

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
Katedra sociologie a andragogiky



Špecialista na výberové assessment centrum

Selection Assessment Centre Specialist

Rigorózna práca

Mgr. Ružena Kánovská

Olomouc 2013

Prehlasujem, že som túto rigoróznú prácu vypracovala samostatne a uviedla som v nej všetky literárne a ostatné zdroje, ktoré som použila.

.....
Ružena Kánovská

V Olomouci dňa

OBSAH

ÚVOD	4
1 Ako súvisí andragogika s problematikou AC	7
1.1 Andragogika	7
1.2 Profesijná andragogika	10
1.3 Uchádzači o zamestnanie	15
1.4 Výber zamestnancov	19
2 Assessment centrum	26
2.1 História AC	27
2.2 Zásady AC	28
2.3 Prečo AC realizovať	29
2.4 Ako AC využiť	30
2.5 AC v porovnaní s DC	32
2.6 AC ako metóda výberu zamestnancov	34
2.7 Prípravná fáza	35
2.7.1 Organizačný tím	35
2.7.2 Varabilita AC	36
2.7.3 Požiadavky zadávateľa	38
2.7.4 Kritériá hodnotenia	39
2.7.5 Techniky hodnotenia	43
2.7.5.1 Podmienky kvality techník hodnotenia	45
2.7.5.2 Posúdenie kvality AC – metódy výberu zamestnancov	48
2.7.5.3 Skupinové modelové situácie	49
2.7.5.4 Individuálne situácie	51
2.7.5.5 Psychodiagnostika	52
2.7.6 Hodnotitelia	78
2.7.7 Moderátor AC	82
2.7.8 Výstupy AC	83
2.7.9 Organizačné zabezpečenie	85
2.8 Realizačná fáza	89
2.9 Hodnotiacia fáza	90
2.10 Zhodnotenie úspešnosti AC	93
3 Tvorba kompetenčného modelu	98
3.1 Kompetencie	98
3.1.1 Štruktúra kompetencie	102
3.1.2 Kľúčové kompetencie	102
3.2 Kompetenčný model	103
3.2.1 Typy KM	104
3.2.2 Prístup k tvorbe KM	106
3.2.3 Kroky tvorby KM	107
4 KM pre špecialistu na výberové AC	112
4.1 Prípravná fáza	113
4.2 Fáza získavania dát	114
4.3 Fáza analýzy a klasifikácie informácií	114
4.4 Popis a tvorba kompetencií a KM	118
4.5 Overenie a validácia vytvoreného KM	121
ZÁVER	123
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	124
ZOZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKOV	131
ZOZNAM POUŽITÝCH TABULIEK	131
ZOZNAM POUŽITÝCH SKRATIEK	131

ÚVOD

„... najväčšou chybou pri najímaní ľudí je zabudnúť,

čo sa ukrýva v ľudskom srdci...” (McCormack 1997, s. 115).

Citát z knihy Umenie manažmentu od Marka H. McCormacka som si nevybrala na úvod náhodou. V práci sa budem zaoberať problematikou výberu zamestnancov. Problematikou nie veľmi jednoduchou, keďže v nej ide o ľudí. A ľudia, ako takí, sme rôzni. Popri financiách stojíme v strede záujmu všetkých firiem. Nezaujíma ich my sami, ale naše znalosti, zručnosti, skúsenosti, osobnostné charakteristiky. Koho vo firme zaujíma naše srdce? Ako vidíme z citátu, malo by aj človeka, ktorý ľudí najíma, t.z. vyberá do zamestnania. Aj ten by však mal mať srdce na správnom mieste, aby bol schopný pre konkrétnu firmu v určených podmienkach vybrať, resp. navrhnúť toho najvhodnejšieho uchádzača o zamestnanie zo všetkých, ktorí sa o voľnú pracovnú pozíciu zaujímali. Osobou, ktorá v mojej práci predstavuje toho, kto zamestnancov vyberá, bude špecialista. Špecialista na výberové AC, t.z. na jednu z metód výberu zamestnancov.

Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového assessment centra (ďalej len AC) a následne vytvoriť kompetenčný model (ďalej len KM) pre špecialistu na výberové AC. Cieľ práce budem plniť postupne. Najskôr sa budem venovať analýze procesu výberového AC. A až potom budem KM pre špecialistu na výberové AC vytvárať. Analýza procesu výberového AC mi bude slúžiť ako informačný základ pre identifikáciu kľúčových kompetencií a pre tvorbu KM pre špecialistu na výberové AC. S ohľadom na cieľ práce som sa rozhodla prácu rozdeliť do štyroch kapitol, ktoré na seba nadväzujú tak, aby som mohla cieľ práce splniť postupne.

Prvá kapitola bude cieľ práce podporovať nepriamo. Budem sa snažiť dať odpoveď na otázku „Prečo sa ako andragóg budem vo svojej práci zaoberať jednou z hlavných činností riadenia ľudských zdrojov, a to výberom zamestnancov?“ Priblíži súvis andragogiky a najmä personálnej andragogiky s riadením ľudských zdrojov a jeho činnosťami. Osvetlí aktuálnu situáciu na trhu práce. A tiež prinesie pohľad na problematiku výberu zamestnancov, pri

ktorom AC zohráva svoju rolu. Po objasnení kontextu sa budem venovať plneniu prvej časti cieľa mojej práce, a to analýze procesu výberového AC.

Druhú kapitolu venujem analýze procesu výberového AC, ktorá bude tvoriť podklad pre tvorbu KM pre špecialistu na výberové AC. Po tom, čo v skratke poukážem na históriu AC, výhody a nevýhody využitia tejto metódy výberu zamestnancov, na zásady AC a tiež aj na porovnanie AC s development centrom (ďalej len DC), budem postupne analyzovať proces výberového AC, od *prípravnej fázy*, cez *fázu realizačnú* až po *fázu hodnotiacu a záverečné zhodnotenie úspešnosti celého AC*. V prípravnej fáze budem analyzovať všetky oblasti, ktoré s procesom výberového AC súvisia. Najväčší dôraz budem klásť na *kritériá hodnotenia*, ktoré úzko súvisia s kompetenciami a ktoré sú, spolu s *metódami (technikami) hodnotenia*, považované za alfu a omegu výstavby výberového AC a na *osobnosť hodnotiteľa*, ktorým môže byť práve špecialista na výberové AC, pre ktorého budem v tejto práci vytvárať KM.

V tretej kapitole sa budem venovať terminologickému ukotveniu problematiky tvorby KM. Najskôr svoju pozornosť zameriam na definíciu pojmu kompetencie. Postupne prejdem základné znaky kompetencie, jej najčastejšie charakteristiky. Budem sa venovať aj štruktúre kompetencie a kľúčovým kompetenciám. V ďalšej časti kapitoly svoju pozornosť zameriam na priblíženie procesu tvorby KM. Najskôr sa budem venovať typom KM, prístupom k tvorbe KM a v neposlednom rade aj krokom tvorby KM. Predstavím jednotlivé kroky tvorby KM, ktoré zahŕňajú *prípravnú fázu*, *fázu získavania dát*, *fázu analýzy a kvalifikácie informácií*, *popis a tvorbu kompetencií a KM* a *overenie a validáciu vytvoreného KM*. Po získaní teoretických poznatkov o identifikácii kompetencií a tvorbe KM prejdem k samotnému vytvoreniu KM pre špecialistu na výberové AC.

Štvrtú kapitolu budem venovať tvorbe KM pre špecialistu na výberové AC. KM pre špecialistu na výberové AC budem vytvárať v súlade s krokmi tvorby KM, popísanými v predchádzajúcej kapitole. V prípravnej fáze sa zameriam na definíciu cieľa vytvárania KM pre špecialistu na výberové AC, na cieľovú skupinu, na výber prístupu k tvorbe KM a typu KM. Podklad pre fázu

získavania dát budú tvoriť informácie, ktoré získam z analýzy procesu výberového AC, ktorú budem robiť v druhej kapitole. Tieto informácie budem zaraďovať do kompetenčných tém, ktoré rozdelím na tri kľúčové oblasti: *sociálne kompetencie, kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe a kompetencie v oblasti metód*. V ďalšom kroku budem tieto informácie popisovať a definovať ako kompetencie a zaraďovať do KM pre špecialistu na výberové AC. Overovanie, mnou vytvoreného KM, nebude súčasťou mojej práce. Analýzou výberového AC a následným vytvorením KM pre špecialistu na výberové AC splním cieľ mojej práce.

1 Ako súvisí andragogika s problematikou AC

Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Pred tým, ako sa vydám na cestu, ktorou svoj cieľ chcem naplniť, považujem za dôležité vysvetliť prečo sa ako andragogička zaoberám vo svojej práci jednou z hlavných činností riadenia ľudských zdrojov, a to výberom zamestnancov, konkrétne metódou výberu zamestnancov – AC (viď 2). Súvislosť medzi andragogikou a jednotlivými činnosťami riadenia ľudských zdrojov nie je na prvý pohľad viditeľná. Preto som sa, na úvod svojej práce, rozhodla zaradiť informácie, ktoré preukážu, že záujem andragóga o oblasť riadenia ľudských zdrojov je opodstatnený.

V prvej časti tejto kapitoly sa zameriam na terminologické ukotvenie pojmov andragogika, andragóg a profesijná andragogika. Vysvetlím ako s andragogikou súvisí riadenie ľudských zdrojov a personálne činnosti. V poslednej časti tejto kapitoly sa budem venovať jednej z hlavných personálnych činností, a to výberu zamestnancov. Pre dokreslenie kontextu uvediem aj informácie o súčasnej pozícii uchádzačov o zamestnanie, ktoré s výberom zamestnancov úzko súvisia. Na tieto témy budem v ďalšej kapitole nadväzovať analýzou procesu výberového AC, ktorá bude slúžiť ako podklad pre vytvorenie KM pre špecialistu na výberové AC.

1.1 Andragogika

Pod pojmom „andragogika“ môžeme o.i. rozumieť: **študijný odbor**, ktorý pripravuje odborníkov pre široké pole praxe, **vedný odbor**, ktorý sa zaoberá napr. metódami a technikami používanými v andragogickej praxi a ktorý získava podnety k skúmaniu práve z praxe a **pole praxe**, ktoré je tvorené konkrétnymi činnosťami ovplyvňujúcimi sociálneho aktéra (napr. vzdelávanie dospelých, sociálna práca, osvetová činnosť, ...). Tieto oblasti sa vzájomne odlišujú a zároveň sa výrazne ovplyvňujú (Bartoňková, Šimek 2002, s. 27, Palán, Langer 2008, s. 37)

Andragogika býva, podľa Beneša, často považovaná za protiklad pedagogiky (Beneš 2003, s. 120). Knowles poukazuje na to, že práve pedagogika stála na začiatku andragogiky (Knowles 1980, s. 40). Bartoňková a Šimek andragogiku

nepovažujú iba za pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá výchovou a vzdelávaním dospelých. V širšom ponímaní hovoria autori o integrálnej andragogike, v užšom ponímaní o andragogike zaoberajúcej sa výchovou a vzdelávaním dospelých (Bartoňková, Šimek 2002, s. 12-23). Prusáková chápe andragogiku ako vedu o edukácii dospelých, ktorej predmet tvorí výchova dospelých, vzdelávanie dospelých a poradenstvo pre dospelých (Prusáková 2005, s. 5). Švec v andragogike vidí vzdelávanie a výchovu dospelých, t.z. systematicky organizovaný rozvoj vedomostí, schopností, hodnotových postojov, záujmov, potrieb, aspirácií a iných osobnostných vlastností, potrebných na plnohodnotný sociálny život v práci a v mimopracovných aktivitách a na mnohostranný osobný sebarozvoj (Švec 2002, s. 160). Knowles hovorí o andragogike ako o **vede** (teórii – vedieť že) a **umení** (praxi – vedieť ako „dosiahnuť zmien“) o **pomoci dospelým učiť sa** (Palán, Langer 2008, s. 27). V doslovnom preklade znamená andragogika *vedenie dospelých* (Kurikulum andragogiky 2003, s. 101).

Predmet andragogiky alebo čím sa andragogika zaoberá predstavuje Bartoňková so Šimkom. Andragogika je (Bartoňková, Šimek 2002, s. 12-23):

- **veda o mobilizácii ľudského kapitálu v prostredí sociálnej zmeny** = zámerné zasahovanie sociálnych inštitúcií nástrojmi vzdelávacej, sociálnej alebo personálnej politiky do ľudského potenciálu,
- **aplikovaná veda o orientovaní človeka v kritických uzloch alebo pri problémovom priebehu jeho životnej dráhy** = záujem o socioterapeutický alebo psychoterapeutický vzťah k človeku, ktorý sa vlastnými silami nedokáže vysporiadať s vlastnými problémami,
- **veda o sociálnych a individuálnych súvislostiach zmien syntetického statusu** (socioekonomická pozícia, ktorá jedinca zaraďuje v sociálnej štruktúre spoločnosti; patrí sem: objektívna charakteristika profesie, prestíž tejto profesie, dosiahnutá kvalifikácia, vplyv a moc, príjem, životný štýl) = komplexný záujem o nezamestnanosť a jej dopady na jedinca, ale aj na celú spoločnosť,
- **veda o animácii (humanizácii) dospelého človeka** = záujem o proces enkulturácie, socializácie a profesionalizácie

Objektom andragogiky je dospelý človek. Vágnerová poukazuje na to, že v našej spoločnosti nie je jednoznačne určený počiatok dospelosti. Jediným definovaným faktorom je dosiahnutie právnej dospelosti, t.z. plnoletosti (Vágnerová 2007, s. 9). Jochmann za dospelého človeka považuje jedinca, ktorého telesný vývoj je v podstate ukončený, jeho osobnosť je po všetkých stránkach takmer vyvinutá a ktorý je ako človek spoločenskou bytosťou, plne socializovaný a zastávajúci samostatné spoločenské role (Jochmann 1992, s. 15). Človek, ako taký, je predmetom aj iných vied. Napr. sociológia, podľa Kellera, skúma o.i. aj to aký je vzťah medzi človekom a spoločnosťou (Keller 2004, s. 11). Predmet psychológie vidí Nakonečný v záujme o duševný život človeka (Nakonečný 2009, s. 9). Pedagogika sa zaoberá výchovou a vzdelávaním detí a mládeže (Průcha a kol. 2009, s. 197). V strede záujmu personálneho riadenia je riadenie ľudí v pracovnom procese (Armstrong 1999, s. 43).

Každá z týchto vied sa na človeka pozerá iba zo svojho uhlu pohľadu, andragogika sa pozerá na človeka komplexne a počas celého jeho života. Andragogika je, podľa viacerých autorov, úzko previazaná so sociológiou, psychológiou, pedagogikou, teóriou práva, ekonómiou, teóriou organizácie a inými odbormi. Integruje pohľad týchto podporných disciplín na možnosti uplatnenia človeka v rôznych oblastiach a najmä počas celého života jedinca. Nie len v pracovnom živote, ale aj v starobe. Na seniorov je zameraná gerontagogika, subdisciplína andragogiky (Bartoňková, Šimek 2002, s. 27 a 30, Beneš 2003, s. 82-113 a 120, Jochmann 1992, s. 18).

Kto sa skrýva pod pojmom andragóg? Pojmu andragóg predchádzal pojem vychovávateľ, vzdelávateľ alebo pedagóg dospelých. Vychádza to, podľa Jochmanna, z histórie, počas ktorej odbor, ktorý dnes poznáme pod názvom andragogika, menil z rôznych dôvodov viac krát svoj názov. V minulosti sa používal o.i. pojem výchova a vzdelávanie dospelých alebo aj pedagogika dospelých (Jochmann 1992, s. 15). Pedagóg je definovaný pedagogickým slovníkom o.i. ako „učiteľ rôznych typov škôl“ (Průcha a kol. 2009, s. 188). Učiteľ vzdeláva detí a mládež. Andragóg, v zmysle Švecovej definície, predstavuje o.i. „vzdelávateľa dospelých“ (Švec 2002, s. 160). Znamená to, že

andragóg dospelých len vzdeláva? Nie, andragóg dospelých nie **len** vzdeláva, ale **aj** vzdeláva.

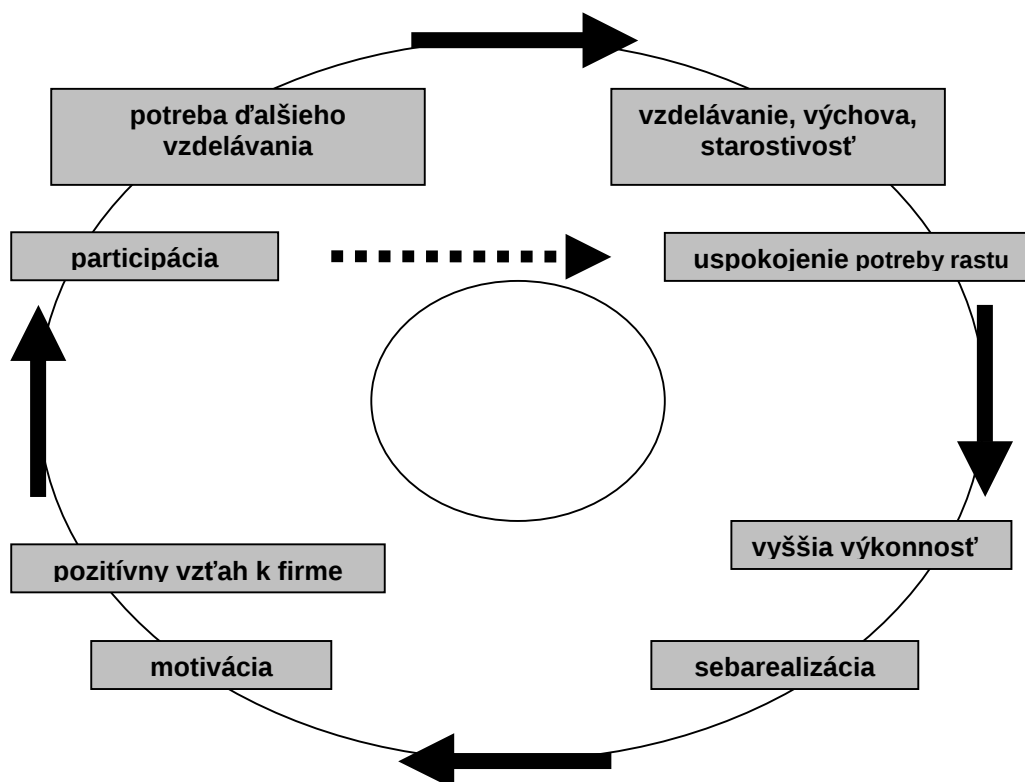
Podľa Národnej sústavy povolání je vzdelávateľom dospelých *lektor*. Zároveň však v rovnakej sekcii nájdeme aj *kouča, kariérneho poradcu pre zamestnanosť, pre rozvoj ľudských zdrojov alebo pre vzdelávanie a profesnú dráhu* (Národní soustava povolání). Kvalifikačné požiadavky na tieto povolania sú veľmi podobné. Osoba s rovnakou kvalifikáciou sa môže uplatniť v rôznych oblastiach, ktoré spolu úzko súvisia. To potvrdzuje aj Bartoňková so Šimkom, podľa ktorých môže andragóg svoje pôsobenie zamerať do rôznych oblastí spoločenskej sféry od firemného vzdelávania, personálneho manažmentu, cez poradenskú činnosť, prácu v resocializačných zariadeniach, až po univerzity tretieho veku, rekvalifikačné vzdelávanie alebo osvetovú prácu (Bartoňková, Šimek 2002, s. 13-16). K nim sa pripája aj Dopita, ktorý poukazuje na to, že primárna kvalifikácia andragógov je veľmi široká (Kurikulum andragogiky 2003, s. 74). K tomu ešte Jochmann dodáva, že profesijná špecializácia andragóga závisí od jeho výberu konkrétnej profilácie andragogiky (Jochmann 1992, s. 17). Jednou z profilácií andragogiky je profesijná andragogika, ktorej predmetom záujmu je aj profesijná dráha jedinca. Počas profesijného života sa človek niekoľkokrát ocitne na pozícii uchádzača o zamestnanie, ktorý vstupuje do výberového procesu na voľnú pracovnú pozíciu.

Andragogika ako študijný odbor pripravuje odborníkov so širokou kvalifikáciou pre prax. Andragogika ako vedný odbor tvorí pre prax teoretickú základňu. Andragogika ako pole praxe nám, anadragógom, dáva možnosť sústrediť svoju pozornosť do rôznych profesijných oblastí. Najzaujímavejšou sa pre mňa stala profesijná andragogika, ktorá, ako sa dočítate v nasledujúcom texte, je úzko previazaná s riadením ľudských zdrojov a tým aj s jednou z hlavných činností riadenia ľudských zdrojov, a to výberom zamestnancov.

1.2 Profesijná andragogika

Za jednu z aplikovaných disciplín (profilácií) andragogiky so zameraním na výchovu a vzdelávanie počas profesijného života jedinca považuje Prusáková profesijnú andragogiku. Jej záujmom je ďalšie odborné vzdelávanie dospelých, rekvalifikácia, starostlivosť o zamestnancov, poradenstvo týkajúce

sa pracovného života (Prusáková 2005, s. 16). Profesijná andragogika alebo tiež, podľa Palána s Langrom, personálna andragogika, sa zaoberá riadením a rozvojom ľudských zdrojov. Starostlivosť o ľudské zdroje chápu autori ako pokračovanie socializačného procesu a jeho podstatných zložiek, a to učenia a vzdelávania. Nejde však len o vzdelávanie ako také, ale aj o vytváranie podmienok k seberealizácii človeka ako najúčinnnejšieho motivačného nástroja a dôležitého nástroja vo vytváraní vzťahov človek – firma, človek – práca, človek – skupina, ale aj človek – človek. Autori hovoria, že ide v podstate o uzatvorený kruh, tzv. vzostupnú špirálu rastu kompetentnosti (viď Obr. č. 1). Starostlivosťou o ľudské zdroje je uspokojená potreba rastu, človek má možnosť seberealizácie a tým je motivovaný k pozitívnemu vzťahu k firme. Ak nadobudne tento vzťah, tak aktívne spolupôsobí na plnenie firemných cieľov (Palán, Langer 2008, s. 53-54).

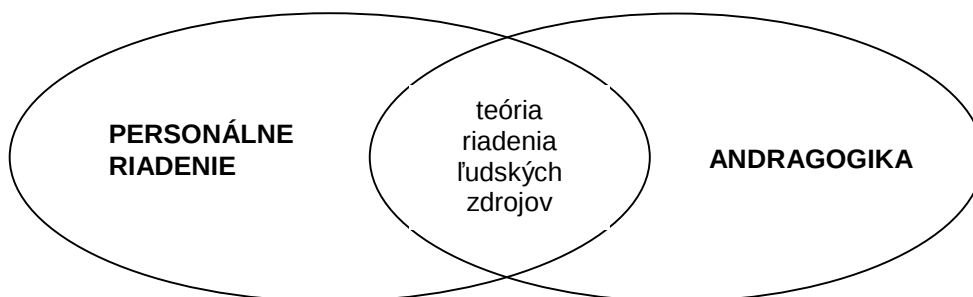


Obr. č. 1: Vzostupná špirála rastu kompetentnosti
(prameň: Palán, Langer 2008, s. 54, upravené: Kánovská, 2013)

Zo socializačného procesu vyčleňuje Bartoňková so Šimkom profesionalizáciu, t.z. postupné zaradovanie človeka do sociálno ekonomickej štruktúry spoločnosti. Profesionalizácia nás môže postihnúť kedykoľvek,

pretože v dnešnej dobe proces, ktorý končí nástupom človeka do zamestnania, sa počas života človeka opakuje niekoľko krát. Preto je záujem andragogiky o oblasť personálneho riadenia opodstatnený. Zaoberá sa o.i. skúmaním kariérnych dráh, pracovnej motivácie, efektivity pracovných procesov, personálnych či manažerských činností (Bartoňková, Šimek 2002, s. 23). Šimek poukazuje na to, že v minulosti bol preferovaný jednoprofesný model kariérnej dráhy, spojený s minimálnym počtom zamestnaní. Dnes sa vyžaduje taká miera flexibility zamestnania, ktorú nie je možné saturovať v rámci jednej profesie, často ani jedného povolania. To vedie k vynútenej nezamestnanosti (Šimek 1994, s. 30-31).

Palán s Langrom popisujú súvis personálneho riadenia a andragogiky. Teoretickým východiskom pre starostlivosť o ľudské zdroje sa stáva **personálna andragogika**, praktickým výkonným nástrojom **personálne riadenie**. Ich prienik znázorňuje Obr. č. 2 (Palán, Langer 2008, s. 55).



Obr. č. 2: Personálne riadenie a andragogika
(prameň: Palán, Langer 2008, s. 55, upravené: Kánovská, 2013)

Personálne riadenie je podľa Armstronga už historicky prekonané. Nahradilo ho riadenie ľudských zdrojov, ktorého hlavnou úlohou je zvyšovanie produktivity firmy, zvyšovanie spokojnosti a rozvoja zamestnancov, ale aj zvyšovanie kvality pracovného života alebo pripravenosti na zmeny (Armstrong 1999, s. 48-49). Riadenie ľudských zdrojov sa podľa Bělohlávka zaoberá dosahovaním organizačných cieľov prostredníctvom ľudských zdrojov (Bělohlávek a kol. 2006, s. 303). Účel personálneho riadenia vidí, Werther s Davisom, vo vedení ľudských zdrojov firmy k tomu, aby sa čo najviac podieľali na zvyšovaní efektivity a produktivity danej organizácie (Werther, Davis 1992, s. 21). K tomu sa pripája aj Urban, ktorý poukazuje na to, že výsledky firmy sú priamo závislé na správaní jej jednotlivých zamestnancov.

Na výkonnosť zamestnancov a ich pracovné správanie vplýva spôsob riadenia a štruktúra firmy alebo aj firemná kultúra, v neposlednom rade aj to, čo je každému jedincovi dané (rysy osobnosti). Pochopenie individuálnych rysov a ich rozdielov pomáha manažérom vytvoriť súlad medzi jedinečnosťou zamestnancov a potrebami konkrétnych pracovných pozícií (Urban 2003, s. 25).

Podľa Cimbalníkovej alebo aj Bartáka sa presúva pozornosť firiem na znalosti, ich získavanie, šírenie, rozvíjanie a využitie. Rozhodujúce je pozitívne ovplyvňovať vnútorné prostredie firmy tak, aby bol zabezpečený rozvoj a využitie intelektuálneho kapitálu v spojení s modernou technológiou (Kurikulum andragogiky 2003, s. 131-132, Barták 2006, s. 25-30). Palán s Langrom poukazujú na to, že sa v tejto súvislosti čoraz častejšie vynára pojem znalostná spoločnosť (Palán, Langer 2008, s. 55).

V znalostnej spoločnosti zastáva dôležitú úlohu učiaca sa organizácia. Ako poznamenáva Hynek, výborné firmy sa učia na chybách druhých, dobré na svojich a slabé sa neučia vôbec. Jednou z podmienok učiacej sa spoločnosti je *učenie sa jej zamestnancov*. Zamestnanci sú považovaní za zdroj informácií a znalostí. Medzi ďalšie podmienky učiacej sa organizácie autor zaraďuje: *otvorenú komunikáciu, podporu budovania tímov a kooperácie medzi tímami, podporu inovácií, plochú organizačnú štruktúru* (Hynek 2004). Podobný názor má aj Tichá, podľa ktorej, organizačné učenie je nástroj pre adaptáciu podniku na zmeny, elimináciu chýb minulých a udržiavanie znalostí. Rýchlosť s akou sa podnik dokáže učiť, sa stáva základom konkurenčnej výhody, najmä v odvetviach náročných na znalosti. Stratégia podniku je vedome štrukturovaná tak, aby umožňovala učenie a učenie je aj súčasťou spätnej väzby využívanej k upresňovaniu vývoja podniku. Všetci jej členovia majú šancu prispieť alebo sa spolupodieľať na chode podniku. Vytvorenie funkčného informačného systému alebo pružného systému odmeňovania považuje autorka za nevyhnutnú súčasť učiacej sa organizácie (Tichá 2005, s. 71-73).

V dnešnom globalizovanom svete nemôžu byť úspešné firmy, ktoré nevnímajú trendy doby, neprispôsobujú svoje činnosti týmto trendom, necítia dôležitosť

ľudského kapitálu, ktorému neposkytujú dostatočnú starostlivosť alebo im nedajú priestor pre rozvoj a sebarealizáciu. Okľukou, aj keď dôležitou, nakoľko dokresľuje kontext tejto práce, sa znova vraciam k podstate profesijnej andragogiky, a tou je záujem o človeka počas jeho pracovného života.

Pracovný život jedinca v organizácii je predmetom širokej škály personálnych činností. K hlavným personálnym činnostiam Milkovich a Boudreau radia: *personálnu politiku; vzdelávanie a rozvoj zamestnancov; odmeňovanie a hodnotenie zamestnancov; zamestnancov samotných a ich vzájomné vzťahy* (Milkovich, Boudreau 1991, s. 15). Bělohlávek s kol. medzi základné personálne činnosti zaraďujú: *stratégiu ľudských zdrojov – sledovanie trendov na trhu práce doma, aj v zahraničí; vytvorenie stratégie ľudských zdrojov; vytvorenie kompetencií a profilov pracovných miest; plánovanie pracovných síl; získavanie pracovníkov; uvoľňovanie pracovníkov, personálny výber – postup a metódy výberu; stratégia rozhodovania, hodnotenie pracovného výkonu – typy hodnotenia; systematické hodnotenie; systémy hodnotenia, rozvoj pracovníkov – skúsenostné učenie; systematický prístup k vzdelávaniu; metódy vzdelávania; hodnotenie vzdelávania, riadenie kariéry – vnútorná a vonkajšia kariéra; nástroje riadenia kariéry; kariérne problémy* (Bělohlávek a kol. 2006, s. 304-325). Procesy riadenia ľudských zdrojov sú, podľa Stýbla, založené na rozvoji firemnej výkonnosti a konkurencieschopnosti. Bez posudzovania výkonu zamestnancov a hodnotenia výsledkov ich práce sa nezaobíde žiadna firma, ktorá myslí na svoju budúcnosť a prosperitu (Stýblo 2004, s. 69). Nie je možné určiť, ktorá z personálnych činností je najdôležitejšia. Každá má v pracovnom procese svoje miesto a vynechaním niektorej z nich by proces dostal trhlinu.

Na to, aby sme mali koho vzdelávať, rozvíjať alebo odmeňovať, musíme najskôr nejakých zamestnancov prijať. Bez ľudí, resp. ľudských zdrojov, to nejde. Viacerí autori sa zhodujú na tom, že najväčším bohatstvom pre firmy sú ľudské zdroje, ktoré majú k dispozícii (Armstrong 2007, s. 35, Tureckiová 2004, s. 41, Plamínek a Fišer 2005, s. 44, Dedina a Cejthamr 2005, s. 224, Walker a kol. 2003, s. 91-92, Barták 2006, s. 19). Z celej škály personálnych činností sa v ďalšej časti práce budem venovať práve získavaniu a výberu zamestnancov. Pred tým sa však budem sústrediť na človeka, ktorý sa

uchádza o zaradenie do pracovného pomeru, t.z. stojí na prahu personálnych činností a na situáciu, v ktorej sa v súčasnosti nachádza. Poznanie možností trhu práce a pozície uchádzačov o zamestnanie, ktorí vstupujú do výberového procesu, je povinnou výbavou každého personalistu, ktorý do výberového procesu akokoľvek zasahuje.

1.3 Uchádzači o zamestnanie

Jedno z ponímaní andragogiky chápe andragogiku ako vedu o mobilizácii ľudského kapitálu v prostredí sociálnej zmeny (viď 1.1). Bartoňková so Šimkom poukazujú na to, že **ľudský kapitál** predstavuje určitý stupeň kvality ľudí danej spoločnosti. Túto kvalitu tvorí: *kultúrny kapitál* (vlastná kultúrna úroveň, zručnosť používať informácie získané vzdelaním, ale aj pôsobením rodinného prostredia) a *sociálny kapitál* (sieť spoločenských vzťahov, väzieb a pod.). Indikátorom ľudského kapitálu je *funkčná gramotnosť*, t.z. schopnosť aktívne zachádzať s informáciami a efektívne ich využívať (Bartoňková, Šimek 2002, s. 12 a 52). Vodák s Kucharčíkovou chápu ľudský kapitál ako súhrn vrodenej a získanej schopností, vedomostí, zručností, skúseností, návykov, motivácie a energie, ktorým ľudia disponujú. Ľudský kapitál predstavuje výrobný faktor podniku. *Všeobecný ľudský kapitál* je možné využiť vo všetkých typoch zamestnania, *špecifický ľudský kapitál* môžeme využiť len v danom podniku. **Ľudský potenciál** znamená predpoklady k určitej činnosti, ale aj k pretváraní seba samého. Je to súbor dispozícií a predpokladov orientovaných na výkon takých činností, ktoré pomáhajú podniku napredovať. Vzťahuje sa skôr k budúcnosti, kdežto ľudský kapitál vyjadruje súčasný stav. **Ľudské zdroje** predstavujú ľudia v pracovnom procese (Vodák, Kucharčíková 2007, s. 19-24).

Ako sa v dnešnej dobe popasovať s voľným ľudským kapitálom? To je otázka, na ktorú si musí personalista odpovedať. Voľný ľudský kapitál tvoria všetci uchádzači o zamestnanie (nie len evidovaní na úradoch práce, ale aj ženy na rodičovskej dovolenke, študenti, poberatelia starobného alebo invalidného dôchodku, ľudia s platnou pracovnou zmluvou,...). Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Špecialista na výberové AC musí mať prehľad o tom aký ľudia (ľudský kapitál) vstupujú do výberového procesu a aký majú potenciál.

Výberové AC môže byť jedinou metódou, ktorú do výberového procesu zaradíme. Špecialista na výberové AC preto musí vedieť analyzovať možnosti, ktoré trh práce ponúka. Na základe toho vie potom efektívnejšie nastaviť proces výberu zamestnancov pre konkrétnu pozíciu.

V súčasnom období zaznamenávame najväčší nárast počtu nezamestnaných osôb za posledné desaťročie (viď Obr. č. 3). Podľa údajov Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny bola miera evidovanej nezamestnanosti *k 31. decembru 2012* **14,44 %**. Keď porovnáme údaje za posledných 5 rokov, zistíme, že miera evidovanej nezamestnanosti **stúpila o 6,45 %**. Od roku 2007 sa zvýšila takmer o 80 %! Vzhľadom k pretrvávajúcej hospodárskej kríze a zmierňovaniu jej dôsledkov, môžeme stúpajúcu tendenciu naďalej predpokladať. K 31. januáru 2013 bolo na úradoch práce evidovaných 435.438 nezamestnaných osôb, z toho až 303.443 osôb znevýhodnených (o.i. absolventi, dlhodobo nezamestnaní, občania nad 50 rokov, osamelí rodičia s dieťaťom do 10 rokov, občania so zdravotným postihnutím). Takmer 50% nezamestnaných nemá prácu viac ako jeden rok a až 60% tvoria nezamestnaní bez vzdelania, so základným alebo s učňovským vzdelaním bez maturity. Uchádzači do 39. rokov tvoria viac ako 50% evidovaných nezamestnaných. (ÚPSVaR 2013).



Obr. č. 3: Miera evidovanej nezamestnanosti
(prameň: ÚPSVaR 2013, upravené: Kánovská, 2013)

Petřková so Špatenkovou dávajú v tejto súvislosti do pozornosti fakt, že človek do 26 rokov sa nachádza vo fáze profesijného rastu, v ktorej si potvrdzuje správnosť voľby svojho povolania. V prípade, že jedinec v tomto veku nemá ešte reálnu dlhodobejšiu skúsenosť so zamestnaním, bude vývoj jeho profesijnej role nenávratne negatívne ovplyvnený (Petřková, Špatenková 2008, s. 42-43). S týmto faktom musí počítať aj špecialista na výberové AC. Musí vedieť zhodnotiť možné riziká, ktoré sú s tým spojené.

Podľa Šimeka je nezamestnanosť jedným zo sprievodných javov sociálno ekonomickej transformácie. Nezamestnanosť je chápaná ako vynútená strata alebo aj progresívne zníženie hodnoty tých parametrov sociálneho (syntetického – vid' 1.1) statusu, ktoré sú bezprostredne vzťahované k socio profesnej štruktúre. Jej dôsledky sú nie len demografické (definujú populáciu), ale aj sociálne a sociálno psychologické (Šimek 1994, s. 32). Špecialista na výberové AC by mal ovládať problematiku nezamestnanosti, vrátane jej následkov na nezamestnaných. Správanie uchádzačov o zamestnanie je veľmi často ovplyvnené práve dôsledkami dlhodobej nezamestnanosti.

V súvislosti s nezamestnanosťou nesmieme zabudnúť ani na tak často spomínanú rekvalifikáciu, ktorú niektorí politici považujú za liek na nezamestnanosť. Šimek poukazuje na to, že rekvalifikácia je ústredným nástrojom politiky zamestnanosti. Rekvalifikačný systém by mohol znamenať najefektívnejší mechanizmus optimalizácie nezamestnanosti a jej dôsledkov. Problém je, že potenciál rekvalifikácie nie je dostatočne využitý (Šimek 1994, s. 31). Svoj názor pripája aj Bauman, podľa ktorého sa pod úspornými opatreniami štátu skrýva okrádanie rodín a komunít o živobytie a tým ich prepád na dno spoločnosti (Bauman 1999, s. 90). Klega považuje rekvalifikáciu za súčasť celoživotného vzdelávania. Podľa neho dochádza, spolu so zásadnými zmenami ekonomickými, politickými a sociálnymi, aj k zmene v chápaní úlohy pracovnej sily, t.z. jej kvalifikácie, jej uplatnenia, jej hodnotenia. Zmeny v ekonomike vyžadujú kvalitatívne inú mobilitu pracovnej sily, jej vyššiu úroveň a inú štruktúru kvalifikácie pracovníkov (Bočková, Klega a kol. 1994, s. 6). Uchádzači o zamestnanie, ktorí sa zapojili do vzdelávania prostredníctvom rekvalifikačného systému, často nespĺňajú požiadavky na pozície, pre ktoré sa rekvalifikovali. Informácia o tom, či uchádzač o konkrétnu

pozíciu absolvoval rekvalifikačné vzdelávanie je pre špecialistu na výberové AC dôležitá. Na základe nej sa môže rozhodnúť do výberového procesu zaradiť metódy výberu, ktoré by inak nezaradil.

Podľa Bočkovej je pre riešenie problémov vyplývajúcich z globalizácie nevyhnutné vzdelávanie, a to nie len vzdelávanie detí a mládeže, ale aj dospelých ľudí, ktorí sa tak ocitajú v celkom nových situáciách (Bočková 2002, s. 3). Rabušicovi poukazujú na to, že už dlhšiu dobu je formulovaná a rozvíjaná požiadavka na to, aby učenie sa a vzdelávanie prispievalo k zamestnateľnosti jedinca a konkurencieschopnosti ekonomiky (Rabušicová, Rabušic 2008, s. 113). Beneš o.i. hovorí: „vzdelávanie dospelých sa stalo súčasťou personálnej politiky hospodárstva“ a hlavný účel andragogiky, ako ďalšieho vzdelávania, vidí v druhej šanci pre ľudí, ktorí majú odborný alebo kvalifikačný deficit, t.z. v odbornom vzdelávaní a zvyšovaní kvalifikácie (Beneš 2003, s. 21-22). Palán odporúča sa najskôr zamyslieť nad odpoveďami na otázky typu: „Má cenu zvyšovať zamestnateľnosť ľudí, keď budú zákonite vyradení z pracovného procesu?“ alebo „Aké budú sociálne dôsledky vyradenia polovice aktívneho obyvateľstva zo sveta práce?“ (Palán 2002, s. 36-37). Vzdelávanie a rozvoj zamestnancov je súčasťou personálnej politiky väčšiny firiem. Ak správne nastavíme proces výberu zamestnancov, dozvieme sa aké majú vybraní uchádzači silné stránky a aké sú potreby ich rozvoja. Na základe toho následne môžeme vytvoriť rozvojový plán, ktorý pomôže zamestnancovi jeho potenciál rozvinúť.

Sledovanie trendov na trhu práce je súčasťou personálnej politiky každej organizácie. Vývoj na trhu práce nevplýva len na dlhodobé plány personálnej politiky firmy, ale aj na jej operatívne potreby, t.z. aj na výber zamestnancov na voľné pracovné pozície. Aktuálna situácia na trhu práce môže (ale aj nemusí) uľahčiť získavanie kvalitných ľudí. Na jednej strane máme k dispozícii veľký počet uchádzačov o zamestnanie, evidovaných na úradoch práce. Na strane druhej sú kompetencie týchto uchádzačov väčšinou obmedzené. Do výberového procesu však nevstupujú len uchádzači o zamestnanie evidovaní na úradoch práce. Vstupujú do neho aj uchádzači, ktorí sú, v čase zapojenia do výberového procesu, v platnom pracovno-právnom vzťahu (so slovenským alebo zahraničným zamestnávateľom) alebo

ženy na materskej a rodičovskej dovolenke, rovnako ako študenti, osoby na starobnom alebo invalidnom dôchodku. Pri vysokom počte nezamestnaných ľudí, evidovaných na úradoch práce, musíme pri plánovaní výberového procesu počítať s tým, že počet uchádzačov na voľnú pozíciu bude vysoký. Preto výberový proces plánujeme aj s ohľadom na tieto skutočnosti. Keďže špecialista na výberové AC musí ovládať problematiku celého procesu výberu zamestnancov sú pre neho tieto informácie veľmi podstatné.

1.4 Výber zamestnancov

Darwinova evolučná teória vychádza podľa Störiga z biologických faktorov premenlivosti živých bytostí, dedičnosti a nadprodukcie potomstva. To rozpútava medzi bytosťami „boj o život“. Tí, ktorí v tomto boji neobstoja kvôli svojim vlastnostiam, vymierajú. Lepšie prispôbení jedinci prežívajú (Störig 2007, s. 364). Evolučná teória sa dá v prenesenom význame použiť aj na získavanie a výber zamestnancov. Uchádzači zvädzajú boj o voľné pracovné miesto. Snažia sa k získaniu tohoto miesta využiť svoje vlastnosti, schopnosti, zručnosti. Tí, čo neobstoja vo výberovom procese, miesto nezískajú.

Analógiu s Darwinovou teóriou popisuje aj Hroník. Prežijú len tí najsilnejší. V dnešnej ére orientovanej na výkon sa niektoré firmy tohoto hesla držia až príliš. V prípade, že sa ľuďom nedarí, vyhodia ich. Takéto firmy už vopred vylúčia z výberového procesu Rómov, ženy, ktoré by mohli ísť na materskú dovolenku alebo osoby nad 45 rokov pod rôznymi zámienkami. Dbajú na to, aby ich nikto nemohol obviňovať z diskriminácie. Cieľom výberového procesu nemá byť triedenie ľudí na ľudí 1. kategórie, 2. kategórie a pod. Každý by mal dostať rovnakú šancu (Hroník 2007, s. 98-99).

McCormak považuje za jednu z hlavných manažérskych aktivít **výber** (a udržanie) **dobrých zamestnancov**. Dôležitým faktorom pri výbere zamestnancov je srdce každého jednotlivca, jeho nadšenie pre danú firmu. Na čo sú komu znalosti, skúsenosti, zručnosti, keď ich nie je ochotný v danej firme využiť? Oddanosť zamestnanca firme je často podceňovaná a pritom má najvýraznejší vplyv na jeho výkon a pracovné správanie (McCormak 1995, s. 9 a 115-117). Bělohávek v personálnom výbere vidí najefektívnejšiu cestu k dosiahnutiu optimálneho zloženia zamestnancov a tým aj úspešnosti

organizácie (Bělohlávek a kol. 2006, s. 309). Drucker upozorňuje na to, že najobtiažnejšie sa prijímajú rozhodnutia týkajúce sa vedených zamestnancov a tiež na to, že tieto rozhodnutia majú dlhodobé dôsledky (Drucker 1992, s. 51). Pred tým, ako k výberu príde, chceme prilákať (osloviť), čo najviac záujemcov o voľné pracovné miesto. Dostávame sa tak k procesu získavania zamestnancov, v ktorom ide podľa Armstronga o získanie potrebného množstva a kvality ľudských zdrojov, za minimálne náklady (Armstrong 1999, s. 443). Cieľom výberového procesu je transformácia ľudského kapitálu na ľudské zdroje (viď 1.3).

To, do akej miery budú, podľa Koubka, reagovať potencionálni uchádzači na ponuku zamestnania závisí na okolnostiach či podmienkach, ktoré môžu byť vnútorné, ale aj vonkajšie. Vnútorné podmienky závisia na individuálnom rozhodnutí potencionálneho uchádzača pri reakcii na ponuku firmy, vonkajšie sú skôr objektívne a ovplyvňujú firmu, tá ich ovplyvniť nemôže, ale musí ich brať do úvahy (Koubek 2000, s. 101-102):

- **Vnútorné podmienky** súvisia:
 - o s konkrétnym pracovným miestom – dôležitú rolu hrá napr. povaha práce, jej postavenie v hierarchii firmy, rozsah povinností a zodpovednosti, miesto výkonu práce,...;
 - o s firmou – podstatný je význam firmy, jej hospodárske výsledky, možnosť vzdelávania, medziľudské vzťahy, sociálne podmienky, spoločenská zodpovednosť,...;
- **Vonkajšie podmienky** sa týkajú demografického vývoja; ekonomických, sociálnych, politických alebo technologických podmienok; legislatívy.

Proces získavania zamestnancov predstavil o.i. Koubek. V jeho ponímaní proces zahŕňa (Koubek 2000, s. 100-123):

- **identifikáciu potreby získavania zamestnancov** – vychádza z trendov na trhu práce, zo stratégie firmy, zo stratégie ľudských zdrojov, z analýzy pracovných miest, z operatívnej potreby;
- **popis a špecifikáciu voľného pracovného miesta** – definuje charakteristiku pracovných úloh a pracovných podmienok a požiadavky, ktoré toto miesto kladie na zamestnanca;

- **identifikáciu zdrojov uchádzačov** – rozlišujeme: *interné* (existujúci zamestnanci podniku) alebo *externé* (voľné pracovné sily, absolventi škôl, ženy v domácnosti, dôchodci, študenti,...);
- **voľbu metód získavania zamestnancov** – môžeme čerpať z uchádzačov, ktorí sa ponúkajú sami; z doporučení iných zamestnancov alebo odborov alebo rôznych odborných združení; rovnako môžeme spolupracovať s úradmi práce alebo s personálnymi agentúrami alebo môžeme našu ponuku inzerovať v médiách alebo na rôznych internetových portáloch;
- **voľbu dokumentov žiadaných od uchádzačov** – najčastejšie žiadame životopis, motivačný list, referencie, doklady o vzdelaní;
- **ponuku zamestnania** – obsahuje informácie o firme, popis a špecifikáciu pracovného miesta, ponúkané benefity, informácie o termíne do kedy sa môže uchádzač prihlásiť a kde, príp. iné dôležité informácie;
- **uverejnenie ponuky** – využívame viacero metód získavania; po zverejnení ponuky prichádza fáza zbierania dokumentov od potencionálnych uchádzačov,
- **predvýber** – analýza dokumentov od uchádzačov; vyradenie uchádzačov, ktorí nespĺňajú podmienky.

Časť odborníkov, venujúcich sa problematike riadenia ľudských zdrojov, proces získavania zamestnancov neoddeľuje od procesu výberu zamestnancov (Urban 2003, s. 37-53 alebo Drucker 1992, s. 51-55). Hroník patrí tiež do tejto skupiny odborníkov, kroky získavania zamestnancov zahrnul do samotného výberového procesu. Zároveň vytvoril zásady efektívneho výberového procesu (Hroník 2007, s. 95):

1. **najskôr musíme vedieť koho vyberáme**, až potom ako a čím – formulácia kritérií, výber metód;
2. **výber zamestnancov je vždy aktivita public relations** – ponuka pracovného miesta oslovuje verejnosť, vyjadruje firemnú kultúru;
3. **každý výber spĺňa „3E“** – *efektívny* (výber najvhodnejšieho uchádzača, prepojenie s ďalšími aktivitami riadenia ľudských zdrojov), *etický* (nediskriminujúce kritériá výberu), *ekonomický* (optimálna časová dotácia a primerane vynaložené finančné prostriedky);

4. **výberový proces je nepretržitý** – plánovanie ľudských zdrojov, vyhľadávanie, získavanie a ich výber je nikdy nekončiaci proces;
 5. **uplatňovanie lievikového prístupu** – počas jednotlivých kôl výberového procesu je potrebné počet uchádzačov redukovať;
 6. **celý proces je zdokumentovaný** – umožňuje vyhodnotenie efektivity výberu a tiež znižuje riziko prehry pri obžalobe z diskriminácie pri výbere;
 7. **výber ako transplantácia** – nie vždy je vhodný ten najvýkonnejší a bezchybný uchádzač;
 8. **proces rozhodovania je skupinová záležitosť, zodpovednosť za rozhodnutie je individuálna** – rozhodnutie by nemalo byť dielom jedinca, aj keď za neho prijíma zodpovednosť;
 9. **výberové konanie je postavené na 4 pilieroch** – pri výbere je potrebné využiť viac metód výberu, 1. pilier = zhodnotenie personálnych dokumentov, 2. pilier = testy, 3. pilier = výberový rozhovor, 4. pilier = získanie a zhodnotenie referencií;
 10. **výberové konanie nekončí rozhodnutím či prijatím pracovníka** – nadväzuje na zásadu o nepretržitom procese, jej cieľom je neustále zdokonaľovanie celého procesu a zároveň starostlivosť o vybraného uchádzača do doby jeho nástupu do zamestnania alebo adaptačný proces;
- (11.) **proces výberu je potrebné zvládnuť v čo najkratšom čase** – predlžovanie výberového procesu znižuje percento vybraných ľudí, ktorí nakoniec nastúpia.

Z poslednej (neoficiálnej) zásady by si mohli zobrať ponaučenie firmy, ktoré v súčasnosti výberové procesy plánujú, resp. realizujú. Pri neúmernom počte uchádzačov, ktorí spĺňajú požiadavky pracovného miesta, sa výberové procesy naťahujú na niekoľko týždňov, výnimkou nie sú ani 2 mesiace.

K už vymenovaným Koubkovým krokom procesu získavania zamestnancov, pripájam aj kroky procesu výberu zamestnancov, ktoré popisuje zhodne viacero autorov (Koubek 2000, s. 131 a 135, Armstrong 2006, s. 113, Kachaňáková 2007, s. 85, Werther, Davis 1992, s. 203):

- **prípravná fáza** – stanovenie kritérií posudzovania uchádzačov, časový harmonogram, zvolenie metód výberu;
- **realizačná fáza** – samotná realizácia metód výberu;
- **hodnotiaca fáza** – vyhodnotenie jednotlivých fáz výberového procesu.

Najväčšiu pozornosť musíme, podľa autorov, venovať stanoveniu kritérií a metódam výberu. Ak máme kritériá a metódy výberu stanovené, môžeme začať s prípravou, realizáciou a nakoniec vyhodnotením výberového procesu (Koubek 2000, s. 131 a 135, Armstrong 2006, s. 113, Kachaňáková 2007, s. 85). Po ukončení výberového procesu nasleduje uzatvorenie pracovnej zmluvy s vybraným uchádzačom, po ktorom prichádzajú na rad iné činnosti riadenia ľudských zdrojov, ako sú adaptácia, rozvoj a iné. V prípade neúspešného výberu proces získavania a výberu zamestnanca začína znova. Opakovaniu výberového procesu predchádza vyhodnotenie práve skončeného výberového procesu a navrhnutie zmien, ktoré by mali viesť k úspešnému zvládnutiu celého výberového procesu.

Počet voľných pracovných pozícií je niekoľko násobne nižší ako počet uchádzačov o zamestnanie. Zvýšená pozornosť, venovaná získavaniu a výberu zamestnancov, je preto na mieste. Ľahko sa nám totiž môže stať, že sa nám na našu ponuku voľného pracovného miesta prihlási aj 1000 potencionálnych uchádzačov, často krát len za 3 až 4 dni zverejnenia ponuky. Atraktívne sú najmä ponuky, pri ktorých sa nekladú vysoké nároky na uchádzača. Pri takýchto ponukách sa môžeme stretnúť s tým, že aj po predvýbere nám zostane ešte 500 uchádzačov, ktorí spĺňajú naše požiadavky. Nie je ojedinelá ani situácia, pri ktorej, počas výberového procesu s väčším množstvom uchádzačov, nevyberieme ani jedného vhodného uchádzača. Veľký dôraz musíme pri plánovaní výberového procesu klásť na stanovenie kritérií, ktoré vychádzajú o.i. z popisu a špecifikácie pracovného miesta. Umelým navyšovaním požiadaviek na uchádzačov chcú firmy eliminovať počet uchádzačov o voľnú pracovnú pozíciu. Podľa mňa to nie je najlepšia cesta ako získať najvhodnejšieho z uchádzačov. Preto musím zopakovať, že plánovaniu výberového procesu musíme venovať zvýšenú pozornosť, pretože nám do neho vstupuje veľa faktorov, ktoré ovplyvnia konečný výsledok. Ak v príprave niektorú časť výberového procesu podceníme, je pravdepodobné,

že výberový proces nebude úspešný a bude ho treba opakovať. Čo znamená stratu času, ktorý mohli zamestnanci, zapojení do výberového procesu, venovať iným činnostiam, ktoré by viedli k zvýšeniu produktivity firmy.

Po krátkom predstavení procesu výberu zamestnancov som sa dostala na koniec prvej časti mojej práce, v ktorej som sa snažila vysvetliť prečo sa ako andragogička zaujímam o výber zamestnancov. Považovala som za dôležité poukázať na súvis medzi andragogikou, profesijnou andragogikou, riadením ľudských zdrojov, a najmä jednou z hlavných činností riadenia ľudských zdrojov, a to výberom zamestnancov. Rovnako dôležité pre mňa bolo priblíženie súčasnej situácie na trhu práce, ktorá významne ovplyvňuje proces výberu zamestnancov. Keďže v ďalšej časti práce budem analyzovať jednu z metód výberu zamestnancov – AC a budem vytvárať KM pre špecialistu na výberové AC, budú informácie, ktoré súvisia s výberovým procesom, veľmi dôležité. Dokresľujú kontext vnímania osoby, ktorá sa výberom zamestnancov zaoberá.

Najskôr som, slovami teoretikov, priblížila *podstatu andragogiky* v jej užšom, aj širšom ponímaní; *objekt andragogiky*, ktorým je dospelý človek počas celej svojej životnej dráhy; *oporné vedy*, z ktorých andragogika čerpá a tiež aj to, že *andragóg* nie je len lektor (vzdelávateľ dospelých), ale aj kouč, kariérny poradca, personalista, pracovník v resocializačnom zariadení a pod. Napriek tomu, že prepojenie na prácu, pracovné prostredie, na obdobie nezamestnanosti, na potrebu dostatočnej kvalifikácie nájdeme v každej profilácii andragogiky, v ďalšej časti tejto kapitoly som sa sústredila iba na jednu z profilácií andragogiky, a to na *profesijnú andragogiku*, v strede záujmu ktorej stojí profesijná dráha jedinca. Poukázala som na súvis andragogiky a personálneho riadenia, ktoré neskôr nahradilo riadenie ľudských zdrojov. Na jeho úlohy a činnosti, na význam znalostí, na učiacu sa organizáciu. V ďalšej časti som sa zamerala na *uchádzačov o zamestnanie*, ktorí stoja na prahu zaradenia do pracovného procesu. Na súčasnú situáciu na trhu práce, ktorá významne ovplyvňuje personálnu politiku firiem. V poslednej časti som priblížila *proces výberu zamestnancov*, jeho jednotlivé kroky a tiež aj podmienky, ktoré na tento proces vplývajú.

Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. V ďalšej časti práce sa preto budem venovať práve procesu AC, jednej z metód výberu zamestnancov. Analyzovať budem celý proces výberového AC, od rozhodnutia či AC do výberového procesu zaradiť, cez jednotlivé kroky prípravnej fázy a samotnú realizáciu AC, až po vyhodnotenie výsledkov AC a podmienené rozhodnutie. V prípravnej fáze postupne zanalyzujem všetky oblasti, ktoré s prípravou výberového AC súvisia, od organizačného tímu, variability AC, požiadaviek zadávateľa, cez kritériá a techniky (metódy) hodnotenia, ďalej cez hodnotiteľov, moderátora, až po výstupy AC a organizačné zabezpečenie. Ďalej sa zameriam na analýzu realizačnej a hodnotiacej fázy a na záver kapitoly na zhodnotenie úspešnosti výberového AC. Analýza procesu výberového AC mi poskytne základ pre vytvorenie KM pre špecialistu na výberové AC.

2 Assessment centrum

Po tom, čo som sa v predchádzajúcej časti práce venovala vysvetleniu súvisu medzi andragogikou, profesijnou andragogikou, riadením ľudských zdrojov a výberom zamestnancov s poukázaním na súčasnú situáciu na trhu práce, sa budem v tejto kapitole venovať jednej z metód výberu zamestnancov, a to AC. Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Ako sa dočítate ďalej AC môžeme využiť rôznymi spôsobmi, ktoré sa navzájom ovplyvňujú. Proces AC, bez ohľadu na jeho využitie, je takmer identický. Preto môže analýza procesu AC slúžiť aj na iné účely ako ju plánujem využiť ja, k vytvoreniu KM pre špecialistu na výberové AC. Ja budem analyzovať AC, ktoré je zamerané na výber zamestnancov, preto ho nazývam **výberové AC**. **Špecialista na výberové AC** bude v tejto práci pre mňa osoba (ženského alebo mužského pohlavia), ktorá je kompetentná plánovať, realizovať a vyhodnocovať výberové AC. Bez ohľadu na to, akú pozíciu bude vo výberovom AC zastávať (hodnotiteľ, moderátor, figurant); bez ohľadu na to, či to bude interný zamestnanec firmy, ktorá zamestnanca vyberá alebo to bude zamestnanec externej firmy, ktorej služby sa zadávateľ rozhodol využiť a tiež bez ohľadu na to aká je primárna pracovná pozícia, ktorú zastáva (recruiter, manažér, personalista, kouč, ...).

V tejto časti práce budem analyzovať celý proces výberového AC, od prípravy, cez realizáciu, až po hodnotenie a finálne rozhodnutie. V prípravnej fáze postupne zanalyzujem všetky oblasti, ktoré s prípravou výberového AC súvisia, od organizačného tímu, variability AC, požiadaviek zadávateľa, cez kritériá a techniky (metódy) hodnotenia, ďalej cez hodnotiteľov, moderátora, až po výstupy AC a organizačné zabezpečenie. Ďalej sa zameriam na analýzu realizačnej a hodnotiacej fázy a na záver kapitoly na zhodnotenie úspešnosti výberového AC. Pred tým ako pristúpim k analýze prípravnej fázy výberového AC, v skratke priblížim históriu AC, zásady AC, výhody a nevýhody realizácie výberového AC a tiež aj porovnanie s DC. Analýza procesu výberového AC bude slúžiť ako podklad pre vytvorenie KM pre špecialistu na AC, ktorému sa budem venovať v častiach práce, ktoré budú nadväzovať na túto kapitolu.

AC nie je kamenná budova, miestnosť, či centrum alebo stredisko, do ktorých môžeme kedykoľvek prísť. Keď niekto povie, že ide do zdravotného strediska

alebo nákupného centra, každý vie, kam ide. Keď však niekto povie, že ide na (do) AC, málokto vie kam sa chystá. AC označujeme metódu o.i. aj výberu zamestnancov. Ako poznamenáva Montag, AC nie je samostatnou metódou. Samé je zložené z viacerých metód, ktoré sa bežne využívajú v personálno-psychologickej praxi. Preto by bolo vhodnejšie používať pre označenie AC termín „metóda metód“ alebo „metametóda“ alebo „spôsob posudzovania určitých charakteristík“ (Montag 2002, s. 9). Za bežné metódy výberu zamestnancov môžeme považovať o.i. analýzu dokumentov, rozhovor, pozorovanie, testy. Aby som, pre potreby mojej práce, rozlíšila pojem AC ako metóda výberu zamestnancov a metódy AC, budem v ďalšej časti práce nazývať **AC metódou výberu zamestnancov** a metódy AC budem nazývať **techniky hodnotenia**. Pojmy metóda a technika bývajú označované ako synonymá. Niektorí autori *metódu* popisujú ako formu zberu, spracovania a vyhodnocovania a *techniku* ako špecifickejší alebo konkrétnejší postup (Kliment 2008, s. 17, Ptejte se knihovny 2009).

2.1 História AC

Korene AC nájdeme, podľa Brennera a Brennerovej, už na konci 1. svetovej vojny, počas ktorej prvky AC využívala nemecká armáda pri výbere dôstojníkov. Za predchodcu AC označujú diskusie bez vedúceho a cvičenie správania v určitých situáciách (Brenner, Brennerová 2008, s. 147). Hroník ide však ešte ďalej, tvrdí, že korene AC nájdeme už v Starom Grécku (Hroník 2002, s. 2). Bližšie do súčasnosti ide Montag, ktorý tvrdí, že AC sa rozšírilo z USA, kde sa začalo využívať pred viac ako 40 rokmi pri výbere pracovníkov Michiganskej Bellovej centrál, do Európy, kde sa najskôr udomácnilo v Anglicku, Nemecku a Francúzsku (Montag 2002, s. 8). K tomu sa pripája aj Fričová, ktorá počiatky AC spája tiež s USA, kde AC využíval Úrad strategických služieb pri výbere agentov tajnej služby (Fričová 2010). Ako ďalej spomína Montag, prvé formálne pravidlá AC boli stanovené už na 3. medzinárodnom kongrese v roku 1975 (Montag 2002, s. 8). Vývoj AC, rovnako ako vývoj iných oblastí spoločenského života, ide neustále vpred. Čo sa prejavuje napríklad v zaradení online psychodiagnostiky do procesu výberu zamestnancov a tým aj do procesu AC. Napriek tomu je pre špecialistu na AC dôležité vedieť aký vývoj predchádzal súčasnému ponímaniu AC.

2.2 Zásady AC

Na 28. medzinárodnom kongrese v máji 2000, venovanom metódam AC, boli určené medzinárodné štandardy, ktoré by metóda mala spĺňať, pokiaľ chceme hovoriť o AC. Zároveň boli vybrané činnosti, ktoré do AC nepatria.

Medzi zásady AC patrí (Guidelines and Ethical Considerations for AC Operations 2000, s. 2-5):

1. **analýza práce** – účelom je zistiť aké kompetencie sú potrebné pre úspešný výkon,
2. **klasifikácia správania** – požiadavky na vlastnosti, schopnosti, zručnosti, ...,
3. **techniky hodnotenia** – záruka, že skúmame to, čo sme si nadefinovali ako kritéria hodnotenia,
4. **rozmanitosť techník** – požiadavka na zaradenie viacerých techník, ktoré preveria sledované kompetencie z viacerých strán (modelové situácie, testy,...),
5. **multisituačnosť techník** – požiadavka na zaradenie techník, ktoré preveria sledované kompetencie vo viacerých situáciách,
6. **pozorovatelia** – záruka väčšieho počtu a rozmanitého zloženia pozorovateľov (vek, pohlavie, prax,...),
7. **tréning pozorovateľov** – musí byť realizovaný pred každým AC,
8. **zaznamenávanie počas AC** – správanie je zaznamenávané, aby sa mohli k nemu pozorovatelia počas hodnotenia vrátiť,
9. **hodnotiace záznamy** – každý z pozorovateľov si do hodnotiacich záznamov zapisuje pozorované správanie, na ich základe môžu vypracovať spoločne záverečnú správu,
10. **vyhodnotenie** – zlúčenie hodnotení jednotlivých pozorovateľov tvorí záverečnú správu, ktorá obsahuje doporučenie k rozhodnutiu, ku ktorému dospeli zhodne všetci pozorovatelia.

Medzi činnosti, ktoré do AC nepatria, boli zaradené (Guidelines and Ethical Considerations for AC Operations 2000, s. 2-5):

- postupy posudzovania, ktoré nevyžadujú priame pozorovanie správania účastníkov,

- techniky, ktoré k posudzovaniu využívajú iba panelovú diskusiu alebo sekvenčné dotazovanie,
- posudzovanie správania len v jednej situácii,
- používanie iba jedného druhu techník,
- prítomnosť len jedného hodnotiteľa,
- nezdieľanie výsledkov jednotlivých hodnotiteľov,
- AC bez prijatých zásad.

AC sa môže stať efektívnym nástrojom výberu zamestnancov, pokiaľ sa stane súčasťou riadenia ľudských zdrojov vo firme, v ktorej budú zároveň otvorene prijaté a schválené navrhnuté medzinárodné štandardy (Guidelines and Ethical Considerations for AC Operations 2000, s. 2-5).

Počas celého AC by sme mali, podľa Hroníka, dodržiavať 3 základné princípy (Hroník 2002, s. 47-48):

- **sledovanie zmeny v ohraničenom čase** – možnosť vidieť a počuť druhého počas dlhšieho súvislejšieho času vytvára predpoklad pre presnejšie závery,
- **rôzny uhol pohľadu** – rozmanitosť a počet techník hodnotenia umožňuje vidieť účastníka v rôznych situáciách,
- **viac očí** – heterogenita (vek, pohlavie, skúsenosti,...), dostatočný počet a profesionalita hodnotiteľov.

Tieto princípy považuje autor za odlišujúci znak od iných metód využívaných pri výbere zamestnancov (Hroník 2002, s. 47-48). Vaculík za základné stavebné kamene AC a odlišujúce znaky od iných metód výberu považuje: *analýzu pracovnej pozície, zaradenie väčšieho počtu techník, hodnotenie založené na zaznamenaní vzoriek správania, využitie väčšieho počtu zacvičených hodnotiteľov a spôsob hodnotenia účastníkov* (Vaculík 2010, s. 27). Zásady AC sú ďalšou dôležitou oblasťou, ktorá musí byť špecialistovi na AC vlastná. Zabezpečí sa tak eliminácia činností, ktoré do AC nepatria.

2.3 Prečo AC realizovať

Odpoveď načrtol už Armstrong, prinaša obraz budúceho výkonu potencionálneho uchádzača (Armstrong 1999, s. 465). Hroník a Barták za

výhodu o.i. považuje komplexnosť a mnohostrannosť hodnotenia, schopnosť prispôsobovania techník kritériám (Hroník 2002, s. 65, Barták 2006, s. 156). Kyriánová s Gruberom pripájajú svoj názor na výhody AC, a to, že pomocou AC je možné overiť konkrétne sociálne zručnosti, čiže nie len to, čo uchádzač hovorí, ale aj ako sa správa a pracuje (Kyriánová Gruber 2006, s.16). Medzi výhody Vaculík o.i. zaraďuje aj to, že pre uchádzačov je obtiažne odhadnúť aké správanie je žiaduce, a tak nemôžu tejto situácii prispôbiť svoje správanie (Vaculík 2010, s. 23). Kubeš upozorňuje na to, že podľa celosvetového prieskumu praktík v AC sa zvyšuje presnosť výberu zamestnancov a znižujú sa tak náklady spojené s nesprávnym výberom (Assessment a Development centrá: Ako ďalej?).

Proti využívaniu AC môže hovoriť, podľa Hroníka a Montaga, časová náročnosť na prípravu, realizáciu a vyhodnotenie AC. Zanedbateľná nie je ani finančná náročnosť. Vaculík a Barták medzi nevýhody o.i. zaraďujú aj časovú náročnosť pri zaciťku pozorovateľov, obtiažnu využiteľnosť k hodnoteniu ľudí na vysokých manažerských postoch. Ďalšou nevýhodou môže byť aj to, že správanie uchádzačov pri skúškach mimo reálneho pracovného pomeru môže byť skresľujúce (Hroník 2002, s. 65-66, Montag 2002, s. 39, Vaculík 2010, s. 23, Barták 2006, s. 156). K tomu sa pripája aj Kyriánová, ktorá poukazuje na uchádzačov s vyšším vekom. Tí zažili obdobia, v ktorých sa pracovné miesto skôr prijímalo, ako sa hľadalo. Často majú za sebou dlhoročnú prax v jednom podniku. A tak je situácia, v ktorej si musia hľadať nové miesto nová a príliš stresujúca, čo sa môže prejaviť na ich výkone v AC (Kyriánová 2003).

Pri zaradení AC do procesu výberu zamestnancov dôležitú úlohu zohráva viacero faktorov, napr. špecifikácia pracovného miesta, počet uchádzačov o voľnú pracovnú pozíciu alebo dostupnosť špecialistov na výberové AC a pod. Pri plánovaní výberového procesu zvažujeme všetky faktory, na proces výberu zamestnancov vplývajúce, t.z. aj výhody a nevýhody jednotlivých metód výberu zamestnancov.

2.4 Ako AC využiť

Montag popisuje 3 základné spôsoby využitia AC, ktoré sú navzájom previazané (Montag 2002, s. 10-11):

- **výber zamestnancov** – cieľom je zhodnotiť aký majú uchádzači potenciál k tomu, aby boli na danej pozícii úspešní,
- **overenie aktuálneho stavu dôležitých osobnostných charakteristík** – cieľom je identifikácia silných a slabých stránok zamestnancov vzhľadom k ich (súčasným alebo budúcim) pracovným kompetenciám,
- **vzdelávací projekt k tréningu manažerských zručností a tímovej spolupráce** – cieľom je naučiť účastníkov novým zručnostiam v individuálnych cvičeniach a umeniu tímovej práce v skupinových cvičeniach.

V takmer každom AC sú zahrnuté všetky 3 možnosti jeho využitia, avšak vždy jedna prevažuje (Montag 2002, s. 10-11). Andragogiku, v jej užšom ponímaní, chápeme o.i. ako výchovu a vzdelávanie dospelých (viď 1.1). Vzdelávanie dospelých sa vo firme realizuje prostredníctvom firemného vzdelávania. Výstupy z AC, bez ohľadu na jeho využitie, smerujú k vzdelávaniu zamestnancov. Pri výberovom AC sa dozvieme o potenciále uchádzača, ktorý budeme vhodným vzdelávaním, počas pracovného procesu, rozvíjať. Rovnako sa dozvieme o silných a slabých stránkach účastníka (zamestnanca) z výstupov AC, ktorým overujeme aktuálny stav osobnostných charakteristík. Tiež tu plánujeme vzdelávanie s ohľadom na podporu silných stránok a rozvoj nedostatkov. Pri poslednom type chápeme AC samotné ako projekt vzdelávania.

Fričová vo svojom článku poukazuje na to, že ľudia, ktorí nemajú skúsenosť s podobnou metódou výberu, vnímajú AC negatívne. Predstavujú si, že budú v špeciálnej miestnosti, kde budú musieť plniť rôzne príkazy a cez sklo so zrkadlom ich bude pozorovať skupina špecialistov, podobne ako pri výsluchu. Autorka svoju predstavu spája s tým, že na internete je málo informácií o tejto metóde (Fričová 2010). Môžem potvrdiť, že uchádzači o zamestnanie majú na začiatku zmiešané pocity, pretože aj keď vedia, čo metóda AC znamená, nevedia si predstaviť ako to v skutočnosti prebieha. Rovnako som sa cítila aj ja, keď som sa prvý krát mala zúčastniť AC v roli účastníka. S autorkou si však dovoľm v jednom nesúhlasiť. V dnešnej dobe sú príprave na proces výberu zamestnancov, aj metódou AC, venované viaceré publikácie a články. Ako si

hľadať a nájsť prácu? Ako si správne napísať životopis? Ako sa pripraviť na výberový rozhovor? Poznaj svoje silné stránky a svoje slabosti. Testy vo výberovom procese. Ako povedať to, čo chcú firmy počuť? Ako byť úspešný v AC? Už názvy týchto kníh a textov vzbudzujú u uchádzačov o zamestnanie záujem. Uchádzači o zamestnanie v nich tak môžu nájsť nie len typy na správne napísanie životopisu alebo odporúčania na správanie sa počas výberového rozhovoru, ale aj popis metód výberu, spolu s ukázkami modelových situácií, s ktorými sa uchádzač o zamestnanie môže vo výberovom procese stretnúť. Uchádzač získa doslova návod na „úspešné“ zvládnutie výberového procesu. Niekedy môže uchádzač z týchto doporučení nadobudnúť pocit, že ak všetko urobí podľa návodu, nemôže prísť k tomu, že pracovnú ponuku nezíska. Úlohou personalistu alebo inej osoby, zodpovednej za výberový proces (v mojej práci to môže byť práve špecialista na výberové AC) je odhaliť naučené správanie a triky, ktoré uchádzači o zamestnanie využívajú. Táto úloha nie je vôbec jednoduchá. Zaradením viacerých metód výberu zamestnancov do výberového procesu môžeme predchádzať neželanému správaniu. Metóda AC, ktorá je sama zložená z niekoľkých techník hodnotenia, môže byť tou správnou cestou.

V ďalšej časti práce sa budem venovať iba prvej možnosti využitia AC, a to AC ako výberu zamestnancov. Napriek tomu ešte spomeniem fakt, na ktorý tiež poukazuje vo svojom článku Fričová. V praxi sa stretávame aj so zneužitím AC zo strany zamestnávateľov, napr. pri prepúšťaní. Zamestnanci sa AC zúčastnia, pretože im je prezentované ako príležitosť pre vlastný rozvoj. Namiesto toho sú ich slabé stránky využité na to, aby boli následne prepustení z pracovného pomeru. Preto je dôležité otvorene prezentovať k čomu AC slúži, kto a do kedy bude mať k zisteným údajom prístup a tiež získať súhlas účastníkov (Fričová 2010). Pre lepšiu orientáciu budem uchádzačov o voľnú pracovnú pozíciu, ktorí sa zúčastnia výberového AC, nazývať účastníkmi AC. Ostatné osoby budem nazývať ich rolami, ktoré budú vo výberom AC zastávať ako hodnotiteľ, moderátor, figurant.

2.5 AC v porovnaní s DC

AC býva často zamieňané s DC, preto je potrebné si najskôr ujasniť, čo je čo (prehľad rozdielov prináša Tab. č. 1 a č. 2). Taylor a iní autori poukazujú na

to, že aj, keď sú postavené na podobnom princípe, odlišujú sa vo viacerých parametroch (Taylor 2007, s. 9, The British Psychological Society, s. 2).

	Charakteristické rysy AC	Charakteristické rysy DC
Personálne rozhodnutie	Po skončení	Pred začiatkom
Ťažisko porovnávaní	Individuálne porovnávanie	Intraindividuálne porovnávanie
Časovanie spätnej väzby	Po skončení AC	Priebežne

Tab. č. 1: AC a DC podľa Hroníka

(prameň: Hroník 2007, s. 203, upravené: Kánovská 2012, s. 27)

	AC	DC
Oblasť využitia	Pri výbere zamestnancov	K zisťovaniu rozvojových potrieb pri kľúčových zamestnancoch
Cieľová skupina	Externí, aj interní uchádzači na voľné pracovné miesto	Zamestnanci firmy (kľúčoví)
Práca s výstupmi	Výstupy slúžia na posúdenie vhodnosti uchádzačov o voľné pracovné miesto	Výstupy slúžia ako podklad pre vytvorenie individuálnych rozvojových plánov
Prístup	Zamerané na overenie pracovnej spôsobilosti, spätná väzba až po skončení AC	Hľadá cesty k zdokonaľovaniu zamestnancov, spätná väzba priebežne, aj na konci
Postoj účastníkov	Ochota viac sa spoznať, viac na seba prezradiť, očakávajú rady pre prax	Snaha ukázať sa v čo najlepšom svetle a zatajiť negatívne vlastnosti. Väčšia súťaživosť, ochota spolupracovať a snaha uspieť

Tab. č. 2: AC a DC podľa Kyrianovej s Gruberom

(prameň: Kyrianová a Gruber 2006, s. 122-124, upravené: Kánovská 2012, s. 27)

Termín AC pochádza z angličtiny a znamená hodnotiace centrum. Termín DC pochádza rovnako z angličtiny a znamená rozvojové centrum. Podľa Hroníka DC (MotivP 2013):

- indikuje rozvojové potreby a potenciál zamestnancov na základe získaného kompetenčného profilu;

- pomenováva silné stránky a prípadné rezervy jednotlivca, príp. celej skupiny; zároveň definuje aj prostredie, ktoré dokáže výkon zvýšiť alebo pribrzdiť;
- formuluje odporúčanie pre ďalší rozvoj – formou kurzov, školení, výcviku alebo aj koučingu a mentoringu.

2.6 AC ako metóda výberu zamestnancov

Podľa Kyrianovej s Gruberom slúži výberové AC k posudzovaniu ľudí. Základným znakom je prítomnosť skupiny účastníkov a skupiny hodnotiteľov, ktorí účastníkov posudzujú. Tvorí ho súbor rôznych techník, ktoré sú vybrané tak, aby umožnili posúdiť tie charakteristiky, ktoré potrebujeme (Kyrianová, Gruber 2006, s. 15). Spillerová definuje výberové AC ako súbor simulácií, blízkych vykonávanej práci alebo ako súbor viacerých techník pre hodnotenie, obsahujúci okrem simulácií, aj testy a štrukturované interview (Z čoho sa varia assessment centra?). Kachaňáková, Koubek alebo Barták pod AC myslia hodnotiace, resp. diagnosticko-výcvikové stredisko, využívané najmä pri posudzovaní kandidátov na manažerské pozície (Kachaňáková 2007, s. 90, Koubek 2000, s. 139, Barták 2006, s. 155). Vaculík sa pripája, AC je o.i. technika hodnotenia ľudí (Vaculík 2010, s. 15). Už podľa názvu knihy Montaga vidíme, že AC považuje za moderný nástroj pre hodnotenie, výber a výcvik zamestnancov (Montag 2002). Armstrong poukazuje na to, že dobre vytvorené a realizované výberové AC môže načrtnúť budúci pracovný výkon a je dobrou príležitosťou pre posúdenie toho, do akej miery účastníci vyhovujú kultúre danej organizácie (Armstrong 1999, s. 465).

AC ako metóda výberu zamestnancov, prechádza podľa Montaga, rovnako ako proces výberu zamestnancov (viď 1.3) tromi krokmi (Montag 2002, s. 39-49):

- **prípravnou fázou** – ťažisko AC, stanovenie kritérií hodnotenia, výber techník hodnotenia, výber hodnotiteľov,
- **realizačnou fázou** – časovo najkratšia, ale za to organizačne najnáročnejšia,
- **hodnotiacou fázou** – zjednotenie názorov hodnotiteľov, porovnanie výsledkov s ideálnym profilom, záverečná správa.

Ak chceme vytvoriť úspešné AC, nesmieme podceniť žiadnu z fáz AC. Autor zároveň upozorňuje na to, že je potrebné ešte pred prípravnou fázou rozhodnúť o tom, či vôbec AC realizovať a za samozrejmosť považuje podporu vrcholového manažmentu (Montag 2002, s. 39-49). Špecialista na výberové AC musí ovládať jednotlivé kroky všetkých fáz AC. Bez toho by nebol schopný naplánovať, zrealizovať a vyhodnotiť efektívne a úspešné výberové AC. Najviac pozornosti musí venovať prípravnej fáze, t.z. plánovaniu celého výberového AC.

2.7 Prípravná fáza

Prípravná fáza sa môže z časového hľadiska, podľa Kyrianovej s Gruberom, líšiť. S dlhšou časovou dotáciou musíme počítať pri príprave AC na novú pozíciu. To však neznamená, že príprava AC pri opakovanom výbere na rovnakú alebo podobnú pozíciu, čas nevyžaduje (Kyrianová, Gruber 2006, s. 27). Keď zoberieme do úvahy všetky oblasti, na ktoré musíme počas prípravy myslieť, musíme dať za pravdu Montagovi, ktorý tvrdí, že táto fáza je ťažisková a stojí na nej celé výberové AC (viď 2.1). Najdôležitejšie je stanoviť aké faktory sú pre úspešný výkon danej pozície kritické a akým spôsobom ich chceme merať (Montag 2002, s. 41).

Hroník odporúča venovať sa najskôr zadaniu (*koho vyberáme*) a kritériám hodnotenia (*podľa čoho budeme hodnotiť*) a až potom technikám (*ako budeme hodnotiť*) a hodnotiteľom (*kto bude hodnotiť*). Zároveň treba myslieť na to, že AC má byť efektívne, etické a ekonomické (viď 1.3).

2.7.1 Organizačný tím

Všetci ľudia, ktorí sa na AC podieľajú (na príprave, realizácii alebo organizačnom zabezpečení), tvoria organizačný tím (niekedy označovaný aj ako realizačný tím). Ako poznamenáva Montag, je vhodné AC poňať ako projekt so všetkým, čo k tomu patrí. Tento prístup umožňuje lepšie vymedziť dotknuté skupiny zamestnancov, vopred urobí jasno v predpokladaných nákladoch, vytipuje možné riziká a v neposlednom rade stanoví kontrolné body v časovom harmonograme. Projektový tím zahŕňa pracovníkov personálneho útvaru, špecialistov (interných, ale aj externých) na AC, ale aj

manažérov, t.z. potencionálnych nadriadených (Montag 2002, s. 40). Ak zahrnieme do tímu ľudí z rôznych oblastí, zefektívňime celý proces výberového AC. Každý sa tak môže viac sústrediť na svoju oblasť. Výstupom stretnutí organizačného tímu je podrobný program AC, časový harmonogram a rozdelenie úloh jednotlivým členom tímu. Do role projektového manažéra môžeme obsadiť špecialistu na výberové AC. Touto voľbou zaručíme kvalitnú prípravu výberového AC.

2.7.2 Varabilita AC

Klasické AC sa realizuje v určitom čase, na určitom mieste, za prítomnosti realizačného tímu a za prítomnosti uchádzačov (maximálne 12 osôb). AC môžeme rozdeliť podľa viacerých kritérií, napr. podľa dĺžky konania, podľa interakcie medzi účastníkmi a hodnotiteľmi AC alebo podľa miery zainteresovanosti zadávateľa.

Dĺžka konania AC: Montag poukazuje na to, že doba trvania AC závisí od použitých techník a účelu, pre ktorý je AC organizované. Minimálnu dĺžku trvania stanovuje autor na jeden deň, avšak zároveň upozorňuje na to, že najčastejšie sa AC realizuje počas dvoch dní. Nie je výnimkou ani viacdenné AC. Za jeden z dôvodov dlhšie trvajúceho AC považuje autor to, že uchádzači často nevedia do čoho idú a tiež nie sú zvyknutí na hodnotiteľov, a tak sú ich výkony prvý deň negatívne poznamenané (Montag 2002, s. 40). Brenner s Brennerovou považujú dĺžku konania AC v rozmedzí jedného až troch dní za dostatočne dlhú. Účasť na viacdňových AC je náročná na koncentráciu, odolnosť a výdrž všetkých účastníkov, uchádzačov, ale aj hodnotiteľov, moderátora (Brenner, Brennerová 2008, s. 146).

K už spomenutej jedno až troj dňovej variante AC Hroník pripája ešte dve alternatívy. A to, AC realizované počas viacerých dní, ale nie idúcimi za sebou (môže to byť odčlenením psychodiagnostiky od ostatných techník a jej zaradením na iný deň alebo rozdelením skupinových a individuálnych modelových situácií na rôzne dni v týždni, čo nám umožní vidieť rozdiely v správaní jednotlivých uchádzačov). Druhou možnosťou je MINI AC, ktoré sa realizuje v kratšej dobe (3-4 hodiny) a s menším počtom účastníkov (2 až 5 ľudí, ideálne 3 ľudia), počet hodnotiteľov by mal byť rovnaký ako počet

účastníkov (minimálne 3 ľudia, optimálne 4 ľudia). Výnimočne sa MINI AC môže konať až 6 hodín, pri takejto dĺžke autor odporúča odčleniť psychodiagnostiku (realizovať ju napr. cez internet a vyhodnotiť ju vopred), čím ušetríme čas (Hroník 2002, s. 238-240).

Pre dokreslenie ešte uvádzam pohľad na dĺžku konania AC Kyrianovej s Gruberom. Podľa autorov nemusí trvať AC ani jeden deň, môže mať napríklad len 2 hodiny a tiež podľa nich sa nemusí AC zúčastniť skupina účastníkov, ale iba jeden. Skrátene AC nazývajú screeningové, hodnotia sa v ňom len základné kritériá (2-3), používa sa pri pozíciách, na ktoré nie sú vysoké nároky, trvá do 3 hodín. V prípade jedného účastníka hovoria o individuálnom AC, v ktorom sú použité iba individuálne modelové situácie a psychodiagnostika (Kyrianova, Gruber 2006, s. 116-119). Keď si spomenieme na medzinárodné zásady AC (viď 2.2), zistíme, že časť AC, ktoré popisujú práve spomenutí autori patrí do skupiny zásad, ktoré definujú to, kedy o AC hovoriť nemôžeme.

Interakcia medzi účastníkmi a hodnotiteľmi: Hroník rozdeľuje situácie na tie, počas ktorých všetci hodnotitelia vidia všetkých uchádzačov vo všetkých alebo iba niektorých situáciách alebo každý vidí každého v jednej situácii. Tiež pripúšťa možnosť zaradenia tajného hodnotiteľa, ktorý je začlenený medzi účastníkmi (Hroník 2002, s. 237-238). V dnešnej dobe sa stále viac, podľa viacerých autorov, rozmáha AC bez priamej interakcie medzi účastníkmi a hodnotiteľmi. AC, ktoré sa odohráva v prostredí internetu, je označované za virtuálne AC. Samozrejmou je dodržiavanie zásad AC. Virtuálne AC šetrí náklady, čas a umožňuje zapojiť aj uchádzačov o zamestnanie, s ktorými sa v daný čas nedá osobne stretnúť (Hroník 2013, The British Psychological Society, s. 12).

Zainteresanosť zadávateľa: podľa Kyrianovej najčastejšie realizujú AC firmy prostredníctvom externých dodávateľov, ktorí majú dostatočne skúsených hodnotiteľov a ktorí zabezpečia celú organizáciu a plánovanie AC. Skrátene AC sa stále častejšie realizujú internými zdrojmi firmy, avšak na jednoduchšie pozície. Naďalej hrajú prím externé firmy pri kľúčových postoch. V prípade, že máme pochybnosti o interne realizovanom AC, môžeme využiť *supervíziu*

externej firmy, t.z. že si dáme odborne posúdiť projekt nášho AC (Kyrianová 2006). Autorka s kolegom Gruberom považujú za dobré riešenie aj situáciu, keď prípravu AC urobí externá firma, ale realizujeme ho interne (Kyrianová, Gruber 2006, s. 114-115). Hroník upozorňuje na to, že aj keď realizuje AC externá firma, mali by sa ho zúčastniť aj interní hodnotitelia.

Hroník ďalej rozlišuje AC aj podľa *zloženia skupiny účastníkov* – homogénna alebo heterogénna skupina. Doporučuje účastníkov kombinovať (rôzny charakter práce, rôzne pracovné skúsenosti, rôzny vek a pohlavie). Alebo aj podľa začlenenia AC do rôznych personálnych činností (Hroník 2002, s. 236-244).

2.7.3 Požiadavky zadávateľa

Požiadavky zadávateľa vychádzajú, podľa Armstronga a iných, z identifikácie potreby nových zamestnancov a zohľadňujú popis a *špecifikáciu pracovného miesta*, t.z. údaje o.i. o práci, pracovných podmienkach, ktoré sú výsledkom analýzy práce a *požiadavky na pracovníka*, ktoré tvoria schopnosti, vedomosti, zručnosti, osobnostné charakteristiky alebo skúsenosti, ktorými majú uchádzači o voľné pracovné miesto disponovať (Armstrong 1999, s. 446, Koubek 2000, s. 107, Kachaňáková 2007, s. 66, Urban 2003, s. 38-39). Požiadavky zadávateľa sú definované v ponuke práce, ktorá by mala, podľa Koubka, obsahovať aj ďalšie údaje, ako sú napr. termín a miesto prihlásenia, údaje o spoločnosti, ktorá voľné miesto ponúka, žiadaná dokumentácia a pod. (Koubek 2000, s. 119).

Požiadavky na uchádzača zahŕňajú rôzne oblasti. Znalosti, zručnosti a skúsenosti nie sú, podľa Bělohávk, vrodené. Ľudia ich získavajú v priebehu života učením (systematické štúdium, výcvik alebo prežité situácie). **Znalosti** môžeme získať štúdiom. Sú to informácie, ktoré získavame z literatúry, prednášok, rozprávania. Môžu sa týkať najrôznejších tém. **Zručnosti** získavame nácvikom (praxou alebo špecializovaným tréningom). Vo firmách sú dôležité zručnosti ako vyjednávanie, delegovanie, riadenie času a pod. **Praktické skúsenosti** sú nemenej dôležité, aj pri manuálnych povolaniach. **Schopnosti**, t.z. pripravenosť vykonávať určitú činnosť, vznikajú z vlôh, s ktorými sa rodíme. Delíme ich na: rozumové, psychomotorické

a mechanické. **Inteligencia** alebo tiež globálna schopnosť myslieť racionálne, jednať účelne a zachádzať efektívne so svojím okolím sa vekom nemení, mení sa len jej štruktúra. **Vlastnosti** vyjadrujú relatívne stály spôsob správania jedinca. **Motívy** alebo aj pohnútky konania a **potreby** vysvetľujú prečo niekto chce zmeniť pracovné zaradenie, prečo niekto podáva vyšší výkon a pod. **Postoje** vyjadrujú vzťah človeka k nejakému objektu. **Hodnoty** predstavujú spôsoby jednania alebo cieľové stavy, ktoré ľudia považujú za dôležité (Bělohlávek a kol. 2006, s. 44-53). Pri zostavovaní požiadaviek na uchádzača o zamestnanie by mal špecialista na výberové AC brať do úvahy všetky oblasti, ktoré môžu na výkon pracovnej pozície vplyvať (viď Obr. č. 5 v 2.7.4). Na stanovené požiadavky naväzuje výber kritérií hodnotenia a výber technik hodnotenia, preto výberu tých správnych a korektných požiadaviek musí špecialista na výberové AC venovať dostatočnú pozornosť. Ako však upozorňuje Urban, schopnosť a ochota pracovať so značným nasadením a tempom môže nahradiť nedostatok skúseností alebo tréningu. Zároveň však platí, že ani najrozvinutejšie schopnosti nenahradia chýbajúcu iniciatívu alebo pracovnú morálku (Urban 2003, s. 41).

Požiadavky na uchádzača by nemal zadávateľ umelo navyšovať. Špecialista na výberové AC by mal dohliadnuť na to, aby boli požiadavky priamo úmerné obsadzovanej pracovnej pozícii. Ak budeme vyžadovať vyššie požiadavky ako vyžaduje voľná pracovná pozícia, okradneme sa o možnosť získať kvalitného, neprekvalifikovaného zamestnanca. Áno, prihlási sa nám veľa uchádzačov. Množstvo uchádzačov však vieme, správnym nastavením jednotlivých kôl výberového procesu, postupne eliminovať. A keďže chceme vybrať najvhodnejšieho uchádzača, stojí táto cesta za našu námahu.

2.7.4 Kritériá hodnotenia

Stanovenie kritérií hodnotenia je, z pohľadu celého AC, *strategickou činnosťou*, od ktorej sa odvíjajú všetky ostatné činnosti. Kritériá hodnotenia alebo ako vysvetľuje Kyrianová s Gruberom kritériá výberu predstavujú súbor požiadaviek na vzdelanie, prax, ďalšie znalosti, zručnosti a osobnostné vlastnosti, ktoré by mal spĺňať úspešný kandidát na určitú pracovnú pozíciu. Niekedy rozlišujeme tvrdé a mäkké dáta (Kyrianová, Gruber 2008, s. 36).

Praktickým problémom, podľa Montaga, býva prevedenie určujúcich faktorov, ktoré sú niekedy laicky definované, do podoby, v ktorej bude možné ich pozorovať a merať (Montag 2002, s. 41). Hroník poukazuje na to, že si musíme definovať kritériá, ktoré sa vzťahujú k určitým hodnotám, tie vytvárajú hodnotovú štruktúru, ktorou je v AC napr. kompetenčný model (viď 3.2). Tento model popisuje priestor, v ktorom budeme pozorovať.

Súbor kritérií by mal, podľa autora, spĺňať 4 základné požiadavky (Hroník 2002, s. 29-30):

- **reprezentatívnosť kritérií** – kritériá nemôžu byť v sociálnej realite úplné, potrebujú ju však čo najreprezentatívnejšie obsiahnuť,
- **operacionalita kritérií** – kritériá majú jednoznačný zmysel, sú zrozumiteľné a rovnakým spôsobom ich možno odstupňovať, operacionalita umožňuje meranie,
- **neredundancia kritérií** – kritériá sa vo svojom obsahu neprekrývajú, snažíme sa však, aby redundandné boli modelové situácie a testy,
- **minimálny rozsah kritérií** – kritéria síce musia byť reprezentatívne, zároveň ich má byť čo najmenej, za maximálny počet použitých kritérií v jednej modelovej situácii za považuje 7.

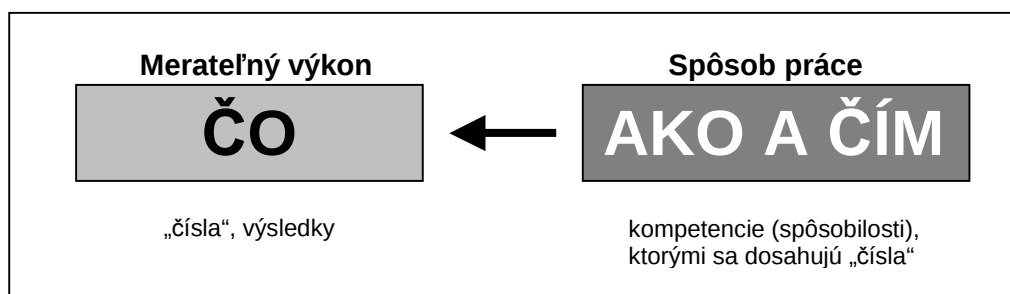
Ďalej autor upozorňuje na to, že nikdy nebudeme mať dosť kritérií na to, aby sme mohli to, čo chceme pozorovať, jednoznačne vyhodnotiť. Ak by sme ich aj našli, nie je v silách hodnotiteľov s nimi všetkými efektívne pracovať. Pri každom rozhodovaní, ktoré sa koná po skončení AC, zohráva svoju úlohu aj subjektívny pocit, ktorý nemusí vždy znamenať nepresnosť alebo chybovosť (Hroník 2002, s. 29-30).

Vaculík za najdôležitejšiu v prípravnej fáze pokladá **analýzu pracovnej pozície**, pretože (Vaculík 2010, s. 63):

- umožňuje identifikovať kompetencie dôležité pre úspešné pôsobenie na danej pozícii,
- umožňuje priradiť dôležitosť týmto kompetenciám,
- umožňuje určiť minimálnu úroveň týchto kompetencií,
- vytvára základ pre výber techník hodnotenia, ich typ a obsah,
- poskytuje informácie o organizačnej kultúre.

Štikar dáva v tejto súvislosti do pozornosti *profesiogram*, v ktorom sú spracované psychologické, fyziologické a iné poznatky o pracovnej činnosti. Profesiogram môžeme považovať v určitom zmysle za synonymum analýzy práce (Štikar 2000, s. 37).

Kompetencie zohrávajú pri výbere kritérií hodnotenia dôležitú úlohu. Podľa Hroníka kompetencia predstavuje **AKO** dosiahneme **ČO**. Nezaujíma nás len to, čo daný človek dosiahol, ale tiež aj to ako to dosiahol. Vzťah výsledkov a kompetencií ukazuje Obr. č. 4. Kompetencie predstavujú spôsoby dosahovania výkonu, môžeme ich pozorovať pri určitom správaní. Kompetencie ako spôsobilosti je možné ovplyvňovať, rozvíjať (Hroník 2007, s. 274-275).



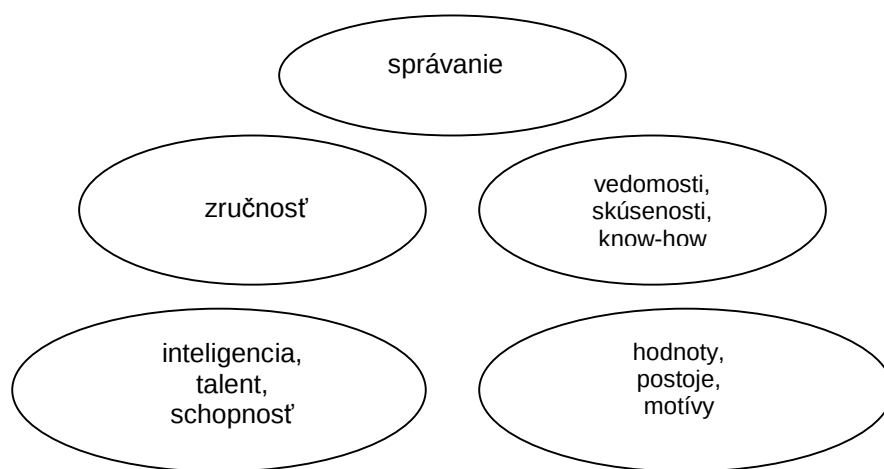
Obr. č. 4: Vzťah výsledkov a kompetencií

(prameň: Hroník 2007, s. 273, upravené: Kánovská 2013)

Veteška s Tureckiovou definujú kompetenciu ako: „jedinečnú schopnosť človeka úspešne jednať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh a životných situácií, spojenú s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť“ (Veteška, Tureckiová 2008, s. 27). Kubeš s kol. pripomínajú, že z praktického hľadiska má zmysel hovoriť o kompetencii iba vo vzťahu ku konkrétnej pozícii. Pokiaľ vieme aké nároky na zamestnanca kladie daná pozícia, vieme kompetencie ľahšie identifikovať. To, čo všetko vplýva na očakávané správanie, zhrnuli do hierarchického modelu štruktúry kompetencie (viď Obr. č. 5). Zároveň autori upozorňujú na to, že ľudia sú v rôznej miere pripravení použiť správanie potrebné k efektívnemu plneniu úloh, pretože majú rôznu mieru pripravenosti správať sa požadovaným spôsobom. Niekedy chýbajú vedomosti alebo

dostatočná sebadôvera. Inokedy nie je človek schopný správať sa žiadúco, lebo mu chýba motív (Kubeš a kol. 2004, s. 28-29).

Kompetencie sa sústreďujú do kompetenčných modelov. Každá firma si zostavuje (či už sama alebo v spolupráci s externou firmou) kompetenčný model v súlade so svojimi cieľmi a stratégiou. Konkrétny kompetenčný model obsahuje len vybrané (kľúčové) kompetencie, s popisom prejavov správania. Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. V súlade s cieľom mojej práce sa budem v ďalšej kapitole venovať zásadám tvorby kompetenčného modelu.



Obr. č. 5: Hierarchický model štruktúry kompetencie

(prameň: Kubeš a kol. 2004, s. 27, upravené: Kánovská 2013)

Kompetencie, či už spracované v kompetenčnom modeli, v matici kompetencií alebo v kompetenčných profiloch nám umožňujú zostaviť kritériá hodnotenia efektívne a pomerne v krátkom čase.

Pred realizáciou výberového AC, odporúča Vaculík, stanoviť **metodik** **merania**, s ktorou oboznámime všetkých hodnotiteľov (Vaculík 2010, s. 90-94). K tomu sa pripája aj Hroník, podľa ktorého sa táto metodika riadi obvykle 3 princípmi (Hroník 2007, s. 203-204):

- každú kompetenciu meriame v minimálne troch modelových situáciách,
- najmenej $\frac{3}{4}$ hodnotiteľov sa musí zhodnúť, aby sme mohli meranie považovať za platné,

- smerodatné je najvyššie platné meranie, aj keď niekedy nám stačí priemer.

Obaja autori sa zároveň zhodujú na tom, že je v podstate možné merať (Vaculík 2010, s. 90-94, Hroník 2007, s. 203-204):

- *kvalitu* = bodové hodnotenie danej kompetencie,
- *variabilitu* = či sú merania v danej kompetencii zhodné alebo nie,
- *frekvenciu* = ako často sme kompetenciu identifikovali.

Po definitívnom určení kritérií hodnotenia pristupujeme k ďalšiemu kroku a tým sú techniky hodnotenia. Vybrané techniky hodnotenia účastníkov výberového AC musia reflektovať práve nami stanovené kritériá hodnotenia, ktoré nadväzujú na požiadavky zadávateľa. Tak, ako špecialista na výberové AC dohliada na primerané požiadavky zadávateľa, dohliada aj na správny výber kritérií hodnotenia. Výberové AC je, tak ako všetky výberové procesy, postavené na dvoch kľúčových faktoroch a tými sú kritériá hodnotenia a techniky hodnotenia, ktoré nadväzujú na kritériá hodnotenia. Kritériám hodnotenia, resp. kompetenciám a tvorbe kompetenčného modelu budem venovať samostatnú kapitolu, ktorá bude nadväzovať na túto kapitolu. Technikám hodnotenia sa budem venovať v nasledujúcich riadkoch. Vzhľadom na obsiahlosť problematiky techník hodnotenia budem tejto časti venovať väčší priestor ako iným oblastiam, ktoré s výberovým AC súvisia.

2.7.5 Techniky hodnotenia

Techniky hodnotenia správania účastníkov vo výberovom AC nie sú výnimočné, ani špeciálne. Ako som už spomínala (viď 2) sú to metódy výberu zamestnancov, ktoré sa bežne využívajú v praxi. Často sú využívané aj v iných oblastiach spoločenského života. Problematika techník hodnotenia správania účastníkov výberového AC je pomerne obsiahla, preto sa jej budem venovať viac ako iným oblastiam, týkajúcich sa výberového AC. Analýzu techník hodnotenia môže využiť každý záujemca o metódy výberu zamestnancov.

Vo všeobecnosti za metódu viacero autorov považuje postup, ktorým dosiahneme stanovený cieľ, bez ohľadu na to, v ktorej oblasti sme si cieľ

vytýčili (andragogika, riadenie ľudských zdrojov, psychológia, sociológia,...). Tento postup je zámerný a koordinovaný (Dvořáková 2011, s. 62, Šnýdrová 2008, s. 87, Mojžíšek 1977, s. 9, Průcha a kol. 2009, s. 153, Kliment 2008, s. 17, Ptejte se knihovny 2009). AC je o.i. metódou výberu zamestnancov, t.z. metódou, ktorou sa dostaneme od vypísania ponuky práce k obsadeniu tejto pracovnej pozície výberom toho najvhodnejšieho uchádzača. AC ako metóda výberu zamestnancov je zložená z viacerých techník hodnotenia (viď 2). V bežnom výberovom procese sa tieto techniky väčšinou realizujú samostatne.

Hroník ponúka typológiu techník hodnotenia, využívaných v personálnej praxi (Hroník 2002, s. 32-36):

- **techniky hodnotenia s dôrazom na čas** – zamerané do minulosti, prítomnosti alebo budúcnosti,
- **techniky hodnotenia s dôrazom na objekt-subjekt** – zamerané na sebaposúdenie alebo na posúdenie druhými,
- **techniky hodnotenia s dôrazom na pôvod prežívania a správania** – *rysové* (správanie odvodené z rysov osobnosti) alebo *situačné* (správanie odvodené zo situácie), systémové metódy v sebe zahŕňajú aj rysové, aj situačné metódy.

V AC sa zameriavame, podľa viacerých autorov, na pozorovanie správania (viď 2.6). Podnet k pozorovaniu získavame z modelových situácií, ktoré nie sú úplne reálne, realitu iba simulujú. Modelové situácie predstavujú techniky, v ktorých sa musí uchádzač nejako správať, nie len rozmýšľať o svojom možnom správaní v určitej situácii. Skladbu výberového AC tvoríme z rôznej skupiny techník, s rôznymi úlohami, ktoré prebiehajú v rôznom čase a obsahujú menšiu či väčšiu mieru abstraktnosti. Všetky sú však prepojené.

Techniky hodnotenia vo výberovom AC autori rozdeľujú na (Hroník 2002, s. 49 a 2007, s. 206, Vaculík 2010, s. 73-74, Taylor 2007, s. 10):

- skupinové modelové situácie,
- individuálne situácie,
- psychodiagnostiku.

Psychodiagnostické techniky ako pozorovanie a rozhovor sú obsiahnuté vo všetkých technikách hodnotenia výberového AC (Hroník 2002, s. 49 a 2007, s. 206, Vaculík 2010, s. 73-74).

Kyrianová s Gruberom poukazujú na to, že v AC sa používa viacero techník. Niektoré sú využívané veľmi často, iné sú vymyslené iba pre konkrétne pozície. Oproti predchádzajúcemu rozdeleniu techník, autori rozlišujú techniky *štandardizované*, do ktorých radia psychodiagnostiku a *neštandardizované*, ktoré zahŕňajú skupinové a individuálne modelové situácie (Kyrianová, Gruber 2006, s. 51-56). Podstatou výberu je identifikovať mieru, ktorá predikuje úspech v práci. Prediktor predstavuje vzorku správania (Štikar 2000, s. 53, Kuruc 1992, s. 17).

2.7.5.1 Podmienky kvality techník hodnotenia

Z hľadiska teórie techník poznávania osobnosti považuje Hroník za hlavné psychometrické podmienky kvality: *validitu, reliabilitu a objektivitu*. Tieto podmienky sú šité na mieru psychologickým testom. Na samotné AC je obtiažne použiť prísne psychometrické podmienky kvality. Pritom AC prináša relevantnejšie výsledky ako psychodiagnostické testy sami o sebe (Hroník 2002, s. 36-38). Podľa Loučkovej je *kvantitatívne* skúmanie objektívnejšie, pretože používa štandardizované metódy a techniky. *Kvalitatívne* skúmanie je naopak charakterizované subjektivitou bádateľa (Loučková 2010, s. 34-46).

Validita

Aby sme získali relevantné výsledky, musíme zabezpečiť validitu merania alebo inými slovami jej platnosť, adekvátnosť, výstižnosť, primeranosť, t.z. že ***technika hodnotenia overuje to, čo overovať má***. Viacerí autori sa zhodujú na tom, že validita sa vzťahuje k miere, do akej určitý prediktor skutočne predpovedá úspešný výkon práce. Prediktor = faktor používaný k predvídaní úspešného výkonu práce. Najväčší problém predstavuje meranie spôsobilostí k určitej práci. Niektoré kritéria úspešnosti práce môžu byť zároveň aj prediktormi.

Najčastejšie sa stretneme u týchto autorov s validitou (Montag 2002, s.27-29, Hroník 2002, s. 38-39, Štikar 2000, s. 11-14 a 53-57, Bělohlávek a kol. 2006,

s 310, Koubek 2000, s. 134-135, Kachaňáková 2007, s. 89, Vaculík 2010, s. 160-163, Průcha a kol. 2009, s. 335, Taylor 2007, s. 12-13, Edenborough 2005, s. 48-50, Stančák 1996, s. 57, Graham a kol. 2003, s. 5, Svoboda 1999, s. 20):

- **konštruktovou** – zameriava sa na správny postup pri konštrukcii techník; nie je možné ju vyjadriť v matematických pojmoch; jej odhad je založený na postupnom zhromažďovaní dôkazov o tom, že navrhnuté konštrukty skutočne tvoria základ skúmaných predpokladov,
- **obsahovou** – vyjadruje mieru zhody obsahu testu, modelovej situácie a správania uchádzača s účelom techniky; slúži ako dôkaz, že technika meria určitú charakteristiku, pre ktorú bola vytvorená,
- **empirickou alebo tiež kritériálnou** – vyjadruje presnosť, s akou sme schopní z jednej charakteristiky predpovedať inú charakteristiku (porovnanie testového skóre získaného prostredníctvom validovanej techniky s testovým skóre techniky, o ktorej sme presvedčení, že validne zisťuje meranú charakteristiku; testové skóre je tak možné považovať za kritérium slúžiace k validácii inej techniky; validitu techniky môžeme potom určiť z tesnosti vzťahu medzi skóre, získané technikou, ktorú validujeme a skóre už validovanej techniky – kritériom), rozlišujeme:
 - o prediktívnu validitu – vzťahuje sa k predpovedi budúcich hodnôt určitého kritéria; jej overenie môže trvať dlhšiu dobu, počas ktorej sa môžu zmeniť podmienky a získané hodnoty tak nemusia byť platné,
 - o súbežnú validitu – vyjadruje nakoľko test alebo modelová situácia účinne zisťuje súčasný stav (hodnotené správanie v určitej modelovej situácii je vzťahnuté k správaniu v inej modelovej situácii či teste),
 - o inkrementálnu validitu – cieľom nie je, aby všetky techniky merali rovnako, ale aby sa prekrývali (skupinové a individuálne modelové situácie a testy merajú v určitých kritériách rovnako, ale zároveň aj každá jednotlivá technika meria niečo, čo iné skupiny techník nie),
 - o diskriminačná validita – jej zmyslom je dokázať, že charakteristika merania validovanou technikou sa líši od

charakteristiky meranej inou technikou (zaradenie kompetencií, ktoré umožňujú dobre odlíšiť jednotlivé schopnosti a zručnosti).

Validácia je nikdy nekončiaci proces, pretože techniku je možné opakovane validovať pre rôzne účely testovania a rôzne skupiny ľudí (Montag 2002, s.27-29, Hroník 2002, s. 38-39, Štikar 2000, s. 11-14 a 53-57, Bělohlávek a kol. 2006, s 310, Koubek 2000, s. 134-135, Kachaňáková 2007, s. 89, Vaculík 2010, s. 160-163, Průcha a kol. 2009, s. 335, Edenborough 2005, s. 48-50, Graham a kol. 2003, s. 5).

Reliabilita

Reliabilita vyjadruje presnosť a spoľahlivosť prediktorov, t.z. faktorov, ktoré predpovedajú úspešný výkon práce. Podľa viacerých autorov reliabilita závisí na tom, do akej miery určitý prediktor vykazuje u jednej osoby a za rovnakých podmienok rovnaké výsledky, aj pri opakovanom meraní. Okrem opakovania môžeme spoľahlivosť overiť aj súčasným použitím viacerých techník, ktoré overujú rovnakú schopnosť (Hroník 2002, s. 37-38, Koubek 2000, s. 135, Kachaňáková 2007, s. 89, Edenborough 2005, s. 48-50, Stančák 1996, s. 57, Graham a kol. 2003, s. 5, Svoboda 1999, s. 19).

Hroník poukazuje na to, že musia byť splnené 2 podmienky na to, aby mohla byť modelová situácia považovaná za spoľahlivú (Hroník 2002, s. 38):

- konštantnosť znaku, ktorý chceme hodnotiť,
- stabilita modelovej situácie alebo testu.

Podľa Průchy s kol. reliabilita vyjadruje tieto vlastnosti výsledkov (Průcha a kol. 2009, s. 246):

- stabilitu, spoľahlivosť, predpovedateľnosť,
- stálosť a presnosť,
- relatívnu neprítomnosť náhodných nepravidelných chýb.

Objektivita

Podľa viacerých autorov objektivita znamená nezávislosť výsledkov hodnotenia od osoby, ktorá výsledky získavala, analyzovala a interpretovala a tiež nemožnosť uchádzačov pôsobiť na výsledok. Objektívnosť predpokladá

nezávislosť poznávaného na poznávajúcom, kľúčovým bodom týchto požiadaviek na proces skúmania je eliminovať osobné zvláštnosti poznávajúceho, jeho zaujatie, temperament a pod. (Hroník 2002, s. 37, Kachaňáková 2007, s. 89, Loučková 2010, s. 41, Svoboda 1999, s. 17).

Hroník poukazuje na to, že objektivitu je možné zvýšiť (Hroník 2002, s. 37):

- vytvorením jednotného systému hodnotenia výsledkov testov alebo pozorovania,
- prípravou a profesionalitou hodnotiteľov,
- jednoznačným zadaním modelovej situácie alebo inštrukcií pri teste,
- rovnakými podmienkami zadania.

Autor zároveň upozorňuje na to, že objektivita modelovej situácie či testu je odlišná od objektivity hodnotenia (popisu a interpretácie). Rôzne modelové situácie a testy zodpovedajú požiadavke objektivity v rôznej miere, niektoré môžu byť jednostranne objektívne, u niektorých sa môže prejaviť tendencia k sociálne žiaducim odpovediam, reakciám (Hroník 2002, s. 37).

2.7.5.2 Posúdenie kvality AC – metódy výberu zamestnancov

Pri posudzovaní kvality AC, ako metódy výberu zamestnancov, vychádzame, podľa Hroníka, z porovnania s inými metódami výberu zamestnancov, ktoré používame ako prediktory úspechu. Úspech je však obtiažne definovať. Niektoré metódy výberu zamestnancov predikujú viac ako iné. Vyššiu validitu je možné očakávať, keď miera presne odráža ako výkony závisia na rôznych charakteristikách. Na niektorých závisia vždy, na iných len niekedy.

Autor sa zamerá aj na rozsah oblastí využitia metód výberu zamestnancov. Rozlišuje (Hroník 2002, s. 39-41):

- **univerzálnu oblasť** – sú to charakteristiky, ktoré vyžaduje každá práca; najmenej pri 90% prác je efektívna výkonnosť viazaná na troch univerzálnych charakteristikách:
 - o *kognitívne schopnosti,*
 - o *vitalita,*
 - o *centralita práce (pohltenie prácou),*

- **oblasť povolaní** – predstavujú charakteristiky len v určitej práci alebo funkcii (napr. odolnosť voči stresu)
- **vzťahovú oblasť** – tvoria ju charakteristiky potrebné pre vytvorenie špecificky zameraných vzťahov.

Podľa validity (kapacity presne predpovedať výkon) **je AC jednou z najlepších metód výberu zamestnancov**. Jej obmedzenie (viď 2.3) sa týka *etického hľadiska* (hodnotenie prejavu a výkonu bez predsudkov), *využitelnosti* (v širšom alebo užšom okruhu funkcií) a *vyšších nákladov* (Hroník 2002, s. 39-41).

2.7.5.3 Skupinové modelové situácie

Skupinovými modelovými situáciami označujeme situácie, v ktorých sa celá skupina (minimálne 2 účastníci) podieľa na výsledku daného zadania. Vytvorenie modelových situácií je mimoriadne náročné. Modelová situácia je, podľa Hroníka, nadradená iným pojmom. Modelovou situáciou viacerí autori označujú všetky situácie, ktoré modelujú určitú realitu. Podradenými pojmami sú hranie rolí, prípadová štúdia, diskusná skupina, prezentácia a pod. Modelová situácia sa od bežnej situácie odlišuje zjednodušením vzťahov, časovou komprimáciou alebo jej prenesením. Je však veľmi podobná reálnej situácii v kľúčových charakteristikách alebo funkciách. Niektoré modelové situácie vychádzajú viac zo známeho prostredia, iné z dôrazu na zjednodušenie. Modelová situácia obsahuje znaky reálnej situácie (reprezentatívna pre určitú pracovnú pozíciu) a kompetencie, ktoré sme vybrali ako rozhodujúce o efektívnom výkone. Predmetom pozorovania v modelových situáciách je správanie, nie samotné riešenie, čiže proces, ktorým k danému výsledku účastníci prišli (Hroník 2002, s. 46, Edenborough 2005, s. 141, The British Psychological Society, s. 6).

Hroník skupinové modelové situácie člení (Hroník 2002, s. 153):

- so zameraním na sledovanie *výkonových charakteristík*,
- so zameraním na sledovanie *interpersonálnych charakteristík*,
- so zameraním na sledovanie *kognitívnych charakteristík*,
- so zameraním na sledovanie *reakcií na stres*.

V každej skupinovej modelovej situácii prichádza k prejavom interpersonálnych charakteristík. Účasť na týchto úlohách predstavuje pre účastníkov výberového AC enormnú záťaž. Jednotlivé modelové situácie sa viac zamerávajú na niektorú z uvedených oblastí (Hroník 2002, s. 46 a 153).

Dvořáková alebo Koubek zaraďujú **prípadové štúdie** do situačných metód, pri ktorých ide o skutočné alebo vymyslené popísanie určitého organizačného problému, ktorý majú skupiny alebo jednotlivci vyriešiť. Cieľom je riešenie problému. Rozdeľuje ich (Dvořáková 2011, s. 67-68, Koubek 2000, s. 226):

- *rozborová situácia* – analýza a riešenie reálnych problémov,
- *konfliktná situácia* – riešenie konfliktu v medziľudských vzťahoch,
- *metóda incidentu* – inštrukcie obsahujú len kľúčové body, účastníci sa majú pýtať na podrobnosti,
- *postupné zoznamovanie s problémom* – obsiahlejší prípad je rozdelený do viac častí, ktoré účastníci riešia samostatne v menších skupinách, potom nasleduje časť, v ktorej si jednotlivé skupiny predstavujú svoje riešenie.

Autori ďalej popisujú inscenačné metódy, do ktorých je zahrnuté **hranie rolí**, v ktorých účastníci hrajú role rôznych osôb, ktoré vystupujú v určenej problémovej situácii. Cieľom nie je iba riešenie daného problému, ale aj poznanie a overenie rôznych variant riešenia, pochopenie motivácie správania svojho, ale aj ostatných. Môžu mať viac variant (Dvořáková 2011, s. 67-68, Koubek 2000, s. 227):

- *jednoduchá štruktúrna inscenácia* – daná charakteristika východzej situácie a popis jednotlivých rolí, hraje sa pred ostatnými účastníkmi,
- *mnohostranné hranie rolí* – rozdelenie účastníkov do skupín, v ktorých hrajú pridelené role,
- *jednoduchá neštruktúrna inscenácia* – bez popisu východzej situácie a bez popisu jednotlivých rolí, účastníci spontánne riešia problém, ktorý im je zadaný pár slovami.

Projektovú výuku môžeme tiež zaradiť do skupinových modelových situácií. Podľa autorov účastníci dostanú zadaný projekt (komplexnú praktickú úlohu), vychádzajúcu z bežnej praxe, kde je nutné riešiť teoretickú, aj praktickú časť.

Musia stanoviť cieľ, vytvoriť plán riešenia, realizovať tento plán a vyhodnotiť ho. Cieľom **diskusie v skupine** je vidieť komunikáciu medzi účastníkmi skupiny navzájom, zvyčajne je založená na vybranom probléme alebo rozpore, ktorý vyvolá rôzne názory účastníkov (Dvořáková 2011, s. 67-68, Koubek 2000, s. 223-228). K tomu sa pridáva Montag, ktorý delí diskusie na: *riadenú – neriadenú, s hraním rolí – bez hrania rolí a bez prípravy – s prípravou* (Montag 2002, s. 31).

2.7.5.4 Individuálne situácie

V individuálnych situáciach vystupuje len jeden účastník, a to sám alebo spolu s figurantom. Zameranie je, podľa Hroníka, na podanie čo najlepšieho individuálneho výkonu, ktorý ale môže byť ovplyvnený sociálnym kontextom (Hroník 2002, s. 50).

Medzi individuálne situácie autori zaraďujú (Hroník 2002, s. 102–152, Montag 2002, s. 31-38, Vaculík 2010, s. 76-80):

- **prezentáciu** – môže ísť o seba prezentáciu alebo prezentáciu určenej témy; čas na prezentáciu býva presne vymedzený; pozorovať môžeme napr. prezentačné zručnosti, sebapoňatie, úroveň vyjadrovania alebo zvládanie stresu; obecnstvo tvoria ostatní účastníci alebo len hodnotitelia; doporučuje sa využívať nahrávanie videokamerou a v prípade, že je individuálna prezentácia zaradená na začiatku AC, je potrebné ju zaradiť aj v priebehu alebo na konci AC (napr. pri zhodnotení prínosu AC alebo ako súčasť skupinových modelových situácií),
- **rozhovor** – je bežnou súčasťou AC; náročný na čas (optimálne 45 minút na jedného účastníka), preto sa odporúča odčleniť rozhovor od samotného priebehu AC, aj keď výstupy z neho sa použijú k záverečnému hodnoteniu; bližšie k rozhovorom v psychodiagnostike (viď 2.7.5.5.2),
- **morálne dilemma** – nemajú jednoznačné riešenie; do riešenia sa premietajú postoje a hodnoty; hodnotenie vyžaduje skúsenosť a profesionalitu, pretože jeden postoj sa dá vysvetliť z rôznych strán,
- **hranie rolí a prípadové štúdie** - ide v podstate o tie isté situácie ako pri skupinových modelových situáciách (viď 2.7.5.3), iba že tu

vystupuje uchádzač spolu s figurantom; figurant svoju rolu prispôsobuje aktuálnej situácii, avšak plne v súlade s cieľom a zadaním modelovej situácie (ovplyvňuje situáciu a spoluvytvára podmienky pre prejavenie či neprejavenie meranej kompetencie),

- **skúšky tvorivých a improvizáčnych schopností** – sú málo využívané, pretože tieto schopnosti nie sú tak často zaradené medzi kritériá hodnotenia,
- **skúšky znalostí a orientácie v odbore** – majú obvykle testový charakter a obmedzený počet správnych riešení; bývajú: *písomné, ústne, praktické*; sú ľahko vyhodnotiteľné;
- **skúšky špeciálnych zručností** – predikujú schopnosť uchádzačov zvládnuť určitú zručnosť.

2.7.5.5 Psychodiagnostika

Pedagogický slovník definuje psychodiagnostiku ako *odbor aplikovanej psychológie*, zaoberajúci sa metodologickými aspektami merania v psychológii, zisťovaním a meraním psychologických procesov, vlastností, stavov jedinca alebo skupín. Poznatky z oblasti diagnostiky sú dôležité pre pedagogickú, andragogickú alebo poradenskú psychológiu alebo psychológiu práce (Průcha a kol. 2009, s. 235). Šnýdrová, Stančák a Halama pod psychodiagnostikou rozumejú zisťovanie a meranie duševných vlastností a stavov, prípadne ďalších charakteristík jedinca v rámci normy, ale aj patologického obrazu. Predstavuje náuku o teoretických a metodologických základoch rozpoznávania a určovania psychologických charakteristík, v ktorých sa jednotlivci líšia alebo ktoré poukazujú na aktuálny psychický stav človeka. Rovnako je to aj náuka o technikách hodnotenia, ktoré stanovenie týchto charakteristík umožňujú. Účelom je poznanie jedinca alebo skupiny a porozumieť im, čo je vyjadrené v diagnóze, ktorá umožňuje prognózu ďalšieho vývoja.

Autori ďalej poukazujú na to, že **psychodiagnostika** je úzko spätá s **psychológiou osobnosti** (najmä s diferenciálnou psychológiou – náuka o individuálnych rozdieloch medzi ľuďmi). Pomocnou disciplínou je **psychometria**, ktorá je založená na aplikácii matematicko-štatistických metód. Do jej obsahu patrí napr. teória konštrukcie psychologických testov,

určovanie vedeckej užitočnosti techník hodnotenia, validita, reliabilita a pod. (Šnýdrová 2008, s. 7, Stančák 1996, s. 7, Halama 2005, s. 7). Psychodiagnostika je vo výberovom AC, podľa Hroníka, zameraná na sebaopis a sebaoposúdenie. Informácia o miere zhody medzi sebaoposúdením a posúdením ostatnými je pre výber a rozvoj zamestnancov veľmi dôležitá (Hroník 2002, s. 50).

Z pohľadu diagnostiky, rozlišuje Šnýdrová a Halama, dve stratégie (Šnýdrová 2008, s. 85-88, Halama 2005, s. 11):

- **kazuistickú** alebo tiež situačnú – prirodzeným spôsobom študuje prípad, osobnosť,
- **psychometrickú** – zameraná na kvantifikáciu dát s využitím matematických metód.

K tomu sa pripája aj Pirohová, ktorá *andragogickú diagnostiku* (teóriu postupov identifikácie problému a potrieb účastníka ako sú napr. plánovanie a budovanie kariéry alebo umiestnenie na trhu práce, ktorá vedie k možnosti nápravy či uspokojeniu potrieb), člení (Pirohová 2008, s. 26-28 a 115) na:

- didaktickú diagnostiku – vychádza z metodológie vied o výchove, všeobecnej andragogiky, andragogickej didaktiky. Vzdelávateľ dospelých diagnostikuje, diagnostikovaným je účastník vzdelávania, skupina alebo sám vzdelávateľ. Vzdelávateľ dospelých (lektor, kouč, mentor) pôsobí v oblasti sociálnej, kultúrnej a profesijnej. Používa techniky pedagogickej diagnostiky (napr. testy alebo skúšky), ktorá je v podstate založená na psychodiagnostike. *V porovnaní so Šnýdrovej stratégiou tu môžeme vidieť súvis medzi didaktickou diagnostikou a psychometrickou stratégiou.*
- poradenskú diagnostiku – predstavuje teóriu postupov identifikácie problémovej situácie klienta, ktorá súvisí s učením sa alebo podmienkami vzdelávania. Využíva techniky z bežnej psychologической praxe (napr. anamnéza, rozhovor, pozorovanie). V poradenskom procese je dôležité viesť účastníka k uvedomeniu si príležitostí, ktoré má k dispozícii, s ohľadom na kultúrny, sociálny a politický kontext. *Tu môžeme vidieť súvis s kazuistickou (situačnou) stratégiou Šnýdrovej.*

Techniky hodnotenia delí Šnýdrová a iní na dve veľké skupiny podľa kritéria štandardizácie (Šnýdrová 2008, s. 119-121, Halama 2005, s. 29, Svoboda 1999, s. 21):

- **klinické** – netestové, neštandardné, kvalitatívne – zameriavajú sa na celok a hĺbku skúmanej osoby, jej zložitý psychický stav; postihujú také javy ako sú životný štýl, hodnoty, motivácia, súvislosť aktuálneho stavu s minulosťou a pod.,
 - o subjektívne, nevyužívajú štandardné pravidlá, nemajú štatistický základ, sú pružné, umožňujú lepšie poznať konkrétny prípad obmieňaním svojich postupov,
 - *anamnéza* (objektívna a subjektívna), *pozorovanie*, *rozhovor*, *analýza spontánnych produktov* (výkonov a výtvorov, výsledkov práce, písomnej práce na určitú tému),
- **testové** – psychometrické, štandardné, statické,
 - o kvantifikovateľné, objektívne, validné, reliabilné,
 - *výkonové testy* (inteligencie, špeciálnych schopností a jednotlivých psychických funkcií, vedomostí) a *testy osobnosti* (projektívne, objektívne, dotazníky, posudzovacie stupnice).

K týmto dvom skupinám Šnýdrová ešte priraduje tretiu skupinu, a tou sú metódy **prístrojové** (Šnýdrová 2008, s. 119-121). Pozorovanie a rozhovor hrajú pri výberovom AC strategickú rolu. Práve na pozorovaní prejavov správania je postavené výberové (a nie len výberové) AC. Tak, ako musí špecialista na výberové AC ovládať stanovovanie kritérií hodnotenia účastníkov výberového AC, musí ovládať aj problematiku techník hodnotenia. Problematika techník hodnotenia je veľmi obsiahla, vyžaduje hlboké znalosti najmä z oblasti psychológie. V nasledujúcom texte sa budem venovať jednotlivým technikám hodnotenia psychodiagnostiky, aby som preukázala opodstatnenosť mojich tvrdení o potrebe znalostí z oblasti psychológie.

2.7.5.5.1 Anamnéza

Anamnéza predstavuje, podľa Šnýdrovej, súhrn údajov o životnej histórii jedinca. Cieľom anamnestického vyšetrenia je objasnenie trvalých vlastností

jednotlivca, jeho typických prejavov správania a prežívania, zistenie všetkých prelomových momentov, ktoré jedinca v priebehu jeho života vytvárali. Rozsah anamnézy je daný cieľom, pre ktorý chceme anamnézu využiť. Pohybuje sa od niekoľko životopisných údajov až po obrovské množstvo podrobných informácií. Rozsahu je priamo úmerný aj čas, ktorý na vytvorenie anamnézy potrebujeme.

Autorka rozlišuje (Šnýdrová 2008, s. 88-96):

- **subjektívnu anamnézu**, ktorá je založená na subjektívnom popise, pociť a interpretácii,
- **objektívnu anamnézu**, ktorá vychádza z faktov (z dokumentov alebo od iných osôb, ktoré však tiež môžu podliehať subjektívnemu popisu); patria sem: *osobné údaje, zdravotné údaje, rodinná anamnéza, výchovno vzdelávací kontext, vzťahy jedinca s vrstovníkmi mimo rodinu a školu, **individuálne charakteristiky vzťahov a spôsobov správania.***

Najčastejšie sa anamnéza získava rozhovorom. Môžu mať však aj podobu rôznych dotazníkov alebo schém, sú väčšinou písomné a stručné (Šnýdrová 2008, s. 88-96). Pirohová sa tiež pridáva so svojím názorom, podľa ktorého môžeme anamnézu vytvoriť na základe (Pirohová 2008, s. 137-138):

- analýzy dokumentov (životopis, vysvedčenie, certifikát a pod.),
- dotazníka,
- anamnestického rozhovoru,
- referencií od predchádzajúcich a súčasných zamestnávateľov.

Autorka zároveň upozorňuje na to, že údaje môžu byť použité len v súlade s cieľom, na ktorý sú vyžiadané. Personálneho poradcu môžu zaujímať informácie z oblastí: *sociálno-demografické údaje, kľúčové kompetencie, údaje o motivácii k štúdiu, záľuby a záujmy, údaje o predchádzajúcich zamestnávateľoch* (Pirohová 2008, s. 137-138). V súvislosti s anamnézou prináša Hroník pojem *personálna anamnéza*, ktorá vychádza (ako analýza dokumentov u Pirohovej) zo životopisu (profesného, štruktúrovaného, voľného), z referencií, z motivačného listu, z výpisu z registra trestov, z vysvedčení alebo diplomov alebo iných dokladov o dosiahnutom vzdelaní

alebo aj z eseje, ktorú uchádzač napísal na určenú tému (Hroník 2007, s. 156). Oproti týmto autorom Kliment nepovažuje anamnézu za samostatnú techniku, ale iba za výstup rozhovoru alebo pozorovania (Kliment 2008, s. 19).

2.7.5.5.2 Rozhovor

Rozhovor alebo tiež výberový pohovor alebo aj interview, je podľa Šnýdrovej alebo Říčana, najprirodzenejšou psychologickou metódou, ale zďaleka nie najjednoduchšou. Predstavuje bezprostrednú formu dotazovania, založenú na priamej ústnej komunikácii medzi zúčastnenými osobami. Cieľom je získať určité informácie od toho, s kým rozprávame. Príjemná a dôverná atmosféra pomáha k uvoľneniu účastníka a podporuje jeho túžbu zveriť sa. Existuje rozdiel medzi diagnostickým, psychoterapeutickým alebo pedagogickým rozhovorom. Diagnostický rozhovor je zároveň príležitosťou, pre skúmanú osobu, k sebapoznaniu, k zvýšeniu pocitu ľudskej dôstojnosti, rešpektu k sebe. Počas rozhovoru s jedincom nevynášame hodnotiace súdy, nedávame najavo či sa nám jeho počínanie páčilo alebo nie, neradíme (Šnýdrová 2008, s. 103-104, Říčan 2009, s. 31).

Viacerí autori delia rozhovory podľa miery záväznosti typu a poradia otázok (Koubek 2000, s. 142-143, Šnýdrová 2008, s. 104, Kachaňáková 2007, s. 92, Kliment 2008, s. 19, Hroník 2007, s. 309):

- **štandardizované** (alebo aj štrukturované) – majú záväzné znenie, poradie otázok, aj spôsob zaznamenávania odpovedí; nie je tu priestor na ovplyvnenie výsledku zo strany účastníkov rozhovoru,
- **neštandardizované** (neštrukturované) – je určený cieľ a smer dotazovania, priebeh je však voľný,
- **pološtandardizované** (pološtrukturované) – skladá sa zo súboru otázok, ktoré sa kladú všetky, ale existuje pri nich možnosť následného dotazu

Koubek dokresľuje pohľad na rozhovor z pozície výberu nových zamestnancov. Hlavným cieľom je posúdiť pracovné spôsobilosti uchádzača s ohľadom na voľnú pracovnú pozíciu. Z toho vychádzajú 3 vedľajšie ciele (Koubek 2000, s. 142):

- **získať dostatočné a podrobnejšie informácie o uchádzačovi** – jeho očakávania, pracovné ciele, overenie informácií z doložených dokumentov,
- **poskytnúť uchádzačovi informácie o firme a pracovnej pozícii** – reálne informácie, nie zavádzajúce,
- **posúdiť osobnosť uchádzača** – mimo psychodiagnostických testov.

Rozhovor s uchádzačom môže, podľa autora, viesť jeden posudzovateľ (personalista alebo manažér ako potencionálny nadriadený) alebo viac posudzovateľov, čím môžeme získať lepšie výsledky. Pri viacerých posudzovateľoch môžeme realizovať jeden rozhovor so všetkými posudzovateľmi a uchádzačom naraz alebo môžeme realizovať sériu pohovorov, pri ktorom bude vždy iný posudzovateľ a ten istý uchádzač. V praxi sa využíva aj skupinový výberový rozhovor, kde sú prítomní viacerí uchádzači a jeden alebo viacerí posudzovatelia (Koubek 2000, s. 142). K tomu sa pripájajú aj iní autori, ktorí upresňujú terminológiu: *rozhovor 1+1* (uchádzač a jeden posudzovateľ), *sekvenčný rozhovor* (séria viacerých rozhovorov s rôznymi posudzovateľmi), *panelový rozhovor* (rozhovor viacerých posudzovateľov s jedným uchádzačom naraz) a *skupinový rozhovor* (viac účastníkov, jeden alebo viac posudzovateľov). Rozhovory môžeme ďalej rozlišovať podľa rôznych aspektov (Kachaňáková 2007, s. 93, Hroník 2007, s 311-312, Šnýdrová 2008, s. 104-105, Armstrong 1999, s. 464).

Hroník rozdeľuje typy rozhovorov na tie, ktoré sa využívajú pri bežných výberových procesoch (prehľad prináša Tab. č.3) a na tie, ktoré sa využívajú pri výberových AC. V rámci výberového AC môže ísť o rozhovory (Hroník 2002, s. 113-115 a 2007, s. 311):

- **motivačne hodnotiace** – zamerané na sledovanie reflexie a sebareflexie a z nich odvodené kognitívne štýly, na charakter motivácie, na temperamentové charakteristiky,
- **biografické** – sledujú významné udalosti na životnej dráhe uchádzača, majú charakter hĺbkového rozhovoru (nie len vonkajšie udalosti, ale aj vnútornú dynamiku, pozadie udalostí), zameriavajú sa na správanie, ale aj motiváciu a vyjadrenie vlastných pocitov,

- **manažérske** – zameriavajú sa na stredný a vyšší manažment, nesú v sebe prvky biografického rozhovoru, ale s pohľadom do súčasnosti a budúcnosti, sú kratšie
- **behaviorálne** – zamerané na dôkazy, účastník je vedený k tomu, aby každé tvrdenie doložil príkladom správania, podľa ktorého mohli ostatní poznať, že prejavil danú kvalitu.

Typ rozhovoru	Dĺžka	Charakteristika
screeningový	10-20 minút	krátky, orientačný slúži k vylúčeniu nevhodných uchádzačov
štandardný	45-60 minút	klasický typ prijímacieho rozhovoru štandardizovaný
behaviorálny	60-120 minút	zameraný na uvádzanie príkladov, ktoré potvrdia správanie účastníka, podľa ktorého mohli ostatní poznať, že prejavil danú kvalitu
so skúškou alebo hraním rolí	45-90 minút	obsahuje aj individuálne modelové situácie, ktorých role sú blízke obsadzovanej pozícii
komplexný	60-120 minút	využíva prvky behaviorálneho rozhovoru, individuálnej modelovej situácie, testovanie orientácie v odbore a pod.

Tab. č. 3: Druhy výberového rozhovoru podľa Hroníka

(prameň: Hroník 2007, s. 311-312, upravené: Kánovská 2013)

Autor ďalej poukazuje na to, že rozhovor vo výberovom procese, a tým aj vo výberovom AC, vyžaduje dostatočnú časovú dotáciu. Na dôkladný rozhovor s jedným účastníkom potrebujeme 45 až 120 minút, záleží to na type rozhovoru, ktorý plánujeme vo výberovom procese využiť (viď Tab. č. 3). Autor odporúča počas výberového AC realizovať behaviorálny rozhovor, pretože tým, že žiada od účastníka príklady, potvrdzujúce jeho správanie, dokáže rozlíšiť tzv. profesionálnych účastníkov s výborným sebariadením od tých, ktorí kvalitné sebariadenie môžu podložiť aj reálnou skúsenosťou. Ako synonymum pre behaviorálny rozhovor sa zvykne používať pojem kompetenčný rozhovor. Kvôli časovej náročnosti autor odporúča behaviorálny rozhovor vyčleniť z výberového AC a realizovať ho vopred, mimo samotnej realizácie výberového AC. Môže byť napríklad zaradené ako jedno z kôl výberového procesu (I. kolo analýza dokumentov - selekcia uchádzačov, II. kolo skreeningový rozhovor – selekcia účastníkov, III. kolo štandardný rozhovor –

selekcia účastníkov, IV. kolo behaviorálny rozhovor – selekcia účastníkov), ktoré predchádza realizácii AC (Hroník 2007, s. 310-313).

Armstrong ďalej vyzdvihuje **pohovory zamerané na správanie**. Každý výberový rozhovor by mal byť dôkladne naplánovaný v súlade s adekvátnymi prediktormi výkonu. Doterajší pracovný výkon je najlepším prediktorom budúceho pracovného výkonu. Otázky pre účastníkov výberového procesu sú vopred sformulované a sú konštruované tak, aby bolo z odpovedí možné získať dôkazy o účastníkových schopnostiach v určitých vybraných oblastiach. Napr. Popíšte situáciu, v ktorej ste presviedčal ostatných k nejakej neobvyklej aktivite. S akým výsledkom? Ako ste sa v tejto situácii cítili?. Otázky na udalosti môžeme klásť aj v takej podobe, že sa pýtame ako by sa uchádzač zachoval v situáciách, ktoré považujeme za rozhodujúce pre efektívny výkon na danom mieste. Využívame otvorené otázky, na ktoré môže účastník voľne odpovedať alebo konkretizačné otázky k vyjasneniu určitej skutočnosti. Rovnako môžeme použiť hypotetické otázky, typu Predstavte si,... Účastník má povedať ako by v danej situácii reagoval (Armstrong 1999, s. 470-471).

Koubek k tomu pridáva, že otázky musia byť presné, úplné a jednoznačné, musia sa týkať výhradne práce, musia hodnotiť len znalosti, zručnosti, schopnosti a ostatné charakteristiky nevyhnutné pre výkon danej práce, mali by odrážať obsah práce a hodnotiť požiadavky na tej úrovni, ktorá je bezprostredne potrebná. Vyhýbame sa uzatvoreným otázkam, na ktoré účastník odpovedá iba áno, nie alebo neviem, možno. Zásadne kladieme všetkým účastníkom rovnaké otázky a dodržiujeme rovnaký postup (Koubek 2000, s. 143). Pirohová a Hroník sa prikláňajú ku Koubkovi pri pohľade na to, aké by mali otázky byť. Otázky majú byť: *otvorené a jednoznačné*. Na strane druhej by otázky nemali (Pirohová 2008, s. 139-140, Hroník 2007, s. 310-311):

- byť *sugestívne a manipulatívne*,
- začínať slovom *Prečo*,
- *uzatvorené*.

Ďalej, spolu s Klimentom, rozlišujú typy otázok na (Pirohová 2008, s. 139-140, Kliment 2008, s. 18, Hroník 2007, s. 311-312):

- **priame** – ako vychádzate s nadriadeným?

- **nepriame** – ako sa cítite v prítomnosti nadriadeného?
- **projektívne** – ako by vaši spolupracovníci charakterizovali váš vzťah k nadriadenému?

Účinnnejšie sú nepriame a projektívne otázky. Priame navodzujú atmosféru výsluchu. Účastník nevie, nechce alebo je mu nepríjemné odpovedať jednoznačne, môže sa uzatvoriť a odmietnuť spoluprácu. Keď má hovoriť o druhých, hovorí skôr o svojich vlastných chybách, omyloch, problémoch (Pirohová 2008, s. 139-140, Kliment 2008, s. 18). Šnýdrová podporuje názor Pirohovej. Zároveň pridáva základné podmienky získavania objektívnych dát (Šnýdrová 2008, s. 109):

- jedinec musí byť **schopný** odpovedať na príslušné otázky,
- jedinec musí byť **ochotný** otázky zodpovedať,
- posudzovateľ musí byť schopný vyčleniť zo subjektívnych výrokov jedinca objektívne dáta.

Schopnosť jedinca odpovedať na otázky vhodným spôsobom je, podľa autorky, záležitosťou určitých kognitívnych predpokladov. Významnú rolu tu zohráva pamäť, pretože z nej si vybavujeme určité skúsenosti. Pri nedostatočnom vybavení môže byť skúsenosť skreslená (bez toho, aby si to jedinec uvedomil). Ochota účastníka je predovšetkým záležitosťou jeho motivácie. Na skreslení výsledkov sa môže podpísať aj osobnosť posudzovateľa (Šnýdrová 2008, s. 109).

Kachaňáková, Hroník alebo Armstrong zhodne popisujú priebeh rozhovoru ako (Kachaňáková 2007, s. 93-94, Armstrong 1999, s. 460-470, Hroník 2007, s. 313):

- *prvotný kontakt* – privítanie uchádzača, predstavenie posudzovateľov, navodenie príjemnej atmosféry,
- *jadro rozhovoru* – samotný rozhovor, zo strany uchádzača predstavenie jeho skúsenosti, motivácie, ambícií, sebahodnotenie a predstava pracovného miesta, zo strany personalistu alebo posudzovateľa popis pracovnej pozície, predstavenie spoločnosti, benefitov a pod.

- *záver rozhovoru* – informácie o ďalšom postupe, dodatočné otázky zo strany uchádzača, rozlúčenie s uchádzačom.

Počas rozhovoru nenaznačujeme uchádzačovi aké asi bude pre neho konečné rozhodnutie (Kachaňáková 2007, s. 93-94, Armstrong 1999, s. 460-470). K tomu sa pridáva aj Šnýdrová, ktorá poukazuje na dôležitosť záveru, ktorý by mal vyznieť ako potvrdenie dobrého vzťahu medzi posudzovateľom a posudzovaným (Šnýdrová 2008, s. 109).

2.7.5.5.3 Pozorovanie

Pozorovanie je v pedagogickom slovníku definované ako: „Sledovanie zmyslovo vnímateľných javov, najmä správania osôb, interakcií rôznych vzťahov, priebehu skupinovej práce, priebehu konfliktu,...“ (Průcha a kol. 2009, s. 213). Šnýdrová k tomu pripája svoje ponímanie pozorovania, ktoré sa s predchádzajúcou definíciou nerozchádza, skôr ju približuje. Pri pozorovaní ide o zámerné, cieľavedomé a plánované sledovanie zmyslovo vnímateľných javov (vonkajších prejavov skúmaného jedinca – napr. vzhľad, oblečenie, reakcie,...). Presne a objektívne pozorovať a interpretovať pozorované dokážu len skúsení pozorovatelia (Šnýdrová 2008, s. 96).

Podnety k pozorovaniu získavame, podľa Říčana, v každodennom živote. Väčšiu šancu k poznaniu ľudí ponúkajú niektoré povolania, ako lekár, zdravotník, učiteľ, lektor, personalista v podniku a pod. K hlbšiemu pochopeniu získaných poznatkov bráni nedostatok psychologických poznatkov, ale aj osobnostné predpoklady pre poznanie ľudí. Metóda pozorovania je výhodná, pretože zachytáva spontánne, prirodzené správanie, dianie, do ktorého pozorovateľ nezasiahol. Nezachytáva však správanie, ktoré sa udeje v súkromí, v nestráženom okamžiku a pod. (Říčan 2007, s. 27-28).

Psychológia sa, podľa viacerých autorov, zaoberá *prežívaním* a *správaním* človeka. Pričom pod prežívaním chápeme vnútorné pocity a myšlienky, ktoré sú dostupné len danému človeku. Pod správaním rozumieme všetky vonkajšie prejavy jedinca. Preto rozlišujeme 2 spôsoby pozorovania (Šnýdrová 2008, s. 96-97, Kliment 2008, s. 17, Říčan 2007, s. 29, Průcha a kol. 2009, s. 213):

- **extrospekciu** = objektívne pozorovanie druhých (vonkajšie prejavy, správanie)
- **introspekciu** = subjektívne seba pozorovanie daného jedinca (vnútorné pocity, city, predstavy, postoje).

Aby rôzni pozorovatelia dospeli pri popise správania jedinca k pokiaľ možno rovnakým výsledkom je potrebné, podľa autorov, zadať kritériá pozorovania (alebo ako hovoríme pri výberovom AC kritériá hodnotenia – viď 2.7.4). Z množstva prejavov správania a prežívania vyberieme len určitú vzorku (pri kritériách hodnotenia v AC vyberáme kľúčové kompetencie – viď 2.7.4), ktorá sa stane predmetom nášho ďalšieho skúmania (Šnýdrová 2008, s. 96-97, Kliment 2008, s. 17, Říčan 2007, s. 29, Průcha a kol. 2009, s. 213).

Medzi druhy pozorovania autori radia (Hroník 2002, s. 70-71, Kliment 2008, s. 17-18, Říčan 2007, s. 28-29, Halama 1999, s. 25):

- **zúčastnené pozorovanie** – pozorovateľ je súčasťou danej skupiny,
- **nezúčastnené pozorovanie** – pozorovateľ stojí mimo pozorovanej skupiny,

alebo

- **zjavné pozorovanie**, pri ktorom jedinec vie, že je pozorovaný,
- **skryté pozorovanie** – jedinec o pozorovaní nevie,
 - *nepozorované pozorovanie* môže byť realizované počas AC mimo vykonávania jednotlivých modelových úloh (situácií), napr. cez prestávky (podľa môjho názoru nie je etické pozorovať účastníkov cez prestávky, ak má byť výsledok z tohoto pozorovania súčasťou záverečného hodnotenia a účastníci o tom nevedia).

alebo

- **voľné pozorovanie** alebo tiež neštrukturované (podobne ako pri rozhovore – viď 2.7.5.5.2) – ide v ňom o čo najrozsiahlejší popis sledovaného javu; je stanovený rámcový cieľ, ale nie sú stanovené postupy ako ho dosiahnuť; zamerané na objavenie niečoho nového; vyžaduje prípravu a je náročný na profesionalitu pozorovateľa,

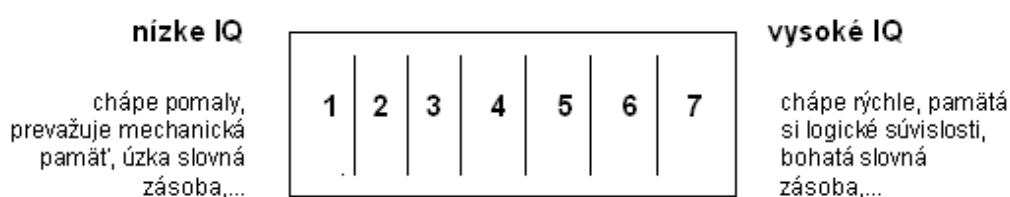
- **systematické pozorovanie** – sledujeme v ňom vopred vybrané kritériá; prejavované správanie je potom porovnávané práve s vybranými kritériami; môžeme realizovať:
 - o *čiasťočne štandardizované* alebo tiež *čiasťočne štrukturované* (rovnaké pravidlá ako pri rozhovore – vid' 2.7.5.5.2) – umožňujú zaznamenať prejavy správania, ktoré nie sú popísané v kritériách,
 - o *štandardizované* alebo tiež *štrukturované* (aj tu platia rovnaké pravidlá ako pri rozhovore – vid' 2.7.5.5.2) – umožňujú štatistické vyhodnotenia pozorovacích archov jednotlivých pozorovateľov, ktorí nemajú na svoje poznámky voľný priestor; zameranie na stanovené kritériá pozorovania (v AC hodnotenia); archy majú podobu rôznych škál, ktoré môžu byť vyjadrené numericky, graficky alebo verbálne,

Okrem bežného zápisu poznámok z pozorovania autori odporúčajú zaznamenávať pozorované situácie aj videokamerou, aby sme mohli nahrávku znova použiť, napr. pri nejednoznačnom závere alebo pri požiadavke na hodnotenie aj inou osobou ako tou, ktorá sa pozorovania zúčastnila (Hroník 2002, s. 70-71, Kliment 2008, s. 17-18, Říčan 2007, s. 28-29).

Hroník rozlišuje etapy pozorovania v AC na (Hroník 2002, s. 71):

- **prípravnú etapu** – kryje sa s projektovaním celého AC; volí sa druh pozorovania v súlade so stanovenými kritériami hodnotenia a voľbou techník hodnotenia; volí sa počet a spôsob prípravy hodnotiteľov,
- **vlastné pozorovanie** prejavov správania účastníkov pri rôznych modelových situáciách, pri administrovaní psychodiagnostických testov a mimo všetky zámerne navodené situácie; je vždy systematické; záznam z pozorovania sa robí priebežne počas pozorovania, aby hodnotiteľom neunikli dôležité informácie,
- **interpretáciu pozorovaných javov** – vysvetlenie pozorovaného správania (vid' 2.7.6); prichádza k nej najčastejšie pri poradách hodnotiteľov (po jednotlivých modelových situáciách, po skončení určitého bloku modelových situácií,...)
- **spätnú väzbu** – každé pozorovanie má byť vyhodnotené, aby mohlo prísť k zlepšeniu.

Posudzovacie škály slúžia k tomu, aby sa, podľa Říčana alebo Halamu, využili znalosti ľudí, ktoré majú o ľuďoch, s ktorými trávajú viac času. Zaujímavé sú najmä prejavy posudzovaného v kritických situáciách. Pre pozorovateľov sú prínosní najmä ľudia, ktorí majú možnosť posúdiť iných, napr. učitelia, lektori, majstri, manažéri. Pri posudzovacích škálach je vždy stanovená vlastnosť (aj pracovná), ktorá sa bude posudzovať a symptómy, ktorými sa prejavuje (viď Obr. č. 6). Na vybranej škále sa vyberie hodnota, ktorá najviac zodpovedá vlastnosti jedinca.



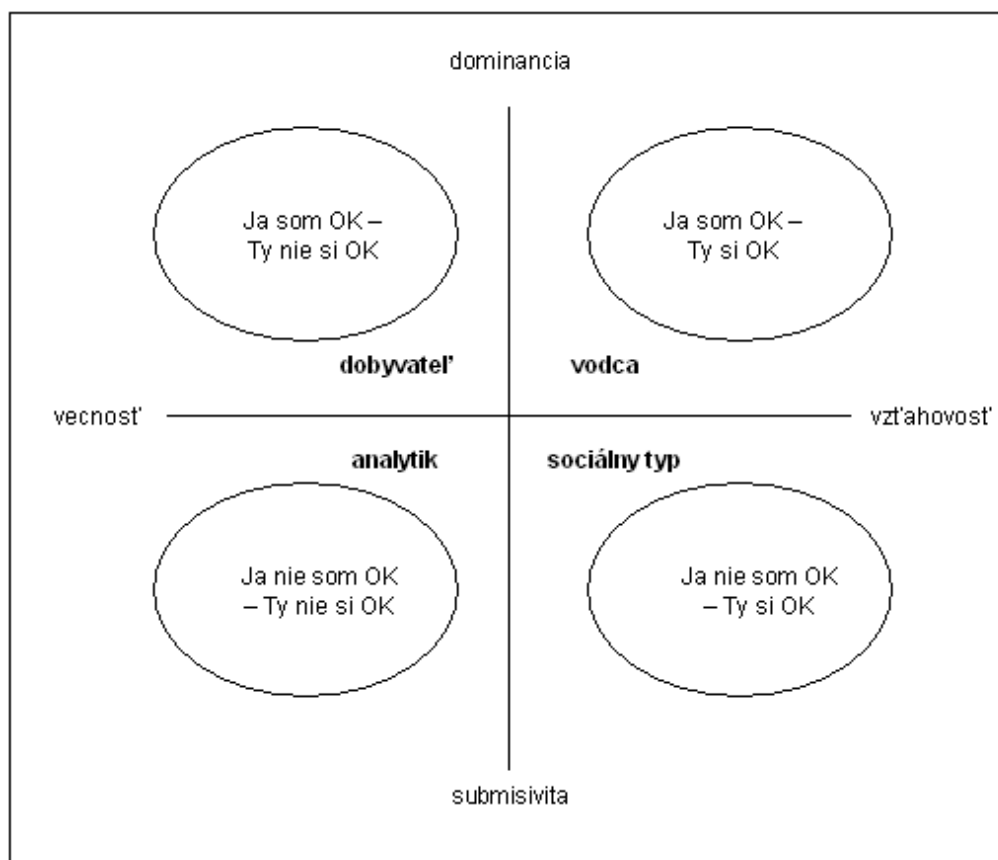
Obr. č. 6: Posudzovacia škála

(prameň: Říčan 2007, s. 30, upravené: Kánovská 2013)

Rovnakú posudzovaciu škálu môžeme predložiť posudzovateľovi, aby v nej vybral hodnotu zodpovedajúcu vybranej vlastnosti. Zároveň ho môžeme požiadať, aby posudzovaciu škálu vyplnil ako keby bol tým posudzovaným (Říčan 2007, s. 30-31, Halama 2005, s. 38). Posudzovacie škály môžeme v ponímaní výberového AC chápať ako *kompetencie*, ktoré sú v škálach vnímané ako vlastnosti a *rôzne úrovne rozvoja danej kompetencie*, ktoré tu zastupujú symptómy (viď 2.7.4). Aj keď sa väčšina autorov zhoduje na používaní škál 5 až 7 bodových, z môjho pohľadu je lepšie voliť párny počet. Väčšina ľudí, neskúsená v oblasti posudzovania iných, má tendenciu voliť stredné číslo, aby sa tak vyhla horšiemu alebo lepšiemu hodnoteniu. Takto sa musí prikloniť na jednu alebo druhú stranu.

Pozorovacia schéma sa uplatňuje, podľa Hroníka, v etape vlastného pozorovania a interpretácie pozorovaných prejavov správania. Pozorovaciu schému využívame najmä pri skupinových a individuálnych modelových situáciách. Môžeme použiť rôzne schémy pozorovania (Balesovú, Baumgaertenovej,...). Svoju schému (viď Obr. č. 7) autor vzťahuje k základným osiam Learyho testu, do ktorého zároveň premieta Berneho teóriu transakčnej analýzy. Pôvodnú os *afiliácia* – *nepriateľstvo* autor

nahradil osou *vzťahovosť* – *vecnosť*. Vylúčil tak pojem nepriateľstvo (Hroník 2002, s. 72-73).



Obr. č. 7: Pozorovacia schéma podľa Hroníka

(prameň: Hroník 2002, s. 73, upravené: Kánovská 2013)

Autorova pozorovacia schéma poníma malý počet pozorovaných kritérií (Hroník 2002, s. 72-73):

- **prístup k úlohám a veciam** – Je aktívny alebo pasívny? Vníma situáciu a reaguje na ňu? Reaguje proaktívne? Postupuje chaoticky alebo systematicky? Otázky kladieme v súlade s kritériami hodnotenia,
- **vzťah k druhým ľuďom** – Ako sa v danej situácii správa k ostatným? Prejavuje záujem? Počúva? Ako sa zapája?,
- **správanie k sebe samému** – Je sebavedomý? Zameriava sa na seba alebo na úlohu, činnosť? Prejavuje istotu?,
- **prejavovanie emócií** – Vieme rozpoznať, čo cíti? Dáva najavo svoje názory, pocity?

Sociálne vnímanie a poznávanie alebo tiež, podľa Montaga, Klimenta a iných, sociálna percepcia a sociálna kognícia. Tvoria základ hodnotenia správania vo výberovom AC (Montag 2002, s. 25-26, Kliment 2002, s. 13-15, Boroš 2001, s. 26, Sollárová 2007, s. 65, Kollárik 2002, s. 78).

Sociálna percepcia (vnímanie) - predmetom sociálnej percepcie sú jednotliví ľudia alebo skupiny ľudí. Viacerí autori ju považujú za zvláštny druh vnímania, ktorý sa viaže na vnímanie ľudí. Je súčasťou poznávania, ako základný proces získavania informácií o jednotlivcoch a skupinách. A je úzko späté s hĺbkou sebapoznania a úrovňou sebauvedomovania. Dôležité je dôkladne poznať samého seba, poznať svoje možnosti, schopnosti, ale aj obmedzenia, silné a slabé stránky, ktoré môžu byť jedincom regulované.

Sociálna percepcia dáva odpovede na otázky (Boroš 2001, s. 36-37, Kollárik 2002, s. 78-79, Kliment 2002, s. 15):

- Čo konkrétny človek robí?
- Prečo to robí?
- Aký je?

Pomáha pochopiť ako iný človek reaguje v určitej situácii, čo prežíva, prečo reaguje práve tak, ako reaguje, aké ma vlastnosti (Boroš 2001, s. 36-37, Kollárik 2002, s. 78-79, Kliment 2002, s. 15).

Údaje, získané sociálnou percepciou a následne vo vedomí spracované do úsudkov (názorov, myšlienok), delí Boroš na (Boroš 2001, s. 37):

- **epizodické** – týkajúce sa aktuálneho stavu percepcie, prežívania a správania druhej osoby, napr. úsudky o vonkajších prejavoch (pozdravil) alebo o vnútorných faktoch (bojí sa),
- **dispozičné** – týkajúce sa trvalých charakteristík osobnosti, napr. úsudky o vonkajších charakteristikách (je milý) alebo vnútorných (je citlivý).

Autor zároveň poukazuje na fakt, že seba-percepcia (vlastné vnímanie) patrí medzi najťažšie úlohy (Boroš 2001, s. 37).

Pri vnímaní je dôležitý, podľa Kollárika alebo Šnýdrovej, *subjekt, objekt a konkrétna situácia*. Pri analýze objektu vnímania môžeme pozorovať (vnímať) vonkajšie, objektívne znaky (Kollárik 2002, s. 79-81, Šnýdrová 2008, s. 103):

- **vzhľad** – fyziognómia, oblečenie, čistota, spôsob držania tela, chôdza, výraz tváre a pod.,
- **neverbálny prejav** - mimika, gestika, proxemika, haptika, posturológia, kinezika, pantomimika, orientácia, paralingvistika a pod.,
- **verbálny prejav** – hlasitosť a tempo reči, množstvo slov, intonácia, slovná vata, bohatosť slovníka, spisovná reč, nárečie, vulgarizmy, slang,
- **jednanie** – sociálne správanie (interpersonálne vzťahy), vzťah k objektom, vzťah k sebe, prejavy emócií.

Z pohľadu subjektu sa zameriavame na odpoveď, ktorá zodpovedá otázky: Ako prichádza k vnímaniu vlastného a cudzieho správania? Aká je miera presnosti, objektívnosti, správnosti vnímania druhých ľudí? V procese sociálneho vnímania sa objavujú určité psychologické faktory, ktoré spôsobujú chybovosť a nepresnosť. Takým determinantom môže byť: *prenášanie osobných kritérií do vnímania a hodnotenia iných* alebo *predsudky* (Kollárik 2002, s. 79-81, Šnýdrová 2008, s. 103). Kliment, Sollárová a iní pripájajú ďalšie determinanty percepcie, ktoré ovplyvňujú procesy vnímania a poznávania: *haló efekt, efekt primárnosti, princíp recentnosti, efekt Polyanin, efekt zhovievavosti, stereotypy, efekt rozptýlenia, nápadnosť v správaní a fyzická nápadnosť* (Kliment 2002, s. 21-23, Sollárová a kol. 2007, s. 66, Boroš 2001, s. 55-56, Taylor 2007, s. 64-66).

Sociálna kognícia (poznávanie) - kognícia je, v Klimentovom ponímaní, širšie chápaná. Ako súhrn operácií, ktorými poznávame svoj vlastný vnútorný svet, ale aj svet okolo nás. Netvorí ju len vnímanie, ale aj myslenie, pozornosť, pamäť, učenie, predstavivosť a fantázia. Sociálna znamená skutočnosť, že smeruje k poznávaniu objektov sociálneho priestoru a najmä vyjadruje skutočnosť, že naše poznávacie procesy sú určené našou sociálnou skúsenosťou a tiež našou sociálnou príslušnosťou. Priebeh a výsledná podoba poznávacích procesov je určená (Kliment 2002, s. 14-23):

- **neurofyziologickou výbavou jedinca** (biologický rozmer) – vrozený podklad nášho vnímania, ktoré chápeme ako vstup do poznávania; výsledná kvalita je ovplyvnená zmyslami,
- **práve pôsobiacim fyzickým a psychickým prostredím** (fyzický a kultúrny rozmer) – naše poznávanie je určené kontextom, v ktorom prebieha,
- **našou minulou skúsenosťou** (psychický rozmer) – vďaka svojej individuálnej a sociálnej skúsenosti prisudzujeme určitým objektom pre ne špecifickú váhu, a to podľa toho do akej miery má objekt schopnosť uspokojovať naše potreby.

Autor v súvislosti so sociálnou kogníciou hovorí aj o (Kliment 2002, s. 14-23):

- **personálnej kognícii** – pomocou nej si vytvárame dojmy, týkajúce sa psychických charakteristík druhých osôb; výsledné dojmy odvodzujeme z percepčných charakteristík; dochádza k spojeniu percepcie (vnímania) a posudzovacích procesov, ktoré môžu mať podobu:
 - o *intuície* – k výslednému dojmu dospievame cestou emočne podložených úsudkov,
 - o *inferencie*, ktorá je založená na rozumovom posúdení dojmu,
- **interpersonálnej kognícii** – je budovaná nie len na vzťahoch medzi osobami, ktoré sú priamo v interakcii, ale tiež na ich väzbách k ďalším ľuďom; jedinci, nachádzajúci sa vo vzájomnom kontakte, si utvárajú svoje dojmy o druhej osobe:
 - o na základe vlastného pozorovania,
 - o zohľadňujú aj to, ako ich vidí posudzovaná osoba,
 - o berú do úvahy aj to, ako druhí ľudia posudzujú danú osobu.

Montag poukazuje na 2 základné teórie sociálneho poznávania, ktoré majú pre AC význam (Montag 2002, s. 25-26):

- **asociatívna teória** tiež nazývaná asocianistický model alebo model „zdola-hore“ je založený na tom, že hodnotiteľ si utvára úsudky na základe asociácií (spája si jednotlivé prejavy a vzorce správania a do pamäti si ukladá najmä konkrétne špecifické činnosti), z ktorých si

skladá svoj názor na úroveň konkrétnej pozorovanej charakteristiky; hodnotiteľ, aj hodnotiaci proces je pasívny; dôraz je kladený na objekt pozorovania,

- **konštruktívna teória** alebo tiež nazývaná konštruktivistický model alebo model „zhora-dole“; základom hodnotenia sú dojmy a stereotypy, ktoré si hodnotiteľ vytvára o pozorovanej osobe; vyžadovaná je aktivita hodnotiteľa; rozhodujúci je proces poznávania; dôraz sa kladie na subjekt, čiže hodnotiteľa.

AC, ako metóda výberu zamestnancov, je založená na zmiešanej teórii poznávania. *V súlade s modelom asocianistickým* je založená na predpoklade, že hodnotitelia môžu systematicky pozorovať a využívať informácie o prejavoch správania v jednotlivých situáciách, ktoré sú navrhnuté tak, aby uľahčili hodnotiteľom zapamätanie a zaznamenanie jednotlivých detailov. *V súlade s modelom konštruktivistickým* sa predpokladá, že hodnotitelia používajú vopred definované zmysluplné faktory, vzťahujúce sa k efektívnemu výkonu danej pozície. Tieto faktory umožňujú sústrediť pozornosť hodnotiteľov na podstatné prejavy správania účastníkov a tým vyvodiť ucelené závery o úrovni konkrétnych zručností, ktoré jednotlivec v tej ktorej situácii predvedie. Aby hodnotitelia neinklinovali nadmerne k jednej teórii, doporučuje im autor viesť z pozorovania podrobné záznamy o každej situácii. Pred tým je však potrebné stanoviť presné a jasné kritéria hodnotenia, napr. kľúčové kompetencie (viď 2.7.4) a k nim popísať ich jednotlivé úrovne rozvoja a zároveň vybrať požadovanú úroveň rozvoja daných kompetencií pre voľnú pracovnú pozíciu (Montag 2002, s. 25-26). Kliment plne súhlasí s Montagom, akurát, že on zmiešanú teóriu poznávania nazýva *konjuktívna* (Kliment 2002, s. 20-21).

2.7.5.5.4 Analýza spontánnych produktov

V rozbere produktov minulej činnosti skúmanej osoby spočíva, podľa Šnýdrovej, analýza spontánnych produktov. Zahŕňa *analýzu produktov výkonu, analýzu výsledkov práce a analýzu písomnej práce*. Spoločným znakom metodických postupov, využívaných pri analýzach je to, že sa zaoberajú javmi, ktoré vznikli bez diagnostických alebo výskumných zámerov.

Cenným zdrojom diagnostiky sú kresby, maľby, básne, písma, amatérske výrobky rôznych druhov činnosti, dopisy, denníky a iné osobné dokumenty. Říčan k tomu ešte pridáva obydlie osoby, ktorú chceme poznať, miesto, zariadenie a pod.

Uvedení autori spolu s Klimentom poukazujú na to, že analýza má svoje miesto najmä v pedagogickej diagnostike, kde sú písomné a grafické skúšky považované za objektívnejšie ako skúšky ústne. Analýza prebieha v dvoch úrovniach: *obsahovej a formálnej*. Predmety sú zdrojom poznatkov, ktoré často dokresľujú životné okolnosti, ktoré formovali alebo formujú jedinca. Pedagóg sa však zaoberá len chybami vo výkone. Mal by sa zamerať (v zmysle objektivity) aj na dobré a výborné výkony. Chyby môže triediť na závažné a menej závažné. Mal by sledovať ich výskyt, zdroje, vývoj. Analýza výkonov a výtvorov má svoje miesto aj v kriminalistike alebo personalistike – grafologický rozbor písomného materiálu, dokresľuje obraz osobnosti jedinca. Výtvory nemôžeme podrobiť matematickej analýze, napriek tomu nám často poskytnú podnety k hypotézam, ktoré potom overíme inými technikami (Šnýdrová 2008, s. 111-112, Říčan 2009, s. 30, Kliment 2008, s. 22).

2.7.5.5.5 Testy

Testy sú v pedagogickom slovníku chápané ako skúška, postup skúmania kvality alebo kontrola. Využívajú sa aj na meranie schopností, zručností, charakteristík osobnosti (Průcha a kol. 2009, s. 312). Každý psychologický test spĺňa psychometrické požiadavky: *validita, reliabilita a objektivita* (viď 2.7.5.1). Šnýdrová poukazuje na to, že prostredníctvom testov sa snažíme kvantitatívne zachytiť určené správanie a prežívanie jedinca tak, aby sme získali čo možno najpresnejšiu výpoveď o relatívnom stupni prejavu skúmaného elementu. Vychádza sa pri tom z objektívne pozorovateľnej reakcie skúmaného jedinca v štandardizovanej, starostlivo zvolenej podnetnej situácii a následne sa prejavená reakcia porovnáva so zodpovedajúcimi reakciami ostatným osôb. Predpokladom je *štandardizovaný postup*, všetci testovaní jedinci musia riešiť rovnaké úlohy, s rovnakými inštrukciami, za rovnakých podmienok, odpovede musia byť vyhodnocované podľa vopred stanovených, nemenných kritérií (Šnýdrová 2008, s. 112-114).

Meraním autorka rozumie priradovanie čísiel k vlastnostiam objektu alebo udalosti podľa definovaných pravidiel, takže vzťahy medzi objektami alebo udalosťami sa zobrazia vo vzťahoch medzi číslami. **Meranie** znamená porovnanie s danou meracou stupnicou. **Stupnica** predstavuje rozsah, vnútri ktorého sa merajú výsledky merania a ktorý je určitým spôsobom gradovaný. Vzťahy medzi objektami môžu byť: rovnosť – nerovnosť, väčší – menší, rovnosť rozdielu – rovnosť pomerov. Pri meraní musia vzťahy medzi číslami zodpovedať empirickým vzťahom medzi objektami. Podľa toho, ktoré vzťahy medzi objektami existujú, sa môžu realizovať merania na rôzne vysokej úrovni stupnice. Stupnice, obsahujúce nerovnomerné úseky, majú nižšiu úroveň ako stupnice s rovnomernými úsekmi. Ešte vyššiu úroveň má stupnica s absolútnym nulovým bodom. Úroveň stupnice je rozhodujúca ako pre štatistické spracovanie dát, tak aj pre stanovenie diferencie výsledkov. Stupnice viacerí autori delia na (Šnýdrová 2008, s. 112-114, Stančák 1996, s. 55):

- **nominálne** – najjednoduchšie; poskytujú najmenej informácií; objektom sú priradované čísla alebo symboly podľa prítomnosti alebo neprítomnosti určitého znaku, výsledkom je, že sú buď rovnaké alebo odlišné; sú založené na 3 postulátoch meraní: *dichotómia* ($A = B$ alebo $A \neq B$), *symetria* (ak $A = B$, tak $B = A$), *tranzitívnosť* (ak $A = B$ a $B = C$, tak $A = C$),
- **ordinálne** (poradové) – zobrazujú znaky podľa vzťahu menší/väčší; úseky medzi jednotlivými stupňami nie sú rovnaké; rozloženie výsledkov sa vyjadruje kvartilmi a ako miera centrálnej tendencie slúži medián,
- **intervalové** – merané úseky na stupnici sú rovnako veľké; neobsahuje absolútny nulový bod; sú možné takmer všetky matematicko-štatistické operácie, okrem tvorenia pomerov (napr. XY je o 65 jednotiek IQ inteligentnejší ako AB, pričom XY má IQ 130 a AB iba IQ 65, nemôžeme povedať, že XY je dva krát múdrejší ako AB),
- **racionálne** (pomerové) – obsahuje absolútny nulový bod, t.z. že aj nula je merateľná; dovoľuje vytvárať pomery – kvocienty, percentá, geometrický priemer, variačný koeficient (napr. AB fajčí dva krát toľko ako YZ); pomer intervalov medzi dvoma susednými bodmi stupnice je rovnaký ako medzi ktorýmikoľvek inými susednými bodmi.

Pedagogický slovník delí testy na: *test absolútneho výkonu, inteligencie, kreativity, osobnosti, pamäti, relatívneho výkonu, schopností, vedomostí, vnímania, záujmov* (Průcha a kol. 2009, s. 312-314).

Kliment delí testy na (Kliment 2008, s. 23):

- *výkonové,*
- *projektívne,*
- *dotazníky.*

Ku Klimentovi sa pripája aj Šnýdrová, ktorá testy člení ešte aj podľa ďalších kritérií (Šnýdrová 2008, s. 119-121):

- *počet diagnostikovaných* – individuálne a skupinové (hromadné),
- *vonkajšie charakteristiky* – diagnostikovaný odpovedá písomne na otázky alebo vykonáva určité manipulačné úkony,
- *množstvo skúmaných dimenzií* – jedno alebo multidimenzionálne,
- *štruktúra testov* – viac či menej štrukturované,
- *funkcia testov* – výkonnostné alebo osobnostné.

Výkonové testy skúmajú poznávacie aspekty osobnosti. Patria sem testy (Šnýdrová 2008, s. 119-121):

- *inteligencie* – jednodimenzionálne alebo komplexné,
- *schopností* – testy pamäte, skúšky kreativity, verbálnych alebo matematických schopností, testy technických schopností a pod.,
- *znalostí* – vedomostí.

Testy osobnosti sa zaoberajú záujmami, povahou, citmi a pod. Zahŕňajú (Šnýdrová 2008, s. 119-121):

- *objektívne testy osobnosti,*
- *projektívne testy* – verbálne, grafické, manipulačné (testy voľby),
- *posudzovacie stupnice* – sebaopisovacie alebo objektívne posudzovacie stupnice (viď 2.7.5.5.3),
- *dotazníky.*

Projektívne techniky sú, podľa Klimenta, postupy, kedy je diagnostikovanému predkladný nejednoznačný podnetový materiál, ten je následne interpretovaný

zo strany diagnostikovaného. Sú klasifikované na: *asociatívne* (hľadá sa odpoveď na otázku, čo daný abstraktný podnet, má predstavovať), *konštruktívne* (rozprávanie príbehu na základe daného podnetu), *doplňovacie* (dopĺňanie neúplných viet alebo výrokov osôb na predloženom obrázku), *radiace* (zoraďovanie jednotlivých podnetov), *expresívne* (založené na kreslení obrázku alebo manipulácie s modelmi reálneho sveta). Projektívne techniky odkrývajú psychické charakteristiky jedinca (Kliment 2008, s. 23-24). K tomu ešte pridáva Šnýdrová, že aj keď sú projektívne techniky zaradené medzi testami, neumožňujú porovnanie jedinca so skupinou, pretože im chýba psychometrické zhodnotenie, resp. štatistické normy. Výsledky sa môžu porovnať iba so životnou skúsenosťou jedinca (Šnýdrová 2008, s. 121).

Dotazník je, podľa autorky, sprostredkovaná forma dotazovania, založená na písomnej komunikácii medzi dotazovaným a dotazovateľom. Výhodu, oproti rozhovoru vidí v tom, že dotazovanie nie je ovplyvnené osobou pýtajúceho sa a môže byť otestovaná v krátkej dobe aj väčšia skupina. Podstatou je usporiadanie súboru otázok v písomnej podobe. *Mal by obsahovať 3 časti* (Šnýdrová 2008, s. 110 a 119):

- *úvod* – obsahuje informácie o celi dotazovania a o dotazovateľovi, inštrukcie k vyplňaniu,
- *jadro* – ťažisko dotazníku,
- *záver* – obsahuje otázky o respondentovi (vek, pohlavie, povolanie) a poďakovanie za vyplnenie.

K overeniu pravdivosti odpovedí sa, podľa autorky, používajú tzv. L-otázky, ktoré zisťujú mieru pravdivosti odpovedí. Z odpovedí na L-otázky získavame tzv. L-skóre alebo lži-skóre). Tieto otázky sú zamerané najmä na druhy správania, ktoré sa odchyľuje od spoločenskej normy. Ak dotazovaní pri väčšine L-otázok popierajú, že sa daného správania dopustili, je možné spochybniť aj hodnovernosť iných odpovedí. Anketu považuje autorka za zvláštny druh dotazníka. Rozdiel je v tom, že dotazník je predkladaný vybranej, vopred určenej, skupine ľudí, často menovite. Anketou sú oslovení neidentifikovateľní respondenti. Obsahuje malý počet otázok.

Nevýhodou testu je, že je zameraný len na výslednú odpoveď, chápe charakteristiku ako homogénnu štruktúru. Preto zaraďujeme do diagnostiky rôzne metódy a techniky, aby každá merala inú zložku psychickej charakteristiky a komplexný obraz bol vytvorený ako profil. V súčasnosti sa berie ohľad viac na kvalitu testov. Testy, ktoré síce majú vysokú validitu a reliabilitu, ale overujú málo významné zložky osobnosti, nemajú praktické využitie (Šnýdrová 2008, s. 110 a 119).

Říčan upozorňuje na to, že uchádzačov o zamestnanie sa nesmieme počas výberového procesu pýtať na ich názory a presvedčenia, aby sme nevzbudili dojem, že ich chceme diskriminovať. Informácie, ktoré nepotrebujeme, nezisťujeme. Zároveň dáva do pozornosti zdokonaľovanie pomocných metód diagnostiky, ktoré sú založené na skúmaní fyziologických dejov (podobne ako detektor lži alebo odborne polygraf). Autor sa však zamýšľa nad tým, či je vôbec etické tieto deje skúmať (Říčan 2007, s. 37). Hroník poukazuje na to, že ak sú testy psychodiagnostiky súčasťou výberového AC, musí ich zadávať a interpretovať skúsený psychológ, pretože vo výsledkoch alebo častiach jednotlivých testov napr. vidí rôzne súvislosti, ktoré bežnému oku unikajú. Dôležité je použitie viacerých testov, skúmajúcich rôzne charakteristiky. Psychodiagnostika je pomocná technika, hlavnú úlohu vo výberovom AC zohráva výberový rozhovor a najmä pozorovanie. Nevýhodu testov vidí autor v tom, že testy popisujú predpoklady (potenciál), t.j. že hovoria, čo všetko jedinec môže urobiť, k čomu má blízko alebo ďaleko, ale nehovoria záväzne o tom, čo nakoniec urobí a s akým výsledkom alebo ako sa zachová v danej situácii. Priame konanie alebo výkon jedinca ovplyvňujú rôzne faktory, o.i. aj jeho motivácia alebo firemná kultúra (Hroník 2007, s. 192-195).

2.7.5.5.6 Sociometria

Sociometriu chápe Kliment ako špecifickú techniku dotazovania. Snaží sa postihnúť emocionálne vzťahy medzi členmi malej sociálnej skupiny. Jednotlivým členom skupiny je predložený sociometrický dotazník, v ktorom sa otázky týkajú len členov danej skupiny a vyžadujú voľbu, ktorá potom dáva obraz siete vzťahov medzi členmi skupiny, ktoré sú založené na pozitívnom alebo negatívnom výbere. K tomu sa pridáva aj Hroník, ktorý dopĺňa ďalšie

údaje. Sociometrický dotazník meria vzťahy vo viacerých rovinách, vychádza z typológie sociálnych pozícií v skupine, ktorá identifikuje základné a vedľajšie role.

Výstupom sociometrického dotazníka je **sociogram** a jednotlivé sociometrické indexy. Prichádza k stanoveniu miery súdržnosti skupiny ako celku. V sociograme môžeme tiež vidieť postavenie jednotlivých členov skupiny. Súhrnným výsledkom je určenie statusu jednotlivých pozícií jedinca v rámci skupiny. Následne sa hľadajú súvislosti medzi touto pozíciou a jednotlivými osobnostnými vlastnosťami (Kliment 2008, s. 20-21, Hroník 2002, s. 222)

Sociogram je, podľa Hroníka, využiteľný aj vo výberovom AC, pretože ponúka iný uhol pohľadu. Ide o nazeranie jednotlivých účastníkov AC na ostatných účastníkov. V prípade výberového AC odporúča autor zaradiť sociogram na úplný koniec, pretože väčšinou sa účastníci mimo AC nepoznajú a nevedia svoju skúsenosť s ostatnými skôr popísať. Podobnú úlohu môže zohrať 360° spätná väzba (Hroník 2002, s. 50).

2.7.5.5.7 Online psychodiagnostika

Diagnostika cez internet alebo tiež online psychodiagnostika. Jej zaradenie do AC odporúča Hroník, pretože šetrí čas a náklady zadávateľa. Z pohľadu realizácie AC je online psychodiagnostika zaradená pred samotnú realizáciu AC, aj keď výstupy z nej sú súčasťou záverečnej hodnotiacej správy. V súčasnosti sa môžeme stretnúť aj s internetovými aplikáciami, ktoré umožňujú vytvárať online aj sociogramy. Autor upozorňuje na to, že niektoré aplikácie využívajú techniky, ktoré je možné administrovať len v elektronickom prostredí.

Výhody autor vidí v týchto oblastiach (Hroník 2007, s. 198-201):

- testovanie uchádzačov *na rôznych miestach a v rôznom čase*,
- niekoľkonásobné *opakovanie testu*,
- *psychológ nemusí byť osobne prítomný* pri testovaní,
- *neprítomnosť ďalších osôb*, čo vedie k väčšej otvorenosti pri zodpovedaní otázok testu.

Medzi nevýhody autor zaraďuje (Hroník 2007, s. 198-201):

- *nemožnosť fyzického pozorovania* najmä neverbálnych prejavov,
- *obmedzenú možnosť osobného tlmočenia výstupov a získavanie spätnej väzby,*
- *neistotu* v tom, či na testové otázky odpovedal daný jedinec.

Autor upozorňuje na to, že v blízkej dobe budú vznikať nové testy, s novou konštrukciou, ktoré sa v reálnom prostredí nebudú dať realizovať. Budú stavať na situacionalistickom prístupe (viď 3.1). Online psychodiagnostika nebude založená na administrácii jedného testu, ale bude mať charakter multisituačnej skúšky, podobne ako AC (Hroník 2007, s. 198-201).

Na podporu online psychodiagnostiky hovorí aj počet internetových aplikácií, ktoré online diagnostiku ponúkajú. Často sa stretávame aj s aplikáciami, ktoré ponúkajú virtuálne AC (viď 2.7.2), t.z. AC, ktoré je realizované iba cez internetové rozhranie. Virtuálne AC zahŕňa (Hroník 2013):

- **skupinové modelové situácie** – prostredníctvom viacúrovňového diskusného fóra,
- **riešenie dilem** – individuálne riešenie náročných problémov,
- **dialóg simulátor** – simulácia bežného rozhovoru z pracovného prostredia,
- **online psychodiagnostiku** – psychologické testy (viď 2.7.5.5.5),
- **business esej** – analýza písomnej úlohy,
- **psycholingvistickú analýzu textov** – identifikácia dôležitých vlastností písaného textu z celého priebehu AC,
- **znalostné testy** – overenie úrovne znalostí z rôznych odborných oblastí,
- **personálny rozhovor** – štandardizovaný automatický variant bežného výberového rozhovoru.

Podporu virtuálnemu AC (aj keď nie práve výberovému) vyjadruje aj Lazišťanová, ktorá predstavuje 3-hodinovú online simuláciu pre manažérov, v ktorej ide o bezpečné napodobenie záťažových situácií. Počas simulácie skupina trénovaných psychológov online pozoruje aktivity a výsledky účastníka simulácie a hodnotia ich z hľadiska sledovaných kompetencií,

v tomto prípade líderských kompetencií. Po realizovaní simulácie účastník simulácie obratom obdrží správu s odporúčaním na svoj rozvoj (Lazišťanová 2012).

Slezák ponúka pohľad na využitie online psychodiagnostiky pri získavaní a výbere zamestnancov. Výberový proces považuje za najobvyklejšiu oblasť, v ktorej sa diagnostika cez internej využíva. Najčastejšie využívané sú osobnostné dotazníky, dotazníky motivácie, výkonové testy alebo testy pamäti. Napriek využívaniu psychodiagnostiky odporúča autor kombinovať túto metódu výberu zamestnancov aj s inými metódami výberu (Slezák 2007). V reakcii na článok autora upozorňuje Kyrianová na profesionálnu etiku, ktorá je postavená práve na osobnom kontakte. Vytvorenie úsudku o niekom, koho sme nikdy nevideli, považuje za veľmi odvážne (Kyrianová 2008). K autorke sa pridáva aj Škopec, ktorý tvrdí, že aj keď psychodiagnostiku používa vo svojej praxi už niekoľko rokov, najviac informácii (až 50%) sa dozvie práve z osobného rozhovoru (Škopec 2008).

Po prehľade najčastejšie využívaných techník hodnotenia vo výberovom AC, s dôrazom na pozorovanie, rozhovor a testy, sa dostávam k zodpovedaniu otázky „Ako techniky hodnotenia nakombinovať tak, aby sme dosiahli želaný cieľ?“. Spojením kritérií hodnotenia (viď 2.7.4), ktoré sme vybrali na základe požiadaviek zadávateľa, s technikami hodnotenia (viď 2.7.5.3-5), môžeme vytvoriť maticu kompetencií a modelových situácií. Túto maticu (viď Tab. č. 3) považuje Hroník za srdce celého výberového AC. V matici vidíme prehľad všetkých modelových situácií, ktoré sme vybrali a všetky kritériá hodnotenia, čo sme si stanovili. Vidíme ako často je vybrané kritérium hodnotenia merané, a v ktorých modelových situáciách bude merané. V jednej modelovej situácii by sme nemali sledovať viac ako 3 (maximálne 4) kritériá hodnotenia. Inak nebudeme vedieť zaručiť kvalitné výsledky z pozorovania (Hroník 2007, s. 204). Taylor odporúča v jednej technike hodnotenia maximálne 3 kritériá hodnotenia a každé kritérium hodnotenia merať minimálne 2 krát (Taylor 2007, s. 46).

Rovnakú maticu, podľa Hroníka, používajú aj hodnotitelia pri svojich zápiskoch z pozorovania. Autor zároveň upozorňuje na to, že v prípade, ak sme pred

prípravou nemali vytvorený kompetenčný profil, môžeme ho ľahko vytvoriť práve teraz, na základe tejto matice a vpísaného bodového hodnotenia. Odporúča pri meraní uplatňovať hodnotiace stupnice, ktoré sú 5 a 6 bodové, pričom najnižšie číslo znamená nežiadúcu úroveň rozvoja kompetencie, najvyššie naopak excelentnú úroveň (Hroník 2007, s. 204). Ja osobne sa prikláňam k párnemu počtu bodov stupnice, nakoľko menej skúsení hodnotitelia majú tendenciu vyberať strednú hodnotu, ktorá je neutrálna – nevyjadruje ani viac negatívne, ani viac pozitívne hodnotenie (viď 2.7.5.5.3).

	Zameranie na výsledky	Tvorivé myslenie	Orientácia na zákazníka	Analytické myslenie	Interpersonálna citlivosť	Integrita	Tímová práca	Koučovanie a vedenie	Komunikácia a vplyv	Vízia a stratégia	
Skupinové situácie											
Stavba	x				x		x	x			4
Prezentácia Stavby		x	X			X				x	4
Priority			X	X			x		x		4
Reorganizácia	x	x		X				x			4
ZOO		x	X				x			x	4
Labyrint	x			X			x		x		4
Let balónom /Titanic					x	X			x	x	4
Individuálne situácie											
Prezentácia zlepšenia		x	X	X						x	4
Predaj	x		X		X			x			4
Motivačný pohovor	x				X	X			x		4
Kritika					X	X		x	x		4
Výkonové testy											
Analytický test				X							1
Test kreatívnych predpokladov		x									1
	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	

Tab. č. 4: Matica kompetencií a modelových situácií podľa Hroníka

(prameň: Hroník 2007, s. 204, upravené: Kánovská 2012, s. 36)

2.7.6 Hodnotitelia

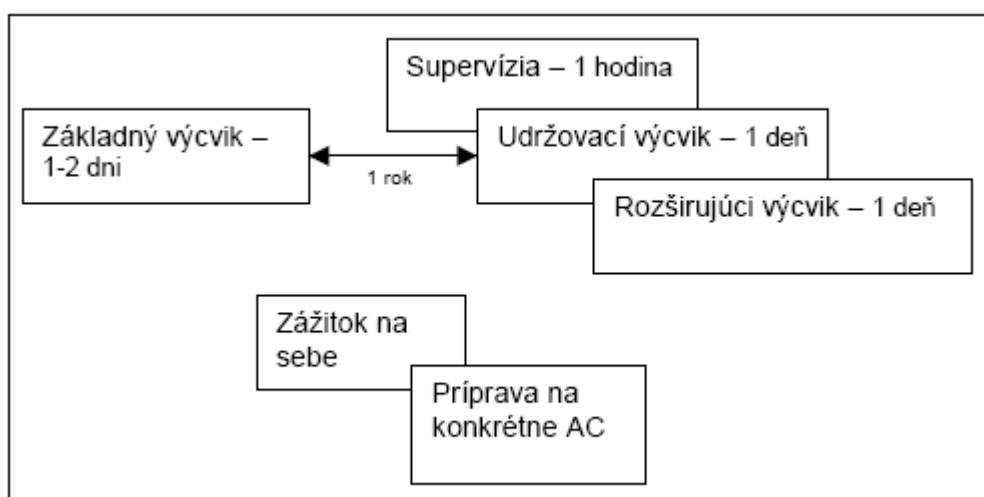
Pozorovateľov správania účastníkov výberového AC nazývam vo svojej práci hodnotiteľmi. Hroník považuje za dôležité, aby hodnotitelia poznali podnikateľský kontext (firemnú kultúru, firemnú stratégiu a z nej odvíjajúcu sa

personálnu stratégiu). Lepšie tak môžu projektovať, vyhodnocovať, ale aj interpretovať výsledky správania uchádzačov. To však vyžaduje aspoň základné znalosti o firemných kultúrach, napĺňaní rôznych stratégií a pod. Zároveň by mal hodnotiteľ disponovať znalosťami z psychológie (*osobnosti* – typy osobnosti, jášstvo, kognitívne štýly, emočná inteligencia a pod.; *sociálnej* – sociálna percepcia a kognícia, postoje, správanie, kooperácia, dynamika skupiny a pod.; *kognitívnej* – vytváranie úsudkov, preferencie, správanie pod stresom; *manažérskej* – modely líderstva, štýly vedenia a pod.) a personalistiky (výber zamestnancov, rozvoj, kariérna dráha, personálna politika a pod.). Tiež by mal poznať logiku a postup výstavby kritérií hodnotenia AC. Dopĺňať by to mala osobná zrelosť (otvorenosť skúsenostiam, počúvanie vnútorných potrieb, práca s citmi, zdieľanie s inými, autorstvo vlastných činov a pod.), *sebapoznanie* (uvedomenie si, čo do pozorovania a interpretácie prenášam z vlastného vnútra) a *práca na osobnom rozvoji* (neustály rozvoj všetkých oblastí – teoretických, praktických, osobnostných).

K Hroníkovi sa pri definovaní základných zručností hodnotiteľa pridáva aj Taylor (Hroník 2002, s. 260-274, Taylor 2007, s. 85):

- **sociálne psychologické** – zahŕňajú *komunikačné zručnosti* (vyjadrovanie, verbálny prejav, reč so sebou samým, pravdivosť, aktívne počúvanie, rešpektovanie druhých), *sociálnu percepciu* (vnímanie, pozorovanie, identifikácia, popis a interpretácia), *sociálnu interakciu* (kooperácia, vyjednávanie, argumentácia, presvedčanie), a *zvládanie konfliktov* (práca s emóciami, práca s rozdielnosťou),
- **práca s informáciami** – patrí sem *konvergentné myslenie* (postupnosť: dáta – informácie – poznatok), *divergentné myslenie* (myslenie v súvislostiach a za rámec zadania) a *laterálne myslenie* (predstavivosť a tvorivosť).

Hodnotiteľom sa človek nestane zo dňa na deň. Podľa Hroníka sa ním stane počas systematickej prípravy. Do systematickej prípravy patrí: *teoretická príprava, základný výcvik, príprava na konkrétne AC, udržiavací výcvik, supervízia, koučovanie, rozširujúci výcvik* (viď Obr. č. 8).



Obr. č. 8: Schéma systematickej prípravy podľa Hroníka

(prameň: Hroník 2002, s. 272, upravené: Kánovská 2012, s. 33)

Hodnotiteľ by mal mať prehľad v svetovej literatúre s problematikou AC, vo vývojových trendoch AC, vo výskumoch validity a pod. Zároveň sa aktívne zúčastňovať AC v roli hodnotiteľa a tiež aj vzdelávať, koučovať a vykonávať supervíziu ostatných hodnotiteľov. Hodnotiteľom môže byť špecialista na AC (samostatná činnosť). Najčastejšie však ním je personalista, manažér, konzultant, kouč, tréner a pod.

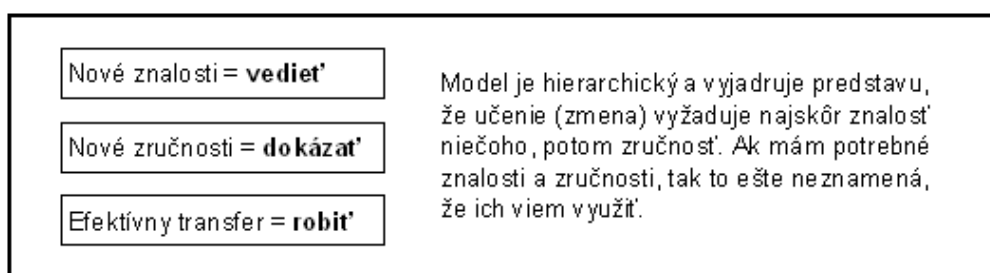
Pozorovateľ	Zodpovednosť
hospitujúci	Má nevyhnutné znalosti podnikateľského kontextu a teoretické zázemie, jeho skúsenosti s AC sú minimálne. Zúčastňuje sa všetkých aktivít pozorovateľov, ale v roli prihladajúceho. Niektorý z junior pozorovateľov ho koučuje.
junior	Má veľmi dobrú znalosť podnikateľského kontextu a teoretické zázemie, v roli hospitujúceho pozorovateľa absolvoval 2-3 AC, teraz po príprave vystupuje v roli pozorovateľa, ktorý svojimi pozorovaniami a interpretáciami prispieva k celkovému výsledku tímu pozorovateľov.
senior	V roli junior pozorovateľa absolvoval minimálne 10 AC, podieľa sa na organizácii prípravy pozorovateľov, na koncepcii AC a pri samotnom AC vedie (niektoré) modelové situácie a porady k nim a aktívne sa podieľa na záverečnej porade, príp. ju vedie. Je zodpovedný za komplementáciu písomných výstupov.

Tab. č. 5: Model narastajúcej zodpovednosti hodnotiteľov podľa Hroníka

(prameň: Hroník 2002, s. 271, upravené: Kánovská 2012, s. 34)

Hodnotenie v AC je činnosť, do ktorej sa premieta bezprostredná skúsenosť s AC, nie len v roli hodnotiteľa s rôznou úrovňou zodpovednosti, ale aj v roli uchádzača o zamestnanie. Zodpovednosť rastie úmerne s nadobúdajúcimi skúsenosťami (viď Tab. č. 5). V niektorých modelových situáciách vystupujú hodnotitelia aj v roli figurantov (hrajú jednu z rolí pri modelovej situácii), ktorí sú schopní reagovať na aktuálnu situáciu, ale v súlade so zadáním a cieľom modelovej situácie (Hroník 2002, s. 260-274 a 70-72).

Pri rozvoji hodnotiteľov vychádza Hroník z modelu rozvoja, podľa ktorého každá zmena vyžaduje: *nové znalosti, vedomosti a efektívny transfer* (viď Tab. č. 6). Hierarchický model sa naplňa najmä v 2 kontextoch, a to *podnikateľskom kontexte* (kontext prostredia) a *kontexte sebapoznania* (Hroník 2002, s. 274).



Tab. č. 6: Model rozvoja hodnotiteľov podľa Hroníka
(prameň: Hroník 2002, s. 274, upravené: Kánovská 2013)

Hlavnú úlohu hodnotiteľa Hroník a Taylor vidia v pozorovaní prejavov správania účastníkov počas výberového AC. O pozorovaní, ako jednej z techník, na ktorej stojí celý proces výberového AC som písala v predchádzajúcom texte (viď 2.7.5.5.3), preto sa v tejto časti obmedzím len na krátke priblíženie autorovho rozlíšenia medzi popisom, pocitom a interpretáciou. Popis jednoznačne rozlišuje fakty a domnienky, t.z. nehovorí o tom, čo si o tom myslím, ale o tom, čo vidím. Pocit ovplyvňuje naše videnie, je potrebné mať emócie pod kontrolou. Interpretácia vysvetlenie daného správania, znalosť vytvorená pozorovaním, vzťahuje sa ku kritériám, ku kontextu, vyžaduje teoretické zázemie (Hroník 2002, s. 260-274 a 70-72). Taylor ešte upozorňuje na to, že hodnotitelia nesmú zasahovať do modelových situácií (Taylor 2007, s. 65-85).

Vaculík sa pripája k Hroníkovi a Taylorovi, aj podľa neho je hlavnou úlohou hodnotiteľa pozorovanie správania, jeho záznam a kategorizácia do kompetencií a hodnotenie úrovne rozvoja kompetencie. Hodnotiteľ nesmie zasahovať do diania pozorovanej situácie. Hodnotenie správania môže mať slovnú, číselnú alebo kombinovanú podobu. Pozorované správanie si hodnotiteľ zapisuje priebežne do hodnotiaceho archu, nezávisle od ostatných hodnotiteľov. Pozorovateľ si zapisuje to, čo vidí alebo čo počuje, nie čo si myslí, že vidí a počuje alebo by chcel vidieť a počuť. Zároveň dopĺňa svoje poznámky o interpretáciu pozorovaného správania. Takýto záznam vedie k získaniu množstva informácií, preto je náročný na schopnosti hodnotiteľa. Pre menej skúsených hodnotiteľov odporúča autor *behaviorálny inventár*, ktorý tvorí zoznam rôznych typov správania, ktorými sa môžu uchádzači o voľné miesto prejavíť. Pri takomto type záznamu hodnotiteľ označí v zozname správanie, ktoré počas pozorovania zaznamenal. Ďalšou možnosťou je *behaviorálne zakotvená observačná škála*, ktorá obsahuje číselné stupnice so slovným komentárom k zodpovedajúcemu správaniu (ja by som tu použila kritériá hodnotenia, t.z. vybrané kompetencie z kompetenčného modelu s popisom prejavov správania a škálou, ktorá zodpovedá rôznym úrovniam rozvoja vybraných kompetencií).

Individuálne zápisy z hodnotenia sú priebežne konzultované a spájané s výstupmi iných hodnotiteľov. Výstupy obsahujú (Vaculík 2010, s. 99-106):

- hodnotenie úrovne rozvoja vybraných kompetencií jednotlivcov v jednotlivých modelových situáciách,
- sumárne hodnotenie úrovne rozvoja vybraných kompetencií jednotlivcov vo všetkých modelových situáciách,
- celkové (priemerné) hodnotenie úrovne rozvoja vybraných kompetencií za všetkých účastníkov.

Na záver AC prebieha, podľa Hroníka, porada tímu hodnotiteľov (viď 2.8), ktorej výsledkom sú doporučená a rozhodnutie (Hroník 2002, s. 276).

2.7.7 Moderátor AC

Pri príprave AC by sme mali myslieť aj na rolu moderátora, aj keď odborné publikácie sa zvlášť o jeho roli nezmieňujú. Funkciu moderátora pridelujú napr. niektorému zo skúsenejších hodnotiteľov. Jeho úloha je pre úspešný

priebeh AC dosť podstatná. Kolektív autorov z BPS sa zhoduje na tom, že moderátor vedie celú realizačnú fázu AC. Ako prvý prichádza na miesto konania AC, s dostatočným časovým predstihom. Ak niekto iný z realizačného tímu nemal túto činnosť pridelenú, tak aj skontroluje miestnosti, v ktorých sa AC bude realizovať a pripravenosť a funkčnosť všetkých potrebných vecí k realizácii AC (podklady pre modelové situácie, pre psychotesty, pre hodnotiteľov, písacie potreby, pomôcky a audiovizuálnu techniku). Potom postupne víta prichádzajúcich účastníkov, ale aj hodnotiteľov. Otvára program AC, zoznamuje účastníkov s AC ako metódou výberu zamestnancov, s priebehom konania daného AC a s organizačnými pokynmi, predstavuje seba, aj hodnotiteľov. Počas celého AC zadáva úlohy, kontroluje dodržiavanie pravidiel stanovených v zadaných úlohách, dozerá na dodržiavanie časového harmonogramu a programu AC. Po absolvovaní všetkých modelových situácií uchádzačom poskytne informácie o ďalších krokoch, poďakuje im za účasť a rozlúči sa s nimi (The British Psychological Society, s. 15). Moderátor môže vystupovať aj v roli hodnotiteľa, ale vzhľadom k jeho aktivitám počas celého AC iba vo vedľajšej alebo pomocnej úlohe. V roli moderátora by mala byť osoba skúsená v oblasti facilitovania vzdelávacích a rozvojových aktivít. A v prípade, že je aj súčasťou tímu hodnotiteľov, tak aj so znalosťami, skúsenosťami a osobnými dispozíciami ako majú hodnotitelia. Rolu moderátora by sme mali dať do rúk osobe, ktorej dôverujeme.

2.7.8 Výstupy AC

Informovanie účastníkov AC je, podľa Vaculíka, jednou z etických zásad AC (viď 2.2). Netýka sa to len zamestnancov, ktorí sa zúčastnili rozvojového AC (alebo DC), ale aj uchádzačov o zamestnanie, ktorí sa zúčastnili AC výberového (Vaculík 2010, s. 135). Podľa môjho názoru sa v praxi spätná väzba v podobe konkrétnych výsledkov účastníkom výberových AC veľmi neposkytuje, a to nie len neúspešným vo výbere, ale ani tým úspešným. Autor ďalej upozorňuje na to, že je podstatné, aby účastníci AC výsledky akceptovali, pretože ich to môže motivovať k ďalšiemu rozvoju. Spätná väzba môže byť spracovaná rôzne: z pohľadu dĺžky, obsahu alebo adresáta. Mala by obsahovať tieto základné body (Vaculík 2012, s. 135-140):

- *obsahovú validitu* – zo správy by malo byť jasné, že metóda AC mala zmysel; že výsledok je platný, je možné mu veriť a je možné ho použiť

k ďalšiemu plánovaniu osobného rozvoja; znižuje ju nezrozumiteľnosť, neprehľadnosť, pravopisné chyby a pod.,

- *správne načasovanie spätnej väzby* – pri výberovom AC je potrebné účastníkov AC informovať bezodkladne (očakávajú výsledok, výsledok ovplyvňuje ich ďalší profesijný a osobný život, môžu prechádzať viacerými výberovými procesmi súčasne a včasné informovanie o výsledku uľahčuje a urýchľuje rozhodnutie, rovnako to svedčí o funkčnej firemnej kultúre),
- *doručenie správy dôveryhodnou cestou* – ochrana údajov je tu na mieste, preto je vhodné, aby boli správy anonymné a namiesto mien boli označené napr. kódom, tak sa môžu zasielať aj elektronicky,
- *poskytovanie spätnej väzby osobou, ktorej účastníci dôverujú* – účastníci nesmú nadobudnúť pocit, že ich výsledky môžu byť oznamovateľom zneužívané; oznamovateľ by mal mať o účastníkovi najviac informácií.

Správa pre manažéra, príp. iné osoby zodpovedné za výber, by mala, podľa autora, ďalej obsahovať výsledky všetkých účastníkov AC. Obsahuje prehľad predpokladov a rezerv účastníka AC, prehľad rizík z pôsobenia účastníka AC na tejto pozícii, závažnosť rizík a možnosti ich eliminácie, porovnanie súladu účastníka AC a firemnej kultúry, vzájomné porovnanie jednotlivých účastníkov AC a výberové odporúčenia. Správa je obsiahlejšia pokiaľ sa manažér AC nezúčastnil (Vaculík 2012, s. 135-140).

Kyrianová s Gruberom odporúčajú využívať v správe o výsledkoch AC aj grafické zobrazenie výsledkov, ktoré by malo byť jednoduché a prehľadné alebo využívanie rôznych škál. Zároveň však dodávajú, že je nevyhnutné grafiku doplniť vysvetľujúcim textom, stručným a výstižným, ale nie príliš odborným. Za dôležité považujú aj informácie o tom, čím nás daný účastník zaujal, čím sa líšil od ostatných účastníkov, aké je jeho charakteristické správanie, všetko však v súlade s formulovanými kritériami hodnotenia. Autori nepovažujú za nutné vždy informovať všetkých účastníkov o ich výsledkoch z AC. V prípade ich záujmu doporučujú poskytnúť účastníkovi kontakt, na ktorom si môžu spätnú väzbu vyžiadať (Kyrianová, Gruber 2006, s. 93-102). V praxi som sa ja sama nestretla s tým, že by sa účastníci (či úspešní alebo

neúspešní) o spätnú väzbu, po skončení AC, zaujímali, aj keď dostali možnosť informovať sa na ňu.

Najľahšie sa, podľa Hroníka, zostavuje správa, ktorá je orientovaná na techniky hodnotenia. Pri každej technike je popísaný prejav správania účastníka a následná interpretácia, na záver je uvedená sumarizácia, v ktorej sú zvýraznené opakované zistenia. Najviac rozšírené vo firemnej praxi sú správy orientované problémovo, v ktorých je zreteľný a blízky vzťah ku kritériám. Štrukturovaná je postupne od popisu k interpretácii. Za najnáročnejšie považuje autor správy orientované dynamicky komplexne, v ktorých dominuje interpretácia nad popisom a voľnejší vzťah ku kritériám. Vo firemnej praxi sa vyskytujú málo, pretože vyžadujú od pisateľa kvalitné psychologické zázemie a čitateľa s blízkym vzťahom k psychológii. Odporúča zostavovať správy kombinované (Hroník 2002, s. 274-275).

2.7.9 Organizačné zabezpečenie

Do organizačného zabezpečenia môžeme zahrnúť všetko, čo s AC súvisí. Pred samotnou prípravou AC potrebujeme mať k dispozícii miestnosť, v ktorej sa bude stretávať organizačný tím. Stačí na to kancelária manažéra, ktorý zamestnanca vyberá alebo personalistu, ktorý je súčasťou organizačného tímu. Nemali by sme zabudnúť na včasné zaslanie pozvánok uchádzačom o voľné pracovné miesto, najlepšie aj s krátkym popisom o metóde AC, príp. aj s doporučením o vhodnom čase príchodu alebo vhodnom oblečení.

Z pohľadu organizácie je dôležité vybrať a zabezpečiť vhodné priestory pre realizáciu a hodnotenie AC. Účastníci, hodnotitelia a moderátor v nich trávajú čas počas celej realizácie AC a hodnotitelia aj počas záverečného vyhodnotenia AC a prípravy záverečnej správy. Podľa Kyrianovej s Gruberom využívame na realizáciu AC vlastné priestory alebo priestory dodávateľskej firmy, príp. ním zaistené priestory. Keďže sa firmy snažia šetriť náklady, väčšinou využívajú vlastný priestor. Nestačí však iba jedna miestnosť. Jedna miestnosť by mala byť centrálna, v ktorej sa odohráva väčšina aktivít. Ostatné miestnosti môžu byť menšie a mali by byť v blízkosti centrálnej miestnosti, aby sme nestrácali čas prebiehaním alebo sprevádzaním účastníkov. V miestnostiach by nemalo byť počuť, čo sa odohráva vo vedľajších

priestoroch. Počet miestností závisí na organizácii jednotlivých techník. Veľkosť miestností je určená počtom účastníkov a hodnotiteľov. *Centrálna miestnosť* musí počítať s maximálnym počtom účastníkov a hodnotiteľov. Rovnako musíme myslieť na to, aby mali v tejto miestnosti účastníci dostatok priestoru na vykonávanie skupinových modelových situácií, aby každý z účastníkov mal pri stole dostatok priestoru, napr. na vypĺňanie testov a mal dobrý a pohodlný výhľad na moderátora a hodnotiteľov, aby sme eliminovali rušivé elementy, ktoré by mohli odvádzať pozornosť uchádzačov od AC. Hodnotitelia a moderátor potrebujú tiež svoj priestor v centrálnej miestnosti.

Usporiadanie stolov tiež vplýva, podľa autorov, na úspech AC. Každý z účastníkov, ale aj hodnotiteľov by mal mať dobrý výhľad na ostatných účastníkov a hodnotiteľov. Mali by sme počítať aj so stolom pre odloženie materiálov, potrebných k realizácii AC a tiež so stolom na občerstvenie. Za najvhodnejšie sa považuje usporiadanie stolov účastníkov do tvaru U. *Vedľajšie miestnosti* môžu byť rozlohou menšie, musia však poskytnúť dostatok priestoru pre účastníkov danej metódy a pre záznamovú techniku (Kyrianova, Gruber 2008, s. 29-30). Dvořáková odporúča používať mobilné stoly a stoličky, ktoré je možné ľahko a rýchlo usporiadať do požadovaného tvaru (Dvořáková 2011, s. 79).

Kazík poukazuje na to, že výber a úprava prostredia ovplyvňuje výsledok. Preto pre priestory a nie len tie vyučovacie, platí, že musia (Kazík 2008, s. 59):

- disponovať možnosťou vetrania alebo klimatizácie,
- mať dobré osvetlenie,
- byť bez zbytočného hluku z vonku,
- byť dostatočne priestranné, aby neobmedzovali účastníkov pri písaní alebo pri odsúvaní stoličky od stola.

Ďalej musíme pripraviť dostatočné množstvo písacích potrieb a čistého papiera nie len pre uchádzačov, ale aj pre hodnotiteľov. Rovnako treba pripraviť dostatočný počet kópií textov modelových situácií a psychodiagnostických testov, ale aj hodnotiacich archov, do ktorých hodnotitelia zapisujú pozorované správanie. Vopred tiež musíme mať

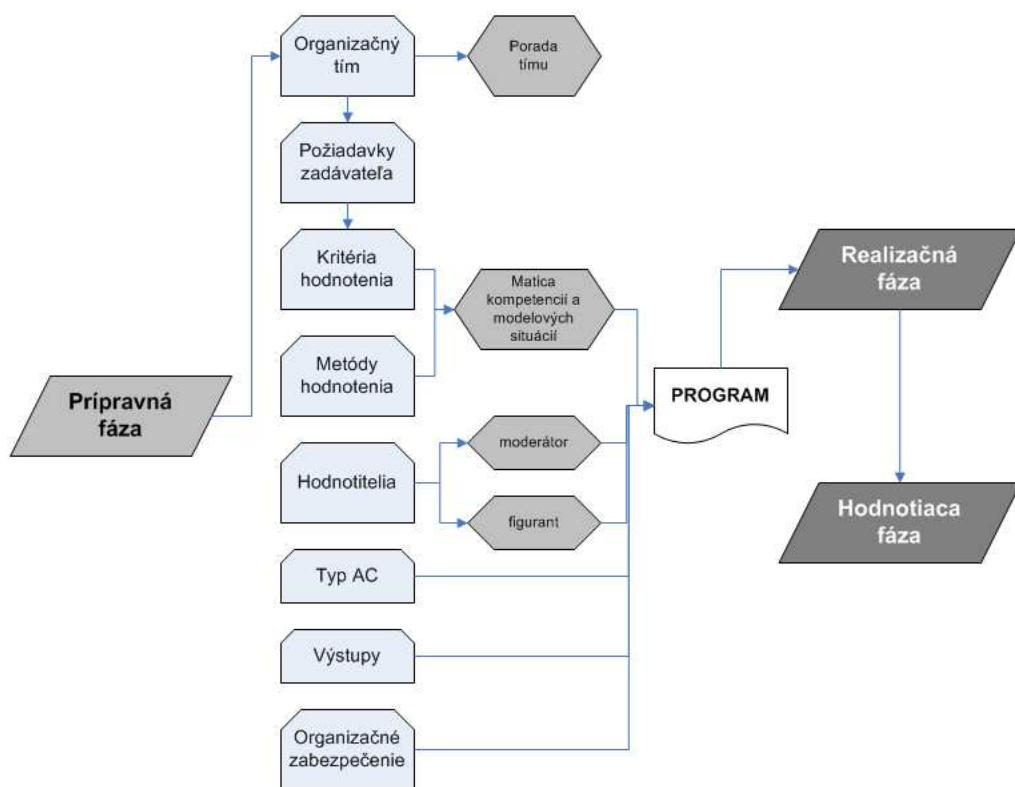
pripravené tlačivá, na ktorom účastníci podpíšu súhlas s ochranou osobných údajov a ktoré tiež zahŕňajú súhlas s vyhotovením videozáznamu počas AC a špecifikujú na čo bude záznam použitý a do kedy ním môže realizátor AC disponovať.

V neposlednom rade nesmieme zabudnúť na pomôcky a audiovizuálnu techniku, ktoré budeme počas AC potrebovať (s ohľadom na techniky hodnotenia). Audiovizuálnu techniku treba zabezpečiť s dostatočným časovým predstihom, aby sme stihli overiť jej správne fungovanie a mali dostatok času zabezpečiť náhradnú. Keďže AC sa často realizujú viac hodín alebo dní, tak by sme mali myslieť aj na občerstvenie, ktorého zloženie a množstvo sa odvíja jednak od možností zadávateľa, jednak od množstva účastníkov, hodnotiteľov a moderátora a jednak od dĺžky trvania AC. Stôl s občerstvením by sme mali umiestniť mimo centrálnej miestnosti alebo aj v nej, ale tak, aby neodpútal pozornosť, t.z. mimo dohľadu účastníkov a hodnotiteľov.

Po skončení AC by sme mali účastníkom zaslať list s poďakovaním za účasť, ak sa s účastníkmi už nestretneme a voľné miesto nezískali. V prípade, že sa s účastníkmi výberového AC ešte plánujeme stretnúť (napr. kvôli spätnej väzbe alebo kvôli postupu do ďalšieho kola výberového procesu), mali by sme im čo najskôr oznámiť miesto, dôvod a čas stretnutia. Dobu do oznámenia konečného, ale aj čiastočného rozhodnutia účastníkom (telefonicky, emailom alebo osobne) umelo nepredlžujeme, každý toto rozhodnutie netrpezlivo očakáva.

Organizačným zabezpečením som zavŕšila prípravnú fázu výberového AC. Ako ste sa mohli dočítať prípravná fáza (viď 2.7) je strategickou fázou celého výberového AC. Na to, aby mohol špecialista na výberové AC naplánovať efektívne a úspešné AC, musí poznať všetky oblasti (viď Obr. č. 9), ktoré s plánovaním AC súvisia. Preto som postupne analyzovala jednotlivé kroky prípravnej fázy, ktoré začínajú rozhodnutím o zaradení AC do výberového procesu konkrétnej pracovnej pozície. Nasledujú rozhodnutím o zložení organizačného tímu a jeho prvým stretnutím, rozdelením úloh a zodpovednosti a určením časového harmonogramu. Ďalej pokračujú výberom typu AC (z pohľadu jeho variability), stanovením kritérií hodnotenia, výberom techník

hodnotenia, výberom hodnotiteľov a ich prípravou. Výberom moderátora a dohodou o výstupoch z AC a o organizačnom zabezpečení. Výstupom posledného stretnutia organizačného tímu je podrobný program výberového AC na vybranú pracovnú pozíciu.



Obr. č. 9: Prípravná fáza AC
(Kánovská 2013)

Ťažisko prípravnej fázy spočíva na stanovení kritérií hodnotenia v súlade s požiadavkami zadávateľa a následnom výbere techník hodnotenia, ktoré zodpovedajú stanoveným kritériám hodnotenia. Na to, aby boli stanovené tie správne kritériá hodnotenia a k tomu vybrané prislúchajúce techniky hodnotenia, dohliada špecialista na výberové AC. Problematika stanovovania kritérií hodnotenia nie je jednoduchá, preto som jej v tejto kapitole venovala viac priestoru. Úzko súvisí s kompetenciami a KM, a tým aj s druhou časťou cieľa mojej práce, ktorou je vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. K téme kompetencií a KM, najmä k jeho tvorbe sa vrátim aj v kapitole 3.

Najväčšiu pozornosť som v tejto časti práce venovala technikám hodnotenia. Ponuka techník hodnotenia je veľmi široká. Nie všetky sú však využiteľné

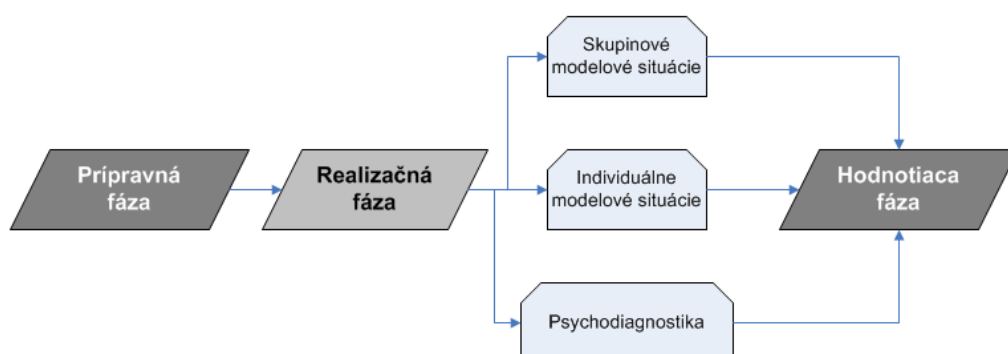
v každom výberovom AC, nehodia sa pre všetky pozície, každá sleduje iba určitú časť kritérií hodnotenia. V práci som sa rozhodla viac sústrediť na techniky, ktoré sú vo výberových AC najčastejšie využívané (anamnéza, rozhovor, pozorovanie a testy) a menej na zriedkavo využívané (analýza spontánnych produktov a sociometria). Najväčší dôraz som kládla na rozhovor a pozorovanie, ktoré sú súčasťou všetkých výberových AC a tiež aj všetkých ostatných metód výberu zamestnancov. Vo svojej práci som určite nepokryla celú šírku a hĺbku problematiky techník hodnotenia. To ani nebolo mojím cieľom. Chcela som priblížiť tú časť problematiky, ktorá sa priamo dotýka špecialistu na výberové AC. Jeho pozícia vyžaduje viac ako priemernú znalosť možností, ktoré techniky hodnotenia ponúkajú. Znalosti z oblasti psychológie sú povinnou výbavou špecialistu na výberové AC.

2.8 Realizačná fáza

Realizačná fáza je logickým vyústením predchádzajúcich činností. Montag upozorňuje na to, že táto fáza je síce z časového hľadiska najkratšia, ale zato organizačne najnáročnejšia, ale iba v prípade, že AC robíme pre zamestnancov (čo sa pri výberovom AC môže a nemusí stať) a keď robíme AC kvôli počtu účastníkov na viac etáp (Montag 2002, s. 43-44). V realizačnej fáze ide o vykonanie tých činností, ktoré sme v príprave naplánovali. Moderátor sprevádza účastníkov, od ich príchodu až po ich rozlúčenie. Dozerá na plynulý chod a dodržiavanie programu a času, oboznamuje účastníkov s úlohami a dbá na dodržiavanie pravidiel, ktoré úloha vyžaduje. Účastníci hrajú svoje roly v modelových situáciách, skupinových alebo individuálnych, zodpovedajú otázky počas behaviorálneho rozhovoru alebo vyplňajú testy. Hodnotitelia pozorujú správanie účastníkov počas jednotlivých aktivít a svoje poznatky zaznamenávajú do hodnotiacich archívov, príp. hrajú pridelenú rolu figuranta.

Ak sme v prípravnej fáze nenechali nič na náhodu a program AC sme do detailov pripravili, nemalo by nás počas tejto fázy nič nečakané prekvapiť. Realizačná fáza končí splnením všetkých modelových situácií zo strany účastníkov, informovaním účastníkov o ďalších krokoch výberového procesu, rozlúčením sa a odchodom účastníkov. V tejto fáze môže špecialista na

výberové AC vystupovať v roli moderátora, hodnotiteľa, ale aj hodnotiteľa figuranta.



Obr. č. 10: Realizačná fáza AC

(Kánovská 2013)

2.9 Hodnotiacia fáza

Hodnotiacia fáza nenasleduje hneď za realizačnou fázou, začína už počas nej. Počas realizačnej fázy si hodnotitelia priebežne robia individuálne záznamy pozorovaného správania. Tie priebežne konzultujú s ostatnými hodnotiteľmi (viď 2.7.6). Najdôležitejšia časť prichádza až potom, keď účastníci prejdú všetkými modelovými situáciami. Po ich odchode prichádza porada hodnotiteľov. Jej cieľ vidí Hroník v zlúčení jednotlivých výsledkov pozorovania, v prvej interpretácii výsledkov, v doporučeníach a podmienenom rozhodnutí. Rozhodnutie nemusí byť nutne prijaté v rovnaký deň. Porady sa zúčastňujú hodnotitelia, vrátane osoby, ktorá vyhodnocovala psychodiagnostické testy a tiež aj manažér, pokiaľ nie je v roli hodnotiteľa. Poradu vedie jeden z hodnotiteľov. Aby bol výsledok hodnotenia platný, musí sa na ňom zhodnúť $\frac{3}{4}$ hodnotiteľov (viď 2.7.4). Podľa autora je normálne, že sa jednotliví hodnotitelia nevedia zhodnúť. Opakovaným prezretím videozáznamov a hodnotiacich archov a postupnou diskusiou by mala väčšina hodnotiteľov prísť k rovnakému výsledku.

Na základe týchto výsledkov sú vypracované doporučená, ktoré môžu mať tieto podoby: *doporučujeme bez výhrad*, *doporučujeme s výhradami*, *nedoporučujeme*, *doporučujeme na inú pozíciu*. Definitívne rozhodnutie leží na manažérovi, teda potencionálnom nadriadenom. Do jeho rozhodnutia môžu

ešte vstúpiť novo získané informácie o účastníkoch AC, napr. z referencií (Hroník 2002, s. 276-282). Nezanedbateľný nie je ani jeho subjektívny pocit. Ako uvádza Armstrong, výberový proces by nám mal dať odpoveď na tieto otázky (Armstrong 2006, s. 112):

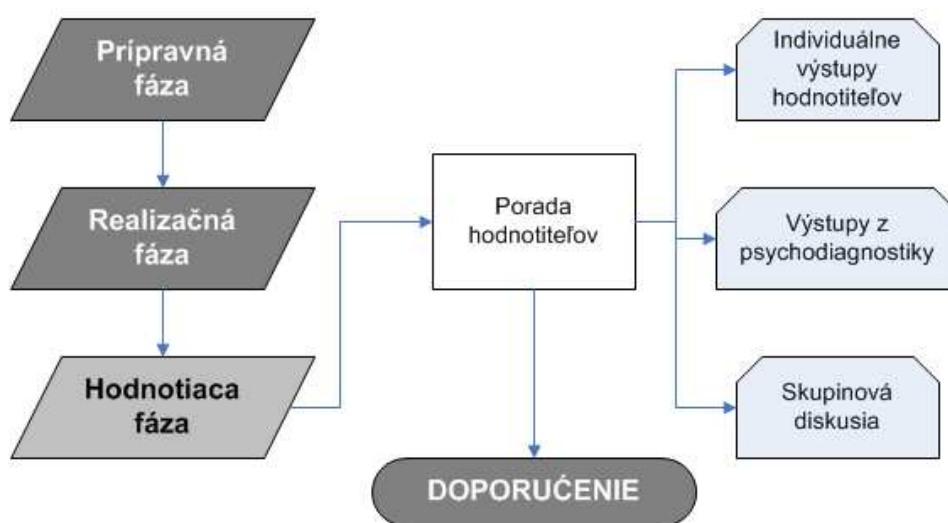
- *Má uchádzač schopnosť vykonávať danú prácu a na požadovanej úrovni?*
- *Má dostatočnú motiváciu ponúkanú prácu robiť?*
- *Hodí sa do tímu? A budem s ním schopný kooperovať?*

Predstavu o tom, či uchádzač schopnosť vykonávať ponúkanú prácu má, by mal manažér získať z výsledkov AC, resp. z jeho osobnej prítomnosti na AC. Aj keď je realita v praxi niekedy iná, správanie počas AC naznačuje možné správanie v reálnom pracovnom prostredí. Obraz o motivácii uchádzača si môže manažér tiež vytvoriť počas AC. Najdôležitejšie je, z môjho pohľadu, zodpovedanie práve otázok, ktoré súvisia so subjektívnymi pocitmi manažéra. Efektívny tím by mal byť zložený z rôznych typov ľudí – niektorí sú vhodní na vymýšľanie, iní na výkon alebo na dokončovanie a ďalší zasa na niečo iné. Aby sme mali tím vyvážený, musíme sa zaoberať pri výbere nového človeka do tímu aj tým, či nám do neho zapadne. Vzájomná sympatia medzi manažérom a uchádzačom uľahčuje konečné rozhodnutie.

Konečné rozhodnutie by mal manažér oznámiť vybranému účastníkovi AC, čo najskôr po prijatí rozhodnutia. Zodpovednosť za oznámenie negatívneho rozhodnutia je väčšinou na pracovníkovi personálneho útvaru. Ani s týmto oznámením by sme nemali otáľať. Ak sme však mali doporučených viac vhodných účastníkov AC, nezamietame všetkých naraz. Vhodné je najskôr osloviť vybraného účastníka AC a ponúknuť mu voľné miesto. V prípade, že on našu ponuku odmietne, môžeme našu ponuku predostrieť ďalšiemu vhodnému účastníkovi AC v poradí. Až po definitívnom prijatí našej ponuky niektorým z vybraných účastníkov AC zamietame ostatných vhodných účastníkov. Tých nevhodných môžeme zamietnuť bezodkladne po skončení a vyhodnotení AC.

Čo však v prípade, keď konečné rozhodnutie nepadne? Vybrať totiž niekoho len preto, aby sme niekoho mali, sa neoplatí. Môžeme predpokladať, že by

takýto zamestnanec neplnil naše očakávania, a preto by sme sa s ním v skúšobnej dobe rozlúčili. Stratili by sme tým veľa času a energie, a tým aj nákladov. Ak príde k situácii, keď sa nevieme rozhodnúť, ktorého účastníka AC vybrať, môžeme zaradiť do výberového procesu ďalšie kolo, pozostávajúce z metód, ktoré by definitívne vybraných účastníkov AC odlíšili. Môže však prísť aj k situácii, keď nevyberieme žiadneho z vybraných účastníkov AC. Potom by sme mali kolo výberového procesu roztočiť znova, avšak s tým, že sa pred tým pozrieme na to, či sme niečo nezanedbali v predchádzajúcom procese.



Obr. č. 11: Hodnotiaca fáza AC
(Kánovská 2013)

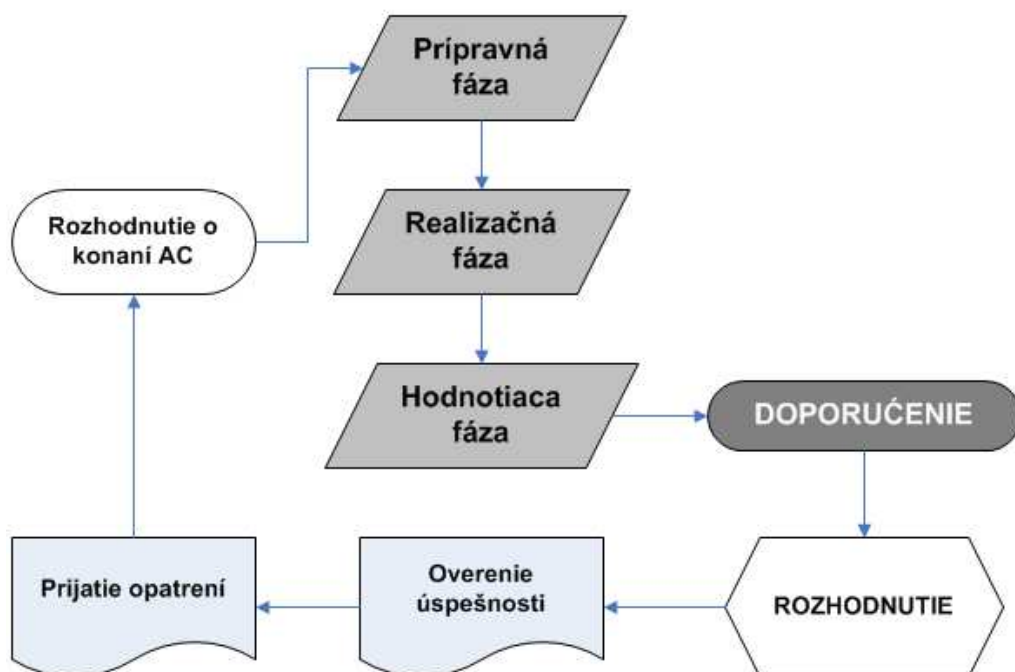
Úlohou špecialistu na výberové AC je v tejto fáze prispieť svojimi výsledkami z pozorovania, svojou interpretáciou výsledkov ku konsenzu s inými hodnotiteľmi a k výslednému doporučeniu. Môže zastávať aj rolu vedúceho tímu hodnotiteľov, ktorý vedie poradu hodnotiteľov. Závisí to na jeho skúsenostiach s hodnotením účastníkov výberových AC a od zodpovednosti, ktorá mu je v rámci výberového AC pridelená.

Doporučením, ktoré je výsledkom záverečnej porady hodnotiteľov a rozhodnutím o najvhodnejšom z účastníkov sa proces výberového AC nekončí. Počas jednotlivých fáz procesu výberového AC sa môžu vyskytnúť neočakávané situácie, s ktorými sme pri plánovaní nepočítali. Na to, aby sme

sa mohli pri plánovaní ďalšieho výberového AC vyvarovať týmto situáciám, je potrebné najskôr zhodnotiť práve skončené AC.

2.10 Zhodnotenie úspešnosti AC

Ak chceme zhodnotiť úspešnosť výberového AC, musíme prejsť celý proces AC od rozhodnutia AC zaradiť do výberového procesu, až po konečné rozhodnutie. Každé AC je jedinečné. Každá pracovná pozícia vyžaduje svoje vlastné kritériá hodnotenia, ktoré nie je možné použiť v nezmenenej podobe pre inú pracovnú pozíciu. Aj keď vyberáme zamestnancov pravidelne na rovnaké alebo podobné pracovné pozície, prebieha príprava, realizácia, hodnotenie odlišne a odlišné sú aj výsledky. Môžeme však v príprave využiť naše poznatky a podklady z predchádzajúcich výberových AC. Každé AC sa koná s iným zložením účastníkov, hodnotiteľov, moderátora a figuranta, v iných priestoroch. Každý krát príde k iným situáciám. Preto je po skončení každého AC potrebné si celé AC prejsť a zistiť, či počas priebehu AC prišlo k neočakávaným situáciám a rozhodnúť sa aké opatrenia prijmeme, aby sa situácia v budúcom AC nezopakovala.



Obr. č. 12: AC ako nekončiaci kolobeh
(Kánovská 2013)

Montag alebo Caldwell a kol. vidia neúspech AC v týchto oblastiach (Montag 2002, s. 50-53, Caldwell a kol. 2003, s. 75-83):

- *nesprávna stratégia od počiatku* – nezaradenie záujmových skupín do prípravy AC, nesprávne použitie AC v určitých prípadoch alebo situáciách,
- *náročnosť na prípravu* – príprava vyžaduje čas, ktorí manažéri nechú alebo nemôžu AC venovať,
- *nepripravení hodnotitelia* – nedostatočný výcvik, neoboznámenie sa alebo nedostatočné oboznámenie sa s kritériami hodnotenia,
- *zneužitie, nevyužitie výsledkov* – použitie výsledkov na iné účely ako bolo prezentované účastníkom AC, výsledky nie sú využité na rozhodnutie o uchádzačovi o zamestnanie alebo na rozvoj existujúcich zamestnancov,
- *nesprávne zvolené hodnotiace kritériá* – výsledky z AC nezodpovedajú budúcim pracovným návykom,
- *bez podpory top manažmentu* – vrcholový manažment nepodporuje využitie AC pri výberoch zamestnancov,
- *zlýhanie AC ako metódy* – správanie účastníkov nemusí zodpovedať realite (sú príliš premotivovaní alebo stresovaní), každý účastník má inú mieru pochopenia abstraktných situácií (popísaných v modelových situáciách), rovnako ako je každému vlastná odlišná miera extravenzie či introverzie.

Hroník delí chyby, ktoré vznikajú počas AC (Hroník 2002, s. 329-357):

- **podľa momentu ich vzniku**
 - o *v prípravnej fáze* – nesprávne zvolená metóda výberu, neúplné alebo nekorektné požiadavky zadávateľa, nepresne formulované kritériá hodnotenia, vysoký počet kritérií, prevaha niektorej skupiny techník alebo jej absencia, nepreviazanosť techník, nedostatočná príprava hodnotiteľov,
 - o *v realizačnej fáze* – vychádzajú z nedostatočnej prípravy a organizácie, nevhodné alebo neúplné zahájenie, nejednotné zadávanie inštrukcií pri modelových situáciách, pri riešení modelových situácií neporovnateľné podmienky, stabilné tímy

hodnotiteľov, ukončenie AC bez rozlúčenia a poskytnutia informácií o ďalšom postupe,

- o pri spracovaní výstupov v *realizačnej a hodnotiacej fáze* – chyby vyplývajúce zo subjektivity hodnotiteľov, z ich spracovania výsledkov, uprednostňovanie kvantitatívnych údajov pred kvalitatívnymi,
- o pri odovzdávaní spätnej väzby v *hodnotiacej fáze* – výstupy bez popisu a interpretácie, bez štruktúry, písané príliš odborným jazykom alebo veľmi všeobecne,
- **podľa miesta alebo pôvodu vzniku** – momentálny stav pozorovaných, osobnosť hodnotiteľa, nejasné pokyny pri modelových situáciách,
- **podľa charakteru výskytu** – náhodné a systematické chyby.

Autor ďalej poukazuje na to, že chyby môžu vzniknúť aj *pri následnom využití výsledkov*, ktoré by sme mali prepojiť s ďalšími personálnymi činnosťami – adaptáciou, rozvojom a vzdelávaním, hodnotením a pod. Nové AC prináša nové situácie a tie prinášajú nové chyby (Hroník 2002, s. 329-357).

Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Pred tým, ako som sa v tejto kapitole dostala k analýze procesu výberového AC, som v predchádzajúcej kapitole vysvetlila prečo sa ja ako andragogička zaujímam o výber zamestnancov. Považovala som za dôležité poukázať na súvis medzi andragogikou, profesijnou andragogikou, riadením ľudských zdrojov, a najmä jednou z hlavných činností riadenia ľudských zdrojov, a to výberom zamestnancov. Rovnako dôležité pre mňa bolo priblíženie súčasnej situácie na trhu práce, ktorá významne ovplyvňuje proces výberu zamestnancov. Tieto informácie ako aj analýza procesu výberového AC, ktorej som sa venovala v tejto kapitole, mi poslúžia ako základ pre vytvorenie KM pre špecialistu na výberové AC.

Pred tým, ako som pristúpila k samotnej analýze procesu výberového AC, som vysvetlila, prečo vo svojej práci nazývam metódu AC výberovým AC.

Koho považujem vo svojej práci za špecialistu na výberové AC. A tiež aj rozdiel medzi pojmami metóda a technika pre potreby tejto práce. Po zadefinovaní týchto pojmov som ešte v skratke priblížila históriu AC, zásady AC, výhody a nevýhody realizácie výberového AC a tiež aj porovnanie s DC. Všetky tieto informácie dokresľujú kontext procesu výberového AC.

Najväčšiu pozornosť som v tejto časti práce venovala prípravnej fáze, ktorá je považovaná za strategickú časť celého výberového AC. Na to, aby mohol špecialista na výberové AC naplánovať efektívne a úspešné AC, musí poznať všetky oblasti, ktoré s plánovaním výberového AC súvisia. Postupne som analyzovala jednotlivé kroky prípravnej fázy, ktoré začínajú rozhodnutím o zaradení AC do výberového procesu konkrétnej pracovnej pozície. Nasledujú rozhodnutím o zložení organizačného tímu a jeho prvým stretnutím, rozdelením úloh a zodpovednosti a určením časového harmonogramu. Ďalej pokračujú výberom typu AC (z pohľadu jeho variability), stanovením kritérií hodnotenia, výberom techník hodnotenia, výberom hodnotiteľov a ich prípravou. Výberom moderátora a dohodou o výstupoch z AC a dohodou o organizačnom zabezpečení. Výstupom posledného stretnutia organizačného tímu je podrobný program výberového AC na vybranú pracovnú pozíciu. Ťažisko prípravnej fázy spočíva na stanovení kritérií hodnotenia a výbere techník hodnotenia. Na to, aby boli stanovené tie správne kritériá hodnotenia a k tomu vybrané prislúchajúce techniky hodnotenia, dohliada špecialista na výberové AC. Najzásadnejšími technikami hodnotenia sú pozorovanie a rozhovor, preto som im v texte venovala viac priestoru ako ostatným technikám hodnotenia. Zamerala som sa na techniky hodnotenia, ktoré sa priamo dotýkajú špecialistu na výberové AC. Jeho pozícia vyžaduje viac ako priemernú znalosť možností, ktoré techniky hodnotenia ponúkajú. Znalosti z oblasti psychológie sú povinnou výbavou špecialistu na výberové AC.

Po analýze prípravnej fázy a jej jednotlivých krokoch som sa venovala analýze realizačnej fázy, v ktorej ide o vykonanie tých činností, ktoré sme v príprave naplánovali. V tejto fáze môže špecialista na výberové AC vystupovať v roli moderátora, hodnotiteľa, ale aj figuranta. Na analýzu realizačnej fázy som nadviazala analýzu hodnotiacej fázy, ktorá nezačína primárne až po skončení realizačnej fázy, ale začína už počas nej, keď si hodnotitelia počas

pozorovania správania účastníkov zaznamenávajú svoje poznatky. Po odchode účastníkov prichádza porada hodnotiteľov, ktorej výsledkom je doporučenie najvhodnejšieho účastníka, príp. viacerých vhodných účastníkov a podmienené rozhodnutie. Úlohou špecialistu na výberové AC je v tejto fáze prispieť ku konsenzu s inými hodnotiteľmi a k výslednému doporučeniu. Môže zastávať aj rolu vedúceho tímu hodnotiteľov, ktorý vedie poradu hodnotiteľov.

Hodnotiacou fázou a podmieneným rozhodnutím sa proces výberového AC nekončí. Po skončení každého výberového AC je potrebné zhodnotiť úspešnosť práve skončeného výberového AC. Tomu aké chyby a nedostatky sa vyskytujú v procese AC som sa venovala v závere tejto kapitoly. Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Po tom, čo som v tejto kapitole analyzovala proces výberového AC, sa budem v ďalšej kapitole venovať terminologickému ukotveniu problematiky tvorby KM, na ktorú bude nadväzovať samotná tvorba KM pre špecialistu na výberové AC.

3 Tvorba kompetenčného modelu

Kapitola o tvorbe KM nadväzuje na kapitolu o procese AC, v ktorej som analyzovala jednotlivé kroky AC. Zároveň tvorí teoretický podklad pre samotnú tvorbu KM pre špecialistu na výberové AC. Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Ako som avizovala v úvode práce cieľ práce budem plniť postupne. V predchádzajúcej kapitole som sa venovala analýze výberového AC. V nasledujúcej kapitole sa budem venovať samotnému vytvoreniu KM pre špecialistu na výberové AC. Pred tým sa však zameriam na terminologické ukotvenie problematiky tvorby KM. Vrátim sa k pojmu kompetencie, ktoré som v predchádzajúcom texte spomínala pri kritériách hodnotenia účastníkov výberového AC (viď 2.7.4). Pripomením definície pojmu kompetencie, jej znaky, druhy, štruktúru a tiež aj to, ktoré kompetencie považujeme za kľúčové. V ďalšej časti tejto kapitoly sa budem venovať KM, jeho typom, prístupom k jeho tvorbe a jednotlivým krokom tvorby KM.

3.1 Kompetencie

Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. KM je tvorený kompetenciami, ktoré sú v ňom zoskupené podľa určitých kritérií. Preto považujem za dôležité vysvetliť význam pojmu kompetencie a poukázať na to, aké majú kompetencie znaky, aké poznáme druhy kompetencií, akú majú štruktúru a ktoré kompetencie považujeme za kľúčové.

Pojem kompetencie sa často spája s rôznym významom. Aby som sa mohla rozhodnúť, ktorý význam vnímania kompetencie je pre moju prácu najvhodnejší, potrebujem poznať pohľady viacerých teoretikov. Pojem kompetencie som spomínala už v predchádzajúcej kapitole, pri analýze procesu výberového AC, konkrétne pri kritériách hodnotenia účastníkov AC. Pri kritériách hodnotenia som spomenula dva pohľady na definíciu pojmu kompetencie, a to pohľad Hroníkov a pohľad Vetešku a Tureckiovej (viď 2.7.4). K týmto dvom pohľadom pripojím v nasledujúcom texte aj iné ponímanie pojmu kompetencie.

Kubeš a kol. chápu kompetencie v dvoch základných významoch (Kubeš a kol. 2004, s. 14):

- *kompetencie ako právomoc*, súhrn oprávnení a povinností, rozsah pôsobnosti (zpravidla zverené autoritou) – zdôrazňujú čosi daného jednotlivcovi zvonku,
- *kompetencie ako schopnosť* vykonávať určitú činnosť, byť v určitej oblasti kvalifikovaný – zdôrazňujú vnútornú kvalitu jedinca.

V súvislosti s pojmom kompetencie niektorí autori poukazujú na rozdiel medzi pojmami, ktoré sa niekedy prekládajú do iných jazykov jednotne ako kompetencie (Woodruffe 2000, s. 87, Bartoňková 2010, s. 85, Winterton 1999, s. 185, Armstrong 1999, s. 193, Hroník 2007a, s. 62-63):

- *competence* = očakávaný výkon, štandard, kvalifikačné predpoklady, vzťahuje sa k pracovnej pozícii,
- *competency* = schopnosť jedinca správať sa spôsobom, ktorý vyžaduje daná pracovná pozícia, vzťahuje sa k rysom správania jedinca.

Bedrnová s Novým považujú kompetencie za optimálne doladenie pracovnej spôsobilosti človeka na mieru ním vykonávanej pracovnej pozície. Jednotliví ľudia sa svojimi kompetenciami líšia, v závislosti na ich vlastnostiach a prejavoch, ktoré môžu objektívnym požiadavkám situácie zodpovedať v menšej alebo väčšej miere (Bedrnová, Nový 2004, s. 155). Plamínek a Fišer vnímajú kompetencie ľudí ako súhrn dosahovaného výkonu (ľudskej práce) a prinášaného potenciálu (ľudských zdrojov). Ak chýba jedno, chýba kompetencia ako celok. Kompetencia sa vzťahuje len ku konkrétnym úlohám (Plamínek, Fišer 2005, s. 17). V mojej práci budem kompetencie vnímať iba v druhom význame kompetencie podľa Kubeša a kol., t.z. kompetencie ako schopnosť vykonávať určitú činnosť, byť v určitej oblasti kvalifikovaný.

Súhlasím s Kubešom a kol., ktorí tvrdia, že aby mohol byť zamestnanec označený za kompetentného, musia byť splnené 3 predpoklady (Kubeš a kol. 2004, s. 25):

- *jedinec je vybavený znalosťami, schopnosťami, zručnosťami a vlastnosťami, ktoré správanie na danom mieste vyžaduje,*
- *jedinec je motivovaný takéto správanie použiť,*

- *jedinec má možnosť dané správanie na pozícii použiť.*

KM je tvorený kompetenciami, ktoré sú v ňom usporiadané podľa vybraných kritérií. Po ujasnení pojmu kompetencie pre potreby mojej práce v skratke popíšem aké znaky kompetencie majú. **Základné znaky kompetencie** popisuje Veteška s Tureckiovou. Kompetencia (Veteška, Tureckiová 2008a, s. 28):

- *je kontextualizovaná* – zasadená do určitého prostredia,
- *je multidimenzionálna* – tvoria ju znalosti, zručnosti, postoje, prejavuje sa v správaní,
- *je definovaná štandardom* – definovanie úrovni rozvoja danej kompetencie a definovanie štandardov očakávaného výkonu,
- *má potenciál pre akciu a rozvoj* – kompetencia je získavaná a rozvíjaná v procese celoživotného vzdelávania.

Druhy kompetencií – pri tvorbe KM sa musíme zamyslieť nad tým, s akým druhom kompetencií budeme v KM pracovať. Existujú rôzne typológie delenia kompetencií. Pre potreby mojej práce uvádzam rozdelenie, ktoré prináša Kubeš a kol. a ktoré najviac súvisia s cieľom mojej práce. Kompetencie delia (Kubeš a kol. 2004, s. 31-32):

- podľa predpovede možného výkonu:
 - o *prahové kompetencie* – vyjadrujú minimálne požiadavky na schopnosti jedinca, zastávajúceho určitú pracovnú pozíciu,
 - o *odlišujúce kompetencie* – sú vyjadrením nadštandardného, excelentného výkonu,
- podľa typu práce a na ňu nadväzujúcich zručností (odvolávajú sa na Tyróna):
 - o *manažérske kompetencie* – skladajú sa zo zručností a schopností, ktoré prispievajú k vynikajúcemu výkonu manažéra, napr. riešenie konfliktov, strategické plánovanie,
 - o *interpersonálne kompetencie* – sú nevyhnutné pre efektívnu komunikáciu a budovanie vzťahov, napr. aktívne počúvanie, kooperácia, prezentačné zručnosti,

- o *technické kompetencie* – tvorí ich súbor znalostí a zručností, ktoré sú typické pre konkrétnu prácu a zároveň odlišné od práce iných, napr. programovanie, účtovníctvo.

Podľa Vetešku s Tureckiovou je možné každú kompetenciu rozvíjať. Pre rôzne pozície je vyžadovaná iná úroveň jej rozvoja. Preto je potrebné rozdeliť jednotlivé úrovne rozvoja pre jednotlivé kompetencie, najlepšie za použitia škály. Autori navrhujú vytvoriť maticu kompetencií, v ktorej sú vyznačené úrovne rozvoja pre jednotlivé pracovné pozície. Výstupom tejto matice môže byť kompetenčný profil konkrétneho pracovného miesta (Veteška, Tureckiová 2008, s. 102-103). Bartoňková poukazuje v tejto súvislosti na to, že každú kompetenciu treba popísať tak, aby presne a zrozumiteľne popisovala správanie, ktoré ju charakterizuje. Následne sa definuje a určí stupnica, t.z. popíšu sa rôzne prejavy kompetencie podľa úrovne jej rozvoja. Popis začína neželanými prejavmi správania v konkrétnej kompetencii, pokračuje menej rozvinutou úrovňou, cez rozvinutú, až po vysokú alebo excelentnú úroveň. Stupne musia byť jednoznačne odlišiteľné (Bartoňková 2010, s. 101-102).

Pri výbere, resp. identifikácii kompetencií môžeme vychádzať z rôznych východísk, záleží na tom, ktoré uprednostňujeme. V kompetenčnom prístupe rozlišuje Hroník dve základné východiská (Hroník 2007a, s. 66-67):

- *rysový prístup* – za základnú jednotku prístupu považujeme rysy osobnosti; prístup je založený na tom, že bez ohľadu na situáciu, v ktorej sa jedinec nachádza, uplatňujú sa jeho vlastnosti, ktoré sú rozhodujúce pre charakter jeho správania,
- *situačný prístup (situacionalizmus)* – zásadnú rolu hrá skúsenosť; prístup hovorí o tom, že výsledok správania je vždy podmienený konkrétnou situáciou.

Ako som už spomínala kompetencie úzko súvisia s kritériami hodnotenia, ktoré sú často kompetenciami tvorené (viď 2.7.4). Pri online psychodiagnostike v AC som poukazovala na to, že situačný prístup v nej zohráva stále väčšiu úlohu (viď 2.7.5.5.7).

3.1.1 Štruktúra kompetencie

Štruktúra kompetencie hovorí o tom z čoho je kompetencia zložená. Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. KM je vytvorený z jednotlivých kompetencií, preto je dôležité vedieť, čo kompetenciu tvorí. Kubeš s kol. pripomínajú, že z praktického hľadiska má zmysel hovoriť o kompetencii iba vo vzťahu ku konkrétnej pozícii. Kompetencie sú, podľa autorov, pomerne stabilnou charakteristikou jedinca. Pokiaľ poznáme úroveň rozvoja danej kompetencie, vieme do určitej miery predpovedať kvalitné správanie alebo myslenie jedinca pri riešení pracovných úloh. Do hry tu vstupuje miera pripravenosti správať sa požadovaným spôsobom (viď 2.7.4). Do kompetencie vstupujú základné zložky osobnosti: *motívy, rysy, vedomosti, sebahodnotenie a zručnosti*.

To, čo všetko vplýva na očakávané správanie, zhrnuli autori do hierarchického modelu štruktúry kompetencie, ktorá má pyramídový tvar (viď Obr. č. 5 v 2.7.4). Najviac vplývajú na správanie vrodené osobnostné charakteristiky, ako je temperament, rysy, typ osobnosti, zároveň nie sú ovplyvniteľné vzdelávaním a rozvojom počas pracovného procesu. Ďalšiu skupinu, ktorá vplýva na naše správanie, tvoria: hodnoty, postoje, motívy, schopnosti, talent, inteligencia. Táto skupina je ovplyvniteľná vzdelávaním a rozvojom, ale v obmedzenej miere. Nasleduje skupina, ktorá zahŕňa: zručnosti, vedomosti, skúsenosti, know-how. Rozvoj zamestnancov môžeme zamerať práve do tejto skupiny, pretože je najviac ovplyvniteľná vzdelávaním. Vrchol pyramídy tvorí konkrétne správanie, čiže určitý prejav danej kompetencie (Kubeš a kol. 2004, s. 28-29, Bartoňková 2010, s. 87).

3.1.2 Kľúčové kompetencie

Kolektív autorov poukazuje na to, že kľúčové kompetencie sú nevyhnutným predpokladom nezávislej, cieľavedomej a úspešnej životnej dráhy jedinca. Musia byť potencionálne prospešné pre všetkých členov spoločnosti, musia mať význam pre celú populáciu bez ohľadu na pohlavie, rasu, materinský jazyk a musia byť v súlade s etickými, ekonomickými a kultúrnymi hodnotami danej spoločnosti (Kol. autorov 2002, s. 13). Aj keď tento pohľad hovorí o kľúčových kompetenciách všetkých jedincov určitej spoločnosti, môžeme

tento pohľad aplikovať aj na firmy. Podľa Kubeša a kol. kľúčové kompetencie sú vlastné všetkým zamestnancov danej firmy, slúžia k popisu prejavov správania zamestnancov, prispievajú k firemnej kultúre a očakávanému výkonu (Kubeš a kol. 2004, s. 35).

Veteška s Tureckiovou pod kľúčovými kompetenciami rozumejú štrukturované a v praxi efektívne používané súbory znalostí, zručností, pracovných návykov a tiež aj postoje a motívy správania zamestnancov, ktoré boli identifikované ako najvýznamnejšie, ktoré zdieľajú (v určitej miere) všetci zamestnanci, ktoré môžu byť ďalej rozvíjané podľa potrieb firmy a ktoré boli štandardizované, popísané a boli pre ne stanovené kritériá merania a hodnotenia (Veteška, Tureckiová 2008, s. 55). Podľa Belza so Siegristom sú kľúčové kompetencie výrazom schopnosti jedinca správať sa primerane situácii a v súlade sám so sebou. Do popredia vyzdvihujú 3 kompetenčné oblasti, ktoré spolupôsobia na kompetentné správanie jedinca (Belz, Siegrist 2001, s. 166-167):

- *sociálne kompetencie* – predstavujú všetky schopnosti, ktoré umožňujú kontakt s ostatnými (kooperatívnosť, komunikatívnosť, úspešné zvládanie konfliktov,...)
- *kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe* – sebariadenie, ocenenie vlastnej hodnoty, sebareflexia, sebauposúdenie, ...,
- *kompetencie v oblasti metód* – postupovať analyticky, odborne s ohľadom na cieľ, štrukturovať, kriticky uvažovať,...

Podľa autorov sa v praxi cenia najviac: komunikácia a kooperácia, riešenie problémov a tvorivosť, samostatnosť a výkonnosť, zodpovednosť, myslenie a učenie, argumentácia a hodnotenie (Belz, Siegrist 2001, s. 168). Pri tvorbe KM pracujeme práve s kľúčovými kompetenciami. Z uvedeného dôvodu som do tejto časti práce zaradila informácie, ktoré hovoria o tom, čo si pod kľúčovými kompetenciami môžeme predstaviť.

3.2 Kompetenčný model

KM, podľa Kubeša a kol., popisuje konkrétnu kombináciu vedomostí, zručností a osobnostných charakteristík, ktoré sú potrebné k efektívnemu plneniu úloh a ktoré sú v KM zoskupené v kompetenciách (Kubeš a kol. 2004, s. 60). Podľa Hroníka KM predstavuje určitým spôsobom usporiadané kompetencie (Hroník

2006, s. 30). Zároveň autor považuje KM za základný nástroj riadenia ľudských zdrojov, ktorý prepája výber, hodnotenie, odmeňovanie a rozvoj zamestnancov. Je jednotný pre rôzne pozície a rôzne výberové konania, takže umožňuje rôzne porovnávania. KM v sebe spája rysový, aj situačný prístup (viď 3.1), s bližším vzťahom k situacionalizmu (Hroník 2007, s. 276-277). KM je, podľa Prokopenka s kol., odvodený z pozorovania a analýzy výkonu a konkrétneho správania. KM stanovuje druhy kompetencií a požadovanú úroveň každej kompetencie (Prokopenko, Kubr a kol. 1996, s. 34). Veteška s Tureckiovou poukazujú na to, že do KM sa na základe identifikácie, analýzy a popisu kľúčových kompetencií uvádzajú len tie kompetencie, ktoré sú zo strategického hľadiska najdôležitejšie a ktorými sa vyznačujú úspešní (efektívny výkon podávajúci) zamestnanci (Veteška, Tureckiová 2008, s. 102-103).

Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Analýzou výberového AC som sa zaoberala v predchádzajúcej časti práce. V tejto časti práce sa venujem terminologickému ukotveniu problematiky tvorby KM. V ďalšej kapitole budem mnou zvolený KM vytvárať. Aby som vedela aké možnosti sa pri tvorbe KM ponúkajú v nasledujúcich riadkoch postupne priblížim typy KM, prístupy k ich tvorbe a tiež aj jednotlivé kroky tvorby KM.

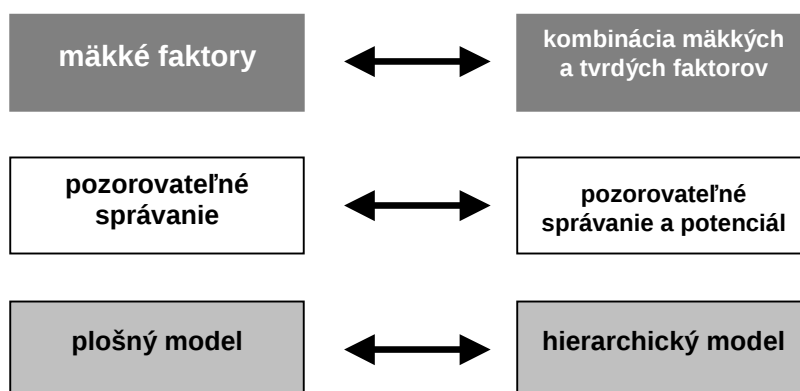
3.2.1 Typy KM

Aby som mohla začať s tvorbou KM pre špecialistu na výberové AC musím sa rozhodnúť, ktorý typ KM pri jeho tvorbe zvolím. Existuje niekoľko druhov KM. Konečná podoba KM je, podľa Kubeša a spol., odvodená zo stratégie a cieľov danej firmy. Definujú základné typy KM (Kubeš a spol. 2004, s. 60-61):

- *model ústredných kompetencií* – obsahuje kompetencie spoločné a nevyhnutné pre všetkých zamestnancov firmy, bez ohľadu na ich pozíciu,
- *špecifický KM* – zahŕňa kompetencie, ktoré sú jedinečné pre konkrétnu pozíciu a konkrétnu firmu,
- *generický KM* – je tvorený kompetenciami, ktoré sú nevyhnutne nutné v každej pozícii a v každej firme.

Iný pohľad na členenie KM prináša Hroník (viď Obr. č. 13). Pri tvorbe KM vychádza z dvoch hľadísk (Hroník 2006, s. 31-33):

- *sociálno-psychologické hľadisko* vychádza z predstavy, že firma je tvorená ľuďmi, ktorých kompetencie vytvárajú kompetencie firmy; ide o prístup **od jedinca k firme**; zahŕňa:
 - o kompetencie riešenia problémov (prístup k úlohám),
 - o interpersonálne kompetencie (vzťah k ostatným),
 - o kompetencie sebariadenia (vzťah k sebe),
- *marketingové (organizačné) hľadisko* vychádza z toho, že firma nemôže byť nadpriemerná vo všetkých oblastiach, najviac v dvoch; ide o prístup **od kompetencií firmy k jedincovi**; zahŕňa:
 - o produktovú orientáciu (riešenie problémov),
 - o zákaznícku orientáciu (interpersonálne vzťahy),
 - o prevádzkovú a systémovú orientáciu (sebariadenie).



Obr. č. 13: Typológia KM

(prameň: Hroník 2006, s. 33, upravené: Kánovská 2013)

Ako však upozorňuje Hroník, hlavným užívateľom KM nie sú personalisti, ale manažéri, a preto by sme mali dbať na to, aby bol náš KM funkčný. Funkčný KM autor definuje ako (Hroník 2007a, s. 71-72):

- *prepájajúci* – KM reflektuje stratégiu firmy a tvorí základ pre personálne činnosti,
- *užívateľsky priateľský* – je postavený na podstate veci, ale na zrozumiteľnom a jednoduchom jazyku, ktorý umožňuje rýchly prenos posolstva KM,
- *jednotný* – vo svojej podstate je vlastný všetkým zamestnancom firmy,

- *široko využiteľný* – tvorí základ pre ostatné personálne činnosti,
- *zdieľaný* zamestnancami firmy, aj keď sa nepodieľali priamo na jeho vytvorení.

Pri tvorbe konkrétneho KM môžeme jednotlivé typológie kombinovať. O výslednej podobe KM rozhoduje stratégia a ciele firmy. Kompetencie ako také môžeme rozvíjať. Správnym rozvojom kompetencií, ktoré sú vo vhodnej skladbe zoskupené v KM, môžeme prispieť k zvýšeniu výkonnosti jednotlivcov, ale aj celej firmy. KM pre špecialistu na výberové AC, ktorý budem vytvárať v nasledujúcej kapitole bude typovo kombináciou špecifického a generického KM. Kompetencie v ňom zahrnuté budú špecifické pre „konkrétnu“ pozíciu, budú však využiteľné v rôznych firmách. Vytvorený KM by som rada využila v praxi, preto sa budem snažiť, aby bol v praxi funkčný.

3.2.2 Prístup k tvorbe KM

Voľba prístupu k tvorbe KM závisí, podľa Kubeša a kol., od zámeru projektu a jeho mieste v stratégii firmy, od strategických cieľov firmy, od personálnych cieľov, od stupňa rozvoja firmy a od vonkajších podmienok. Prístupy delia do 3 základných skupín (Kubeš a kol. 2004, s. 63-65):

- *preskriptívny prístup* – KM nie je vytváraný v súlade so stratégiou firmy, pre potreby firmy sa využije hotový KM, ktorý väčšinou nereflektuje špecifiká danej firmy,
- *kombinovaný prístup* – pri tvorbe KM sa vychádza z hotového KM, ktorý sa následne prispôsobuje špecifikám danej firmy,
- *prístup „šitý na mieru“* – reflektuje špecifiká firmy; pri tvorbe KM nepracujeme s vopred definovanými kompetenciami; predpokladá znalosť celej firmy a prostredia, v ktorom pôsobí.

Každý prístup má svoje silné a slabé stránky. Najvhodnejší prístup je ten, ktorý odráža zábery a očakávania firmy (Kubeš a kol. 2004, s. 67). Pri tvorbe KM pre špecialistu na výberové AC budem používať postup šitý na mieru, aj keď v ňom nebudem reflektovať potreby konkrétnej firmy. Mnou vytvorený KM pre špecialistu na výberové AC bude použiteľný v rôznych firmách, na pozíciách, pri ktorých táto osoba prichádza, v rámci bežnej pracovnej náplne

do kontaktu s výberom zamestnancov a najmä s jednou metódou výberu, a to AC.

3.2.3 Kroky tvorby KM

Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. V predchádzajúcej časti práce som sa venovala analýze procesu výberového AC. Keďže sa plánujem v ďalšej časti práce venovať tvorbe KM pre špecialistu na výberové AC, na nasledujúcich riadkoch priblížim proces tvorby KM, podľa ktorého budem pri tvorbe môjho KM postupovať. Identifikácia kompetencií patrí, podľa Kubeša a kol. alebo Daintyho a kol., k ťažiskovým aktivitám pri tvorbe KM. Cieľom identifikácie kompetencií je definovať správanie, ktoré ovplyvňuje vysoký pracovný výkon a zistiť čím je toto správanie podmienené. Proces identifikácie kompetencií delia na päť na seba nadväzujúcich krokov (Kubeš a kol. 2004, s. 46, Dainty a kol. 2005, s. 9):

1. *prípravná fáza,*
2. *fáza analýzy dát,*
3. *fáza analýzy a klasifikácie informácií,*
4. *popis a tvorba kompetencií a KM,*
5. *overenie a validácia vytvoreného KM.*

Prípravná fáza predchádza, podľa autorov, vlastnému identifikovaniu kompetencií. Cieľom prípravnej fázy je (Kubeš a kol. 2004, s. 46-47):

- *identifikovať kľúčové pracovné pozície,*
- *získať informácie o cieľoch, kritických faktoroch úspechu a zámeroch firmy,*
- *porozumieť firemnej štruktúre.*

Po získaní výstupov z prípravnej fázy prichádza výber koncepcie zberu dát a k nej prislúchajúcej metodiky. Nesmieme zabudnúť ani na vyjasnenie cieľu, pre ktorý KM vytvárame, na definovanie rozsahu projektu a cieľovej skupiny, výber prístupu k tvorbe KM a na zostavenie projektového tímu (Kubeš a kol. 2004, s. 67).

Fáza získavania dát nadväzuje na prípravnú fázu. Dominantnú úlohu tu zohrávajú techniky analýzy práce a pracovného miesta. Medzi základné techniky autori zahŕňajú (Kubeš a kol. 2004, s. 48):

- *rozhovor alebo metódu kritických situácií,*
- *panelovú diskusiu expertov,*
- *prieskumy,*
- *databázy KM,*
- *analýzu pracovných úloh,*
- *priame pozorovanie.*

Techniky zberu dát volíme s ohľadom na zámer projektu, na časovú náročnosť jednotlivých techník, ale aj na skúsenosti konzultantov. Autori odporúčajú techniky získavania dát kombinovať (Kubeš a kol. 2004, s. 48).

Fáza analýzy a klasifikácie informácií je tretím krokom identifikácie kompetencií. Na začiatku musíme, podľa autorov, zvážiť to, či informácie, získané v predchádzajúcej fáze budeme posudzovať vzhľadom k existujúcemu KM alebo ideme kompetencie posudzovať prvýkrát. Potom môžeme pristúpiť k analýze získaných informácií. Bez ohľadu na techniku zberu dát je analýza informácií postavená na rovnakom princípe (Kubeš a kol. 2004, s. 55-56):

- *popísanie jednotlivých prejavov správania* a označenie zdroja ich prejavu,
- *identifikovanie informácií*, ktoré popisujú prejavy správania vedúce k úspešnému a aj k neúspešnému výkonu,
- *zaradenie výrokov*, ktoré sme v predchádzajúcom kole vybrali ako zdroje pre tvorbu a popis kompetencií, *do skupín* nazývaných „kompetenčné témy“; jednotlivé skupiny sa ďalej analyzujú s cieľom vytvoriť homogénne prvky, ktoré vytvoria základ kompetencie a jej prejavov správania, tzv. kompetenčné kotvy,
- *overenie prejavov správania*, ktoré sme zaradili ku konkrétnym kompetenciám, na širšom okruhu respondentov; výroky, ktoré sme v predchádzajúcom kole triedili sú prehodnocované dotazníkovou metódou, v ktorej respondenti odpovedajú na otázku „Ako často je potrebné dané správanie využiť pri plnení konkrétnej úlohy vybranej

pracovnej pozície?“, resp. na otázku „Ako dôležité je dané správanie pre úspešné fungovanie na tejto pozícii?“. Svoju odpoveď vyberú na päť bodovej stupnici.

Po záverečnom overení prejavov správania u respondentov získame zoznam kompetencií. Výstupom fázy analýzy a klasifikácie informácií je rozhodnutie o zaradení jednotlivých kompetencií do kompetenčného modelu (Kubeš a kol. 2004, s. 56).

Popis a tvorba kompetencií a KM nasleduje po tom, čo sme v predchádzajúcej fáze načrtli prejavy správania vybraných kompetencií. V tomto kroku ide, podľa autorov, o prepracovanie charakteristík kompetencie tak, aby čo najpresnejšie a najzrozumiteľnejšie popisovala správanie, ktoré ju charakterizuje. Takto zadefinovaným kompetenciám priradíme finálny názov a vytvoríme stupnicu rozvoja danej kompetencie. Pre tvorbu kompetencií, ale aj tvorbu stupníc platia rovnaké princípy (Kubeš a kol. 2004, s. 55):

- používať jednoduchý, jednoznačný a zrozumiteľný jazyk,
- nájsť kompromis medzi úrovňou všeobecnosti a úrovňou konkrétnosti popisu,
- v definícii, ani v popise kompetencie by sa nemal objaviť samotný názov kompetencie.

Hroník odporúča používať menej bodové stupnice, od troch do desať bodov. K jednotlivým bodom priradíme zodpovedajúci popis prejavov správania danej kompetencie (viď Tab. č. 7). Štandardne vyjadruje najnižšia hodnota negatívne prejavy správania danej kompetencie, stredné hodnoty vyjadrujú viac či menej negatívne a pozitívne prejavy správania kompetencie, najvyššia hodnota vyjadruje ideálny stav (Hroník 2006, s. 42-45).

Kubeš a kol. upozorňujú na to, že definitívny názov kompetencie sa vytvorí až vtedy, ak existuje popis stupníc. Nikdy nie naopak. Názov vyjadruje jadro kompetencie, čiže skrátené a súhrnné vyjadrenie správania. Je potrebné sa vyvarovať názvom, ktoré majú v bežnej praxi viac významov (Kubes a kol. 2004, s. 57). Bartoňková pripomína, že identifikácia kompetencií vyúsťuje do vytvorenia KM, ktorý môže vo svojej finálnej podobe naberať rôzne podoby, od

rozsiahleho textu alebo tabuľky popisujúcej jednotlivé kompetenčné témy, jednotlivé kompetencie a ich prejavy správania až po grafickú podobu KM, ktorá vychádza napr. z loga alebo predmetu podnikania firmy (Bartoňková 2010, s. 102).

Bodová hodnota	Približná charakteristika
0	Nedostatočná, "ohrozujúca" úroveň. Možno konštatovať zásadné rozpory so všetkými bodmi z pozorovateľného správania, ktoré sú uvedené pri danej kompetencii v kompetenčnom modeli, príp. absencia danej kompetencie, aj keď príležitosť na jej prejavenie bola. Možno formulovať rozvoj od základov, ihneď.
1	Podpriemerná, limitujúca úroveň. Zásadný rozpor s niektorým z bodov pozorovateľného správania, ktoré sú uvedené pri danej kompetencii v kompetenčnom modeli. Možno formulovať systematický rozvoj, ktorého cieľom bude utlmenie slabších stránok.
2	Postačujúca minimálna úroveň. S malými výhradami zodpovedá kompetenčnému modelu, resp. popisu prejavov kompetencií na úrovni pozorovateľného správania. Možno formulovať kľúčové oblasti k zlepšeniu. Rozvoj s cieľom posilniť silné a utlmiť slabé stránky.
3	Optimálna úroveň. Presne zodpovedá kompetenčnému modelu. Možno formulovať jednotlivé oblasti k zlepšeniu. Nie je možné formulovať "kvalitatívny skok". Rozvoj sa zameria iba na posilnenie silných stránok.
4	Excelentná úroveň, ideálny stav. Prejav kompetencie je na vzorovej úrovni, pri ktorej nie je možné formulovať žiadne oblasti k zlepšeniu.

Tab. č. 7: Príklad hodnotiacej stupnice podľa Hroníka

(prameň: Hroník 2007, s. 205, upravené: Kánovská 2012, s. 37)

Overenie a validácia vytvoreného KM uzatvárajú proces identifikácie kompetencií. V tejto fáze prakticky overíme či vytvorený KM skutočne popisuje správanie, vďaka ktorému manažéri dosahujú vysoké výkony. Najbežnejším nástrojom na overenie funkčnosti vytvoreného KM je 360° spätná väzba. Následnou analýzou dát zistíme do akej miery je vytvorený KM funkčný a presný. Výstupom tejto fázy je príprava KM k implementácii vo firme, k jeho začleneniu do činností riadenia ľudských zdrojov (Kubeš a kol. 2004, s. 68).

Popísaním jednotlivých krokov tvorby KM sa dostávam k záveru kapitoly venovanej problematike tvorby KM. Cieľom mojej práce je analyzovať proces

výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. V predchádzajúcej kapitole som sa venovala analýze procesu výberového AC. Pozornosť som zamerala na analýzu jednotlivých krokov procesu AC, od prípravnej fázy, ktorá o.i. zahŕňa stanovenie kritérií hodnotenia a výber k nim prislúchajúcich techník hodnotenia, cez realizačnú fázu, v ktorej prebiehajú aktivity tak ako sme ich v prípravnej fáze naplánovali, až po hodnotiacu fázu, ktorej výstupom je doporučené a podmienené rozhodnutie.

Aby som mohla začať KM pre špecialistu na výberové AC tvoriť, potrebovala som najskôr vytvoriť teoretický základ, na ktorom tvorbu KM postavím. Preto som v prvej časti tejto kapitoly priblížila rôzne pohľady na pojem kompetencie, ďalej som sa zamerala na štruktúru kompetencie a na kľúčové kompetencie. V ďalšej časti kapitoly som sa zamerala na objasnenie pojmu KM. Na typológiu KM, na prístupy k jeho tvorbe a jednotlivým krokom tvorby KM. Aby som splnila cieľ mojej práce budem v nasledujúcej kapitole vytvárať samotný KM pre špecialistu na výberové AC.

4 KM pre špecialistu na výberové AC

Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. AC môžeme využiť rôznymi spôsobmi, ktoré sa navzájom ovplyvňujú. Proces AC, bez ohľadu na jeho využitie, je takmer identický. Ja som sa rozhodla vo svojej práci analyzovať proces AC s dôrazom na jedno z jeho možných využití, a to na výber zamestnancov. Preto AC vo svojej práci nazývam **výberové AC**. Analýze procesu výberového AC som sa venovala v kapitole 2. V tejto kapitole sa budem venovať tvorbe KM pre špecialistu na výberové AC. **Špecialistom na výberové AC** je v tejto práci pre mňa osoba (ženského alebo mužského pohlavia), ktorá je kompetentná plánovať, realizovať a vyhodnocovať výberové AC. Bez ohľadu na to, akú pozíciu bude vo výberovom AC zastávať (hodnotiteľ, moderátor, figurant); bez ohľadu na to, či to bude interný zamestnanec firmy, ktorá zamestnanca vyberá alebo to bude zamestnanec externej firmy, ktorej služby sa zadávateľ rozhodol využiť a tiež bez ohľadu na to, aká je primárna pracovná pozícia, ktorú zastáva.

AC, ako metóda výberu zamestnancov, je postavená na pozorovaní prejavov správania počas plnenia úloh v skupinových a individuálnych modelových situáciách a pri administrácii psychodiagnostických testov. Na základe výsledkov z pozorovania a výsledkov z testov a následnej interpretácie výsledkov je, po dohode všetkých hodnotiteľov, prijaté doporučené s podmieneným rozhodnutím o výbere najvhodnejšieho uchádzača o zamestnanie zo všetkých, ktorí sa AC zúčastnili. V praxi som sa stretla s tým, že jedným z najväčších problémov AC je nedostatok skúseností hodnotiteľov v oblasti hodnotenia ľudí. Napr. nie sú schopní v pozorovanom správaní identifikovať kritériá hodnotenia, a tak nie sú schopní prísť k adekvátnym výstupom a tým ani k relevantnému záverečnému doporučeniu a rozhodnutiu. Je dôležité, aby v tíme pozorovateľov boli zastúpení senior hodnotitelia (viď 2.7.6), ktorí dokážu zabezpečiť korektné výstupy z realizačnej fázy AC. Rolu hodnotiteľov najčastejšie zastáva personalista, manažér, konzultant, kouč, tréner a najmä špecialista na AC. Hodnotiteľ môže pôsobiť aj v roli moderátora (viď 2.7.7) alebo figuranta (viď 2.7.7). Členovia organizačného tímu, ktorí sa zúčastnia samotnej realizácie AC, by mali byť dostatočne kompetentní na

vykonávanie svojich rolí vo výberovom AC. Mnou vytvorený KM pre špecialistu na výberové AC môže dať firmám nástroj, ktorý môžu využiť pri výbere ľudí do organizačného tímu AC. Tento nástroj budú môcť prispôbiť svojej stratégii, cieľom a potrebám a tiež primárnej pozícii, ktorú bude táto osoba zastávať.

KM pre špecialistu na výberové AC budem tvoriť v súlade s procesom identifikácie kompetencií, ktorý rozdelil Kubeš a kol. alebo Dainty a kol. do 5 krokov (viď 3.2.3): *prípravná fáza, fáza získavania dát, fáza analýzy a klasifikácie informácií, popis a tvorba kompetencií a KM, overovanie vytvoreného KM.*

4.1 Prípravná fáza

V prípravnej fáze ide o.i. o identifikáciu kľúčových pozícií, cieľovej skupiny, cieľov a zámerov firmy, o zloženie projektového tímu a rozvrhnutie časového harmonogramu alebo aj o výber typu KM a prístupu k jeho tvorbe (viď 3.2.3).

Kľúčovú pozíciu v mnou vytváranom KM zastáva špecialista na výberové AC.

Cieľovú skupinu tak tvoria osoby, ktoré sa vo svojej práci venujú výberu zamestnancov, najmä prostredníctvom metódy AC. Táto osoba nemusí nutne pracovať na pozícii recruitera.

Vzhľadom na to, že KM nevytváram pre použitie v konkrétnej firme, nemôžem v tomto kroku čerpať *informácie o cieľoch a stratégii konkrétnej firmy*. Jednou z úloh špecialistu na výberové AC je doporučiť na voľnú pracovnú pozíciu najvhodnejšieho uchádzača o zamestnanie zo všetkých, ktorý sa výberového AC zúčastnili. Najcennejším zdrojom firiem sú ich zamestnanci (viď 1.2). Ak chce byť firma konkurencie schopná, tak musí získavať kvalitných zamestnancov, ktorých potenciál neskôr v pracovnom procese rozvinie do podoby, ktorá je potrebná. Väčšina firiem vo svojej stratégii myslí aj na ľudské zdroje, táto stratégia sa prenáša do personálnej stratégie a ďalej do ostatných personálnych činností. Jedným zo strategických zámerov firiem je získať čo najkompetentnejších zamestnancov. Samozrejme v súlade s firemnou kultúrou, štruktúrou, cieľmi.

Cieľom tvorby KM pre špecialistu na výberové AC je vytvoriť nástroj, ktorý môžu firmy použiť pri výbere zamestnancov pre pozíciu špecialistu na výberové AC alebo na pozíciu, ktorá je primárne zameraná na výber zamestnancov.

Projektový tím v mojej práci tvorím ja sama. Časový harmonogram je ohraničený len jedným termínom, a tým je dátum odovzdania práce.

KM, ktorý budem vytvárať, bude *typovo* kombináciou špecifického a generického KM (viď 3.2.1). Kompetencie v ňom zahrnuté budú špecifické pre „konkrétnu“ pozíciu, budú však využiteľné v rôznych firmách.

Pri tvorbe KM pre špecialistu na výberové AC budem používať *prístup* šitý na mieru (viď 3.2.2), aj keď v ňom nebudem reflektovať potreby konkrétnej firmy. Mnou vytvorený KM pre špecialistu na výberové AC bude použiteľný v rôznych firmách na pozíciách, pri ktorých táto osoba prichádza v rámci bežnej pracovnej náplne do kontaktu s výberom zamestnancov a najmä s jednou metódou výberu, a to AC.

4.2 Fáza získavania dát

Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Analýze procesu výberového AC som sa venovala v kapitole 2. Mnou vykonaná analýza procesu výberového AC predstavuje v mojej práci fázu získavania dát. V nasledujúcom kroku procesu tvorby KM mi poslúži ako podklad pre analýzu a klasifikáciu informácií.

4.3 Fáza analýzy a klasifikácie informácií

Kompetencie nebudem posudzovať s ohľadom na existujúci KM. Prvým krokom analýzy získaných informácií je zhromaždenie popisu jednotlivých prejavov správania, zodpovedajúcich určitej pozícii. Pri popise jednotlivých prejavov správania budem vychádzať z popisu procesu výberu zamestnancov (viď 1.4), z analýzy procesu výberového AC (viď 2) a z vlastných skúseností s výberom zamestnancov a s výberovým AC. Na popis prejavov správania

nadväzuje identifikácia prejavov správania indikujúcich úspešný výkon. Pri identifikácii určujúcich prejavov správania budem vychádzať z praxe a už získaných dát v tejto práci.

V ďalšom kroku budem vybrané výroky zaraďovať do kompetenčných tém. Kompetenčné témy rozdelím na tri kľúčové oblasti, ktoré sú zhodné s kľúčovými kompetenciami podľa Belza a Siegrista (viď 3.1.2): *sociálne kompetencie, kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe a kompetencie v oblasti metód*. Ak by som toto rozdelenie porovnala s druhmi kompetencií podľa typu práce Kubeša a kol. (viď 3.1), potom by kompetencie v oblasti metód predstavovali *technické kompetencie*, sociálne kompetencie by zastupovali *interpersonálne kompetencie* a kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe by určovali *manažérske kompetencie*.

Špecialista na výberové AC musí byť nie len odborníkom na výberové AC, ale aj na celý proces výberu zamestnancov, ktorý zahŕňa aj ich získavanie. Z popisu procesu výberu zamestnancov a analýzy jednotlivých krokov procesu výberového AC v predchádzajúcich častiach práce a z vlastnej praxe budem čerpať pri zostavovaní kompetenčných tém a následne kompetenčných kotiev. Kompetenčné témy budem tvoriť na základe mnou definovaných prejavov správania, ktoré považujem za tie, ktoré indikujú úspešný výkon na pozícii špecialista na výberové AC.

KOMPETENČNÉ TÉMY	KOMPETENČNÉ KOTVY
KOMPETENCIE vo VZŤAHU k VLASTNEJ OSOBE	
Je otvorený novým skúsenostiam	Schopnosť myslieť proaktívne, prijímať a spracovávať informácie. Schopnosť aktívneho vzdelávania.
Vyhľadáva príležitosť na vlastný rozvoj	
Uvažuje o nových možnostiach	
Zvažuje možné riziká	
Dodržiava zásady timemanažmentu	Schopnosť aktívne riadiť čas, potreby a pozornosť.
Reflektuje svoje vlastné potreby, aj potreby ostatných	
Pozornosť zameriava, podľa potreby, na seba alebo na ostatných	
Pracuje samostatne a zodpovedne	
Pozná vlastnú hodnotu	Schopnosť zhodnotiť možnosti svoje, aj ostatných. Schopnosť prijať odlišné názory.
Má reálnu predstavu o vlastných charakteristikách	
Nepreceňuje svoje možnosti	
Akceptuje názor ostatných	

KOMPETENČNÉ TÉMY	KOMPETENČNÉ KOTVY
KOMPETENCIE V OBLASTI METÓD	
Orientuje sa v trendoch trhu práce a vie ich správne interpretovať	Schopnosť naplánovať, realizovať a vyhodnotiť proces výberu zamestnancov, od vypísania identifikácie potreby nového zamestnanca, cez vytvorenie ponuky práce, organizačné zabezpečenie, vedenie jednotlivých kôl výberového procesu až po vyhodnotenie výberového procesu, v súlade so stratégiou firmy a podmienkami prostredia firmy.
Proces výberu zamestnancov vie prispôsobiť aktuálnym vnútorným, aj vonkajším podmienkam firmy	
Zodpovedá za to, aby proces výberu zamestnancov prebiehal v súlade so stratégiou firmy, s jej cieľmi, zámermi, potrebami	
Vie identifikovať potrebu získavania zamestnancov	
Zostavuje popis a špecifikáciu voľného pracovného miesta	
Vie identifikovať rôzne zdroje uchádzačov o zamestnanie	
Navrhne voľbu metód získavania zamestnancov	
Navrhne voľbu dokumentov žiadaných od uchádzačov	
Vie vytvoriť ponuku voľnej pracovnej pozície	
Zodpovedá za predvýber (analýzu dokumentov od uchádzačov)	
Zostavuje časový harmonogram výberového procesu	
Vie zostaviť kritériá hodnotenia uchádzačov o zamestnanie	
Zodpovedá za výber metód výberu zamestnancov	
Samostatne pripravuje a realizuje výberový rozhovor	
Výberový proces zabezpečuje organizačne	
Dohliada na to, aby bol výberový proces efektívny, etický a ekonomický	
Orientuje sa v zásadách AC a vie rozlíšiť, ktoré činnosti do AC patria a ktoré nie	Schopnosť naplánovať proces výberového AC, od zostavenia organizačného tímu, výberu správneho druhu AC, cez stanovenie kritérií hodnotenia a výber prislúchajúcich metód hodnotenia a zostavenia tímu hodnotiteľov, výberu moderátora, až po organizačné zabezpečenie, vytvorenie programu. Schopnosť zabezpečiť plynulý priebeh realizačnej a hodnotiacej fázy AC. Schopnosť vyhodnotiť úspešnosť a navrhnúť opatrenia.
Vie zhodnotiť výhody a nevýhody AC a v súlade s tým zaradiť AC do výberu zamestnancov	
Vie rozlíšiť AC od DC a zhodnotiť možnosti využitia AC	
Vie vybrať druh AC zodpovedajúci aktuálnej situácii	
Zodpovedá za prípravu, realizáciu a vyhodnotenie AC	
Organizuje a vedie poradu organizačného tímu	
Zodpovedá za vytvorenie časového harmonogramu a programu AC	
Dohliada na správnu formuláciu požiadaviek zadávateľa	
Orientuje sa v problematike stanovovania kritérií hodnotenia	
Pozná rozdiely medzi jednotlivými metódami AC, ich výber prispôsobuje zvoleným kritériám hodnotenia	
Vie zostaviť maticu kompetencií a modelových situácií	
Zostavuje tím hodnotiteľov AC	
Facilituje realizačnú fázu AC	
Dozerá na hladký priebeh realizačnej fázy AC	
Vie zostaviť hodnotiace archy a vytvoriť záverečnú správu	
Odovzdáva spätnú väzbu uchádzačom o zamestnanie	
Zodpovedá za dosiahnutie konsenzu medzi hodnotiteľmi a za podmienené rozhodnutie	
Spolupodieľa sa na vyhodnotení úspešnosti AC	
Orientuje sa v trendoch AC	
Navrhne opatrenia, ktoré eliminujú chyby počas AC	

KOMPETENČNÉ TÉMY	KOMPETENČNÉ KOTVY
KOMPETENCIE V OBLASTI METÓD	
Vie zhodnotiť podmienky kvality psychodiagnostických metód z pohľadu validity, reliability a objektivity	Schopnosť posudzovať správanie účastníkov výberového AC, interpretovať výsledky pozorovania. Schopnosť vybrať a administrovať psychodiagnostické testy.
Orientuje sa v problematike psychológie osobnosti, v sociálnej psychológii, v psychológii manažmentu a práce	
Pozná rozdiely medzi psychodiagnostickými metódami	
Vie zostaviť anamnézu uchádzača o zamestnanie	
Orientuje sa v typoch výberových rozhovorov, vie naplánovať výberový rozhovor a dokáže samostatne viesť výberový rozhovor	
Vie rozlíšiť jednotlivé druhy pozorovania, pozná etapy pozorovania v AC	
Vie zostaviť a vyhodnotiť pozorovaciu schému	
Ovláda zostavovanie a vyhodnocovanie posudzovacích škál	
Vie posúdiť osobnosť uchádzača o zamestnanie	
Vie posúdiť, čo uchádzač v danom momente robí, prečo to robí a aký je	
Ovláda problematiku sociálnej percepcie a sociálnej kognície	
Korektne interpretuje pozorované správanie	
Analyzuje spontánne produkty	
Orientuje sa v meraní psychodiagnostických testov, v rôznych druhoch stupníc, v rôznych typoch testov	

KOMPETENČNÉ TÉMY	KOMPETENČNÉ KOTVY
SOCIÁLNE KOMPETENCIE	
S uchádzačmi o zamestnanie, so zamestnancami firmy, s dodávateľmi komunikuje otvorene, zrozumiteľne	Schopnosť efektívne a asertívne komunikovať. Schopnosť komunikovať v súlade s danou situáciou.
Primerane gestikuluje, udržiava očný kontakt	
Aktívne počúva	
Zapája ostatných do diskusie	
Vie korektne spracovať námietky	
Primerane argumentuje	
Reflektuje potreby ostatných	
Nediskriminuje uchádzačov o zamestnanie	Schopnosť konať v súlade s etickými pravidlami.
Dodržiava zákon o ochrane osobných údajov	
Uchádzačov o zamestnanie vyberá v súlade so stratégiou a cieľmi firmy	
Zachováva mlčanlivosť	
Videozáznamy z AC po skončení znehodnotí	Schopnosť kooperovať s interným, aj externým klientom, zdieľať s ostatnými, dosahovať konsenzus.
Spolupracuje s manažérmi firmy	
Oslovuje dodávateľov, vyjednáva podmienky spolupráce	
Spolupracuje s hodnotiteľmi AC	
Zdieľa svoje skúsenosti a znalosti	

Tab. č. 8: Kompetenčné témy

(Kánovská 2013)

Posledným krokom tejto fázy je overenie prejavov správania, ktoré som zahrnula do kompetenčných tém. Vzhľadom na rozsiahlu administratívu vyhotovenia, distribúcie a vyhodnotenia dotazníkov a s tým spojenú časovú náročnosť, tento krok nebudem realizovať. Budem vychádzať z toho, že overovanie prejavov správania bolo úspešné. V praxi by som vypracovala dotazník, ktorý by som následne rozposlala osobám, ktoré pôsobia na pozíciách týkajúce sa výberu zamestnancov, najmä metódou AC, ich nadriadeným, kolegom, personalistom a pod. Po zozbieraní výsledkov by som analýzou dát vytriedila z kompetenčných tém tie, ktoré predstavujú správanie, ktoré nie je pre danú pozíciu určujúce.

4.4 Popis a tvorba kompetencií a KM

V tomto kroku sa z načrtnutých prejavov správania vo vybraných kompetenciách definujú finálne charakteristiky daných kompetencií a ich názvy. Zároveň sa k určeniu rozvoja vybranej kompetencie vytvára stupnica, ktorá predchádza finálnej definícii názvu kompetencií. Pre potreby mojej práce som zvolila, podobne ako Hroník (viď 3.2.3), päť bodovú stupnicu hodnotenia rozvoja kompetencií (viď Tab. č. 9).

	Hodnotiaca stupnica
1	prejavy správania sú v rozpore s takmer všetkými popismi správania danej kompetencie
2	prejavy správania nezodpovedajú niektorým popisom správania vybranej kompetencie
3	prejavy správania s malými výhradami zodpovedajú popisom správania sledovanej kompetencie
4	prejavy správania zodpovedajú takmer všetkým popisom správania danej kompetencie
5	prejavy správania zodpovedajú bez výhrad všetkým popisom správania sledovanej kompetencie

Tab. č. 9: Hodnotiaca stupnica vybraných kompetencií

(Kánovská 2013)

V predchádzajúcej fáze (viď 4.3) som vytvorila kompetenčné témy, ktoré predstavujú popisy správania vybraných kompetencií. Pri vytváraní kompetenčných tém som čerpala z popisu procesu výberu zamestnancov

a analýzy jednotlivých krokov procesu výberového AC, ktorým som sa venovala v predchádzajúcich častiach práce, a najmä z vlastnej praxe. Počas mojej doterajšej praxe som sa niekoľko krát zúčastnila procesu získavania a výberu zamestnancov, aj metódou AC. Nespočetne krát v roli uchádzača o voľnú pracovnú pozíciu. V poslednej dobe však najmä v roli manažéra, t.z. zadávateľa. V kompetenčných témach sú zahrnuté popisy správania, ktoré považujem za rozhodujúce pre výkon na pozícii špecialistu na výberové AC. Bez vybraných prejavov správania nie je možné úspešné fungovanie na danej pozícii. Preto by som pri výbere zamestnanca na pozíciu špecialistu na výberové AC očakávala prejavy správania, ktoré zodpovedajú úrovni 4 na hodnotiacej stupnici vybraných kompetencií. Z jednotlivých kompetenčných tém som definovala kompetenčné kotvy, ktoré v tejto fáze predstavujú charakteristiku vybraných kompetencií. Názvy kompetencií budem voliť s ohľadom na podstatu prejavov správania, ktoré dané kompetencie definujú.

KOMPETENČNÉ KOTVY	NÁZOV KOMPETENCIE
KOMPETENCIE v OBLASTI METÓD	
Schopnosť naplánovať, realizovať a vyhodnotiť proces výberu zamestnancov, od vypísania identifikácie potreby nového zamestnanca, cez vytvorenie ponuky práce, organizačné zabezpečenie, vedenie jednotlivých kôl výberového procesu až po vyhodnotenie výberového procesu, v súlade so stratégiou firmy a podmienkami prostredia firmy.	VÝBER ĽUDÍ
Schopnosť naplánovať proces výberového AC, od zostavenia organizačného tímu, výberu správneho druhu AC, cez stanovenie kritérií hodnotenia a výber prislúchajúcich metód hodnotenia a zostavenia tímu hodnotiteľov, výberu moderátora, až po organizačné zabezpečenie, vytvorenie programu. Schopnosť zabezpečiť plynulý priebeh realizačnej a hodnotiacej fázy AC. Schopnosť vyhodnotiť úspešnosť a navrhnúť opatrenia.	METÓDY VÝBERU
Schopnosť posudzovať správanie účastníkov výberového AC, interpretovať výsledky pozorovania. Schopnosť vybrať a administrovať psychodiagnostické testy.	HODNOTENIE ĽUDÍ

KOMPETENČNÉ KOTVY	NÁZOV KOMPETENCIE
KOMPETENCIE vo VZŤAHU k VLASTNEJ OSOBE	
Schopnosť myslieť proaktívne, prijímať a spracovávať informácie. Schopnosť aktívneho vzdelávania.	ROZVOJ
Schopnosť aktívne riadiť čas, potreby a pozornosť.	RIADENIE
Schopnosť zhodnotiť možnosti svoje, aj ostatných. Schopnosť prijať odlišné názory.	REŠPEKT

KOMPETENČNÉ KOTVY	NÁZOV KOMPETENCIE
SOCIÁLNE KOMPETENCIE	
Schopnosť efektívne a asertívne komunikovať. Schopnosť komunikovať v súlade s danou situáciou. Schopnosť aktívnej práce s informáciami.	KOMUNIKÁCIA
Schopnosť konať v súlade s etickými pravidlami.	ETIKA
Schopnosť kooperovať s interným, aj externým klientom, zdieľať s ostatnými, dosahovať konsenzus.	KOOPERÁCIA

Tab. č. 10: Kompetenčné kotvy a kompetencie

(Kánovská 2013)

V tejto fáze som najskôr vytvorila päť bodovú stupnicu hodnotenia rozvoja vybraných kompetencií (viď Tab. č. 9). Pre každú pracovnú pozíciu je potrebné vybrať požadovanú úroveň rozvoja kompetencie. Na to, aby bol špecialista na výberové AC pri výkone svojej práce úspešný, potrebuje mať vybrané kompetencie dostatočne rozvinuté. Ja by som vyžadovala úroveň rozvoja kompetencie 4. Ďalej som, na základe zostavenia kompetenčných tém a kompetenčných kotiev, ktoré v tejto fáze predstavujú charakteristiku vybraných kompetencií, definitívne určila názvy vybraných kompetencií (viď Tab. č. 10). Názvy kompetencií reflektujú podstatu prejavov správania k nim prislúchajúcich kompetencií. Posledným krokom tejto fázy je začlenenie vybraných kompetencií do KM. KM pre špecialistu na výberové AC prináša nasledujúca tabuľka (viď Tab. č. 11). Začlenením vybraných (kľúčových) kompetencií do KM fáza tvorby KM nekončí. Nasleduje fáza overenia a validácie práve vytvoreného KM.

KOMPETENČNÝ MODEL pre ŠPECIALISTU NA VÝBEROVÉ AC		
Sociálne kompetencie	Kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe	Kompetencie v oblasti metód
KOMUNIKÁCIA	ROZVOJ	VÝBER ĽUDÍ
ETIKA	RIADENIE	METÓDY VÝBERU
KOOPERÁCIA	REŠPEKT	HODNOTENIE ĽUDÍ

Tab. č. 11: KM pre špecialistu na výberové AC

(Kánovská 2013)

4.5 Overenie a validácia vytvoreného KM

Poslednou fázou identifikácie kompetencií je overenie a validácia vytvoreného KM. Vytvorenie KM predchádza overeniu a validácii už vytvoreného KM. Cieľom tejto fázy je v praxi overiť či vytvorený KM skutočne popisuje správanie, vďaka ktorému manažéri dosahujú vysoký výkon na vybranej pracovnej pozícii. Cieľom mojej práce je analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. V druhej kapitole som sa venovala analýze procesu výberového AC. V tejto časti práce som KM pre špecialistu na výberové AC práve vytvorila. Tým som cieľ mojej práce splnila. Overenie a validáciu mnou vytvoreného KM pre špecialistu na výberové AC nebudem realizovať, resp. výsledky overenia nebudú súčasťou mojej práce.

Aby som zistila či mnou vytvorený KM pre špecialistu na výberové AC je naozaj funkčný a či popisuje správanie vysokého výkonu, použila by som jeden z nástrojov hodnotenia zamestnancov, a to 360° spätnú väzbu. Kubeš so Šebestovou pod týmto nástrojom chápú viacnásobné hodnotenie. Podstatou je informácia o tom ako iní vidia manažérové správanie, ako ho hodnotia a ako na nich pôsobí. Medzi hodnotiteľov patria podriadení, kolegovia na rovnakej úrovni riadenia, nadriadení, zákazníci a samozrejme manažér sám. Najčastejšie sa dáta od hodnotiteľov zbierajú formou dotazníkov (Kubeš, Šebestová 2008, s. 14-15). Vytvorila by som dotazník, ktorý by bol zameraný na prejavy správania sledovaných kompetencií. Dotazníkom by som oslovila osoby, ktoré patria do okruhu hodnotiteľov špecialistu na výberové AC. Po zkompletizovaní vyzbieraných dotazníkov by som vykonala analýzu získaných informácií a na základe nej by som vykonala prípadné úpravy už vytvoreného

KM pre špecialistu na výberové AC. Podľa hĺbky a rozsahu zásahov do prvotne vytvoreného KM pre špecialistu na výberové AC by som uvažovala nad opakovaným overením vytvoreného KM po jeho následnej úprave. Až po tom, čo by som mala istotu, že prejavy správania, ktoré popisujú kompetencie vo vytvorenom KM pre špecialistu na výberové AC, skutočne reflektujú správanie vysokého výkonu, by som svoj KM pre špecialistu na výberové AC zaviedla do praxe. Pre firmy môže poslúžiť ako vhodný nástroj pri výbere člena organizačného tímu výberového AC alebo pri výbere osoby, ktorá sa výberom zamestnancov zaoberá.

Splnením cieľa mojej práce som sa dostala k záveru poslednej časti mojej práce. V tejto kapitole som sa venovala tvorbe KM pre špecialistu na výberové AC. Tento model som stavala na teoretickom základe, ktorý som popísala v predchádzajúcej kapitole (viď 3). Tvorba KM začína prípravnou fázou, v tej som sa sústredila na zadefinovanie cieľovej skupiny a cieľa, ktorý som chcela tvorbou KM pre špecialistu na výberové AC dosiahnuť a na výber prístupu k tvorbe KM. Následným krokom bola fáza získavania dát. V tejto fáze som čerpala informácie z predchádzajúcich častí mojej práce. Z popisu procesu výberu zamestnancov, ktorý zahŕňa aj proces ich získavania, z analýzy procesu výberového AC a najmä z mojich skúseností z praxe. V ďalšom kroku som zostavila kompetenčné témy, z ktorých som vytvorila kompetenčné kotvy, ktoré mi poslúžili ako charakteristiky vybraných kompetencií. Následne som vytvorila päť bodovú stupnicu hodnotenia úrovne rozvoja vybraných kompetencií a zadefinovala názvy týchto kompetencií. Posledným krokom bolo zaradenie vybraných kompetencií do KM, čím vznikol KM pre špecialistu na výberové AC. Cieľom mojej práce bolo analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Postupnými krokmi som cieľ mojej práce splnila.

ZÁVER

Ako napovedá nadpis, dostávam sa k záveru mojej práce, ktorej cieľom bolo analyzovať proces výberového AC a následne vytvoriť KM pre špecialistu na výberové AC. Na to, aby som mohla splniť cieľ práce som sa rozhodla prácu rozdeliť do štyroch kapitol. Prvá kapitola s názvom „Ako súvisí andragogika s problematikou AC“ podporovala cieľ práce nepriamo, dokreslovala kontext mojej práce. V druhej kapitole „Assessment centrum“ som analyzovala proces výberového AC. Postupne som prešla všetky kroky procesu výberového AC. Táto analýza mi poslúžila ako podklad pre tvorbu KM pre špecialistu na výberové AC. Tretiu kapitolu „Tvorba kompetenčného modelu“ som zamerala na terminologické ukotvenie problematiky kompetencií a tvorby KM. Svoju pozornosť som upriamila na postup pri tvorbe KM, na jeho jednotlivé kroky. Posledná kapitola (štvrtá) nesie názov „KM pre špecialistu na výberové AC“. V tejto časti práce som sa venovala zostaveniu KM pre špecialistu na výberové AC. Analýza procesu výberového AC mi poslúžila ako podklad k identifikácii prejavov správania špecialistu na výberové AC a ich následnému zaradeniu do vybraných kompetencií. K vybraným kompetenciám som vytvorila päť bodovú stupnicu hodnotenia úrovne rozvoja. Posledným krokom bolo vytvorenie KM pre špecialistu na výberové AC. Analýzou procesu výberového AC a následným vytvorením KM pre špecialistu na výberové AC som splnila cieľ mojej práce. Cieľ práce som plnila postupne, najskôr som analyzovala proces výberového AC a až potom som vytvárala KM pre špecialistu na výberové AC. Mnou vytvorený KM nie je v súčasnosti overený a validovaný, preto dopredu nedokážem predpovedať jeho úspešnosť a funkčnosť. Bola by som však rada keby našiel svoje uplatnenie v praxi. Preto sa v blízkej budúcnosti zameriam na overenie prejavov správania, ktoré vybrané kompetencie definujú. Po úspešnom overení KM pre špecialistu na výberové AC získam nástroj, ktorý môžu firmy využiť pri výbere ľudí do organizačného tímu výberového AC alebo pri pozíciách zaoberajúcich sa procesom výberu zamestnancov. Špecialista na výberové AC zohráva dôležitú rolu pri výbere zamestnancov, práve touto metódou výberu. Jeho schopnosťami je ovplyvnený výsledok výberového AC, a tým je doporučenie najvhodnejšieho uchádzača o zamestnanie, zo všetkých účastníkov výberového AC. Ako však môže doporučiť najvhodnejšieho uchádzača ak ho sám nevie identifikovať?

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ARMSTRONG, M. *Jak se stát ještě lepším manažerem*. 6.vyd. Praha: Ekopress, 2006. 308 s. ISBN 80-86929-00-0

ARMSTRONG, M., STEPHENS, T. *Management a leadership*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 272 s. ISBN 978-80-247-2177-4

ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. 964 s. ISBN 80-7169-614-5

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 80-247-1407-3

BARTÁK, J. *Skyté bohatství firmy*. 1.vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. 183s. ISBN 80-86851-17-6

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání (Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků)*. Praha: Grada Publishing, 2010. 208s. ISBN 978-80-247-2914-5

BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika*. Olomouc: SDV, 2002. 65 s.

BAUMAN, Z. *Globalizace*. Praha: Mladá fronta, 1999. 160 s. ISBN 80-204-0817-7

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ I. *Psychologie a sociologie v řízení firmy*. 2.vyd. Praha: Management Press, 2004. 968s. ISBN 80-716-9614-5

BĚLOHLÁVEK, F., KOŠŤAN, P., ŠULEŘ, O. *Management*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2006. 736 s. ISBN 80-251-0396-X

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6

BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 2003. 131 s. ISBN 80-7184-542-6

BOČKOVÁ, V. *Vzdělávání – průvodný jev života*. 1.vyd. Olomouc: UP, 2002. 54 s. ISBN 80-244-0441-9

BOČKOVÁ, V., KLEGA, V. a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Olomouc: UP, 1994. 50 s. ISBN 80-7067-358-3

BOROŠ, J. *Základy sociálnej psychológie*. 1.vyd. Bratislava: IRIS, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-20-3

BRENNER, D., BRENNER, F. *Poznejte své silné a slabé stránky (základ úspěšného stanovení cílů a plánů v kariéře)*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 176 s. ISBN 978-80-247-2691-5

DĚDINA, J., CEJTHAMR, V. *Management a organizační chování*. Praha: Grada Publishing, 2005. 340 s. ISBN 80-247-1300-4

DRUCKER, P. F. *Management - budoucnost začíná dnes*. 1.vyd. Praha: Management Press, 1992. 126 s. ISBN 80-85603-00-4

DVOŘÁKOVÁ, M. *Technologie vzdělávání dospělých*. Olomouc: UPOL, 2011. 117 s. ISBN 978-80-244-2820-8

EDENBOROUGH, R. *Assessment Methods inf Recruitment, Selection & Performance*. 1.vyd. London: Kogan Page, 2005. 305 s. ISBN 07494-4294-8

GRAHAM, J. R., NAGLIERI J., A. *Handbook of Psychology. Volume 10 Assessment psychology*. New Jersey: John Wiley & Son, 2003. 630 s. ISBN 0-471-38407-0

HALAMA, P. *Princípy psychologické diagnostiky*. Trnava: TYPI, 2005. 196 s. ISBN 80-8082-032-5

HRONÍK, F. *Jak se nespálit podruhé*. 1.vyd. Brno: MotivPress, 2007. 392 s. ISBN 978-80-254-0698-4

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007a. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 128s. ISBN 80-247-1458-2

HRONÍK, F. *Poznejte své zaměstnance (Vše o Assessment Centre)*. 1.vyd. Brno: Era group, 2002. 371 s. ISBN 80-86517-20-9

KACHAŇÁKOVÁ, A. a kol. *Riadenie ľudských zdrojov*. Bratislava: Sprint-vfra, 2007. 207 s. ISBN 978-80-89085-87-5

KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 112 s. ISBN 978-80-247-2453-9

KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 5.vyd. Praha: SLON, 2004. 204s. ISBN 80-86429-39-3

KLIMENT, P. *Sociální psychologie*. 1.vyd. Olomouc: UP, 2002. 95 s. ISBN 80-244-0488-2

KLIMENT, P. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Olomouc: UP, 2008. 99 s.

KNOWLES, M. S. *The Modern Practise of Adult Education (from Pedagogy to Andragogy)*. 1.vyd. Londýn: Cambridge, 1980.

Kol.autorov *Klíčové kompetence*. Eurydice, 2002. 152 s. Dostupné na <http://www.eurydice.org>

KOLLÁRIK, T. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: UK, 2002. 192 s. ISBN 80-223-1731-4

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 2.vyd. Praha: Management Press, 2000. 333 s. ISBN 80-7261-033-3

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 184 s. ISBN 80-247-0698-9

KUBEŠ, M., ŠEBESTOVÁ, L. *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 168s. ISBN 978-80-247-23143

Kurikulum andragogiky (Sborník). 1.vyd. Olomouc: UP, 2003. 261s. ISBN 80-244-0638-1

KURUC, J. *Psychologický posudok v psychológii práce*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992. 48 s.

KYRIÁNOVÁ, H., GRUBER, J. *AC/DC vyber si tým*. 1.vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. 141 s. ISBN 80-86851-29-X

LOUČKOVÁ, I. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. 1.vyd. Praha: SLON, 2010. 311s. ISBN 978-80-86429-79-3

MILKOVICH, G.T., BOUDREAU, J.W. *Human Resource Management*. 6.vyd. USA: R.R.Donnelly & Sons company, 1991. 740 s. ISBN 0-256-08153-0

McCORMACK, M. H. *Umění managementu*. Praha: Pragma, 1997. 286 s. ISBN 80-7205-398-1

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 2.vyd. Praha: SPN, 1977. 328 s. ISBN 14-037-77

MONTAG, P. *Assessment Centre (moderní nástroj pro hodnocení, výběr a výcvik personálu)*. 1.vyd. Praha: Pragoeduca, 2002. 92 s. ISBN 80-7310-004-5

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2.vyd. Praha: Academia, 2009. 620s. ISBN 978-80-200-1680-5

PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2002. 207 s.

PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7

PETŘKOVÁ, A., ŠPATENKOVÁ, N. *Vybrané kapitoly z psychologie dospělých*. 1.vyd. Olomouc: ICV, 2008. 71s. ISBN 978-80-244-2101-8

PIROHOVÁ, I. *Andragogická diagnostika*. Prešov: Akcent, 2008. 161 s. ISBN 978-80-89295-11-1

PLAMÍNEK, J., FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 200 s. ISBN 80-247-1074-9

PROKOPENKO, J., KUBR., M. a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, 1996. 632s. ISBN 80-716-9250-6

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6.vyd. Praha: Portál, 2009. 395s. ISBN 978-80-7367-647-6

PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach print, 2005. 120 s. ISBN 80-89142-05-2

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život?* Brno, 2008. 325 s. ISBN 978-80-210-4779-2

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 5.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 196s. ISBN 80-247-1174-4

SOLLÁROVÁ, E. a kol. *Sociálna psychológia*. Nitra: Enigma, 2007. 278 s. ISBN 978-80-89132-47-8

STANČÁK, A. *klinická psychodiagnostika dospělých*. Nové Zámky: Psycho Prof, 1996. 352 s. ISBN 80-967148-5-6

STÖRIG, H.J. *Malé dějiny filosofie*. 8.vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánske nakladatelství, 2007. 653 s. ISBN 978-80-7195-206-0

STÝBLO, J. *Personální management jako nástroj řízení změn*. 1.vyd. Praha: VOX, 2004. 122 s. ISBN 80-86324-43-5

SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2.vyd. Praha: Portál, 1999. 340 s. ISBN 80-7178-327-7

ŠIMEK, D. *Otevřená práce (Andragogické souvislosti sociálního rozměru práce)*. Olomouc: UP, 1994. 84 s.

ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 144 s., ISBN 978-80-247-2165-1

ŠTIKAR, J. *Metody psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 2000.

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2.vyd. Bratislava: Iris, 2002. 318 s. ISBN 80-89018-31-9

TAYLOR, I. *Practical Guide to Assessment Centres and Selection Methods*. 1.vyd. London: Kogan Page. 264 s. ISBN 978-0-7494-5054-0

THE BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY *Design, Implementation and Evaluation of Assessment and Development Centres*. Leicester: Psychological Testing Centre. 31 s. No. 229642

TICHÁ, I. *Učící se organizace*. 1.vyd. Praha: Alfa Publishing, 2005. 144 s. ISBN 80-86851-19-2

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6

URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci (personální rozměr managementu)*. 1.vyd. Praha: ASPI Publishing, 2003. 300 s. ISBN 80-86395-46-4

VACULÍK, M. *Assessment centrum: Psychologie ve výběru a rozvoji lidí*. 1.vyd. Brno: NC Publishing, 2010. 202 s. ISBN 978-80-903858-8-7

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II. (dospělost a stáří)*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2007. 461s. ISBN 978-80-246-1318-5

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 160s. ISBN 978-80-247-1770-8

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1.vyd. Praha: UJAK, 2008a. 140s. ISBN 978-80-86723-54-9

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 212s. ISBN 978-80-247-1904-7

WALKER, J. a kol. *Moderní personální management*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 253 s. ISBN 80-247-0449-8

WERTHER, W. B., DAVIS, K. *Lidský faktor a personální management*. 1.vyd. Praha: Victoria Publishing, 1992. 611 s. ISBN 80-85605-04-X

WINTERTON, J., WINTERTON, R. *Developing Managerial Competence*. London: Routledge Publishing, 1999. 309 s. ISBN 978-0-415-18346-8

WOODRUFFE, CH. *Development and assessment centres: Identifying and Developing Competence*. London: CIPD Publishing, 2000

OSTATNÉ ZDROJE

Assessment a development centra: Ako ďalej? [online] Bratislava: Adda, 2013 [citované 24.2.2013] Dostupné na http://www.ezisk.sk/8084/Assessment-a-development-centra-Ako-dalej_44739.aspx

CALDWELL, C and col. *Ten Classic Assessment Centre Errors*. [online] Public Personnel Management, 2003 [citované 8.3.2013] Dostupné na <http://connection.ebscohost.com/c/articles/9808263/ten-classic-assessment-center-errors-challenges-selection-validity>

DAINTY, A. R. J. and col. *Competency-Based Model for Predicting Construction Project Managers' Performance*. In: Journal of Management and Engineering 1, 2005.

JOCHMANN, V. *Výchova dospelých - Andragogika*. In: Varia Sociologica et Andragogika 1, 1992.

FRIČOVÁ, L. *Na výber ľudí metódami tajných služieb*. [online] eProfit, 2010 [citované 8.3.2013] Dostupné na <http://profit.etrend.sk/kariera/na-vyber-ludi-metodami-tajnych-sluzieb.html>

Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Centers Operations. [online] San Francisco: 28th International Congress on Assessment Center Methods, 2000. [citované 24.2.2013]. Dostupné na: <http://www.assessmentcenters.org/pdf/00guidelines.pdf>

HRONÍK, F. *Virtuálne assessment centre*. Brno: Motiv P [citované 8.3.2013] Dostupné na <http://www.e-sociogram.sk/virtualni-assessment-centre?menu=aktualne-pripravujeme>

HYNEK, J. *Učíci se organizace – nepodceňujme vliv pracovního prostředí*. [online] Plzeň: inSite, 2004 [citované 8.3.2013] Dostupné na http://www.hr-server.cz/common/vlastni_clanek_detail.asp?c_id=114&o_id=1466

KÁNOVSKÁ, R. *Návrh výberového konania s prvkami assessment centra* – magisterská diplomová práca. Olomouc, 2012.

KYRIANOVÁ, H. *Assessment centrum očima kandidátů*. [online] In: HRM 2/2003 [citované 24.2.2013] Dostupné na <http://www.tresconsulting.cz/knihovna.html>

KYRIANOVÁ, H. *Nové trendy assessment centra? Supervízia*. [online] In: HRM 13/2006 [citované 24.2.2013] Dostupné na <http://www.tresconsulting.cz/knihovna.html>

KYRIANOVÁ, H. *Kdy pomáhá online psychodignostika HR procesům?* [online] HR-server, 2008 [citované 19.3.2013] Dostupné na http://www.hr-server.cz/common/vlastni_clanek_detail.asp?c_id=330&o_id=1466

LAZIŠŤANOVÁ, Z. *Virtuálne assessment centrum. 3 hodiny v „koži“ manažéra*. [online] Bratislava: Adda, 2012 [citované 19.3.2013] Dostupné na <http://www.adda.sk/virtualne-assessment-centrum-tri-hodiny-v-kozi-manazera-odstartuju-vas-uspesny-rozvoj>

Motiv P *Development center* [online] Brno: Motiv P [citované 8.3.2013] Dostupné na <http://www.motivp.com/sk/development-center>

Národní soustava povolání [online] Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR [citované 8.3.2013] Dostupné na http://katalog.nsp.cz/poziceOdbornySmer.aspx?kod_smeru=11

Ptejte se knihovny. *Metoda, metodologie, technika – význam pojmů*. [online] Vysoká škola ekonomická – centrum informačních a knihovnických služeb, 2009 [citované 24.4.2013] Dostupné na <http://www.ptejteseknihovny.cz/uloziste/aba006/metoda-metodologie-technika-vyznam-pojmu>

SLEZÁK, P. *Kdy pomáhá online psychodignostika HR procesům?* [online] HR-server, 2007 [citované 19.3.2013] Dostupné na http://www.hr-server.cz/common/vlastni_clanek_detail.asp?c_id=330&o_id=1466

ŠKOPEC, J. *Kdy pomáhá online psychodignostika HR procesům?* [online] HR-server, 2008 [citované 19.3.2013] Dostupné na http://www.hr-server.cz/common/vlastni_clanek_detail.asp?c_id=330&o_id=1466

Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny [online]. Bratislava [citované 19.3.2013] Dostupné na http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacne-statistiky.html?page_id=1254

Z čoho sa varia assessment centrá? [online] Bratislava: Adda, 2012 [citované 24.2.2013] Dostupné na <http://www.adda.sk/z-coho-sa-varia-assessment-centra-2>

ZOZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKOV

Obr. č. 1: Vzostupná špirála rastu kompetentnosti.....	11
Obr. č. 2: Personálne riadenie a andragogika.....	12
Obr. č. 3: Miera evidovanej nezamestnanosti.....	16
Obr. č. 4: Vzťah výsledkov a kompetencií.....	41
Obr. č. 5: Hierarchický model štruktúry kompetencie.....	42
Obr. č. 6: Posudzovacia škála.....	64
Obr. č. 7: Pozorovacia schéma podľa Hroníka.....	65
Obr. č. 8: Schéma systematickej prípravy podľa Hroníka.....	80
Obr. č. 9: Prípravná fáza AC.....	88
Obr. č. 10: Realizačná fáza AC.....	90
Obr. č. 11: Hodnotiaca fáza AC.....	92
Obr. č. 12: AC ako nekončiaci kolobeh.....	93
Obr. č. 13: Typológia KM.....	105

ZOZNAM POUŽITÝCH TABULIEK

Tab. č. 1: AC a DC podľa Hroníka.....	33
Tab. č. 2: AC a DC podľa Kyriánovej s Gruberom.....	33
Tab. č. 3: Druhy výberového rozhovoru podľa Hroníka.....	58
Tab. č. 4: Matica kompetencií a modelových situácií podľa Hroníka.....	78
Tab. č. 5: Model narastajúcej zodpovednosti hodnotiteľov podľa Hroníka..	80
Tab. č. 6: Model rozvoja hodnotiteľov podľa Hroníka.....	81
Tab. č. 7: Príklad hodnotiacej stupnice podľa Hroníka.....	110
Tab. č. 8: Kompetenčné témy.....	115
Tab. č. 9: Hodnotiaca stupnica vybraných kompetencií.....	118
Tab. č. 10: Kompetenčné kotvy a kompetencie.....	119
Tab. č. 11: KM pre špecialistu na výberové AC.....	121

ZOZNAM POUŽITÝCH SKRATIEK

AC – assessment centrum

DC – development centrum

KM – kompetenčný model

ANOTÁCIA

Názov katedry: Katedra sociologie a andragogiky

Názov fakulty: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Názov rigorózne práce: Špecialista na výberové assessment centrum

Meno a priezvisko autora: Mgr. Ružena Kánovská

Počet znakov: 227.989

Počet literárnych a iných zdrojov: 99

Kľúčové slová: andragogika, assessment centrum, kompetencie, kompetenčný model, metódy výberového procesu, výber zamestnancov

Charakteristika práce:

Cieľom práce je analyzovať proces výberového assessment centra a následne vytvoriť kompetenčný model pre špecialistu na výberové assessment centrum. Prvá časť práce je zameraná na prepojenie výberového procesu, jednej z hlavných činností riadenia ľudských zdrojov, s andragogikou a profesijnou andragogikou. Druhá časť práce je venovaná samotnému procesu assessment centra, ako jednej z metód výberu zamestnancov. Analýza jednotlivých krokov procesu tvorí podklad pre vytvorenie kompetenčného modelu pre špecialistu na výberové assessment centrum. Preto na túto časť nadväzuje problematika identifikácie kompetencií a vytvárania kompetenčných modelov. Posledná časť práce je venovaná tvorbe kompetenčného modelu pre špecialistu na výberové assessment centrum. Zdrojom informácií k terminologickému ukotveniu a definovaniu pojmov v tejto práci bola odborná literatúra a odborné články.

ANOTTATION

Name of Department: Department of Sociology and Andragogy

Name of Faculty: Philosophical Faculty of the Palacký University in Olomouc

Name of Thesis: Selection Assessment Centre Specialist

Name of Writer: Mgr. Ružena Kánovská

Number of Pages: 227.989

Number of Literature and Other sources: 99

Keywords: andragogy, assessment center, competency, competency model, methods of selection procedure, selection of employees

Characterization of the thesis:

The Thesis' goal is to analyze the Selection Assessment Centre process and, subsequently, create competence models for Selection Assessment Centre Specialists. The first part focuses on connecting selection procedure – one of the main human resources management activities – with andragogy and professional andragogy. The second part focuses on the assessment centre process itself as one of the employee selection methods. Individual process steps' analysis forms a basis for the creation of competence models for Selection Assessment Centre Specialists. Therefore, this part is followed up by the issue of competence identification and competence model creation. The last part focuses on the creation of competence models for Selection Assessment Centre Specialists. Professional literature and professional articles were the information source for the terminological anchoring and defining of the terms used in the present Thesis.