UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

Diplomová práce

Irena Štěpánová

Srovnání dvou metod osobního rozvoje a jejich dopadu na chování

A comparison of two developmental methods and their impact on behaviour

Praha 2015 Vedoucí práce: PhDr. Katarína Loneková, Ph.D.

Prohlášení

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

V Praze, dne 5. dubna 2015 Irena Štěpánová

……..

Poděkování

Úvodem diplomové práce děkuji všem, kteří mi pomohli s jejím vytvořením, zejména pak PhDr. Kataríně Lonekové, Ph.D., která mě prostřednictvím odborných rad a doporučení vedla při vypracování této práce. Děkuji především za otevřenost a trpělivost. Dále bych ráda poděkovala za čas a rady PhDr. Markétě Niederlové, Ph.D. se kterou jsem konzultovala tvorbu dotazníku, Doc. MUDr. Mgr. Radvanu Bahbouhovi, Ph.D. za doporučení ohledně designu výzkumu a Mgr. Marku Vrankovi za konzultace týkající se statistického zpracování dat. V neposlední řadě děkuji i Mgr. Šárce Poupětové za její expertní doporučení týkající se položek v dotazníku.

Abstrakt

Cílem mé diplomové práce je srovnání dopadu na chování rozvojové metody hraní rolí a diskuze o videu natočeném pro účely rozvojové aktivity. V teoretické části představuji oblast rozvoje pracovníků z hlediska psychologie a popisuji psychologické koncepty, které stojí v pozadí procesu rozvoje konkrétních dovedností například leadershipu, sebeřízení, komunikace a ovlivňování. Usiluji o hlubší porozumění způsobům, jak si tyto dovednosti osvojujeme a porozumění možnostem, které lze využít při rozvoji pracovníků, ať již jde o podobu konkrétních rozvojových metod, nebo o řízení procesu rozvoje pracovníků jako celku. Tyto poznatky nacházejí uplatnění v oblasti firemního vzdělávání a rozvoje, což je prostředí, ve kterém také realizuji praktickou část své diplomové práce. V empirické části jsem realizovala dva výzkumy. V kvalitativním výzkumu jsem zjišťovala potřeby cílové skupiny pracovníků, abych následně mohla vybrat rozvojové metody v návaznosti na relevantní rozvojové cíle, jejichž soulad se skutečnými potřebami pracovníků je předpokladem pro úspěšné ovlivnění chování. V hlavní výzkumné části jsem realizovala kvazi-experiment, kde porovnám stav cílové skupiny před a po rozvojové intervenci. Statisticky významné rozdíly před a po intervenci jsem srovnala u experimentálních skupin a v kontrolní skupině. Z kvantitativního šetření vyplynulo, že ve skupině, kde byla uplatněna metoda hraní rolí, byla změna v chování více v souladu s cíli školení než ve skupině, kde byla použita metoda diskuzní. Při srovnání s kontrolní skupinou však nebylo prokázáno, že by tyto rozdíly byly způsobeny aplikací odlišné rozvojové metody. Přínosem práce je návrh designu metody, kterou lze použít při měření změn v chování účastníků a pro rozbor jejich silných a slabých stránek. Práce nastoluje výzkumné otázky pro navazující výzkum týkající se hlubšího pochopení dalších faktorů, které spolupůsobí změny v chování při vzdělávání a rozvoji.

Klíčová slova

Učení, rozvoj pracovníků, leadership, transakční analýza, rozvojové metody, evaluace rozvoje, analýza potřeb rozvoje

Abstract

The goal of my thesis is to compare the impact of two developmental methods (role playing and discussion about a video specially recorded for the developmental activity). In theoretical part I introduce employee development area from a psychological point of view and I describe psychological concepts in the background of concrete skills as leadership, self-management, communication and influencing. I strive for deeper understanding of ways we use to absorb these skills and understanding of possibilities to be used to enhance employees´ development whether we mean the concrete developmental methods or training and development process management as a whole. This knowledge is applicable in training and development, which is an area, where my research is conducted. In empirical part I made two researches. In qualitative research I was identifying target group developmental needs to be able to set relevant developmental goals and chose developmental methods corresponding with actual needs of employees which is an important premise of influencing behaviour. In the main research part I conducted quasi-experiment where I compare the target group score before and after the developmental intervention. I compared statistically significant differences between scores in experimental groups and in control group. The quantitative investigation results suggested that the behaviour change in the role playing group was more in accordance with the training goals than the behaviour change in the discussion group. However further comparisons with the control group didn´t prove that the difference was caused by an application of different methods. The contribution of my paper is a draft of the evaluation method that can be used to measure changes in participants' behaviour and to analyse their strength and weaknesses. The thesis sets research questions focused on deeper understanding of training and development behaviour changing factors for follow-up research.

Key words

Learning, employee development, leadership, transactional analysis, developmental methods, development evaluation, development needs analysis

OBSAH

Obsah 9

Úvod k diplomové práci 12

Teoretická část 16

1 Psychologie učení 17

1.1 Behavioristický pohled na učení 18

1.2 Humanistický pohled na učení 22

1.3 Kognitivní psychologie a učení 23

1.4 Konstruktivistický pohled na učení 27

1.5 Psychoanalytický pohled na učení 28

2 Rozvoj a vzdělávání ve firmách 30

2.1 Osobnostní a osobní rozvoj 30

2.2 Firemní vzdělávání 31

2.3 Řízení rozvoje a vzdělávání ve firmách 32

2.4 Psychologické principy efektivního rozvoje a vzdělávání 35

3 Rozvoj vedoucích pracovníků 38

3.1 Kompetence manažera 38

3.2 Manažerské styly 39

3.3 Význam myšlenkového nastavení leadera 41

3.4 Rozvoj komunikace a ovlivňování jako součást rozvoje leadershipu 43

3.5 Transakční analýza 46

4 Rozvojové metody 49

4.1 Rozvojové metody v rámci vzdělávání 52

4.2 Evaluace rozvojových metod a výsledků uč ení 58

4.3 Výzkum efektivity ve firemním vzdělávání 61

Empirická část 65

5 Analýza potřeb rozvoje 67

5.1 Metodologie analýzy potřeb rozvoje ... 68
5.2 Struktura respondentů ... 69
5.3 Struktura rozhovoru ... 69
5.4 Sběr a analýza dat ... 71
5.5 Interpretace dat ... 72
5.6 Komentáře k analýze potřeb ... 73
6 Formulace cílů a design školení ... 74
7 Evaluační výzkum: Výzkum dopadu dvou různých metod osobního rozvoje na chování a myšlení ... 80
7.1 Metodologie výzkumu ... 80
7.2 Výzkumný plán ... 81
7.3 Hypotézy k výzkumným otázkám ... 83
7.4 Tvorba Dotazníku ... 84
7.4.1 Volba kategorií v oblasti chování ... 85
7.4.2 Volba kategorií v oblasti myšlení ... 86
7.4.3 Tvorba položek a volba škál ... 87
7.4.4 Pilotní dotazník ... 88
7.4.5 Finální podoba dotazníku ... 89
7.4.6 Psychometrické výpočty ... 89
7.5 Výzkumný vzorek ... 91
7.6 Popis zvolené statistické metody ... 92
7.7 Distribuce dotazníku ... 93
7.8 Analýza dat ... 93
7.8.1 Deskriptivní statistika ... 94
7.8.2 Srovnání změny před a po školení ve všech skupinách ... 97
7.8.3 Srovnání změn po školení ve všech třech skupinách ... 98
7.8.4 Srovnání změn po školení ve dvojicích skupin ... 99
7.8.5 Odpovědi na výzkumné otázky ... 102
7.9 Diskuze k evaluačnímu výzkumu ... 105

Závěr 109

Literatura 111

Seznam tabulek 121

Seznam grafů 122

Seznam obrázků 123

Seznam příloh 124

Příloha 1: Otázky použité v kvalitativní části výzkumu**Chyba! Záložka není definována.**

Příloha 2: Přepisy rozhovorů v analýze potřeb ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Rozhovor č.1 ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Rozhovor č.2 ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Rozhovor č. 3 ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Rozhovor č. 4 ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Rozhovor č. 5 ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha 3: První verze dotazníku ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha 4: Finální verze položek dotazníku ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha 5: Psychometrické výpočty ..... **Chyba! Záložka není definována.**

Příloha 6: Průvodní dopis ..... **Chyba! Záložka není definována.**

ÚVOD K DIPLOMOVÉ PRÁCI

Učení je přirozenou součástí našeho života. Umožňuje nám žít plnějším životem, realizovat své cíle a sny, osvojit si dovednosti potřebné pro výkon práce, lépe vychovávat své děti, zdravěji se stravovat a mnoho dalšího. Ve své práci se zaměřuji na učení, které probíhá v rámci výkonu pracovní role a které je podporováno a usměrňováno zaměstnavatelem. Tuto oblast nazýváme firemní vzdělávání a rozvoj. Lidé v rámci firemního vzdělávání a rozvoje získávají cenné poznatky, dovednosti a schopnosti, ale také zde formují své postoje a utvářejí náhled na život jako celek. To je jedním z důvodů, proč považuji zkoumání možností rozvojových metod v rámci firem za aktuální psychologické téma. Ačkoli učení, rozvoj a rozvojové metody jsou tématem dalších aplikovaných věd jako je pedagogika, andragogika atd., moje práce má zaměření psychologické, a proto čerpám z poznatků psychologicky orientovaných autorů a zdůrazňuji jejich přínosy k praktické aplikaci na rozvoj a vzdělávání pracovníků ve firmách.

Cíl diplomové práce je srovnat dopad diskusní rozvojové metody a metody hraní rolí na chování pracovníků. V průběhu práce jsem srovnávala dopad na chování, ale i na způsob myšlení pracovníků. Podnětem ke zvolení tohoto tématu byla vnímaná potřeba empiricky podložených informací týkajících se výsledků rozvojových aktivit především ve smyslu změny chování, a to jak ze strany zadavatelů rozvojových aktivit, ale i kolegů lektorů a rozvojových specialistů. Rozhodla jsem se proto, že budu při konkrétní vzdělávací akci srovnávat konkrétní rozvojové metody a jejich dopad.

Problematikou efektivity rozvojových a tréninkových aktivit se v zahraničí zabýval nedávno zesnulý Donald Kirkpatrick. Kirkpatrick chápe efektivitu jako výsledek srovnání mezi výsledky a předem stanovenými cíli. Jeho fáze evaluace sice jsou v současnosti stále nejpoužívanějším konceptem evaluace ve firemní praxi, nejsou však zakotveny v teorii učení, ale vycházejí spíše z praxe řízení procesů uvnitř firmy. Za průkopníka aplikace psychologie učení ve firemní praxi je považován americký psycholog Robert Gagné, jehož dílo Podmínky učení z roku 1975 je dosud praktickým průvodcem pro profesionály v oblasti firemního rozvoje. Ze současných autorů lze jmenovat Dala H. Schunka nebo Charlese M. Reigelutha, jejichž výzkumná práce je zaměřena na aplikaci principů učení ve

firemní praxi, ale i v dalších oblastech jakou je například školství. Aplikovaným výzkumem efektivity učení se intenzivně zabývá například Kurt Kraiger. V tuzemsku je problematika efektivity rozvojových metod okrajová a autoři zabývající se rozvojem ve firemním kontextu se k ní vyjadřují ve formě doporučení evaluačních metod pro firmy (Folwarczná, 2010, s. 167-204; Hroník, 2007, s. 176-193).

V teoretické části mé práce mapuji koncepty, ze kterých následně vycházím v empirické části. V první kapitole se zabývám klíčovými psychologickými výzkumy učení. Učení představuji z hledisek psychologických škol humanistické, behavioristické, kognitivistické, konstruktivismu a zmiňuji i psychoanalytický pohled. Poznatky těchto škol se silně promítají do aktuálních trendů rozvoje pracovníků. V první části odpovídám na tyto otázky:

- Jaké poznatky k tématu učení přináší behavioristická, humanistická a kognitivní psychologie?
- Jaký význam má konstruktivistický a psychoanalytický pohled na učení?
- Jak jsou tyto poznatky využívány při rozvoji pracovníků ve firmách?

V druhé kapitole se zabývám osobním rozvojem zaměstnanců ve firmách. Vymezuji tento pojem a uvádím do souvislosti s firemním vzděláváním. Zajímají mne způsoby podpory rozvoje a organizační procesy, jejichž cílem je systematická podpora a směřování rozvoje pracovníků. V této části odpovídám na otázky:

- Co je to osobní/osobnostní rozvoj?
- Jaké je místo rozvoje v kontextu firemního vzdělávání?
- Jak osobní rozvoj souvisí s učením?
- Jak je chápán pojem vzdělávání a rozvoj ve firmách?
- Jak je rozvoj ve firmách systematicky řízen?

V třetí části se zaměřuji konkrétně na specifika osobního rozvoje manažerů, protože jejich rozvoj je pro firmy klíčový. K rozvoji manažerů psychologie přispívá např. teoriemi leadershipu, poznatky z oblasti komunikace, ovlivňování, psychoterapie, emoční inteligence apod. Dovednosti budované na základě těchto poznatků jsou nazývány soft skills a v současnosti jsou chápány

jako nezbytná výbava pro výkon řídících pozic. V této kapitole odpovídám na tyto otázky:

- Jaké jsou cíle rozvoje manažerů?
- Jak jsou poznatky teorií leadershipu využívány pro rozvoj manažerů?
- Jak s rozvojem leadershipu souvisí rozvoj kompetencí komunikace a ovlivňování?
- Jak je možné využít teorii transakční analýzy při rozvoji leaderů?

K rozvoji žádoucích kompetencí jsou využívány různé rozvojové metody. Ve čtvrté části popisuji standardní rozvojové nástroje a metody, a také postupy využitelné při jejich evaluaci. Dopad těchto metod mně zajímá v empirické části mé práce, kde popisuji chování a jeho změny v souvislosti s rozvojovou intervencí v rámci vzdělávací akce. Odpovídám na tyto otázky:

- Jaké přístupy jsou využívány při rozvoji leadrů?
- Jaké jsou přínosy rozvojových metod a jaká jsou jejich omezení?
- Co je to evaluace a co je jejím smyslem?
- Jaké je místo evaluace v systematicky řízeném rozvoji?
- V jakých úrovních lze evaluovat?

V empirické části mé práce realizuji vzdělávací projekt v reálných podmínkách nadnárodní firmy ve všech fázích: od zadání po analýzu potřeb, design školení, jeho realizaci a vyhodnocení. Protože evaluace vzdělávání je součástí celého vzdělávacího cyklu a protože cíl mé diplomové práce (srovnat dopad na chování dvou rozvojových metod) vyžaduje specifický design obsahu školení, je popis všech fází vzdělávacího cyklu součástí této práce. Abych mohla svůj projekt smysluplně navázat na skutečné potřeby spolupracující firmy, bylo nutné nejprve provést analýzu vzdělávacích a rozvojových potřeb. Ta proběhla formou kvalitativního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit specifické potřeby vzdělávání cílové skupiny v rámci zadání vedení firmy. Z této fáze vyplývají cíle a obsah školení. Volba metod probíhá v návaznosti na cíle školení s tím, že záměrně (v souladu s cílem mé práce) tvořím dvě verze, ve které obsahují dvě odlišné rozvojové metody. Hlavní výzkum pojímám jako kvazi-experiment, jenž spočívá v odlišné intervenci (varianty rozvojových metod) ve dvou

experimentálních skupinách, a ty následně porovnávám s kontrolní skupinou. Ke zjištění dopadů intervence v oblasti myšlení a chování používám vlastní dotazník, který tvořím během přípravy obsahu školení a který je navázán na cíle školení.

V této části zodpovídám na základě analýzy dat základní otázku mé diplomové práce:

- Uplatňujeme-li v rámci vzdělávání různé metody osobního rozvoje, jak se liší jejich dopad na chování a myšlení účastníků školení po kurzu?

TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHOLOGIE UČENÍ

Od samého vzniku psychologie jako vědy byly důležitým tématem výzkumů výsledky a proces učení. Poznatky o učení z prvních psychologických výzkumů vyplynuly zprvu neplánovaně. Týkaly se chování zvířat, funkcí paměti, verbálních asociací, fenoménu vhledu a mnohých dalších (Gagné, 1977, s. 17). Téma učení je pro psychologii velmi důležité. Učením a příbuznými tématy jako např. pamětí se zabývali badatelé v počátcích psychologie jako vědy. Učení se prolíná všemi psychologickými směry a každý z nich je nahlíží svojí vlastní optikou, díky níž popisuje část jevů, které považuje za stěžejní. Protože tyto poznatky dosud nebyly integrovány do teorie učení, která by zohledňovala vše, co o učení víme, máme k dispozici mnoho velmi odlišných teorií, konceptů a modelů, které odrážejí zaměření a obor svých autorů. Různost úhlů pohledu umožňuje lépe pochopit jednotlivé aspekty procesu učení. Pro praktickou aplikaci při rozvoji pracovníků je nutné porozumět tomu, jak probíhá proces učení u člověka a co jej ovlivňuje, zohlednit teorie relevantní pro konkrétní cíle rozvoje, formulovat strategie založené na empiricky podložených poznatcích a následně sledovat dopad těchto strategií.

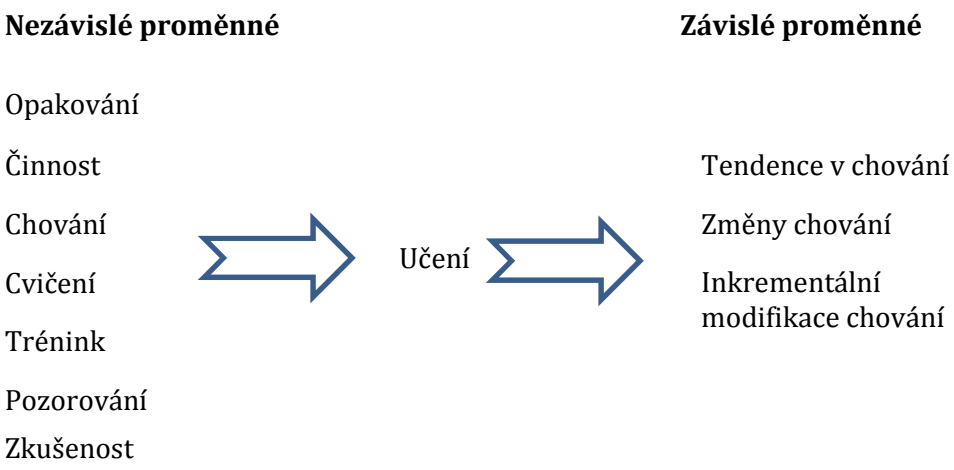
Jak tedy chápeme učení? Schopnost učit se je člověku vrozená a umožňuje mu adaptaci na měnící se podmínky okolního prostředí. Učení probíhá jednak při záměrném osvojování dovedností ve vyhrazeném čase, ale i na základě běžných zkušeností denního života, které také vedou ke změnám kognitivních struktur nebo chování a nesou všechny znaky učení (Löwe, 1973, s. 23), a to i přesto, že neobsahují úmysl se učit. Na této obecné úrovni tedy rozlišujeme dva základní druhy učení: záměrné (explicitní) a nezáměrné (implicitní). Implicitní učení i učení záměrné je důležité při osvojování kompetencí a osobnostním rozvoji. Jeden z nestorů firemního vzdělávání český psycholog František Hroník (2007, s. 37) uvádí: „Učíme se nejen organizovaně, ale i spontánně – aniž o tom třeba víme“. Učení je nikdy nekončící proces, jenž je živen v podstatě jakoukoli životní zkušeností (Plháková, s. 159). Při učení záměrném i nezáměrném fungují podobné principy a jejich rozpoznání je užitečné nejen pro uvažování nad strategiemi vzdělávání a rozvoje, ale i nad širším kontextem, prostředím, kde se pracovník nalézá a které je zdrojem zkušeností důležitých pro učení. Klíčovým zdrojem

zkušeností je přirozeně práce samotná, ale také způsob, kterým vykonávají svoji práci kolegové a nadřízení. Všechny tyto prvky mají vliv na učení, a proto je nutné je brát v úvahu i při plánování rozvojových cílů. O kontrolu těchto vlivů usiluje systematický proces řízení vzdělávání a rozvoje, o kterém bude řeč ve druhé kapitole. V následujících odstavcích popisuji principy učení z hlediska behaviorismu, humanistické, kognitivní psychologie a konstruktivismu. Tyto směry jsem vybrala záměrně, neboť jejich přínos je stěžejní pro současné chápání pojmu učení.

1.1 BEHAVIORISTICKÝ POHLED NA UČENÍ

Chování je behavioristy považováno za reakci (závislou proměnnou), k níž je nutné přiřadit příčinu tj. podnět (nezávislou proměnou). Učení je pak možno chápat jako změnu odpovědi na daný podnět. (Schunk, 2008, s. 100). Definujeme-li učení, je nutné je odlišit od jiných procesů působících změny. To mohou být změny způsobené momentálními stavy organismu, únavou, zraněním, vnímáním podnětů z okolí nebo změn způsobených vývojem (Kassay, 1990 s. 19; Ďurič, 1979, s. 146). Klasik behaviorální psychologie Edward Thorndike (1966, s. 162) uvádí jako poznávací znaky učení větší stálost těchto změn a vyšší rychlost procesu učení, které jej odlišují od změn způsobených např. biologickým vývojem.

Jednou z definicí učení, o kterou se dosud opírá mnoho autorů, formuloval v roce 1961 americký psycholog Gregory A. Kimble (1961, s. 3): „Učení je relativně trvalá změna v potenciálu chování, ke které dochází v důsledku posílení zkušenosti.“. Za klíčový faktor změny je považována zkušenost v jakékoli formě: pozorování, cvičení apod. Tato změna je ilustrována na obrázku č. 1.



Obrázek č. 1: Schéma učení (Kimble, 1961, s. 3)

Ačkoli na klíčové úloze změny pro učení se autoři shodují, různí se v otázce, zda změna musí nebo nemusí být pozorovatelná. Tradiční pohled behavioristů pozorovatelnost změn v chování zdůrazňuje. Příkladem je tato definice: „Učení je tou formou činnosti, při které jedinec mění svoje chování a svoje vlastnosti pod vlivem vnějších podmínek a v závislosti na výsledku svého jednání“ (Linhart, 1986, s. 32). Širší pojetí učení zohledňuje i případy, které známe z běžné praxe, kdy učení není pozorovatelné, až do chvíle, kdy je příležitost je uplatnit a teoreticky je možné, že učení proběhlo, i přestože tato příležitost nenastane. Proto některé definice hovoří o potenciálu k chování: „Učení je trvalá změna v chování, nebo potenciálu k chování daným způsobem, která je způsobena procvičováním nebo jiným druhem zkušenosti“ (Schunk, 2008, s. 2). Potenciál k chování popsal ve svých pokusech i Edward C. Tolman, který pozoroval u pokusných krys schopnost naučit se cestu bludištěm, jež je však využita až ve chvíli, kdy zvířata hledají potravu. Do chvíle, než tato situace nastane, lze učení považovat za latentní. (Plháková, 2003, s. 187). Latentní učení, které tvoří potenciál k chování, můžeme ilustrovat příkladem z běžné praxe. Pokud nevíme, kde se nachází určité místo ve městě, cestu k němu zjistíme v mapě a naučíme se cestu. Ke změně chování dojde ale až ve chvíli, kdy se na místo vydáme. Vidíme, že ke změně může nebo nemusí dojít. I přestože se člověk na dané místo nikdy nevydá, neznamená to, že se nenaučil, jak se k němu dostat. Potenciál chování, který byl rozšířen učením, jednoduše může nebo nemusí být využit, a tak může nebo nemusí být pozorovatelným (Kimble, 1961, s. 4).

Lachman (2006, s. 479) také vychází z behavioristických pozic, přesto nabízí definici, která dilema pozorovatelná změna versus potenciál ke změně řeší tím, že učení dává do souvislosti s reakcí na určitý typ podnětu: „Učení je proces, který působí relativně stabilní změny ve vztahu podnět – odpověď jako důsledek funkční interakce s prostředím, která je zprostředkována smysly, spíše než jako důsledek pouhého biologického růstu a vývoje.“. Přítomnost podnětu je tedy podle Lachmana předpokladem možnosti pozorovat změnu jako důsledek učení. Z hlediska této definice tedy můžeme měřit učení, pokud je zajištěna přítomnost určitého typu podnětu.

Velkým přínosem pro porozumění principů učení byla práce Edwarda Thorndika a Burrhuse F. Skinnera. Thorndike na základě pokusů s kočkami v kleci popsal učení, které nazývá učením pokusem a omylem a formuloval několik zákonů. Klíčovými jsou zákony efektu, zákon cviku a pohotovosti. Zákon efektu říká, že chování, které je odměněno máme tendenci opakovat. Pozitivní účinek chování posiluje spoje mezi stimulem a reakcí. Původní představa Thorndika byla, že negativní účinek zeslabuje spoje mezi podnětem a reakcí. Další výzkum však ukázal, že ačkoli odměna posiluje učení, nicméně dopady trestu jsou složitější. Trest má někdy generalizovaný inhibiční efekt, který může vyústit ve strach, vztek a nepřátelství vůči trestajícímu. Nicméně k oslabení spoje mezi podnětem a chováním nedochází, protože trest sám o sobě nenabízí alternativní způsob odpovědi (Plháková, 2003, s. 184).

V zákoně cviku formuloval Thorndike představu, že o efektu učení rozhoduje počet opakování a jeho četnost. Tuto představu však během dalších pokusů opravil, neboť se ukázalo, že opakování samotné nemá na učení vliv. Musí být doplněno o posílení. To můžeme přeložit do současného jazyka, jako uznání významu zpětné vazby pro učení. Pokud nemá pracovník dostatek zpětné vazby, probíhá učení pomaleji i přes to, že práci vykonává dlouho a určité činnosti stále opakuje. Naopak pravidelná, detailní a konstruktivní zpětná vazba na výsledek i proces facilituje učení, a je tak jednou z nejefektivnějších a nejlevnějších forem rozvoje pracovníků.

V zákoně pohotovosti Thorndike reflektuje vliv vnitřních podmínek na učení. Říká, že je-li organizmus ve stavu pohotovosti k jednání, je toto jednání odměňující, jiné jednání může být naopak trestem. Čím aktivnější, pohotovější jedinec je, tím dříve je schopen problém vyřešit (hladová kočka najde páčku dříve

než kočka, která je sytá). Pokud je například člověk unavený, má odpočinek efekt odměny a fyzické cvičení působí jako trest (Plháková, 2003, s. 175; Schunk, 2008, s. 75). Tento princip je vhodné zohledňovat při rozvoji pracovníků. Zohledněním aktuální potřeby a úrovní dovedností daného pracovníka, může být vytvořen prostor pro rozvoj. Silný tlak na pracovní výsledky a nasazení běžný v mnoha firmách může být vlivem, který působí proti rozvoji pracovníků, protože pohlcuje veškerou jejich energii. Další navýšení požadavků v podobě požadavků na rozvoj pak může být pracovníky vnímáno velmi negativně.

Další z významných teoretiků behaviorismu Skinner ve své práci navazuje na Thorndika a na pokusy ruského psychologa, fyziologa a lékaře I. P .Pavlova se psy (klasické podmiňování), které jsou zaměřeny na učení z důsledků chování. Skinner rozlišil tzv. operanty, což je spontánní chování, jehož důsledky kladné či záporné pak mají vliv na pravděpodobnost výskytu tohoto chování. Ovlivňování výskytu tohoto chování (operantů) nazývá Skinner operantním podmiňováním. Obecné důsledky chování jsou odměna (posilování) nebo trest. Za zásadní příspěvek Skinnera uplatnitelný pro rozvoj ve firmách je popis způsobu ovlivňování chování v případě, že se žádoucí chování zpočátku nevyskytuje. Tento učební postup se nazývá tvarování a spočívá v posilování nejpodobnějšího chování. Vědomé posilování chování, které je nejbližší žádoucímu, vede k postupnému tvarování výsledného chování. Skinner tento postup úspěšně aplikoval u ptáků, které tímto způsobem přiměl cvrnkat mezi sebou pingpongový míček, což je evidentně nové chování, které původně vůbec nebylo přítomné. Ačkoli využití poznatků získaných při pokusech se zvířaty má svá omezení, tvarování je úspěšně uplatňuje při koučování, tréninku a dalších rozvojových aktivitách.

Vliv behaviorismu je také patrný při systematickém navrhování kurzů nebo v kompetenčním přístupu ke vzdělávání a rozvoji, jak o něm bude řeč dále, kde základními nástroji jsou formulace cílů rozvoje, analýza úkolů, metody evaluace efektivity rozvoje. Všechny tyto postupy čerpají inspiraci v behaviorismu, protože objektivistické behaviorální hledisko se ukazuje jako užitečné pro zvažování, plánování a regulaci vnějších faktorů prostředí působících na rozvoj pracovníků ve firmách. Tento pohled na učení je cenný v souvislosti s měřitelností dopadu učení, kde se opírá o pozorovatelné změny chování. Důraz

na pozorovatelné chování jako výstup učení je v souladu s potřebou managementu sledovat u zaměstnanců změny ve výkonnosti.

1.2 HUMANISTICKÝ POHLED NA UČENÍ

Na rozdíl od behavioristů, kteří zdůrazňují význam učení pro adaptace a přežití, je učení pro humanisty způsobem, jak realizovat smysluplné životní cíle, rozšiřovat svoje možnosti prožít život v souladu se sebou samým, svými touhami a potřebami (Křivohlavý, 2010, s. 88 – 89). Humanisté zdůrazňují význam učení pro psychické zdraví a spokojenost. V tomto pojetí učení splývá s pojmem rozvoj, neboť nová dovednost je začleněna do struktury osobnosti, která se tímto způsobem neustále vyvíjí a mění, což rozšiřuje možnosti jedince dosahovat svých cílů a žít v souladu se svými záměry. Humanista Abraham Maslow tento proces nazývá „sebeaktualizací“ a pokládá jej za klíčový pro život. (Maslow, 1968, s. 39; Rogers, 1987, s. 48).

V humanistické psychologii je zdůrazněna přítomnost zkušenosti a jedinečnost individua. Smysl učení není dán objektivně samotným obsahem učení, ale je ovlivněn individuálním přiřazením významu k učení. Individuální význam je klíčový pro motivaci k učení a má vliv i na míru zapamatování a efektivitu učení. To jaký význam jedinec učení přikládá, je proces závislý na jeho jedinečných vlastnostech, schopnostech a zkušenosti. Aby zdůraznili přítomnost individuálního významu ve zkušenosti, používají humanisté pojem zážitek (Rogers et al., 1998, s. 63-64).

Důvěra v jedince a v jeho jedinečnost, potenciál a schopnost rozpoznat své potřeby, jejichž naplnění povede k rozvoji potenciálu, jsou nosnými myšlenkami humanistů, které se promítají do přístupu zaměřeného na klienta v terapeutickém kontextu a do přístupu zaměřeného na učícího se v kontextu rozvojově vzdělávacím. Klíčovým bodem, jenž humanisty zásadně odlišuje od behavioristů, je přenesení odpovědnosti za vlastní rozvoj na klienta. Každý sám je nejvíce kompetentní rozhodnout, co je dobré pro jeho psychické či fyzické zdraví nebo co je zásadní pro jeho další rozvoj. Svoboda spojená s odpovědností je alfou a omegou humanistické psychologie.

Tyto myšlenky nalezly velké uplatnění i ve firemním kontextu, kde je důležitou otázkou: „Jak motivovat pracovníky?“. Humanistická psychologie

nabízí odpovědi, které spočívají v zapojení pracovníků do rozhodovacích procesů, do procesu stanovování cílů a plánů rozvoje, v partnerské komunikaci, ale na druhé straně také v jasném vymezení požadavků např. ve formě žádoucích kompetencí. Limitem humanistického přístupu jsou především vysoké nároky na pracovníka samotného. Předpokladem je ochota pracovníka odpovědnost přijímat a pracovat na vlastní sebeaktualizaci a seberealizaci. Je nepochybné, že v tomto ohledu může být mezi jednotlivými pracovníky velký rozdíl a ne každému bude tento přístup vyhovovat.

Přínos humanistické psychologie lze spatřovat v začlenění učení do širšího kontextu života jedince a ve snaze propojit zájmy jedince i firmy ve smysluplných rozvojových cílech. K tomuto účelu jsou používány například dohody o cílech, kde zaměstnanci se svými nadřízenými odsouhlasují cíle týkající se jejich výkonu i souvisejícího rozvoje a které mají zásadní funkci v systematickém řízení rozvoje ve firmách. Zároveň nelze opomenout, že velké množství vzdělávacích a rozvojových metod vychází z přístupu zaměřeného na učícího se, který z humanistické psychologie pramení a který představuji v další části této kapitoly zaměřené na rozvoj a vzdělávání ve firmách.

1.3 KOGNITIVNÍ PSYCHOLOGIE A UČENÍ

Třetí oblastí, kterou uvádím ve výčtu psychologických škol s významným přínosem k mému tématu, je kognitivní psychologie. Kognitivní psychologie je definována jako věda o poznávání. Zabývá se tím, jak lidé vnímají informace, učí se jim, pamatují si a přemýšlejí (Sternberg, 2002, s. 20). Vznik kognitivní psychologie můžeme chápat jako reakci na nedostatky behaviorismu, především jeho nezájem o to, co se děje uvnitř člověka v tzv. černé skříňce. K dalšímu rozvoji kognitivní psychologie také významně přispívá neustálé zdokonalování moderních technologií, které umožňují shromažďování dalších poznatků o fungování mozku ve spojitosti s psychickými procesy. Na proces učení se kognitivní psychologie dívá jako na práci s informacemi a čerpá poznatky z příbuzných oborů jako je neurologie, antropologie, lingvistika, filozofie. S učením samozřejmě přímo souvisejí koncepty jako např. paměť, pozornost, představivost, jimiž se kognitivní psychologové zabývají. Výsledky výzkumů

těchto témat jsou dobře využitelné ve vzdělávací praxi. V rámci omezeného prostoru se však v této kapitole hodlám zmínit o třech teoriích, v nichž hraje kognitivistické hledisko významnou roli a které se vyjadřují k procesu učení jako celku. Všechny tyto teorie se hojně využívají jako východiska pro plánování metod rozvoje. Jedná se o teorie Alberta Bandury, Garyho Lathama a Edwina Lockeho a Roberta Milse Gagného.

Albert Bandura, kanadský psycholog ukrajinsko-polského původu, ve své práci zdůraznil klíčovou roli vnitřních regulačních procesů, které člověku umožňují klást si cíle a směřovat k nim. Právě z tohoto důvodu můžeme řadit jeho teorii mezi kognitivní teorie učení, ačkoli obsahuje i behavioristická hlediska. Kvůli důrazu na sociální interakce je tato teorie také nazývána sociálně kognitivní. Za klíčové pro učení jsou považovány procesy jako např. vnímaná účinnost, očekávání výsledku, nastavení cíle, sebehodnocení výkonu vzhledem k cíli a kognitivní modelování. Ve svém výzkumu Bandura zjistil, že učení probíhá při pozorování ostatních jako tzv. zástupné nebo observační učení. Tento poznatek rozšiřuje naše chápání pojmu učení. Posilování v podobě, jak si jej představovali behavioristé, není podle Bandury nezbytným předpokladem pro učení, ale k učení stačí i zástupné posilování, kdy jedinec pozoruje důsledky chování u druhých. Bandurovu teorii učení lze uplatnit v mnoha oblastech, ať již mluvíme o osvojování kognitivních, motorických, sociálních dovedností, ale také při seberegulaci (Schunk, 2012, s. 119-123). Ve firemním prostředí je sociální učení důležitým způsobem, jak je ovlivňováno chování pracovníků a posilování sociální zpětné vazby umožňuje tento vliv prohloubit žádoucím směrem. Zástupné učení je možné chápat jako východisko některých rozvojových metod, o kterých bude řeč ve čtvrté kapitole (např. stínování). Zvyšování úrovně vlastní vnímané účinnosti pracovníků pomocí zaměřování pozornosti na dosažené výsledky a pokroky, kooperace při učení nebo kognitivního modelování, může být významným činitelem, který ovlivní výsledky, jak pracovních tak i rozvojových aktivit (Schunk,2012, s. 149).

Velmi významnou teorii pro firemní rozvoj pracovníků, ale i pro řízení pracovní výkonnosti je teorie cílů rozpracovaná Edwinem A. Lockem a Gary Lathamem. Tato teorie vychází z rozsáhlých empirických výzkumů. Klíčovou myšlenkou je, že výkonnost lidí, kteří mají specifické a dosažitelné cíle, je vyšší než u lidí, kteří žádné cíle nemají nebo mají cíle, které jsou příliš obecné či

přesahují jejich schopnosti. Vliv na výkonnost mají ale také další faktory jako například Bandurova vnímaná účinnost, důležitost cíle pro člověka a zpětná vazba (Latham, Locke, 2002, s. 705-717). Stanovování specifických, měřitelných cílů a sledování pokroku se proto stalo jedním z nejběžnějších nástrojů řízení výkonnosti i rozvoje ve firmách. Dává manažerům, personalistům a lektorům do ruky poměrně jednoduchý a uchopitelný nástroj, díky kterému lze ovlivnit motivaci pracovníků k učení a rozvoji.

Důležitým příspěvkem pro teorie učení jsou práce amerického psychologa Roberta Milse Gagného, který na začátku své kariéry působil jako psycholog v americkém letectvu a zabýval se rozvojem a vzděláváním personálu. Spoustu času strávil tím, že se snažil zjistit jaké znalosti a dovednosti jsou nutné pro lidi na konkrétních pozicích, a jak je možné rozvíjet lidi tak, aby si tyto znalosti a dovednosti osvojili (Driscoll, 2004, s. 346). Gagné vychází z poznatků kognitivní psychologie o zpracování informací a ve své práci zohledňuje jak vnitřní tak vnější podmínky pro učení. Jeho teorii lze rozdělit do tří částí: Taxonomie učení podle výsledku učení, podmínky pro učení a 9 metodických kroků (o niž se zmiňuji v druhé kapitole). V závislosti na tom, co se učíme, jsou do učení zapojovány různé psychické struktury a funkce. K typům učení pak Gagné přiřazuje vnější a vnitřní podmínky učení a možnosti, jak je přizpůsobit tak, aby učení bylo efektivní (Driscoll, 2004, s. 358). Tím se Gagného teorie stává velmi dobře uplatnitelnou při rozvoji.

Ve své taxonomii Gagné (1977, s. 27, 28) rozděluje učení do pěti hlavních skupin učení pohybové, intelektuální, kognitivní, verbální vyjadřování a postoje:

- Pohybové dovednosti: Zahrnují koordinaci jednotlivých pohybů např. při sportu nebo tanci, ale také při obyčejné chůzi nebo psaní všemi deseti. Toto učení můžeme označit jako motorické učení a definovat jej jako osvojení motorické dovednosti, nebo zlepšení přesnosti či plynulosti pohybů (Järvilehto, 2006, s. 9). Motorické učení není odděleným typem učení, ale je součástí učení dovedností, které zahrnují i intelektuální stránku: jako například psaní, malování, psaní na stroji, ovládání různých přístrojů, řízení auta, nebo práce s nástroji při chirurgické operaci, hraní na hudební nástroj, zde všude je přítomna motorická složka. Gagné rozpracovává jednotlivé fáze učení motorické dovednosti od jednotlivých pohybů přes zvládnutí pohybu jako celku po jeho zautomatizování a jako

vnější podmínky učení identifikuje např. verbální popis nebo demonstraci, opakované cvičení a okamžitou zpětnou vazbu.

- Intelektuální dovednosti: Zahrnují především operace se symboly např. počítání, psaní a čtení. Gagné zde navrhuje podněcování k vybavení již nabytých dovedností a práci v různých kontextech, která usnadní transfer.
- Kognitivní strategie: Myšlenkové operace umožňující organizaci vnitřních procesů. Pro rozvoj kognitivních dovedností je považována za klíčovou zejména možnost opakovaného procvičování a reflexe kognitivního procesu (Gagné, 1977, s. 49).
- Verbální vyjadřování: odlišujeme jako samostatnou kategorii od intelektuální dovednosti, která je však zřejmě jeho předpokladem. Zde klade Gagné důraz především na nepřetěžování pracovní paměti a podporu při vytváření „chunks“ (angl. kousků = propojování jednotlivých informací do celků).
- Postoje: chápeme jako mentální stavy, které disponují člověka pro určitý typ jednání a způsobují tendence v rozhodování (Gagné, 1977, s. 27, 28). K jejich změně je podle Gagného nutné znát relevantní informace, ale zároveň je důležitý např. zdroj těchto informací. K formování postojů přispívá i posilování určitého chování.

Gagné dále formuloval devět bodů (1977, s. 57), které jsou aplikací výše uvedených poznatků a které doporučuje dodržovat při přípravě vzdělávacích celků. Tyto body jsou stále platnými pomocníky při tvorbě a realizaci kurzů ve firmách:

1. Získej pozornost
2. Informuj o cílech
3. Vyvolej dříve naučené
4. Presentuj materiál
5. Prováděj učením
6. Iniciuj a povzbuzuj k výkonu
7. Poskytni zpětnou vazbu
8. Ohodnoť výkon

9. Zlepši uchování v paměti a umožni transfer

Kognitivní psychologie je užitečným zdrojem poznatků, které lze aplikovat v oblasti rozvoje. Jejich zohlednění umožňuje zvyšovat efektivitu volených metod ve smyslu dlouhodobosti i intenzity dopadu na chování i myšlení lidí. Rozšíření zájmu z chování jako výsledku učení na mentální procesy přispělo k rozvoji myšlenkového proudu, o kterém krátce pojednávám v následující části – konstruktivismu.

1.4 KONSTRUKTIVISTICKÝ POHLED NA UČENÍ

Konstruktivistické hledisko vychází z pozic kognitivní psychologie, ale zabývá se nejen procesem učení, ale podstatou poznávání. Propojuje tak poznatky sociálních věd s filozofií a jeho závěry pak zpětně ovlivňují jejich aplikace například v oblasti psychoterapie, vzdělávání nebo osobního rozvoje (Průcha a kol., 2003). Z epistemologického hlediska považuji za klíčový především odklon od vnímání člověka jako někoho, kdo „něco“ poznává. V tradičním objektivistickém pojetí byl člověk i objekt poznávání od sebe oddělený. Konstruktivistické hledisko zpochybňuje myšlenku, že realita je poznatelná. Klade si otázku, jak je možné poznat realitu, jsou-li naším jediným kanálem smysly a jak si můžeme být jisti, že náš obraz reality je správný. Přední zastánce radikálního konstruktivismu psycholog a filozof Ernst von Glasersfeld (2007, s. 3) vysvětluje: „Pokud je zkušenost jediný kontakt, který může mít myslící člověk se světem, není žádný způsob jak srovnat produkt této zkušenosti s realitou, ze které jakékoli informace, které dostáváme, údajně pocházejí. Otázka, jak pravdivé tyto získané poznatky jsou, nemůže být proto dopovězena.“ Závěr, ke kterému konstruktivisté docházejí, je, že k realitě nemáme přímý přístup. Konstruktivisté tvrdí, že v paradigmatu empirismu je člověk nucen hledat „strukturální vlastnosti“ reality, ke které nemá přístup. Konstruktivisté proto navrhují jiné pojetí, ve kterém se člověk stává stavitelem kognitivních struktur, Následkem zpětné vazby z prostředí, ve kterém člověk žije, je pak nucen tyto konstrukce neustále měnit a přizpůsobovat, aby byly opět vyhovující. Otázka pravdy je pro konstruktivismus

irelevantní, důležité je pouze, zda vytvořené struktury umožňují jedinci žít nebo se ukazují jako neživotaschopné.

Konstruktivistické ideje tvoří základní kameny práce švýcarského vývojového psychologa Jean Piageta, který zkoumal fáze kognitivního vývoje dětí a procesy, které se v kognici uplatňují. Popsal způsob, jakým člověk buduje znalosti zevnitř pomocí základních procesů asimilace a akomodace. Dopad těchto idejí je zásadní pro řízení vzdělávání a rozvoje pracovníků. Opuštění behavioristických pozic zcela mění naše chápání procesu učení, a tedy i možnosti, jak jej ovlivnit u druhých. Vědomosti či informace nejsou podle konstruktivistů jednoduše předatelné, ale každý jednotlivý člověk si je vytváří svým osobitým způsobem stejně jako významy slov. K usnadnění těchto procesů slouží jejich reflexe, která může umožnit učícímu se větší kontrolu nad učením a ve svém důsledku pak snadnější dosažení učebních cílů. Význam uvědomění mentálních procesů a orientace na učícího se, na jeho motivaci, potřeby, ale i na způsob, jakým buduje znalosti a dovednosti je možné považovat za klíčový přínos konstruktivistických teorií k praxi firemního vzdělávání a rozvoje.

1.5 PSYCHOANALYTICKÝ POHLED NA UČENÍ

Ačkoli psychoanalytický pohled nebývá často zmiňován v souvislosti se vzděláváním a s rozvojem, a svoje uplatnění nalézá spíše v praxi psychoterapie, mají pro současné firemní vzdělávání a rozvoj význam některé teorie, jež myšlenkově z psychoanalýzy vycházejí. Zde mám na mysli především Erica Berneho a Thomase Harrise s teorií transakční analýzy, o níž pojednávám více v kapitole o rozvoji manažerů. Ráda bych proto v této části krátce popsala přínos psychodynamických směrů k teoriím učení.

Psychoanalýza přinesla do psychologie pojem nevědomí a zájem o nevědomé motivy a příčiny chování. Pro specifický slovník psychoanalytiků není pojem učení klíčový (na rozdíl např. od behavioristů). Behavioristický pohled na učení zdůrazňoval učení na základě podnětů z prostředí a zabýval se učením samotným jako klíčovým tématem, psychodynamické směry se zabývají především vnitřními impulsy a způsobem jejich zpracování. Vycházejí ze společné skupiny předpokladů, jimiž podle Fonagyho a Targetové (2005, s. 19) jsou:

A. Psychologický determinismus – přesvědčení, že patologie v oblasti emoční, behaviorální nebo kognitivní mají psychologické příčiny

B. Princip slasti a nelibosti – chování směřuje k vyhnutí se nelibosti a dosažení slasti
C. Dynamické nevědomí – pomáhá určit, které myšlenky a pocity budou vpuštěny do vědomí
D. Biologická povaha organismu řídí jeho psychologickou adaptaci
E. Geneticko-vývojová teorie – chápající současné problémy jako důsledky dřívějších událostí (dokonce v raném dětství)

Přijmeme-li tato východiska, nelze vzdělávání chápat jako přenos vědomostí, ale spíše jako optimalizaci podmínek pro učení, které psychoanalýza spatřuje v bezpečném vztahu s terapeutem a v kontextu výchovy a vzdělávání ve vztahu s učitelem (Dean, 2007, s. 35). Na samotnou psychoanalýzu tak se lze dívat jako na proces učení, který umožňuje přístup ke skrytým vědomostem v nevědomí a vyvolává tak kognitivní změny (Felman, 1982, s. 22). To umožňuje osvojení nových forem chování.

2 ROZVOJ A VZDĚLÁVÁNÍ VE FIRMÁCH

Učení je klíčovým procesem pro získávání pracovní způsobilosti k výkonu konkrétních pracovních rolí. Není divu, že učení je ve firmách velmi žádoucím procesem a je mu věnována pozornost. Vedle pojmu učení se v této oblasti vžil pojem rozvoj, který jej částečně nahrazuje. Vymezením tohoto pojmu se zabývám v následujících odstavcích. Nejprve se zaměřuji na obecně platný význam pojmu rozvoj a dále popisuji, jak je chápán ve firemním kontextu, jaké psychologické faktory jej ovlivňují a jaké postupy jsou využívány při jeho řízení v praxi. Vysvětluji také, jak rozvoj souvisí s firemním vzděláváním. Mým cílem je vysvětlit kontext a nástroje výzkumu v empirické části a psychologické souvislosti využití rozvojových metod v rámci vzdělávání dospělých.

2.1 OSOBNOSTNÍ A OSOBNÍ ROZVOJ

Mluvíme-li o rozvoji, máme na mysli proces, který je opakem stagnace. Pro rozvoj je charakteristická změna, při které dochází ke zdokonalování něčeho, co již bylo přítomné v minulosti (Fajmanová, 2005, s. 17). V oblasti firemního vzdělávání a rozvoje jsou používány pojmy osobnostní a osobní rozvoj. Osobnostní rozvoj odkazuje na pojem osobnost, který zdůrazňuje stabilní charakteristiky, zároveň však je osobnost přístupná změně a schopná otevřít se novému tj. schopná adaptace (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 54). Právě tento potenciál změny je důležitý v souvislosti se zdokonalováním různých dimenzí osobnosti jako např. schopností, postojů, hodnot. Díky tomuto potenciálu můžeme hovořit o možnostech osobnostního rozvoje. V této souvislosti je klíčová schopnost učit se. Nakonečný uvádí: „Osobnost je tedy v podstatě produktem učení, tj. vlivu zkušeností získaných v rámci konkrétních životních podmínek…Osobnost se utváří jako systém naučených apetencí a averzí, propojený se systémem tomu odpovídajících postojů a způsobů chování.“ (Nakonečný, 1995, s. 53). Pojem osobnostní rozvoj (personality development) je tedy chápán jako proces žádoucích změn osobnosti.

V této práci nadále dávám přednost použití pojmu osobní před osobnostní. Jde o pohled z jiného úhlu, který zdůrazňuje individuální charakter rozvoje.

Významově se svým užitím v praxi oba pojmy většinou překrývají. Zahrnují témata, na která se zaměřuje psychologie osobnosti, vývojová psychologie, humanistická a pozitivní psychologie aj.: sebepoznání, životní rovnováha, naplňování cílů, osobní spokojenost, rozvoj sociálních dovedností, sebeuvědomění, kvalita života, smysluplnost života, duchovní dimenze života, prožívání, štěstí, životospráva, zvládání stresu, vztahů, sebeúcta a sebepojetí, práce s pozitivními a silnými stránkami osobnosti a mnoho dalších (Masters, 2010; Lopper, 2007; Slezáčková, 2012, s. 13). V této diplomové práci vymezuji osobní rozvoj na základě výše řečeného jako proces získávání a zdokonalování dovedností díky učení, které má žádoucí vliv na osobnost. V této práci se zaměřuji konkrétně na rozvoj dovedností týkajících se sebeřízení a interpersonálních vztahů.

2.2 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Představy o vzdělávání v obecném slova smyslu za posledních 100 let prošly prudkým vývojem. Jedním z faktorů, které měly vliv na tento vývoj je i využití vzdělávání pro účely rozvoje kompetencí pracovníků, které zde nazývám firemním vzděláváním a rozvojem. Firemní vzdělávání a rozvoj slouží primárně cílům firem, ale reflektuje i potřeby pracovníků. Aby bylo dosaženo těchto cílů je nutné systematické řízení (o čemž pojednávám v části 2.3) a využití moderních rozvojových metod a vzdělávacích přístupů, které vznikají pod vlivem nových poznatků výzkumu, ale i dalších vlivů (rozvoj technologií, dostupnosti informací, globalizační trendy, změny ve společnosti aj.). Ve vzdělávání, které bylo v minulosti chápáno více jako získávání znalostí, se v současnosti prosadil kompetenční přístup, díky kterému se vzdělávání ještě více propojilo s osobním rozvojem. Jako hlavní rozdíl mezi vzděláváním a rozvojem tak lze identifikovat časové kritérium, kdy při vzdělávání jsou podmínky k rozvoji vytvářeny v omezeném čase a místě v rámci vzdělávací aktivity: „Vzdělávání - …institucionalizovaný způsob učení. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené (diskrétní) mají svůj začátek a konec“ (Hroník, 2007, s. 31). Naproti tomu rozvoj, jak bylo ukázáno, je více spjat s průběžným procesem učení např. při výkonu nové pracovní činnosti či náročného úkolu a při mnoha dalších činnostech.

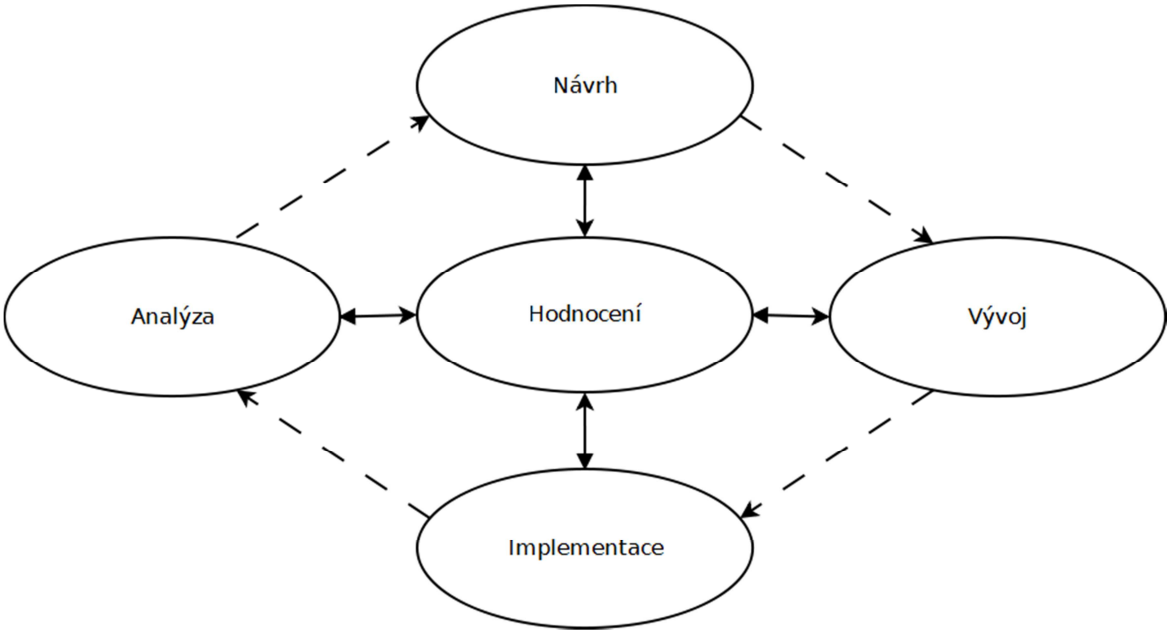
Z uvedeného je zřejmé, že pojmy rozvoj a vzdělávání se do jisté míry prolínají. Pro účely této práce chápu vzdělávání jako jednu z možných příležitostí k rozvoji (Folwarczná, 2010, s. 28).

2.3 ŘÍZENÍ ROZVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ VE FIRMÁCH

Vzdělávání a rozvoj pracovníků ve firmách směřuje k naplnění cílů organizace zvýšením připravenosti pracovníků na výkon jejich práce v dynamickém prostředí, zvýšením produktivity a efektivity práce, což jsou pro organizaci klíčové faktory ovlivňující její úspěšnost (Kocianová, 2010, s. 56; Folwarczná, 2010, s. 29). Specifikem firemního prostředí je vysoká dynamika změn, na které organizace reagují, a s tím související nutnost flexibilně přizpůsobovat cíle a metody vzdělávání. K naplnění těchto cílů se v praxi osvědčuje systematický postup někdy také označovaný akronymem ADDIE:

A – analyse (analýza)
D – design (návrh kurzu)
D – develop (vývoj kurzu)
I – implement (realizace)
E – evaluate (evaluace)

Východiskem tohoto procesu je analýza firemních cílů, pracovních míst a potřeb pracovníků, která vede k identifikaci potřeb rozvoje vzdělávání. Na analýzu navazují další činnosti: plánování, rozpočtování, design, vývoj materiálů, implementace a vyhodnocení vzdělávacích a rozvojových aktivit (Folwarczná, 2010, s. 35). Ačkoli existují i lineární zobrazení, kde je jako první zobrazena analýza a na konci evaluace, přikláním se k cyklickému zobrazení, které více odpovídá praxi, kde evaluace stojí uprostřed kruhu, a je jí věnována pozornost průběžně během celého cyklu viz obr. č. 2.



Obr. č. 2: ADDIE model

Systémové řízení rozvoje a vzdělávání umožňuje v praxi pracovat s poznatky o motivační roli cílů, měřit pokroky a sladit rozvojové cíle s dalšími klíčovými personálními procesy jako např. řízení (hodnocení) výkonu, jež je důležitým nástrojem MBO (Management by Objectives – řízení podle cílů), který vytvořili v 50. letech Peter Drucker a Douglas McGregor na základě teorie Lathama a Lockeho, o které byla řeč v první kapitole (Palán et al., 2008, s. 146). Řízení podle cílů pracuje s předpokladem, že specificky popsaný cíl s definovanými kritérii pro měření, umožňuje objektivnější hodnocení výkonu zaměstnance, a je tak dobrým nástrojem pro motivaci i odměňování. Aplikace ADDIE umožňuje maximalizovat užitek z aplikace vhodně formulovaných cílů tím, že provazuje strategické cíle firmy a cíle rozvoje a vzdělávání. Při stanovování cílů je kladen důraz na jejich měřitelnost a propojení s požadovaným chováním.

Kromě systematického řízení procesu rozvoje pomocí výše zmíněného cyklu je užitečným nástrojem ke zvýšení efektivity rozvoje a vzdělávání, který je v oblasti firemního vzdělávání široce využíván kompetenční přístup. Jak již bylo zmíněno, hlavním cílem rozvoje pracovníků je zvýšení jejich připravenosti vykonávat danou práci. Hovoříme zde také o kvalifikaci nebo obecněji o způsobilosti. Boyatzis proto zavedl a definoval pojem kompetence jako „schopnost člověka chovat se takovým způsobem, který odpovídá požadavkům

pracovního místa“ (Boyatzis, 1982, in Armstrong, 1999, s. 70). Díky své přímé vázanosti na výkon se tento přístup uplatňuje stále více nejen v rozvoji a vzdělávání, ale i při výběru a hodnocení pracovníků. Autoři se shodují, že jde o soubor schopností, dovedností, znalostí a postojů a motivací, který umožňuje pracovníkovi podat žádoucí výkon (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 39; Königová, Fejfar, 2012, s 69; Hroník, 2007, s. 65). V systematickém řízení procesu vzdělávání a rozvoje je kompetenční přístup uplatnitelný během všech fází.

Činnosti vedoucí k implementaci rozvojového programu se v angličtině souhrnně nazývají ISD (Instructional System Design), což je do češtiny překládáno jako systémový návrh kurzů nebo vzdělávacích systémů. (U nás jsou v podobném smyslu jako ISD používány pojmy vzdělávání nebo trénink, které jsou však mnohem širší). Řízení učení se uskutečňuje podle tzv. instrukcí, které je nutné promyslet, naplánovat, popsat a vyhodnotit. V souladu s moderními výzkumy o učení vedou tyto instrukce k optimalizaci podmínek pro učení, s čímž koresponduje i definice instrukce podle Reigelutha a Carr-Chellmanové (2009, s. 6): „cokoli, co je uděláno se záměrem facilitovat učení.“ Pojmem Instructional System Design máme na mysli popisy rámcové struktury, v níž jsou připravovány, realizovány a vyhodnocovány rozvojové a vzdělávací projekty (Gordon, Zemke, 2000, s. 42). Tento pojem zahrnuje široké spektrum vzdělávacích a rozvojových metod. Efektivním nastavením procesu učení a rozvoje se zabývají vzdělávací teorie (angl. „instructional theories“), které nacházejí konkrétní uplatnění v rozvojových projektech, jejichž konkrétní podoba je vytvářena v procesu systémové tvorby (angl. „instructional design“). Tyto poznatky a postupy jsou v široké míře uplatňovány ve firemní praxi (Reigeluth, 2009, s. 7- 8) a slouží firmám k tomu, aby dokázaly navázat rozvojové aktivity na své strategické cíle a bylo umožněno jejich dosažení.

Principy, které jsou zásadní při systematickém návrhu kurzů, popsal David Merill (2009, s. 44). Dospěl k nim analýzou dostupných konceptů, teorií a výzkumů v této oblasti. Jde o těchto pět principů:

- Princip demonstrace: učení probíhá při pozorování ukázky
- Princip aplikace: učení probíhá, když lidé aplikují naučené poznatky
- Princip zaměření na úkol: k učení přispívá zapojení do řešení úkolu

- Princip aktivace: k učení přispívá, když jsou připomenuty poznatky a zkušenosti z minulosti
- Princip integrace: učení probíhá, když jsou poznatky integrovány do praxe

Ačkoli Merill uznává, že nelze tento výčet principů považovat za úplný, přesto v žádné ze zkoumaných koncepcí neobjevil princip těmto principům protichůdný. Tyto principy tedy považuje za společný základ, který může být prověřován a upravován v dalších výzkumech. Systematický přístup ke vzdělávání a rozvoji v kombinaci s kompetenčním přístupem tvoří východiska pro profesionální práci v oblasti vzdělávání a rozvoje ve firmách, kde je kladen důraz na efektivitu vzdělávání a rozvoje pracovníků. Proto tento postup využívám také v empirické části mé práce při tvorbě rozvojového projektu.

2.4 PSYCHOLOGICKÉ PRINCIPY EFEKTIVNÍHO ROZVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ

V této části navazuji krátkým přehledem psychologických principů vycházejících z teorií učení. Za současné paradigma v této oblasti lze považovat přístup zaměřený na učení learner-centered approach (LCA), který byl formulován Americkou psychologickou asociací na základě rozsáhlého výzkumu ve 14 bodech (APA Work Group of the Board of Educational Affairs, 1997). Uplatňování těchto principů vede zároveň k vytváření podmínek pro psychické zdraví a produktivitu. LCA faktory jsou uskupeny do čtyř základních kategorií:

1. Kognitivní a metakognitivní faktory
2. Motivační a afektivní faktory
3. Vývojové a sociální faktory
4. Individuální rozdíly

Kognitivní a metakognitivní faktory

1. **Povaha procesu učení:** Učení komplexních znalostí nebo dovedností je nejefektivnější, pokud jde o vědomý proces konstrukce významu z informací nebo zkušenosti.

2. **Cíle učení:** Zaměření na smysluplný cíl napomáhá učení. Učitelé mohou pomoci při formulaci takových cílů ve výuce i na osobní úrovni.

3. **Konstrukce vědomostí:** Proces integrování nových vědomostí do stávajících struktur informací, které byly získány v minulosti, je individuální a pod kontrolou studenta. Učitelova role je být nápomocen tomuto procesu. Při úspěšném učení dochází k propojení existujících znalostí s novými informacemi způsobem, který dává smysl

4. **Strategické myšlení:** Úspěšné učení vyžaduje využití množství kognitivních strategií k dosažení komplexních cílů učení.

5. **Reflexe (myšlení o myšlení):** Úspěšný student je schopen reflektovat svoje postupy a myšlení během procesu učení, stanovovat si cíle a volit nové strategie, pokud se jich nedaří dosahovat. Proces reflexe je klíčový nejen při osvojování znalostí, ale také dovedností. Tím spíše, že na rozdíl od znalostí je osvojování dovedností procesem spíše plynulým, jehož jednotlivá stádia nejsou lehce rozpoznatelná. Znalost má často kvalitu buď, anebo (vím, nebo nevím). Z tohoto důvodu je také pro firemní praxi klíčové rozeznat znalostní a dovednostní učení a volit rozdílný přístup k jeho facilitaci (Romiszowski, 2009, s. 203)

6. **Kontext učení:** Učení je ovlivněno prostředím včetně kulturních, technologických faktorů a metodiky výuky.

Motivační a afektivní faktory

7. **Motivační a sociální vlivy na učení:** Motivace k učení je ovlivněna např. emočními stavy, zájmy, cíli a myšlením.

8. **Vnitřní motivace k učení:** Zvědavost, flexibilita a introspektivní myšlení jsou důležitými indikátory k učení. Faktory, které přispívají ke zvýšení vnitřní motivace, jsou optimální novost a obtížnost, relevance k zájmům jedince, a také možnost výběru a přijetí odpovědnosti za učení.

9. **Vliv motivace na úsilí:** Protože učení vyžaduje ve většině případů značné či dlouhodobé úsilí, je ochota učících se vynaložit potřebnou energii klíčovým indikátorem motivace k učení.

Vývojové a sociální faktory

10. **Vývojové vlivy na učení:** Učení je efektivnější, pokud je zohledněna vývojová úroveň, to se týká schopností jak tělesných, tak emocionálních a intelektuálních a sociálních (tento faktor je významnější při vzdělávání dětí).

11. **Sociální vlivy na učení:** Interpersonální vztahy, atmosféra ve skupině, komunikace, to vše jsou faktory, které mají na učení vliv a mohou jej podporovat nebo brzdit. Mezi podporující vlivy patří atmosféra spolupráce, vzájemné důvěry a dostatečná interakce. Učení je facilitováno prostředím, pro které je charakteristické bezpečí, podpora (Rogers, 1887, s. 59-61). Takové prostředí je důležité také pro zdravé emoční prožívání, myšlení a chování.

Individuální rozdíly

12**. Individuální rozdíly v učení**: Schopnosti a talent jednotlivců se liší, stejně jako jejich postoje a strategie učení. Jsou ovlivněny vrozenými faktory, ale i předchozími zkušenostmi.

13. **Diversita a učení**: Jazyková, etnická, kulturní a rasová specifika mohou mít také vliv na učení, ačkoli stejné principy učení a motivace platí na všechny bez rozdílů. Pokud lidé cítí, že rozdíly jsou respektovány a zohledněny, přispívá to k učení.

14. **Standardy a hodnocení:** Cíle jsou přiměřené, ale dostatečně vysoké a hodnocení výsledků i procesu je integrální součástí vzdělávání.

3 ROZVOJ VEDOUCÍCH PRACOVNÍKŮ

Cíle osobního rozvoje vedoucích pracovníků vycházejí z potřeb firmy i zaměstnanců, ale jsou zároveň výrazně ovlivněny psychologickými výzkumy v oblasti manažerské psychologie. Tyto výzkumy hledají odpovědi na důležité praktické otázky např.: Jak má vypadat ideální vedoucí pracovník? Jaké má mít kompetence? V čem spočívá tajemství úspěšných leadrů? V této části předkládám vzorek teorií v současnosti nejvíce ovlivňujících cíle osobního rozvoje vedoucích pracovníků.

3.1 KOMPETENCE MANAŽERA

Kompetence vedoucích pracovníků v konkrétní firmě jsou vždy tvořeny jako účinný mix obecně platných poznatků a specifik konkrétní situace. Užitečnou kategorizaci kompetencí podle oblastí práce manažerů nacházíme u Vodáka, Kucharčíkové (2011, s. 72):

- Kompetence klíčové (společné pro všechny pracovníky vycházející ze strategických cílů firmy)
- Kompetence týmové (společné pro týmy, projektové týmy zaměstnanců)
- Kompetence funkční (v konkrétních oborech, marketing, obchod apod.)
- Vůdcovské a manažerské (potřebné pro řízení a vedení lidí)

Z uvedených kompetencí se v následujícím textu zabývám pouze poslední kategorií tj. vůdcovskými a manažerskými kompetencemi, kde vidím největší využitelnost expertního hlediska manažerské psychologie, ale také psychologie práce a organizace a sociální psychologie. Klíčovými tématy jsou např. motivace, komunikace, ovlivňování atd.

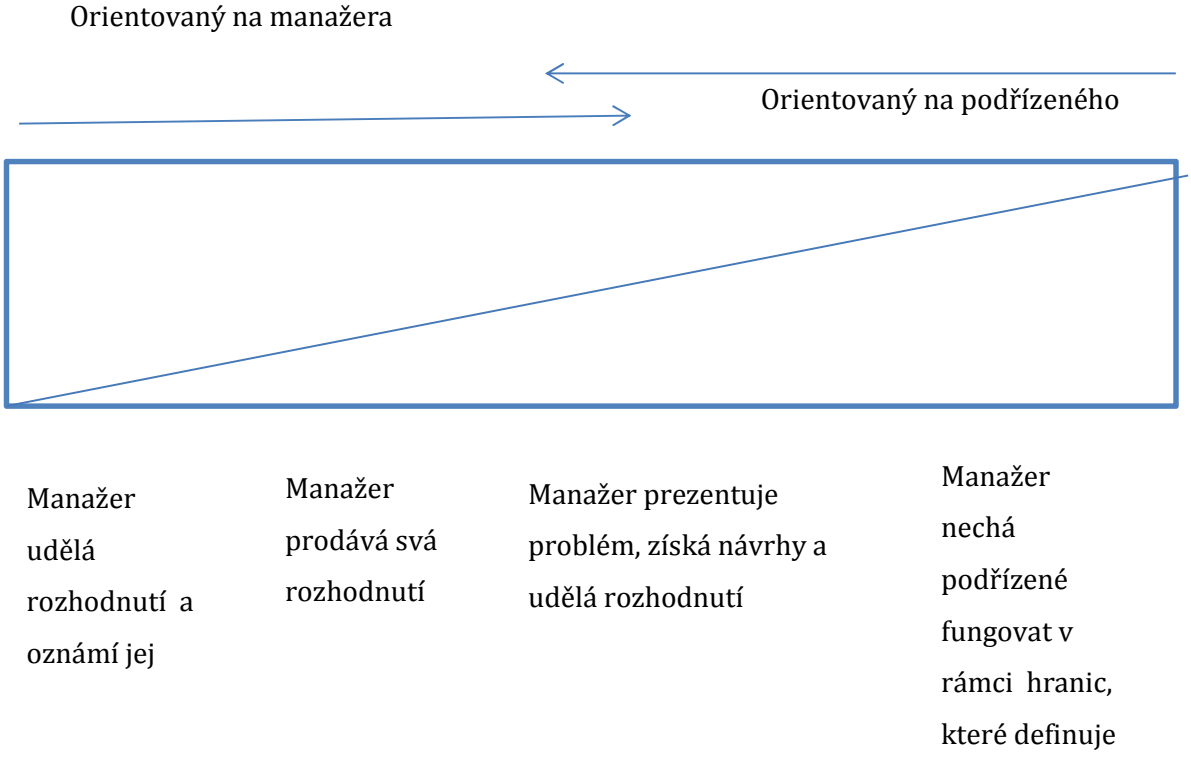
Pojmy management a leadership jsou blízké, přesto se však liší. Management (řízení) je nauka o managementu, která má své kořeny v nauce o podniku a často je na ni nahlíženo jako na její součást (Lang, 2007, s. 8). Česky můžeme hovořit o řízení podniku, organizace. Úkolem managementu je zajistit efektivní chod organizace. K teorii řízení organizace přispívá celá řada oborů

včetně teorie systémů, sociologie, matematiky, ekonomiky a v neposlední řadě i psychologie (Duchoň, 2008, s. 2). Někteří autoři chápou leadership spíše jako moderní formu managementu než jako jeho součást a způsoby chování manažera a leadera kladou do protikladu (Barták, 2007, s. 146). Pro účely mé práce se kloním k pohledu Armstronga (2008, s. 17), který definuje řízení takto: „Řízení se týká dosahování výsledků pomocí efektivního získávání, rozdělování, využívání a kontrolování všech potřebných zdrojů, tedy lidí, peněz, zařízení, budov a vybavení, informací a znalostí.“ Leadership (vedení lidí) je zaměřeno pouze na jeden z těchto zdrojů, které uvádí Armstrong, a to na lidi. Je tudíž v tomto smyslu užším pojmem než řízení, jehož je součástí. Manažeři pro efektivní zvládnutí své role potřebují efektivně pracovat s lidmi tj. efektivně vést. Leadership je definován ochotou pracovníků následovat leadera, která vzniká na základě: vlivu, vztahu, důvěry a respektu (Tureckiová, 2007, s. 20). Kompetence spojené s řízení i s leadershipem jsou oddělené a může nebo nemusí jimi disponovat jeden konkrétní člověk. Není pravidlem, že dobrý leader zvládá dobře i další manažerské dovednosti. Kompetence leadera tedy chápeme jako podmnožinu manažerských dovedností.

3.2 MANAŽERSKÉ STYLY

Jedním z funkčních způsobů, jak popisovat vedení lidí, je rozlišování tzv. stylů leadera. Stylem vedení lidí chápeme to, co leader říká, dělá a jak jedná (Adeniyi, 2007, s. 44). Teorie charakterizující styly leadershipu původně vycházely z předpokladu, že efektivním leaderem se lze stát na základě optimálního chování, které bylo nutné nejprve popsat (Tureckiová, 2004, s. 77). Tyto teorie vedení nahradily v 50. letech předchozí snahy o nalezení optimálního profilu osobnosti leadera (rysový přístup). Při modelování manažerských stylů se důležitým východiskem úvah stala studie Kurta Lewina a jeho spolupracovníků ve 30. letech minulého století, kde určil 3 základní styly: demokratický přístup, autoritativní přístup a laissez-faire (Lewin, Lippit, Write, 1939). Tradiční rozdělení manažerského přístupu, které z něho vychází, je charakterizováno mírou osobní autority manažera na jedné straně a mírou volnosti a podílu na rozhodování, které manažer poskytuje podřízenému, na straně druhé. Tuto kombinaci můžeme chápat jako kontinuum ilustrované obrázkem č. 3.

Kontinuum popisuje možnosti chování manažerů a reflektuje potřebu jiných strategií chování, než které byly běžné v 1. polovině 20. století. V souladu s logikou zmíněného kontinua je popis manažerských stylů pocházející od různých autorů, ačkoli používají jiné termíny např. styl autoritářský, konzultativní, participativní (Rafiq; Chishti, 2011). Autoritářský styl prosazuje autoritu manažera bez ohledu na názor podřízených. Konzultativní způsob zjišťuje informace od podřízených, nicméně je chápe spíše jako poradní hlas. Při participativním vedení jsou podřízení zapojeni už ve chvíli formování rozhodnutí, a mají tak přímý vliv na chod organizace. Ačkoli popisy stylů nejprve směřovaly k nalezení ideálu, praxe a další výzkumy ukázaly, že žádný styl stejně jako žádná osobnost není universálně optimální ve všech situacích. Proto je volba optimálního stylu závislá na situaci (Adeniyi, 2007, s. 60). Tento přístup označujeme jako situační přístup k leadershipu.



Obrázek č. 3: Kontinuum manažerského chování (Tannenbaum, 1973)

Z modelů, které konstruují jednotlivé styly vedení a zároveň uznávají nutnost přizpůsobit volbu stylu situaci, jsou u nás známé především teorie situačního leadershipu a manažerská mřížka. Situační leadership Blancharda a Herseyho rozlišuje 4 styly vedení, které jsou kombinací podpůrného a

direktivního chování. Volba stylu je závislá na určení zralosti pracovníka vzhledem k pracovnímu úkolu (Tureckiová, 2004, s. 88). Přístup autorů Blaka a Moutonové známý jako manažerská mřížka (managerial grid) definuje manažerské styly pomocí kombinace škál zaměření na lidi, zaměření na úkol a popisuje 5 základních manažerských stylů (Plamínek, 2011, s. 106-107). Schopnost leadera používat více stylů v závislosti na vyhodnocení situace klade vysoké nároky na flexibilitu, vysoké kompetence v oblasti komunikace a schopnost vyhodnotit správně situaci. Ke splnění takových nároku je nutný rozvoj a učení v oblasti nejen verbálních a kognitivních dovedností, ale i postojů. Rozvojové cíle firem tedy nutně musí směřovat právě tímto směrem.

Modely manažerských stylů jsou oblíbené a používané v rozvoji manažerů, protože jako teoretické koncepty dobře slouží k určení současného stavu tendencí, které manažer má v chování a stylu leadershipu, který je mu blízký. V návaznosti na to je možné určit ty styly, které tomu kterému manažerovi blízké nejsou, a jejichž aplikace je pro něj obtížná.

3.3 VÝZNAM MYŠLENKOVÉHO NASTAVENÍ LEADERA

V předchozí části jsem popisovala vývoj teorií leadershipu od hledání univerzálního osobnostního profilu k situačním teoriím, které zohledňují vliv vnějších podmínek a zdůrazňují schopnost vhodné reakce na ně. Zajímavým a logickým momentem v tomto vývoji je bezpochyby současný obrat pozornosti k vnitřním předpokladům manažera/ leadera k optimálnímu chování a dovednostem v myšlenkovém nastavení a sebeřízení, které následně umožní vědomou volbu efektivního chování. Leader se může stát efektivnějším díky lepšímu porozumění vlastní roli jako leadera a také díky tomu, že zlepší svoji schopnost vést a řídit sám sebe (Jay, 209, s. 9). Představitelé tohoto proudu myšlení hovoří o emociálním leadershipu, vnitřním leadershipu.

Zárodky tohoto přístupu zaměřeného na vnitřní nastavení (myšlení, předpoklady) můžeme sledovat v teorii McGregora, která popisuje chování dvou typů manažerů (typ X a Y) a také předpoklady, které vedoucí pracovníci mají o svých lidech a které přímo ovlivňují manažerský styl (Adeniyi, 2007, s. 48). McGregor ve své práci Human side of Enterprise z roku 1960 popisuje vedoucího

typu X jako člověka, který klade důraz na formální autoritu, detail, dodržování procesů, a jeho styl komunikace je direktivní. Naproti tomu typ Y pracuje s autoritou neformální, založenou na respektu a vztazích, preferuje globální pohled, je orientovaný na cíl a svým spolupracovníkům naslouchá (Owen, 2006, s. 96-7). Manažer typu X vychází z předpokladů, že lidé pracují neradi, nemají ambice a odpovědnost, naproti tomu manažer typu Y věří, že lidé jsou schopni řídit sami sebe, pracovat v zásadě chtějí a jsou ochotni přijímat odpovědnost. McGregor vidí jasnou souvislost mezi myšlenkovými předpoklady manažerů a chováním. Všímá si i začarovaného kruhu tzv. sebenaplňujícího proroctví, kdy chování zpětnovazebně potvrzuje předpoklady, ze kterých původně vychází. McGregorovu teorii ilustruje případ leadera, jehož nedůvěra v podřízené vede k detailním instrukcím a kontrole a který vychovává lidi, kteří nejsou zvyklí na samostatnost, nevidí výhody projevování iniciativy a odmítají přijetí odpovědnosti (Schermerhorn, 2010, s. 38).

Schopnost vést své lidi k iniciativě, sebeřízení, přijetí odpovědnosti a samostatnosti, na kterou poukazoval již McGregor, se stala klíčovou součástí požadavků na leadery a její důležitost se znovu a znovu prokazuje v různých studiích zaměřených na leadership. Adreescu a Murphy v Kanadě v roce 2004 zjišťovali, jak vypadá efektivní leader mezi 28 policejními hodnostáři a jejich 150 podřízenými a mimo jiné zjistili, že důležitou charakteristikou leadera je zájem o podřízené a schopnost ocenit práci a přínosy lidí (Adreescu a Murphy, 2010, s. 13). Mezinárodní studie v 62 zemích, jež se účastnilo 17 000 respondentů středního managementu z oblasti potravinářství, bankovnictví a telekomunikací zaměřená na efektivní a neefektivní prvky leadershipu odhalila, že direktivní styly a nejednoznačná komunikace jsou považovány za nežádoucí (House, Javidan, Dorfman, 2004, s. 500). Efektivní leadership nesmí postrádat klíčové prvky, které souvisí s navázáním vztahu a ovlivňováním lidí pro dosažení požadovaných cílů. Tématu komunikace a ovlivňování se proto věnuji v následující části.

3.4 ROZVOJ KOMUNIKACE A OVLIVŇOVÁNÍ JAKO SOUČÁST ROZVOJE LEADERSHIPU

V rámci rozvoje leadershipu je kladen důraz na širokou škálu tzv. měkkých dovedností týkajících se komunikace a sebeřízení včetně práce s emocemi a myšlenkovým nastavením jednotlivců. Nástrojem změny je kromě tréninku a nácviku chování i ovlivňování postojů a myšlenkových schémat vedoucích pracovníků, které ve svém důsledku umožňuje i trvalejší změny v chování. V následující části představím koncepty komunikace a ovlivňování a jejich souvislost. Tyto koncepty používám jako vodítko při nastavování cílů rozvoje leaderů v praktické části své práce.

„Schopnost ovlivňovat lidi a získávat je pomocí vhodných nástrojů komunikace a motivace pro „společnou myšlenku“ bývá považována za jeden ze základních znaků vůdcovství.“ (Tureckiová, 2007, s. 20). Kompetence ovlivňování je klíčovou součástí kompetencí leadera. Jedním z užitečných konceptů, které jsou v této oblasti rozšířeny, je rozlišování komunikačních tahů na tzv. tlak (push) a tah (pull) komunikační tahy. Tyto termíny byly původně zavedeny v souvislosti s popisem strategií vyjednávání (Nierenberg, 1973, s. 45), nicméně jsou zároveň užívány šířeji v souvislosti se strategií ovlivňování ((Dent, Brent, 2006, s. 40). Tlaková komunikace směřuje k prosazení vlastní pozice ve vztahu k tématu konverzace, zatímco tahová komunikace přitahuje partnera v komunikaci na vlastní stranu zdůrazněním vztahu mezi oběma partnery.

Z jednotlivých komunikačních tahů při **„tlakové“ komunikaci**, jak je popisuje Fant (1993, s. 28), jsou při ovlivňování podřízených relevantní tyto:

- Nabídka
- Požadavek
- Argumentace
- Hodnocení
- Odmítnutí
- Definování podmínek pro druhou stranu
- Rada
- Vyvození odpovědnosti
- Vyžadování informací

- Poskytování informací

Tři hlavní komunikační tahy při **„tahové“ komunikaci** jsou:

- Poskytování informací
- Uznání
- Důraz na vztah (my)

Dentová (2006, s. 13) se svém inventáři preferencí při ovlivňování popisuje tlakovou strategii jako „direktivní komunikaci nebo sebestřednou komunikaci nebo komunikaci zaměřenou věcně k tématu.“ Převaha tlakové komunikace, může být vnímána jako „tvrdost“. Naproti tomu absence tlaku v komunikaci jako přílišná „měkkost“. Experti na ovlivňování i leadership se vzácně shodují, že klíčem k efektivitě je především schopnost volit vhodné prvky komunikace a přizpůsobit je okolnostem, situaci a komunikačnímu partnerovi. Efektivita ovlivňování je výsledkem využití kombinace tlakových a tahových komunikačních tahů dle situace, což úzce koresponduje i se závěry badatelů zabývajícími se styly leadershipu zmiňovaných v předchozích odstavcích. Můžeme totiž říci, že volba způsobu ovlivňování určuje manažerský styl.

Důležitou složkou komunikace je její dlouhodobý dopad na vztah mezi interagujícími komunikačními partnery (Thun, 2005). Tento dopad může být pozitivní tj. budující vzájemnou důvěru, respekt, ochotu si vzájemně vyjít vstříc nebo naopak negativní tj. podněcující pocit ohrožení. Z tohoto úhlu pohledu můžeme rozlišit komunikaci dlouhodobě efektivní a neefektivní. Obě tyto formy můžeme vysledovat při tlakové i tahové komunikaci. Negativní formy tlakové komunikace popisuje Kopřiva a kol.:

1. Výčitky, obviňování („Ty vždycky, nikdy…“)
2. Moralizování („Měl by sis uvědomit, že…“)
3. Kritika, zaměření na chyby
4. Lamentace, citové vydírání („Já tady dělám první poslední a nikdo si toho neváží.“)
5. Zákazy, varování, vyhrožování („Ještě jednou a u mě jsi skončil.“)
6. Negativní scénáře („ Teď už nám nic nepomůže, tahle chyba povede k tomu, že už nám nebudou nikdy věřit.“)
7. Pokyny, příkazy („Okamžitě běž a …“)

8. Křik
9. Srovnávání nebo dávání za vzor
10. Řečnické otázky („Copak ty snad nechceš?“)
11. Urážky a ponižování („Vy jste asi úplně…“)
12. Ironie („To se ti teda fakt povedlo…“)

(Kopřiva et. al, 2010, s. 30-45)

Neefektivita této komunikace je daná především narušením důvěry mezi komunikačními partnery a inhibicí vnitřní motivace ovlivňovaného k jednání. Protože efektivní leader využívá k vedení lidí právě vztahy, je posílení komunikace s pozitivním dopadem na vztahy klíčovou součástí rozvoje dovedností leadera. Nabízí se ale otázka, zda je možné prosazovat vlastní zájem a praktikovat tlakovou formu bez negativního dopadu na dlouhodobý vztah s komunikačním partnerem. Kopřiva doporučuje prvky komunikace, které jednoznačně vyjadřují vlastní zájem a postoj, ale žádným způsobem nezastrašují ani nesnižují komunikačního partnera. Jde např. o popis, informace, vyjádření očekávání a potřeb, možnost volby, otázky na návrhy (Kopřiva et. al, 2010, s. 50). Důvodem proč neefektivní formy tlakové komunikace stále přežívají je spíše než nemožnost je účinně nahradit, jejich krátkodobá účinnost a návyk na jejich používání.

Zamyslíme-li se nad tahovou komunikací, z hlediska dopadu na vztah na první pohled vidíme pozitivní efekty ve smyslu respektu a zájmu o komunikačního partnera. I zde však existuje nebezpečí neefektivity. Spočívá však v neuhlídání hranic ve smyslu předčasného a nezamýšleného vzdání se vlastní agendy (vlastního vlivu) ve prospěch partnera, což je v kontextu manažerského prostředí vnímáno jako „přílišná měkkost“ a vede k obtížím při uplatňování autority manažera. Tato situace vzniká především tím, že tahová komunikace není vhodně propojena s efektivními tlakovými komunikačními prvky, které umožní i potřebnou míru sebeprosazení.

Sklon k automatickému používání neefektivních forem tlakové komunikace nebo přemíra tahových prvků vede k nezamýšleným důsledkům. Příčinou neefektivní strategie v komunikaci může být například neznalost účinnějších nástrojů komunikace, kterými je možné prosazovat svoje zájmy a zároveň respektovat komunikačního partnera nebo také bezmyšlenkovité

opakování naučených nezdravých vzorců komunikace. Neefektivní komunikace také často pramení z automatických myšlenek (kognitivních omylů), které ve stresových situacích podporují vznik negativních pocitů (Praško, 2007, s. 62-64). Komunikace ve chvílích, kdy je naše mysl zahlcena tímto typem myšlenek, má tendenci sklouzávat k neefektivním formám tlaku.

Na základě výše uvedeného tedy vyvozuji, že pro trvalou změnu komunikace je nezbytné pracovat s leadery i na úrovni myšlení a nezůstávat jen u nácviku komunikačních technik. Jedním z nástrojů, který pomáhá myšlenkové vzorce analyzovat, popisovat a následně měnit je transakční analýza, která velmi názorně propojuje způsob myšlení se způsobem komunikace a jako taková nalézá uplatnění v oblasti rozvoje leaderů i osobním rozvoji všeobecně (Weihrich, 1980, s. 560-563). Proto také koncept transakční analýzy využívám v praktické části své práce pro design školení a následné vyhodnocení. V následující části se věnuji jejímu představení.

3.5 TRANSAKČNÍ ANALÝZA

Praxe ukazuje, že volba chování, ať již se týká formy komunikačních prvků, nebo ať již se na ni díváme z hlediska stylů leadershipu, není často tak vědomá, jak by si manažeři přáli. Teorie popisující manažerské styly nejsou odpovědí na otázku, jak změnit chování, které je pociťováno jako nevyhovující nebo neumožňující řešit specifické situace. Pro změnu chování se potřebujeme zabývat nejen chováním samotným, ale i vnitřními silami, které jej určují. Jednou z teorií, které tyto síly a postoje ovlivňující chování manažera popisují, je transakční analýza a její koncept egostavů.

Konstrukt egostavů je součástí transakční analýzy, jehož autorem je Eric Berne. Berne, chápe stav ega jako trvalý vzorec pocitů a zkušeností, který má přímou návaznost na odpovídající vzorec chování. Egostavy popisují aktuální stav člověka, který vstupuje do interakce s druhým člověkem. Egostav je tedy popisován jako soubor emocí a myšlenkových schémat, který určuje reakce na situace a projevuje se pak v chování (Berne, 1975, s. 30). Jejich přínos a využití v oblasti rozvoje leaderů spatřuji především v kategorizaci způsobu, kterým je kódována nebo dekódována informace určující v jazyce transakční analýzy tzv.

transakci, která je vlastně reakcí na to, co dělá druhý (Harris, 1997, s. 32). Egostavy mohou poskytnout rámec pro diagnostiku myšlenkového nastavení, které předchází volbu strategie chování v manažerských situacích. Přestože každý člověk se dostává do mnoha typů egostavů, Berne pro zjednodušení rozlišil tři základní egostavy: rodič, dítě, dospělý (Holloway in Barnes, 1976, s. 26). V následujících odstavcích je krátce představuji:

- **Egostav rodič** je hodnotící, řídí se systémem pravidel, které byly převzaty v minulosti především od rodičů, ale i od dalších osob vnímaných jako autorita (Jiřincová, 2010, s. 63). V rámci egostavu rodič jsou dále rozlišovány dva egostavy (trestající a pečující rodič). Kritického rodiče lze charakterizovat přídavnými jmény jako např.: dominantní, rigidní, přísný, netolerantní. Pečujícího rodiče lze charakterizovat přídavnými jmény jako např.: laskavý, odpouštějící, nesobecký, připravený pomoci, tolerantní (Williams, Williams, 1980, s. 124).

- **Egostav dítě** je iracionální a skládá se z emocí, postojů a způsobů chování, které si jedinec osvojil v dětství nebo obecněji byly získány v rámci jeho individuální zkušenosti (Harris, 1997, s. 44). I u egostavu dítě jsou dále rozlišovány dva egostavy (svobodné a přizpůsobené dítě). Svobodné dítě lze charakterizovat přídavnými jmény jako např. dobrodružný, umělecký, spontánní, humorný. Přizpůsobené dítě lze charakterizovat např. jako: hádavý, náladový, úzkostný, zmatený, stěžující si (Williams, Williams, 1980, s. 124).

- **Egostav dospělý** je zaměřen racionálně na testování reality. Umožňuje reflexi vlastních pocitů a myšlenek v konkrétní situaci a vyhodnocení informací, které má jedinec k dispozici. Díky tomu je egostav dospělý žádoucím, i když ne jediným možným v manažerské práci. Přídavná jména, kterými lze popsat egostav dospělý jsou např.: realistický, rozumný, neemotivní, bdělý, jasně uvažující, metodický (Williams, Williams, 1980, s. 124).

Posílení egostavu dospělý v situacích, kde byly v minulosti aktivovány jiné egostavy, může být tedy relevantním cílem rozvoje v oblasti manažerských dovedností. Optimum u manažerů můžeme spatřovat v harmonizaci jednotlivých egostavů, ztišení starých vzorců, které mluví v rámci rodiče (Barnes in Holloway, 1976, s. 34) a umožnění v rámci dospělého egostavu vědomé volby chování (Jiřincová, 2010, s. 63-64). V rámci rozvoje leaderů transakční analýza nabízí relevantní rozvojové cíle, teoretický rámec a postupy, jakými je k těmto cílům vést. V další části ukazuji konkrétní metodické možnosti, které se nabízejí v práci s leadery při jejich vzdělávání a rozvoji ve firmách.

4 ROZVOJOVÉ METODY

Ve čtvrté, poslední části představuji nejběžnější metody a možnosti hodnocení jejich efektivity. V personalistické praxi je pojem rozvoj definován z opačného úhlu pohledu, než jak jsme o něm hovořili doposud, a to sice jako činnost s cílem umožnit osobní rozvoj pracovníků. V tomto smyslu jde o: „poskytování příležitostí k učení a rozvoji, uskutečňování vzdělávacích akcí a plánování, realizace a vyhodnocování vzdělávacích programů“ (Armstrong, 1999, s. 509). Pro facilitaci rozvoje pracovníků je v organizacích vynakládáno značné úsilí. Typy činností, jež pracovníci odpovědní za rozvoj pracovníků v organizaci sami realizují nebo zajišťují, v tomto textu označuji jako nástroje, abych je terminologicky oddělila od pojmu metoda, který používám pro varianty konkrétních postupů. K nástrojům rozvoje patří (Koubek, 2000, s. 221-226):

- Mentorování
- Koučování
- Řízená zpětná vazba
- Development centra
- Rozvoj díky rozšíření pracovních zkušeností: stínování, rotace práce, účast v projektech
- **Interní, externí vzdělávání**

Mentorování

Mentorování ve firemní praxi je firmou organizovaná a podporovaná spolupráce mezi zkušenějším pracovníkem a pracovníkem, který ji využívá ke svému rozvoji. Typicky se jedná o méně zkušené pracovníky např. ty, kteří začínají na konkrétní pozici nebo o ty, kteří se na pozici připravují. Mentorování však může mít i širší využití pro osvojení některých dovedností. Jde o poskytování zkušeností, osobní expertizy a podpory, ale také např. zprostředkování kontaktu s důležitými lidmi, které může hrát u některých pozic klíčovou úlohu. Cíle mentorování mohou být různorodé: vyšší úspěšnost pracovníka v práci, profesní rozvoj pracovníka, rozvoj sociálních kompetencí.

Výhody: Za výhodu mentoringu považujeme především možnost využít znalostí, dovedností a zkušeností stávajících pracovníků a možnost, jak jim nabídnout novou výzvu ve formě mentorství.

Nevýhody: Profesní kvalifikace není zárukou schopnosti mentorovat, mentorům by proto měla být poskytnuta příležitost ke vzdělávání a rozvoji, ale i vedení a podpora ve formě řízení procesu mentorování.

Koučování

Koučování je proces komunikace mezi koučem a jednotlivým pracovníkem (může se však jednat i o skupinu), která směřuje ke stanovení konkrétních cílů a nalezení reálných cest k jejich dosažení. Koučování vede k uvědomění dosud skrytých aspektů problému a rozšíření možností pro řešení. Koučování napomáhá rozvoji sociálních, sebeřídících, ale i dalších dovedností a také, což je pro koučování typické – odpovědnosti. Popularita koučování v posledních deseti letech v ČR stoupala, v současnosti zájem lehce opadá. Koučování se však uplatňuje jako součást dalších metod rozvoje např. výše zmíněného mentoringu. Mnohé firmy usilují o to, aby se dovednost koučovat stala součástí kompetenční výbavy manažerů.

Výhody: Proces koučování umožňuje zaměření se na širokou škálu témat a problémů. Při koučování je věnována detailní pozornost způsobu myšlení koučovaného, rozhodování, chování, řešení problémů apod. Koučování poskytuje prostor pro individuální podporu žádoucích změn.

Nevýhody: Při koučování pracuje kouč s aktuálním potenciálem koučovaného a usiluje o jeho větší využití. Ochota koučovaného ke spolupráci a možnosti jeho potenciálu však mohou být omezené. Kouč při koučování není primárně zdrojem informací, zkušeností, expertních rad apod.

Řízená zpětná vazba

Zpětná vazba je pro učení zásadní. Může jít o zpětnou vazbu od kolegů v pracovním kontaktu, nebo zpětnou vazbu od nadřízených na výsledky práce. Pro zpětnou vazbu je klíčová její forma a frekvence, ale také aktuálnost. Podpora pracovníků, aby podávali zpětnou vazbu podle těchto kritérií, výrazně zvyšuje rozvoj a učení v organizacích. Samozřejmostí by měla být průběžná konstruktivní zpětná vazba od nadřízených, existují ale i metody, které proces získávání a

podávání zpětné vazby formalizují a umožňují tak její nadstandardní využití pro rozvoj. Příkladem může být např. 360° stupňová zpětná vazba (zpětná vazba od nadřízených, podřízených spolupracovníků, klientů apod.), jejíž výstup je využíván pro plánování dalšího rozvoje pracovníka. Pro řízenou zpětnou vazbu je typické, že se opírá o kompetenční modely či pozičně definované kompetence.

Výhody: Zpětná vazba má na většinu lidí silný vliv, na druhé straně někteří právě z těchto důvodů mohou váhat ji podávat. Její řízení zvyšuje její frekvenci a kvalitu.

Nevýhody: Metody řízené zpětné vazby by měly být východiskem pro osobní rozvoj nikoli cílem rozvoje. Nenásleduje-li další práce, mohou časem převládnout jiné priority nebo obranné mechanismy přisuzující nedostatky odhalené ve zpětné vazbě vlivům mimo kontrolu pracovníka.

Development centra

Jde o multi-situační program vytvořený na základě požadovaných kompetencí a doplněný o psychodiagnostické metody. V development centru jsou na základě pozorování více hodnotiteli mapovány kompetence pracovníka, aby bylo vytvořeno východisko pro plánování rozvoje. Metodu lze využít i k měření pokroku v rámci evaluace rozvoje a vzdělávání, ale lze ji využít i k vytváření profilu profesních skupin nebo organizačních celků (Hroník, 2007, s. 142).

Výhody: Díky metodě porovnání hodnocení více hodnotitelů lze dosáhnout vyšší reliability hodnocení.

Nevýhody: Finanční náročnost (nároky na odbornou přípravu hodnotitelů a jejich počet).

Rozvoj díky rozšíření pracovních zkušeností: stínování, rotace práce, účast v projektech

Tyto metody podporují využívání přirozeného pracovního prostředí k učení. Vyžadují zvýšenou pozornost věnovanou cílům, zpětné vazbě, reflexi pokroku a vyhodnocení.

Výhody: Jejich výhodou je jednoznačně využití stávajících zdrojů firmy.

Nevýhody: Běžným problémem bývá podcenění nutnosti proces rozvoje neustále stimulovat a podporovat, tak aby běžná rutina a tlak na výkonnost nepřeválcovala záměr se rozvíjet.

Interní, externí vzdělávání

Pro vzdělávání (jak již bylo zmíněno výše) je charakteristická především časová ohraničenost vzdělávací události a s ní spojená specifika. Vzdělávací akcí myslíme např.: workshopy, semináře, školení, přednášky, outdoor training, atd. Typy vzdělávacích akcí jsou odlišeny podle využitých metod (viz dále), kterými jsou např.: přednáška, demonstrování, diskuze, řešení případových studií, brainstorming, hraní rolí, simulace.

Výhody: Umožňuje podpořit učení komunikací ve skupině pracovníků. Efektivitu lze ovlivnit díky systematickému řízení.

Nevýhody: Často se nedaří efekt vzdělávání dlouhodobě podporovat a udržovat.

Jako další rozvojové nástroje můžeme uvést např. strukturovaný a řízený proces rozvoje v organizaci, ve kterém jsou stanovovány cíle a plány osobního rozvoje, samostudium, neformální rozhovory s kolegy apod. Ze všech těchto nástrojů je nutné vždy volit ty, které nejlépe odpovídají konkrétní situaci a rozvojovým cílům. Protože v empirické části se zabývám rozvojovými metodami využívanými v rámci vzdělávání a srovnáním jejich efektivity, věnuji se jim v další části podrobněji.

4.1 ROZVOJOVÉ METODY V RÁMCI VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání je poměrně širokou kategorií spadající do oblasti rozvoje. Rozvojových metod, které ve firemním vzdělávání našly uplatnění, je celá řada. Kategorizovat tyto metody je velice obtížné, neboť jednotlivé metody se prolínají nebo je terminologicky obtížné odlišit, zda se jedná o metodu nebo jen dílčí postup v rámci metody. V následujícím textu uvádím pouze prostý výčet nejčastěji využívaných rozvojových metod ve vzdělávání, které také bývají označovány jako metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště (Koubek, 2000, s. 223 - 227):

Řízená diskuze: diskuze řízená moderátorem, který dbá o to, aby se účastníci drželi tématu a podíleli se na diskuzi vyváženě.

Diskuze ve skupinách: neřízená (někdy polostrukturovaná) diskuze v malých skupinách, kdy je určitá otázka probírána účastníky a výstupy pak sdíleny s celou skupinou.

Brainstorming: metoda, kdy k určitému problému či tématu jsou skupinou spontánně generovány nápady. Pro techniku brainstormingu je důležité zejména v první části zapisovat nápady bez jakéhokoli hodnocení, a tím podpořit kreativitu.

Hraní rolí: účastníci dostanou blíže popsané role nebo obecné zadání situace a bez přechozí domluvy spolu spontánně interagují (Kazík, 2008, s. 45). Cílem je lepší pochopení druhých i sebe sama. Hraní rolí využívá prvky dramaterapie a existuje v mnoha různých modifikacích např. jako „divadlo forum“.

Debriefing/ reflexe zkušenosti/zážitku: diskuze o konkrétní zkušenosti, která následuje bezprostředně po zážitku. Je věnována pozornost emočním i kognitivním procesům. Může být veden jako metodicky strukturovaný (Činčera, 2008, s. 92) i méně strukturovaný proces. Je nezbytnou součástí zážitkového učení, neboť umožňuje prohloubení zážitku a jeho zpracování, které je ovlivněno lektorem a účastníky vzdělávací akce.

Případové studie: Zjednodušenou alternativou k výše popsané metodě je již zmíněná případová studie. Jde o popis reálné nebo smyšlené situace, která je účastníkům blízká a povzbuzuje k vytváření alternativních scénářů řešení. Tato metoda využívá přirozenou tendenci účastníků někomu radit (Kazík, 2008, s. 46) a je využívána ve vzdělávání i v rámci assessment center.

Nácvik: Praktické vyzkoušení si cílové dovednosti. U měkkých dovedností jde standardně o vytvoření situace, kterou má účastník řešit a uplatnit při tom požadovanou dovednost či postup. Nácviku často předchází výklad, demonstrace nebo obojí a je následován zpětnou vazbou nebo debriefingem. Od hraní rolí se liší zejména tím, že účastníci nevstupují do role, ale jednají sami za sebe.

Výklad, přednáška: Dříve zásadní výuková metoda je dnes využívána ve stále menším rozsahu, neboť neumožňuje aktivní zapojení účastníků vzdělávání do výuky a jejich pozornost tak rychle opadá. Ve firemním vzdělávání je využívána jako doplňková forma vzdělávání v kombinaci s jinými metodami (Hroník, 2007, s. 151).

Volba jednotlivých metod je expertním rozhodnutím založeným na posouzení vzdělávacích cílů a s ním souvisejících oblastí učení, ale také kontextu (prostředí firmy, aktuální situace účastníků, stupeň dovedností a potřeby účastníků). Použití konkrétní metody musí být zohledněno při plánování programu celé vzdělávací akce. Jejich kombinace vyžaduje pochopení psychologických principů, na kterých jsou založeny a sladění jejich efektu. Tento komplexní pohled na použití metod je zahrnut v pojmu přístup. Přístupy ke vzdělávacím a rozvojovým aktivitám jsou popsány v Reigluthově sborníku jako: diskuzní, zážitkový, na problém zaměřený přístup a přístup založený na přímých instrukcích (Reigeluth, 2009). V případě nevhodné kombinace metod či nerespektování předpokladů pro jejich použití např. zajištění psychologického bezpečí při zážitkových metodách, může dojít k oslabení jejich účinku. K jednotlivým přístupům k rozvoji a vzdělávání se vyjadřuji v následujících odstavcích.

Pro diskuzní metody je charakteristické množství času, které je věnováno prozkoumávání tématu z různých úhlů pohledu a silná orientace na myšlení a názory učícího se. Pomocí diskuse je dosahováno aktivního zapojení účastníků, vybavení znalostí, které už účastníci mají, a navázání na ně. Během diskuze jsou demonstrovány různé způsoby myšlení, procvičována dovednost kritického myšlení a řešení problémů. Díky diskuzi je možné obrátit pozornost k běžným situacím z praxe a modelovat aplikaci dovedností. V interakci má lektor příležitost posilovat odpovědnost účastníků za proces učení a zvládat případnou resistenci vůči učení. Neméně důležitým je také ošetřování a budování pocitu bezpečí ve skupině, které může být podpořeno například odsouhlasenými pravidly. Lektor je tedy v roli moderátora skupiny a facilitátora procesu učení. Diskuze umožňuje sdílení zkušeností, odhalování pohledu ostatních účastníků i zpětnou vazbu. Může být bohatým zdrojem podnětů pro sociální učení. Diskuzní přístup umožňuje ovlivňovat názory a postoje účastníků a předávat si znalosti a zkušenosti (Armstrong, 1999, s. 902). Díky zapojení do diskuze se účastníci učí

nejen od lektora, ale i od sebe navzájem. Pro správné metodické vedení diskuze je důležité pracovat s očekáváním skupiny a stanovit pravidla interakce. Diskuze je při učení dospělých klíčovou formou, jak pracovat s dosavadními znalostmi a zkušenostmi účastníků, tak aby mohli být propojeny s novým obsahem. Pro efektivní využití tohoto přístupu je nutné netrvat na „správných výstupech z diskuze“, ale být otevřený výstupům, ke kterým dospěla skupina.

U zážitkového přístupu je specifikem důraz na zkušenost a její zpracování. V tomto metodickém přístupu jsou záměrně vytvářeny podmínky a podněty pro to, aby účastníci procházeli určitými typy zkušeností a z nich tvořili žádoucí významy. Přístup je charakteristický nízkým důrazem na výkonovou a behaviorální složku učení a zaměřením na postojovou změnu a emoční prožitek, který je chápán jako doprovodná složka individuálně významné zkušenosti. Z tohoto pramení i určitá opatrnost, která je nutná při plánování zážitkového učení. Ve hře jsou totiž i otázky etické (když například chceme po účastnících, aby prožívali negativní emoce).

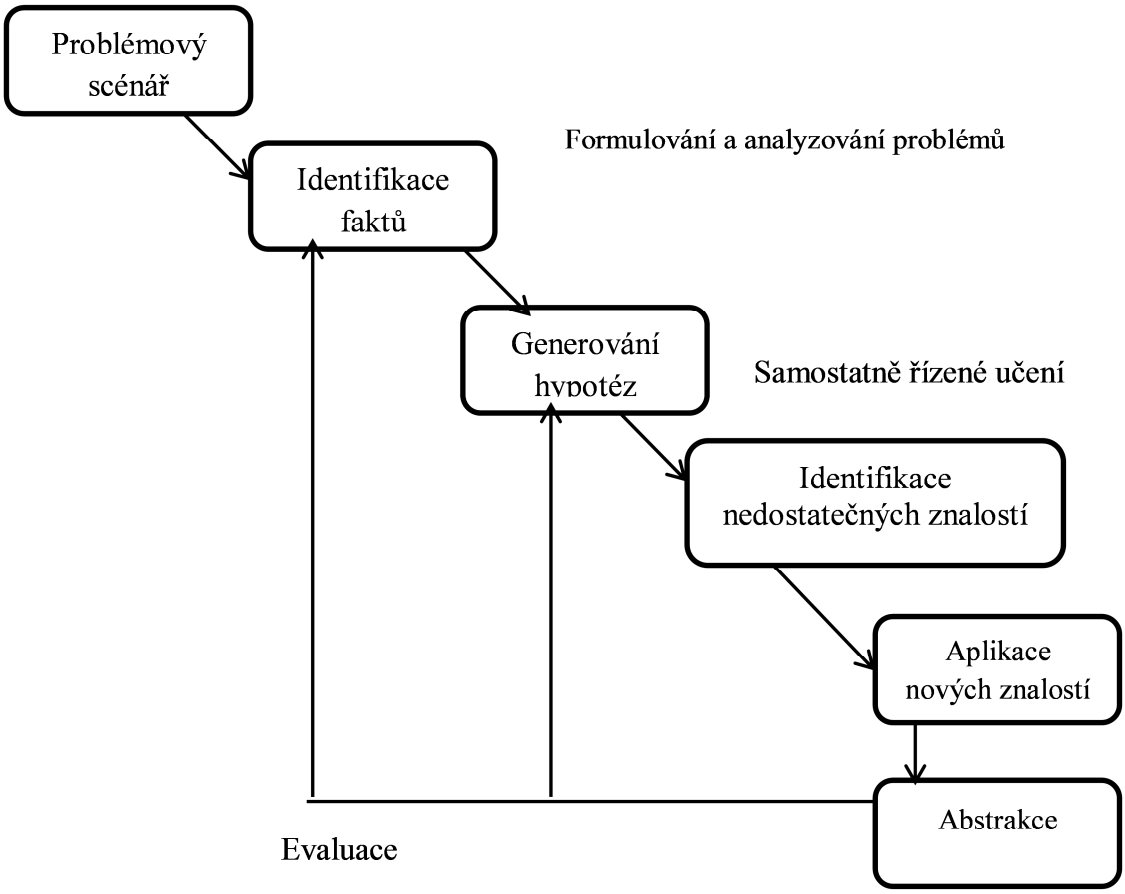
Propagátorem zážitkového učení je David Kolb, autor modelu učení (viz obr. č 3), o který se zážitkově orientovaný přístup opírá (Kolb, 1975 in Kirchner, 2009, s. 34). Tento model je v praxi využíván k designu zážitkových aktivit. Zážitkový přístup aktivuje zkušenost „teď a tady“, umožňuje prožití a okamžité zpracování zkušenosti a její začlenění do zkušenostního rámce, který je žádoucí z hlediska cílů vzdělávání. Součástí tohoto přístupu je zároveň uvědomění zážitku pomocí diskuzních metod a jeho integrace do postojové struktury jedince. Zážitkem, o kterém je zmínka v Kolbově cyklu, může být prakticky cokoli. Zážitkově orientovaní pedagogové však usilují o navození zážitku vhodné relevance a intenzity. Klíčem k rozlišení tohoto přístupu od jiných je především důraz na následné uvědomění a integraci zkušenosti. Prožití zážitku a jeho zpracování je v souladu s humanistickým přístupem k učení.

Obrázek č. 4: Kolbův cyklus učení (Kolb 1975 in Kirchner, 2009, s. 34)

Specifickým přístupem k rozvoji dovedností a znalostí je tzv. řešení problémů, kde je zadán účastníkům úkol vyplývající z cílů vzdělávací aktivity. Klíčové je, že realizace úkolu probíhá přímo na školení a proces plnění úkolu je reflektován. Rozsah úkolů může alternovat mezi desítkami minut, ale může být plánován pro celé setkání. Jde o řízené řešení předem stanoveného problému. Problém je záměrně popsán tak, aby umožňoval různé přístupy a postupy řešení. Díky tomuto pojetí se tento přístup blíží řešení problému v praxi (Tím se také liší od případové studie, kde je zabudováno množství indicií, které vedou ke správnému řešení). Účastníci spolupracují v malých skupinách a zjišťují, co ze svých dosavadních znalostí mohou využít k řešení problému. Úkolem lektora je podpora účastníků při řešení problému a především neustálé podněcování přemýšlení, které může vyvolávat např. otázkami: „Proč? Co tím myslíte? Jak jste na to přišel? Jaké jsou důsledky? (Savery, 2009, s. 154). Lektor učí způsobu přemýšlení, nezodpovídá však otázky týkající se obsahu. Tento přístup vede k reflexi kognitivních procesů - metakognici, která umožňuje osvojení nových kognitivních strategií a dovedností. Informace, které účastníci získají během řešení problému, utkví v paměti lépe, než pokud jsou účastníkům pouze prezentovány. Motivace účastníků je přirozeně podněcována potřebou řešit problém, který je v ideálním případě podobný problémům, které řeší v praxi.

Problém je vybrán s ohledem na potřeby učení účastníků tak, aby dovednosti a znalosti nutné k jeho řešení byly aplikovatelné v praxi účastníků.

Součástí tohoto přístupu je i uvědomění a popis aplikací nově nabytých znalostí a dovedností v praxi, které usnadňuje transfer do praxe. Účastníci, kteří si jsou schopni uplatnění nové dovednosti či znalosti představit a verbalizovat, pravděpodobněji tuto novou dovednost či znalost také použijí, vyskytne-li se k tomu vhodná příležitost. Při řešení problému nejde tedy o jeho vyřešení jako takové, ale o proces, kterým procházejí účastníci a o nové informace, které získávají (Knowles, 1984, s. 214). Na problém zaměřený přístup je někdy chápán jako jedna z oblastí zážitkového učení, je specifický větším důrazem na kognitivní procesy. Metodiku na problém zaměřeného přístupu ilustruje obrázek č. 5.



Obrázek č. 5: Na problém zaměřený přístup (Hmelo-Silver, 2004)

Pro úspěch a efektivitu vzdělávací akce je výběr vhodné metody důležitým předpokladem. Při designu rozvoje můžeme cílit na konkrétní typy učení volbou

vhodných metod a v souladu s tím pak volit i vhodné nástroje evaluace. Cílem při volbě konkrétních metod je účinnost a koncentrace na rozvojové cíle, ale také eliminace monotónnosti (Hroník, 2007, s. 150). Všechny popsané přístupy a metody respektují funkční principy učení, o kterých jsem se zmiňovala v první kapitole, každý z nich však klade důraz na jiný aspekt procesu učení např. zkušenost, komunikaci, kooperaci, učení pozorováním apod.

4.2 EVALUACE ROZVOJOVÝCH METOD A VÝSLEDKŮ UČ ENÍ

Evaluace má pevné místo v systematickém přístupu k rozvoji. Hodnocení efektivity je výstupní a zároveň vstupní informací celého cyklu, jehož součástí je i analýza potřeb, plánování a realizace (Hroník, 2007, s. 176; Armstrong, 1999, s. 537). Někteří autoři zdůrazňují postavení vyhodnocování do centra cyklu tak, aby bylo zřejmé, že aktivity spojené s vyhodnocování jsou průběžné a je nutné s nimi začít již při plánování a analýze potřeb rozvoje i vzdělávání (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 130). Přínos hodnocení spočívá především v možnostech koordinovat a přizpůsobovat aktivity způsobem, který v maximální možné míře přispěje k dosažení cílů rozvoje, jejichž provázanost s cíli firmy již byla objasněna. Pojem evaluace definuji jako proces hodnocení výsledků rozvoje v komparaci se stanovenými cíli. Naproti tomu měření efektivity můžeme vztahovat šířeji jako zkoumání dopadu učení (Kraige, Ford, Salas, 1993, s. 312).

Moderní přístupy k hodnocení vzdělávacích a rozvojových programů zdůrazňují celkový pohled na různé aspekty a úzkou spolupráci s uživateli evaluace. Spolupráce evaluátorů s uživateli je motorem celého evaluačního procesu (Hendl, 2005 s. 299). Pro splnění stanovených cílů evaluace jsou využívány postupy kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Není výjimkou ani kombinace kvalitativních a kvantitativních metod přinášející informace z odlišných úhlů pohledu v rámci designu jednoho výzkumu. Tento praktický přístup je typický i pro firemní vzdělávání.

Velmi rozšířeným konceptem využívaným pro plánování a realizaci evaluace ve firmách je Kirkpatrickův model, který rozlišuje 4 úrovně evaluačních aktivit: měření reakce ihned po kurzu, měření učení, chování a přínosů pro firmu

(Kirkpatrick, 1998, s. 19). Plánování evaluačního výzkumu začíná na stupni čtyři a postupuje směrem dolů. Na čtvrtém stupni jsou stanovovány cíle vzdělávání tak, aby odpovídaly strategickým či operativním cílům firmy. Při vyjednávání o cílech vzdělávání je vhodné využít koučovací přístup a klást otázky tak, aby žádoucí výsledky byly vyjasněny a popsány pomocí měřitelných a pozorovatelných kritérií. K této analýze je vhodné volit metodu osobních strukturovaných, polostrukturovaných rozhovorů s managementem na nejvyšší úrovni (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 158). Výstupem je popis důsledků, které vzdělávání má na výsledky celé firmy. Klademe si otázky: „Jak vzdělávání zaměstnanců firmě pomohlo dosáhnout vytyčených cílů? Jaké jsou přínosy pro firmu?“ (Folwarczná, 2010, s. 47). Jsou-li nastaveny jasné ukazatele cíle a je-li vzdělávání a aplikace dovedností v praxi podpořeno nadřízenými, je možné průběžně sledovat změny, kterých je dosahováno. Metody vhodné pro evaluaci stanovených cílů na tomto stupni mohou mít podobu odhadu přínosů, analýzy trendů a vyhodnocení cílů.

Na třetí úrovni evaluace zjišťujeme změny chování, ke kterým došlo díky rozvojové intervenci. Jedná se o měření toho, jak získané dovednosti a znalosti promítá účastník do svého chování v běžné praxi. Hodnotíme, zda tato změna odpovídá standardům, které jsme stanovili v předchozí fázi. Odpovídáme na otázku: „Co z toho, co se účastník rozvoje/vzdělávání naučil, používá v praxi?“ Zde je nutné volit metody zachycující účastníky v praxi, a to buď z hlediska sebehodnocení nebo jako zpětnou vazbu (360° zpětná vazba, pozorování, výstupy z performance managementu). K měření výsledků na této úrovni pomáhají i výkonnostní cíle, které jsou stanoveny a následně evaluovány.

Druhý stupeň evaluace podle Kirkpatricka se zaměřuje na moment, kdy účastník v důsledku vzdělávání mění své názory, zdokonaluje a rozšiřuje vědomosti a zlepšuje se v dovednostech. Na tomto stupni si odpovídáme na otázku: „Co se účastník naučil?“ Hodnocení tohoto stupně požaduje kontrolu naučených dovedností a znalostí během učebního procesu. Metody vhodné pro využití na tomto stupni evaluace, mohou mít podobu assessment centra, může se jednat o zadání konkrétního úkolu a jeho vyhodnocení lektorem/ nadřízeným, znalostní test (např. v podobě test – retest), řešení případové studie, složení zkoušky nebo sebehodnotící metody. Typickým příkladem měření na tomto stupni je znalostní test nebo jazyková zkouška. Splnění kritérií na této úrovni evaluace je však potřeba chápat jako podmínku nutnou a nikoli jedinou ke splnění cílů

stanovených ve vyšších patrech evaluační pyramidy. Dalšími nutnými předpoklady je motivace účastníků k rozvoji nebo také prostředí připravené na změnu chování pracovníků. Pokud totiž zaměstnanec při snaze aplikovat naučené narazí na odpor svého nadřízeného, nebude pravděpodobně fakt, že získal potřebné znalosti, málo platný.

Na prvním stupni zkoumáme reakce a názor účastníků na proces rozvoje/vzdělávání bezprostředně po kurzu nebo ukončení rozvojové spolupráce např. u mentoringu nebo koučování. Odpovídáme na otázku: „Jak byli účastníci spokojeni s průběhem kurzu/rozvojové spolupráce?“. Evaluací na této úrovni zjišťujeme hledisko účastníků a dáváme najevo, že jejich názor je důležitý. V oblasti firemního vzdělávání je měření na tomto stupni běžným standardem. Nejčastěji využívanou metodou jsou dotazníky, které účastníci vyplňují ihned po kurzu a ve kterých hodnotí různé vybrané aspekty týkající se užitečnosti, připravenosti kurzu, jeho obsahu nebo lektora. Podobně je tomu i u dalších rozvojových metod. Výhodou je vysoké procento návratnosti dotazníků a jednoduchá administrace. Na této úrovni evaluace, bohužel nejsme schopni zjistit nic o dopadu aktivit do praxe nebo o návratnosti investovaných prostředků. Přesto zde končí většina evaluačních aktivit ve firmách. Důvodem tohoto stavu je především nepochopení úzkého propojení procesu evaluace s užitkem zadavatele. Jak bylo ukázáno, evaluace ve firemním vzdělávání je přínosná pouze tehdy, když efektivitu nejen měří, ale zároveň vytváří, a když získané informace zpětně ovlivňují celou přípravnou část rozvojového procesu.

Za slabou stránku Kirkpatrickovy metody jsou považovány nejasnosti ohledně očekávaných výsledků vzdělávání a rozvoje a možnost, jak na tato očekávání navázat metody evaluace (Kraiger, 1993, s. 311). Z moderních teorií učení je patrné, že výsledky učení nelze omezit pouze na chování nebo znalosti. Gagné ve své taxonomii výsledků učení (viz. 1. kapitola) uvádí i výsledky učení v oblasti postojů a dovedností. Přiřazení cílů rozvoje do kategorie výsledků učení, může sloužit jako kritérium pro volbu evaluační metody. Z metod použitelných pro evaluaci kognitivních výstupů učení můžeme jmenovat např. znalostní testy před a po školení, z metod použitelných pro evaluaci dovedností jmenujme např. 360-ti stupňovou zpětnou vazbu nebo development centre, sebehodnocení nebo pozorování v praxi, pro měření v oblasti postojů můžeme uvést např. rozhovory, sebehodnocení, dotazníky (Vodák, Kucharčíková, 2011, s.

158). Zároveň je zřejmé, že změny v jednotlivých oblastech mohou být provázány. Příkladem je změna v postojích, která se za určitých podmínek projeví v chování stejně jako změna ve znalostech. Při měření dopadů vzdělávání a rozvoje na chování je tedy dobré se nezaměřovat pouze na chování, ale klást si i otázku, do jaké míry jsou ovlivněny emoční a kognitivní složky, které mohou být indikátorem trvalosti změny.

Proces evaluace je v praxi HR profesionálů úzce spojen s řízením vzdělávacího a rozvojového cyklu a výkonnosti pracovníků. Díky tomu jsou zde patrná jistá specifika. Evaluace ve firemním kontextu zahrnuje nejen shromažďování dat, ale také systematické vytváření podmínek k facilitaci rozvoje. Facilitací rozvoje přitom myslíme průběžnou komunikaci s manažery i cílovou skupinou a interní PR. Zároveň musí být vynaloženo úsilí ke sladění procesů (nejen HR) tak, aby směřovaly ke strategickým cílům, stejně jako cíle vzdělávání. Metody výzkumu jsou jen jednotlivou částí tohoto celku. Žádoucí je kombinace kvalitativních i kvantitativních metod. Sběr dat je navíc možné (a vhodné) propojit s dalšími HR procesy jako je řízení výkonnosti nebo talent management. Díky těmto postupům je efektivita v rámci evaluačního procesu nejen měřena, ale i vytvářena.

4.3 VÝZKUM EFEKTIVITY VE FIREMNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Historie aplikovaného výzkumu v oblasti firemního vzdělávání sahá k první polovině 20. století, kde kopírovala prudký rozmach v tréninku dovedností a kompetencí zaměstnanců. První témata v literatuře se týkala principů učení z laboratoří nebo ze vzdělávacího systému ve veřejných školách. Od poloviny století je důraz kladen na způsob určení obsahu vzdělávacích a rozvojových programů a na metody evaluace. Klíčovou oblastí výzkumu i rozvoje nových metod se v tomto období stala armáda. Poznatky z výzkumu v této oblasti byly dobře přenositelné do oblasti průmyslu (v dnešní terminologii do firemního vzdělávání). Jednalo se např. o snahu aplikovat při tréninku psychologické principy, evaluovat a standardizovat trénink pomocí analýzy pracovního místa. Velký přínos v oblasti firemního vzdělávání je připisován Robertovi Gagnému, kterého zmiňuji v první kapitole. Gagnému se podařilo aplikovat výsledky psychologického laboratorního výzkumu v armádní praxi. Gagné zjistil, že tyto

principy jsou nezbytnou nikoli však jedinou podmínkou pro učení (Ford, 2014, s. 2 – 16).

V druhé polovině 20. století byly vyvinuty nové techniky a metody analýzy tréninkových potřeb a nové přístupy ke strukturování a designu rozvojových aktivit. Výzkum se zaměřil na faktory, které ovlivňují efektivitu vzdělávacích akcí, jakými jsou např. charakteristiky účastníků, principy tvorby rozvojových aktivit, pracovní kontext apod. Pozornost se začala více zaměřovat na to, jak strukturovat rozvojovou aktivitu a jak prostředí firmy před i po aktivitě ovlivňuje transfer dovedností do praxe. V této perspektivě přestává být trénink izolovanou událostí a je součástí celého komplexu měnících se procesů v organizaci. Vliv na efektivitu tak mohou mít i takové zdánlivé drobnosti jako např. zda se účastníci účastní tréninku dobrovolně, či jak jsou zapojeni do stanovování rozvojových cílů.

Nejčastěji uváděnými prvky, které mají vliv na efektivitu vzdělávání a rozvoje jsou:

- Měření znalostí před a okamžitě po tréninku
- Supervize a podpora nové dovednosti nebo znalostí
- Vnitřní odměny za uplatňování nově nabytých dovedností, znalostí
- Participativní organizace, která je charakteristická vysokou měrou zapojení zaměstnanců
- Prostředí, které podporuje učení a častou účast v tréninkových programech

(Kontoghiorghes, 2001, s. 248-260)

Některé z těchto charakteristik jsou obtížně kontrolovatelné. Jiné má standardně lektor alespoň v rozumné míře pod kontrolou. Ke kontrolovatelným charakteristikám se řadí tyto:

- typ evaluačního kritéria
- implementace analýzy tréninkových potřeb
- trénované dovednosti
- vztah mezi metodou a trénovanými dovednostmi

Ačkoli jedním z těchto kritérií je i volba metody v návaznosti na trénované dovednosti, bylo tomuto tématu zatím věnováno málo pozornosti (Winfred, 2003, s. 234-236).

Jedním z výzkumů, který se zabýval vlivem volby rozvojové metody na efektivitu tréninku bez ohledu na typ trénované dovednosti, byl kvantitativní výzkum efektivity tréninkových metod mezi zaměstnanci firmy MIT (Massachusetts Institute of Technology) v roce 2006, jehož cílem bylo zjistit, zda jsou metody optimalizovány vzhledem k tréninkovým cílům. Tento výzkum přinesl zajímavé poznatky ohledně vnímání efektivity jednotlivých metod účastníky tréninků. Zúčastnilo se ho 492 respondentů, kteří hodnotili 7 metod na škále efektivity:

1. Přednáška/ demonstrace
2. Trénink v učebně
3. Individuální školení
4. Samostatné učení/ neelektronické
5. Samostatné učení / e-learning
6. Facilitovaný e-learning
7. Blended learning

Jako nejefektivnější hodnotili zaměstnanci MIT (MIT Training Delivery Methods Survey, 2006) trénink v učebně se školitelem. Důvody, které je k tomu vedly, byly zjišťovány pomocí komentářů ke škálám s efektivitou. Komentáře napsalo 80% respondentů a hlavní důvody k volbě tréninku v učebně byly tyto: možnost klást otázky (26%), učit se pomocí interakce s ostatními (15%), interakce s živým školitelem (12%), learning by doing (10%).

Winfred se svými spolupracovníky (2003, s. 234-236) provedl meta-analýzu literatury týkající se efektivity firemního vzdělávání, ve které mimo jiné také porovnával vliv použitých rozvojových metod na efektivitu tréninku v úrovních dle Kirkpatrickova modelu tj. reakce, učení, chování a výsledky. Jeho studie prokázala vliv použitých tréninkových metod na efektivitu. Efektivita tréninku byla však výrazně vyšší v prvních dvou úrovních tj. reakce a učení než v dalších úrovních Kirpatrickova modelu tj. dopad na chování a přínos pro firmu. Mezi metodami, které byly porovnávány v oblasti rozvoje interpersonálních

dovedností, byly zastoupeny audiovizuální metody, přednášky, telekonference a diskuze.

Rešerše literatury ukazuje, že přes velké množství faktorů, které mají vliv na efektivitu rozvoje a vzdělávání, je i použití tréninkových metod důležitým faktorem. Především pak volba vzhledem k cílům rozvoje a jejich relevance vzhledem ke kategorii, do které směřují ve smyslu např. Gagného taxonomie výsledků učení.

EMPIRICKÁ ČÁST

Pro oblast firemního vzdělávání a rozvoje je velmi důležitá skutečná efektivita procesu učení měřitelná výkonem učícího v žádoucí oblasti. Jednou z otázek, které v této souvislosti vyvstávají, je i míra efektivity použitých rozvojových metod ve smyslu jejich vlivu na chování v praxi. Z hlediska behaviorální psychologie chápeme změnu výkonu jako změnu pozorovatelného chování, což umožňuje popis změny z hlediska nezávislého pozorovatele i z hlediska subjektu samotného. Změna chování je jedním z měřitelných položek při měření výkonu. Proto jsem se v rámci své práce rozhodla zkoumat dopad metod osobního rozvoje na chování. Protože však změna chování úzce souvisí i se změnou úhlu pohledu na situaci, v níž se odehrává, tj. kognitivní složkou, zabývám se ve svém výzkumu i změnou v této oblasti.

Moderní výzkumy učení na rozdíl od výzkumů prvních badatelů zkoumají učení přímo v situacích spojených s konkrétní formou vzdělávání a náplní učebního programu. Přestože aplikace těchto poznatků je limitována na případy učení s podobnou charakteristikou (Schunk, 2008, s. 407), rozhodla jsem se zvolit také reálnou situaci učení a pojmout svůj výzkum jako kvazi-experiment, ve kterém srovnávám dopad dvou různých metod osobního rozvoje v první řadě na chování, ale také na myšlení účastníků. Celou empirickou část realizuji ve firmě Tesco Stores ČR, SR a.s. ve spolupráci s interním vzdělávacím oddělením byl připraven a realizován školící program ve dvou alternativních variantách, jejichž dopad jsem následně vyhodnotila pomocí vlastního na míru vytvořeného dotazníku.

Cílem zadavatelů bylo posílení konkrétních způsobů chování (viz část formulace cílů). Snahy o vytvoření modelu efektivního chování manažera v současné době ústí v teorie zdůrazňující schopnost dobře vnímat konkrétní situaci včetně sebe sama a na základě těchto informací vědomě přizpůsobit svoje chování žádoucím cílům. Tímto směrem jsme cílili i rozvojový program „Inspirativní manažer“. Zároveň jsem však o totéž usilovala i v rámci celého cyklu přípravy realizace a vyhodnocení rozvojového programu, tak aby rozvojové metody byly optimálně přizpůsobeny konkrétní situaci cílové skupiny a umožňovaly optimální prostředí pro dosažení rozvojových cílů. Proto byla provedena analýza potřeb cílové skupiny, kterou popisuji v následující části.

5 ANALÝZA POTŘEB ROZVOJE

Původní představa zadavatelů vzdělávacího projektu byla: „Pomoci manažerům obchodních domů lépe zvládat svoji roli“. Toto zadání bylo doplněno informací o kompetenčním modelu, který je definován pro cílovou populaci v těchto kategoriích: Já (zaměření na integritu osobnosti). My (zaměření na komunikaci a spolupráci), To (zaměření na cíle a vize společnosti). Po dohodě se zadavatelem jsme jako cílovou zvolili oblast MY a zaměřili se na faktory, které jsou v rámci Tesco kompetenčního modelu popsány takto:

Rozvoj sebe a ostatních: Vytváří a/nebo se podílí na tvorbě prostředí, ve kterém jsou všichni motivováni se vzdělávat a rozvíjet.
Týmová práce: Buduje a udržuje pozitivní vztahy ve svém týmu i mezi týmy
Získávání lidí pro věc: Povzbuzuje a ovlivňuje ostatní tak, aby bylo uděláno, co je potřeba.
Řízení výkonnosti: Podporuje a vede jednotlivce tak, aby dosáhli svého plného potenciálu. Nastavuje stále vyšší cíle.

Kromě informací o požadavcích managementu vycházejících především z výstupů řízení výkonnosti, jsem se rozhodla věnovat pozornost i pohledu budoucích účastníků školení. Tuto tréninkovou analýzu lze tedy chápat jako organizační i individuální (Brown, 2002, s. 569). Cílem analýzy potřeb bylo identifikovat konkrétní situace, které cílová skupina (manažeři obchodních domů) považuje za obtížné a dále zjistit, jak a co oni sami považující za žádoucí dovednosti, které by rádi rozvíjeli. Pomocí rozvojových metod pak budeme schopni pomoci manažerům lépe tyto situace zvládat a posílit tak žádoucí chování.

Formulovala jsem tyto výzkumné otázky:

1. Jaké dovednosti manažeři identifikují jako důležité pro svou práci?
2. Na jaké obtížné situace narážejí manažeři při své práci?
3. Co se potřebují naučit?

5.1 METODOLOGIE ANALÝZY POTŘEB ROZVOJE

Pro analýzu potřeb cílové skupiny je možné volit metody vhodné pro malé množství respondentů, jako jsou rozhovory, telefonické dotazování, dotazníky nebo skupinová setkání s tím, že dotazníky a telefonické dotazování je možné použít i pro větší počet dotazovaných (Rossett, 1987, s. 74). Z hlediska cílů této analýzy potřeb jsem se rozhodla, že zvolím metodu osobního rozhovoru a výzkum provedu jako sondu do názorů cílové skupiny (malý počet rozhovorů) konkrétně pomocí polo-strukturovaného rozhovoru se zástupci cílové skupin. Základní struktura rozhovoru byla dle potřeby doplněná detailnějšími otázkami na místě. Tato taktika je střední cestou mezi strukturovaným pohovorem, kde je nutné se přesně držet pečlivě formulovaných otázek a rozhovorem volným, kde respondenti volně sdělují své názory (Hendl, 2005, s. 164). Forma polo-strukturovaného rozhovoru byla zvolena z toho důvodu, že formulace problémů a na ně navazujících potřeb je poměrně obtížná. Na druhou stranu jsem považovala za důležité se u všech respondentů zaměřit na stejné oblasti. Osobní rozhovor dal respondentům prostor se nad otázkami zamyslet a zvolená forma, která umožnila v konkrétních momentech volnější přístup, pomohla je v jejich přemýšlení podpořit a jít více do hloubky.

Odpovědi respondentů byly volné. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a převedeny na text metodou doslovné transkripce. Kategoriální systém by zvolen předem jako odpovědi na výzkumné otázky. Odpovědi byly kódovány takto:

Kód 1: Co považuji za důležité pro svoji práci (v rozhovorech značeno modře)

Kód 2: Co je problém (v rozhovorech značeno červeně)

Kód 3: Co se potřebují manažeři naučit (v rozhovorech značeno zeleně)

Kód 4: Co neumí kolegové (v rozhovorech značeno oranžově)

5.2 STRUKTURA RESPONDENTŮ

Číslo respondenta	Věková kategorie	Muž /žena	Počet let manažerské praxe
1	30-40	Žena	5
2	30-40	Žena	8
3	40-50	Žena	17
4	40-50	Muž	15
5	20-30	Muž	2

Tabulka č. 1: Struktura respondentů při analýze potřeb

Výběr respondentů byl účelový – byly zváženy předpoklady a ochota pracovníka přínosně odpovídat na otázky a spolupracovat při rozhovoru tak, aby byly zastoupeny různé věkové skupiny i skupiny s různou délkou praxe, muži i ženy viz tabulka č. 2. Respondenti byli vybráni na doporučení HR manažerky. Respondenti byli informováni o tom, že výzkum bude součástí diplomové práce a bude použit jako podklad pro tvorbu školení.

5.3 STRUKTURA ROZHOVORU

Použitá struktura rozhovoru je přílohou č. 1 této práce. Cílem prvních otázek (1,2) je otevřít rozhovor a umožnit navázání kontaktu s respondentem, zároveň také zaměřit pozornost na téma rozhovoru.

1. *Jak dlouho vykonáváte manažerskou pozici?*
2. *Co jste se během té doby naučil o jednání s podřízenými, nadřízenými, kolegy?*

Na výzkumnou otázku: „Jaké dovednosti manažeři identifikují jako důležité pro svou práci?“
odpovídají respondenti v otázce č. 2.

Na výzkumnou otázku: „Na jaké obtížné situace narážejí manažeři při své práci?“ odpovídají respondenti v otázkách 3, 4, a, b, c. Protože se jedná o otázky

vyžadující přemýšlení, pomáhám respondentům tím, že připravuji otázky, které se ptají na obtížné situace, ale vždy v trochu jiném kontextu.

3. Popište situaci z poslední doby (6 měsíců), s jejímž průběhem nebo výsledkem jste nebyli spokojeni?

4. Jaké situace považujete za obtížné při komunikaci s:

a. Podřízenými: uveďte příklad typické situace

b. Nadřízenými: uveďte příklad typické situace

c. Kolegy: uveďte příklad typické situace

Na výzkumnou otázku: „Co se potřebují naučit?“ odpovídají respondenti v otázce 5, 6, 7, 8.

5. Jaká schopnost nebo dovednost, kterou vidíte u kolegů kolem sebe nebo jiných lidí, které znáte, by vám usnadnila práci, kdybyste si ji osvojil také?

6. Co byste se potřeboval naučit, abyste svoji práci dělal ještě lépe než teď? (pokud uvede toho více, tak co je nejdůležitější)

7. Představte si, že máte možnost poslat svého (nadřízeného, podřízeného nebo kolegy) na zázračný trénink, po jehož absolvování se dotyčný člověk změní tak, že to usnadní vaši spolupráci s ním:

a. V jaké situaci tuto změnu poznáte?

b. Jak se dotyčný bude chovat?

8. Představte si, že vy sami můžete absolvovat zázračný trénink, po jehož absolvování si dokonale osvojíte nějakou dovednost? Jaká dovednost by to byla?

Otázka č. 7 Identifikuje dovednosti, které postrádají kolegové, a směřuje k tomu, že manažeři si potřebují umět poradit v situaci, kdy jejich kolegové se chovají určitým způsobem. Rozšiřuje tedy odpověď na otázku „Co se potřebují naučit?“

Otázky byly zvoleny záměrně tak, aby jejich zodpovězení nebylo úplně nasnadě, ale vyžadovalo přemýšlení. Vycházení ze systemického způsobu vedení rozhovoru, který vede k prohloubení uvědomění konkrétních prvků chování (Parma 2006, s. 84).

5.4 SBĚR A ANALÝZA DAT

Data byla sbírána formou polo-strukturovaných rozhovorů v roce 2012. Přepisy rozhovorů s kódováním jsou přílohou č. 2. Otázky byly kladeny na základě připravené struktury s občasnou obměnou například v pořadí slov ve větě, ale se zachováním smyslu věty. V následující části jsem odpovědi respondentů ke každé z otázek roztřídila do skupin. Tyto kategorie jsem pojmenovala, jejich názvy jsou uvedeny tučně. Heslovité odpovědi respondentů, které dle smyslu spadají do vytvořených kategorií, uvádím u každé kategorie kurzívou. Čísla respondentů, kteří uvedenou podkategorii uvádějí, jsou uvedena v závorce.

Otázka: Jaké dovednosti manažeři identifikují jako důležité pro svou práci?

Úkoly a cíle: *Stanovování cílů a orientace na výsledky (1,5, 4), vysvětlovat smysl úkolu (3), chválit (3), mít vlastní cíle (1)*
Zvládání nepříjemných situací: *otevřenost a přímost (2, 5), vyslechnout (3)*
Osobní postoj: *jednat s rozvahou, zhodnotit situaci, nadhled (5)*

Otázka: Co jsou konkrétní problémy, na které narážejí manažeři při své práci?

Zvládání nesouhlasu: *když s něčím zásadně nesouhlasím (1), jak sdělovat nepříjemnou informaci (2), obhájit počet zaměstnanců (3)*
Zvládání emocí: *když mě něco rozčílí (1), soutěžení a rivalita (1), zvládání pocitů viny v důsledku zhroucení podřízeného (4)*
Systematické vedení: *nevěnuji se svým podřízeným z hlediska nějakých pravidelných osobních schůzek (1), rozvíjet podřízené systematicky (1), jasné zadání úkolu (1, 5)*
Osobní postoj: *srovnat se s tím, co nemohu ovlivnit, (2, 3)*

Otázka: Co se potřebují naučit?

Time Management: *time management (5, 2, 1), strategické plánování (1) a dotahování úkolu do konce (1, 2)*
Komunikace: *věcná komunikace a důslednost (1), argumentace (3)*
Cizí jazyky: angličtina (č. 3)

Práce s informacemi: rychlejší rozhodování (č. 4), rozumět provozu (č. 5)
Zvládání problémového přístupu druhých: se zvládáním emocí (č. 2, č. 5, č. 4), otevřeností/ pozitivním přístupem ke změnám (č. 1, č. 2)

5.5 INTERPRETACE DAT

Nejčastěji zmiňovanou oblastí v první kategorii je jasné stanovování cílů a zadávání úkolů a orientace manažera na výsledek (4 respondenti). Druhým nejčastějším tématem (3 respondenti) je zvládání nepříjemných situací, které byly jmenovány v souvislosti s jednáním s podřízenými a se zákazníky. V této kategorii se také objevily strategie zvládání nepříjemných situací, které považují respondenti za vhodné: otevřenost, přímost, naslouchání. Za žádoucí postoj byl označen nadhled a schopnost jednat s rozvahou po zvážení okolností a získání více informací.

Jako problematické byly jmenovány nepříjemné situace, kdy lze očekávat emoce na straně podřízených „když se jim něco nelíbí“ (č. 2), „snižování stavů“ (č. 3), „negativní zpětná vazba“ (č. 4). Zaměření na výsledek a zadávání úkolů bylo jako problematické označeno dvěma respondenty. Manažeři považují tuto dovednost za základní a s tím, jak ji zvládají, jsou více méně spokojeni. Ti, kteří ji zmiňují, jmenují konkrétní aspekty např. systematičnost a jasnou komunikaci úkolů („bez okecávání“ č. 1).

V kategorii „Co by se manažeři potřebovali naučit“, byl nejčastěji jmenován time management (3 respondenti) včetně konkrétních aspektů např. plánování a dotahování a chození včas na schůzky a nepříjemné situace v komunikaci s podřízenými. Konkrétně byly zmíněny situace propouštění. Respondenti zdůraznili přání, aby kolegové lépe zvládali emoce a nebrali si věci osobně, což lze chápat jako přání, aby i pro ně samotné byly situace jednodušší z hlediska zvládání emocí. Aspektem, který zdůraznily 2 respondentky, jsou situace nesouhlasu s podřízenými vyvolané zaváděním nevítané změny. Respondenti muži vnesli nová témata jako je práce s informacemi a znalosti provozu plus schopnost dělat správná rozhodnutí.

Respondenti muži zmínili i práci s informacemi a rozhodování, což jsou témata, která se v rozhovorech se ženami vůbec nevyskytla. Muži v těchto rozhovorech považovali za důležité, jestli oni sami jako manažeři mají podstatné

informace a znalosti a zda s nimi umí pracovat (správně se rozhodnout). Důraz kladli na vlastní rozhodování, což lze chápat jako tendenci těchto konkrétních respondentů uplatňovat direktivnější způsob vedení, z něhož plyne i vyšší důraz na autoritu a úspěšnost manažera samotného. Muži v rozhovorech zdůrazňovali potřebu komunikace méně než ženy. Respondentky ženy více kladly důraz na interpersonální témata a potřebu naučit se otevřeně komunikovat a argumentovat. Téma zvládání emocí se objevilo ve všech rozhovorech.

5.6 KOMENTÁŘE K ANALÝZE POTŘEB

Při formulaci cílů a obsahu školení jsem hledala průnik zadání zadavatele (včetně rámce vymezeného kompetenčním modelem) a potřeb cílové skupiny. Tento průnik nacházím v tématech: práce s vlastními emocemi v obtížných situacích a podpora druhých, aby takové situace zvládli co nejlépe, ovlivňování druhých v nepříjemných situací pomocí komunikačních strategií, které považují respondenti za vhodné (věcná argumentace, otevřenost, přímost, naslouchání, ale také jasná komunikace o požadavcích a cílech). Tato témata byla následně formulována do cílů a obsahu (viz další část).

Analýza byla provedena na omezeném vzorku 5 pracovníků, protože tento vzorek poskytl dostatek informací, které doplnily požadavky zadavatele. Při realizaci analýzy potřeb a evaluačních šetření je vždy zvažována i efektivita tj. vynaložený čas a další náklady vůči přínosu, které šetření má pro organizaci (Brown, 2002, s. 577). Vzhledem k faktu, že analýza sloužila k vytvoření jednoho konkrétního vzdělávacího programu s časovou dotací půl dne, považuji tento vzorek za dostačující.

Při kladení otázek jsem usilovala o navázání kontaktu s respondentem a vysvětlení smyslu otázek. Protože je vedení výzkumného rozhovoru uměním i vědou zároveň a vyžaduje cvik a praxi, přistihla jsem se bohužel také u některých chyb začínajících výzkumníků. Díky nervozitě občas byla položena stejná otázka několikrát v různých formulacích, což nevedlo k vyjasnění, ale spíše naopak. Následně bylo nutné ještě otázku znovu a lépe formulovat.

6 FORMULACE CÍLŮ A DESIGN ŠKOLENÍ

Cíle rozvojového programu byly formulovány na základě expertního pohledu na problematiku komunikace a ovlivňování, v souladu s moderními přístupy k rozvoji managementu. Podněty z analýzy potřeb směřují především k typům situací, ve kterých je takové chování potřebné: situace nesouhlasu, odporu při změnách, rivality, rozdílnosti v zájmech nebo v míře informovanosti. Cílem manažera v těchto situacích je, aby dokázal ovlivnit ostatní tak, aby bylo uděláno, co je potřeba a zároveň vytvořit prostředí pro učení a rozvoj. Žádoucí vnímání obtížných situací z hlediska manažerů je, že jde o situace rozvojové, ve kterých se mohou učit oni sami, ale i jejich podřízení. Na tomto základě stavím vzdělávací cíle pro školení „Inspirativní manažer“, které jsou popsány níže. Ostatní podněty vyplývající z analýzy potřeb mohou být využity při designu jiného vzdělávacího projektu.

Na základě výše uvedených závěrů z analýzy potřeb jsme ve spolupráci s interními lektory Tesco a.s. stanovili tyto vzdělávací cíle:

A. Rozlišovat efektivní a neefektivní styly komunikace a posílit v komunikaci styly efektivní a eliminovat styly neefektivní

   Cíl je v souladu se záměrem naučit se budovat pozitivní vztahy ve svém týmu i mezi týmy. Tento typ komunikace zároveň umožňuje pozitivně ovlivňovat emoce ostatních.

B. Vytvářet dohody: přenášet odpovědnost za jejich plnění na podřízené

   Cíl směřuje k tomu, aby manažeři získali nástroj, jak ovlivňovat své podřízené k tomu, aby dělali, co mají a zároveň zajistili prostředí pro učení a rozvoj.

Jak požadavky managementu zakotvené v kompetenčním modelu, tak i potřeby cílové skupiny jsem promítla do cílů školení. Celkový postup, ve kterém je zahrnut i výzkum, který přináší odpovědi na otázky mé diplomové práce je uveden v následující části. Pro projekt byl zvolen název: „Inspirativní manažer“ a jeho fáze ilustruji následujícím obrázkem: Abych mohla srovnat dvě rozvojové

metody, vytvořila jsem dvě alternativní verze školení (verze mají stejné cíle, ale liší se použitou metodou osobního rozvoje). To umožňuje v evaluačním výzkumu nejen zjistit, zda školení má dopad na účastníky v oblasti chování a myšlení, ale srovnat i dopady těchto dvou alternativ školení.

V obsahu školení jsme se rozhodli vycházet ze situací blízkých účastníkům a co nejvíce jim tak přiblížit možnosti aplikace školených dovedností. Tyto situace jsme vytvořili na míru na základě zkušenosti interních lektorů a z podnětů, které vyšly z analýzy potřeb, kde se respondenti zmiňovali o situaci nesouhlasu, odporu při změnách, rivality, rozdílnosti v zájmech nebo v míře informovanosti. Tyto obecné problémy jsem transformovala do těchto typových situací:

1. Váš podřízený nezvládá nějakou činnost.
2. Sdělujete svým podřízeným rozhodnutí vedení, se kterým souhlasíte, ale se kterým nesouhlasí oni.
3. Váš podřízený Vám sděluje, že úkol, který mu zadáváte, je časově nezvladatelný.
4. Názor vašeho podřízeného na řešení určitého problému je jiný než Váš.
5. Váš podřízený opakovaně nedodržuje určité pravidlo nebo pokyn.

Techniky a nástroje komunikace doporučované účastníkům školení vychází z těchto zdrojů:

HRONÍK, František. Manažerská integrita. 1. vyd. Praha: MotivPress, 2008. 148 s. ISBN 978-80-904133-0-6

KOPŘIVA, Pavel; NOVÁČKOVÁ, Jana; NEVOLOVÁ, Dobromila; KOPŘIVOVÁ, Tatiana. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Chvalčov: Spirála, 2012. 288 s. ISBN 978-80-904030-0-0

Vzhledem k firemní kultuře, zvyklostem v oblasti tréninku, nástrojům a dovednostem lektorů jsme zvolili jako rámec transakční model přímé instrukce.

Pro účely výzkumu, ve kterém srovnáváme dvě různé metody osobního rozvoje, je praktická část školení pojata dvěma odlišnými způsoby (diskuze/ hraní rolí).

Struktura školení vypadá následovně:

A. Prezentace (obsah: sladění osobnosti a role manažera, efektivní formy komunikace a ovlivňování dohodou)
    1. Opakování
    2. Co
    3. Proč
    4. Vysvětlení
    5. Otázky a odpovědi
B. Praktická část (zaměření na komunikaci a ovlivňování): Diskuze o videu (A)/ Hraní rolí (B)
C. Hodnocení
D. Zpětná vazba

Varianta „Diskuze o videu“ (A): V praktické části byla použita předem natočená videa, která ilustrují stejné situace, které byly zadány v předchozí variantě „Hraní rolí“. Účastníci diskutují o možnostech řešení, efektivitě/neefektivitě komunikace a možnostem ovlivňování v této situaci, správnosti či nesprávnosti postupů zvolených ve videoukázkách. Lektor nakonec shrnuje závěry diskuse. Videa použitá v této části jsou přílohou č. X.

Varianta „Hraní rolí“ (B): Při hraní rolí účastníci dostali za úkol ztvárnit jednotlivé role v případu, který jim byl předložen v popsané případové studii. Byli vtaženi do situace a mohli ji tak zažít na vlastní kůži. Následně diskutovali o možnostech řešení, efektivitě/neefektivitě komunikace a možnostem ovlivňování v této situaci. Následovala zpětná vazba od lektora a ostatních účastníků. Případové studie vycházející z typových situací jsou společně s otázkami k následné diskuzi a dalšími materiály ke školení přílohou č. 7 (DVD).

Metodika v těchto částech programu školení byla zvolena tak, aby odpovídala nárokům praktické části a umožnila aktivní zapojení účastníků a poskytla materiál pro reflexi a zpětnou vazbu. Metody byly vybrány tak, aby byly z hlediska účastníků atraktivní a zajímavé a umožnily naplnění vzdělávacích cílů. Přílohou č.

5 této práce je materiál, který detailně popisuje postup školitele v průběhu školení (zpracován interním lektorem Tesco na základě mnou odsouhlasených cílů a postupu). Následující obrázek č. 7 ukazuje propojení výsledků analýzy potřeb, požadavků zadavatele s cíli školení, obtížnými situacemi a dovednostmi, které budou rozvíjeny.

Požadavky zadavatele (kompetenční model):

Rozvíjí sebe a ostatní

Udržuje pozitivní vztahy

Povzbuzuje a ovlivňuje,

aby bylo uděláno, co je třeba

Analýza potřeb cílové skupiny:

Zvládá emoce

Komunikuje jasně, otevřeně a věcně

Zvládá situace nesouhlasu, propouštění, neúspěch

Cíle: A. Rozlišovat efektivní a neefektivní styly komunikace a posílit v komunikaci styly efektivní a eliminovat styly neefektivní

B. Vytvářet dohody: přenášet odpovědnost za jejich plnění na podřízené

Obtížné/ stresující situace:

1. Váš podřízený nezvládá nějakou činnost.
2. Sdělujete svým podřízeným rozhodnutí vedení, se kterým souhlasíte, ale se kterým nesouhlasí oni.
3. Stres / Váš podřízený Vám sděluje, že úkol, který mu zadáváte, je časově nezvladatelný.
4. Názor vašeho podřízeného na řešení určitého problému je jiný než Váš.
5. Váš podřízený opakovaně nedodržuje určité pravidlo nebo pokyn.

Rozvíjené dovednosti:

Efektivní komunikace

- já jazyk, jasná formulace požadavků a cílů, vyžadování, dohody = efektivní tlak
- naslouchání, podpora, empatie – tahové prvky komunikace

Zvládání emocí

- práce s egostavy : rodič, dítě, dospělý

Obrázek č. 7: Propojení požadavků zadavatele a výsledků analýzy potřeb s cíli, obtížnými situacemi a rozvíjenými dovednostmi

V následující části shrnuji a následně krok po kroku popisuji všechny části vzdělávacího projektu včetně analýzy potřeb, ze které následně vycházejí cíle vzdělávacího projektu, proces přípravy obsahu a volba metodiky. Stěžejním bodem empirické části je poslední část vzdělávacího projektu (evaluační výzkum), díky němuž odpovídám na otázky vztahující se k základní otázce mé diplomové práce „Uplatňujeme-li v rámci vzdělávání různé metody osobního rozvoje (hraní rolí/ diskuze o videu), jak se liší jejich dopad na chování a myšlení účastníků školení po kurzu?“

7 EVALUAČNÍ VÝZKUM: VÝZKUM DOPADU DVOU RŮZNÝCH METOD OSOBNÍHO ROZVOJE NA CHOVÁNÍ A MYŠLENÍ

V této části práce odpovídám na základní otázku (hlavní výzkumná otázka) mé diplomové práce: Uplatňujeme-li v rámci vzdělávání různé metody osobního rozvoje (rolová hra/ diskuze o videu), jak se liší jejich dopad na účastníky školení po kurzu?

Předmět a cíle výzkumu: Porovnat vliv dvou rozdílných metod osobního rozvoje uplatněného v rámci školení na chování a myšlení účastníků po kurzu a porovnat naplnění cílů kurzu. V části design kurzu jsem vytvořila 2 varianty metodiky. Konkrétní metody, které byly ve dvou variantách školení použity, jsou hraní rolí a diskuze nad videem, které bylo připraveno speciálně k tomuto účelu. Z hlediska zadavatele projektu je však důležité odpovědět i na otázku: Mění se chování a myšlení cílové skupiny v souladu s cíli projektu? I na tuto otázku odpovídám v poslední části práce.

7.1 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum vlivu rozvojových metod jsem se rozhodla pojmout jako kvazi experiment, kde experimentální skupiny absolvují školení, která obsahují dvě různé metodické varianty. Z hlediska Kirkpatrickova modelu úrovní evaluace je výzkum zacílen do třetí úrovně evaluace tj. měření dopadů do praxe. Zajímá mne dopad zvolené intervence na chování, ale i myšlení účastníků. Abych mohla měřit změnu, rozhodla jsem se, že zmapuji stav před a po intervenci (tj. po školení). Tento typ výzkumného plánu se osvědčil právě u výzkumů zaměřených na efektivitu intervence v podobě vzdělávání, kde není účelné formovat skupiny pouze za účelem výzkumu, ale naopak výzkum probíhá v podmínkách stávajících tříd (Bello, Allyu, 2012). K mapování stavu v těchto časových okamžicích jsem použila dotazníkové šetření. Pro kvazi experimentální výzkum je charakteristické, že rozřazení do skupin není náhodné. Při snaze o náhodné rozřazení do skupin

jsem v praxi narazila na logistické problémy, kdy by lidé byli nuceni absolvovat školení velmi daleko od svého obvyklého pracoviště. Kvazi experimentální výzkum byl tedy zvolen jako vhodné a standardní řešení pro tento typ výzkumu.

Za tímto účelem jsem koncipovala dotazník, který vychází z cílů a obsahu školení, jež je zaměřeno na aplikaci vybraných komunikačních nástrojů v obtížných situacích z praxe účastníků. Dotazník využívá tyto situace a zjišťuje na základě subjektivní reflexe účastníků stav chování a myšlení v těchto situacích. Teoreticky je dotazník zakotven v popisu egostavů transakční analýzy, kterou jsem zvolila kvůli vhodnému propojení chování s myšlenkovým nastavením. Popis tvorby dotazníku je součástí této části mé práce (viz 9.3. Dotazník). Součástí výzkumu je také stanovení hypotéz, volba metodiky šetření včetně výzkumného plánu, stanovení výzkumného vzorku, sběr dat a jejich analýza a interpretace. Abych odlišila možný vliv jiných faktorů než školení, pracovala jsem s kontrolní (srovnávací) skupinou, která se zúčastnila dotazníkového šetření, nebyla však mezi dvěma šetřeními vystavena žádné intervenci ve formě školení. K zachování anonymity respondentů jsem použila identifikaci pomocí kódu (ulice). Úplná anonymita nebyla kvůli nutnosti párování dotazníků možná. Výhodou tohoto postupu je, že respondenti podléhají méně sociální kontrole a lze předpokládat i nižší sebestylizaci.

7.2 VÝZKUMNÝ PLÁN

Výzkum byl naplánován jako kvazi-experiment se dvěma experimentálními skupinami a jednou kontrolní skupinou. V kontrolní skupině budu zkoumat zvolené veličiny, ale skupina nebude vystavena intervenci v podobě metod osobního rozvoje. Experimentální skupiny projdou školením „Inspirativní manažer“, každá ze skupin však jinou variantou školení. Obě školení školí jedna lektorka (interní zaměstnanec zadavatele). Protože počet lidí v cílové skupině zadavatele je omezený, byla kontrolní skupina vytvořena měřením osob z cílové skupiny v období, kdy neprošli žádným školením měkkých dovedností tj. 7 týdnů před školením. Časový plán výzkumu ilustruje následující tabulka. Skupiny, které se v dané fázi šetření neúčastní, jsou označeny jako X.

	Kontrolní skupina	Skupina A	Skupina B
1. šetření	7 týdnů před školením	X	X
2. šetření	1 týden před školením		
3. šetření	X 6 týdnů po školení	6 týdnů po školení	

Tabulka č. 2: Výzkumný plán

Hlavní výzkumnou otázku jsem formulovala takto: „Jak se liší dopad dvou různých rozvojových metod na chování a myšlení účastníků školení?“ Zajímají mne dvě oblasti: chování účastníků v praxi, myšlení účastníků. Pro evaluační výzkum jsem zvolila v souladu se zadáním diplomové práce tyto vedlejší výzkumné otázky:

1. Změnilo se chování a myšlení účastníků po kurzu?
2. Liší se změna chování účastníků v praxi a myšlení účastníků po kurzu při využití různých rozvojových metod?
3. Jsou změny způsobeny intervencí v podobě rozvojových metod?
4. Jsou tyto změny v souladu s cíli školení?

Časový plán je koncipován tak, aby respondenti v každé skupině odpovídali vždy ve dvou časových okamžicích (stav č. 1 a stav č. 2). Tyto dvě vlny odpovědí budu následně srovnávat při statistické analýze dat. První vlna šetření proběhla 7 týdnů před školením a účastní se jí pouze respondenti vybraní do kontrolní skupiny (měříme stav č. 1 kontrolní skupiny). Kritéria výběru respondentů v kontrolní skupině:

- Jsou součástí cílové skupiny
- V měřeném období se neúčastní žádného školení se zaměřením na soft skills

V druhé vlně odpovídají respondenti z kontrolní skupiny podruhé (měříme stav č. 2 kontrolní skupiny) a respondenti ze skupin A a B odpovídají poprvé (měříme stav č. 1 skupin A a B). Při analýze dat budou odpovědi kontrolní skupiny jednak analyzovány zvlášť jako kontrolní skupina a jednak také využity jako stav č. 1 respondentů skupin A (diskuze) a B (hraní rolí). Tento časový bod šetření představuje okamžik, kdy končí období, ve kterém respondenti kontrolní

skupiny neprošli žádný školením, a začíná období, kdy projdou jednou z variant školení A nebo B. Ti samí lidé jen v jiném období jsou tedy respondenty ve skupině kontrolní i ve skupinách experimentálních. Respondenti, kteří byli součástí kontrolní skupiny, tedy vyplní dotazník celkově 3x. Druhá vlna šetření proběhne 1 týden před školením.

Třetí vlna šetření proběhla po 6 týdnech od skončení školení a zúčastní se jí všichni z experimentálních skupin, tj. všichni, kdo byli účastníky školení. Všechna šetření jsou provázena průvodním dopisem, který obsahuje poděkování a vysvětlení účelu výzkumu. Abych zajistila větší otevřenost respondentů, rozhodla jsem se pro zachování anonymity, přestože metodika výzkumu vyžaduje identifikaci respondentů. Tento problém jsem vyřešila tak, že do dotazníku byla zařazena otázka na ulici, kde respondent žil s rodiči jako dítě. Zároveň byli účastníci informování, že tuto informaci budou vyplňovat i v další vlně a byli požádáni, aby vyplňovali tuto kolonku stejně v obou případech. Tato informace mi umožňuje spárovat dotazníky a zároveň zachovat anonymitu respondentů.

7.3 HYPOTÉZY K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM

K výzkumným otázkám formuluji níže uvedené hypotézy. Zvoleným kritériem jsou jednotlivé škály v oblasti myšlení a chování manažera. Nejprve zjišťuji, jaké se udály změny v jednotlivých skupinách (experimentálních i kontrolní):

H01: Výsledky sebehodnotícího dotazníku jsou stejné před a po školení.

HA1: Výsledky sebehodnotícího dotazníku před a po školení se liší.

Jako druhý krok zjišťuji rozdíly mezi třemi skupinami (experimentální skupina A, experimentální skupina B, kontrolní skupina):

H02: Změny jsou stejné ve všech třech skupinách tj. kontrolní skupině i v experimentálních skupinách A a B

HA2: Změny alespoň v jedné ze tří skupin jsou odlišné.

Protože porovnáním všech tří skupin současně nezjistím, která ze skupin je odlišná, porovnávám ve třetím kroku ještě skupiny po dvojicích mezi sebou a formuluji tyto hypotézy:

H03: Změna je stejná v obou skupinách.

HA3: Změna v jedné ze skupin se liší od změny v druhé skupině.

7.4 TVORBA DOTAZNÍKU

K mapování myšlení a chování respondentů před a po školení jsem se rozhodla pro vytvoření vlastního dotazníku. Důvodem k tomuto kroku je především nutnost propojit hledání odpovědí na výzkumné otázky s cíli a obsahem školení. Výchozím bodem jsou situace, se kterými jsme pracovali v designu školení. Položky v dotazníku zjišťují chování i myšlení účastníků v těchto situacích. Postup při formulaci těchto situací jsem popsala výše (v části Formulace cílů a design školení). Jde o tyto situace:

1. Váš podřízený nezvládá nějakou činnost.
2. Sdělujete svým podřízeným rozhodnutí vedení, se kterým souhlasíte, ale se kterým nesouhlasí oni.
3. Váš podřízený Vám sděluje, že úkol, který mu zadáváte, je časově nezvladatelný.
4. Názor vašeho podřízeného na řešení určitého problému je jiný než Váš.
5. Váš podřízený opakovaně nedodržuje určité pravidlo nebo pokyn.

Abych co nejvíce zjednodušila vyplňování dotazníků pro respondenty, které bude probíhat během náročného pracovního procesu, rozhodla jsem se nabídnout v každé ze situací respondentům možnosti chování a myšlení. Tyto možnosti jsem koncipovala na základě teorie transakční analýzy (konkrétní postup je popsán v části 9.3.1 a 9.3.2). K měření ztotožnění se s konkrétními formami chování a myšlení, jsem se rozhodla použít Likertovu škálu souhlasu. Úkolem účastníků bylo vyjádřit se, jak moc dle jejich názoru jejich chování a myšlení odpovídá nabídnutým možnostem. Kromě položek týkajících se chování a myšlení jsem zařadila také otázky demografické a otázku, kde respondenti hodnotí užitečnost absolvovaného školení. Tyto otázky jsou využity k popisu výzkumného vzorku.

Při tvorbě dotazníku jsem se držela následujícího postupu:

1. Volba kategorií v oblasti chování
2. Volba kategorií v oblasti myšlení
3. Tvorba položek a škály
4. Pilotní výzkum
5. Finalizace dotazníku
6. Psychometrické výpočty

7.4.1 Volba kategorií v oblasti chování

V každé ze situací konstruuji možnosti chování, které charakterizují efektivní a neefektivní styly komunikace v kategoriích tahu a tlaku, kde vyházím z teoretického konceptu tahových a tlakových komunikačních prvků, jak je popisuji v teoretické části a zároveň odpovídají požadavkům zadavatele na kompetentní řešení obtížných situací. Odpovědi na otázky přinášejí obrázek toho, do jaké míry respondenti komunikují v daných situací efektivně nebo neefektivně. Následující obrázek ilustruje kategorie možností chování, jak je definuji pro svůj dotazník.

	EFEKTIVNÍ	NEEFEKTIVNÍ
TAH	Tah/ efektivní	X
TLAK	Tlak/efektivní	Tlak/ neefektivní

Obrázek č. 8: Kategorie možností chování

Charakteristika chování v kategorii tah efektivní:

- Empatie
- Podpora
- Zájem o podřízeného /jeho myšlenky, chování/ postupy/ plány
- Ocenění
- Otevřená komunikace: sebevyjádření, popis,
- Vlastní příklad - integrita
- Participativní vedení – zapojení do rozhodování

Jak bylo ukázáno v teoretické části (3.3 Rozvoj komunikace a ovlivňování jako součást rozvoje leadrů), tahové složky komunikace jsou považovány za efektivní, pokud jsou doplněny dle potřeby o komunikační prvky efektivního tlaku, které umožňují přiměřené prosazování vlastních požadavků a vymezení vlastních hranic (Dent, 2006, s. 13, Kopřiva et. al, 2010, s. 30-45)

Charakteristika chování v kategorii tlak efektivní:

- Vytváření dohod
- Trvání na dohodách
- Stanovování termínů
- Otevřená komunikace: sebevyjádření, popis, metakomunikace

Charakteristika chování v kategorii tlak neefektivní:

- Výčitky, obviňování
- Moralizování
- Kritika, zaměření na chyby
- Lamentace, citové vydírání
- Zákazy, varování, vyhrožování
- Negativní scénáře
- Křik
- Srovnávání nebo dávání za vzor
- Řečnické otázky
- Urážky a ponižování
- Ironie

(Kopřiva et. al, 2010, s. 30-45)

Tato část dotazníku tedy mapuje podíl efektivní a neefektivní formy komunikace u respondentů a jejich tendenci uplatňovat tlak či tah.

7.4.2 Volba kategorií v oblasti myšlení

V této části dotazníku se při tvorbě otázek opírám o koncept transakční analýzy. Transakční analýzu jsem pro měření postojů vybrala, protože propojuje komunikaci s postojovou rovinou, která je vyjádřena ve třech kategoriích (ego-

stavech): Rodič, Dítě, Dospělý, jak jsou popsány detailněji v teoretické části této práce. Otevřená sebe prosazující a respektující komunikace, která je průvodním jevem manažerských dovedností, vychází z dospělého egostavu. Egostav dospělý je proto nejlepším výchozím stavem pro praktikování manažerských dovedností (Barnes in Holloway, 1976, s. 34, Jiřincová, 2010, s. 63-64). Dospělý stav ega umožňuje řešit situaci věcně a být v kontaktu s realitou, přiměřeně se na ni adaptovat a zároveň umožňuje volbu chování, které je doporučováno pro výkon manažerské praxe ve školení „Inspirativní manažer“. Naopak stavy ega, které jsou v transakční analýze popsány jako dítě a rodič vědomou volbu ztěžují či přímo znemožňují. Protože v těchto stavech ega je člověk pod vlivem emocí, které nereflektuje, je negativně ovlivněna komunikace a efektivita použité dovednosti, pokud vůbec dochází k jejímu použití. V dotazníku tedy zjišťuji, jaké stavy ega u respondentů převládají v 5 definovaných situacích.

7.4.3 Tvorba položek a volba škál

Struktura dotazníku je následující:

- Část 1: Hodnocení myšlení a následně hodnocení chování v 5 situacích
- Část 2: Demografické a další otázky

Čtyřstupňovou škálu volím ve všech částech dotazníku. Její výhodou je, že neumožňuje příklon ke středové odpovědi a je přehledná a jednoduchá pro respondenty. Nevýhodou je, že čtyřstupňová škála může být méně citlivá na změnu než škála s více stupni. V oblastech chování a myšlení tvořím položky tak, abych ke každé ze situací nabízela 2 položky z každé kategorie. V kategorii myšlení jsou určovány egostavy rodič-dítě-dospělý. Ke každé situaci jsou formulovány 2 myšlenky vystihující každý z egostavů, celkem tedy 6 položek ke každé situaci, které respondent hodnotí na čtyřstupňové škále Likertově škále:

Vůbec nevystihuje - Spíše nevystihuje - Spíše vystihuje - Úplně vystihuje

Pro doplnění výpovědi respondentů jsem každou situaci doplnila možností popsat jiný způsob myšlení. Konkrétní položky dotazníku byly formulovány na základě studia literatury. Většina položek týkající se ego stavů transakční analýzy byla konzultována s terapeutkou MUDr. Šárkou Poupětovou.

V oblasti chování jsem vypracovala varianty chování: efektivní tlak, neefektivní tlak a tah. Položky dotazníku byly formulovány na základě studia odborné literatury. K variantám efektivní tlak, neefektivní tlak a tah byly formulovány vždy dvě položky. V každé situaci má respondent k dispozici 6 variant chování, které hodnotí na čtyřstupňové škále Likertově škále:

Vůbec nevystihuje - Spíše nevystihuje - Spíše vystihuje - Úplně vystihuje

Pro doplnění výpovědi respondentů jsem každou situaci doplnila možností popsat jiný způsob chování.

K demografickým položkám jsem zařadila i otázku na užitečnost školení. Tuto otázku jsme zařadila především proto, abych dokázala posoudit, zda se liší spokojenost účastníků v různých experimentálních skupinách. Otázka byla formulována takto: „Jak hodnotíte užitečnost školení Inspirativní manažer pro vaši manažerskou praxi?“ Možnosti nabídnuté respondentům:

Velmi užitečné – Užitečné - Málo užitečné - Úplně neužitečné

7.4.4 Pilotní dotazník

Finální podoba dotazníku vznikla na základně vyhodnocení pilotního dotazníku, který byl zaslán 4 respondentům a společně se žádostí o komentář a zpětnou vazbu. Dotazník byl konstruován jako pět situací. V každé z nich jsem měřila nejprve, jak často se respondenti do těchto situací dostávají a jak často volí nabídnuté způsoby chování. Položky v pilotním dotazníku byly formulovány: „Když se dostanu do této situace, tak …“. Nabídnuté možností chování a myšlení pak respondenti posuzovali na škále

Zřídka – občas – spíše často – často - obvykle – téměř vždy

Pilotní podoba dotazníku je přílohou č. 3.
Pilotní výzkum ukázal několik problémových míst:

1. Nejasnosti vyplývající ze dvou dotazů na frekvenci (jednak výskytu popisované situace a jednak volených strategií chování nebo myšlení).

2. Nedostatek možností chování a myšlení (z každé kategorie byla formulována pouze 1 položka)

Na základě pilotního šetření jsem se rozhodla zachovat koncepci založenou na situacích, ale vynechat otázky na frekvenci výskytu situace. Dále jsem učinila změny v k lepší přehlednosti, změny formulace některých položek a položky z každé kategorie myšlení a chování jsem rozšířila z jedné na dvě. Tento upravený dotazník byl rozeslán 4 respondentům. Výsledek byl uspokojivý. Respondenti vyplnili všechny části a ve zpětné vazbě se neobjevily stížnosti na nejasnost zadání. Rozhodla jsem se proto s touto verzí pracovat.

7.4.5 Finální podoba dotazníku

V této části popisuji finální podobu dotazníku. Tabulka č. 3 popisuje celkový počet a typy položek v dotazníku. Finální podoba dotazníku je přílohou č. 4.

Kategorie	Počet demografických otázek	Počet evaluačních otázek	Evaluační otázky: Likertova škála	Evaluační otázky: Otevřené otázky
Subjektivní výpověď o myšlení		35	30	5
Subjektivní výpověď o chování		35	30	5
Počet let manažerské praxe	1			
Hodnocení užitečnosti absolvovaného školení	1			
Pohlaví	1			
Celkem	3	75		

Tabulka č. 3: Počet a typy položek v dotazníku

7.4.6 Psychometrické výpočty

Ve svém dotazníku jsem konstruovala celkem 6 škál, 3 v oblasti chování a 3 v oblasti myšlení.

- Myšlení v egostavu rodič dále značeno jako Rodič
- Myšlení v egostavu dítě dále značeno jako Dítě
- Myšlení v egostavu dospělý dále značeno jako Dospělý

- Efektivní tlaková komunikace dále značeno jako Ef. tlak
- Neefektivní tlaková komunikace dále značeno jako Neef. tlak
- Tahová komunikace dále značeno jako Tah

Ve svém výzkumu nebudu interpretovat výsledek z hlediska dosaženého skóre v jednotlivých škálách, ale pouze z hlediska změny, které jednotlivé skupiny dosáhly. Změnu, kterou měřím, však interpretuji jako v souladu/ v nesouladu s cíli školení, proto považuji za důležité posoudit tyto škály z hlediska jejich validity a reliability.

K ověření validity u položek, které jsem formulovala na základě studia literatury a pro položky, které teoreticky vycházejí z transakční analýzy, jsem využila expertní posouzení terapeutky transakční analýzy Mgr. Šárky Poupětové.

Reliabilitu jednotlivých položek ověřuji pomocí korelace jednotlivých položek s hrubým skóre v jednotlivých škálách. K výpočtům jsem zvolila skupinu dotazníků, které byly vyplněny před intervencí (školením) ve variantě A i B. Celkový počet těchto dotazníků je 45. K výpočtu korelace využívám Pearsonův koeficient, limitní hodnota koeficientu, kterou jsem stanovila pro zařazení do dotazníku je: 0,2. Do dotazníku zařazuji pouze ty položky, jejichž korelace je vyšší než 0,2. Tabulky s výpočtem Pearsonova koeficientu jsou v příloze č. 5. Na základě výpočtu korelace byly vyřazeny položky, které nejsou součástí dalších analýz. Jedná se o tyto položky:

- Myšlení v egostavu rodič (3 vyřazené položky):
    - 3: Stejně to nepochopí
    - 6: Musím mu zajistit pomoc.
    - 9: Nechci mu ublížit.
- Myšlení v egostavu dítě (3 vyřazené položky):
    - 1: To je jeho problém.
    - 2: Budu to muset s ním vyřešit, to mi ještě chybělo.
    - 4: Musím jim to říct ohleduplně tak, aby to přijali.
- Myšlení v egostavu dospělý (0 vyřazených položek)
- Efektivní tlaková komunikace (0 vyřazených položek)
- Neefektivní tlaková komunikace (1 vyřazená položka)
    - 6: Řeknu, že věřím v jeho schopnosti, že to určitě zvládne.
- Tahová komunikace

Pro posouzení vnitřní konzistence škál jsem vypočítala Cronbachovo alfa, jehož hodnoty uvádím v následující tabulce:

Škála	**Rodič**	**Dítě**	**Dospělý**	**Neef. Tlak**	**Ef. tlak**	**Tah**
Crobachovo alfa	0,4	0,7	0,5	0,6	0,7	0,7

Tabulka č. 4: Cronbachovo alfa

Z psychometrického hlediska mají dostatečnou vnitřní konzistenci škály s hodnotou Cronbachovo alfa ≤ 0,7, což jsou v tomto případě škály (Tah, Ef. tlak a Dítě). Přestože se jedná o obecné doporučení, které nereflektuje, že hodnota Cronbachovo alfa je ovlivněno počtem položek v dotazníku, v další práci s dotazníkem bych navrhovala přidat položky ve škálách nebo nahradit položky, které dosahují nízkých hodnot korelace s HS. Pro účely mého výzkumu, kde mne zajímá především změna mezi dvěma časovými okamžiky, mohu využít dotazník v této podobě. Za relevantní bych považovala faktorovou analýzu, v případě, že výzkumným problémem by byla standardizace testu, což přesahuje rámec této diplomové práce.

7.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek je cílová skupina vzdělávání cca 70 lidí na pozicích manažerů obchodních domů.

Datum školení	Metodický přístup	Město	Počet účastníků ve skupině	
23.4.2013	A diskuze o videu	Košice	11	
29.4.2013	B hraní rolí	Žilina		13
6.5.2013	A diskuze o videu	Bratislava	12	
9.5.2013	A diskuze o videu	Brno	6	
14.5.2013	B hraní rolí	Praha		10
21.5.2013	B hraní rolí	Pardubice		11
22.5.2013	A diskuze o videu	Praha	6	
			35	**34**
			A diskuze o videu	B rolová hra

Tabulka č. 5: Školící skupiny

V souladu s výzkumným plánem (viz tabulka č. 2) jsem všechny účastníky školení žádala o vyplnění dotazníku před i po školení. Z celkového počtu účastníků školení jsem nezískala odpovědi od všech účastníků. To je jeden z důvodů, proč je počet respondentů nižší, než bylo plánováno. Dále jsem zjišťovala ve skupinách počet let manažerské praxe, pohlaví respondentů a hodnocení užitečnosti školení.

Strukturu výzkumného vzorku popisuje následující tabulka:

Skupina	Průměrná doba manažerské praxe	Počet respondentů	Počet žen/mužů	Průměrná známka hodnocení užitečnosti
A	6,54	24	19/5	2,29
B	5,67	21	17/4	2,43
Kontrolní skupina	6,69	16	14/2	

Tabulka č. 6: Struktura výzkumného vzorku

7.6 POPIS ZVOLENÉ STATISTICKÉ METODY

Protože jde o vzorek menší než 50 respondentů, používám pro test významnosti rozdílu mezi dvěma průměry u závislých výběrů neparametrický Wilcoxonův párový test, který nevyžaduje předpoklad normálního rozdělení. Wilcoxonův párový test používám pro srovnání odpovědí před a po intervenci (při prvním a druhém měření v případě kontrolní skupiny) v jedné skupině. Pro výpočty používám kalkulátor volně dostupný online z:

http://www.socscistatistics.com/tests/signedranks/

Pro test významnosti rozdílu mezi dvěma průměry u nezávislých výběrů v případě srovnání dvou experimentálních skupin (A a B), kde byly použity různé metody (hraní rolí a diskuze), a srovnání s kontrolní skupinou, používám Mann Whitneyho test. Pro výpočty používám kalkulátor volně dostupný online z:

http://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney/Default.aspx

Pro test rozdílu mezi třemi nezávislými výběry v případě srovnání dvou experimentálních skupin a kontrolní skupiny, která se mezi dvěma měřeními neúčastnila žádného školení, používám Kruscal Wallisův test. Pokud tento test vede k signifikantnímu výsledku, znamená to, že výsledky alespoň jedné z uvedených tří skupin jsou rozdílné od ostatních. Jde o rozšíření Mann Whitneyho testu na tři skupiny. Pro výpočty používám kalkulátor volně dostupný z:

http://vassarstats.net/kw3.html

Hodnota p menší než zvolená hladina významnosti (v našem případě 0,05) umožňuje zamítnutí nulové hypotézy a přijetí alternativní hypotézy, že existuje významný rozdíl v průměrech u dvou srovnávaných skupin nebo, že existuje statisticky významný rozdíl před a po intervenci.

7.7 DISTRIBUCE DOTAZNÍKU

Dotazníky byly vyplňovány online. Odkaz na dotazník společně s úvodním dopisem, který seznamoval účastníky s účelem a průběhem výzkumu byl rozesílán dle seznamu účastníků nominovaných zadavatelem. Tento mail (viz příloha č. 6) rozesílali manažeři lidských zdrojů z jednotlivých obchodů nominovaným účastníkům. V úvodním dopise (mailu) byli respondenti seznámeni s účelem a harmonogramem výzkumu a se zárukami anonymity.

7.8 ANALÝZA DAT

Výsledky dotazníku jsem uspořádala dle jednotlivých škál a odpovědi jsem zakódovala dle následujícího klíče:

Vůbec nevystihuje/ Vůbec nezvládám/ Úplně neužitečné - skóre 0

Spíše nevystihuje/Spíše zvládám/Málo užitečné - skóre 1

Spíše vystihuje/Spíše zvládám/Užitečné - skóre 2

Úplně vystihuje/Zvládám bez stresu/Velmi užitečné skóre 3

Při analýze dat postupuji systematicky. Začínám prezentací deskriptivní statistiky získaných dat. Poté nejdříve srovnávám odpovědi respondentů v jednotlivých skupinách před a po školení, v případě kontrolní skupiny při prvním a druhém šetření. Odpovídám na vedlejší výzkumnou otázku č. 1: „Změnilo se chování a myšlení účastníků po kurzu?“.

Pokračuji srovnáním všech tří skupin a zjišťuji, zda je změna, ke které v nich došlo stejná nebo se alespoň jedna skupina liší. Tyto výsledky následně využiji v odpovědích na výzkumné otázky 2 a 3 viz níže.

Protože předchozí analýza neumožní identifikovat, která ze skupin se liší od ostatních, pokračuji srovnáním změny ve dvojicích skupin. Srovnávám změnu, ke které došlo ve skupině A (diskuze), se změnou ve skupině B (hraní rolí). Odpovídám vedlejší výzkumnou otázku č. 2: „Liší se chování a myšlení účastníků po kurzu při využití různých rozvojových metod?“. V dalším kroku srovnávám hodnoty změn v jednotlivých škálách v experimentálních skupinách s hodnotami změn v kontrolní skupině. Odpovídám na vedlejší výzkumnou otázku č. 3: „Je změna způsobena intervencí (školením)?“.

Porovnání změn hodnot na jednotlivých škálách umožní odpověď i na poslední otázku č. 4: „Je tato změna v souladu s cíli školení?“.

7.8.1 Deskriptivní statistika

Popis experimentálních skupin před a po školení (viz níže tabulka č. 7) ukazuje pouze minimální změny v uvedených hodnotách. Hodnota aritmetického průměru odpovědí na škále. Hodnoty aritmetického průměru zůstávají nezměněny. Charakteristiky středu souboru se po školení změnily pouze na škále Rodič (medián klesl z 2 na 1).

	Experimentální skupiny před školením					Experimentální skupiny po školení				
	průměr	6	var. koef.	Medián	modus	průměr	6	var koef.	medián	Modus
Rodič	1,5	1,0	72%	2	2	1,5	1,0	72%	1	2
Dítě	0,5	0,6	125%	0	0	0,5	0,6	126%	0	0
Dospělý	2,0	0,9	43%	2	2	2,0	0,9	44%	2	2
Neef. Tlak	0,7	0,8	118%	0	0	0,7	0,8	116%	0	0
Ef. tlak	2,5	0,6	25%	3	3	2,5	0,7	28%	3	3
Tah	2,5	0,6	24%	3	3	2,5	0,6	24%	2	3

Tabulka č. 7: Deskriptivní statistika respondentů z experimentálních skupin před a po školení

Dále popisuji jednotlivé výběry dle rozdělení do experimentálních skupin A (diskuze) viz tabulka č. 8 a B (hraní rolí) viz tabulka č. 9. V obou skupinách dochází pouze k velmi malým změnám v aritmetickém průměru. Ve skupině A (diskuze) se jedná o změny v hodnotě jedné maximálně dvou desetin v případě škály Tah. Ve skupině B (hraní rolí) i ve středních hodnotách. Variabilita odpovědí vyjádřená variačním koeficientem dosahuje nejvyšších hodnot na škále dítě a neefektivní tlak v obou experimentálních skupinách a zároveň se hodnota variačního koeficientu na těchto škálách nejvíce změnila v porovnání s ostatními škálami. Ve skupině A (diskuze) variační koeficient na škálách Dítě a Neefektivní tlak klesnul a ve skupině B (hraní rolí) variační koeficient na těchto škálách vzrostl. I v případě aritmetického průměru je směr změny opačný ve skupině A (diskuze) dochází k poklesu hodnot aritmetického průměru na škálách vyjadřující žádoucí aspekty chování (Efektivní tlak a Tah) a žádoucí aspekty myšlení (Dospělý) a k mírnému nárůstu na škálách vyjadřující nežádoucí aspekty chování (Neefektivní tlak) a myšlení (Dítě a Rodič). Naproti tomu ve skupině B (hraní rolí) dochází na škále Dospělý k mírnému nárůstu hodnot aritmetického průměru a na škále Neefektivní tlak k poklesu, což je v souladu s cíli školení.

	A skupina před školením					A skupina po školení				
	průměr	6	var koef.	Medián	modus	průměr	6	var koef.	Medián	Modus
Rodič	1,4	1,1	78%	1	0	1,5	1,09	74%	2	2
Dítě	0,4	0,6	137%	0	0	0,5	0,7	121%	0	0
Dospělý	2,1	0,8	38%	2	2	2,0	0,8	39%	2	2
Neef. Tlak	0,6	0,9	138%	0	0	0,8	0,9	116%	0	0
Ef. tlak	2,5	0,6	26%	3	3	2,4	0,6	25%	3	3
Tah	2,6	0,6	23%	3	3	2,4	0,7	28%	3	3

Tabulka č. 8: Deskriptivní statistika experimentální skupiny A (diskuze) před a po školení

	B skupina před školením					B skupina po školení				
	průměr	6	var koef.	Medián	modus	průměr	6	var koef.	Medián	Modus
Rodič	1,3	1,0	75%	1	2	1,3	1,0	81%	1	1
Dítě	0,5	0,6	126%	0	0	0,4	0,6	160%	0	0
Dospělý	2,1	0,8	38%	2	2	2,2	0,8	39%	2	2
Neef. Tlak	0,7	0,8	112%	1	0	0,6	0,8	119%	0	0
Ef. tlak	2,5	0,6	25%%	3	3	2,5	0,6	23%	3	3
Tah	2,5	0,6	23%	3	3	2,5	0,7	29%	3	3

Tabulka č. 9: Deskriptivní statistika experimentální skupiny B (hraní rolí) před a po školení

Kontrolní skupina neprošla žádným školením. Šetření bylo provedeno ve dvou časových okamžicích. Hodnoty aritmetického průměru se na škálách opět liší maximálně o jednu desetinu. Pouze na škále Neefektivní tlak dochází v druhém měření k výraznému poklesu v aritmetickém průměru odpovědí respondentů a to o jeden celý stupeň. Zároveň na této škále klesla směrodatná odchylka o 2.

	Kontrolní skupina 1. Měření					Kontrolní skupina 2. Měření				
	průměr	σ	var koef.	medián	modus	průměr	σ	var koef.	medián	Modus
Rodič	1,6	1,0	65%	2	2	1,5	1,0	69%	1	2
Dítě	0,6	0,6	97%	1	1	0,5	0,6	135%	0	0
Dospělý	2,1	1,0	38%	2	2	2,1	0,8	40%	2	2
Neef. Tlak	1,7	2,8	167%	1	0	0,7	0,8	125%	0	0
Ef. tlak	2,6	0,6	21%	3	3	2,6	0,6	21%	3	3
Tah	2,6	0,5	21%	3	3	2,5	0,6	23%	3	3

Tabulka č. 10: Deskriptivní statistika kontrolní skupiny v prvním a druhém měření

7.8.2 Srovnání změny před a po školení ve všech skupinách

V následující části testuji v každé jednotlivé skupině (A, B i v kontrolní skupině) tyto hypotézy:

H01: Výsledky sebehodnotícího dotazníku jsou stejné před a po školení.

HA1: Výsledky sebehodnotícího dotazníku před a po školení se liší.

Odpovědi respondentů jsem kódovala výše uvedeným způsobem a vypočítala hrubé skóry v každé škále před a po školení. S těmito hodnotami pracuji ve statistické analýze pomocí Wilcoxonova párového testu. Hodnoty W, které jsou nižší, než je kritická hodnota W pro dané N indikují statistickou signifikanci a opravňují k zamítnutí nulové hypotézy.

	Rodič	Dítě	Dospělý	Neef. tlak	Ef. tlak	Tah
N	22	20	21	20	21	19
Z- skóre	-0,5	- 0,9	-0,7	-1,9	-0,4	-1,7
P	0,6	0,4	0,4	0	0,7	0
Kritická hodnota W	65	52		52		46
W	111	80	94	54,5	103,5	52,5
Signifikantní na hladině významnosti 0,05	NE	NE	NE	NE	NE	NE

Tabulka č. 11: Srovnání odpovědí před a po školení v jednotlivých škálách ve skupině A

Ve skupině A (diskuze) přijímáme nulovou hypotézu na všech škálách.

	Rodič	Dítě	Dospělý	Neef. Tlak	Ef. tlak	Tah
N	19	18	18	19	19	17
Z- skóre	-0,5	-2,4	-1	-2	-0,8	0
P	0,5	0	0,3	0	0,7	0,9
W	81,5	31	62,5	45,5	75	75
Kritická hodnota pro W	46	40	40	46	46	34
Signifikantní na hladině významnosti 0,05	NE	ANO	NE	NE	NE	NE

Tabulka č. 12: Srovnání odpovědí před a po školení v jednotlivých škálách ve skupině B

Ve skupině B (hraní rolí) zamítáme nulovou hypotézu H01 na škále Dítě, na ostatních škálách přijímáme nulovou hypotézu. Na škále Dítě se odpovědi respondentů před a po školení ve skupině B liší, přijímáme hypotézu HA1.

	Rodič	Dítě	Dospělý	Neef. tlak	Ef. tlak	Tah
N	12	12	12	13	12	15
Z- skóre	-1,4	-2	-0,2	-2,6	-0,2	-3,2
P	0,2	0	0,9	0	0,9	0
W	21	12,5	37	9	37	4
Kritická hodnota pro W	13	13	13	17	13	25
Signifikantní na hladině významnosti 0,05	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO

Tabulka č. 13: Srovnání odpovědí před a po v jednotlivých škálách v kontrolní skupině

V kontrolní skupině přijímáme nulovou hypotézu H01 na škálách Dítě, Neefektivní tlak a Tah. Na škálách Dítě, Neefektivní tlak a Tah se odpovědi respondentů z kontrolní skupiny v druhém šetření po 6 týdnech liší od odpovědí v prvním šetření.

7.8.3 Srovnání změn po školení ve všech třech skupinách

V této části porovnávám výsledky kontrolní skupiny s výsledky z experimentálních skupin. Ověřuji tyto hypotézy:

H02: Změny jsou stejné ve všech třech skupinách tj. kontrolní skupině i v experimentálních skupinách A a B

HA2: Změny alespoň v jedné ze tří skupin jsou odlišné.

Odpovědi respondentů jsem kódovala výše uvedeným způsobem, vypočítala hrubé skóry v každé škále před (v prvním měření) a po školení (v druhém měření) a tyto následně od sebe odečetla. Výsledná čísla udávají velikost změn, které se udály po školení nebo při druhém měření. K porovnání změn ve skupině A

(diskuze), ve skupině B (hraní rolí) a v kontrolní skupině jsem využila Kuscal Wallisův test. Kritická hodnota pro H při 2 stupních volnosti je 5,99.

	Rodič	Dítě	Dospělý	Neef. tlak	Ef. tlak	Tah
H	1,54	7	1,99	32,53	0.001	9,49
P	0.46	0.03	0.37	<0.0001	0.1	0.09
Signifikantní na hladině významnosti 0,05	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO

Tabulka č. 14: Srovnání změn v jednotlivých škálách ve všech skupinách

Na základě těchto výpočtů můžeme říci, že změna na škálách Rodič, Dospělý, Efektivní tlak, ke které došlo po školení v experimentálních skupinách, se neliší od změny, ke které došlo při druhém měření v kontrolní skupině. **Na škálách Dítě a Neefektivní tlak, Tah zamítáme nulovou hypotézu H03 a můžeme konstatovat, že mezi skupinami existuje signifikantní rozdíl (přijímáme alternativní hypotézu HA3).**

7.8.4 Srovnání změn po školení ve dvojicích skupin

V této části testuji tyto hypotézy vždy pro danou dvojici skupin.

H03: Změna je stejná v obou skupinách.

HA3: Změna v jedné ze skupin se liší od změny v druhé skupině.

7.8.4.1 Srovnání mezi experimentálními skupinami A a B

Odpovědi respondentů jsem kódovala výše uvedeným způsobem, vypočítala hrubé skóry v každé škále před a po školení a tyto následně od sebe odečetla. Výsledné číslo udává velikost, která se udála po školení. K porovnání změn ve skupině A a B jsem využila Mann Whitneyho test.

	Rodič	Dítě	Dospělý	Ef. tlak	Neef. tlak	Tah
Z- skóre	-0.58	-2.26	1.34	0	-2.59	1.43
P	0.56	0.02	0.18	1	0.00	0.15
U	226	152	192.5	251.5	137.5	188.5
Signifikantní na hladině významnosti 0,05	NE	ANO	NE	NE	ANO	NE

Tabulka č. 15: Srovnání velikosti změny po školení ve skupinách A a B

Výsledky testu ukazují, že rozdíl ve změně po školení mezi skupinami A a B je na hladině významnosti 0,05 signifikantní pouze u škál Dítě a Neefektivní tlak. V ostatních škálách nevykazují odpovědi signifikantně významný rozdíl. Nulovou hypotézu H03 proto zamítáme u škály Dítě a Neefektivní tlak a přijímáme hypotézu alternativní HA3. Ve škálách Dítě a Neefektivní tlak došlo ve skupině A (diskuze) k jiné změně než ve skupině B (hraní rolí). V ostatních škálách přijímáme nulovou hypotézu H03.

7.8.4.2 Srovnání změn mezi skupinou A a kontrolní skupinou

Odpovědi respondentů jsem kódovala výše uvedeným způsobem, vypočítala hrubé skóry v každé škále před (v prvním měření) a po školení (v druhém měření) a tyto následně od sebe odečetla. Výsledná čísla udávají velikost změn, které se udály po školení nebo při druhém měření. K porovnání změn ve skupině A a kontrolní skupině jsem využila Mann Whitneyho test.

Protože n_b=16 (kontrolní skupina) nepoužívám Z-skóre, ale jako rozhodovací kritérium používám hodnotu kritickou hodnotu U pro n_a=25 a n_b=16, což je dle tabulek 120.

	Rodič	Dítě	Dospělý	Neef. Tlak	Ef. tlak	Tah
Z- skóre	-1.24	-2,17	0,58	4.35	0	-2,13
U_a	237.5	271	170.5	34	192,5	269.5
U_b	146.5	113	213.5	350	191,5	114.5
p1	0.1075	0,015	0,28	<0,0001	0,5	0.0166
p2	0.215	0,03	0.5619	<0,0001	1	0.0332
Signifikantní na hladině významnosti 0,05	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO

Tabulka č. 16: Srovnání změn ve skupině A s kontrolní skupinou

Na škálách Rodič, Dospělý, Efektivní tlak není ve změnách mezi dvěma měřeními v kontrolní skupině a ve skupině A (diskuze) signifikantní rozdíl. Nulovou hypotézu zamítáme na škálách Dítě, Neefektivní tlak a tah, kde jsou hodnoty U nižší než je kritická hodnota 120.

7.8.4.3 Srovnání změn mezi skupinou B a kontrolní skupinou

Odpovědi respondentů jsem kódovala výše uvedeným způsobem, vypočítala hrubé skóry v každé škále před (v prvním měření) a po školení (v druhém měření) a tyto následně od sebe odečetla. Výsledná čísla udávají velikost změn, které se udály po školení nebo při druhém měření. K porovnání změn ve skupině B a kontrolní skupině jsem využila Mann Whitneyho test.

Protože n_b=16 (kontrolní skupina) nepoužívám Z-skóre, ale jako rozhodovací kritérium používám hodnotu kritickou hodnotu U pro n_a=21 a n_b=16, což je dle tabulek 103.

	Rodič	Dítě	Dospělý	Neef. Tlak	Tah	Ef. tlak
Z- skóre	-0,61	-0,14	-0,8	5,01	-2,84	0,2
U_a	188.5	173	194,5	4	261	161
U_b	147.5	163	141,5	332	75	175
P1	0.2709	0.4443	0.2119	<.0001	0.0023	0.4207
P2	0.5419	0.8887	0.4237	<.0001	0.0045	0.8415
Signifikantní na hladině významnosti 0,05	NE	NE	NE	ANO	ANO	NE

Tabulka č. 17: Srovnání změn ve skupině B s kontrolní skupinou

Na škálách Rodič, Dítě, Dospělý, Efektivní tlak není ve změnách mezi dvěma měřeními v kontrolní skupině a ve skupině A (diskuze) signifikantní rozdíl. Nulovou hypotézu H03 zamítáme na škálách Neefektivní tlak a Tah, kde jsou hodnoty U nižší než je kritická hodnota 103.

7.8.5 Odpovědi na výzkumné otázky

1. Změnilo se subjektivní hodnocení chování účastníků a myšlení účastníků po kurzu?

Ve skupinách, které absolvovaly školení, došlo k signifikantní změně pouze na jedné škále (škála Dítě) v jedné ze skupin, která je v kategorii změn myšlení. V kategorii chování po kurzu k žádné signifikantní změně nedošlo.

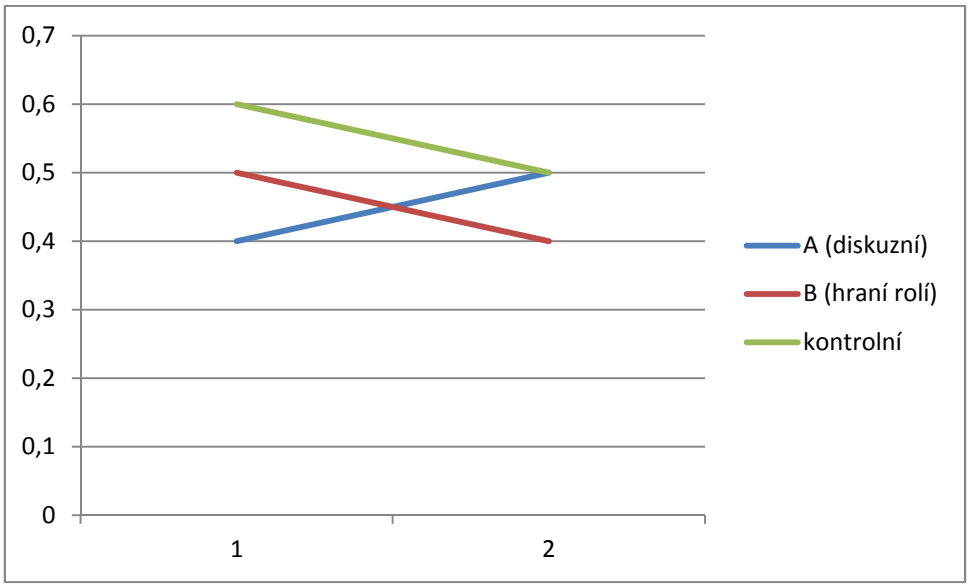
2. Liší se subjektivní hodnocení chování a myšlení účastníků po kurzu při využití různých rozvojových metod?

Srovnáváme-li výsledky před a po školeních ve skupinách A a B vidíme, že pouze ve skupině B (hraní rolí) došlo na škále Dítě k signifikantnímu posunu. Ve skupině A (diskuze) se odpovědi respondentů před a po školení neliší na žádné škále.

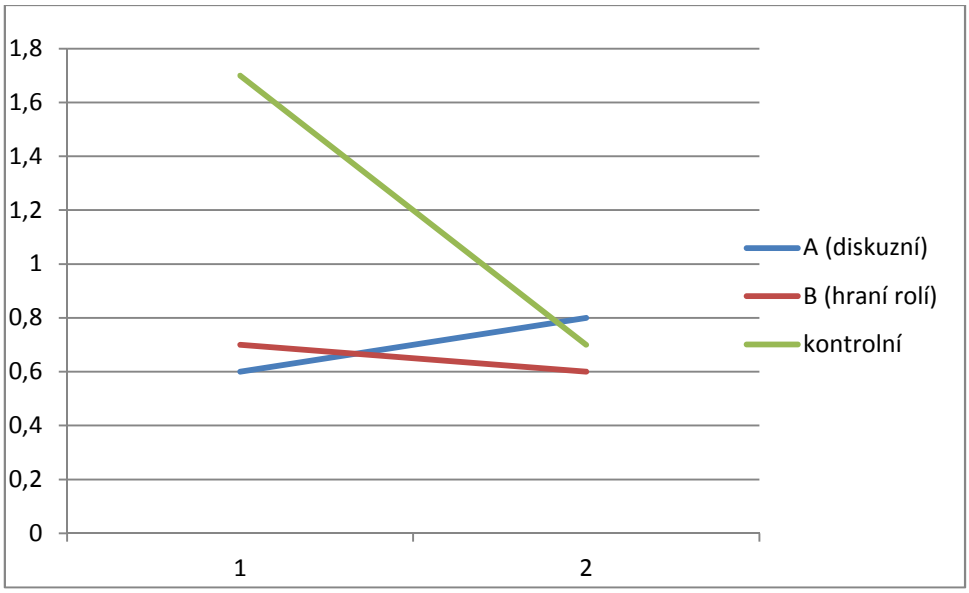
Při srovnání změny rozdílu hrubých skórů před a po školení ve skupině A a B, vychází opět rozdíl mezi skupinami na škále Dítě, navíc ale přibývá rozdíl na

škále Neefektivní tlak. Skupiny A a B se na škále Neefektivní tlak liší, ačkoli v žádné ze skupin nedošlo na této škále k signifikantní změně. Rozdíl (jak je patrné z dat deskriptivní statistiky) spočívá ve směru změny, ke které došlo po školení. Ve skupině A (diskuze) došlo na škále Neefektivní tlak k mírnému zhoršení (z hlediska cílů školení) a ve skupině B (hraní rolí) k mírnému zlepšení.

Následující grafy znázorňují změnu průměru výsledných hrubých skórů (vertikální osa) ve dvou časových okamžicích 1 a 2 tj. v situaci před a po školení (horizontální osa) v experimentálních i kontrolní skupině.



Graf č. 1: Srovnání skupin na škále Dítě (vertikální osa: hrubé skóry, horizontální osa: první a druhé měření)

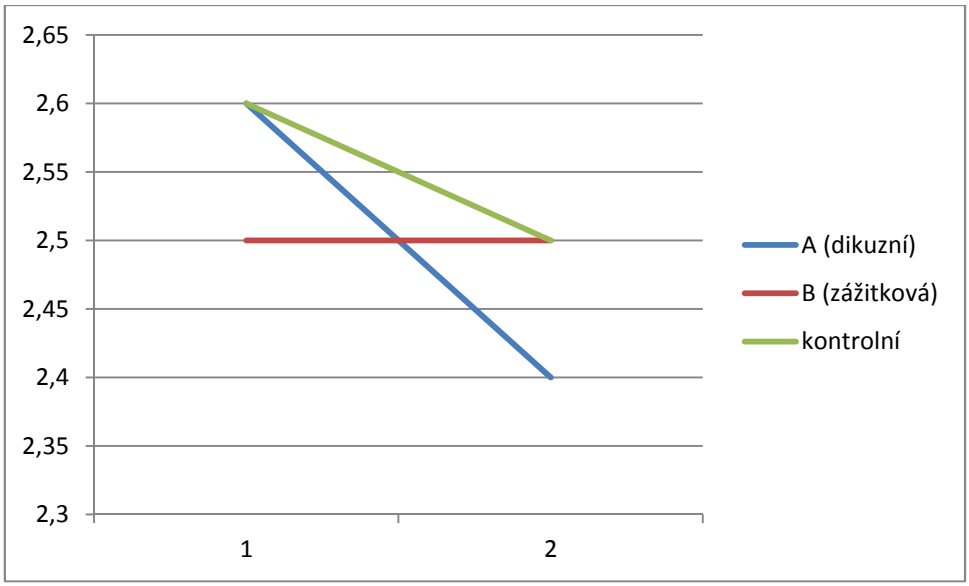


Graf č. 2: Srovnání skupin na škále Neefektivní tlak (vertikální osa: hrubé skóry, horizontální osa: první a druhé měření)

V kategorii myšlení se skupiny liší v jedné ze škál, stejně jako v kategorii chování. Rozdíl mezi skupinami byl prokázán, přestože je malý.

3. Je změna způsobena intervencí v podobě školení?

K zodpovězení této otázky jsem využila kontrolní skupinu. Zajímavým faktem je, že v kontrolní skupině došlo k největší změně ze všech tří skupin. Podrobnější interpretací tohoto faktu se budu zabývat v diskuzi. V kontrolní skupině došlo ke změně oproti prvnímu šetření ve 3 škálách Dítě, Neefektivní tlak, Tah. Srovnání všech tří skupin mezi sebou opět potvrzuje fakt, že na těchto škálách je alespoň jedna ze tří skupin odlišná od ostatních. Na škále Dítě je odlišná skupina A (diskuze), ve které na rozdíl od skupiny B (hraní rolí) a kontrolní skupiny nedošlo k signifikantní změně viz graf č.1. Na škále Neefektivní tlak se liší kontrolní skupina, kde došlo k signifikantnímu zlepšení viz graf č. 2. Na škále Tah je odlišná skupina A (diskuze), kde na rozdíl od ostatních skupin k nedošlo, což znázorňuje graf č. 3.



Graf č. 3: Srovnání skupin na škále Tah (vertikální osa: hrubé skóry, horizontální osa: první a druhé měření)

Z těchto dat vyplývá, že změny v experimentálních skupinách nemůžeme připisovat jednoznačně intervenci v podobě školení, protože na stejných škálách došlo ke změnám i v kontrolní skupině. V případě škály Neefektivní tlak dokonce k větší než v experimentální skupině. Z toho vyplývá závěr, že je zde ve hře další faktor, který jsem ve výzkumném plánu nepostihla. Výzkum tedy neprokázal, že změna byla způsobena intervencí v podobě rozvojové metody.

4. Je tato změna v souladu s cíli školení?

   Jediná signifikantní změna (na škále Dítě), ke které došlo po školení ve skupině B (hraní rolí), je v souladu s cíli školení.

7.9 DISKUZE K EVALUAČNÍMU VÝZKUMU

Změna v souladu s cíli školení byla v tomto výzkumu prokázána. Neefektivních komunikačních strategií zahrnutých do kategorie Neefektivní tlak ubylo a přibylo chování zahrnutého na škále Tah. V oblasti myšlení došlo k mírnému poklesu v kategorii Dítě. Na základě výsledků však není možné tvrdit, že změny bylo dosaženo intervencí ve formě školení. Ačkoli skupiny s různými variantami použitých metod nejsou zcela identické, rozdíl mezi dvěma experimentálními skupinami je menší než rozdíl mezi experimentální skupinou a

kontrolní skupinou. Překvapivě v kontrolní skupině došlo k největším změnám, ačkoli se v daném období neúčastnila žádného školení. Domnívám se, že vysvětlení tohoto jevu může být dvojí. Zaprvé i vyplnění dotazníku je formou intervence, která může vést respondenty k většímu uvědomění vlastního myšlení a chování ve zmiňovaných situacích (sebereflexi), což je důležitým předpokladem sebeřízení. Jedinec je pak schopen regulovat sám sebe směrem k efektivnějšímu chování. Druhé vysvětlení spočívá ve struktuře kontrolní skupiny a experimentálních skupin. Přestože ze sledovaných veličin žádné podstatné rozdíly nevyplynuly, přesto mám důvod domnívat se, že design výzkumu nechtěně přispěl k rozdílu ve struktuře skupiny. Za pozitivní považuji fakt, že ke změnám došlo, přestože tento výzkum neprokazuje, co je jejich příčinou.

Při detailním plánování výzkumu se ukázalo, že budu-li chtít prokázat kauzální vztah mezi použitou rozvojovou metodou a výslednou změnou, budu potřebovat kontrolní skupinu, která neprojde v daném období žádnou z rozvojových metod. Vzhledem k nedostatku lidí v cílové skupině jsem se rozhodla vytvořit kontrolní skupinu ještě jedním šetřením před školením navíc. Tím vznikly na kontrolní skupinu vysoké nároky. V původním zadání diplomové práce plánujeme 3 šetření u každého respondenta. Pokud by kontrolní skupina prošla ještě jedním šetřením navíc, musela by vyplňovat stejný dotazník o cca 70 položkách 4x, což by bylo velmi obtížné respondentům vysvětlit. Pozměnila jsem tedy původní výzkumný plán tak, že jsem přidala kontrolní skupinu (bez intervence) a naplánovala pro ni šetření 6 týdnů před školením. Šetření ihned po školení jsem z výzkumného plánu vypustila. U kontrolní skupiny tedy proběhla 3 šetření, kdežto účastníci, kteří nebyli zařazeni do kontrolní skupiny, vyplňovali dotazníky jen 2x.

Při přípravě projektu jsem velkou pozornost věnovala propojení zadání a potřeb s cíli rozvoje a zejména expertní volbě vhodné rozvojové metody v návaznosti na teoretické poznatky psychologických výzkumů a také volbě takového evaluačního nástroje, který umožní měřit změnu ve směru cílů. Tyto nároky způsobily odklon od časového plánu, k čemuž se přidalo zdržení na straně zadavatele (posunutí termínu realizace projektu o půl roku). Tyto okolnosti měly negativní dopad na komunikaci s respondenty, neboť vznikly průtahy při vyplňování dotazníků, opozdila se realizace školení a následně vyhodnocení šetření. Z původně nominovaných účastníků se někteří nakonec školení

neúčastnili a naopak se účastnili někteří, kteří nominováni nebyli, a tudíž dotazník nevyplňovali. Ukázalo se jako obtížné párovat dotazníky. Další problémy s párováním vznikly díky způsobu identifikace respondentů, které měl umožnit párování a zároveň zabezpečit anonymitu. Nevýhodou zvolené metody (párování pomocí ulic) bylo jednoznačně ztížení komunikace s respondenty. Nebylo možné dohledat, kdo již dotazník vyplnil a pokud došlo k chybě ve vyplnění ulice, byl tento dotazník pro výzkum ztracen. Výsledkem byla nižší návratnost dotazníků z již tak početně limitované skupiny, což se projevilo především v nízkém počtu lidí v kontrolní skupině (16) z plánovaných 30.

K finální podobě dotazníku použitého v této práci přispěli dvě malá pilotní šetření, z nichž to první vedlo k podstatným změnám v tvorbě položek i škál. Při další práci s dotazníkem plánuji věnovat pozornost jak validitě, tak reliabilitě dotazníku. Z některých škál byly na základě psychometrických výpočtů vyřazeny některé položky, které nebyly vhodně formulovány a působily na respondenty jako „chyták“. Jejich reakce pak byla nekonzistentní. Bude nutné je nahradit jinými lépe formulovanými. Hodnota Cronbachova alfa je v literatuře doporučována nad 0,7. Ze škál v dotazníku tomuto požadavku odpovídá pouze jedna škála, u ostatních by bylo potřeba navýšit počet položek tak, aby se Cronbachova alfa zvýšila. K tomu může pomoci vzorec $n= C*(1- r_o)/ r_o* (1- r_p)$, kde r_o=požadovaná velikost položkové reliability a r_o = skutečná velikost položkové reliability (Ferjenčík, 2000, str. 205).

Validita byla ověřena odkazy na existující literaturu a expertním posouzením, domnívám se, že vhodné k tomuto posouzení přizvat alespoň další 2 odborníky a zároveň v případě kategorií z transakční analýzy ověřit korelaci těchto položek s jinými testy používanými v této oblasti.

Výzkumný plán ve formě kvazi-experimentálního výzkumu byl zvolen s ohledem na kontext experimentu (Creswell, 2012, s. 309) a bylo upuštěno od náhodného výběru respondentů do skupin. Slabým místem tohoto výzkumu je tudíž nerovnoměrné rozmístění respondentů ve skupinách, co se týče jejich počtu, věkové i genderové příslušnosti, národnosti i manažerské praxe. V informacích o struktuře vzorku chybí státní příslušnost a národnost, což by vzhledem k účasti Čechů i Slováků mohl být údaj, který hrál určitou roli. Jak je dokumentováno v literatuře prostředí, do kterého účastníci přicházejí po tréninku nebo rozvojové aktivitě má významný vliv efektivitu (Ford, 1997, s. 394). Chování manažerů,

jejich podpora rozvoje i firemní kultura jako celek tedy může být faktorem s významným vlivem na efektivitu rozvojových aktivit (Kirkpatrick, 1998, s. 120).

Slabinou výzkumu je bohužel také malý počet respondentů ve skupinách, který ovlivnil výběr statistických metod a průkaznost výsledků. V případě opakování tohoto typu výzkumu bych jednoznačně pracovala s větším výzkumným vzorkem. V designu navazujícího experimentu bych se také přikláněla ke srovnávání více odlišných metod, v kategorizaci rozvojových metod se nejčastěji objevuje kategorie na pracovišti a mimo pracoviště. V této diplomové práci jsem v souladu s většinovým proudem aplikačního výzkumu (Winfred, 2003, s. 236) srovnávala dvě rozvojové metody v kategorii mimo pracoviště. Pokud bych vybírala metody z každé kategorie, a porovnávala je mezi sebou, mohla by větší rozdílnost použitých metod vyvolat větší rozdíl v dopadu na myšlení a chování.

ZÁVĚR

Ve své práci srovnávám dopad rozvojové metody hraní rolí s diskuzí na chování a myšlení účastníků vzdělávací aktivity. Při srovnání změn v chování a myšlení skupiny s metodou hraní rolí a skupiny s diskusí se u dvou (škála Dítě a Neefektivní tlak) ze šesti konstruovaných škál objevil statisticky významný rozdíl mezi experimentálními skupinami. Změna u skupiny se metodou hraní rolí byla více v souladu s cíli školení (došlo k mírnému zlepšení) než změna u skupiny s diskuzní rozvojovou metodou (došlo k mírnému zhoršení). Měření u kontrolní skupiny však ukázalo změny na škálách dítě a Neefektivní tlak i v této skupině. Nelze tedy učinit závěr, že změn bylo dosaženo pomocí intervence ve formě rozvojových metod. Faktory, jejichž vliv na efektivitu rozvojové intervence bychom mohli dále zkoumat, jsou osobnostní charakteristiky (především motivace) a vliv prostředí (např. firemní kultura).

Závěry výzkumu vedou k domněnce, že ve firemním vzdělávání je situace natolik komplexní, že výběr konkrétních metod není zásadním faktorem. Uplatňujeme-li v rámci vzdělávání různé metody osobního rozvoje, jejich dopad na chování účastníků školení po kurzu není významně odlišný, pokud jsou tyto metody vhodně voleny vzhledem k cílům rozvoje. Další faktory jako jsou osobnostní charakteristiky účastníků, firemní kultura, komunikace lektora nebo atmosféra ve skupině, nebo aktuální situace na pracovišti ovlivňují chování a myšlení účastníků více než volba rozvojové metody při školení.

Za přínos této diplomové práce považuji vytvoření sebehodnotícího dotazníku pro měření efektivity rozvoje v oblasti interpersonálních a sebeřídících dovedností. V rámci mé práce se mi podařilo sladit měření změn s cíli intervence. Dotazníková metoda díky relativně snadnému způsobu aplikace umožňuje porovnávat mezi sebou výsledky v různých časových okamžicích, přinášet měřitelná data a zároveň ovlivňovat cílovou skupinu, což pro výzkum je faktor nežádoucí, z hlediska firmy jde však faktor pozitivní. Ve své práci nezůstávám pouze na úrovni měření spokojenosti se vzdělávací akcí, ale jdu hlouběji do oblasti sebehodnocení chování a myšlení. Dotazník, který jsem vytvořila za účelem tohoto výzkumu je nástrojem, který může v oblasti řízení lidských zdrojů pomoci měřit změny postojů a chování. Jeho vyplnění není pro respondenty příliš

obtížné a lze jej dobře navazovat na konkrétní soft skills vzdělávání. Moje práce ukazuje jednu z cest, jak využít metodologické nástroje psychologie a provázat je s procesem plánování, přípravy a realizace rozvojové aktivity.

LITERATURA

APA Work Group of the Board of Educational Affairs. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*, [website]. Dostupné 10.10. 2014 také z: http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf

ADENIYI, Michael, A. *Effective Leadership Management: An Integration of Styles, Skills and Character for Today's CEOs.* Bloomington: Authorhouse, 2007. 236 s. ISBN 978-1-4259-7597-5

ANDREESCU, Viviana; VITO, Gennaro F. An exploratory study on ideal leadership behaviour: the opinions of American police managers. *International journal of police science & management.* 2010, roč. 12, č. 4, s. 567. Dostupné 21. 11. 2013 také z databáze Ebscohost: http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=523c46d1-1186-4a69-8e19-e3dbeccdf56e%40sessionmgr114&hid=126

ARMSTRONG, Michael. *Management a leadership*. Praha: Grada Publishing, 2008. 268 s. ISBN 8024721774

ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. 789 s. ISBN 80-7169-614-5

BARTÁK, Jan. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 264 s. ISBN 978-80-86723-34-1

BELLO, Hassan; Allyu U.,O. Effect of „Dick and Carey instructional model“ on the performance of electrical/electronics technology education students in some selected concepts on technical colleges of nother Nigeria. *Educational Research*. 2012. roč. 3, č.3, s. 277-283

BERNE, Eric. *Transactional Analysis in Psychotherapy*. London: Souvenir Press, 1975. ISBN 0285647768

BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, 2011. 200 s. ISBN 9788073679927

BOYATZIS, Richard, E. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development.* 2008, roč. 27, č. 1, s. 5 – 12. Dostupné 16. 11. 2013 také z:

http://scholar.google.cz/scholar_url?hl=cs&q=http://xa.yimg.com/kq/groups/23998110/1709611042/name/the%2525252B21st%2525252Bcentury%2525252Bcompetencies.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm38ZJdt28tWHF4sfe3j0dbwfUt51g&oi=scholarr&ei=VrWHUt2fB4Lf4QTxp4HwBw&ved=0CCoQgAMoADAA

BOYATZIS, Richard, E. *The Competent Manager*. New York: Wiley, 1982. 328 s. ISBN- 978-0471090311

BROWN, Jamie et. al. Intact implicit learning in autism spectrum conditions. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2010, roč. 63, č. 9, s. 1789-1812. Dostupné 9.12 2011 také z databáze Ebscohost: http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=7&sid=23ff24cf-146c-491c-944e-a6544f2559a8%40sessionmgr14

BROWN, Judith. Training Needs Assessment: A Must for Developing an Effective Training Program. *Public Personel Management*. 2002, roč. 31, č. 4, s. 577. Dostupné 13. 2. 2015 také z: http://www.owlnet.rice.edu/~antonvillado/courses/13c_psyc630002/Brown%20(2002)%20PPM.pdf

CAR-CHELLMAN, Alison A. (ed.). *Instructional-Design Theories and Models. Building a Common Knowledge Base* Vol.III. 1. vyd. New York: Routledge, 2009. ISBN 0-8058-6456-3

CRESWELL, John, W. *Educational Research.* Boston: Pearson Education, Inc., 4. vyd., 2012. ISBN: 978- 0-136739-0

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou - pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0

DEAN, Ann V. Psychodynamic Theory in Early Childhood Education: A Look at the Contributions of Anna Freud, Melanie Klein, Krik H. Erikson, Susan Isaacs, Bruno Bettelheim, ECM Frijling-Schreuder and Margaret Ribble. *The International Journal of Bahamian Studies*, 2008, 5: 34-49.

DENT, Fiona E., BRENT, Mike. *Influencing: Skills and Techniques for Business Success.* Palgrave Macmillan, 2006. 192 s. ISBN 978-1-4039-9668-8

DRISCOLL, Marcy P. *Psychology of learning for instruction*. 2004. Allyn and Bacon, 3. vyd.
ISBN-13: 978-0205375196

DUCHOŇ, Bedřich, ŠAFRÁNKOVÁ, Jana. *Management. Integrace tvrdých a měkkých prvků řízení.* Praha: Nakladatelství C H Beck, 2008. 378 s. ISBN 978-80-7400-003-4

ĎURIČ, Ladislav: *Úvod do pedagogické psychologie*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 188 s. ISBN 14-699-79

FAJMANOVÁ, Dana. Psychologické aspekty osobního rozvoje. Praha, 2005. Diplomová práce (Mgr.). Karlova Univerzita, Katedra psychologie, 2005-06-03.

FANT, Lars. Push and pull moves in Hispanic and Swedish negotiation talk. *Hermes Journal of Linguistics*, 1993, roč. 11, s. 27-47. Dostupné 21. 11. 2013 také online:
http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/H11_03.pdf

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu -- Jak zkoumat lidskou duši.* 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN: 978-80-7367-815-9

FELMAN, Shoshana. Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable
Yale French Studies, č. 63, The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre (1982), s. 21-44

FORD, Kevin. *Improving Training Effectiveness in Work Organizations (Applied Psychology Series.* Psychology Press. 1997, ISBN: 978-1-315-80666-2

FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing, 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-3067-7

GAGNÉ, Robert, M. *The Conditions of Learning.* 3.vyd. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977. 308 s. ISBN 0-03-089965-6

GLASERSFELD, Ernest von. *Key Works in Radical Constructivism* (ed. Larochelle). Rotterdame: Sense Publishers. 2007. ISBN: 978-90-8790-85-4

GORDON, J., ZEMKE, R. (2000). The Attack on ISD. *Training Magazine*, Vol. 37, Iss. 4; pg. 42

HANUŠ, Radek; CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-6909-7

HARRIS, Thomas, A. *Já jsem ok, ty jsi ok*. Praha: Pragma, 1997. 312 s. ISBN 80-7205-508-9

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2

HOLLOWAY, William, H. Transakčná analýza: Integratívny pohlad. In BARNES, Graham (Ed.). *Transakčná analýza po Ericovi Bernem: Učenie a postupy troch TA škol*. Vyd. Orig. New York: Harper´s Colledge Press, 1976. s. 24-77.

HMELO-SILVER, Cindy E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*. 2004, roč. 16, č. 3, s. 235-266. Dostupný 25. 11. 2013 také z databáze Ebscohost <http://web.ebscohost.com/> : http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=688f75dd-41f8-461a-9f73-b0d36a9e8e39%40sessionmgr112&hid=117

HOUSE, Robert; JAVIDAN, Mansour; DORFMAN, Peter. Project GLOBE: An Introduction. *Applied Psychology: An International Review*. 2001, roč. 50 č. 4, 489-505 s. Dostupné 21. 11. 2013 také z databáze Ebscohost: http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=7513a426-bb21-4289-bace-37d2df9b4ee0%40sessionmgr110&hid=126

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. Vyd., Praha: Grada Publishing, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1457-8

HUITT, William, G.; Monetti, David, M.; HUMMEL, John, H. Direct Approach to Instruction. In REIGELUTH, Charles; CAR-CHELLMAN, Alison A. (ed.). *Design Theories and Models. Building a Common Knowledge Base Vol.III.* 1. vyd. New York: Routledge, 2009. ISBN: 0-8058-6456-3

JÄRVILEHTO, Timo. What is motor learning? In: THOMSON, Kaivo; JAAKKOLA, Timo a LIUKKONEN, Jarmo (Ed.). *Promotion of Motor Skills in Sports and Physical Education*. Publications 2/2006. s. 9-18. University of Jyväskylä, Finland Department of Sport Sciences,Research Unit of Motor Skills

JAY, Joelle, K. *The Inner Edge: The 10 Practices of Personal Leadership*. California: ABC-CLIO, 2009. 290 s. ISBN 978-0-313-37805-8

JIŘINCOVÁ, Božena. *Efektivní komunikace pro manažery.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 144 s. ISBN: 978-80-247-1708-1

KASSAY, František. *Aj učiť se treba učiť.* 2. vyd. Bratislava: Smena, 1990. 168 s. ISBN 80 – 221-0054-4

KAZÍK, Petr. *Rukověť dobrého lektora*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 107 s. ISBN ISBN 8024724537

KIMBLE, Gregory, A.; HILGARD, Ernest; R., MARQUIS, Donald. G. Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning. 2. vyd. New York: Prentice Hall, 1961. 183 s. ISBN 978-0133888768

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. 1. Vyd. Brno: Computer Pres, 2009. 201 s. ISBN 978-80-251-2562-5

KIRKPATRICK, Donald, L. *Evaluating Training Programs: The Four Levels.* 2. vyd. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1998. 289 s. ISBN 1-57675-042-6

KNOWLES, Malcom, S. et al. Andragogy in Action. Aplying Modern Principles of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. 423 s. ISBN 0-87589-621-9

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3

KONTOGHIORGHES, Constantine. Factors Affecting Training Effectiveness in the Context of the Introduction of New Technology—A US Case Study, International Journal of Training and Development, Volume 5, Issue 4, pages 248–260, December 2001

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2000. ISBN: 80-85943-51-4

KOPŘIVA, Pavel; NOVÁČKOVÁ, Jana; NEVOLOVÁ, Dobromila; KOPŘIVOVÁ, Tatiana. *Respektovat a být respektován.* 3. vyd. Chvalčov: Spirála, 2012. 288 s. ISBN 978-80-904030-0-0

KÖNIGOVÁ, Martina; FEJFAR, Jiří. Evaluation and development of managerial competencies. Scientific Papers of the University of Pardubice. Series D, Faculty of Economics & Administration. 2012[cit. 2013-11-14], s. 68-80. ISSN 1211-555X dostupné také z databáze EBSCO Host: http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a2cc3f0a-a3bf-4d4e-88f8-fec386598193%40sessionmgr112&vid=5&hid=128

KRAIGER, Kurt, J.; FORD, Kevin; SALAS, Eduardo. Application of Cognitive, Skill-Based and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation. Journal of Applied Psychology. 1993. roč. 78, č. 2, s. 311-328. Dostupné 27. 11. 2013 také online: http://www.owlnet.rice.edu/~ajv2/courses/12a_psyc630001/Kraiger,%20Ford,%20&%20Salas%20(1993)%20JAP.pdf

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie.* 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 973-80-7367-726-8

LACHMAN, Sheldon, J. Learning is a process: toward an improved definition of learning. Journal of Psychology. 1997, roč. 13, č. 5, s. 474-7. Dostupné 22.11. 2011 také z databáze Ebscohost: http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=20&hid=10&sid=7f7033e5-edb2-4a4d-9654-58d3b9460acf%40sessionmgr15

LANG, Helmut. *Management - trendy a teorie*. Praha: Nakladatelství C H Beck, 2007. 287 s. ISBN 978-80-7179-683-1

LATHAM Gary P., LOCKE Edwin A: Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*. 2002, roč. 57, s. 705-717

LEWIN, Kurt; LIPPIT, R.; WHITE, R. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*. 1939, roč. 10, s. 271-301

LIAO, Chu-Min; Masters, Richard S.W. Analogy learning: A means to implicit motor learning. *Journal of Sports Sciences.* 2001, roč. 19, č. 5, s. 307-319, Dostupné 9.12.2011 také z databáze Ebscohost: http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=23ff24cf-146c-491c-944ea6544f2559a8%40sessionmgr14&vid=11&hid=7&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=5181142

LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. Praha: SPN, 1986. 272 s. ISBN 14-368-86

LOPPER, Jerry. *Personal Development 40 Best Articles*. Lulu Press, 2007. 140 s. ISBN 978-1-4357-0339-1

LÖWE, Hans. *Einführung in die Lernpsychologie der Erwachsenenalters*. 4. Vyd. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1973. 311 s.

MASLOW, Abraham, A. *Toward a Psychology of Being*. 2. vyd. New York: Litton Educational Publishing, 1968. 270 s. ISBN 978-1614270676

MASTERS, Ann, L.; WALLACE, Harrold, R. *Personal Development for Life and Work*. 10. vyd. Cengage Learning, 2010. 480 s. ISBN 0538450231

MERRILL, David, M. First Principles of Instruction. In REIGELUTH, Charles; CAR-CHELLMAN, Alison A. (ed.) *Instructional-Design Theories and Models.*

Building a Common Knowledge Base Vol.III. 1. vyd. New York: Routledge, 2009. ISBN 0-8058-6456-3

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. 336 s. ISBN 80-200-0628-1

NIERENBERG, Gerard I. *Fundamentals of negotiating.* New York: Hawthorn Books, 1973. 306 s. ISBN 0801528682

OWEN, Jo. *Jak se stát úspěšným leaderem: leadership v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 226 s. ISBN 80-247-17-26-03

PALÁN, Zdeněk; LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. 1. Vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7

PARMA, Petr. *Umění koučovat*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. 232 s. ISBN 80-86851-34-6

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem - praktický atlas managementu.* 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3664-8

PRAŠKO, Ján. *Jak vybudovat a posílit sebedůvěru*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 254 s. ISBN 978-80-247-1352-6

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 324 s. ISBN: 80-7178-772-8

RAFIQ, Maryam; CHISHTI, Saeed-ul-Hassan. Relationship between management style and organizational performance: a case study form Pakistan. *International Journal of Academic Research [online]*. 2011, roč. 3, č. 5, 290 s. Dostupné 21. 11. 2013 také z databáze Ebscohost: http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=523c46d1-1186-4a69-8e19-e3dbeccdf56e%40sessionmgr114&hid=126

REIGELUTH, Charles; CAR-CHELLMAN, Alison A. (ed.). *Instructional-Design Theories and Models. Building a Common Knowledge Base Vol.III.* 1. vyd, New York, Routledge, 2009. ISBN: 0-8058-6456-3

ROEDIGER, Henry, L. Applying Cognitive Psychology to Education: Translational Educational Science. *Psychological Science in the Public Interest,* January 2013; vol. 14, 1: pp. 1-3 dostupné také z: http://psych.wustl.edu/memory/Roddy%20article%20PDF's/Roediger%20(2013)_APS.pdf

ROGERS, Carl, R.; FREIBERG, Jerome, H. *Sľoboda učiť sa.* Modra: Persona, 1998. 431 s. ISBN 80-967980-0-6

ROGERS, Carl,. R. *Encounter-Gruppen: Das Erlebnis der Meschlichen Begegnung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1987. 179 s. ISBN 3-596-42260-4

SAVERY, John, R. Problem-Based Approach to Instruction. In REIGELUTH, Charles; CAR-CHELLMAN, Alison A. (ed.). *Instructional-Design Theories and Models. Building a Common Knowledge Base Vol.III.* 1. vyd, New York, Routledge, 2009. ISBN: 0-8058-6456-3

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. 524 s. ISBN 978-80-87029-62-6

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing, 2012. 304 s. ISBN 978-80-247-3507-8

SCHERMERHORN, John, R. *Management*. 5. vyd. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010. 656 s. ISBN 978-0470-53051-1

SCHUNK, Dale, H. *Learning Theories*. 5.vyd. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008. 465 s. ISBN 0-13 -243565-9

STACKE, Édouard. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 156 s. ISBN: 80-247-0937-6

STERNBERG, Robert. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. 638 s. ISBN: 978-80-7367-638-4

TANNENBAUM, Robert; SCHMIT, Warren, H. How to choose a Leadership pattern. *Harward Business Review*. 1973. č. 73311. 162-180 s. Dostupné 21.11. 2013 také z: http://hbr.org/1973/05/how-to-choose-a-leadership-pattern

THORNDIKE, Edward, L. *Human learning.* 1. vyd. Massachusetts: The M.I.T. Press. 1966

THUN, Friedemann v. S. *Jak spolu komunikujeme.* 1. Vyd. Praha: Grada. 2005. ISBN: 9788024708324

TURECKIOVÁ, Michaela. *Klíč k účinnému vedení lidí.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 122 s. ISBN 978-80-247-0882-9

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení lidé ve firmách.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 168 s. ISBN: 8024704056

TZINER et. al. Effects of Trainee Charakteristics on Training Effectiveness. *International Journal of Selection and Assessment.* 2007, roč. 15, č. 2. Dostupné 20.2.2015 také z:
http://www.owlnet.rice.edu/~ajv2/courses/12a_psyc630001/Tziner,%20Fisher,%20Senior,%20%26%20Weisberg%20%282007%29%20IJSA.pdf

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Vzdělávání a rozvoj kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení.* 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9

VODÁK, Jozef; KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, 237 s. ISBN 9788024736518.

WEIHRICH, Heinz. How to Change a Leadership Pattern. In KOONTZ, Harold (ed.) et al. *Management: A book of readings.* 5. vyd. New York: McGraw-Hill Book Company, 1980. 559-564 s. ISBN 9780070353329

WILLIAMS, Kathryn, B., & WILLIAMS, John, E. The Assessment of Transactional Analysis Ego States Via the Adjective Checklist. *Journal Of Personality Assessment*. 1980. roč. 44, č. 2, s. 120- 129. Dostupné 21. 11. 2013 také z databáze Ebscohost:
http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=688f75dd-41f8-461a-9f73-b0d36a9e8e39%40sessionmgr112&hid=117

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Struktura respondentů při analýze potřeb
Tabulka č. 2: Výzkumný plán
Tabulka č. 3: Počet položek v dotazníku
Tabulka č. 4: Cronbachovo alfa
Tabulka č. 5: Školící skupiny
Tabulka č. 6: Struktura výzkumného vzorku
Tabulka č. 7: Deskriptivní statistika odpovědí všech respondentů z experimentálních skupin před a po školení
Tabulka č. 8: Deskriptivní statistika experimentální skupiny A (diskuze) před a po školení
Tabulka č. 9: Deskriptivní statistika experimentální skupiny B (hraní rolí) před a po školení
Tabulka č. 10: Deskriptivní statistika kontrolní skupiny v prvním a druhém měření
Tabulka č. 11: Srovnání výsledků před a po školení v jednotlivých škálách ve skupině A (diskuze)
Tabulka č. 12: Srovnání výsledků před a po školení v jednotlivých škálách ve skupině B (hraní rolí)
Tabulka č. 13: Srovnání výsledků před a po v jednotlivých škálách v kontrolní skupině
Tabulka č. 14: Srovnání změn v jednotlivých škálách ve všech skupinách
Tabulka č. 15: Srovnání velikosti změny po školení ve skupinách A a B
Tabulka č. 16: Srovnání změn mezi skupinou A a kontrolní skupinou
Tabulka č. 17: Srovnání změn mezi skupinou B a kontrolní skupinou

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Srovnání skupin na škále Dítě (vertikální osa: hrubé skóry, horizontální osa: první a druhé měření)
Graf č. 2: Srovnání skupin na škále Neefektivní tlak (vertikální osa: hrubé skóry, horizontální osa: první a druhé měření)
Graf č. 3: Srovnání skupin na škále Tah (vertikální osa: hrubé skóry, horizontální osa: první a druhé měření)

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Schéma učení (Kimble, 1961, s. 3)

Obrázek č. 2: ADDIE model

Obrázek č. 3: Kontinuum manažerského chování (Tannenbaum, 1973)

Obrázek č. 4: Kolbův cyklus učení (Kirchner, 2009, s. 34)

Obrázek č. 5: Na problém zaměřený přístup (Hmelo-Silver, 2004)

Obrázek č. 6: Schéma transakčního modelu přímých instrukcí (Huitt, 2009, s. 81)

Obrázek č. 7: Propojení požadavků zadavatele a výsledků analýzy potřeb s cíli, obtížnými situacemi a rozvíjenými dovednostmi

Obrázek č. 8: Kategorie možností chování

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Struktura rozhovorů (analýza potřeb)

Příloha č. 2: Přepisy rozhovorů (analýza potřeb)

Příloha č. 3: Pilotní podoba dotazníku

Příloha č. 4: Finální podoba dotazníku

Příloha č. 5: Psychometrické výpočty

Příloha č. 6: Průvodní dopis k dotazníku

Příloha č. 7: CD obsahuje materiály použité při školení ve variantě „diskuze“ a příručku pro školitele (design obsahu školení) včetně případových studií, na niž bylo založeno hraní rolí.