 978-80-7368-546-1.
129. *Peníze*, [10.11.2009] Dostupné z: <http://www.penize.cz/investice/16171-atraktivita-za-kazdou-cenu>
130. JSTOR. [2009-2011] Dostupné z: <http://www.jstor.org/page/info/about/organization/index.jsp>
131. GOOGLE BOOKS a SCHOLLAR. [2009-2011] Dostupné z: <http://books.google.cz/books?hl=cs> a <http://scholar.google.cz/schhp?hl=cs>
132. ISKRA, Jiří. *Google: vyhledávání, Gmail, Google Talk a další služby*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2006, 143 s. ISBN 80-251-1043-5.
133. SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
134. BRYMAN, Alan a Emma BELL. *Business research methods*. New York: Oxford University Press, 2003, 608 s. ISBN 01-992-5938-0.
135. DUNLEAVY, Patrick. *Authoring a PhD: how to plan, draft, write, and finish a doctoral thesis or dissertation*. New York: Palgrave Macmillan, 2003, 297 s. ISBN 14-039-0584-3.
136. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

137. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
138. ARGYRIS, Chris, Robert PUTNAM a Diana McLain SMITH. *Action science*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, 480 s. ISBN 08-758-9665-0.
139. KUNSTOVÁ, Renata. *Efektivní správa dokumentů: co nabízí Enterprise Content Management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009, 204 s. ISBN 978-80-247-3257-2.
140. PÍSEK, Slavoj. *HTML: začínáme programovat*. 3., aktualiz. vyd. [i.e.] 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 190 s. ISBN 978-80-247-3117-9.
141. BERNTHAL, P., COLTERYAHN, K., DAVIS, P., NAUGHTON, J., ROTHWELL, W. J., & WELLINS, R. *ASTD competency study: Mapping the future*. Alexandria, VA: ASTD Press., 2004, ISBN: 1-56286-3866-1
142. DYTRT, Zdeněk. *Manažerské kompetence v Evropské unii*. Vyd. 1. Praha: C. H. Beck, 2004, 157 s. ISBN 80-717-9889-4.
143. SCHAFER, Steven M. *HTML, XHTML a CSS: bible [pro tvorbu WWW stránek] : 4. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 647 s. ISBN 978-80-247-2850-6.
144. BUDÍKOVÁ, Marie, Maria KRÁLOVÁ a Bohumil MAROŠ. *Průvodce základními statistickými metodami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 272 s. ISBN 978-80-247-3243-5.
145. FREUND, Rudolf J, William J WILSON a Donna L MOHR. *Statistical methods*. 3rd ed. Boston: Elsevier, c2010, 796 s. ISBN 978-0-12-374970-3.
146. FRIEDRICH, Václav a Renata MAJOVSKÁ. *Výběr z ekonomické statistiky: od OECD k České republice*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010, 56 s. ISBN 978-80-7357-537-3.
147. ASHOUR Arthur S. *Building The Emotional Competencies Of Organizations*, Alexandria University, Egypt, 2005.
148. MILKOVICH, George T. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 1993, 930 s. ISBN 80-856-2329-3.
149. BEDRNOVÁ, Eva. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002, 586 s. ISBN 80-726-1064-3.

150. FREJTICHOVÁ, J.: *Češi pracují dlouho a neproduktivně. business world* [2010-09-21]. Dostupný na: <http://www.bw.cz/bw.nsf/pruzkumy_trhu/A3ABF887FDF3EC8FC1256F190043E3B5?OpenDocument&cast=1>.
151. TRAINING AGENCY. *Competence and Assesment*, Sheffield, Standards methodology unit. 1988.
152. KUBEŠ, Marián. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
153. THORNTON, George C a Deborah E RUPP. *Assessment centers in human resource management: strategies for prediction, diagnosis, and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, 361 s. ISBN 08-058-5125-9.
154. SCHOUWENBURG, H. C. *Procrastination in academis settings: general introduction*. In H.C.Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (3-17). Washington D.C.: APA. 2004.
155. SOLOMON, L. J., & ROTHBLUM, E. D. *Procrastination Assessment Scale-Students*. In J. Fischer and K. Corcoran *MEASURES FOR CLINICAL PRACTICE* (Volume 2; pp. 446-452). NY: The Free Press, 1994.
156. Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming Procrastination*. Institute for Rational Living: New York.
157. GABRHELÍK, R., VACEK, J., MIOVSKÝ, M. *Prokrastinace: Validizace sebezposuzovací škály na populac studentů vysokých škol*. *Československá psychologie*, 50(4), 361-371. 2006.
158. FAIRWEATHER, A. *Jak být motivujícím manažerem*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 187 s. Manažer. ISBN 978-80-247-3002-8.
159. WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti : metoda transpersonálního koučování*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Překlad Aleš Lisa. Praha: Management Press, 2009, 243 s. ISBN 978-80-7261-209-3.
160. FERRARI, Joseph R, Judith JOHNSON a William George MCCOWN. *Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press, c1995, 268 s. ISBN 03-064-4842-4.

Seznam použitých obrázků a tabulek

Použité obrázky

Obrázek 1: Hierarchický model struktury kompetence	17
Obrázek 2: Model kompetence jako ledovce	18
Obrázek 3: Síť kompetencí	21
Obrázek 4: Míra talentu na Gaussově křivce	23
Obrázek 5: Cílové životní dovednosti	38
Obrázek 6: Statická verze Baumolova modelu	44
Obrázek 7: Dopad zvýšení výdajů na zaměstnance	46
Obrázek 8: Williamsův model	46
Obrázek 9: Model s vedlejšími výhodami	47
Obrázek 10: Úloha řízení lidských zdrojů při vytváření strategických kompetencí společnosti	49
Obrázek 11: Klasifikace manažerských kompetencí	51
Obrázek 12: Rozhodovací proces	55
Obrázek 13: Yerjes-Dodsonův zákon	59
Obrázek 14: Překážky růstu produktivity	61
Obrázek 15: Metodika disertační práce	68
Obrázek 16: Základní pojetí kompetencí v této práci	81
Obrázek 17: Počty studentů dle oborů	85
Obrázek 18: Význam kompetencí dle manažerů	86
Obrázek 19: Graf interakcí: Schopnost řešit problémy a Kreativity	92
Obrázek 20: Křivky výskytu kreativity u studentů a manažerů	104
Obrázek 21: Zastoupení nejčastějších dat s mediánem	105
Obrázek 22: Křivky výskytu komunikace u studentů a manažerů	106
Obrázek 23: Křivky výskytu kooperace u studentů a manažerů	108
Obrázek 24: Křivky výskytu schopností řešit problémy u studentů a manažerů	109
Obrázek 25: Křivky výskytu výkonnosti u studentů a manažerů	111
Obrázek 26: Křivky výskytu zodpovědnosti u studentů a manažerů	112
Obrázek 27: Zastoupení nejčastějších dat s mediánem	113
Obrázek 28: Křivky výskytu schopnosti myslet u studentů a manažerů	114
Obrázek 29: Křivky výskytu schopnosti učit se u studentů a manažerů	116

Obrázek 30: Křivky výskytu schopnosti hodnotit u studentů a manažerů ..	117
Obrázek 31: Křivky výskytu samostatnosti u studentů a manažerů	119

Použité tabulky

Tabulka 1: Definice a popis pracovních schopností.....	37
Tabulka 2: Schopnosti a dovednosti potřebné k úspěchu v moderním světě.....	40
Tabulka 3: Absolutní četnosti n_{jk} dvojice.....	76
Tabulka 4: Shrnutí výsledků hypotéz.....	88
Tabulka 5: Očekávané četnosti Schopnosti řešit problémy a Kreativitu. 91	
Tabulka 6: Výsledky komparace vrcholových manažerů se studenty..	102
Tabulka 7: Mann-Whitneyův U test zaměřený na kreativitu.....	104
Tabulka 8: Mann-Whitneyův U test zaměřený na komunikaci	105
Tabulka 9: Mann-Whitneyův U test zaměřený na kooperaci.....	107
Tabulka 10: Mann-Whitneyův U test zaměřený na schopnost řešit problémy.....	108
Tabulka 11: Mann-Whitneyův U test zaměřený na výkonnost.....	110
Tabulka 12: Mann-Whitneyův U test zaměřený na zodpovědnost.....	111
Tabulka 13: Mann-Whitneyův U test zaměřený na schopnost myslet .	113
Tabulka 14: Mann-Whitneyův U test zaměřený na kreativitu.....	115
Tabulka 15: Mann-Whitneyův U test zaměřený na schopnost hodnotit	116
Tabulka 16: Mann-Whitneyův U test zaměřený na samostatnost.....	118

Seznam příloh

1. Dotazník určený manažerům
2. Dotazník určený studentům
3. Výpočty komparace nezávislosti manažerských kompetencí
4. Výpočty porovnání studentů s manažery

Uvedené přílohy včetně disertační práce obsahuje přiložené CD