

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

magisterské prezenční studium

2008–2011

Kateřina Lejčková

**Rozvoj manažerských dovedností a budování týmu v rámci
projektu Pro-Women Odyssey**

**Development of Managerial Skills and Team Building in the
Frame of the Pro-Women Odyssey Project**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2011

Vedoucí práce:.....PhDr. Simona Hoskovcová, Ph.D.
Konzultantky práce:.....Ing. Jana Melníková, Mgr. Martina Zápotocká

Prohlášení autorky:

Prohlašuji,
že tuto diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně, že v ní řádně cituji všechny
použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo
stejného titulu.

29.6.2011

Abstrakt/ Abstract:

Tato diplomová práce pojednává o možnostech vzdělávání žen manažerek /podnikatelek. Jejím cílem je zjistit podobu vhodného vzdělávacího projektu pro rozvoj žen podnikatelek. Za tímto účelem nejprve zkoumám dovednosti typické pro efektivní manažerky, věnuji se charakteristikám manažerského rozvoje a vzdělávání, a rozebírám také některé specifické faktory mající vliv na rozvoj a vzdělávání manažerek. Následně se snažím nastínit vhodné metody pro rozvoj manažerek a podnikatelek a zvláštní pozornost věnuji vzdělávacím programům pouze pro ženy. Abych mohla lépe analyzovat jeden ze vzdělávacích projektů, zabývám se na konci teoretické části také designem a hodnocením vzdělávací aktivity. V praktické části práce analyzuji efektivitu projektu PROFÍ ŽENA I. a kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu a pokouším se zjistit preference žen podnikatelek ve vzdělávání. Z průzkumu vyplývá, že ačkoli koncept dvoudenních kurzů není dostatečný pro přesvědčivé osvojení nových znalostí a dovedností, projekt se zdá být pro účastnice velmi přínosný, především z hlediska získání nových kontaktů, zkušeností, sebezpotvrzení a zvýšení sebevědomí. Vhodným způsobem pro zvýšení efektivity kurzu by byla nějaká forma navazující vzdělávací aktivity – většina podnikatelek by dle průzkumu preferovala metody založené na dlouhodobém sdílení zkušeností a na práci ve skupině.

This master thesis discusses the possibilities of education of women managers/entrepreneurs. The aim of the thesis is to identify the form of an educational project suitable for the development of women entrepreneurs. As a result, I analyze not only the skills typical for successful managers, but also the features of managerial development and education and factors influencing the development and education of women entrepreneurs. Then I am trying to outline suitable methods for development of women entrepreneurs, with a special focus on women only training programs. In order to analyze the educational program better, I also focus on the design and evaluation of an educational activity. In the practical part of the thesis, I analyze the effectiveness of the PROFÍ ŽENA I. project and of

the training course Managerial Skills and Team Building, and I am trying to identify the educational preferences of women entrepreneurs. Although, according to the survey, the concept of two-day courses seems to be insufficient for gaining new skills and knowledge, the project appears to be very beneficial for the participants, especially in terms of gaining new contacts, experience, self-affirmation and raising self-confidence. A good way to increase the effectiveness of the course would be some form of a follow-up - according to the survey; most entrepreneurs would prefer methods based on a long-term sharing of experience and group work.

Klíčová slova/ Key words:

manažerka, podnikatelka, manažerské dovednosti, podnikatelské vzdělávání,
manažerské kurzy pouze pro ženy, design a hodnocení vzdělávací aktivity

women manager, women entrepreneur, managerial skills, entrepreneurial education,
women only managerial programs, design and evaluation of an educational activity

OBSAH

ÚVOD	8
1 KDO JE TO MANAŽER A JAKÝ BY MĚL BÝT	10
1.1 POJMY PODNIKATEL, MANAŽER A LÍDR.....	10
1.2 MANAŽERSKÉ FUNKCE A ČINNOSTI.....	11
1.3 VLASTNOSTI A KOMPETENCE MANAŽERA	12
1.3.1 <i>Manažerské kompetence v ČR</i>	15
1.4 MANAŽER A LÍDR.....	16
1.4.1 <i>Kompetence lídra podle Warrena Bennis</i>	16
1.5 TEORIE O VEDENÍ.....	17
1.6 STYLY VEDENÍ A GENDER	19
2 MANAŽERSKÝ ROZVOJ A VZDĚLÁVÁNÍ	22
2.1 CÍLE A OBSAHY ROZVOJE MANAŽERŮ	22
2.2 ŘÍZENÍ VLASTNÍHO ROZVOJE (SEBEŘÍZENÍ).....	24
2.3 PŘÍSTUPY K UČENÍ MANAŽERŮ A PODNIKATELŮ	27
2.3.1 <i>Učení se ze zkušenosti</i>	27
2.3.2 <i>Učební styly</i>	30
2.3.3 <i>Další přístupy k procesu učení</i>	32
2.4 SPECIFICKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ A VZDĚLÁVÁNÍ MANAŽEREK	33
2.4.1 <i>Vliv sociálních rolí a stereotypů na výběr a výkon povolání</i>	33
2.4.2 <i>Vyváženost pracovního a rodinného života</i>	35
2.4.3 <i>Odlíšnosti v učení se žen a mužů</i>	40
3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE MANAŽEREK A PODNIKATELEK	43
3.1 ROZDĚLENÍ METOD.....	43
3.2 VHODNÉ METODY	44
3.2.1 <i>Koučink</i>	45
3.2.2 <i>Mentoring</i>	47
3.2.3 <i>Konzultace</i>	49
3.2.4 <i>Učení se v sociálních sítích (peer networks)</i>	50
3.2.5 <i>Kurzy na zlepšení měkkých dovedností</i>	52
3.3 MANAŽERSKÉ PROGRAMY PRO ŽENY	52
3.3.1 <i>Kombinace nových technologií a sociálních sítí na sdílení zkušeností mezi ženami</i>	55
3.3.2 <i>Sebevzdělávací programy v podnicích</i>	55
3.3.3 <i>Výměna zkušeností uvnitř firmy</i>	55
3.3.4 <i>Programy osobního rozvoje pro manažerky ve vyšších funkcích</i>	56

4	DESIGN A HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY	57
4.1	DESIGN VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY	57
4.1.1	<i>Definice vzdělávacích potřeb</i>	57
4.1.2	<i>Výběr vhodné vzdělávací aktivity</i>	58
4.1.3	<i>Realizace kurzu</i>	61
4.1.4	<i>Pilotní kurz.....</i>	61
4.1.5	<i>Follow-up, revize a hodnocení</i>	62
4.2	HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY.....	62
4.3	HODNOCENÍ ČTYŘ ÚROVNÍ VÝKONU PODLE DONALDA KIRKPATRICKA.....	62
4.4	METODY	63
4.4.1	<i>Subjektivní hodnocení – hodnocení kurzu účastníky</i>	64
4.4.2	<i>Objektivní hodnocení.....</i>	65
4.4.3	<i>Hodnocení kurzu školitelem</i>	65
5	PRAKTICKÁ ČÁST	67
5.1	POPIS PROJEKTU	67
5.1.1	<i>Cíle, cílová skupina, vzdělávací potřeba.....</i>	68
5.1.2	<i>Obsah</i>	69
5.1.3	<i>Metody.....</i>	71
5.1.4	<i>Průběh kurzu</i>	71
5.1.5	<i>Hodnocení kurzu</i>	71
5.2	ANALÝZA PROJEKTU A ANALÝZA KURZU.....	72
5.2.1	<i>Obsah analýzy</i>	72
5.2.2	<i>Metodologie.....</i>	74
5.3	ZJIŠTĚNÍ.....	77
5.3.1	<i>Projekt PROFÍ ŽENA I.....</i>	77
5.3.2	<i>Kurz Manažerské dovednosti a budování týmu</i>	84
5.4	DISKUSE VÝSLEDKŮ	87
6	ZÁVĚR.....	92
7	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	94
7.1	TIŠTĚNÉ DOKUMENTY.....	94
7.2	ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	97
8	PŘÍLOHY	101
	PŘÍLOHA A: DOTAZNÍK K PROJEKTU PROFÍ ŽENA I.....	101
	PŘÍLOHA B: DOTAZNÍK KE KURZU MANAŽERSKÉ DOVEDNOSTI A BUDOVÁNÍ TÝMU – HODNOCENÍ BEZPŘÍMĚNĚ PO KURZU - VERZE 1.....	106

PŘÍLOHA C: DOTAZNÍK KE KURZU MANAŽERSKÉ DOVEDNOSTI A BUDOVÁNÍ TÝMU – HODNOCENÍ BEZPROSTŘEDNĚ PO KURZU - VERZE 2.....	107
PŘÍLOHA D: DOTAZNÍK KE KURZU MANAŽERSKÉ DOVEDNOSTI A BUDOVÁNÍ TÝMU – HODNOCENÍ S ČASOVÝM ODSUPEM	109
PŘÍLOHA E: GRAFY K ANALÝZE PROJEKTU PROFÍ ŽENA I.....	111
PŘÍLOHA F: GRAFY K ANALÝZE KURZU MANAŽERSKÉ DOVEDNOSTI A BUDOVÁNÍ TÝMU	117

Úvod

Pozice žen v podnikání a v managementu je svým způsobem specifická, což je dáno především tlakem na zvládnutí více životních rolí a na skloubení rodinného a pracovního života.

Jednou z cest, jak ženám podnikatelkám pomoci v jejich osobním a pracovním růstu je podpora různých vzdělávacích programů.

Cílem této práce je zjistit, jak by mohl vypadat vhodný vzdělávací projekt pro rozvoj žen podnikatelek. Součástí práce je proto také analýza jednoho takového projektu a dotazníkové šetření snažící se odhalit některé určující faktory pro vzdělávání žen manažerek.

V rámci této práce budu zjišťovat, jaká jsou specifika pro vzdělávání a rozvoj manažerek a podnikatelek. Budu se zabývat tím, jaké vlastnosti a dovednosti by měla úspěšná manažerka mít, a na rozvoj jakých dovedností by měl být vzdělávací projekt zaměřen.

Dále se zaměřím na různé přístupy ke vzdělávání manažerů a zvláštní pozornost budu věnovat konceptu řízení vlastního rozvoje.

Prozkoumám specifika cílové skupiny žen manažerek/podnikatelek, a následně se pokusím nalézt vhodné metody pro vzdělávání manažerek, s důrazem na vzdělávací projekty koncipované pouze pro ženy.

Nakonec si také nastíníme některé zásady týkající se designu vzdělávací aktivity a jejího hodnocení.

V praktické části provedu analýzu vzdělávacího projektu PROFI ŽENA I. – vzdělávacího projektu pouze pro ženy, jenž byl vytvořen v rámci konceptu Pro-

Women Odyssey (dále budu v této práci používat pouze výraz PROFI ŽENA). Rovněž provedu analýzu jednoho z kurzů – kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu.

Pokusím se zjistit, zda projekt splňuje stanovené cíle, reaguje na vzdělávací potřeby dané cílové skupiny a používá vhodné metody vzhledem k cílové skupině. Také budu zjišťovat efektivitu vzdělávacího projektu a vzdělávací aktivity (v rovině osvojení znalostí a dovedností).

Budu se snažit zmapovat preference ve vzdělávání žen podnikatelek (témata, formy, metody, časovou náročnost) a nakonec se pokusím navrhnout možná zlepšení či další směřování pro daný vzdělávací projekt.

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí práce PhDr. Simoně Hoskovcové, PhD., za velmi užitečné a přínosné komentáře a za podporu a trpělivost při vedení práce.

Také bych chtěla poděkovat Ing. Janě Melníkové a Mgr. Martině Zápotocké za podnětné konzultace a za zpřístupnění materiálů společnosti Odyssey Network.

1 Kdo je to manažer a jaký by měl být

V této práci se budeme věnovat rozvoji manažerských dovedností žen – podnikatelek. Proto si, než přistoupíme k další části práce, vymezíme pojmy manažer(ka) a podnikatel(ka).

1.1 Pojmy podnikatel, manažer a lídr

Pojem manažer se rozvinul zejména v anglosaských zemích jako označení pro osoby, které zodpovídají za chod organizace - např. komerční podnik, veřejnou správu či neziskovou organizaci (Folwarczná, 2010, s. 14). Zároveň je tento termín spojen také s rozšiřováním soukromého podnikání. Podle Prokopenka a Kubra (1996, s. 21) je tak manažerem ten, „kdo řídí a provozuje podnik jménem a v zájmu jednoho nebo více soukromých vlastníků organizace“. Ačkoli trend míří spíše k oddělení rolí vlastníků a hlavních manažerů, stále se můžeme zejména v malých a středních podnicích setkat s tím, že hlavní manažer je zároveň vlastníkem podniku.

Podnikatelem se v českém kontextu obvykle rozumí vlastník či spoluvlastník firmy, nejčastěji osoba samostatně výdělečně činná (OSVČ). Podle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání je podnikatelem fyzická nebo právnická osoba provozující živnost, což je „soustavná činnost provozovaná samostatně, vlastním jménem, na vlastní odpovědnost, za účelem dosažení zisku“.

Ačkoli je podle výše zmíněných vymezení pojem manažer významově širší (může zahrnovat jak manažery – vlastníky, tak manažery – zaměstnance), budeme pro účely tohoto textu pojmy manažer a podnikatel používat jako synonyma.

Zároveň budeme v textu pro snadnější čtení používat pojem manažer/podnikatel také ve smyslu manažerka/podnikatelka, až na situace, kdy bude rozlišení vhodné vzhledem ke kontextu.

V literatuře se také velmi často diskutuje vztah mezi manažerem a lídrem. Tomuto tématu se budeme věnovat v samostatné kapitole.

1.2 Manažerské funkce a činnosti

To, čím se manažer zabývá a jaké funkce plní, popisují nejrůznější teorie a koncepty, počínaje již teorií správy Henryho Fayola z počátku 20. století. Ten nejprve rozdělil činnosti organizace do šesti základních skupin¹ a následně rozepsal činnosti správní (řídící, či v dnešní terminologii manažerské) složky organizace na předvídání a plánování, organizování, příkazování, koordinování činností a kontrolování (Tureckiová, 2004, s. 15). Na Fayola později navázal např. L.F.Urwick, který rozšířil manažerské funkce ještě o analýzu a komunikaci, nebo L.Gulick (1937), jenž vytvořil rozdělení manažerských funkcí známé pod akronymem POSDCORB: plánování (planning), organizování (organising), personální zajištění (staffing), řízení (directing), koordinování (coordinating), reportování (reporting), rozpočtování (budgeting).

Na druhou stranu bychom našli i kritiku tohoto – většinou teoretického - dělení. Zřejmě nevýznamnějším kritikem byl Henry Mintzberg, který v 70. letech prováděl na svou dobu velmi pokrokový výzkum v pěti kanadských podnicích a sledoval, jak tráví čas jejich vrcholoví manažeři. Výsledkem těchto pozorování byla kniha *The Nature of Managerial Work* v níž tvrdil, že manažeři se ve své práci věnují spíše než plánování a organizování, hlavně reakci na nejrůznější podněty a práci s informacemi. Dále pak Mintzberg (1973) soudil, že se vedoucí pracovníci ocitají (v závislosti na situaci) v různých manažerských rolích:

Interpersonální – sem patří vedení lidí (leader), jejich reprezentování (figurehead), řešení mezilidských vztahů a budování týmu (liason);

Informační – manažer musí umět shromažďovat (monitor) a předávat (dissemanitor) týmu užitečné a důležité informace a komunikovat cíle firmy a smysl práce svému týmu (spokesperson);

¹ Technické/výrobní, obchodní, finanční, ochranné, účetní, správní; Zdroj: Tureckiová, 2004, s. 15

Rozhodovací – má být schopen zabývat se riziky a problémy (diturbance-handler) a motivovat ke změnám (enterpreneurial), analyzovat situaci a přidělovat zdroje (ressource-allocator) a vyjednávat (negotiator).

Někteří autoři přidávají ještě další role, např. roli organizační – plánování a přenášení cílů, řízení změn, monitorování výsledků; nebo motivační – motivovat a rozvíjet členy týmu, efektivně komunikovat a delegovat (Šuleř, 2008).

Všechny tyto typologie a popisy funkcí a rolí jsou pro nás významné především proto, že nám poskytují vodítko k pochopení toho, co manažeři skutečně dělají, a tak nám dávají nástroj k určení jejich požadovaných vlastností a schopností.

1.3 Vlastnosti a kompetence manažera

V této části práce se budeme věnovat tomu, jaký by měl manažer být a jaké by měl mít kompetence pro svou profesi, budeme se tedy zabývat jeho profesními a klíčovými kompetencemi.

Pod pojmem profesní kompetence si můžeme představit soubor „schopností, znalostí a dovedností a reflektovaných životních zkušeností, které se promítají do pracovního jednání a slouží k efektivnímu zvládnání pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice a jež jsou přitom alespoň v určitých aspektech (složkách) přenosné mezioborově“ (Tureckiová, 2004, s. 31). Různí autoři přitom uvádějí různé kompetence manažerů. Podle D.Katze se manažerské kompetence skládají ze tří složek, kterými jsou technické dovednosti, lidské způsobilosti a koncepční schopnosti, přičemž čím výše je manažer na pomyslném firemním žebříčku, tím více potřebuje kompetencí lidských a především koncepčních (podle Tureckiová, 2004, s.35).

Stále častěji se také hovoří o tzv. klíčových kompetencích², které „se neváží na žádnou konkrétní profesi, jsou univerzálně použitelné a v neposlední řadě mohou sloužit jako základ pro další rozvoj a učení“ (Šerák, Dvořáková 2009, s. 73). Jako první přišel v 70. letech s konceptem klíčových kvalifikací (tj. přenositelných, na profesi nevázaných znalostí, dovedností a schopností) Dieter Mertens, který je rozdělil na základní kvalifikace (všeobecné schopnosti), horizontální kvalifikace (schopnosti umožňující si „rozšiřovat horizont“, získávat nové informace), koordinační prvky (především praktické znalosti postupů atp.) a vintage faktory (schopnosti umožňující např. mezigenerační nebo kulturní porozumění). Na Mertense navázali Belz a Siegrist (2001), kteří rozlišují čtyři složky kompetence: odbornou (znalosti a dovednosti); metodickou (např. osvojování nových znalostí, schopnost strukturovat a určovat priority); sociální (schopnost navazovat a udržovat vztahy); a osobní (sebereflexe, zodpovědnost, práce s emocemi, atp.).

Podle Kubra a Prokopenka (1996, s. 25) se kompetence manažera skládají ze znalostí, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností. Tyto složky by se daly zařadit do dvou větších skupin, kterými jsou technické kompetence a kompetence v jednání s lidmi. Do první skupiny by přitom patřily technické znalosti, dovednosti, talent a postoje týkající se technologických, ekonomických, finančních a strukturálních aspektů práce, do druhé skupiny by se pak řadily komunikace, jednání manažera s ostatními a práce s lidmi obecně.

V praxi podle Prokopenka a Kubra (1996) potřebují manažeři především analyticko-koncepční schopnosti a know-how daného odvětví (což by zapadalo do výše naznačeného konceptu technických kompetencí) a dále pak manažerské procesní dovednosti a osobní charakteristiky (což je také vyjádřeno ve výše zmíněné „kompetenci v jednání s lidmi“).

² Podle Národního ústavu pro odborné vzdělávání (NÚOV) jsou klíčové kompetence v podstatě protikladem kompetencí profesních: zatímco profesní kompetence jsou úzce spojeny s určitou odborností, klíčové kompetence jsou přenositelné. Zdroj: Kalousková, P.; Vojtěch, J., 2008

Pod *manažerskými procesními dovednostmi* si můžeme představit především umění jednat s lidmi, komunikovat, hodnotit, organizovat si svůj čas a stanovit si priority.

Mezi nejčastěji žádané *osobní rysy* manažerů podle Kubra a Prokopenka patří pracovitost, důslednost, cílevědomost, tvořivost (laterální myšlení), kulturní přizpůsobivost a porozumění, schopnost týmové práce, sebejistota a znalost sebe sama, osobní kouzlo (charisma, schopnost inspirovat druhé) a vlastní systém hodnot (vědět, jak se zachovat v nepřehledných situacích).

Zajímavou, prakticky zaměřenou a srozumitelnou odpověď na otázku, jací by měli manažeři být, dává americká konzultantka Kampová (2000). Podle ní, aby mohl být manažer úspěšný, měl by být vzorem pro ostatní, tedy jít příkladem, skutečně činit to, co říká. Také by měl znát dobře sebe sama, být schopen sebereflexe, aby následně porozuměl i ostatním. Měl by mít potěšení ze změny; předpokladem k tomu je, že se bude soustavně vzdělávat, aby se nebál zkoušet nové věci (měl by ke změnám přistupovat aktivně, ne na ně jen pasivně reagovat, a měl by být schopen výhody změny vysvětlit i ostatním). Změna se bude ostatním snadněji komunikovat, jestliže bude nějak zapadat do jeho celkové vize – manažer by proto měl mít vizi a měl by dokázat ji jasně formulovat, protože jasná vize bude motivovat také ostatní zaměstnance. Měl by myslet pozitivně a dát to najevo (projevit své emoce), protože jen tak se mu podaří nadchnout pro své cíle i ostatní. Tento bod souvisí rovněž s teorií Lathama a Locka, kteří tvrdí, že správně formulovaný („SMART“³) cíl, usměrňuje pozornost, mobilizuje úsilí a výdrž a v neposlední řadě rozvíjí strategické myšlení (Tureckiová 2004, s. 69).

Mimoto by manažer měl dokázat efektivně komunikovat, zvládat komunikaci v rovině věcné (např. jasně formulovat sdělení) i vztahové (budovat vztahy s ostatními), efektivně využívat verbální i neverbální formu komunikace a udržet je v souladu. S tím souvisí i to, že by měl myslet systémově, a jestliže něco nefunguje, hledat příčinu nejprve v systému, ne v lidech.

³ Specific, Measurable, Acceptable/Achievable, Realistic, Time-Related

Davidsonová a Cooperová (1992, s. 49) zkoumaly požadované vlastnosti žen manažerek a vysledovaly značný rozdíl mezi očekáváními manažerek samotných a jejich zaměstnavatelů. Zatímco ženy manažerky se domnívají, že ceněnými charakteristikami jsou nadšení, rozvaha, loajalita, spolehlivost, oblíbenost a pracovitost, jejich zaměstnavatelé uváděli motivaci, předvídavost, vůdcovské schopnosti, inteligenci, vytvalost, ambicióznost a rozhodnost.

Z pohledu manažera – podnikatele pak bývají jako klíčové kompetence uváděny: rozpoznání příležitostí, vytváření nových produktů, podnikatelské plánování, využívání zdrojů, prodejní dovednosti a budování a řízení týmů (Mwasalwiba, 2010, s. 36-37).

1.3.1 Manažerské kompetence v ČR

To, jak se dívají na manažerské kompetence čeští manažeři, zjišťovala ve svém výzkumu I. Folwarczná (2010, s. 23). Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že podle českých manažerů, je pro tuto práci potřeba mít zejména:

- vůdcovské schopnosti – tuto charakteristiku (tedy schopnost vést lidi) uvedlo až 90% respondentů; nejčastěji zmiňovali schopnosti spojené se sebedůvěrou, přirozenou autoritu, umění vést lidi, charisma, strategické myšlení, nadhled, dobrý úsudek;
- osobnostní předpoklady – označila ji až polovina dotazovaných; nejčastěji uváděli osobnostní zralost, rozvahu, skromnost, loajalitu, slušnost, osobní odpovědnost, morálku;
- a orientaci na cíl a výsledky – tu uvádělo 40% dotazovaných; nejčastěji jmenovali orientaci na cíl, vysokou výkonnost, rozhodnost, cílevědomost, houževnatost, výdrž.

Dále uváděli manažeři velmi často také komunikační dovednosti. Až na pátém místě přitom skončila odborná způsobilost.

Folwarczná dále zkoumala, kterým směrem by se čeští manažeři chtěli dále rozvíjet. Většina z nich uvedla, že by chtěli pracovat na svých měkkých dovednostech,

zejména na komunikačních dovednostech, schopnostech týmové práce a umění ovlivňovat druhé. Z odborných (tvrdých) dovedností, ve kterých by se manažeři chtěli dále nejvíce rozvíjet, jmenovali na prvních místech finance a marketing.

1.4 Manažer a lídr

Z předchozí kapitoly vyplývá, že drtivá většina českých manažerů považuje za základní charakteristiku úspěšného manažera vůdcovské schopnosti. Tato skutečnost nás přivádí k úvaze o pojmech manažer a lídr (vůdce).

Zásadní rozdíl mezi manažerem a leaderem můžeme vidět v tom, jaký je zdroj jejich moci a způsob řízení lidí. Zatímco manažer využívá spíše formální autoritu a direktivní způsob řízení, lídr si dokáže ostatní získat pomocí vize. Zároveň se odborníci v poslední době přiklánějí spíše k tomu, že lídr musí být týmovým hráčem, využívá tedy spíše participativní způsob vedení. Podle Tureckiové (2004, s. 74) je manažerem „ten, kdo prostřednictvím vlastní aktivity a činností jiných lidí plní cíle formulované a přijaté někým jiným, v lepším případě jako spolutvůrce cílů, vybavený rozhodovacími pravomocemi a poziční (formální) mocí nebo autoritou“. Lídr oproti tomu přichází s vlastní vizí a na stanovování cílů a strategie spolupracuje s ostatními lidmi ve firmě, které už nebere jako své podřízené, ale jako své spolupracovníky.

1.4.1 Kompetence lídra podle Warrena Bennis

Jedním z těch, kdo se dlouhodobě zabývali zkoumáním kompetencí lídra, byl Warren Bennis. Společně s B. Nanusem zkoumal chování a vlastnosti 90 vůdců a pak se snažil svá zjištění zobecnit. Ve své knize *Leaders: The Strategies of Taking Charge* pak popsal čtyři hlavní kompetence lídra (podle Crainer, 2000, s. 189). První z nich je řízení pozornosti – lídr si dokáže k sobě připoutat pozornost lidí díky své vizí a zároveň si dokáže získat oddanost lidí při práci na společné věci; druhou je řízení významu – lídr umí dobře komunikovat, dokáže snadno třídit informace a sdělit složité myšlenky srozumitelným způsobem. Lídr je důsledný ve svých názorech a v jednání s ostatními (řízení důvěry) a hlavně je schopen řídit sebe sama, tj. dokáže rozpoznávat své schopnosti i slabiny, využívat svých schopností a pracovat na

překonávání svých nedostatků. Podíváme-li se na tyto čtyři oblasti, zjistíme, že se velmi shodují s kompetencemi úspěšného manažera podle Kampové – manažer musí umět poznat sám sebe, mít vizi a umět ji komunikovat a být opravdový, aby mu lidé důvěřovali.

Bennis také definoval několik hlavních rozdílů mezi manažerem a vůdcem, jejichž přehled je v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1, Rozdíly mezi manažerem a vůdcem, podle Crainer 2000, s. 190.

Manažer	Vůdce
- spravuje	- inovuje
- je kopie	- je originál
- udržuje	- rozvíjí
- se zaměřuje na systémy a strukturu	- se soustředí na lidi
- spoléhá na kontrolu	- podněcuje důvěru
- má krátkodobý výhled	- má dlouhodobou perspektivu
- se ptá jak a kdy	- se ptá co a proč
- se dívá na výsledky	- upírá zrak na horizont
- přijímá status quo	- zpochybňuje status quo
- je tradičním dobrým vojákem	- je sám sebou
- dělá věci správně	- „dělá správné věci“

Ačkoli je Bennisův přístup značně popularizující, můžeme zde najít některé důležité body. Klíčovými charakteristikami manažera jsou nejen důraz na vizi a strategii, ale také na spolupráci s lidmi. Lídr (vůdce) vychází z poznání sebe sama, ví, čeho chce dosáhnout (má vizi), dokáže se vcítit do druhých a stimulovat je k dosažení společného cíle.

1.5 Teorie o vedení

V předcházející kapitole jsme uvedli jedno z pojetí lídra. Přístupů k vedení však bylo mnoho a během let se různě měnily a vyvíjely. Na přelomu 19. a 20. století se

předpokládalo, že vůdce (lídr) má vrozené vlastnosti, díky kterým může být vůdcem. V návaznosti na tento přístup vznikaly různé dotazníky a typologie osobnosti (za všechny jmenujme alespoň Cattelův šestnáctifaktorový dotazník). V další fázi se pak literatura zaměřovala na styly řízení – někdy jsou tyto přístupy označovány také jako behavioristické, protože se soustředily především na to, jak se manažer chová. Sem bychom mohli zařadit například teorii Tannenbauma a Schmidta (1958) – jde o koncept kontinua stylů od autoritářského po demokratický – manažeři by měli tihnout k demokratickému stylu tím více, čím více jejich podřízení vykazují nezávislost, připravenost převzít zodpovědnost a řešit problémy; teorii 4 S Rensise Lickerta⁴ nebo *manažerskou mřížku* R. Blakea a J.S. Mounonové. Zjednodušeně lze říci, že manažerská mřížka je založena na dvou faktorech – zaměření manažerů na produkci, a zaměření manažerů na lidi. Podle toho, čemu přiřkládají menší či větší význam, dělí se styl vedení na volný průběh, „venkovský klub“, kompromisní (formální řízení), autoritativní řízení a týmové vedení (podle Tureckiová, 2004, s. 79).

Zajímavou teorii, která má blízko k Bennisovu pojetí manažera a lídra, představil James MacGregor Burns (c 2003). Ten rozlišoval *transakční a transformační vedení*. Lídři uplatňující transakční vedení usilují o jasné stanovení úkolů a následně reagují podle toho, jak pracovníci tyto úkoly plní - dávají jim odměnu za jejich podporu a práci, a v případě problémů opravují jednání pracovníků tak, aby byl problém odstraněn. Lídr se tedy snaží uspokojit aktuální potřeby pracovníků a k tomu používá jako hlavní nástroj podmíněnou odměnu. Oproti tomu transformační vedení je založeno na vizi a na schopnosti působit na lidi a získat si je pro svou vizi. Jde spíše o inspirativní vedení, uspokojující vyšší potřeby pracovníků. Lídr se snaží motivovat své podřízené k tomu, aby jejich vlastní zájmy byly v souladu se zájmy organizace, stanovuje cíle a snaží se pracovníky rozvíjet tak, aby byly schopni těchto cílů dosáhnout. Prostředky transformačního vedení jsou charisma (lídr je vzorem, který komunikuje vizi a cíle), inspirace (optimismus a nadšení pro misi a cíle),

⁴ Lickert rozděluje styly na exploativně-autoritativní, benevolentně-autoritativní, konzultativní a participativní-skupinový; podle Tureckiová 2004, s. 78

intelektuální stimulace (motivuje pracovníky ke kritickému myšlení a novým pohledům), zájem o jedince (rozvoj pracovníků s ohledem na jejich potřeby).

Výše zmíněné přístupy by se daly definovat jako universalistické (Tureckiová, 2004, s. 76). V protikladu k nim se vyvíjely přístupy situacionalizované (kontingenční), jež zdůrazňovaly vliv situace na způsob vedení. Patří sem například model situačního vedení Herseyho a Blancharda (c 2001). Ti tvrdí, že manažeři musí při jednání s ostatními pracovníky vzít v potaz jejich osobnostní a profesní zralost. Podle toho, jak jsou pracovníci ochotní (motivovaní) vykonávat určitou činnost (osobní zralost) a podle toho, jak ji umějí vykonávat (profesní zralost), pak manažer volí různé přístupy, a to v závislosti na tom, kolik podpory pracovníci potřebují. Manažer může volit mezi čtyřmi styly řízení podle toho, jak jsou pracovníci schopní a motivovaní. Pro pracovníky málo schopné a neochotné bude muset zvolit direktivní styl řízení; pro schopné, ale nejisté či málo motivované pracovníky bude vhodnější participativní styl, a pro ochotné, ale málo schopné pracovníky zase konzultativní styl. Nakonec pro schopné a motivované pracovníky může manažer zvolit styl delegativní.

Neustále měnící se prostředí přitom vyžaduje vůdce, kteří jsou schopni nadchnout ostatní pro svou vizi, podporovat kreativitu, rozvíjet pracovní příležitosti a poskytovat uznání pro talentované jedince (Powell, Graves, 2003, s. 148).

V současné době můžeme v literatuře najít jak zastánce přístupů univerzalistických, tak situačních. Za hlavní přínos situačních přístupů můžeme určit požadavek flexibility manažera a připravenosti na změnu (výše zmiňovaný např. D. Kampovou); z přístupů zaměřených na chování a rysy zase můžeme odvozovat klíčové manažerské kompetence.

1.6 Styly vedení a gender

Podle Powella a Gravesové (2003) lze najít určité spojitosti mezi genderovými stereotypy a teoriemi vedení. Inklinace k jednání orientovanému na úkol (stanovování cílů, zahájení práce na úkolech) je častěji spojována se stereotypně mužským chováním, zatímco tendence k jednání orientovanému na vztahy (zájem o

podřízené a jejich spokojenost) je častěji spojována se stereotypně ženským chováním. Stejně tak autokratický styl vedení (dominance, kontrola) je vnímán více jako mužský, a demokratický styl (začleňování ostatních do rozhodování) jako ženský stereotyp. Ani jedna z těchto teorií vedení ovšem „nenaznačuje, že ani stereotypně ženské, ani stereotypně mužské chování je klíčem k úspěšnosti lídra“ (Powell, Graves, 2003, s. 149).

Korelací mezi genderem a stylem vedení se blíže zabývali Alice Eaglyová a Blair Johnson (1990), kteří provedli metaanalýzu studií věnujícím se genderovým rozdílům v přístupu k vedení orientovanému na úkol, vedení orientovanému na vztahy a demokratickému versus autokratickému vedení. Ve své analýze se zaměřili na laboratorní experimenty (porovnávající chování ženských a mužských lídrů v simulovaných situacích ve skupině), hodnotící studie (zkoumající inklinaci jedinců v nemanžerských pozicích k určitému jednání), a organizační studie (porovnávající skutečné chování mužů a žen ve srovnatelných vůdčích pozicích). Zjistili, že ženy tíhnou více k používání demokratického (participativního) stylu a muži k autokratickému stylu. Dále podle průzkumu ženy tíhnou k interpersonálnímu stylu vedení, ale pouze v laboratorních experimentech a hodnotících studiích; ženy a muži se neliší v přístupu k vedení orientovanému na úkol. Dále z výzkumu vyplynulo, že podle všech typů studií ženy tíhnou k demokratickému stylu vedení více než muži.

Jak už jsme naznačili výše, transformační vedení je založeno na komunikaci vize a cílů, koučinku a mentorování, a snaze motivovat druhé k dosahování společných cílů; transakční vedení je založeno spíše na monitorování zaměstnanců, odměnách a opatřeních k nápravě chyb a nevhodného chování. Podle některých studií jsou ženy také častěji transformačními lídry než muži – jsou lépe hodnoceny ve třech oblastech transformačního vedení, jimiž jsou charisma, inspirace a zájem o jedince, muži jsou naopak lépe hodnoceni v řízení podle výjimek charakteristickém pro transakční styl vedení (Powell, Graves, 2003, s. 150). Ženy vykazují více znaků transformačního vedení, především v komunikování mise a cílů organizace, zkoušení nových způsobů řešení problémů, či rozvoji a mentorování podřízených. Z transakčního vedení ženy často využívají odměn za dobrý výkon (Eagly, Carli, c 2007). Zároveň podle dalších

studií (Eagly, 1996) všechny dimenze transformačního stylu vedení pozitivně korelují s úspěšností manažera, zatímco řízení podle výjimek koreluje negativně.

Ženy a muži se podle některých studií celkově neliší ve své efektivitě jako lídři. Muži jsou sice úspěšnějšími lídři ve vojenském prostředí, a ženy v oblasti vzdělávání, sociální práce a vládním prostředí, ale úspěšnost mužů a žen se nijak neliší v podnikatelském prostředí. (podle Powell, Graves, 2003, s. 150). Podle studie F.Fiedlera (1967) mezi mužským a ženským stylem vedení neexistují žádné význačné rozdíly.

Tyto studie mohou být zároveň zajímavým podkladem pro vzdělávání žen manažerek. Při přípravě kurzů by jejich tvůrci měli brát v úvahu například to, k jakému stylu vedení účastnice inklinují, jaké jejich dovednosti dále rozvíjet, a na jakých je například potřeba pracovat více od základu.

V následujícím textu se budeme věnovat tomu, jak se může manažer rozvíjet, aby se stal efektivním lídrem. Vycházíme přitom z předpokladu, že manažerským dovednostem se dá alespoň částečně naučit - Henry, Hill a Leitch (2005) hledali v literatuře právě odpověď na otázku, zda se dají podnikatelské dovednosti naučit či nikoli. Většina autorů se podle jejich průzkumu přiklání k názoru, že “alespoň některé elementy spojené se subjektem výuky mohou být rozvíjeny a získány díky vzdělávání a tréninku”.

2 Manažerský rozvoj a vzdělávání

Rozvoj manažerů je zaměřen na „zlepšování výkonu manažerů v jejich současných rolích a jejich přípravu na vyšší funkce a vyšší míru zodpovědnosti v budoucnu“ (Armstrong 2007, s. 489). Manažer tak postupuje z nějaké současné úrovně znalostí a dovedností k bodu v budoucnosti, kdy bude ke své práci potřebovat opět vyšší úroveň znalostí a dovedností. Prostředkem ke zlepšování výkonu je vzdělávání manažerů.

Vzdělávání je nepřetržitý proces, který nejen zvyšuje existující schopnosti, ale také vede k rozvíjení dovedností, znalostí a postojů, které připravují lidi na budoucí širší, náročnější a odpovědnější práci (Armstrong, 2007, s. 462).

2.1 Cíle a obsahy rozvoje manažerů

Lidé dnes musí čelit nejrůznějším změnám, ať už je to na úrovni globální (rozvoj vědy a techniky, telekomunikací, rušení bariér obchodu), společenské (lidská práva, správní změny), organizační (decentralizace, strategické aliance, atp.) či individuální (větší rozmanitost v nabídkách práce, střídání více zaměstnání během života, více odpovědnosti a stresu, rostoucí fenomén samostatného rodičovství, atd.). Následkem toho si lidé čím dál tím více potřebují osvojit schopnosti, které jim umožní flexibilněji na tyto změny reagovat a lépe se vyrovnat s nejistou budoucností.

E.S.Mwasalwiba (2010) provedl souhrnnou studii literatury na téma podnikatelské a manažerské vzdělávání. Nejvíce autorů definuje podnikatelské vzdělávání jako určitý vzdělávací proces, jehož cílem je ovlivnit postoje, chování, hodnoty či záměry jedince směrem k podnikání; stejné procento autorů (30%) pak tvrdí, že cílem podnikatelského vzdělávání je získávání a rozvoj dovedností pro podnikání. Podle Kirbyho (2006) se podnikatelské vzdělávání dá rozdělit do tří kategorií: 1) programy podporující povědomí o podnikání, 2) programy rozvíjející kompetence pro založení podniku a sebezaměstnání, 3) programy zaměřené na rozvoj malých podniků.

Právě ta třetí kategorie podnikatelského vzdělávání (vzdělávání zaměřené na rozvoj malých podniků, či chcete-li, vzdělávání pro stávající podnikatele) má v sobě potenciál naučit jedince inovativnímu přístupu k řešení problémů, rozvíjí kreativitu a schopnost spolehnout se sám na sebe, a tím zvyšuje i jedincovu schopnost pružně reagovat na měnící se prostředí. „V těchto programech lidé získávají schopnosti, znalosti a postoje, které jim umožňují vykročit a vytvářet svou vlastní budoucnost, řešit své vlastní problémy.“ (podle Henry, Hill, Leitch, 2005)

Na poli podnikatelského vzdělávání bohužel panuje nejednotnost v cílech vzdělávacích programů, která následně ústí v různých pohledech na možný rozvoj vzdělávacích kurzů. (Fiet, 2000a)

Podle Armstronga (2007, s. 489) by měl rozvoj manažerů (z organizačního hlediska) splnit následující cíle: sjednotit očekávání (dohodnout konkrétní cíle); zlepšit výkon a připravit se na náročnější úkoly v budoucnu; rozpoznat manažery s potenciálem; a zabezpečit následnictví v manažerských funkcích.

Jestliže se podíváme na toto členění z pohledu manažera-podnikatele, respektive manažerky-podnikatelky, budeme jej muset poněkud upravit. Sjednocujícím prvkem bude určitě zlepšení výkonu a příprava na náročnější úkoly v budoucnu. V dalších krocích se ale manažeři-podnikatelé budou zaměřovat více na sebe: jejich úkolem, tak bude rozpoznání vlastního potenciálu a určení cílů, kterých chtějí dosáhnout. Zároveň se ale také musí pokusit rozpoznat tento potenciál v ostatních, aby s nimi mohli lépe spolupracovat a lépe je vést.

Při stanovování cílů svého vlastního rozvoje by manažeři měli vzít v úvahu to, k čemu má vést jejich rozvoj celkově - rozvoj jednotlivců by měl být v souladu s rozvojem firmy. Účastníci vzdělávacích podnikatelských programů uvádějí např. tyto cíle: rozvoj schopnosti porozumět jednotlivým typům podniků, schopnost umět posoudit vlastní podnikatelské dovednosti, znalost základů marketingu, financí, operačního plánování, organizačního plánování, zakládání nového podniku a získávání zdrojů (Henry, Hill, Leitch, 2005).

Obsahy vzdělávacích podnikatelských programů jsou velmi rozličné, zřejmě proto, že chybí jednotná definice podnikatelského vzdělávání, nicméně se obvykle snaží rozvíjet schopnosti, dovednosti a znalosti manažerů tak, aby lépe obstáli v manažerských rolích a byli lepšími lídry, tak jak jsme si je definovali v předchozích kapitolách. Mwasalwiba (2010, s. 30) vyjmenovává 9 nejčastějších obsahů (řazeno podle četnosti výskytů): finance, marketing, rozvíjení podnikatelských příležitostí, podnikatelský plán, řízení růstu, budování týmu, založení podniku, SME⁵ management, řízení rizika.

V každém případě by obsah vzdělávacího programu měl vycházet z cílů a měl by zohledňovat potřeby účastníků. Při definování obsahů programů můžeme také vycházet z typologie manažerských rolí a zaměřit se buď na rozvoj tvrdých dovedností (prodejní, marketingové, finanční) či na rozvoj měkkých dovedností, jako je motivace, řešení problémů, komunikace, budování týmu, delegování atp.

2.2 Řízení vlastního rozvoje (seberřízení)

Aby bylo vzdělávání manažerů efektivní, tedy aby skutečně vedlo k jejich rozvoji, musí manažeři především znát své potřeby – musí si přesně pojmenovat, co potřebují znát, aby mohli svou práci vykonávat efektivně. Kromě toho musí být motivováni se učit a vzdělávat a převzít zodpovědnost za své vzdělávání, to znamená, že cíle vzdělávání si musí stanovit sami. Nakonec si musí zvolit vhodné metody a vhodně kombinovat formální vzdělávání (tj. v rámci formálních vzdělávacích institucí), neformální vzdělávání (tj. mimo školský systém) a informální učení (tj. veškeré učení, i neplánované)⁶. Aby bylo vzdělávání účinné, musí být kontinuální, manažeři se musí učit po celý život – tj. uplatňovat celoživotní učení⁷.

⁵ Small to Medium Enterprise

⁶ informálním učení podle některých odhadů pokrývá až 75% veškerého lidského učení. Zdroj: podle Beneš 2003, s. 95

⁷ Pojem celoživotní učení se vyvinul v polovině 90. let v návaznosti na koncept celoživotního vzdělávání z let šedesátých, respektive sedmdesátých. Celoživotní učení, stručně řečeno, představuje

Celoživotní učení zde znamená, že se manažer nebude vzdělávat pouze pomocí kurzů, ale že se bude učit neustále – z práce, z každodenních situací, z jednání s lidmi, a hlavně ze svých chyb. Bude hledat ponaučení plynoucí z osobního života, které bude moci uplatnit v práci, a naopak. V praxi se tento přístup uplatňuje jako řízení vlastního rozvoje.

Řízení vlastního rozvoje reflektuje současnou situaci, kdy se manažer musí neustále přizpůsobovat změnám prostředí a musí rozvíjet poměrně široké pole kompetencí, aby byl dostatečně flexibilní. Tento koncept tudíž považuje rozvoj za nepřetržitý proces a zahrnuje do něj veškeré chování a myšlení manažera, ne pouze některé aspekty.

Řízení vlastního rozvoje je také pilířem kurzu analyzovaného dále v této práci, a proto se mu zde budeme více věnovat.

Základem pro řízení vlastního rozvoje je přijetí odpovědnosti za tento rozvoj. Někdy může být zprvu těžké tento koncept přijmout, někdy je pro jednotlivce obtížné si určit, kde by měli začít. Obecně se však doporučuje začít analýzou svých potřeb, na kterou navazuje stanovení cílů a priorit.

Fiona Dentová (1994) uvádí čtyři etapy manažerského rozvoje. V první etapě manažer musí provést analýzu k určení svých potřeb a směrů dalšího rozvoje. Ve druhé etapě tyto údaje musí strukturovaně projít a zvážit, jaké informace o svém dalším rozvoji z nich může získat. Ve třetí fázi už může začít plánovat, jakým způsobem postupovat při získávání dovedností, znalostí a postojů, které potřebuje (jinými slovy zamyslí se nad formami a metodami). Pak už může přistoupit ke čtvrté fázi (akci) a začít využívat těch nevhodnějších nástrojů k získání znalostí, dovedností či zkušeností, jejichž dosažení si stanovil za cíl na začátku první etapy.

možnost získání různých kompetencí kdykoli během života (life-long learning) a různými cestami (life-wide learning). Zdroj: Šerák; Dvořáková, 2009.

Jinými slovy, nejprve si musíme uvědomit, kde jsme a kde bychom chtěli být, a pak si musíme určit, jak se chceme učit a co nám v tom brání. Dobré je také zamyslet se nad tím, jaký vliv bude mít učení na naše okolí, a najít si lidi, kteří nám mohou v našem rozvoji pomoci.

K účinnému sebeřízení nám tedy pomáhá stanovování cílů a priorit a praktické postupy umožňující optimalizaci duševní práce. Cíle si můžeme rozdělit na dlouhodobé (tj. vize a ideály, které je potřeba postupně naplňovat), krátkodobé (spojené s každodenními aktivitami) a střednědobé (propojující dlouho- a krátkodobé cíle). Podle Pauknerové (2006) má stanovování dlouhodobějších cílů vysoký motivační efekt a napomáhá prožití plnohodnotného života. Cíle se přitom mohou měnit v závislosti na mnoha proměnných, jako jsou výchova, životní zkušenosti či vzory, takže je v průběhu života přirozeně modifikujeme. Důležité ovšem je, abychom si stanovili reálné cíle (viz zásada SMART v kapitole 1.3) a byli schopni je rozpracovat do podoby konkrétních dílčích etap. K tomu nám pomáhá stanovování priorit (tj. oblastí, kterým chceme v určitém období života dávat přednost) a postupů k dosahování cílů (např. správné pracovní návyky, zdravá životospráva, time-management atp.). Cíle, priority a programy (plány) nám mohou pomoci v dosahování i velmi náročných cílů, což se týká jak celého života jedince, tak oblasti sebeřízení a seberozvoje manažerů a vedení lidí.

Řízený seberozvoj se tak stává nástrojem a metodou rozvoje a vzdělávání manažerů: je to systematický proces, do něhož je kromě manažera zapojen také facilitátor. Ten může být přímo zaměstnancem firmy (tj. interní facilitátor, obvykle u větších společností) nebo může jít o externího konzultanta. Má-li mít seberozvoj smysl, musí v něj podle Folwarczné (2010, s. 75) manažer sám věřit – mít ochotu a pravomoc něco změnit, mít ochotu rozvíjet se, být si vědom svého vlivu na vlastní konání, získávat zpětnou vazbu od ostatních. Mimoto je potřeba, aby byl otevřený novým myšlenkám a byl připravený ke změně, tedy aby se byl schopen podívat na stávající problémy z jiného úhlu a aktivně se připravit na změnu (vytvořit si plán, jak jí dosáhnout).

Celkově vzato, sebeřízení manažerů znamená, že „si na základě co nejúplnějšího sebepoznání dokáže manažer stanovit vlastní priority tak, aby při jejich dosahování vždy respektoval a umocňoval i společensky významné cíle“ (Bedrnová, Nový, 2007, s. 301). V kapitole 1.4 Manažer a lídr jsme uvedli, že lídr má vizi a svým jednáním k ní inspiruje i ostatní. Proto je důležité, aby měli manažeři jasnou a komplexní životní koncepci, „která bude patrná z každého jejich jednání směrem navenek i z těch aktivit, jejichž prostřednictvím budou pracovat sami na sobě“ (ibidem).

Předpokladem (a později i hlavním přínosem) řízení vlastního rozvoje je porozumění sobě sama a porozumění tomu, jak se jedinec učí. Kromě toho si manažer může zlepšit své strategické myšlení (musí plánovat, proč, v čem a jak se bude vzdělávat). Díky tomu, že lépe pozná sám sebe, může získat i větší sebedůvěru a sebejistotu. Nyní se blíže podíváme na to, jak se manažeři a podnikatelé učí.

2.3 Přístupy k učení manažerů a podnikatelů

Jak již bylo zmíněno výše, k tomu, aby mohli manažeři efektivně pracovat na svém rozvoji, potřebují nejprve zjistit, jak se mohou učit, respektive jaký mají oni sami učební styl a jaké by tedy měli volit metody.

2.3.1 Učení se ze zkušenosti

Podle autorů studie *A process model of small business owner-manager's learning in peer networks* se podnikatelé nejčastěji přirozeně učí ze zkušenosti, ze svých vlastních činností, z úspěchů a neúspěchů (learning by doing), což ale může vést k tomu, že se příliš spolehnou na již vyzkoušené způsoby a přestanou objevovat nové příležitosti. Proto je zapotřebí kritické reflexe, kdy „jedinci reflektují události a následně zasadí své vlastní porozumění do nového rámce“ (Hamilton; Zhang, 2009). Argyris (1999) např. hovoří o dvojité smyčce učení⁸. Čím je proces učení

⁸ Podle Argyrise se mohou lidé (a organizace) učit buď jednoduchou, nebo dvojitou smyčkou. Jestliže nové poznatky korespondují s jejich dosavadními kognitivními rámci, a oni je přijmou tak, jak jsou, jde o jednoduchou smyčku učení. O jednoduchou smyčku se jedná i tehdy, když nový poznatek a

komplexnější a méně strukturovaný, tím hůře se jedinec orientuje v tom, na co zaměřit svou reflexi, a podnikatelé se pak často soustředí spíše na detaily a konkrétní běh podniku, než na vizi a strategii. Zhang a Hamiltonová (2009, s. 611) tvrdí, že „efektivní učení podnikatelů je společenský proces, během něhož podnikatelé získávají hlubší reflexi a vynaloží nižší náklady, jestliže pracují s dalšími lidmi, pozorují a reflektují zkušenosti druhých“.

Teorie učení ze zkušenosti je jen jednou z několika dalších teorií učení⁹; stále více autorů se však přiklání k její účinnosti, proto se jí zde budeme věnovat podrobněji.

Kořeny této teorie můžeme hledat například v pracích Američanů Eduarda C. Lindemana a Carla Rogerse. Lindeman (1961) tvrdí, že hlavní učebnicí dospělého je jeho zkušenost, a dospělý by se proto měl ve svém učení zaměřit především na neustále se proměňující sociální procesy.

Psycholog Carl Rogers koncipoval nedirektivní přístup k psychoterapii (někdy také označovaný jako soustředěný na klienta či na osobu). Rogers (1998) zdůrazňoval, že je důležité, aby si člověk dokázal připustit, co je v něm skutečné, aby důvěřoval své zkušenosti a svému hodnocení a dokázal vyjádřit, co skutečně cítí. Rogers také

dosavadní rámec nesouhlasí, a jedinec pouze změní své jednání (aniž by se nad neshodou zamýšlel). Dvojitá smyčka nastává až tehdy, když existuje nesoulad mezi novými a dosavadními poznatky, a jedinec se nad nimi zamyslí, tj. přezkoumá své dosavadní poznatky, a pak teprve modifikuje svou činnost. Zdroj: Argyris, 1999.

⁹ Armstrong uvádí čtyři hlavní teorie učení: *teorii upevňování správných reakcí* (vychází z výzkumů F.Skinnera; podle této teorie se chování mění v důsledku reakce jedince na podnět či očekávání nějakých důsledků. Žádoucí chování tak může být upevňováno např. pozitivní zpětnou vazbou, odměnou, atp.); *poznávací (kognitivní) teorii* (týká se funkčního zdokonalování poznávací procesů, především myšlení. Klíčové je získávání pojmů a vytváření kognitivních map, které pak jedinci pomáhají řešit problémy vyžadující vyšší formy myšlení), *sociální teorii učení* (ta tvrdí, že učení probíhá prostřednictvím sociálních interakcí. Jde o proces osvojování a využívání sociálních zkušeností, jehož základem je observační učení. Jedinec se učí pozorováním druhých, kteří mohou vystupovat jako pozitivní a negativní modely pro vlastní chování.) a nakonec *teorii učení ze zkušeností* (ta říká, že jedinci se učí ze svých vlastních prožitků, které následně reflektují).

Zdroj: Armstrong, 2007, s. 454

formuloval několik principů učení se ze zkušeností. Učení podle něj vyžaduje osobní angažovanost - jedinec se do něj musí zapojit jak pocity, tak inteligencí; učení pak zasahuje do hloubky, proměňuje chování i postoje jedince. Aby bylo učení efektivnější, musí jedinec vnímat důležitost poznatků, které může získat. Jedinec by měl nést alespoň částečnou odpovědnost za proces učení - pokud ho necháme, aby sám formuloval problém, sám si určil postup a vybral prameny, bude jeho učení nejúčinnější. Rogers podobně jako R. Revans tvrdí, že k pochopení a uchování poznatků dochází při vykonávání činností.

Další zmínky o učení se ze zkušeností můžeme najít v práci amerického vzdělavatele Malcolma Knowlese (c1970), který zpopularizoval pojem andragogika a koncipoval důležité zásady o učení dospělých. Učení dospělého je podle něj vždy sebeřízené a jeho nejdůležitějším zdrojem jsou zkušenosti; dospělí si tak mohou být navzájem zdrojem poznání.

Dále Knowles tvrdil, že jednotlivci jsou připraveni se učit, pokud cítí, že tak něčeho dosáhnou - neučí se proto, aby se učili, ale proto, aby dovedli něco udělat ve vlastním životě. Tato teze je v souladu s Vroomovou expektační teorií motivace, která říká, že aby jednotlivec vyvinul nějaké úsilí, musí být pravděpodobné, že jeho práce bude mít nějaký účinek a že tento účinek (výsledek) bude odpovídajícím způsobem odměněn; zároveň musí být tato odměna pro jednotlivce atraktivní. Stejně tak koresponduje s Rogersovým tvrzením, že jedinec musí vnímat důležitost (význam) poznatků, jež může získat.

Jak je vidět z výše zmíněných principů, Knowles kladl velký důraz na zkušenosti učícího se jedince. Dalším teoretikem, který rozpracoval zkušenostní teorii učení, byl Reginald W. Revans (1989), který učení rozděloval na programové znalosti (programmed knowledge) a správné kladení otázek (questioning). Zatímco při programovém učení je nám zdrojem to, co už se naučil někdo jiný (knihy, referáty, přednášky), při kladení otázek se učíme z vlastní činnosti a uvažování. Revans se domníval, že manažerům jde spíše o vyřešení reálných problémů, než o zprostředkovanou výuku. V reakci na to vytvořil vzdělávací systém nazvaný „učení

se akcí“ (action learning). Tento systém vychází z předpokladu, že lidé se nejlépe naučí novým věcem, jestliže mají (během kurzů) možnost pracovat s problémy, které se co nejvíce podobají problémům z jejich vlastní zkušenosti. Důležité je, aby byly vytvořeny podmínky, „ve kterých se manažeři učí na základě vlastních zkušeností při řešení reálných pracovních situací a problémů“ (Folwarczná, 2010, s. 126). Rovněž Prokopenko a Kubr (1996, s. 46) tvrdí, že „nejefektivnější učební procesy jsou ty, které se soustředí na obsah práce manažera.“

Boud et al. (1993) zdůrazňuje význam reflexe a skupiny při zkušenostním učení. Prožitek chápe jako základ či potenciální příležitost k učení, ale zároveň upozorňuje na to, že samotný prožitek ještě nemusí nutně vest k učení; k učení pak dochází, jestliže prožitek aktivně uchopíme jako něco, z čeho se můžeme učit („active engagement“), jinými slovy prožitek reflektujeme. Během reflexe jedinci „znovu uchopí, zaznamenají a znovu zhodnotí svůj prožitek, aby tento prožitek mohli přeměnit v poznatek.“ (ibid., s.9) Díky reflexi jsme tedy schopni přeměnit svůj prožitek v poznatek, který můžeme sdílet s ostatními. Boud et al. tvrdí, že reflektování prožitku s další osobou či ve skupině může změnit smysl toho, co si z prožitku vezmeme. I v případě, kdy skupina jedinců projde stejnou zkušeností, každý z nich ji bude interpretovat jinak, a právě „líčení podobností a rozdílů může účastníkům umožnit reflektovat to, jak byla jejich zkušenost ovlivněna jejich jedinečnou historií a vnímáním. /.../ Jestliže se různí jedinci účastní stejné události, jejich prožitek se bude lišit a budou ho konstruovat odlišně.“ (ibid., s 10 - 11) To, jak jedinec interpretuje určitou událost, je ovlivněno jeho očekáváním, znalostmi, postoji a pocity, ale také kontextem a prostředím, ve kterém se pohybuje. Boud používá pojem „osobní základ zkušenosti“ („personal foundation of experience“), který zahrnuje různé vlivy, které formují způsob, jakým se jedinec učí, přirovnávají to k učebním stylům.

2.3.2 Učební styly

Koncept učebních stylů vychází z Kolbova konceptu cyklu učení. Kolb (1984) definuje učení jako „proces, v němž vznikají znalosti prostřednictvím přetváření zkušeností“. Učení vychází z konkrétní zkušenosti. Aby k němu ale mohlo dojít,

musí učící se jedinec tuto zkušenost reflektovat (Kolb tuto fázi označuje jako přemýšlivé pozorování). Následuje zobecnění reflektované zkušenosti (abstraktní představa) a pak může jedinec dané poznatky uplatnit při další činnosti (aktivní experimentování), čímž se kruh uzavírá. Na základě této teorie a předpokladu, že každému jedinci se lépe učí v jiném stadiu učebního cyklu, Kolb vypracoval typologii učebních stylů podle toho, jaká fáze učení jedinci nejvíce vyhovuje¹⁰. V současnosti se ovšem více používá typologie Petre Honeyho a Alana Mumforda (1992), kteří Kolbův koncept rozpracovali do jednoduché a snadno zapamatovatelné verze:

Aktivist se učí ze zkušenosti, z reálně probíhajících dějů, když může aplikovat nově nabyté poznatky a dovednosti. Preferuje jednání a nové podněty.

Reflektor se učí při opakování a hodnocení věcí, které se staly. Má rád různá hlediska a alternativní přístupy.

Teoretik se učí při aktivitách, které jsou součástí nějakého systému. Rád vyvozuje závěry, využívá indukční myšlení.

Pragmatik se nejlépe učí při aktivitách spojených se skutečnými problémy či prací. Chce především použít znalost či dovednost k vyřešení konkrétních problémů.

Každý člověk může mít více preferovaných stylů učení. Folwarczná (2010, s. 57) uvádí, že podle výzkumu britské společnosti IPD (Institute for Personnel Development) pouze 2% lidí disponují všemi čtyřmi styly. Pětina dotazovaných

¹⁰ *Přizpůsobivý (akomodující) styl*: klade důraz na jednání, plnění úkolů, účast na nových činnostech. Jedinci využívající tento styl se dokážou velmi rychle přizpůsobit změnám, jsou pohotoví, uplatňují intuici; z teorie si rádi odnášejí prakticky uplatnitelné poznatky.

Divergentní styl: spoléhá na představivost a schopnost rozeznávat významy a hodnoty. Nositelé tohoto stylu jsou schopni se na věc dívat z mnoha úhlů a spojit různé souvislosti do jednoho celku. Při učení využívají zkušenost, kterou rozpracovávají do různých alternativ, proto jim vyhovují situace, ve kterých mohou uplatnit různé alternativní přístupy.

Asimilující styl: zdůrazňuje indukční myšlení a schopnost vstřebat velké množství údajů a vytvářet z nich teoretické konstrukce (modely). Tyto modely musí přitom zahrnovat všechny možné situace a být logické, jejich praktická aplikace není podstatná. Pokud se mají představitelé tohoto stylu učení zapojit do akce, musí předem znát její smysl.

Konvergentní styl: soustředí se na řešení problému. Jeho nositelé jsou věcní a jde jim především o jednoznačná řešení a správné odpovědi.

Na tomto místě je potřeba upozornit, že se vždy jedná pouze o ideální typy. Každý jedinec podle Kolba ve svém učení zahrnuje všechny styly, určitý ale převládá. Zdroj: Kolb, 1984.

uvedla, že preferuje tři ze čtyř stylů učení, 24% lidí preferuje dva styly a nejvíc, 35% lidí, preferuje pouze jeden styl učení.

2.3.3 Další přístupy k procesu učení

Učení si také můžeme představit jako šplhání po pomyslném žebříku (Bray, 2006, s. 105). První příčku můžeme nazvat nevědomá neschopnost¹¹ - ještě si neuvědomujeme, co všechno neumíme. Na druhé příčce už si mezeru ve svých znalostech či dovednostech uvědomíme – jsme ve stadiu vědomé neschopnosti. Na třetím stupínku pomyslného žebříku – ve fázi vědomé schopnosti – jsme schopni úkol či činnost provést, přitom se ale plně soustředíme na prováděné úkony. Na posledním stupínku pak už jsme schopni požadovaného výkonu téměř mimoděk, jsme ve fázi nevědomé schopnosti.

Kromě toho musíme vzít v úvahu také rozdílnou rychlost, kterou se lidé učí, a počítat s tím, že učení může v určitých fázích stagnovat. Proto by měl mít každý možnost postupovat v učení svým tempem a mít prostor pro opakování.

Hroník (2007, s. 54) uvádí šest zásad pro efektivní učení: jedinec se musí do učení sám aktivně zapojit a formulovat si cíle a kontext, tedy vztahovat učení k širším souvislostem. Dobré je také udržovat určitou posloupnost, tj. řadit úkoly podle nějakého klíče; společně s opakováním a vztáhnutím k práci to přispívá k lepší zapamatovatelnosti učiva. Nakonec je důležitá zpětná vazba jak při učení, tak při aplikaci naučeného v praxi.

Rozpoznání svého stylu učení, pochopení procesu učení a osvojení si některých zásad je rozhodující pro určení způsobů dalšího rozvoje a vzdělávání, zejména pro výběr co nejvhodnějších vzdělávacích metod a koncipování vhodného průběhu („flow“) kurzu.

Praktickému využití těchto konceptů při designu vzdělávací aktivity se budeme blíže věnovat v kapitole 5.

¹¹ v angl. originále *incompetence*, Bray, 2006, s. 105

2.4 Specifické faktory ovlivňující rozvoj a vzdělávání manažerek

Chceme-li připravit vhodný rozvojový program pro ženy manažerky/podnikatelky, musíme vzít v úvahu některá genderová specifika, jež mohou podmínit volbu vhodného programu (včetně obsahu a metod programu nebo průběhu vzdělávací aktivity).

Měli bychom proto zvážit vliv sociálních rolí a stereotypů na výběr a výkon povolání; work and life balance – tedy snahu o vyvážení rodinného a pracovního života u žen manažerek/podnikatelek; a odlišnosti v učení mužů a žen.

2.4.1 Vliv sociálních rolí a stereotypů na výběr a výkon povolání

Ženy se – částečně také kvůli genderovým stereotypům – mohou stát oběťmi sociální exkluze. Ačkoli se situace zlepšuje (především díky konkurenci a tlaku na přijímání kvalitní pracovní síly, a změně hodnotového žebříčku manažerek/podnikatelek – větší důraz na kariéru), stále ještě můžeme vyzorovat menší počet žen na manažerských a podnikatelských pozicích¹². Podle Russela (1993) muži a ženy mají odlišná očekávání od svého povolání. Ženy čelí více překážkám na pracovišti (stereotypy, zaujatost při výběrovém řízení a povyšování), navíc role rodičů má na jejich kariéru větší dopad než na jejich mužské kolegy - viz kap. 2.4.2.

Pokud se ženy v managementu prosadí, tak zejména na nižších a středních pozicích. Jedním z důvodů je zřejmě jakýsi seberegulační princip: „Ženy se ucházejí spíše o pozice ve středním a nižším managementu, pro které se cítí kompetentní. O pozice ve vyšším managementu ženy neprojevují tak silný zájem jednak z obav, zda by jejich vykonávání zvládly, ale zřejmě i z toho důvodu, že vrcholové řídicí pozice vyžadují mnohem vyšší pracovní nasazení a vypětí i více času, což se obtížněji harmonizuje s

¹² podle průzkumu ČSÚ se počet žen pracujících na vlastní účet v roce 2009 oproti roku 1993 téměř zdvojnásobil (z 94 tisíc v roce 1993 na 174 tisíc v roce 2009), počet žen pracujících na vedoucích pozicích dosahoval v roce 1993 54 tisíc, v roce 2008 už 94 tisíc, v roce 2009 poklesl na 85 tisíc. Mužů podnikatelů (pracujících na vlastní účet) je ovšem stále více, 436 tisíc v roce 2009, a mužů ve vedoucích funkcích rovněž – 208 tisíc v roce 2009, v obou případech tedy více než dvojnásobek oproti ženám. Zdroj: ČSÚ, 2010, Klasifikace zaměstnání a postavení zaměstnaných v NH.

osobním životem, zejména se zajištěním provozu rodiny a domácnosti.“ (Gazdová, Fischlová, 2006, s. 15)

V dnešní době se přiznává stále větší význam sociálním vlivům působícím na utváření osobnosti, a tedy i pohlavních rolí (Karsten, 2006). Značný vliv má učení, výchova, vzory, ovlivňování rodinou, vrstevníky či médii. Nedílnou součástí tohoto ovlivňování jsou genderové stereotypy, které přiřazují mužům a ženám typické vlastnosti či role ve společnosti. Pro zajímavost uvádíme některé „typicky mužské a ženské“ vlastnosti v tabulce č. 2. Tyto stereotypy usnadňují jedincům orientaci ve společnosti, ale na druhou stranu jim také mohou ztěžovat přístup k povolání či jiným sociálním skupinám. Astin (1993) například tvrdí, že ženy a muži mohou mít stejnou míru motivace k práci, či určitým povoláním, ale mohou činit jiná rozhodnutí kvůli rozdílným příležitostem a zkušenostem získaným dosavadní socializací.

Tabulka č. 2, Typicky „ženské a mužské“ vlastnosti, podle Karsten 2006, s. 24 – 25.

Typicky „ženské“ vlastnosti	Typicky „mužské“ vlastnosti
Bezmocnost, citové založení, emocionalita, empatie, jemnost, parádívnost, mírnost, náladovost, nelogičnost, nerozhodnost, nesamostatnost, něžnost, ohleduplnost, pasivita, pečlivost a opatrnost, porozumění, poslušnost, povolnost, přitažlivost, přívětivost, senzibilita, slabost, soucitnost, taktnost, touha po jistotě, zaměřenost na děti a rodinu, závislost, žvanivost.	Agresivita, aktivita, autoritativnost, bojovnost, ctižádostivost, dobrodružnost, dominance, neohroženost, nezávislost, objektivita a věcnost, odhodlanost, odolnost, odvaha, panovačnost, přímost, racionalita, realističnost, rozhodnost, rozvaha, sebejistota, sebevědomí, schopnost sebeovládání, soutěživost, spolehlivost, statečnost, tvrdost, vedení, zodpovědnost.

Zajímavým nástrojem pro odstupňování osobnostních vlastností mužů a žen je Spenceův *Dotazník k měření pohlavně specifických znaků* (Spence et al., 1975). Tento dotazník obsahuje dvě stupnice, s jejichž pomocí mohou muži a ženy sami popsat své vlastnosti. Stupnice Ž vyjadřuje míru expresivnosti a obsahuje vlastnosti připisované ženám (*vnímavost k pocitům druhých, schopnost navazovat vztahy,*

laskavost, srdečnost ve vztazích, pomoc druhým, něžnost a vlídnost, porozumění); stupnice M vyjadřuje míru instrumentálnosti a obsahuje „typicky mužské“ vlastnosti (*aktivita, lepší odolnost vůči tlaku, soutěživost, rozhodnost, vytrvalost, sebejistota, nezávislost, pocit převahy*). Ačkoli se ženy v průměru hodnotí jako expresivnější než muži (a naopak), hodnocení obou pohlaví se často velmi překrývají – spousta žen se považuje za instrumentálnější než mnohý muž a vice versa.

Powell a Butterfield provedli tři série studií (v 70., 80. a 90. letech), ve kterých zjišťovali charakteristiky úspěšných manažerů – podle těchto studií ve všech třech dekáдах popsali respondenti úspěšného manažera tak, že se více podobal stereotypním mužským charakteristikám, než ženským (podle Powell; Graves, 2003). Podle Powella a Gravesové mohou být příčinou těchto preferencí stereotypy a předsudky, které následně ovlivňují chování mužů a žen v roli manažera (ibid., s. 135). Rovněž podle studie V. Scheinové (1973) vlastnosti úspěšných manažerů na střední úrovni managementu jsou vnímány jako vlastnosti stereotypně mužské, např. v oblastech jako je emoční stabilita, agresivita, schopnost vůdcovství, spoléhání se sama na sebe, jistota, touha po zodpovědnosti, vážnost, objektivita, či přímocharost.

Podle průzkumu organizace Gallup, která dotazovala respondenty ve 22 zemích, většina dotazovaných by, pokud by si mohla vybrat, preferovala muže manažera oproti ženě manažerce (podle Powell, Graves, 2003, s. 136). Výsledky dalších průzkumů prováděných ve Velké Británii, Německu, Japonsku a Číně ukazují, že muži a ženy v těchto zemích považují muže za úspěšnější manažery než ženy (ibid.). Také podle Valerio (2009, s. 79-81) ženy musejí častěji prokazovat, že mohou být dobrými lídry a že jsou schopny zpracovat i negativní feedback.

2.4.2 Vyváženost pracovního a rodinného života

Ženy ve své kariéře čelí různým překážkám, často spojenými se snahou o rovnováhu mezi rodinným a pracovním životem a nedostatkem podpory a pochopení od jejich významných druhých (rodiny, přátel, kolegů...). Musí se vyrovnat s nedostatkem času, obavami ze zvládnutí role matky, manželky a podnikatelky či manažerky a tlaku okolí na zvládnutí těchto rolí - podle některých průzkumů u žen, které našly

sebenaplnění a úspěch v kariéře, je větší pravděpodobnost, že budou prožívat nespokojenost v osobním životě. Tlak a obavy pak mohou vést k úzkosti, stresu, emočnímu vyčerpání a pocitům viny (Etzion, 1987).

Davidsonová a Cooperová (1992, s. 44-55) uvádějí nejčastější příčiny stresu žen v roli manažerek – jsou jimi přílišné pracovní vytížení (35%), uzávěrky a časová tíseň (25%), neovlivnitelné situace (12%), konflikt mezi prací a rodinným/společenským životem (12%), konflikty na pracovišti na vztahové rovině (12%) a dále pak pocit nedocnění, vysoká očekávání, a potřeba prokázat, že ob stojí ve své pozici. Dalším zdrojem stresu může být tlak na přijetí stereotypně mužských rysů chování, jako je asertivita, sebejistota a rozhodnost a nedůvěra ve své vlastní schopnosti. Všechny tyto stresory pak mohou vést k obavám z delegování: „nedostatek sebevědomí se odráží v pocitu manažerky, že si musí udržet kontrolu pro případ, že by se něco pokazilo“.

Ženy podnikatelky jsou pravděpodobněji ještě v obtížnější situaci, protože na nich zároveň leží zodpovědnost za chod vlastní firmy. Bedrnová a Nový (2007, s. 652) uvádějí, že podnikatelé v České republice a dalších zemích střední Evropy pracují v průměru 55-60 hodin týdně, ženy podnikatelky o něco méně; průměrná pracovní doba zaměstnance je přitom 42 hodin týdně.

Bedrnová a Nový (2007, s. 653) také potvrzují, že k úspěšnému skloubení podnikání a rodinného života je zapotřebí „realistické a důkladné plánování“, stanovování přiměřených cílů a hlavně podpora partnera či rodiny. Je potřeba si vyjasnit očekávání a rozdělit role a odpovědnosti v péči o domácnost a rodinu, osvojit si strategie pro zvládání konfliktu mezi rodinnými a pracovními povinnostmi - snížení množství a nové definování závazků, delegování úkolů, uzpůsobení denního rozvrhu a využívání pomoci druhých (Etzion, 1987).

Podporou může podnikatelce být také další člen podnikatelského týmu – toho by žena podnikatelka měla vybírat na základě odborných znalostí, dovedností, kontaktů, ale také sdílených hodnot. Kromě toho je vhodné pečlivě zvážit obor podnikání.

Zároveň mohou manažerky (obtížněji však podnikatelky) využívat různých možností flexibilní pracovní doby, např. flexitime, telecommuting, částečný úvazek, compressed work week či job sharing. Podle průzkumu Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí (Gazdová, Fischlová, 2006) ke skloubení kariéry a rodinného života ženy nyní mohou využívat také různého technického vybavení a služeb k zajištění chodu rodiny. Zároveň ženy mohou očekávat i větší podporu ze strany partnera, než dříve. „Začíná být obvyklé, že role a funkce partnerů se prolínají“ (ibid., s. 26). Rodiče se v péči o dítě střídají podle svých časových možností, není již automaticky připisována ženě. Zároveň ale „sladění soukromého a pracovního života není firmami výrazně podporováno. Předpokládá se, že žena bude schopná zajistit si soukromé podmínky pro pracovní kariéru sama.“ (ibid., s. 33) Možnost pracovat na zkrácený pracovní úvazek nenabízejí zdaleka všichni zaměstnavatelé.

Další zajímavou možností flexibilního pracovního úvazku je model Mass Career Customization (MCC), který je založen na kombinaci čtyř složek, jejichž intenzitu si mohou zvolit sami zaměstnanci : tempo (rychlejší/pomalejší), pracovní zátěž (plná/redukovaná), místo a denní rozvrh (omezené/neomezené), role (samostatný pracovník/lídr). Pracovníci mohou pravidelně „optimalizovat“ svou kariéru tak, aby odpovídala jejím potřebám a závazkům (Benko, Weisberg, c2007) – viz tabulka č.3.

Tabulka č.3, Mass Career Customization (MCC), Model firmy Delloite. Zdroj: Benko, Weisberg, c2007, s. 16. (přeložila a upravila K.L.).

Tempo	Pracovní zátěž	Místo a denní rozvrh	Role
Rychlejší	Plná	Neomezené	Lídr
Pomalejší	Redukovaná	Omezené	Samostatný pracovník

Při plánování kariéry a rozvoje je potřeba si uvědomit nejen to, jakým překážkám ženy mohou čelit (viz výše), ale také to, jaké pro ně mohou být bariéry růstu. Ty mohou být osobní jako např. nejasná vize, zahlcení podnikatelky operativou, nedostatky v práci s lidmi, neochota se dále vzdělávat, ztráta motivace; či organizační jako např. vzájemná nedůvěra ve firmě, malá odvaha ke změnám, nedostatečné využívání lidských zdrojů, poruchy v komunikaci, neřešené problémy či rozdílné zájmy spoluvlastníků (Bedrnová, Nový, 2007, s. 653).

Od překážek a bariér se pak odvíjí to, jaké dovednosti by ženy manažerky/podnikatelky chtěly nejraději rozvíjet. Davidsonová a Cooperová (1992, s.55) zjistily, že se preference žen ve vzdělávání liší podle úrovně managementu, na které se pohybují. Zatímco ženy na nejnižší úrovni managementu preferovaly prakticky zaměřené kurzy (finance, administrativa...), ženy na nejvyšších pozicích se chtěly vzdělávat v oblasti řízení lidí, konzultování, otevřenějšího postoje k podřízeným; společnými tématy pro všechny úrovně pak bylo delegování, pro nižší a střední management pak rozvoj asertivity.

Na počátku kariéry ženy vnímají jako největší překážky nedostatek školení a zkušeností, nedostatek příležitostí a nové nároky na životní styl a rodinu (finance, čas, péče o děti, změna místa práce...) (Etzion, 1987). Dalším problémem může být, že dostávají pouze nenáročné úkoly, jsou oceňovány spíše za přizpůsobení se než za kreativitu, nedostávají dostatečné formální ohodnocení za výkon, získávají pouze pozice s nižšími rozhodovacími pravomocemi a nemají přístup do neformálních sítí.

Na tomto stupni kariéry by si ženy měly především uvědomit své preference ohledně povolání, pojetí sebe sama a postoj k rodině a kariéře. Rozvojové programy jim pak mohou pomoci „určit si životní linii, ujasnit role, zhodnotit pracovní zájmy, a vyjádřit pocity ohledně práce na manažerské pozici“ (ibid.). Náplní kurzů či neformálních skupin a sítí může být diskuze různých otázek, jako je rozvoj interpersonálních dovedností, zvládání firemní politiky, zviditelnění se, prevence proti stereotypizaci, snižování stresu, asertivita či zvládání rizika.

Ženy na středním stupni managementu či majitelky středně velkých podniků jako nejčastější překážky uvádějí omezený přístup k důležitým příležitostem, obtížné zvládání rodinných a pracovních závazků kvůli velkým časovým nárokům, málo rolových modelů a nutnost prokázat své schopnosti vůči kolegům (ibid.). Zároveň mohou ženy procházet zlomovým bodem při hodnocení své kariéry, a mohou je provázet pocity nespokojenosti, frustrace a rozčarování – „moc, status a tituly nestačí, chtějí rovné zacházení a ohodnocení, příležitost být v práci samy sebou a být blíže lidem okolo sebe.“ (ibid.)

V rozvojových programech pro manažerky na střední úrovni by měl být dán prostor soustavnému hodnocení potřeb, stanovování realistických cílů, ujasňování hodnot, zvládání času, asertivitě, vyjednávání, zhodnocení možností a příležitostí a rozvoji vhodných strategií. Dále by se měly programy zaměřit na zvládání nespokojenosti, depresí, úzkosti, nízkého sebehodnocení a sebevědomí.

Ženy v top management či majitelky velkých firem by měly pracovat především na proaktivitě při plánování své kariéry, kompetentnosti, získávání potřebných zdrojů,

získávání důvěry kolegů, rozvoji konexí, zvládnání rizika, přijímání kritiky a návrhů na zlepšení, a v neposlední řadě by se měly naučit, jak používat různé strategie k získávání vlivu, např. přátelskost, rozum, asertivitu, vyjednávání, koalice, atp. (ibid.).

Obecně se tedy kurzy pro ženy-manažerky zaměřují na rozvoj komunikačních dovedností (především přijímání a poskytování zpětné vazby), rozvoj asertivity a sebevědomí, či na delegování, ale také na přípravu kariéry, využívání příležitostí a překonávání překážek ze strany společnosti.

2.4.3 Odlišnosti v učení se žen a mužů

Při zvažování vhodné formy rozvoje pro manažerky/podnikatelky, bychom se měli zamyslet také nad odlišnostmi v učení se žen a mužů.

Zajímavé souvislosti mezi genderem a učebními styly přinesla Witkinsova studie závislosti či nezávislosti na poli¹³. Ta ukazuje, že úsudek některých lidí (závislých na poli) je daleko více ovlivněn kontextem, než úsudek lidí na poli nezávislých. Navazující studie pak poukázaly na to, jak je (ne)závislost na poli spojena s osobnostními charakteristikami, chováním či životním zaměřením (jedinci závislí na poli jsou např. citlivější ke společenským podnětům a jsou závislejší na sociálním rámci při formulování svých představ a názorů). Závislost či nezávislost na poli se nestaví proti sobě jako protikladné kognitivní styly, ale jedná se naopak o kontinuum; to, na jakém místě kontinua se jedinec právě pohybuje, navíc může záviset také na situaci.

Z andragogického hlediska je důležité, že proces učení tak může být zásadně odlišný pro jedince s různými kognitivními styly. Tennant porovnává přístup k jedincům

¹³ Witkins zkoumal, do jaké míry jsou jedinci schopni vertikálně umístit tyč do nakloněného čtvercového rámu; ukázalo se, že někteří jsou silně ovlivnitelní kontextem (rámem) a na jiné tento kontext nepůsobí; tyto výsledky se potvrdily také v dalších verzích testu; Zdroj: Tennant 1988, s. 90-91

závislým/nezávislým na poli a zaměřuje se na učební styl, přístup vzdělavatelů, plánování vzdělávání a interakci mezi vzdělavatelem a učícím se jedincem.

Podle Tennanta (1988, s. 93-94) hraje u jedinců závislých na poli daleko významnější roli externí upevnění, více se spoléhají na danou strukturu (a potřebují tak více pomoci s utříděním podkladů), při řešení koncepčních otázek se soustředí jen na určité podněty a lépe řeší sociální otázky. Vzdělavatelé by tak měli vybírat diskusní metody umožňující interakci mezi jedinci, vyhnout se negativnímu hodnocení a snažit se vytvořit přátelské prostředí. Jedinci závislí na poli se při volbě povolání a zájmů soustředí především na oblasti vyžadující sociální dovednosti a práci s lidmi.

Jedincům na poli nezávislým zase vyhovuje spíše učení založené na vnitřní motivaci, lépe strukturují různorodé podklady a řeší koncepční úlohy, a potřebují více asistence při řešení sociálních otázek. Vzdělavatel by měl vybírat objektivní a na poznatky zaměřené metody jako jsou přednášky, opravovat chyby, vytvářet dobře organizované učební prostředí. Při výběru povolání se jedinci na poli nezávislí orientují na analytické a neosobní obory vyžadující kognitivní dovednosti.

Významným poznatkem z hlediska této práce je, že většina žen se řadí mezi jedince na poli závislé (Tennant, 1988, s. 97). Tennant dále tvrdí, že pokud se přístup vzdělavatele a účastníka shoduje, budou se vzájemně lépe hodnotit, lépe komunikovat a efektivněji dosáhnou společného cíle. Z těchto důvodů by bylo zřejmě vhodnější zvolit interaktivní metody, jako jsou např. diskuze, práce ve skupinách či sociálních sítích.

Různé studie zabývající se rozdíly v učení se žen a mužů potvrzují, že existují úlohy, ve kterých vynikají spíše muži nebo naopak ženy – jejich přehled najdeme v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4, Úlohy, v nichž v průměru vynikají ženy/muži. Zdroj: Karsten 2006, s. 20 – 21.

Úlohy, v nichž v průměru vynikají ženy	Úlohy, v nichž v průměru vynikají muži
Testy na rychlost vnímání	Testy prostorové představivosti a mentální rotace
Testy na zapamatování vjemů	Testy motorických dovedností se zaměřením na cíl
Testy vybavování myšlenek a slov	Testy rozeznávání jednoduchých struktur ve složitých útvarech
Testy koordinace jemné motoriky	Testy matematického úsudku
Početní testy	

Otázkou ovšem zůstává, zda je lepší se zaměřit na rozvoj dovedností, jež si jedinec snadněji osvojuje, nebo se naopak zaměřit na ty, které jsou pro něj větší výzvou. Tennant (1988) uvádí, že snaha o co největší soulad metod s účastníky nemusí být vždy produktivní a že často bývá na učení nejpřínosnější právě to, že se jedinec naučí zvládat náročnější situaci a naučí se učit se. Vezmeme-li v úvahu také to, že (ne)závislost jedince na poli se může měnit podle situace, pak snaha vzdělavatele přizpůsobit vzdělávání kognitivnímu stylu jedince může být úspěšná vždy jen do určité míry.

Zároveň, jak uvádíme v kapitole 2.2, aby bylo vzdělávání jedince efektivní, musí přijmout zodpovědnost za své vzdělávání. Zvolené metody a míra, do jaké jedinec vystupuje při učení ze své zóny pohodlí, by se měly odvíjet zejména od cílů rozvoje, které si jedinec stanoví. V zásadě můžeme říci, že kurzy a programy zaměřené na přípravu manažerek by se měly zaměřovat na rozvoj jejich silných stránek a snažit se využít výhod, které mohou ženy vnést do vedení lidí. Různí autoři obvykle uvádějí lepší schopnost empatie, komunikační dovednosti, práce se skupinou, atp. Zároveň by se tyto programy měly zaměřit na překonávání slabých stránek – těmi jsou většinou nízká sebedůvěra, nedostatečná asertivita, atd.

3 Metody vzdělávání a rozvoje manažerek a podnikatelek

3.1 Rozdělení metod

Obecně platí, že při výběru metody pro vzdělávání a rozvoj manažerů musíme vycházet především z potřeb manažerů a z cílů, kterých chceme danou metodou dosáhnout.

Mužík (2004, s. 69-71) uvádí nejobvyklejší metody vzdělávání dospělých. Jeho rozdělení metod podle vztahu k praxi na teoretické, teoreticko-praktické a praktické ilustruje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3, Klasifikace didaktických metod podle vztahu k praxi. Zdroj: Mužík, 2004, s. 69.

Teoretické	Teoreticko – praktické	Praktické
Klasická přednáška	Diskuzní metody	Instruktáž
Přednáška ex katedra	Problémové metody	Koučink
Přednáška s diskuzí	Programové výuky	Mentoring
Cvičení	Diagnostické a klasifikační metody	Counselling
Seminář	Projektové metody	Rotace práce
		Stáž
		Exkurze

Z hlediska řízeného seberozvoje, o kterém jsme mluvili v předchozích kapitolách, je pro nás rovněž významné členění podle pomoci k učení na metody transferu a metody facilitace. Zatímco u metod transferu lektor na jedince pouze přenáší poznatky a dovednosti (takže účastník je pasivní), u metod facilitace role lektora spočívá v podpoře (usnadnění) procesu učení a aktivita se přesouvá na učícího se jedince. Metody transferu a facilitace zachycuje tabulka č. 5.

Tabulka č. 5, Klasifikace didaktických metod podle pomoci k učení, Zdroj: Mužík, 2004, s. 71.

Metody transferu	Metody facilitace
Přednáška	Instruktaž
Seminář	Koučink
Dialogické metody	Workshop
Problémové metody	Open Space
Konzultace	Studijně řešitelská činnost
Exkurze	Výcviková firma
Ověřování výsledků výuky	E-learning

Koubek (2007, s.265-266) dále dělí metody podle toho, jestli se odehrávají na pracovišti nebo mimo něj na „off the job“ a „on the job“:

Metody on the job: instruktáž, koučink, mentoring, counselling, asistování, pověření úkolem, rotace práce, pracovní porady;

Metody off the job: přednáška, přednáška spojená s diskuzí, demonstrování, případová studie, workshop, brainstorming, simulace, hraní rolí, assessment center, outdoor training, e-learning.

3.2 Vhodné metody

Pokusme se nyní vybrat a blíže popsat metody, které by mohly být nejvhodnější pro vzdělávání manažerek a podnikatelek. Vodítkem nám může být výzkum I.Folwarczná z let 2005-2006, který zjišťoval, které metody hodnotí manažeři jako nejefektivnější; za měřítko efektivity přitom manažeři obvykle považovali uplatnění poznatků a dovedností v pracovním prostředí. Dotazovaní manažeři shodně nejlépe hodnotili workshopy, kurzy interpersonálních dovedností, rotaci práce, učení se akcí a koučování. Ti manažeři, kteří měli zkušenost s programy seberozvoje, je také hodnotili jako velmi efektivní. (Folwarczná, 2010)

V diskuzi o metodách najdeme pnutí mezi dvěma přístupy – zatímco někteří autoři volají po tradičních metodách a tvrdí, že je potřeba zvýšit podíl teorie v obsahu kurzů, aby účastníci zlepšili své kognitivní schopnosti a byli schopni dělat fundovaná

rozhodnutí (Fiet, 2000b), jiní (Connor et al., 1996) se přiklánějí k učení založenému na skutečných pracovních a životních situacích a na učení prožitkem. Bousouara a Deakins (1998) na základě průzkumu malých podniků tvrdí, že podnikatelé se nejčastěji neučí strukturovaně, ale na základě zkušenosti, cestou pokusu a omylu. Rovněž Mwasalwiba (2010) se domnívá, že tradiční metody jsou méně efektivní pro rozvoj podnikatelských vlastností.

Podle studie Corporate Leadership Council, která zkoumala hodnocení různých rozvojových programů pro manažery, muži více oceňují učení se ze zkušenosti přímo na pracovišti, a ženy kladou větší důraz na koučink, mentorink a plány rozvoje (Valerio, 2009, s. 38).

Výběr vhodného programu ovšem vždy závisí na okolnostech a životní situaci, ve které se jedinec nachází.

Budeme-li vycházet z předpokladu, že základem pro úspěšný rozvoj a vzdělávání se je rozpoznání svých vlastních potřeb, můžeme jako zásadní metody rozvoje manažerek/podnikatelek určit koučink, konzultace (counselling), sebeřízení/seberozvoj, a kurzy na rozvoj měkkých dovedností. Koučink stejně jako konzultace můžeme zařadit mezi metody praktické, metody facilitace a on the job. Kurzy jsou metodami off the job, obvykle jsou teoreticko-praktické a využívají jak metod facilitace, tak metod transferu. Sebeřízení (seberozvoj) se prolíná celým životem jedince, proto je těžko zařaditelný, aktivita vychází od jednotlivce.

3.2.1 Koučink¹⁴

Koučink umožňuje manažerům řešit konkrétní problémy, ať už jde o jejich věcnou nebo vztahovou rovinu. Koučink je dlouhodobý proces, „ve kterém si manažer či zaměstnanec osvojuje znalosti a dovednosti, jež potřebuje pro svůj odborný a

¹⁴ V české literatuře se můžeme setkat s výrazy coaching, koučing, koučování a koučink – přikláníme se k výrazům koučink, případně koučování, které uvádí Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR.

sociální rozvoj a které mu umožňují lépe zvládnout úkoly pracovního místa“ (Stone, 1999). Během koučinku se manažer učí, jak kreativně řešit problémy, tj. nalézat vlastní řešení a flexibilně reagovat na nové situace. Rozvíjí jednak svoji schopnost se učit, jednak schopnost řešit problémy, a také efektivně komunikovat. Může být použito k rozvoji interpersonálních schopností, komunikace, delegování, time managementu, či práce s emocemi. Podle Downeyho (2003) je cílem koučinku odstraňovat bariéry výkonu (např. strach, nedostatek sebevědomí, přehnanou snahu vyniknout, perfekcionismus, ...), a tak rozvíjet potenciál jedince a zvyšovat jeho výkon.

Koučink se tak může stát důležitým nástrojem pro rozvoj nových způsobů chování, které mohou jedincům pomoci stát se úspěšnými lídry (Valerio, 2009, s. 38).

Základem koučinku je individuální přístup a otevřený vztah mezi koučem a koučovaným. Koučink může být buď direktivní, nebo nedirektivní. Při direktivním koučinku musí kouč znát odbornou problematiku dané oblasti, aby mohl koučovanému dávat instrukce. Od tohoto modelu se však ustupuje jako od zastaralého, a tak je koučink nejčastěji chápán jako nedirektivní koučink, kdy se kouč snaží vytvořit pozitivní atmosféru a podnítit koučovaného k experimentování a otevřenému myšlení. Kouč používá nedirektivní techniky jako aktivní naslouchání, reflexi, parafrázování, sumarizování či kladení vhodných otázek.

Základem koučinku je ujasnění cílů a zkoušení nových způsobů řešení problémů, následované zpětnou vazbou od kouče a reflexí. Průběh koučovací schůzky si můžeme přiblížit například na modelu (T)GROW J. Whitmora¹⁵. V podstatě se jedná

¹⁵ *T – Topic* – uvedení do tématu: v této první fázi se kouč a koučovaný dohodnou na tématu, kterému se budou věnovat, kouč se lépe zorientuje v dané problematice; *G – Goal* – stanovení cíle: kouč usnadňuje koučovanému nalezení a stanovení cílů koučování (případně dané schůzky); *R – Reality* – popis řešené situace: kouč a koučovaný důkladně rozeberou situaci, kterou chtějí řešit, přičemž kouč pomáhá koučovanému určit, na co se zaměřit, co vlastně potřebuje; *O – Options* – možná řešení: v této fázi se kouč snaží koučovaného podnítit k tomu, aby přinesl co nejvíce možných řešení. Tato řešení nehodnotí ani nekritizuje, snaží se v koučovaném podnítit kreativitu; *W – Wrap up* – shrnutí:

o uvedení do tématu, stanovení cíle, rozbor situace, hledání možných řešení a výběr jednoho z nich.

Za hlavní výhody koučinku můžeme považovat řešení skutečných problémů, individuální přístup, neformálnost, rozvíjení kreativity a hlavně vysokou flexibilitu a individualitu, jež napomáhá rychlému rozvoji koučovaného. Nevýhodou jsou značné finanční náklady a časová náročnost.

Konkrétní příklad koučinkového programu pro ženy manažerky můžeme najít např. u jedné lucemburské firmy¹⁶ – program je zaměřen na obvyklá témata (identifikace hodnot a cílů, efektivní komunikace, rozvoj sebevědomí, budování sociálních sítí), ale navíc se zaměřuje na některé obsahy přímo pro ženy (jak se zorientovat v managementu, ve kterém převládají muži; rodina vs. kariéra, odpovědnost v nové roli). Zásadami koučinku jsou vzájemná důvěra a respekt, kontinuita a pravidelnost, konstruktivní kladení otázek, podpora a zpětná vazba, naslouchání a zaměření na cíle. Cílem programu je pomoci ženám stát se úspěšnými manažerkami, aniž by kompromitovaly svou ženskost (Thill).

3.2.2 Mentoring

Mentoring je založen na vzájemné spolupráci zkušenějšího mentora a jeho méně zkušeného chráněnce a často „je považován za klíčový aspekt profesionálního rozvoje a zlepšování mužů a žen v organizacích“ (Hunsaker, 1991).

Zatímco koučování se soustředí spíše na výkon a dosažení dohodnutých cílů, mentoring se zaměřuje spíše na jedince a jeho celkový rozvoj. Chráněncům se dostane osobní podpory a přijetí a mohou díky mentorování nalézt motivaci více se ponořit do práce, najít větší uspokojení z práce, či dosáhnout lepšího sebeocenění

v této fázi koučovaný vybere řešení, která chce realizovat a spolu s koučem uzavře dohodu o plánu činností. Zdroj: Whitmore 1992, s. 55-92

¹⁶We accompany you. [online webová prezentace] [cit.12.5.2011] Dostupné z <http://www.accompany.lu>.

(lépe vnímají své kompetence a profesionální identitu) i hodnocení od ostatních (Valerio, 2009, s. 40).

V praxi můžeme nalézt programy jak pouze pro ženy, tak genderově smíšené. V mentorských programech pro ženy účastnice uvádějí, že výhodou je učení se podle rolí či vzorů: chráněnkyně mají možnost zjistit, jak si s danou situací poradila jejich mentorka v roli ženy-manažerky (Valerio, 2009, s. 40-41). Toto je velmi důležitý aspekt mentorování, protože ženy často postrádají rolové modely, tedy ženy na podobných pozicích, se kterými by mohly sdílet své zkušenosti - bez účinných rolových modelů si ženy manažerky mohou být nejisté, jak čelit některým skutečnostem, které prožívají (Hunsaker, 1991). Na druhou stranu podle Raginsovy studie účastníci mentorských programů deklarují větší spokojenost s mentory než s mentorkami (podle Valerio, 2009, s. 40).

Mentoring je pro ženy důležitý jak na počátku jejich kariéry, kdy jim může ukázat cesty dalšího rozvoje, tak v průběhu jejich kariéry, kdy jim může pomoci získat respekt od nadřízených. V průzkumu provedeném mezi 85 manažerkami dotazované uvedly, že mentoring jim pomohl se naučit jednat s mužskými kolegy, rozvíjet znalosti v oboru a usilovat o vyšší cíle. Zároveň jim dopomohl ke konstruktivní kritice, povýšení či porozumění politice organizace, a k lepšímu ohodnocení. Posilnil jejich sebevědomí a inspiroval je k větší kreativě. Účastnice se naučily prosazovat své zájmy, ukazovat svůj pozitivní přínos pro ostatní, překonávat nepochopení a zviditelnit se. (Hunsaker, 1991)

Zajímavý mentorský program pro ženy manažerky už několik let úspěšně provádí kanadská nezisková organizace Women in Leadership (WIL)¹⁷. Jedná se o šestiměsíční program, jehož cílem je zvýšit účast žen v managementu a na vedoucích pozicích. Program se skládá ze dvou workshopů na rozvoj vůdcovských dovedností pro mentorky, dvou workshopů pro chráněnkyně/protège (podle jejich potřeb), pěti

¹⁷ Women in Leadership (WIL) [online webová prezentace] [cit. 12.5.2011 Dostupné z URL <http://www.womeninleadership.ca/>

diskuzí u kulatého stolu, možnosti účasti na konferencích pro ženy manažerky, a samozřejmě mentorského programu jeden na jednoho. Mentorky kromě pomoci v rozvoji druhé osobě také rozvíjejí své vlastní vůdcovské schopnosti, lépe se naučí reflektovat svou práci a rozvinou své kontakty v sociálních sítích. Protěge pak získají podporu a inspiraci pro osobní i profesní rozvoj od zkušenějších žen manažerek. Mentorky, které program absolvovaly, uváděly, že mentorování pro ně bylo velmi naplňující a smysluplné, pomohlo jim zvýšit sebevědomí a víru ve své vlastní schopnosti, pomohlo jim pochopit, jak je pro protěge důležité vidět a zažít ženy v podobných rolích, získaly díky programu nové kontakty. Mentorky také zdůrazňovaly význam sdílení zkušeností s ostatními mentorkami v programu: „nebyla jsem si jistá, jestli se na roli mentorky hodím, ale díky interakci s ostatními jsem zjistila, že všechny musíme čelit nějakým problémům, žádná z nás není dokonalá a každá hledáme nějakou cestu, a to mi dodalo ještě více sebedůvěry ve své schopnosti.“¹⁸ Protěge nejčastěji jako přínos programu uváděly podporu a vedení, ale také dlouhodobé přátelství. Vyzdvihovaly význam rolových modelů – „bylo skvělé moci mluvit s někým, kdo byl kdysi na mém místě, procházel těmi samými otázkami a problémy, a vědět, kde je nyní“ (ibid.) – a profesních rad – „mentorka mi poskytla vhled do světa průmyslu, který bych jinak nikdy nezískala“ (ibid.); mentorky pro ně byly podporou a inspirací jak v pracovním, tak v osobním životě.

3.2.3 Konzultace

Konzultace (counselling) je vzájemné konzultování problému zaměstnance s manažerem. Konzultování je založeno na vzájemném poskytování konstruktivní zpětné vazby a vzájemném ovlivňování. Výhodou této metody je, že se při ní rozvíjí jak manažer, tak zaměstnanec. Zaměstnanec se – podobně jako u koučování – učí kreativně a samostatně řešit problémy, manažer si přitom „formuje a prověřuje své pracovní schopnosti, především v oblasti práce s lidmi“ (Koubek 2007, s. 268). Hlavním rozdílem oproti koučování je, že konzultace je spíše krátkodobá a je

¹⁸ Women in Leadership [online] About the programs (testimonials). [cit. 12.5.2011] Dostupné z URL <http://www.womeninleadership.ca/about/the-programs/mentorship-program/#testimonials>

zaměřena na zlepšení současného pracovního výkonu (kdežto koučování se soustředí na budoucí rozvoj).

Příklady konzultací pro podnikatelky na různých úrovních můžeme najít jak v rozvojových, tak ve vyspělých zemích – v USA podobné konzultace nabízí např. Women's Business Centers spadající pod Counseling and Training¹⁹.

3.2.4 Učení se v sociálních sítích (peer networks)

Jedná se v zásadě o sdílení zkušeností s lidmi v podobných situacích, na podobných pracovních pozicích.

Zhang a Hamiltonová (2009, s. 607) tvrdí, že řízení a rozvoj malých podniků může být pro vlastníka-manažera emocionálně velmi intenzivní proces, přičemž emoce a pocity hrají důležitou roli v učení, ať už jako akcelerátor či překážka (Boud et al. 1993, s. 15). Podle Zhanga a Hamiltonové (2009, s. 608) tak emoční soulad s lidmi v podobné situaci může stimulovat učení mezi vlastníky-manažery malých podniků. Další studie zkoumající růst podnikatelů/manažerů v malých podnicích zjistily, že tito lidé se raději učí od lidí, kteří zažili podobnou situaci, tedy od jiných podnikatelů (Sexton, 1997).

Respondenti průzkumu Zhanga a Hamiltonové (a zároveň účastníci programu pro manažery LEADS) se shodli na tom, že velkým přínosem kurzu je, že mohou sdílet své zkušenosti a především problémy s ostatními (podmínkou je, že účastníci nebudou přímí konkurenti, aby mohli být dostatečně otevření, ale zároveň budou mít dostatečný vhled do problematiky řízení podniku, aby mohli sdílet své zkušenosti s ostatními). Boud et al. (1993) v této souvislosti rozlišují různé fáze učení se ve skupině: 1. obsažené učení - contained learning (proces učení probíhá pouze na úrovni jedince, nikoli skupiny), 2. souhrnné učení - collected learning (skupina sdílí znalosti, zároveň ale znalosti skupiny jsou pouze souhrnem znalostí jejích

¹⁹ Counselling and training [online] Women's Business Centers [cit. 12.5.2011] Dostupné z URL http://www.nwbc.gov/resources/COUNSELING_TRAINING.html

jednotlivých členů), 3. vytvářené učení - constructed learning (skupina vytváří své vlastní poznání, nejde o souhrn znalostí, ale jejich integraci), 4. soustavné učení - continuous learning (skupina si osvojí způsob přetváření zkušeností ve znalosti). Aby se skupina mohla přesunout z první do druhé fáze učení, musí být splněny určité podmínky, jako je vzájemná důvěra členů skupiny a přesvědčení, že účast v tomto skupinovém učení bude přínosná. Ve třetí fázi, je zapotřebí vzájemné naslouchání a dostatečná hloubka porozumění, umožňující integrovat různé perspektivy a následně vytvářet znalosti vlastní celé skupině. K dosažení čtvrté fáze je zapotřebí, aby o sobě skupina smýšlela jako o učící se skupině a aby svou činnost považovala za proces učení.

Atmosféra ve skupině tedy může do značné míry ovlivnit to, jak si budou účastníci předávat a osvojovat nové poznatky, a jak pro ně kurz bude nakonec přínosný. V další části této práce uvidíme, že kurzy výhradně pro ženy s tímto poznatkem pracují a že díky souznění skupiny zde často vzniká uvolněná atmosféra, ve které se účastnice nebojí sdílet své zkušenosti a přiznat své chyby.

To, do jaké míry se účastníci mohou z podobných programů učit, tedy také záleží na jejich ochotě a schopnosti vytvářet a udržovat sociální kontakty a sdílet své zkušenosti. Limitujícím faktorem, který účastníci často uvádějí, je časová náročnost programu. Většina účastníků výše zmiňovaného programu potvrdila, že sdílení zkušeností s ostatními, ať už s jejich názory souhlasili či ne, jim pomohlo se na věci podívat z jiného úhlu. Často také vyzdvihovali význam neformálních diskuzí a přestávek (Zhang, Hamilton, 2009).

Prokopenko a Kubr (1996) uvádějí jako příklad využívání skupinového učení (či učení se v sociálních sítích) ve vzdělávání žen manažerek program podporovaný britskou vládní komisí. Ten byl založen na práci v osmičlenných skupinkách a na skupinové diskuzi. Skupiny (osm žen a 1- 2 lektoři) se setkávaly každé tři až čtyři týdny, přičemž se vždy věnovaly třem okruhům: řešily reálné problémy v práci, soukromé otázky (např. vztah mezi prací a rodinou) a reálné problémy nevztahující se přímo k pracovním situacím (např. modely a techniky managementu).

Po absolvování kurzu účastnice uváděly, že se jim zvýšila sebedůvěra, a získaly větší průbojnost, schopnost přejímat větší zodpovědnost, větší pochopení pro problémy ostatních, atd.

3.2.5 Kurzy na zlepšení měkkých dovedností

Rozhodnutí účastnit se kurzu na rozvoj určitých dovedností by mělo vždy vycházet z analýzy konkrétní situace. Účasti v kurzu by tedy měla předcházet důkladná analýza potřeb, podnětem mohou být i výše zmíněný koučink, konzultace nebo řízený seberozvoj, během něž může jedinec zjistit, na jakých stránkách své osobnosti chce dále pracovat.

Podle šetření Folwarczné jsou kurzy na rozvoj interpersonálních dovedností třetí nejčastější vzdělávací/rozvojovou aktivitou manažerů v ČR, hned po konferencích a přednáškách (odborných kurzech).

Kurzy na rozvoj měkkých dovedností bývají obvykle zaměřeny na komunikační a prezentační dovednosti, týmovou spolupráci, řešení problémů, time-management, zvládání konfliktů, aj. Jak jsme již uváděli v kap. 2.4.2, kurzy pro ženy manažerky se často zaměřují na rozvoj asertivity, delegování, přijímání a poskytování zpětné vazby, zvládání rizika, vyjednávání, atp.

Rozborem konkrétního kurzu na rozvoj měkkých dovedností pro ženy manažerky/podnikatelky se budeme podrobněji zabývat v praktické části této práce.

3.3 Manažerské programy pro ženy²⁰

Tyto programy jsou určeny výlučně ženám a zaměřují se na „feminizaci“ managementu, na rozvoj specifických dovedností manažerek/podnikatelek a na plánování jejich kariéry a řízení osobního rozvoje. Mohou v sobě spojovat různé metody – sociální sítě, mentoring, kurzy, koučování, aj. Jejich cílem je, „aby se ženy

²⁰ v angl. Women Only Management Trainings (WOMT) či single identity programs

manažerky staly nositelkami svého vlastního učení a svých vlastních pracovních rozhodnutí“ (podle Valerio, 2009, s. 228).

Vzdělávací programy pro ženy se v USA a Velké Británii začaly rozvíjet v 60.letech, ale větší popularitu získaly až v letech sedmdesátých spolu s přijetím politiky částečných úvazků a flexibilní pracovní doby. Do této doby také spadají programy Affirmative Action, založené na předpokladu rozdílného přístupu mužů a žen k pracovním příležitostem a snažící se o lepší začlenění žen do pracovního prostředí. V 80.letech dochází ke změně ve feministickém diskurzu, ženy spíše než o srovnání s muži usilují o uznání specifických ženských hodnot a vlastností jako rovnocenných. 90.léta se pak zaměřují na vztahy mezi muži a ženami (podle Valerio, 2009, s. 202-237).

Hlavním přínosem těchto programů je, že ženám usnadňují cestu do managementu a mohou je lépe připravit na roli manažerky. Účastnice obvykle uvádějí, že jim tyto programy přinášejí bezpečné prostředí a pocit sounáležitosti se skupinou, jež jim umožňují otevřeně sdílet témata a zkušenosti, které by nemohly sdílet v genderově heterogenních skupinách (Valerio, 2009, s. 43). Podobně jako v jiných tréninkových programech tu vzniká atmosféra, ve které si účastnice mohou vyzkoušet nové způsoby jednání bez obav z chyb a omylů. Navíc mohou své obavy sdílet s ostatními účastnicemi, které mohou mít podobné zkušenosti a společně mohou nalézat nová řešení problémů. Velkou výhodou je možnost využívat již zmiňovaných rolových modelů - možnost ztotožnit se se ženami v podobných rolích, inspirovat se jejich příkladem. Další výhodou je možnost rozvoje následných neformálních sítí. V neposlední řadě pak tyto programy napomáhají budovat sebevědomí účastnic.

Mimoto ženy mohou mít někdy omezený přístup do jiných rozvojových kurzů – kurzy pouze pro ženy pak mohou být vhodnou substitucí. Rovněž pokud přijmeme předpoklad, že ženský a mužský styl vedení se liší, kurzy pouze pro ženy by mohly ženy inspirovat k vytvoření specifického a jim vlastního stylu vedení (založeného na spolupráci, nikoli na hierarchii).

Jednou z kritik tréninkových programů pouze pro ženy, je to, že tyto kurzy spíše prohlubují rozdíl mezi muži a ženami a podporují stereotypní nahlížení na mužský a ženský styl vedení.

Navíc probíhají v umělém prostředí, jež se jen málo podobá skutečnému světu, a tudíž ženy málo připraví na skutečné situace na pracovišti. Tím, že kurzy uměle oddělují muže a ženy, neumožňují dialog mezi nimi. Podle některých autorů programy pouze pro ženy nejsou srovnatelné s jinými kurzy, jsou pouze náhražkou za ně. Některé předpoklady pro tyto vzdělávací programy jsou navíc zpochybnitelné - např. automaticky předpokládaná solidarita a podpora na programech, podceňování praktických překážek, především skloubení rodiny a kariéry, přednastavená měřítko hodnocení úspěchu atp.(podle Valerio, 2009, s. 202-237).

I přes výše uvedené kritiky se většina autorů shoduje, že tyto kurzy napomáhají budovat lepší vztahy, loajalitu, porozumění a otevřené prostředí, v němž jsou účastnice často ochotnější přiznat chyby, identifikovat své potřeby, podstupovat riziko, vyzkoušet nové chování a začít pracovat na rozvoji svých silných stránek (Davidson, Cooper, 1993, s. 51). Makin et al. tvrdí, že „je prokázáno, že s ohledem na získávání manažerských dovedností, budování sebevědomí a trénink asertivity se mnohé výhradně ženské programy ukázaly jako úspěšné“ (cit. podle Davidson, Cooper, s. 51).

Podle průzkumu I. Folwarzné (2010) pouze 6% dotazovaných organizací v České republice mělo speciální program pro ženy manažerky, který by rozvíjel jejich kariéru až do nejvyšších manažerských funkcí. Vhodnou podporou žen místo výcvikových programů může být nepřímá podpora, jako např. možnost práce na zkrácený úvazek či práce z domova, případně příspěvek na péči o děti; tato nepřímá podpora je dle Folwarczné vhodná k zajištění synergického efektu působení ženského a mužského principu vedení a zajišťuje využití ženských manažerských talentů.

Dále zde uvádíme stručný přehled úspěšných zahraničních programů pro rozvoj žen – manažerek. Společnými rysy těchto programů bylo sdílení zkušeností – většina zmíněných metod byla založena na sdílení vlastních zkušeností účastnic; a udržování kontaktů – většina programů byla dlouhodobá a účastnice mezi sebou udržovaly kontakty i po skončení kurzu.

3.3.1 Kombinace nových technologií a sociálních sítí na sdílení zkušeností mezi ženami

Firma IBM např. založila „Super Women Group“ – virtuální skupinu s interaktivními prezentacemi a blogy, jejímž cílem je vzdělat účastnice v otázkách vedení lidí a zvýšit jejich povědomí o kariérních příležitostech. PepsiCo zase založila webovou stránku Women’s connection website, která se snaží ženám pomoci najít rovnováhu mezi kariérou a osobním životem (Valerio, 2009, s. 59-60).

3.3.2 Sebevzdělávací programy v podnicích

Jednalo se o program společnosti BBC pro ženy v nemanážerských funkcích. Každá účastnice si měla vést deník, do kterého si mohla zaznamenávat své úspěchy v práci, postřehy, nápady na zlepšení atp. Deník měl také sloužit jako banka informací pro různé okolnosti, např. informace o dovednostech a zkušenostech s určitým typem práce. Kromě toho deník obsahoval také praktické příklady a cvičení. Součástí programu byly tři semináře: první úvodní, druhý na zvýšení průbojnosti a třetí na vyhodnocení výsledků a naplánování dalšího postupu. Deník měl také vést k otázkám, které by podnítily dialog s nadřízenými (Prokopenko, Kubr, 1996).

3.3.3 Výměna zkušeností uvnitř firmy

Jednalo se o dvoudenní seminář zorganizovaný jednou nadnárodní strojírenskou firmou. Semináře se zúčastnily jak zaměstnankyně podniku, tak manažerky z jiných firem, se kterými se účastnice radily jako s expertkami. Následně si účastnice mohly promluvit s vedením o způsobech zdokonalování firemní praxe a o vstřícnějších přístupech k ženám nejen na manažerských postech – např. o klouzavé pracovní době, práci z domova, sdílení pracovních pozic atp. (Prokopenko, Kubr, 1996)

3.3.4 Programy osobního rozvoje pro manažerky ve vyšších funkcích

V rámci britského programu „Business Leadership for Women“ se konají diskuze u kulatého stolu se ženami na vedoucích pozicích. Program je rozdělen do několika bloků: zvyšování sebeuvědomění, komunikace a vyjednávání, rozvoj strategie, rozvoj vůdčích rysů či umění analýzy (Prokopenko, Kubr, 1996).

4 Design a hodnocení vzdělávací aktivity

4.1 Design vzdělávací aktivity

Tony Bray (2006, s. 20) uvádí šest kroků při stavbě vzdělávacího programu (v originále DESIGN):

- D – (define the learning needs) – definujte vzdělávací potřeby;
- E – (explore the learning options) – prozkoumejte možnosti vzdělávání;
- S – (sequence the learning) – připravte harmonogram („flow“) programu;
- I – (initiate pilot programmes) – zahajte pilotní programy;
- G – (go live) – realizace programu;
- N – (now review and relaunch) – revize a přizpůsobení programu.

Na úplném začátku bychom měli definovat cílovou skupinu, zjistit potřeby a očekávání účastníků, určit, jak budou zjišťovány vzdělávací potřeby. Dále je potřeba potvrdit členy přípravného týmu, rozdělit role, kompetence a zodpovědnost, a zjistit případné překážky a omezení. Kromě toho bychom si v případě firemního vzdělávání měli zjistit firemní filosofii, standardy, očekávání a nakonec nastavit realistické termíny (včetně termínu pro kontrolu toho, co už bylo uděláno), a dohodnout rozpočet a zdroje (Bray, 2006, s. 7-18).

4.1.1 Definice vzdělávacích potřeb

Při definování vzdělávacích potřeb je důležité si určit, jaký má být výsledek vzdělávání, tedy co mají lidé na daných pozicích umět. Přitom se budeme soustředit na to, jaké je pozadí problému/požadavku (co v současné době nefunguje a jak to má fungovat, co se musí stát, aby to fungovalo, jaký bude dopad řešení problému). Následně problém detailněji prozkoumáme (shromáždíme co nejvíce informací o cílové skupině, úrovni jejich vzdělání, pracovní činnosti atp., a zjistíme, jaké schopnosti a dovednosti potřebují rozvinout, aby dosáhli požadovaného výstupu). Nakonec zjistíme logistické detaily - místo (on the job versus off the job), načasování, způsob doručení (program pro všechny, modulový program, rozdělení do skupin, atp.) a způsob financování (např. možnosti spolufinancování).

Způsobů, jak zjistit vzdělávací potřeby je mnoho, uveďme alespoň některé z nich. Mezi poměrně často používanou metodu se řadí rozhovory – jejich výhodou je, že mohou odhalit problém do hloubky, ale málo reprezentativní vzorek může zkreslit výsledky, navíc jsou časově náročné. Metoda fokusních skupin využívá skupinové dynamiky, takže je možné stavět na nápadech ostatních a méně se opakovat; musí být ovšem přítomen zkušený facilitátor. Přínosem pozorování je, že umožňuje sledovat skutečný (nezkreslený) výkon pozorovaných, vyžaduje to však zkušeného pozorovatele. Výhodou dotazníků je, že snadno osloví velký vzorek, ale nemusí nám vždy umožnit odhalit příčin problému. Testování je snadno měřitelné a kvantifikovatelné, ale hodí se pouze pro zkoumání schopností a znalostí. Ukázky práce (produktů, plánů atd.) umožňují dobře zkoumat výsledky, vyžadují ovšem zkušenou analýzu a neumožňují zkoumání schopností účastníků. A nakonec zkoumání nedostatků (např. stížnosti klientů, hlášení o chybách, vyšetřování nehod) má tu výhodu, že podkladem nám jsou snadno dosažitelná data, ale ta nemusí být vždy aktuální, a navíc vyžadují zkušenou analýzu. (Bray, 2006, s. 50) Abychom minimalizovali nevýhody každé z metod, je nejvhodnější zvolit jejich kombinaci.

4.1.2 Výběr vhodné vzdělávací aktivity

Definice vzdělávacích potřeb pro nás zároveň bude východiskem pro určení cílů programu, „jejichž dosažení odstraní mezeru */ve znalostech, dovednostech/* nebo se zaměří na rozvoj žádoucím směrem“ (Hroník, 2007, s. 144, *doplnila K.L.*).

Určení cílů pak pro nás bude vodítkem k tomu, jaký typ vzdělávací aktivity zvolit, zda bude vhodné vzdělávání on the job či off the job, kurz vedený lektorem, samostudium či např. koučink, případně některá jejich kombinace. Často se používá např. kombinace kurzů vedených lektorem a samostudia (např.e-learningu), protože odpadne nutnost zabývat se některými částmi teorie, lektor se může více soustředit na procvičování dovedností.

Jestliže se rozhodneme pro kurz vedený lektorem, musíme si nejprve definovat

jasné dílčí cíle (z angl. „objectives“) a postupy, jakými chceme hlavního cíle dosáhnout; postupy se musí konkrétně vztahovat k výkonu a obsahovat kritéria měření účinnosti a podmínky k výkonu. Následně si musíme ujasnit počet účastníků – maximální počet by měl být 8 - 12, aby lektor mohl stále ještě všem věnovat pozornost (Bray, 2006, s. 84). Pak se musíme zamyslet nad délkou trvání kurzu. V praxi se obvykle jedná o kompromis mezi naší ideální představou a možnostmi účastníků; Bray (2006, s. 84) uvádí, že pro firemní kurzy na rozvoj dovedností (např. kurz prezentačních dovedností, atp.) jsou nezbytné alespoň dva dny, abychom pokryli teorii a zároveň měli prostor na praktické příklady a procvičení. Obecnou zásadou je nechat si časovou rezervu na jednotlivé bloky. Nakonec je potřeba si stanovit kritéria k výběru lektora, případně lektorů (např. jejich počet, požadovanou kvalifikaci, atp.), předběžně vybrat vhodné metody a zvážit další elementy, jako je kontext (např. firemní strategie, současná situace), profil studenta (např. jaké používá styly učení), téma a prostředí (např. outdoor, indoor). (Hroník (2007, s. 146)

V kapitole 2.3 jsme hovořili o stylech učení a pomyslném žebříku učení. Tyto znalosti nám mohou velmi pomoci při tvorbě průběhu („flow“) kurzu. Na začátku kurzu, kdy účastníci jsou v první fázi učení, tedy v nevědomé neschopnosti, je potřeba jim ukázat nové možnosti a nechat je si situaci sami pro sebe vyhodnotit. Druhá fáze (vědomá neschopnost) může být pro kurz kritická - účastníci mohou procházet nepříjemnými emocemi, pocity frustrace – proto musí být kurz navržen tak, aby v něm byl dostatek času na osvojení si nových dovedností; tato fáze také vyžaduje zkušeného facilitátora. Ve třetí fázi (vědomá schopnost) mohou účastníci procházet pocity úlevy a zadostiučinění, ale také pochybnostmi, frustrací (srovnávání se s ostatními) – v dobře navrženém kurzu by měl být prostor pro úspěšné zvládnutí nové dovednosti všemi účastníky. V poslední fázi (neuvědomovaná schopnost) by měl facilitátor hlavně motivovat k dalšímu rozvoji, varovat před pohodlností.

Dalším konceptem, který nám může pomoci při přípravě flow kurzu je typologie účastníků, podle toho, jak se učí, a podle toho, jaké používají „filtry“ ve svém vnímání (Bray, 2006, s. 117-118), zda jsou to typy vizuální (důležité je pro ně to, co vidí), sluchové (orientují se na to, co slyší) či hmatové (hlavní je to, co mohou

uchopit), zda se zaměřují na detail či na celek, orientují se interně (podle svého vlastního úsudku) či externě (srovnávají se s ostatními), atp.

Na základě všech těchto poznatků je důležité, abychom při stavbě kurzu:

- vyvážili užití teoretických konceptů a cvičení;
- střídali práci v auditoriu s prací v malých skupinkách či samostatně;
- vyváženě využívali přednášek ze strany lektora a aktivit ze strany účastníků;
- střídali zaměření na celek a na detail;
- střídavě užívali jazyk, který bude blízký vizuálnímu, sluchovému i hmatovému typu (Vidím, že...;Slyším že,...;Můžeme to uchopit tak, že...);
- střídali místo a sled aktivit;
- snažili se uspokojit preference lidí s různými učitelskými styly: zařadit praktická cvičení pro aktivisty, prostor pro diskuzi pro reflektory, prostor pro analýzu pro teoretiky a vztáhnutí k praxi pro pragmatiky (Bray, 2006, s. 112-118).

S posledním bodem také souvisí další cíl, o který by měl vzdělávací program usilovat, a to je pomoci dospělým učit se učit a usnadnit jim přenos získaných znalostí a dovedností do praxe. Jedinci by měli poznat jak svůj preferovaný učební styl (můžeme využít také např. dotazník učebních stylů Honeyho a Mumforda), tak strategie, které při učení používají. Kurz by tedy měl obsahovat různé příležitosti k učení: formování hypotéz, rozložení problému na jeho složky, hledání postupu k hotovému produktu, stavění celku z detailů, aplikování pravidel, používání analogií, shrnování, demonstrování dovedností, atp. (Nilson, 2003, s. 252).

K obecným zásadám při tvorbě flow kurzu je dávat si pozor na dobrou návaznost, zjevné mezery či opakování. Kromě toho je také potřeba pracovat s energií účastníků: teorii se věnovat hlavně dopoledne, po obědě zařazovat energetické aktivity (např. práci v malých skupinkách), dělat více krátkých přestávek, zařazovat aktivity, při kterých účastníci musí vstát, setkat se atp., používat „energiser“ (krátké aktivity na rozproudění energie), střídat různé typy aktivit.

4.1.3 Realizace kurzu

Ještě před kurzem se musíme věnovat praktické přípravě a logistice – výběru místa (prostředí, velikost a rozložení místnosti v návaznosti na počet účastníků), vybavení, přípravě učebních materiálů a pomůcek, zajištění občerstvení, atp.

Na úvod kurzu školitel srozumitelně uvede sebe, obsah i metody – můžeme použít např. zásadu INTRO (interest, need, timing, range, objectives) – vzbudit zájem, říci účastníkům, k čemu to budou potřebovat, jaký je časový plán, čím se budeme zabývat, a jak to zapadá do celkového rámce, jaké jsou cíle.

V průběhu kurzu neustále monitorujeme potřeby a požadavky účastníků a snažíme se jim podle možností kurz přizpůsobit. Účastníci by měli být schopni získat nové postoje, dovednosti a znalosti způsobem, při němž posilují svou jistotu, sebevědomí a schopnosti, a to v prostředí, které je (fyzicky i psychicky) bezpečné pro ně samé i pro ostatní. (Bray, 2006, s. 103). Školitel by se měl vyváženě soustředit na všechna 3P²¹ – lidi (people), proces (process) a produkt (product).

Školitel by měl být schopen řešit nenadále situace, jakými jsou např. nevyvážená skladba účastníků, přítomnost rušiče, pasivní účastníci, poznámky vůči nepřítomným či nepřesná analýza individuálních potřeb (Hroník, 2007, s. 173-174).

4.1.4 Pilotní kurz

Pro rozsáhlejší či dlouhodobější programy je velmi užitečné provést tzv. pilotní kurz, který slouží k identifikaci případných nedostatků a přizpůsobení kurzu skutečným potřebám účastníků. Důležité je, aby se tento kurz co nejvíce podobal tomu skutečnému, od výběru účastníků, školitele, až po volbu místa. Na konci kurzu, případně na konci každého dne, shromáždíme vazbu od účastníků kurzu a školitele a zamyslíme se nad načasováním a flow kurzu; svá zjištění konzultujeme se zadavatelem.

²¹ koncept 3P vychází z řízení kvality a může být východiskem pro přístup lektora, který by měl být schopen zastat roli odborníka i facilitátora

4.1.5 Follow-up, revize a hodnocení

Follow-up, tedy nějaký způsob spolupráce následující po ukončení kurzu, pomůže účastníkům uvést poznatky do praxe a nevrátit se k rutině – např. koučink, e-learning, databanka znalostí, sociální sítě, navazující kurz či workshop, atp.

K úspěšnosti kurzu patří také revize (obsahu, metod, výsledků), která by měla být průběžná a měla by sloužit jako vodítko k případným úpravám kurzu.

Hodnocení kurzu se budeme věnovat v následující kapitole.

4.2 Hodnocení vzdělávací aktivity

Důvodů pro hodnocení může být mnoho, jako nejčastější uvedme potřebu obhájit náklady na vzdělávací projekt, rozhodnout se, zda má smysl v projektu dále pokračovat, a zjistit, jak by se dal projekt dále zlepšit (Kirkpatrick, c2006, s. 17).

Hodnocení může probíhat na různých úrovních, nicméně vždy by jeho základem mělo být stanovení cílů a určení kritérií pro jejich dosažení. Vzdělávací program můžeme hodnotit jako celek (celkovou kvalitu a profitabilitu), nebo se zaměřit na jednotlivé aktivity (z hlediska obsahu, metody, logistiky atp.), školitele, pomůcky a výukové materiály, výsledky účastníků. V literatuře nejčastěji uváděným systémem hodnocení bývá hodnocení čtyř úrovní výkonu podle D. Kirkpatricka, na které se nyní podíváme podrobněji.

4.3 Hodnocení čtyř úrovní výkonu podle Donalda Kirkpatricka

Rovněž podle Kirkpatricka (c2006, s. 9) je ještě před hodnocením nezbytné nastavit si cíle, tedy zjistit, jakých chceme dosáhnout výsledků, jak se musí změnit chování účastníků, abychom těchto výsledků dosáhli, a následně jak se musí změnit znalosti, dovednosti a postoje účastníků, aby se požadovaným způsobem změnilo jejich chování.

Kirkpatrick (c2006) tedy doporučuje hodnotit program na těchto čtyřech úrovních:

- 1. úroveň – Reakce;
- 2. úroveň – Učení;
- 3. úroveň – Chování;
- 4. úroveň – Výsledky.

Na první úrovni zjišťujeme spokojenost účastníků se školením; většinou se měří různými dotazníky, které vyplňují přímo účastníci. Na druhé úrovni zjišťujeme, jak bylo školení efektivní z hlediska dosažení požadovaných znalostí, dovedností, změny postojů, tedy zda skutečně proběhlo učení. Změna v alespoň jednom z výše jmenovaných aspektů je nezbytná k tomu, abychom se posunuli na třetí úroveň, tedy aby proběhla změna v chování. Ve čtvrté úrovni hodnotíme, zda se nám kurz vyplatí z ekonomického hlediska, tedy zda náklady na něj nepřevyšují příjmy potenciálně vyplývající z programu.

Hodnocení komerčního dopadu může být ovšem zavádějící, protože nemůžeme vyloučit ostatní faktory (celková ekonomická situace, nenadálé vnější změny atp.). Nejčastěji se používá metody návratnosti investic (REI – REturn of Investment) – k ní je potřeba nejprve definovat proměnné (např. nárůst prodeje), pak průběžně monitorovat data o výkonnosti (např. zprávy o prodejkách), následně spočítat průměrné zisky či úspory nákladů, které mohly být ovlivněny školením (např. další prodeje na zaměstnance krát průměrný zisk z prodeje) a nakonec spočítat čistý zisk (zisk minus náklady na školení). (Bray, 2006, s. 305).

4.4 Metody

Metody hodnocení můžeme rozdělit např. podle autorství hodnocení a časového horizontu – viz následující tabulka.

Tabulka č. 6, Metody hodnocení. Zdroj: Hroník, 2007, s. 178, upraveno K.L.

		Horizont hodnocení	
		Krátkodobý	Dlouhodobý
Hodnocení	subjektivní	Hodnocení spokojenosti Dopis sobě a lektorovi	Autofeedback, Rozvojový plán (část), 360° zpětná vazba (sebehodnocení)
	objektivní	Test-retest, případové studie, mystery shopping, AC/DC	Rozvojový plán (část), hodnocení nadřízeným, mystery shopping, 360° zpětná vazba (hodnocení druhými), trend výsledků, benchmarking, MBO, BSC

4.4.1 Subjektivní hodnocení – hodnocení kurzu účastníky

Hodnocení kurzu účastníky by se mělo zaměřit na jasnost cílů a obtížnost jejich dosažení; na obsah (zda je relevantní k praxi účastníků, zda pokrývá vše, co potřebují); a na souslednost témat. Mělo by zjišťovat, zda během vzdělávací aktivity byly použity dostatečně různorodé metody (jak teoretické, tak praktické) a zda měli účastníci příležitost učit se různými způsoby. Dále by se měla hodnotit kvalita pomůcek a výukových materiálů (účelnost, obsah, srozumitelnost, design), vybavení a prostředí učebny, školitel (styl, příprava, odbornost, vystupování), a nakonec využitelnost nových poznatků a dovedností v praxi. Neměl by chybět prostor pro doporučení účastníků. (Nilson, 2003, s. 357).

Nejčastěji se používají **dotazníky spokojenosti**, případně **dopis lektorovi** (jeho variantou může být také dopis sobě, který je ale spíše nástrojem pro transfer poznatků do praxe, než pro hodnocení). Variantou dotazníků může být také různé vizuální či prostorové hodnocení bezprostředně po ukončení kurzu. Mezi subjektivní metody uplatnitelné s delším časovým odstupem můžeme zařadit **autofeedback** (účastník si s určitým časovým odstupem – několik měsíců – sám poskytne zpětnou vazbu) či **rozvojový plán** (monitoruje rozvoj nových znalostí a dovedností, jejich transfer do praxe).

4.4.2 Objektivní hodnocení

Jedná se o hodnocení účinnosti kurzu jinými lidmi. Můžeme použít nejrůznější metody v závislosti na charakteru učené látky, např. psané testy, simulace, řešení problémů, ústní zkoušení, případové studie, atp.

Hroník (2007, s. 183-188) rozděluje metody hodnocení podle toho, zda měří úroveň znalostí, dovedností či praktické aplikace.

K hodnocení **znalostí** můžeme použít metodu **pretestu a retestu** (testování znalostí před kurzem a po něm), nebo případovou **studii**.

K hodnocení **dovedností** se hodí **metody projektu** (rozpracování problému a postupů řešení), **assignmentu** (analýza problému a hledání řešení) a **assessment center** (praktické ukázky práce).

K hodnocení praktické aplikace pak můžeme použít **pozorování při práci, rozvojový plán** či metodu **360° zpětné vazby** (výkon jedince je soustavně hodnocen kolegy, nadřízenými, případně dalšími zúčastněnými). Pro tyto metody hodnocení jsou klíčové konzistentní nástroje evaluace (např. všichni mají stejný hodnotící formulář). Dále sem můžeme řadit např. **benchmarking** – měření na úrovni výsledků, vychází z konceptu Total Quality Management a výročního udílení cen Malcolm Baldrige National Quality Award. Jde o „proces, ve kterém nějaká společnost hledá dobré nápady jiných společností, aby mohla provést změny“ (Nilson, 2003, s. 348). Základem je nastavení měřítek (benchmarks) podle vedoucí společnosti v oboru, podle nichž se pak poměřují další společnosti.

4.4.3 Hodnocení kurzu školitelem

Hodnocení kurzu školitelem pro nás může být velmi cenným zdrojem informací a nemělo by opomenout následující (Nilson, 2003, s. 358):

- úroveň vstupních znalostí účastníků, přiměřenost kurzu těmto znalostem;

- vhodnost učebních cílů, technik a metod;
- organizace, kompletnost a vhodnost obsahu
- kvalita pomůcek a materiálů, vybavení (dostupnost, snadnost obsluhy...);
- administrativní podpora;
- načasování, rozvrh a délka kurzu;
- adekvátnost popisu kurz pro účastníky.

Některé z výše uvedených poznatků jsem se pokusila aplikovat při sestavování hodnotících dotazníků a při hodnocení vybraného vzdělávacího projektu a kurzu, jemuž se budu nyní věnovat v praktické části.

5 Praktická část

V praktické části se budeme zabývat analýzou vzdělávacího projektu PROFÍ ŽENA v rámci konceptu Pro-Women Odyssey²², a detailněji pak analýzou kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu.

5.1 Popis projektu

Projekt PROFÍ ŽENA realizuje v rámci vzdělávacího konceptu Pro-Women Odyssey společnost Odyssey Network za podpory Evropského sociálního fondu (Operační program Praha – Adaptabilita, program na podporu rovných příležitostí a adaptability na trhu práce). Projekt je určen primárně ženám podnikajícím na území hlavního města Prahy nebo zaměstnaným v pražském mikropodniku²³ - za snížený účastnický poplatek mohly ženy-podnikatelky absolvovat 3 jedno- až dvoudenní kurzy a jednu konzultaci. Účastnice také mohou využívat e-learningové platformy, na které naleznou vzdělávací materiály (prezentace, testy, dotazníky, atp.) ke kurzům, jež absolvovaly. Zároveň je projekt za tržní ceny otevřen i pro ostatní zájemkyně.

V současné době již probíhá Projekt PROFÍ ŽENA II., my se však budeme věnovat analýze projektu PROFÍ ŽENA I., který byl realizován od 1. 4. 2009 do 1. 4. 2011.

Kurz Manažerské dovednosti a budování týmu je součástí projektu PROFÍ ŽENA. Jedná se o dvoudenní kurz pro maximálně 10 účastnic.

Nyní se podíváme na projekt i kurz podrobněji, na základě poznatků z kapitoly 4.

²² Autorka práce je externí spolupracovnicí společnosti Odyssey Network, která projekt realizovala. Autorka několik kurzů sama absolvovala, podílela se na hodnocení několika dalších a vytvořila dotazník, který byl (spolu s dotazníkem spokojenosti připraveným vedoucí projektu PROFÍ ŽENA Mgr. Martinou Zápotockou) následně využit pro celkové zhodnocení projektu PROFÍ ŽENA I. Výstupy z tohoto dotazníku budou použity jako zdroj pro další zlepšování projektu PROFÍ ŽENA.

²³ podnik, který má max. 10 zaměstnanců (v přepočtu na hlavní pracovní poměry) a roční obrát/bilanční sumu max. 2 mil.

5.1.1 Cíle, cílová skupina, vzdělávací potřeba

Cílem projektu PROFI ŽENA je především pomoci podnikatelkám lépe se prosadit na trhu. Na základě vlastního průzkumu trhu a potřeb cílové skupiny (tj. žen podnikatelek, případně žen zaměstnaných v mikropodnicích) společnost Odyssey Network přišla s konceptem vzdělávacích kurzů usilujících o rozvoj a zvýšení adaptability žen podnikatelek, a tím i o zlepšení jejich konkurenceschopnosti na trhu. Cílem je tedy prohloubit znalosti a rozvinout dovednosti žen podnikatelek, což má vést ke zvýšení efektivity jejich práce, a následně k jejich vyšší ekonomické výkonnosti a úspěšnosti ve světě podnikání. Vyšší efektivita práce by také měla přinést více prostoru pro skloubení pracovního a osobního života.

Z pohledu designu kurzu jde tedy o obrácený průběh – projekt je sice připraven pro určitou cílovou skupinu, ale poměrně široce definovanou, a účastnice si vybírají z předem připravených kurzů ty, které nejvíce vyhovují jejich potřebám (oproti designu kurzů na míru konkrétním účastníkům). V rámci projektu PROFI ŽENA I. si účastnice mohly vybírat z následujících kurzů:

Tvrde dovednosti: Kurz finanční minimum; Kurz základy práva a účetnictví; Kurz obchod a marketing; Kurz základy projektového řízení; Kurz internetový marketing;

Měkké dovednosti: Kurz manažerské dovednosti a budování týmu; Kurz prodejní dovednosti a vyjednávání; Kurz time managementu; Kurz asertivita a řešení konfliktů; Kurz nestandardní komunikace; Kurz komunikační a prezentační dovednosti; Kurz zvyšování pracovního výkonu;

Osobní rozvoj: Kurz sebepoznání pro rozvoj talentu a kariéry; Kurz emoční inteligence; Kurz jak zvládat stres; Kurz zdravý životní styl; Kurz focusing.

Všechny tyto kurzy usilují o to, aby účastnice získaly nové znalosti a dovednosti, které jim umožní spolehnout se samy na sebe a rozvinout svůj potenciál, inovativně řešit nové situace, vědět, kde hledat nové zdroje informací, převzít odpovědnost za řešení vlastních problémů, a tak se lépe přizpůsobovat neustále se měnícímu prostředí.

Jestliže se pozorněji podíváme na výčet kurzů, zjistíme, že jsou v souladu s cíli kurzů uváděnými účastníky vzdělávacích podnikatelských programů v kapitole 2.1: rozvoj schopnosti umět posoudit vlastní podnikatelské dovednosti, znalost základů marketingu, financí, operačního plánování, organizačního plánování, zakládání nového podniku, získávání zdrojů.

Cíl kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu koresponduje s celkovým cílem projektu – rozvojem žen podnikatelek a jejich větší adaptabilitou na trhu. Dílčími cíli kurzu je umožnit ženě cítit se komfortně na manažerské pozici, naučit ji vést své zaměstnance a využívat jejich potenciálu.

5.1.2 Obsah

Projekt se soustředí na obvyklé obsahy podnikatelského vzdělávání – finance, marketing, rozvíjení podnikatelských příležitostí, podnikatelský plán, řízení růstu, budování týmu (viz Mwasalwiba kap. 2.1). Usiluje o rozvoj klíčových podnikatelských kompetencí uváděných v kapitole 1.3: rozpoznání příležitostí, vytváření nových produktů, podnikatelské plánování, využívání zdrojů, prodejní dovednosti a budování a řízení svého týmu. Navíc je zde – v souladu s poznatky z kapitoly 2.4.2. - kladen větší důraz na osobní rozvoj žen podnikatelek a rozvoj jejich měkkých dovedností (komunikace, určení životní linie, rozvoj asertivity, posílení sebevědomí).

Obsah kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu se zaměřuje na následující oblasti:

- různé typy řízení;
- role manažera;
- niterný leadership;
- motivace;
- rozvoj lidí;
- týmová práce;
- nástroje práce s týmem.

Základním pilířem kurzu je sebereflexe a poznání sebe sama. Vychází se z konceptu niterného leadershipu P.U. Bendera. Podle Bendera je leadership především práce s lidmi, vedení sebe sama, vnitřní motivace, snaha o dokonalost, ale zároveň akceptace vlastních chyb, připravenost na změnu, víra v sebe sama a redukce obav, energie a nadšení pro práci, růst a vytváření výsledků. Niterný leadership vychází ze sebezpoznání a schopnosti stanovovat si realistické a motivující cíle, je postaven na účinné komunikaci (aktivním naslouchání), ochotě riskovat a na sledování výsledků. Niterný leadership koresponduje s dalšími teoriemi seberozvoje uváděnými zde v kapitole 2.2 – základní myšlenkou je, že aby člověk mohl řídit druhé, musí se nejprve vyznat sám v sobě a stanovit si jasné cíle. Proto se účastnice nejprve seznámí s různými typy řízení (transformační vs. transakční vedení atp.) a rolemi manažera (viz např. Mintzberg, kapitola 1.2) a snaží se zjistit, jaké typy vedení samy využívají, jaké role zvládají lépe a ve kterých se mohou zdokonalovat. Z toho pak logicky vychází další obsah kurzu – účastnice se učí, jak manažerské role zvládat, jak pracovat s vizí a cíli, jací mohou být členové jejich týmu (Belbinova typologie²⁴), jak je motivovat a rozvíjet.

Vybavíme-li si výčet manažerských kompetencí podle Di Kampové v kapitole 1.3, zjistíme, že kurz se snaží rozvíjet mnohé z nich – zaměřuje se na sebezpoznání a sebereflexi, snaží se účastnice motivovat k soustavnému vzdělávání a připravit je na provádění změn, učí je myslet pozitivně (mít vizi) a stanovovat si SMART cíle, a nakonec učí účastnice lépe komunikovat se svým týmem (delegování a zpětná vazba).

Kurz se nezabývá styly učení, jejichž rozpoznání by podle mne bylo vhodnou součástí kurzu a dobrým východiskem pro plánování dalšího rozvoje.

²⁴ podle Belbinovy typologie lidé při práci v týmech zastávají osm významných rolí; jsou jimi: formovač, realizátor, dokončovatel, koordinátor, stmelovač, hledač zdrojů, novátor, pozorovatel/vyhodnocovač, specialista. Zdroj: Belbin, 1996.

5.1.3 Metody

Školitelka na kurzu kombinuje metody přednášek, diskuze, práce ve skupinkách a dvojicích, samostatné práce a sebereflexe. Využívá metod učení prožitkem - hraní rolí a her.

V souladu s Revansovým konceptem učení se akcí (kap. 2.2) jsou na kurzu rozebírány reálné pracovní situace a problémy podnikatelek. Podnikatelky mají možnost rozebírat své konkrétní situace s ostatními účastnicemi, které často podobnou situaci samy zažily. Využívání diskusních metod rovněž navazuje na teorii závislosti na poli, kdy ženy (častěji na poli závislé) preferují právě interaktivní a diskusní metody (kap. 2.4.3). Navíc, jak jsme uvedli v kap. 2.2, reflektování své vlastní zkušenosti s ostatními může změnit smysl toho, co si účastnice ze zkušenosti odnesou, a může jim poskytnout jiný náhled na situaci.

5.1.4 Průběh kurzu

Lektorka dodržovala většinu zásad pro dobrý průběh kurzu uvedených v kapitole 4.1.3: střídala teoretické přednášky a cvičení, alternovala práci v auditoriu s prací v malých skupinkách a nechávala také prostor pro samostatnou a řízenou sebereflexi; zaměřovala se na celek i na detail, jednotlivé bloky vždy nakonec zarámovala do širšího kontextu. Aktivitu volila tak, aby vyhovovaly účastnicím s různými styly učení – zařazovala praktická cvičení, diskuze, v nichž problém vztáhla k praxi, a nechala prostor pro analýzu. Část aktivit probíhala v seminární místnosti a část na zahradě v objektu školicího střediska. Během každého školicího dne měly účastnice několik přestávek s občerstvením; po obědě vždy následovalo aktivní cvičení vycházející od účastnic (práce ve skupinkách).

5.1.5 Hodnocení kurzu

Hodnocení probíhalo vždy bezprostředně po skončení jednotlivých kurzů pomocí dotazníků zpětné vazby. Dotazníky zjišťovaly především spokojenost účastnic s kurzem (tj. Kirkpatrickova první úroveň). Účastnice na škále od 1 do 5 hodnotily:

- celkovou spokojenost s kurzem;

- interaktivitu;
- srozumitelnost obsahu kurzu;
- využitelnost získaných informací a dovedností v praxi;
- lektorku (odborné znalosti, profesionalitu, kontakt s účastnicemi, srozumitelnost).

Navíc dotazník zjišťoval, do jaké míry se splnilo očekávání účastnic, a co by se na kurzu dalo změnit.

Společnost Odyssey Network neprováděla hodnocení kurzů na dalších úrovních, nicméně po skončení projektu PROFÍ ŽENA I se rozhodla realizovat podrobnější průzkum, který by zjistil nejen spokojenost účastnic s již uskutečněnými kurzy, ale také obecné potřeby žen podnikatelek a náměty pro další vzdělávací projekty.

Součástí tohoto průzkumu byla i autorkou prováděná analýza projektu, kterou se budeme zabývat v následující kapitole.

5.2 Analýza projektu a analýza kurzu

Mým původním záměrem bylo provést pouze analýzu účinnosti jednoho z kurzů (kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu). Nicméně kvůli poměrně malému počtu respondentů jsem se rozhodla pro další dotazníkové šetření, které by zkoumalo účinnost projektu PROFÍ ŽENA I. jako celku.

Nakonec jsem tedy v rámci této práce realizovala dva průzkumy – jeden na úrovni vybraného kurzu a jeden na úrovni projektu jako celku.

Průzkum na úrovni projektu mi navíc dal možnost zjistit názory žen podnikatelek v širším měřítku a poskytl některé výstupy, které mohou být doufám přenositelné i mimo projekt PROFÍ ŽENA I.

5.2.1 Obsah analýzy

Na úrovni projektu jsem zjišťovala, zda je projekt v této formě efektivní, tedy zda reaguje na vzdělávací potřeby cílové skupiny, zda využívá vhodné metody ve vztahu

k cílové skupině a jejím potřebám, a zda si účastnice dostatečně osvojily nové znalosti a dovednosti.

Abych mohla na tyto otázky odpovědět, musela jsem nejprve prozkoumat potřeby cílové skupiny a preferované formy a metody rozvoje.

Zjišťovala jsem tedy:

- rozvoj jakých znalostí a dovedností považují účastnice za nejpotřebnější pro svou kariéru; jakých kurzů se nejčastěji účastnily;
- jaké jsou obecně výzvy v kariéře žen podnikatelek;
- jak tyto výzvy naplnit;
- s jakými metodami seberozvoje se ženy podnikatelky nejčastěji setkávají;
- jaké metody seberozvoje by chtěly vyzkoušet;
- jakou formu sebevzdělávání preferují.

Dále jsem zjišťovala deklarovanou míru osvojených znalostí a dovedností.

Na úrovni kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu jsem se pokusila o hodnocení kurzu na úrovni učení a chování (viz Kirkpatrickova 2. a 3. úroveň). Zajímalo mne především to, zda si během dvoudenního intenzivního kurzu mohou účastnice osvojit nové poznatky natolik, aby si je byly schopny samostatně vybavit a použít je v praxi.

Provedla jsem dvě šetření – jedno bezprostředně po kurzu a druhé 3-5 měsíců po jeho skončení.

Ihned po skončení kurzu jsem zjišťovala, kterou část kurzu považují účastnice za nejpřínosnější, co budou chtít ihned využít, a jak (a v čem) byl kurz přínosný pro jejich osobní a pracovní rozvoj.

S odstupem několika měsíců jsem pak zkoumala:

- do jaké míry si účastnice kurzu vybavují získané techniky a poznatky a do jaké míry jsou schopny je využít – jak v pracovním tak v osobním životě;
- které poznatky a techniky si vybavují a používají nejčastěji;

- zda aplikování poznatku z kurzu, přineslo nějakou konkrétní změnu v jejich chování nebo dopad na okolí;
- co by jim pomohlo využívat znalosti a techniky z kurzu častěji;
- zda a jak by chtěly účastnice poznatky z kurzu dále rozvíjet;
- zda a jak na kurz účastnice samy navázaly.

Následně jsem porovnála, zda vybavované a používané poznatky a techniky korespondují s tím, co uváděly účastnice bezprostředně po skončení kurzu. Dále jsem se zaměřila na to, jaký přínos účastnice uvádějí v osobním/pracovním rozvoji, a jak to koresponduje s údaji z prvního dotazníku.

5.2.2 Metodologie

K oběma průzkumům jsem zvolila metodu dotazníkového šetření s využitím uzavřených i otevřených otázek a škálování.

Pro analýzu projektu jsem ve spolupráci s koordinátorkou projektu PROFI ŽENA vytvořila dotazník, který byl umístěn na serveru VypInTo.cz.

Dotazník o rozsahu 30 otázek byl rozdělen na dvě sekce (první byla vytvořena koordinátorkou projektu, druhá autorkou práce). První sekce se zaměřovala na hodnocení celkové spokojenosti s projektem a hodnocení kvality projektu; a druhá sekce se věnovala hodnocení efektivity projektu a zjišťování některých obecných faktorů majících vliv na rozvoj žen podnikatelek.

První sekce, zaměřená především na hodnocení spokojenosti, měla celkem 13 otázek. Zjišťovala nejprve, jaké kurzy účastnice navštívily a o jaké další případně měly zájem. Dále první část zkoumala spokojenost účastnic s tématy (dostatečné pokrytí, co chybělo) a s organizačním zajištěním kurzů. Účastnice také hodnotily jednotlivé lektory, a to v otázce profesionality, míry znalostí, použitých metod, práce s lidmi a řízení výuky; podobně (ale stručněji) hodnotily také konzultace a konzultanty. Poslední otázky se týkaly hodnocení webových stránek, Facebooku a e-learningové

platformy. Jednalo se o uzavřené otázky; u některých z nich byl ponechán prostor pro komentář. Některé otázky používaly hodnocení na pětistupňové škále.

Druhá sekce dotazníku měla 14 položek a věnovala se obecnějším otázkám souvisejícím s rozvojem kariéry a přípravou dalšího vzdělávání žen podnikatelek. Zkoumala, jaké dovednosti jsou pro ženy nejpotřebnější pro rozvoj jejich kariéry a jaké jsou pro ně největší výzvy. Dále druhá část dotazníku zjišťovala efektivitu projektu PROFÍ ŽENA I. – jaká měly účastnice očekávání, jak se tato očekávání naplnila, jaké znalosti a do jaké míry si účastnice osvojily, jaký byl přínos kurzu. Následně jsem zkoumala, jaké jsou obecně preference žen podnikatelek v oblasti vlastního vzdělávání (jaká témata, metody a způsoby učení preferují, s čím mají zkušenosti, kolik času mohou svému vzdělávání věnovat). V této části převažovaly otevřené otázky, které někdy následovaly jako rozšíření otázek uzavřených.

Na samém konci dotazníku byl ponechán prostor pro segmentační otázky (věk, pozice – OSVČ/manažerka/zaměstnankyně) a pro případná další sdělení respondentek.

Celý dotazník naleznete v příloze A.

Projektu PROFÍ ŽENA se zúčastnilo přes 522 podnikatelek, z toho jich 184 absolvovalo kombinaci 3 kurzů, dotazník vyplnilo 88 respondentek.

Naprostá většina respondentek byly podnikatelky (OSVČ) – tj.67% – či manažerky (zaměstnankyně mikropodniku na manažerské pozici) – 24%; pouze v 9% případech se jednalo o zaměstnankyně mikropodniku na nemanážerské pozici.

Nejvíce respondentek bylo ve věku 31-40 let (36%), dále 41-50 let (24%), 51-60 let (20%), 18-30 let (17%), 61-70 let (2%).

Limitujícím faktorem pro další možné zobecnění výsledků průzkumu je to, že se jedná pouze o podnikatelky (případně zaměstnankyně mikropodniků) registrované na území hlavního města Prahy.

Pro hodnocení kurzu jsem použila dva druhy dotazníků, jeden bezprostředně po kurzu, druhý 3 – 5 měsíců po jeho skončení. Šetření jsem provedla ve třech sériích (tj. u třech kurzů), celkem bylo osloveno 22 účastnic. První dotazník byl distribuován přímo v seminární místnosti, druhý byl umístěn na serveru VyplnTo.cz a účastnice byly k jeho vyplnění vyzvány emailem. Návratnost dotazníků ihned po kurzu byla 100%, návratnost s odstupem několika měsíců od skončení kurzu 41%.

Pro hodnocení kurzu bezprostředně po jeho skončení, byl pro první skupinu použit pilotní dotazník, který byl následně upraven do finální podoby pro další dvě série šetření. Z tohoto důvodu můžeme u některých otázek klasifikovat odpovědi pouze u 14 respondentek. Pilotní verze dotazníku obsahovala čtyři otázky a zjišťovala nejpřínosnější část kurzu, způsob využití poznatků v pracovním životě a důležitost a využitelnost poznatků pro osobní rozvoj; dále porovnávala přínos pro osobní a pracovní rozvoj. Celé znění dotazníku naleznete v příloze B.

Druhá verze dotazníku (viz příloha C) zachovávala výše zmíněná témata, ale obsahovala již 5 otázek (otázku na přínos poznatků pro praxi jsem rozepsala do dvou podotázek). V první otázce jsem namísto prostého známkování přínosu od 1 do 3, které se ukázalo jako zavádějící, použila metodu škálování v rozsahu od 1 do 5. Oproti pilotní verzi už jsem také neporovnávala přínos v osobním a pracovním rozvoji, ale oba přínosy se hodnotily na škále od 1 do 5.

Dotazník vyplňovaný několik měsíců po skončení kurzu (viz příloha D) obsahoval 16 otázek. V první části jsem zkoumala, do jaké míry si účastnice vybavily poznatky a dovednosti z kurzu v pracovní nebo jiné životní situaci (a které to byly) a do jaké míry byly schopny je skutečně použít. Následně jsem se věnovala možnostem dalšího rozvoje poznatků z kurzu (co účastnice vyzkoušely, co by vyzkoušet chtěly, atp.) Požívala jsem otevřené a uzavřené otázky a škálování v rozsahu od 1 do 5.

5.3 Zjištění

5.3.1 Projekt PROFI ŽENA I.

Z průzkumu na úrovni projektu vyplynulo, že nejnavštěvovanějším kurzem byl kurz Asertivita a řešení konfliktů, což se zcela shoduje s nejčastěji citovanou vzdělávací potřebou žen manažerek/podnikatelek a nejčastěji uváděným tématem vzdělávacích projektů pouze pro ženy (viz např. průzkum Davidsonové a Cooperové v kap. 2.4.2). Dalšími nejčastěji navštěvovanými kurzy byly Emoční inteligence, Komunikační a prezentační dovednosti, a dále Sebepoznání pro rozvoj talentu a kariéry a Time management – všechno tedy kurzy na rozvoj měkkých dovedností či osobní rozvoj (podrobnosti viz tabulka č. 7).

Z tvrdých dovedností se nejvíce podnikatelek zúčastnilo kurzu Projektové řízení, Obchod a Marketing a Finanční minimum, což opět koresponduje s průzkumem mezi českými manažery. Převahu kurzů na rozvoj měkkých dovedností ukazuje také graf č. 1 v příloze E.

Tabulka č. 7, Nejčastěji absolvované kurzy. Zdroj: Vlastní šetření.

Nejčastěji absolvované kurzy	
Kurz asertivita a řešení konfliktů	31%
Kurz emoční inteligence	31%
Kurz komunikační a prezentační dovednosti	25%
Kurz sebepoznání pro rozvoj talentu a kariéry	24%
Kurz time management	22%
Kurz základy projektového řízení	19%
Kurz manažerské dovednosti a budování týmu	19%
Kurz jak zvládat stres	19%
Kurz prodejní dovednosti a vyjednávání	18%
Kurz obchod & marketing	16%
Kurz finanční minimum	14%
Kurz internetový marketing	14%
Kurz zdravý životní styl	14%
Kurz nestandardní komunikace	13%
Kurz základy práva a účetnictví	11%
Kurz emoční inteligence II	9%
Kurz zvyšování pracovního výkonu	6%
Kurz focusing	2%

Dále jsem zkoumala, které dovednosti podnikatelky považují za nejpotřebnější pro rozvoj své kariéry – účastnice projektu jednoznačně nejčastěji uváděly komunikační dovednosti, prezentační dovednosti a marketing. Zhruba stejnou váhu pak přiřadily prodejním dovednostem, řešení konfliktů, time managementu, vedení týmu a získávání zdrojů (viz tabulka č. 8 a graf č. 2 – příloha E). Zdá se tedy, že pro podnikatelky je důležité zvládnout různé způsoby sebeprezentace, a osvojit si různé dovednosti, které jim lépe pomohou jak komunikovat své cíle, tak se lépe prosadit a zviditelnit.

Tabulka č. 8, Nejpotřebnější dovednosti pro rozvoj kariéry. Zdroj: Vlastní šetření.

Rozvoj jakých dovedností či znalostí považujete za nejpotřebnější pro svou kariéru?	
Komunikační dovednosti	63%
Prezentační dovednosti	52%
Marketing	50%
Prodejní dovednosti	36%
Řešení konfliktů	35%
Time management	35%
Vedení týmu	32%
Získávání zdrojů a networking	30%
Operační a strategické plánování	26%
Finance	24%
Legislativa	16%
Účetnictví	15%
Jiné	9%

Na otevřenou otázku, co vnímají jako největší výzvy při rozvíjení své kariéry, účastnice nejčastěji uváděly snahu o kontinuální vzdělávání, sebepoznání a seberozvoj (23%). Pro mnohé z nich je také největší výzvou zvládání změn a překážek (13%) a stanovování cílů (7%). Zajímavé je, že respondentky na prvních místech většinou zmiňovaly oblasti, které se nedotýkaly pouze pracovního života. Z ryze pracovních výzev nejčastěji jmenovaly získávání zákazníků (12%) a rozvoj firmy a jejího dobrého jména (7%). Dalšími výzvami jsou pro podnikatelky podle průzkumu např. efektivní komunikace, sebenaplnění, sebeprosazení či time management a skloubení rodiny a podnikání (viz tabulka č. 9 a graf č. 3 – příloha E).

Tabulka č. 9, Výzvy pro rozvoj kariéry. Zdroj: Vlastní šetření.

Co vnímáte jako největší výzvy při rozvíjení své kariéry?	
kontinuální vzdělávání, sebepoznání a seberozvoj	23%
zvládání změn a nových situací, překonávání překážek	13%
získávání zákazníků a jejich spokojenost	12%
stanovení cílů, plánování, definice strategie	7%
rozvoj své firmy a jejího dobrého jména	7%
sebe prezentace (prodat sebe sama) a sebeprosazení	6%
efektivní organizace a management	5%
efektivní komunikace s lidmi a zvládání konfliktů	5%
navazování a udržování kontaktů	5%
sebenaplnění, pocit užitečnosti, spokojenost se svou kariérou	4%
odborný růst a kariérní postup	4%
time management, skloubení rodiny a podnikání	4%
růst zisku a finanční nezávislost	3%

Dále jsem se snažila zjistit, co by ženám podnikatelkám nejvíce usnadnilo naplnění cílů a vypořádání se s výzvy. 74% respondentek uvedlo, že by jim pomohla nějaká forma vzdělávání či rozvoje, dále pak více času (14%) a financí (3%) a větší sebejistota (9%). Z různých možností rozvoje respondentky nejčastěji jmenovaly další kurzy, osobní konzultace, networking („zajímavé akce, kde získám další kontakty“), koučink, mentoring a stáž, a také přístup k informacím („snadný přehled a rychlý přístup k novým odborným informacím o technologiích a materiálech“). Podrobnosti naleznete v grafu č. 4 v příloze E.

Zajímalo mě také to, proč se účastnice do projektu přihlásily, jaká měly očekávání. Nejčastěji chtěly **získat nové informace, znalosti či dovednosti** (54%) – „získat nové znalosti, informace a podněty, které budu schopna úspěšně aplikovat do pracovního, popřípadě soukromého života“. Velmi často také chtěly více **poznat samy sebe** a **ujasnit si, kam směřují**, zjistit, zda to, čemu se věnují, dělají správně, posílit si **sebevědomí** (18%) – účastnice například napsaly: „ujasním si, zda si

počínám správně“; „ujistím se a potvrdím, že týmy, které vedu, vedu dobře“. Kromě toho také hledaly inspiraci a očekávaly **výměnu zkušeností a networking** (12%). Slovy některých z nich: *„/chtěla jsem/ diskutovat a rozebírat záležitosti jednotlivých participantů, na nich se učit a také sdílet svoje pracovní záležitosti a výzvy v podnikání“; „setkat se s jinými podnikatelkami a mít možnost srovnávat zkušenosti, čerpat, co se jim osvědčilo“; „získat nové podněty a sdílet je s obdobně naladěnými ženami“.* (podrobnosti v grafu č. 5 v příloze E)

Očekávání se podle respondentek naplnila – v 50ti % spíše naplnila a ve 39ti % zcela naplnila; pouze ve 4% účastnice napsaly, že se jejich očekávání nesplnilo a v 7% si výsledkem nebyly jisté. Jestliže se ovšem podíváme na hlavní očekávání – získání a osvojení nových znalostí a získání a osvojení si dovedností, výsledek už není tak jednoznačný. Když jsem zjišťovala deklarovanou míru osvojených dovedností, účastnice se dělily zhruba na dvě poloviny na ty, které jsou nyní schopny nové dovednosti využít, a na ty, které nikoli – ačkoli účastnice, které dokážou nové dovednosti využít, těsně převažují (53%). Nejvíce (28%) účastnic napsalo, že je nyní schopno nové znalosti a dovednosti samostatně používat, 25% je schopno je využít, ale ocenilo by další asistenci; 20% si je vybaví a je schopno je rozeznat u druhých, ale nikoli použít; 23% účastnic by potřebovalo více tréninku, aby si bylo schopno poznatky spolehlivě vybavit a rozeznat; a 3% respondentek nové dovednosti nevyužila vůbec (viz graf č. 7, příloha E). Ve slovním hodnocení účastnice uváděly například to, že získaly poznatky a znalosti, ale nikoliv dovednosti, nebo že *„mnohé získaly, nikoli si osvojily“.*

Ze získaných dovedností účastnice nejvíce jmenovaly internetový marketing, prezentační dovednosti, dovednosti v oblasti asertivity a vyjednávání, komunikační dovednosti, práci s emocemi, time management, atd. – viz graf č. 6 v příloze E.

Porovnáme-li vysokou míru splněných očekávání a spíše nejednoznačný výsledek u míry osvojení si nových znalostí a dovedností, musíme důvod k poměrně vysoké spokojenosti s kurzem hledat v dalších aspektech kurzu a dalších očekáváních. Vysvětlením je právě další přínos kurzu (kromě získaných znalostí a dovedností).

Naprostá většina účastnic – 74% - uvedla, že projekt pro ně měl ještě další přínos (19% respondentek neví, pro 7% projekt další přínos neměl). Další přínos se tu protíná s dalšími očekáváními respondentek, jimiž byl výše uvedený networking, sdílení zkušeností a ujasnění směřování – 38% účastnic díky projektu získalo nové kontakty, 17% získalo díky sdílení zkušeností nový pohled na svůj problém, rovněž 17% dosáhlo díky kurzu sebezpotvrzení, lépe poznalo sebe sama a posunulo se dál ve svém seberozvoji. Účastnice získaly větší sebevědomí a sebedůvěru (9%) a nový přístup ke zdrojům informací (9%); dostalo se jim jak teorie k praxi, tak praktického nácviku teoretických znalostí – viz graf č. 8 v příloze E.

Nakonec jsem se zabývala tím, jaké mají účastnice (ženy podnikatelky) zvyklosti v učení se – jaké metody již využily a jaké jim připadaly nejučinnější, jestli se učí raději samostatně či ve skupině, teoreticky či prakticky, dlouhodobě či jednorázově; a kolik času jsou ochotny učení věnovat. Všechny tyto informace jsem sbírala proto, že nám mohou pomoci ověřit, zda je projekt nastaven správně z didaktického hlediska.

Respondentky měly dosud největší zkušenost s kurzy (68%), dále pak s organizovaným sdílením zkušenosti ve skupině, konferencemi, koučováním, e-learningem a mentoringem – viz graf č. 9. Za nejučinnější považovaly kurzy (58%), organizované sdílení zkušeností (45%), koučování (44%), mentoring (14%), konference a e-learning. Účinnost metod se do značné míry shoduje s tím, co účastnice vyzkoušely, nicméně poměrně vysokou účinnost (v porovnání se zkušenostmi) uvádějí respondentky u koučinku a nižší naopak u e-learningu – viz graf č. 10, příloha E. Co se týče využití e-learningové platformy projektu PROFÍ ŽENA I., využívalo ji pouze 6% respondentek - jako důvod většina respondentek uvedla nedostatek času; některé o její existenci nevěděly.

Z forem učení podnikatelky jednoznačně dávají přednost učení se v konkrétních situacích, oproti teoretickému výkladu. Většina z nich preferuje dlouhodobé programy oproti jednorázovým kurzům (20% respondentek se vyslovilo jednoznačně pro dlouhodobé programy, 17% je spíše preferuje); 39% respondentek nemá jasnou

preferenci a rádo využívá jak dlouhodobé projekty, tak jednorázové vzdělávací aktivity. Většina podnikatelek dává přednost učení se ve skupině oproti samostudiu – podrobnosti ukazuje tabulka č. 10 a graf č. 11 (v příloze E).

Tabulka č. 10, Preferované formy sebevzdělávání. Zdroj: Vlastní šetření.

Jakou formu sebevzdělávání preferujete?	
<i>dlouhodobý program vs. jednorázový kurz</i>	
jednoznačně dlouhodobý soustavný program	20%
spíše dlouhodobý soustavný program	17%
obojí stejně	39%
spíše jednorázové kurzy	11%
jednoznačně jednorázové kurzy	14%
<i>učení se v konkrétních situacích vs. teoretický výklad</i>	
jednoznačně učení se v konkrétních situacích	36%
spíše učení se v konkrétních situacích	29%
obojí stejně	29%
spíše teoretický výklad	3%
jednoznačně teoretický výklad	3%
<i>učení se ve skupině vs. samostudium</i>	
jednoznačně učení se ve skupině	30%
spíše učení se ve skupině	18%
obojí stejně	38%
spíše samostudium	6%
jednoznačně samostudium	8%

Z hlediska časových možností účastnic je podle průzkumu vhodné koncipovat vzdělávací projekt pro ženy podnikatelky tak, aby – u dlouhodobého projektu - jeho časová náročnost v průměru nepřekročila čtyři hodiny týdně – 50% podnikatelek uvedlo, že by řízenému osobnímu rozvoji byla ochotna věnovat 2-4 hodin týdně; 31% by si vyhradilo méně než 2 hodiny týdně a 19% by si udělalo čas na 4-8 hodin týdně (viz graf č. 12, příl. E).

Celkově můžeme říci, že ačkoli motivací pro účast na projektu PROFÍ ŽENA I. byla pro podnikatelky snaha získat nové informace, znalosti a dovednosti, možná ještě důležitým faktorem byla snaha a lepší sebepoznání, a ujasnění si cílů, a potažmo sebepotvrzení a zvýšení sebevědomí. Zároveň účastnice od kurzů očekávaly výměnu zkušeností a kontakty. Zatímco skutečná míra osvojení si poznatků a dovedností není zcela přesvědčivá, většina účastnic potvrdila, že získaly nové zkušenosti a nové kontakty, a celkově byly s projektem spokojeny.

Jako nejučinnější metody se na základě průzkumu jeví kurzy, konzultace, koučink a sdílení zkušeností.

Preferovanými formami učení se je učení zkušenostní, ve skupině a dlouhodobé, v průměru 2-4 hodiny týdně.

5.3.2 Kurz Manažerské dovednosti a budování týmu

Jak již bylo zmíněno v kapitole 5.1.2, kurz Manažerské dovednosti se zaměřoval na následující témata: niterný leadership, motivace, zpětná vazba, delegování, Belbinova teorie týmové práce, brainstorming a prevence konfliktů v týmu. Účastnice měly na škále od 1 do 5 vyznačit přínos každého z těchto témat pro jejich osobní a pracovní rozvoj. Nejpřínosnější témata podle odpovědí druhých dvou skupin respondentek byla **zpětná vazba**, **motivace**, **facilitace** a **delegování** (viz graf č. 13, příloha F). První skupina respondentek nejčastěji uváděla **niterný leadership** (sebepoznání, stanovení vize a cílů), zpětnou vazbu a motivaci.

90% respondentek uvedlo, že chce poznatky z kurzu v nejbližší době využít ve své práci. Zajímalo mne tedy, jaké techniky a poznatky to jsou. Účastnice nejvíce hodlaly využít různé formy **motivování** pro rozvoj týmu (28%), chtěly se více soustředit na rozvoj své **vize** a stanovování cílů (20%) a měly v úmyslu více **delegovat** (15%). Také chtěly použít techniku **brainstormingu** (11%) a přijímání a poskytování **zpětné vazby** ve vztahu k zaměstnancům (11%) – viz graf č. 14, příloha E.

Zajímavým zjištěním bylo, že kurz měl téměř stejný přínos pro osobní i pracovní rozvoj účastnic – na škále od 1 do 5 (5=nejpřínosnější) přiřadily respondentky pracovnímu přínosu hodnotu 3,5 a osobnímu přínosu 3,6.

V osobním rozvoji kladly respondentky velký důraz na poznatky o niterném leadershipu (71%) – účastnice mluvily o sebepoznání: „*Uvědomila jsme si, že člověk musí poznat sám sebe, aby mohl řídit druhé*“; práci s cíli a vizí: „*přesně definovat, mít vizi, naučit se realizaci vize, riskovat*“. Často zmiňovaly ujasnění si svého směřování a potvrzení své cesty: „*našla jsem si pro sebe odpověď na otázku - chci být manažerka? Jdu si za svým cílem?*“; „*potvrdilo mi to mou práci*“. Sebepotvrzení pro ně znamenalo také přísun většího sebevědomí (13%) - „*to, co jsem se dozvěděla, už jsem tušila a utvrdila se v tom - kurz mi dodal sebevědomí*“. Přínosem pro ně bylo sdílení zkušeností: „*bylo zajímavé vidět, jak se s rolí manažerky potýkají ostatní*“. Kurz pro ně měl význam také ve smyslu zastavení se a přerušování pracovní rutiny: „*měla jsem čas se nad sebou zamyslet a podívat se na sebe z jiné stránky*“ a byl pro ně podnětem k delegování: „*nejsem nenahraditelná a dokážu rozdělit pravomoci*“. Výsledky ilustruje graf č. 15, příloha F.

Podle vlastního šetření realizátorů kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu (tj. na základě dotazníků zpětné vazby rozdávaných po každém kurzu) se spokojenost s kurzem a s lektorem pohybovala vždy velmi vysoko, mezi 75% a 100%; deklarovaná využitelnost znalostí a dovedností v praxi byla kolem 80%.

Šetření po několika měsících od skončení kurzu ukázalo, že některou z technik z kurzu si dokázalo s odstupem vybavit přes 60% respondentek. Nejčastěji si vybavovaly techniku **přijímání a poskytování zpětné vazby** (56%), dále si vybavily **delegování, sebereflexi, využití týmových rolí a brainstorming**. Viz graf č. 16, příloha F.

Dvě třetiny respondentek uvedly, že si vybavily některý poznatek z kurzu v nějaké konkrétní situaci a ve 40% to nějak ovlivnilo jejich rozhodování (byly např. schopné

delegovat své pravomoci, dokázaly jasně formulovat své cíle a jít za nimi, byly důslednější v prosazování své vize, byly schopné podat konstruktivní zpětnou vazbu svému kolegovi, lépe se vcítit do zaměstnanců, více si věřit) – viz graf č. 17. Pouze 33% účastnic záměrně použilo poznatek z kurzu v konkrétní pracovní situaci (delegování, brainstorming).

66% respondentek tvrdilo, že poznatky z kurzu v pracovních situacích využívá „tu a tam, podle příležitosti“, 22% je využívá ve většině pracovních situací, a 11% málokdy (viz graf č. 18, příl. F). V osobním životě se účastnicím vybavil některý poznatek z kurzu stejně často jako v pracovních souvislostech, a v 55% ho použily.

Aby byly účastnice poznatky a techniky z kurzu schopny lépe využívat, potřebovaly by podle svých slov mít více času a lepší sebedisciplínu. Také ale uvedly, že by je potřebovaly lépe zvládnout, více procvičit a opakovat: *„potřebovala bych mít větší jistotu v jejich používání.“* Někdy jim poznatky z jednotlivých kurzů splývají, navíc bývá těžké oddělit poznatky získané kurzem a dalšími zkušenostmi: *„nedokážu oddělit poznatky, které jsem tam získala od poznatků získaných při studiu a díky životním zkušenostem“.* Většina respondentek by ocenila další rozvíjení poznatků z kurzu, nejčastěji formou dalších navazujících kurzů, konzultací, koučinku nebo sdílením zkušeností (viz graf č. 19). Více než polovina účastnic se snažila poznatky z kurzu rozvíjet i sama, nejčastěji formou literatury, dalších kurzů, konzultací či koučinku (viz graf č. 20, příloha F).

Nyní můžeme porovnat, jaké poznatky a dovednosti si účastnice nejvíce vybavovaly ihned po kurzu a jaké s časovým odstupem. Ihned po kurzu uváděly jako nejpřínosnější zpětnou vazbu, práci s motivací, delegování a niterný leadership a chystaly se ihned využít nějaký způsob motivování zaměstnanců, techniky niterného leadershipu (práci s vizí a cíli), delegování, brainstorming a zpětnou vazbu. S odstupem času nejčastěji vybavovanými poznatky a nejčastěji aplikovanými dovednostmi byly především zpětná vazba, delegování, týmové role – pro motivování, práce s cíli a brainstorming. Vidíme tedy, že to, co účastnice skutečně použily (nebo si alespoň vybavily), se víceméně shoduje s tím, co už po skončení

kurzu považovaly za nejpřínosnější a chtěly to využít. To se týká zejména zpětné vazby, delegování a práce s cíli, ale také motivování a brainstormingu.

Bezprostředně po kurzu účastnice tvrdily, že kurz pro ně byl přínosný v osobním životě, protože jim pomohl v sebepoznání, ujasnění směřování, sebepotvrzení – a stejný přínos účastnice uváděly i s několikaměsíčním odstupem – rozvoj sebepoznání a práce s vizí a cíli.

Závěrem lze tedy říci, že kurz byl z hlediska osvojení si zkušeností a dovedností jen částečně efektivní; aby účastnice byly schopny poznatky lépe využívat, potřebovaly by si je ještě lépe osvojit.

5.4 Diskuse výsledků

Jak již bylo zmíněno výše, Projekt PROFI ŽENA I. si dává za cíl zvýšit efektivitu žen podnikatelek a tím jim umožnit lepší prosazení se na trhu práce; tohoto cíle mají podnikatelky dosáhnout lepším osvojením si potřebných znalostí a dovedností. Cíle kurzu Manažerské dovednosti jsou formulovány poměrně volně (vedení zaměstnanců a využívání jejich potenciálu, větší sebejistota na manažerské pozici), chybí jim přesnější vymezení, postupy a kritéria jejich dosažení.

Doporučila bych tedy konkrétnější formulování cílů jednotlivých kurzů. Pro kurz Manažerské dovednosti a budování týmu by bylo možné rozepsat dílčí cíle například následovně:

- účastnice si osvojí techniku poskytování a přijímání zpětné vazby, budou schopny podat konstruktivní zpětnou vazbu svým zaměstnancům;
- účastnice si osvojí techniku práce s vizí a naučí se stanovovat si SMART cíle;
- účastnice si osvojí principy delegování a budou schopny je v praxi použít;
- účastnice porozumí Belbinově teorii týmové práce;
- účastnice si osvojí některé techniky facilitace a brainstormingu a budou schopny je v praxi použít;
- účastnice porozumí některým principům motivace a budou schopny je aplikovat na své zaměstnance; atp.

Podíváme-li se ovšem na projekt PROFÍ ŽENA I., můžeme říci, že tematicky velice dobře pokrývá vzdělávací potřeby žen podnikatelek a koresponduje s potřebami a požadovanými dovednostmi manažerů uváděnými v literatuře. Zaměřuje se na rozvoj měkkých dovedností, ale neopomíná ani ty nejpotřebnější tvrdé dovednosti (finance, marketing, podnikatelské plánování).

Ženy podnikatelky měly největší zájem o – a zároveň za nejpotřebnější pro svou kariéru považovaly – kurzy na rozvoj měkkých dovedností, především o rozvoj asertivity a komunikačních a prezentačních dovedností. Z manažerských dovedností se pak nejvíce zajímaly o techniku poskytování a přijímání zpětné vazby, delegování, motivování a práci s vizí a cíli. Všechny tyto dovednosti se více méně shodují s dovednostmi potřebnými pro efektivní transformační vedení - tj. motivování ostatních, komunikace vize a cílů či mentorování (viz kap. 1.6). Velký důraz na rozvoj měkkých dovedností přitom kladli čeští manažeři také v průzkumu I.Folwarczné uváděném v kapitole 1.3.1.

Nejčastěji uváděné tvrdé dovednosti (finance, projektové řízení, marketing) byly zcela ve shodě s tím, co uváděli i jiní autoři (viz kap. 2.1) Překvapivým zjištěním bylo v tomto ohledu snad jen to, jak malý důraz respondentky na rozvoj tvrdých dovedností kladly celkově; daleko více upřednostňovaly osobnostní rozvoj a rozvoj měkkých dovedností.

Se vzdělávacími potřebami souvisí také to, co ženy podnikatelky spatřují jako své největší výzvy. V dotazníkovém šetření v rámci projektu PROFÍ ŽENA I. se ukázalo, že jednou z největších výzev pro ženy podnikatelky je neustálý seberozvoj (a dále zvládání změn a efektivní práce s vizí a cíli), což odpovídá tomu, že se jednalo o velmi motivovanou skupinu žen, které si program samy aktivně vyhledaly a přihlásily se do něj. Překvapivým zjištěním naopak bylo, že ženy častěji jako výzvu neuváděly skloubení pracovního a osobního života, jak by to naznačovala jiná šetření uváděná v literatuře (viz kap. 2.4). Možným vysvětlením by mohl být věk účastnic, což se ale příliš nepotvrdilo - více než polovina respondentek se nacházela ve

věkovém rozmezí 18 – 40 let, tedy potenciálně s malými dětmi vyžadujícími intenzivní péči. Hlubší příčiny by nám pravděpodobně pomohlo odhalit až šetření pomocí individuálních rozhovorů, na které již v této práci nebyl prostor.

Z průzkumu projektu i vybraného kurzu vyplývá, že osvojení si dovedností a znalostí během kurzu není zcela přesvědčivé. Účastnice by podle svých slov potřebovaly více času a více procvičování, aby si byly jistější v používání nových dovedností a aby je pak skutečně v praxi využily.

Nicméně účastnice byly s projektem spokojené a projekt podle jejich slov splnil očekávání. Zřejmě to bylo i tím, že neočekávaly jen nové znalosti a dovednosti, ale chtěly si také ujasnit, kam samy směřují, jaké mají cíle a zda za nimi jdou správně. Toto zjištění koresponduje jak s charakteristikami kurzů pouze pro ženy, tak s některými cíly podnikatelského vzdělávání (např. schopnost umět posoudit vlastní podnikatelské dovednosti – viz kap. 2.1).

Skutečný přínos projektu byl tedy podle mne v tom, že účastnicím pomohl najít cestu pro lepší sebepoznání, pomohl jim pracovat s vizí a nastavovat si realistické cíle, utvrdil je v tom, co dělají, a tím jim pomohl zvýšit sebevědomí. Navíc účastnice získaly nové zkušenosti, nový náhled na svůj problém a nové kontakty, a tak nepřímo lepší podmínky k prosazení se ve světě podnikání, což bylo primárním cílem projektu.

Aby byl projekt účinnější, doporučila bych nějakou formu navazujícího programu (follow-up), ve kterém by si účastnice mohly dále osvojovat získané poznatky a dovednosti. Z provedeného šetření vyplynulo, že ženy podnikatelky upřednostňují spíše dlouhodobé vzdělávání a že se učí raději ve skupině, než samostatně. Jako účinné metody často uváděly sdílení zkušeností ve skupině, dále pak kurzy, koučink a konzultace. Příklad si také můžeme vzít z úspěšného mentoringového programu v Kanadě nebo z dalších zde uváděných projektů, jejichž spojujícími charakteristikami byla dlouhodobost a sdílení zkušeností.

Mnoho autorů se shoduje na tom, že podnikatelky se nejčastěji učí ze zkušenosti a berou si ponaučení, z toho, co se jim podařilo nebo nepodařilo. Většina z nich se neomezuje jen na učení se formou formálního vzdělávání, ale vyhledává i různé možnosti neformálního vzdělávání, a hlavně se učí z různých životních situací (informálně). Aby toto informální učení bylo skutečně efektivní, je potřeba ho nějakým způsobem zarámovat, reflektovat, uvědomit si význam, který pro ně prožitek má. Jak jsem zde již zmínila, dospělí si mohou být navzájem zdrojem poznání tím, že spolu sdílejí své zkušenosti. A právě ve sdílení zkušeností a možnosti se učit jak ze svých vlastních situací, tak ze situací ostatních, spatřuji velký význam vzdělávacích kurzů pro ženy. Díky uvolněnému a bezpečnému prostředí jsou účastnice ochotné více se otevřít a sdílet své zkušenosti, navíc srovnáváním se s ostatními účastnicemi mohou získat nenahraditelné rolové modely. Podobné závěry rovněž vyplývají z průzkumu v rámci projektu PROFI ŽENA I. - respondentky uváděly, že velkým přínosem pro ně bylo získání kontaktů a sdílení zkušeností, a že dávají ve většině případů přednost učení se z konkrétních příkladů.

Jednou z forem follow-up by tedy mohly být například navazující kurzy, o které účastnice jevily poměrně velký zájem. Tyto kurzy by stavěly na poznacích získaných v prvním kurzu a šly by více do hloubky. Kurzy by také byly zřejmě nejvhodnější pro rozvíjení dovedností. Další možností by bylo rozšířit již existující systém konzultací – nabídnout účastnicím například delší a častější konzultace. Z mého pohledu by bylo nejzajímavějším řešením realizovat pravidelné schůzky zaměřené na sdílení zkušeností, jejichž témata by si určovaly samy účastnice; vzdělavatel by zde byl spíše v roli facilitátora a pomohl by účastnicím jejich poznatky zarámovat.

Učení by tak mohlo být mnohem efektivnější, protože aktivita by vycházela od účastnic (samy by si formulovaly problém) a řešily by reálné situace vztahující se k jejich praxi; tato metoda už by ale byla méně efektivní pro osvojování dovedností. Další zajímavou alternativou by pak byl koučinkový či mentorský program. Znamenalo by to zřejmě změnu struktury projektu – na prvním místě by byl mentorský program a kurzy by byly spíše jeho součástí, tj. nástrojem, jak vyškolit

mentory, a pak prostředkem k osvojování konkrétních dovedností. Toto řešení by umožňovalo zachovat modulové nastavení projektu PROFI ŽENA – díky mentorování by si účastnice lépe uvědomily, kam chtějí směřovat a v jakých oblastech by se chtěly dále rozvíjet, a následně by si mohly systematictěji vybírat ze široké nabídky kurzů.

6 Závěr

V předchozích kapitolách jsme se snažili zjistit, jaké vlastnosti by měla mít dobrá manažerka/podnikatelka, jak by je měla dále rozvíjet, jaká jsou specifika pro přípravu žen manažerek, jaké jsou vhodné metody a jak účinný je jeden ze současných vzdělávacích projektů pro ženy podnikatelky.

Z mnoha výčtů vlastností úspěšné manažerky bych vybrala především to, že musí mít vizi a cíle, které bude umět efektivně komunikovat. Aby toho byla schopna, musí se umět vyznat sama v sobě a musí mít snahu se neustále rozvíjet a vzdělávat. Žena podnikatelka bude nejspíše tíhnout více k transformačnímu než k transakčnímu vedení, a měla by se proto rozvíjet v oblastech, které jsou pro tento styl vedení typické.

Při koncipování vhodného vzdělávacího projektu pro ženy podnikatelky musíme vzít v úvahu především potřeby žen podnikatelek a cíle vzdělávání, ale nesmíme zapomenout ani na některá specifika, jež se snažila obsáhnout tato práce.

Jedním z aspektů, který musíme zvážit, je sociální pozice ženy podnikatelky/manažerky. Ženy mohou čelit různým překážkám, z nichž nejčastější je přílišné pracovní vytížení, vyplývající obvykle ze snahy skloubit práci s péčí o rodinu. Vzdělávací program by tedy měl usilovat o zvýšení efektivity ženy podnikatelky (především zlepšením dovedností, ale také účinným plánováním), a zároveň by měl respektovat její časové možnosti. Většina účastnic v tomto ohledu uváděla, že dlouhodobě by byla ochotna věnovat svému vzdělávání v průměru 2-4 hodiny týdně.

Z didaktického hlediska je potřeba se zamyslet nad dvěma základními faktory – nad tím, jaká témata ženy podnikatelky nejvíce vyhledávají a potřebují, a pak nad tím, jakým způsobem se učí.

Za nejpotřebnější považovaly ženy podnikatelky/manažerky rozvoj měkkých dovedností, především rozvoj asertivity, komunikačních dovedností (zejména poskytování zpětné vazby) a prezentačních dovedností, a dále také některé manažerské dovednosti, jako je delegování a práce s vizí a cíli.

Velmi pozitivním zjištěním je, že většina dotazovaných manažerek a podnikatelek si uvědomovala potřebu neustálého seberozvoje. Vzhledem k tomu, že většina z nich preferovala dlouhodobou formu vzdělávání, ideálně ve skupině a učení se prožitkem či na praktických příkladech, jako nejvhodnější metody pro rozvoj podnikatelek se jeví koučink, mentoring, networking a sdílení zkušeností či systematické navštěvování kurzů, případně jejich kombinace.

Z průzkumu také vyplývá, že koncept dvoudenních kurzů není dostatečný pro přesvědčivé osvojení znalostí a dovedností a že účastnice by ocenily nějakou formu navazujících aktivit (follow-up), například jednou z metod uvedených výše. Nicméně obecně lze říci, že projekt byl dobrým odrazovým můstkem k tomu, aby ženy podnikatelky začaly dále pracovat na svém rozvoji. Jeho hlavním přínosem bylo, že ženám podnikatelkám pomohl utvrdit se v tom, co dělají a naznačit směr, jakým se dále rozvíjet, a navíc přispěl k podpoře jejich sebevědomí.

7 Soupis bibliografických citací

7.1 Tištěné dokumenty

ARGYRIS, C., *On Organizational Learning*. 2nd ed. Cambridge: Blackwell, 1999. ISBN 0-631-21308-2.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BELBIN, M.; BELBIN R. M. *Team roles at work*. 5th ed. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996. ISBN 0-7506-2675-5.

BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, cvičení, metody a hry*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BENDER, P.U. *Niterný leadership: Leadership from Within*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-069-4.

BERDNOVÁ, E. aj. *Management osobního rozvoje: Duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-198-0.

BEDRNOVÁ, E.; NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-169-0.

BENKO, C., WEISBERG, A., *Mass Career Customization: Aligning the Workplace with Today's Nontraditional Workforce*. 1st ed. Boston (MA): Harvard Business School, c2007. ISBN 978-1-4221-1033-8.

BOUD, D.; COHEN, R.; WALKER, D. *Using Experience for Learning*. 1st ed. Buckingham: SRHE and Open University Press, 1993. ISBN 0335190960.

BRAY, T. *Training Design Manual: The Complete Practical Guide to Creating Effective and Successful Training Programmes*. 1st ed. London: Kogan Page, 2006. ISBN: 9780749445706.

BURNS, J.MG. *Transforming Leadership*. 1st ed. New York: Atlantic Monthly Press, 2003. ISBN 0871138662.

- CRAINER, S. *Moderní management: základní myšlenkové směry*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-019-8.
- DAVIDSON, M.J.; COOPER, C.L. *Shattering the Glass Ceiling: The Woman Manager*. 1st ed. London: Chapman, 1992. ISBN 1853961329.
- DENT, F.; MACGREGOR, R.; WILLIS, S. *Signposts for Success: A Guide to Self-Managed Development*. London: FT/Pitman, 1994.
- DOWNEY, M. *Effective Coaching*. 3rd ed. London: Cengage Learning, 2003. ISBN 1587991721.
- EAGLY, A.H.; CARLI, L.L. *Through the Labyrinth: The Truth about How Women Become Leaders*. 1st ed. Boston (MA): Harvard Business School Press, c 2007. ISBN 978-1-4221-1691-3.
- FIEDLER, F.E. *A Theory of Leadership Effectiveness*. 1st ed. New York: McGrawHill Book Company, 1967. ISBN 0070206759.
- FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.
- GULICK, L.H.; URWICK, L.F. (ed.). *Papers on the Science of Administration*. New York: Institute of Public Administration, 1937.
- HAYES, E.; FLANNERY, D.D. *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. ISBN 0787909203.
- HERSEY, P.; BLANCHARD K.H.; JOHNSON, D.E. *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, c2001. ISBN 0-13-017598-6.
- HONEY, P., MUMFORD, A. *The Manual of Learning Styles*. 3rd ed. Maidenhead: Peter Honey, 1992. ISBN 0950844470.
- HUNSAKER, J., HUNSAKER, P. *Strategies and skills for managerial women*. 2nd Sub ed. Cincinnati (OH): South-Western, 1991. ISBN 0538805730.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KAMP, D. *Manažer 21. století*. 1. vyd. Praha, Grada, 2000. ISBN 80-247-0005-0.
- KARSTEN, H. *Ženy-muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X.

- KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 1st ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1984. ISBN 0132952610.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KNOWLES, M.S. *The Modern Practise of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. 1st ed. New York : Association Press, c1970. ISBN 0809617560
- LINDEMAN, E. *The meaning of Adult Education*. 1st ed. Montreal: Harvest House, 1961. ISBN 0962248819.
- MINTZBERG, H. *The nature of Managerial work*. 1st ed. New York: Harper and Row, 1973. ISBN: 0060445556.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN: 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7328-220-9.
- NILSON, C.D. *How to Manage Training: A Guide to Design and Delivery for High Performance*, 3rd ed. Saranac Lake (NY, USA): AMACOM, 2003. ISBN 9780814427170.
- OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.
- PAUKNEROVÁ, D. aj. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1706-9.
- POWELL, G.N.; GRAVES, L.M. *Women and Men in Management*, 3rd ed., Sage Publications, Thousand Oaks, 2003. ISBN 0761921966.
- PROKOPENKO, J.; KUBR, M. a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6.
- REVANS, R.W. *Action Learning: New Techniques for Management*. 1st ed. London: Blond and Briggs, 1980. ISBN 0856341010.
- ROGERS, C.R. *Sloboda učit' sa*. Modra: Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- RUSSEL, J.E.A. *Career Counselling for Women in Management*. WALSH, W.B.; OSIPOW, S.H., (ed.), *Career Counselling for Women*. 1st ed. New Jersey: Erlbaum, 1993. ISBN 0805814019.

STONE, F.M. *Coaching, Counselling & Mentoring: How to Choose & Use the Right technique to Boost Employee Performance*. 2nd ed. New York: AMACOM, 1999. ISBN 0-8144-7385-7.

ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: ČZU v Praze, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠULEŘ, O. *5 rolí manažera – a jak je profesionálně zvládnout*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2316-4.

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

VALERIO, A.M. *Developing Women Leaders: A guide for Men and Women in Organisations*. 1st ed. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2009. ISBN 978-1-4051-8370-3.

WALSH, W.B.; OSIPOW, S.H. *Career Counselling for Women*. 1st ed. New Jersey: Erlbaum, 1993. ISBN 0805814019.

WHITMORE, J. *Coaching for Performance*. 1st ed. London: Brearley, 1992. ISBN 1857880137.

7.2 Elektronické zdroje

ASTIN, H.S. The Meaning Of Work In Women's Lives: A Sociopsychological Model of Career Choice and Work Behaviour. *Counseling Psychologist* [online]. 1984. Vol. 12. [cit. 25.5.2011]. s. 117-126. Dostupné z

<http://tcp.sagepub.com.ezproxy.library.ubc.ca/content/12/4/117.full.pdf+html>

BOUSSOUARA M, DEAKINS D. Trust and the acquisition of knowledge from non-executive directors by high technology entrepreneurs. [online]. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*. 2000. Vol. 6. Issue 4. [cit. 25.5.2011].s. 204-226. Dostupné z:

<http://www.emeraldinsight.com.ezproxy.library.ubc.ca/journals.htm?issn=1355-2554&volume=6&issue=4&articleid=872072&show=html>

HENRY, C.; HILL, F.; LEITCH, C. Entrepreneurship Education and Training: Can Entrepreneurship Be Taught? Part I. *Education + Training* [online]. 2005. Vol .47. [cit. 24.5.2011]. s. 98-111. Dostupné z

<http://proquest.umi.com.ezproxy.library.ubc.ca/pqdweb?did=862988851&sid=1&Fmt=4&clientId=6993&RQT=309&VName=PQD>

HENRY, C.; HILL, F.; LEITCH, C. Entrepreneurship Education and Training: Can Entrepreneurship Be Taught? Part II. *Education + Training* [online]. 2005. Vol .47. [cit. 24.5.2011]. s. 158-169. Dostupné z

<http://proquest.umi.com.ezproxy.library.ubc.ca/pqdweb?did=862988951&sid=2&Fmt=4&clientId=6993&RQT=309&VName=PQD>. ISSN 0040-0912

CONNOR, J.; DAWES, F.; HAYDOCK, W. Management Learning Frameworks And Small Business Growth: A Challenging Role for Business Schools. Proceedings of the 19th Institute of Small Business Affairs – National Small Firms Conference, Birmingham [online]. 1996. [cit. 4.4.2011]. s. 128-300.

EAGLY, A. et al., Effectiveness Correlates of Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Review Of MLQ Literature. *Leadership Quarterly* [online časopis]. 1996. vol. 7, issue 3, [cit. 25.2.2011] s. 385-425. Dostupné z <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.library.ubc.ca/>.

EAGLY, A.H.; JOHNSON, B.T. Gender and Leadership Style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* [online]. 1990. Vol. 108. [cit. 24.5.2011]. s. 233-256. Dostupné z

<http://web.ebscohost.com.ezproxy.library.ubc.ca/ehost/detail?sid=2263e491-041b-4010-84f5-06952f45850c%40sessionmgr113&vid=1&hid=113&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d>. ISSN 0033-2909

ETZION, D. Burning Out in Management: A Comparison of Women and Men in Matched Organisational Postitions, *Israel Social Science Research*[online]. 1987, Vol. 5. [cit. 4.4.2011]. s. 147-163. Dostupné z

<http://proquest.umi.com.ezproxy.library.ubc.ca/pqdweb?did=389580651&sid=1&Fmt=10&clientId=6993&RQT=309&VName=PQD>

FIET, J.O. The Theoretical Side of Teaching Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, [online]. 2000a. Vol. 16. [cit. 3.5.2011]. s. 1-24. Dostupné z

<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.library.ubc.ca/science/article/pii/S0883902699000415>.

- FIET, J.O. The Pedagogical Side of Entrepreneurship Theory. *Journal of Business Venturing* [online]. 2000b. Vol. 16. [cit. 3.5.2011]. s. 101-117. Dostupné z <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.library.ubc.ca/science/article/pii/S0883902699000427>
- GAZDAGOVÁ, M., FISCHLOVÁ, D. [online] *Sondáž postojů zaměstnavatelů k uplatnění žen v managementu a zkušeností s nimi*. 1. vyd. VÚPSV, Praha, 2006. [cit. 3.6.2011] ISBN 80 87007-31-X. Dostupné z http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_206.pdf.
- HAMILTON, E.; ZHANG, J. A Process Model of Small Business Owner-Manager's Learning in Peer Networks. *Education + Training* [online]. 2009. Vol. 51. [cit. 4.5.2011]. s. 607-623. Dostupné z <http://proquest.umi.com.ezproxy.library.ubc.ca/pqdweb?did=1926987671&sid=2&Fmt=3&clientId=6993&RQT=309&VName=PQD>. ISSN 0040-0912
- Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR [online]. 2008 [cit. 3.6.2011]. Dostupné z <http://prirucka.ujc.cas.cz/>
- KALOUSKOVÁ, P.; VOJTĚCH, J. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol*. [online] 1. vyd. Praha: NUOV (MŠMT), 2008. [cit. 1.5.2011] Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Potreby_zamestnavatele_souhrn.pdf
- KIRBY, D. Entrepreneurship Education: Can Business Schools Meet the Challenge?, *Education+Training* [online]. 2004. Vol. 46. [cit. 1.5.2011]. s. 510-19. Dostupné z <http://proquest.umi.com.ezproxy.library.ubc.ca/pqdlink?did=774591591&Fmt=7&clientId=6993&RQT=309&VName=PQD>.
- KLASIFIKACE ZAMĚSTNÁNÍ A POSTAVENÍ ZAMĚSTNANÝCH V NH 205R (K) – Česká Republika – NUTS1 [online]. 2010 [cit. 3.4. 2011]. Dostupné z http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/p/3103-10_2010.
- MWASALWIBA, E.S. Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators, *Education + Training* [online]. 2010. Vol. 52. [cit. 2.5.2011]. s. 20-46. Dostupné z <http://proquest.umi.com.ezproxy.library.ubc.ca/pqdlink?did=1956389551&Fmt=7&clientId=6993&RQT=309&VName=PQD>. ISSN 0040-0912
- SEXTON, D.L. Learning Needs Of Growth-Oriented Entrepreneurs. *Journal of Business Venturing* [online]. 1997. Vol. 12. [cit. 23.4.2011]. s. 1-8. Dostupné z <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.library.ubc.ca/>.

SCHEIN, V. E. The Relationship Between Sexrole Stereotypes and Requisite Management Characteristics, *Academy of Management Journal* [online]. 1989. Vol. 32, Issue 3. [cit. 25.5.2011]. s. 662. Dostupné z <http://proquest.umi.com.ezproxy.library.ubc.ca/pqdlink?did=135534&Fmt=6&clientId=6993&RQT=309&VName=POD>

SPENCE, J.T. et al. Ratings of Sex and Peers on Sex Role Attributes and their Relation to Self Esteem and Conceptions of Masculinity and Femininity. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 1975. Vol. 32. [cit. 24.5.2011], s. 29-39. Dostupné z <http://search.ebscohost.com.ezproxy.library.ubc.ca/login.aspx?direct=true&db=pdh&AN=psp-32-1-29&site=ehost-live>.

TANNENBAUM, R.; SCHMIDT, W.H. How To Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review* [online]. 1973. Vol.51. [cit. 24.4.2011], s. 95-101. Dostupné z <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ087713>

ZÁKON č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání. [online] Dostupné z: <http://business.center.cz/business/pravo/zakony/zivnost/>

8 Přílohy

Příloha A: Dotazník k projektu PROFI ŽENA I.

Vážené účastnice,

rádi bychom od Vás slyšely názory, připomínky a samozřejmě i pochvaly, které Vás napadají v souvislosti s projektem PROFI ŽENA. Tento projekt navštívilo přes 500 žen. Celkem projekt PROFI ŽENA nabídl 116 kurzů a my jsme o Vás pečovali celkem 182 školících dní. Udělte si pár minut času a ohodnoťte projekt PROFI ŽENA I. Budeme rádi za každý příspěvek, který nám pomůže se stále zlepšovat a inovovat.

1. V rámci projektu PROFI ŽENA I. jsem navštívila tyto kurzy:

Hard skills

- a) Kurz finanční minimum
- b) Kurz základy práva a účetnictví
- c) Kurz obchod & marketing
- d) Kurz základy projektového řízení
- e) Kurz internetový marketing

Soft skills

- a) Kurz manažerské dovednosti a budování týmu
- b) Kurz prodejní dovednosti a vyjednávání
- c) Kurz time management
- d) Kurz asertivita a řešení konfliktů
- e) Kurz nestandardní komunikace
- f) Kurz komunikační a prezentační dovednosti
- g) Kurz zvyšování pracovního výkonu

Osobní rozvoj

- a) Kurz sebepoznání pro rozvoj talentu a kariéry
- b) Kurz emoční inteligence
- c) Kurz jak zvládat stres
- d) Kurz zdravý životní styl
- e) Kurz emoční inteligence II.
- f) Kurz focusing

2. Měla jste zájem i o jiné kurzy, na které jste se z různých důvodů (termín, nemoc,...) nemohla dostavit? Které to byly?

Hard skills

- f) Kurz finanční minimum
- g) Kurz základy práva a účetnictví
- h) Kurz obchod & marketing
- i) Kurz základy projektového řízení
- j) Kurz internetový marketing

Soft skills

- h) Kurz manažerské dovednosti a budování týmu
- i) Kurz prodejní dovednosti a vyjednávání
- j) Kurz time management

- k) Kurz asertivita a řešení konfliktů
- l) Kurz nestandardní komunikace
- m) Kurz komunikační a prezentační dovednosti
- n) Kurz zvyšování pracovního výkonu

Osobní rozvoj

- g) Kurz sebepoznání pro rozvoj talentu a kariéry
- h) Kurz emoční inteligence
- i) Kurz jak zvládat stres
- j) Kurz zdravý životní styl
- k) Kurz emoční inteligence II.
- l) Kurz focusing

3. Chybělo Vám v nabídce nějaké téma? Jaké

.....

4. Nabídka témat byla:

- a) dostačující
- b) nevím
- c) nedostačující

5. Ohodnoťte prosím přípravu a organizaci kurzů od 1 – 5 (jako ve škole) –tady prosím nechat místo pro dopsání připomínek

- a) pozvánky
- b) předání informací od projektového týmu
- c) on-line přihláška na webu
- d) ranní uvítání
- e) coffee breaky
- f) obědy
- g) studijní materiály
- h) E-learning
- i) materiální vybavení školící místnosti
- j) školící místnost (světlo, hluk, prostor atp.)
- k) formuláře zpětné vazby
- l) administrativa kurzu (vyplňování prezenčních listin, De minimis atp.)
- m) výše poplatku
- n) chování projektového týmu
- o) certifikáty
- p) jiné.....

6. Ohodnoťte prosím lektory od 1 – 5 (jako ve škole) v otázce profesionality a vystupování. (u lektorů, s nimiž jste se nesetkala, hodnocení vynechejte)

- | | |
|--|-------------------|
| - profesionality a vystupování | 1---2---3---4---5 |
| - míra odborných znalostí a dovedností | 1---2---3---4---5 |
| - použití výukových metod (brainstorming, hraní her, výměna rolí atp.) | 1---2---3---4---5 |
| - empatičnost a práce s lidmi | 1---2---3---4---5 |
| - řízení výuky (usměrňování diskuzí, time management) | 1---2---3---4---5 |

/.../ výčet lektorů, zkráceno K.L.

7. Absolvovala jste některou z nabízených konzultací? Která to byla?

- a) Image poradenství
- b) Nutriční poradenství
- c) Podnikatelské poradenství – strategie, rozvoj
- d) Podnikatelské poradenství - marketing
- e) Psychologické poradenství

Váš komentář:

8. S absolvovanou konzultací jsem byla

- a) spokojená
- b) nevím
- c) nespokojená

Váš komentář:

9. Ohodnoťte prosím konzultanta od 1 – 5 (jako ve škole).

/.../ výčet konzultantů, zkráceno K.L.

Váš komentář:

10. Webové stránky jsou pro mě:

- a) funkční (přihlašování, e-learning) ano ne
- b) srozumitelné ano ne
- c) smysluplné ano ne
- d) najdu dostatek informací ano ne
- e) vím, kde co hledat ano ne

Váš komentář:

11. Navštěvuji i PROFI ŽENA stránky na Facebooku?

- a) ano
- b) ne

Váš komentář:

12. Využíváte nabízenou E-learningovou platformu na www.profizena.cz?

- a) ano
- b) nevím
- c) ne

13. Váš komentář k E-learningové platformě (co byste změnila, jak by pro Vás byla přístupnější?):

.....
.....

14. Rozvoj jakých dovedností či znalostí považujete za nejpotřebnější pro svou kariéru? (max. 7 možností)

- a) Finance
- b) Účetnictví
- c) Marketing
- d) Legislativa
- e) Operační a strategické plánování
- f) Získávání zdrojů a networking
- g) Vedení týmu
- h) Řešení konfliktů
- i) Prezentační dovednosti
- j) Prodejní dovednosti
- k) Komunikační dovednosti
- l) Time management
- m) Stress management
- n) Jiné.....

15. Co vnímáte jako největší výzvy při rozvíjení své kariéry?

.....
.....

16. Co by vám pomohlo těchto výzev dosáhnout?

.....
.....
17. S jakým očekáváním jste se přihlásila do kurzů Profížená?

.....
.....
18. Do jaké míry se Vaše očekávání naplnila?

- a) Zcela naplnila
- b) Spíše naplnila
- c) Spíše nenaplnila
- d) Vůbec nenaplnila
- e) Nevím

19. Jaké konkrétní dovednosti či znalosti jste si během kurzů osvojila?

.....
.....
20. Do jaké míry jste nyní schopná tyto nové znalosti/dovednosti využít?

- a) Potřebovala bych více tréninku, abych si je dokázala spolehlivě vybavit a rozeznat
- b) Vybavuji si je a jsem schopná je rozeznat u druhých
- c) Jsem schopná je využít, ale ocenila bych další asistenci
- d) Jsem schopná je nyní samostatně používat

Váš komentář:

21. Měl pro Vás program ještě nějaký další přínos?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

22. Pokud ano, jaký?

.....
.....
23. Máte zkušenost s některou formou seberozvoje? (více možností)

- a) Koučování
- b) Mentoring
- c) Organizované sdílení zkušeností ve skupině
- d) Kurzy
- e) E-learning
- f) Konference
- g) Jiná
- h) Nemám zkušenost s žádnou formou seberozvoje

Váš komentář:

24. Která z těchto možností seberozvoje (nebo jejich kombinace) Vám osobně připadala nejefektivnější?

.....
.....
25. Co byste ještě ráda vyzkoušela?

.....
.....
26. Jakou formu sebevzdělávání preferujete?

- a) Dlouhodobý soustavný program x b) jednorázové kurzy x c) kombinace
- d) Učení se ve skupině x e) samostudium x f) kombinace

g) Učení se v konkrétních situacích x h) teoretický výklad x i) kombinace

27. Kolik času byste byla ochotna v průměru věnovat (řízenému) rozvoji své kariéry?

- a) více než 8 hodin týdně
- b) 4 - 8 hodin týdně
- c) 2 - 4 hodiny týdně
- d) méně než 2 hodiny týdně

28. Jste

- a) OSVČ
- b) zaměstnankyně mikropodniku na manažerské pozici
- c) zaměstnankyně mikropodniku na nemanadžerské pozici
- d) jiné

29. Je Vám

- a) 18 – 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41– 50 let
- d) 51 – 60 let
- e) 61 – 70 let
- f) 71 a více let
- g) neuvádím

30. Je něco, co byste nám chtěla touto cestou sdělit?

.....
.....

Děkujeme za Váš čas a za pomoc a přejeme Vám mnoho úspěchů při rozvíjení Vaší kariéry.

***Příloha B: Dotazník ke kurzu Manažerské dovednosti a budování
týmu – hodnocení bezprostředně po kurzu - verze 1.***

**Dotazník k diplomové práci „Rozvoj manažerských dovedností a budování týmu v rámci
projektu Pro-Women Odyssey“**

*Vážené účastnice kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu,
Ráda bych Vás poprosila o spolupráci při vyplňování dotazníku.
Dotazník je součástí diplomové práce a jeho cílem je zjistit Váš názor na účinnost a praktickou
využitelnost kurzu. Veškerá data budou zpracována anonymně a budou použita pouze pro účely
diplomové práce.*

- 1) Kterou část kurzu považujete za nejpřínosnější pro Vás samotnou nebo pro Vaši práci?
Vyberte prosím tři nejpřínosnější složky kurzu a přiřaďte k nim čísla od 1 do 3
(1=nejpřínosnější).
 - a) niterný leadership
 - b) motivace
 - c) zpětná vazba
 - d) delegování
 - e) Belbinova teorie týmové práce
 - f) Facilitace
 - g) Brainstorming
 - h) Prevence konfliktů v týmu

- 2) Máte už konkrétní představu, jak využijete kurz nebo jeho část ve Vaší práci? Jestliže ano,
můžete Vaši představu upřesnit?
 - a) ano
.....
.....
 - b) ne

- 3) Domníváte se, že Vám kurz pomohl více v osobním či pracovním rozvoji?
 - a) jednoznačně více v pracovním rozvoji
 - b) spíše více v pracovním rozvoji
 - c) obojí na stejné úrovni
 - d) spíše více v osobním rozvoji
 - e) jednoznačně více v pracovním rozvoji

- 4) V čem byl podle Vás kurz pro Vás důležitý pro Váš osobní rozvoj? Co jste si z kurzu odnesla
sama pro sebe?
.....
.....
.....

Děkuji za Váš čas a trpělivost při vyplňování dotazníku a přeji mnoho úspěchů ve Vaší kariéře!

***Příloha C: Dotazník ke kurzu Manažerské dovednosti a budování
týmu – hodnocení bezprostředně po kurzu - verze 2.***

**Dotazník k diplomové práci „Rozvoj manažerských dovedností a budování týmu v rámci
projektu Pro-Women Odyssey“**

*Vážené účastnice kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu,
Ráda bych Vás poprosila o spolupráci při vyplňování dotazníku, který nám pomůže zjistit, v čem je
pro Vás kurz přínosný, a co a jak plánujete využít ve Vaší další práci.
Dotazník je součástí diplomové práce. Veškerá data budou zpracována anonymně a budou použita
pouze pro účely diplomové práce.*

- 5) Kterou část kurzu považujete za nejpřínosnější pro Vás samotnou nebo pro Vaši práci?
Každou z níže uvedených částí kurzu prosím ohodnoťte na škále od 1 do 5.

.....
.....

1 = žádný přínos, 5 = nejpřínosnější. Pokud jste se některé z níže uvedených technik během kurzu nevěnovaly, pak je prosím nehodnoťte.

Kroužkujte prosím pouze celá čísla (např. 1-2-----3), **ne** interval na škále (např. 1---x--2-----3)

- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| i) niterný leadership | 1-----2-----3-----4-----5 |
| j) motivace | 1-----2-----3-----4-----5 |
| k) zpětná vazba | 1-----2-----3-----4-----5 |
| l) delegování | 1-----2-----3-----4-----5 |
| m) Belbinova teorie týmové práce | 1-----2-----3-----4-----5 |
| n) Facilitace | 1-----2-----3-----4-----5 |
| o) Brainstorming | 1-----2-----3-----4-----5 |
| p) Prevence konfliktů v týmu | 1-----2-----3-----4-----5 |

- 6) Co z technik uvedených v otázce 1 chcete použít už zítra? Jak konkrétně?

.....
.....

- 7) Získala jste nějaké další poznatky, které chcete uplatnit hned tento týden nebo v nejbližší době? Pokud ano, jaké?

a) ano

.....
.....

b) ne

8) Na následující škále prosím vyznačte, jak Vám kurz pomohl v osobním a pracovním rozvoji.

1 = vůbec nepomohl, 5 = velmi mi pomohl

a) V pracovním rozvoji 1-----2-----3-----4-----5

b) V osobním rozvoji 1-----2-----3-----4-----5

9) V čem byl podle Vás kurz pro Vás důležitý pro Váš osobní rozvoj? Co jste si z kurzu odnesla sama pro sebe?

.....
.....
.....

Zhruba za dva měsíce po skončení kurzu bych Vás ráda oslovila ještě jednou kvůli druhému dotazníku, případně krátkému rozhovoru, a společně bychom se s odstupem podívaly na to, co Vám kurz dal (a snad by to také mohla být zajímavá inspirace pro Vaši sebereflexi a další rozvoj)

Děkuji za Váš čas a trpělivost při vyplňování dotazníku a přeji mnoho úspěchů ve Vaší kariéře!

***Příloha D: Dotazník ke kurzu Manažerské dovednosti a budování
týmu – hodnocení s časovým odstupem***

**Dotazník k diplomové práci „Rozvoj manažerských dovedností a budování týmu v rámci
projektu Pro-Women Odyssey“**

*Všechny otázky se bezprostředně týkají kurzu „Rozvoj manažerských dovedností“, který jste před
několika měsíci absolvovala. Vaše odpovědi nám pomohou zjistit, jak je pro Vás kurz užitečný v praxi.
Všechny dotazníky budou zpracovány anonymně a budou použity pouze pro účely diplomové práce.*

1) Vzpomenete si na některé z technik, kterými jste se na kurzu zabývaly?

.....
.....

2) Vybavila jste si během posledních měsíců některý poznatek z kurzu v nějaké konkrétní **pracovní**
situaci?

- a) ano
- b) ne

3) Pokud ano, můžete danou situaci popsat?

.....
.....

4) Ovlivnilo to, že jste si daný poznatek vybavila, nějak Vaše rozhodování?

- a) ano
- b) ne

5) Pokud ano, co se změnilo?

.....
.....

6) Použila jste záměrně nějaký poznatek z kurzu v **pracovní** situaci (např. při jednání se zaměstnanci,
přípravě nové strategie, atd.)?

- a) ano
- b) ne

7) Pokud ano, o jakou situaci šlo a jaký poznatek/jakou techniku ze školení jste při tom použila?

.....
.....

8) Mělo to patřičný účinek?

- a) ano
- b) ne
- c) částečně
- d) nevím

9) Pokud byste měla celkově zhodnotit, jak často používáte poznatky z kurzu v **pracovních** situacích,
jak byste se zařadila na škále od 1 do 5?

Poznátky z kurzu používám:

- 1 – v každé pracovní situaci
- 2 – ve většině pracovních situací
- 3 – tu a tam, podle příležitosti
- 4 – málokdy
- 5 – vůbec

10) Vybavil se Vám nějaký poznatek z kurzu (případně nějaká technika, metoda) v nějaké konkrétní situaci v **osobním** životě?

- a) ano
- b) ne

11) Použila jste nějakou z naučených technik nebo nějaký nový poznatek ze školení v konkrétní situaci mimo pracovní prostředí?

- a) ano
- b) ne

12) Co by Vás přimělo používat více technik a poznatků z kurzu ve Vaší práci nebo v osobním životě?

.....
.....

13) Ocenila byste nějaké další rozvíjení poznatků z kurzu?

- a) ano
- b) ne

14) Pokud ano, jakou formou?

- a) navazující kurz
- b) literatura
- c) koučování
- d) dlouhodobá spolupráce s mentorem
- e) organizované sdílení zkušeností
- f) konzultace
- g) e-learning
- h) jiné

15) Snažila jste se poznatky z kurzu sama nějak rozvíjet?

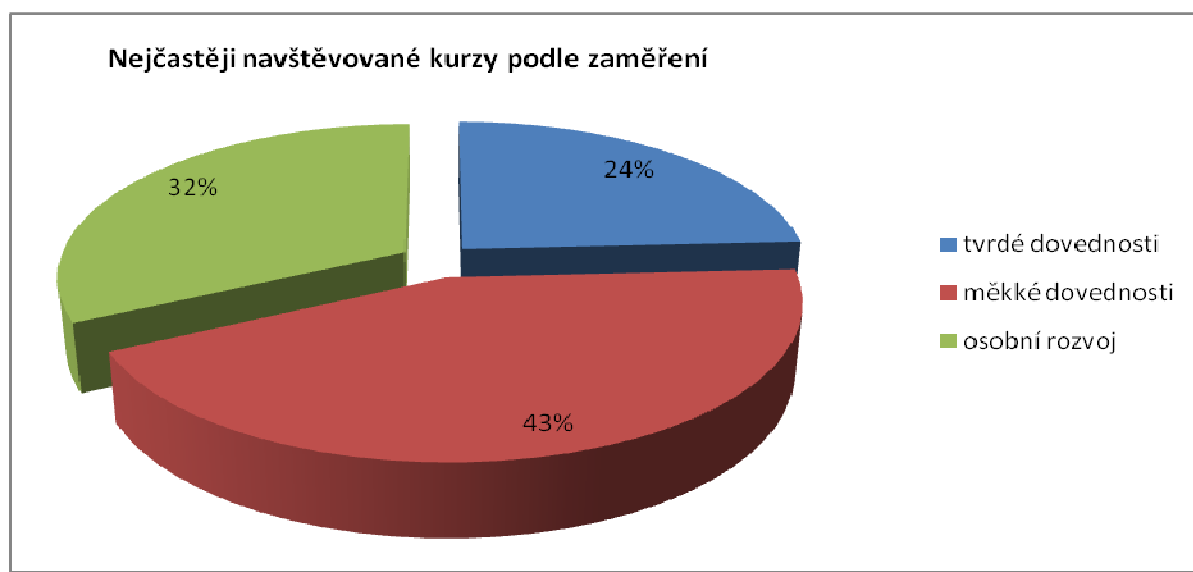
- a) ano
- b) ne

16) Pokud ano, jakou formou?

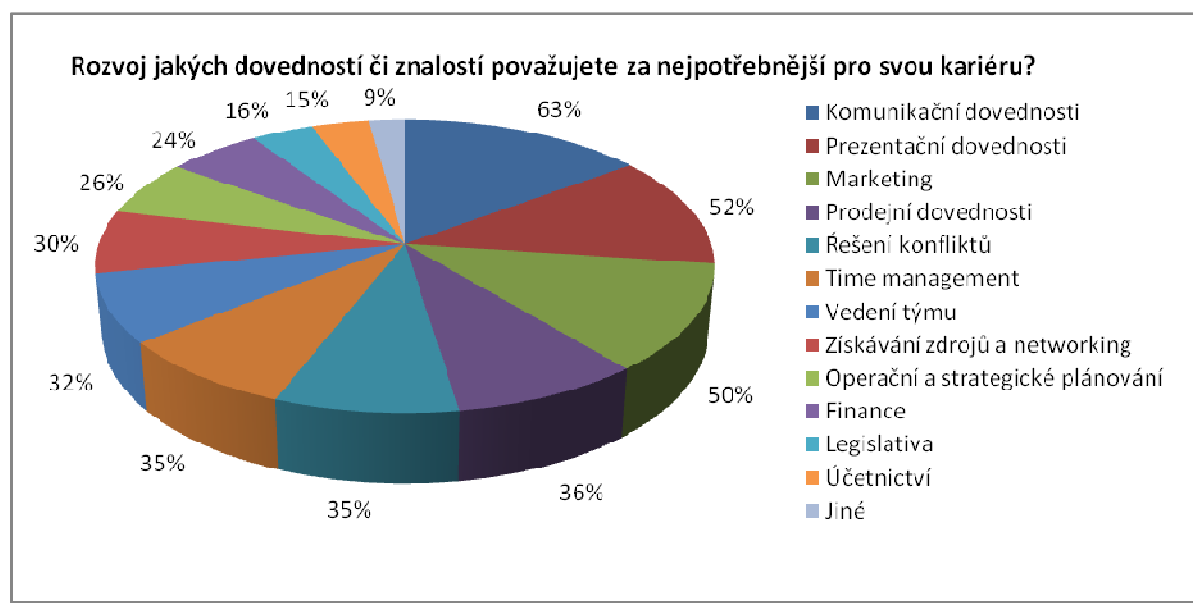
- i) navazující kurz
- j) literatura
- k) koučování
- l) dlouhodobá spolupráce s mentorem
- m) organizované sdílení zkušeností
- n) konzultace
- o) e-learning
- a) jiné

Děkuji za Váš čas a za spolupráci při vyplňování dotazníku.

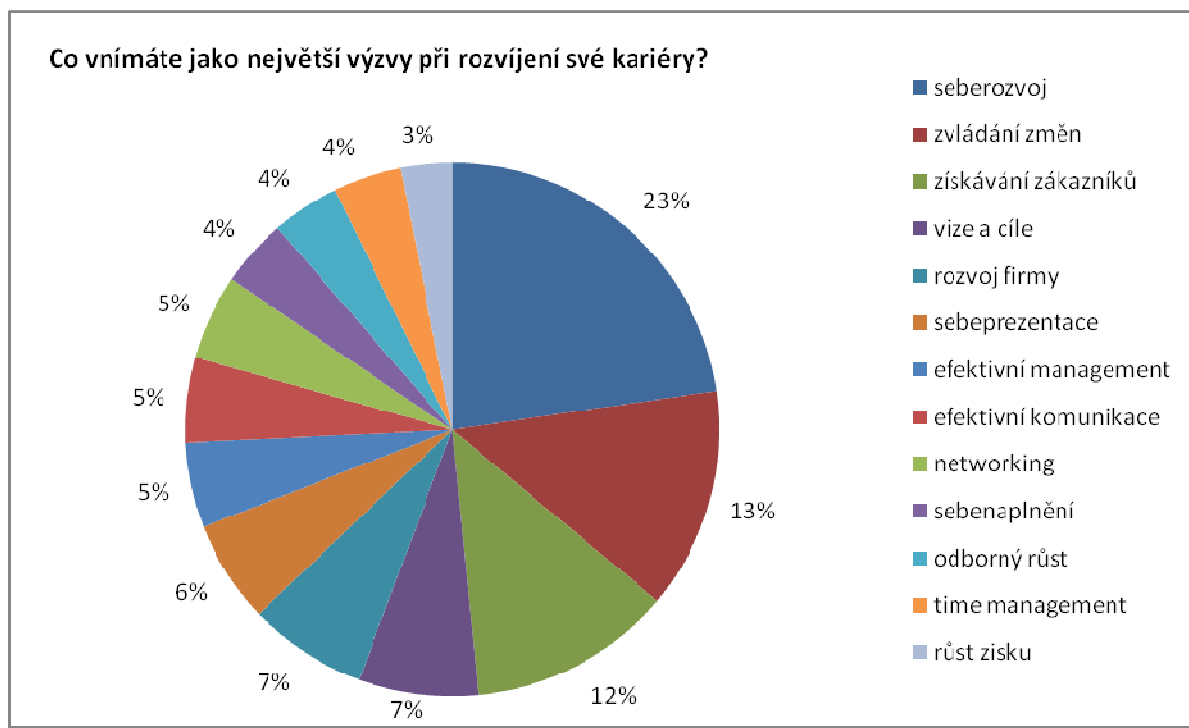
Příloha E: Grafy k analýze projektu PROFI ŽENA I.



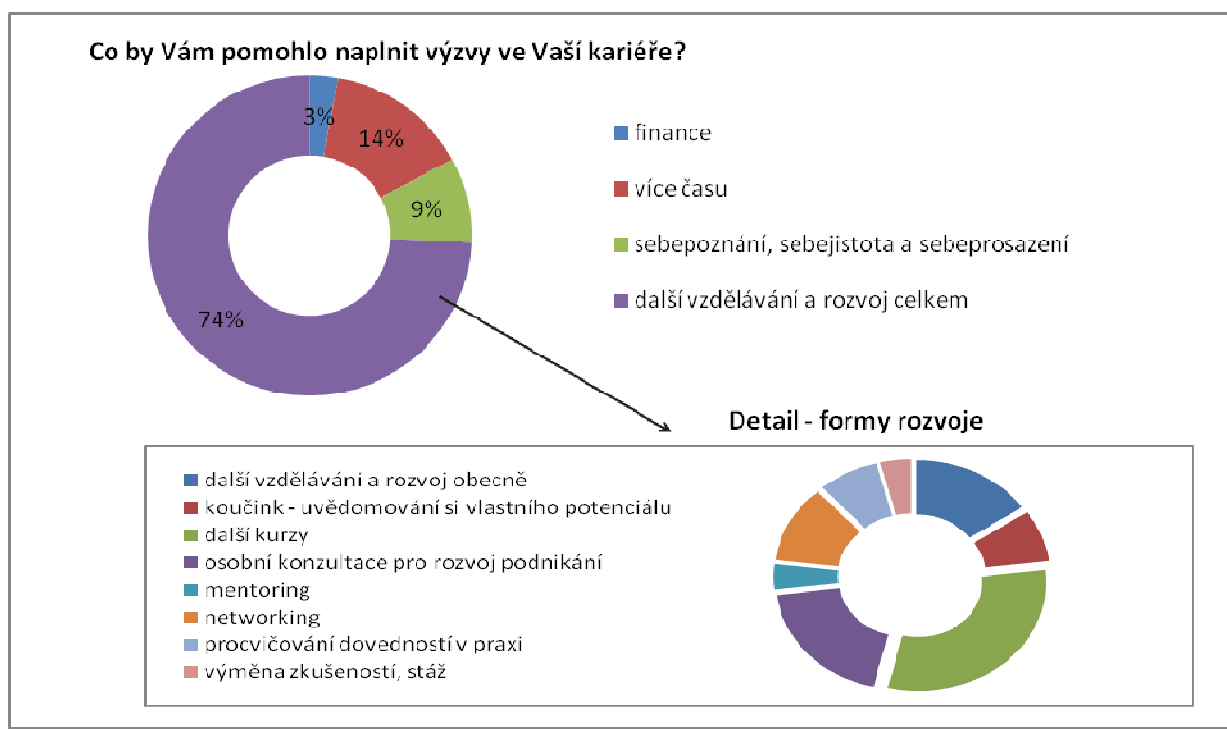
Graf č. 1. Nejčastěji navštěvované kurzy. Zdroj: Vlastní šetření.



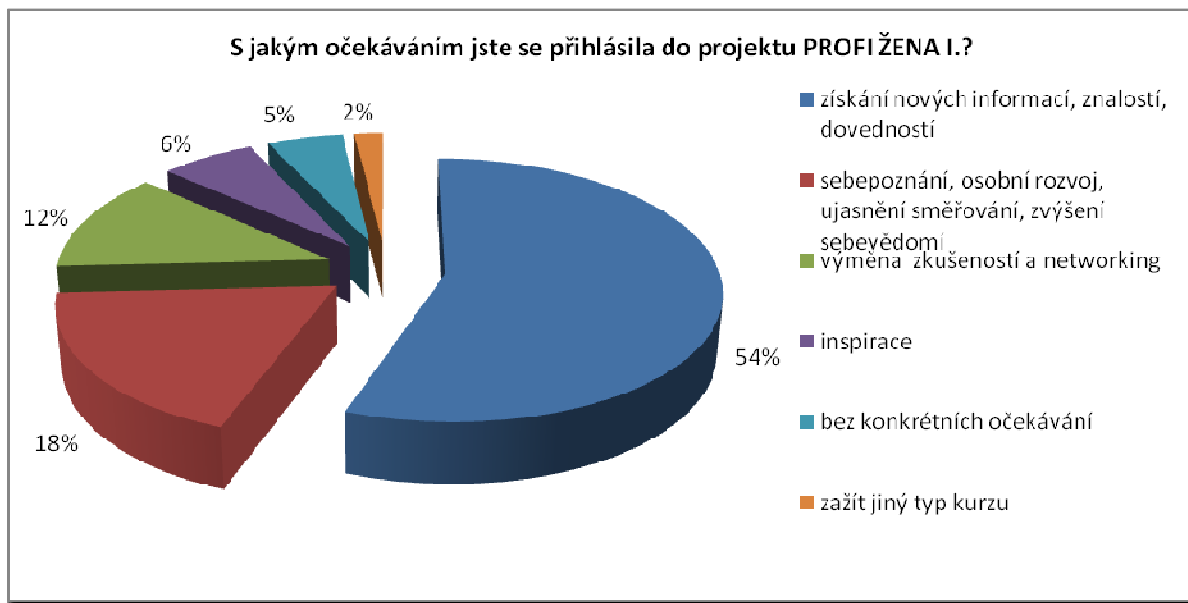
Graf č.2. Nejpotřebnější dovednosti pro rozvoj kariéry. Zdroj: Vlastní šetření.



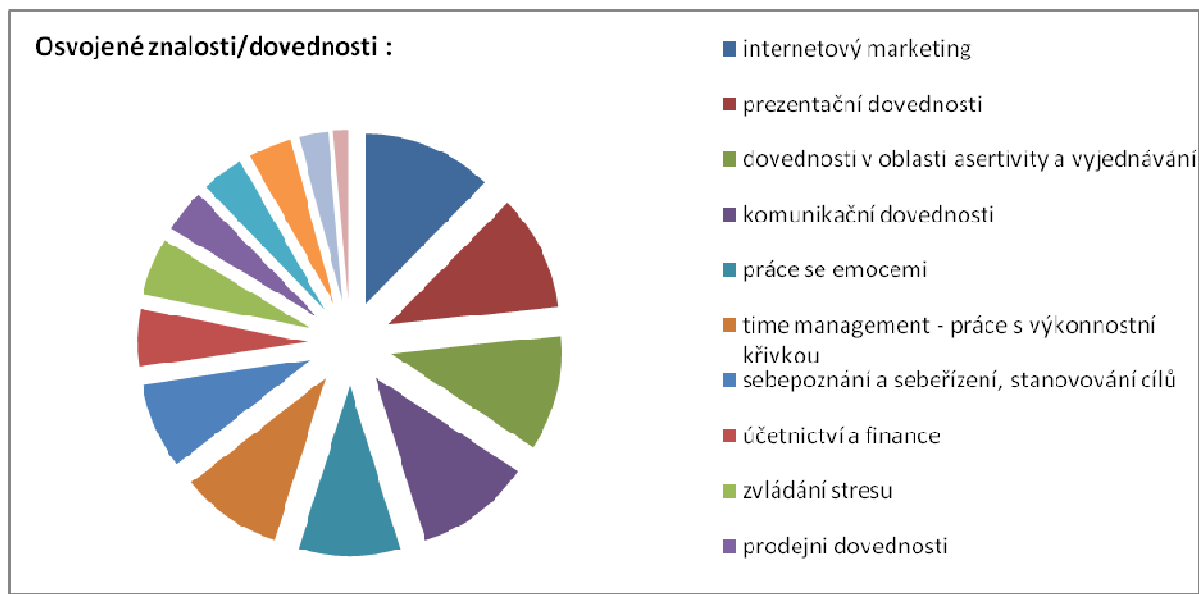
Graf č.3. Největší výzvy pro rozvoj kariéry. Zdroj: Vlastní šetření.



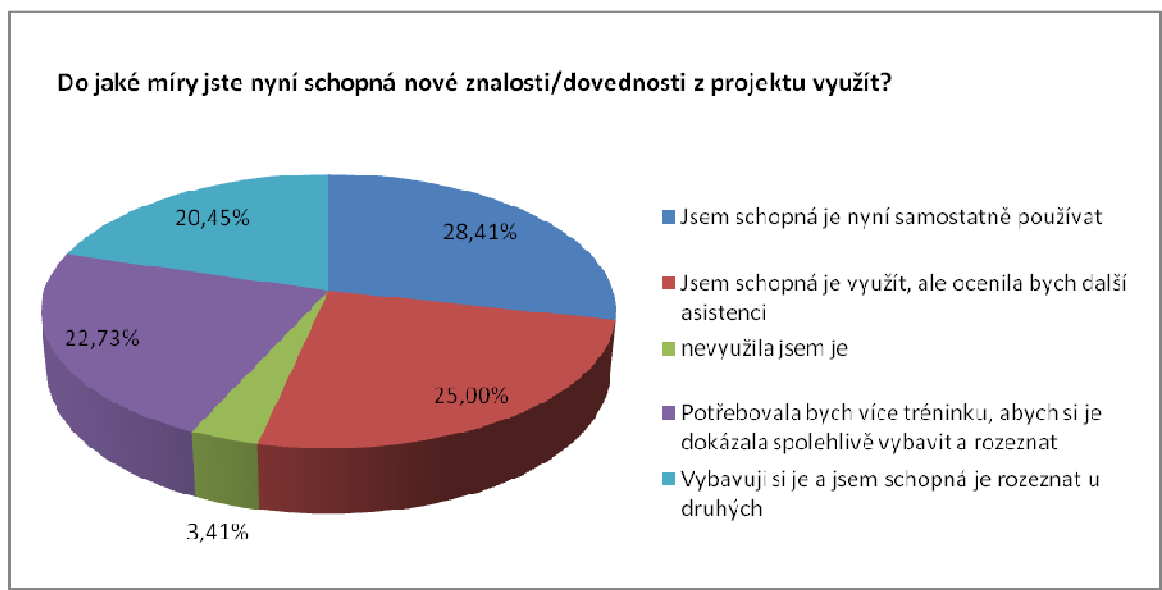
Graf č.4. Cesty k naplnění výzev v kariéře žen podnikatelek. Zdroj: Vlastní šetření.



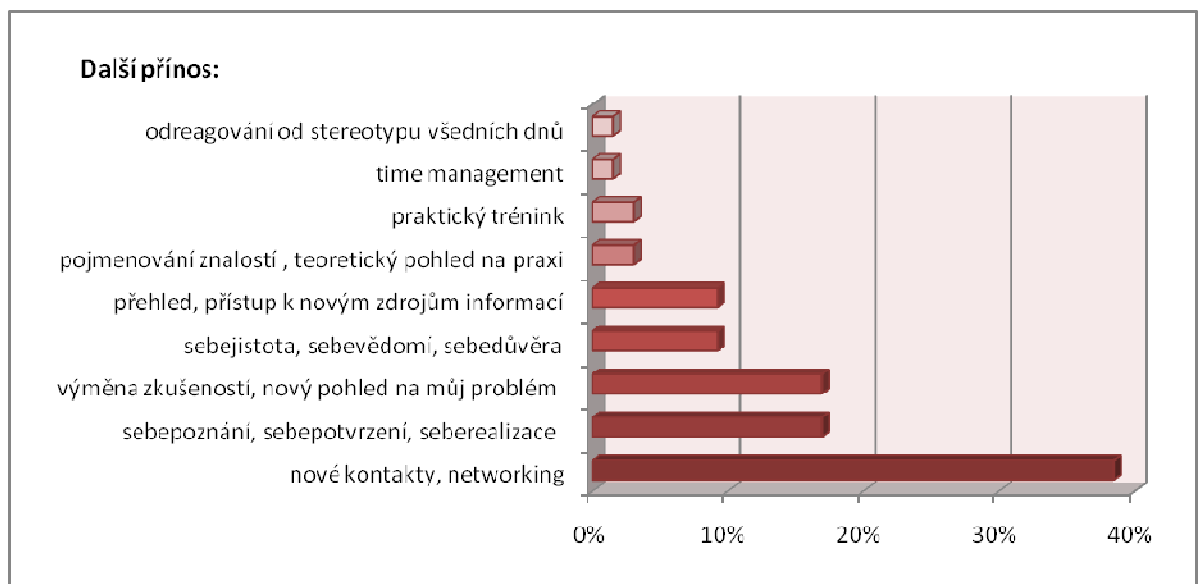
Graf č.5. Očekávání od projektu PROFÍ ŽENA I. Zdroj: Vlastní šetření.



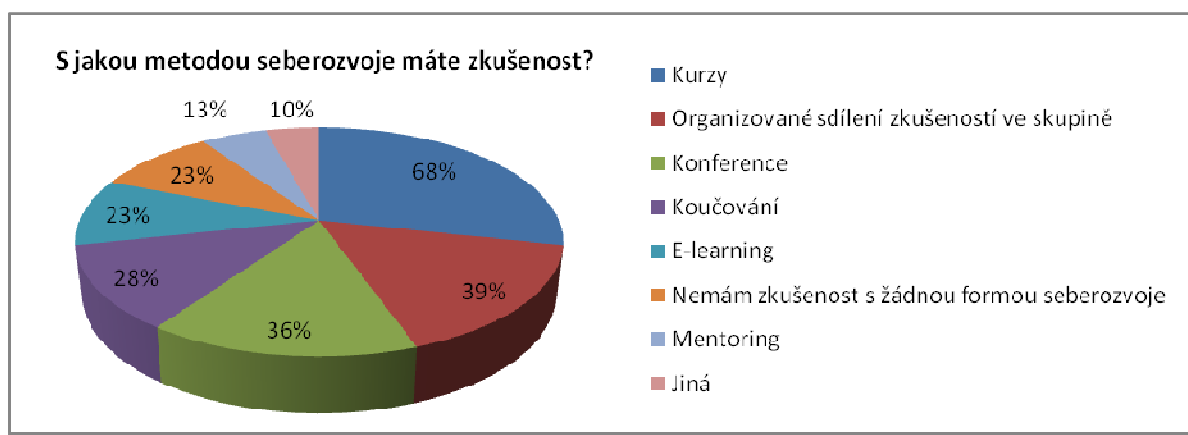
Graf č.6. Osvojené znalosti/dovednosti. Zdroj: Vlastní šetření.



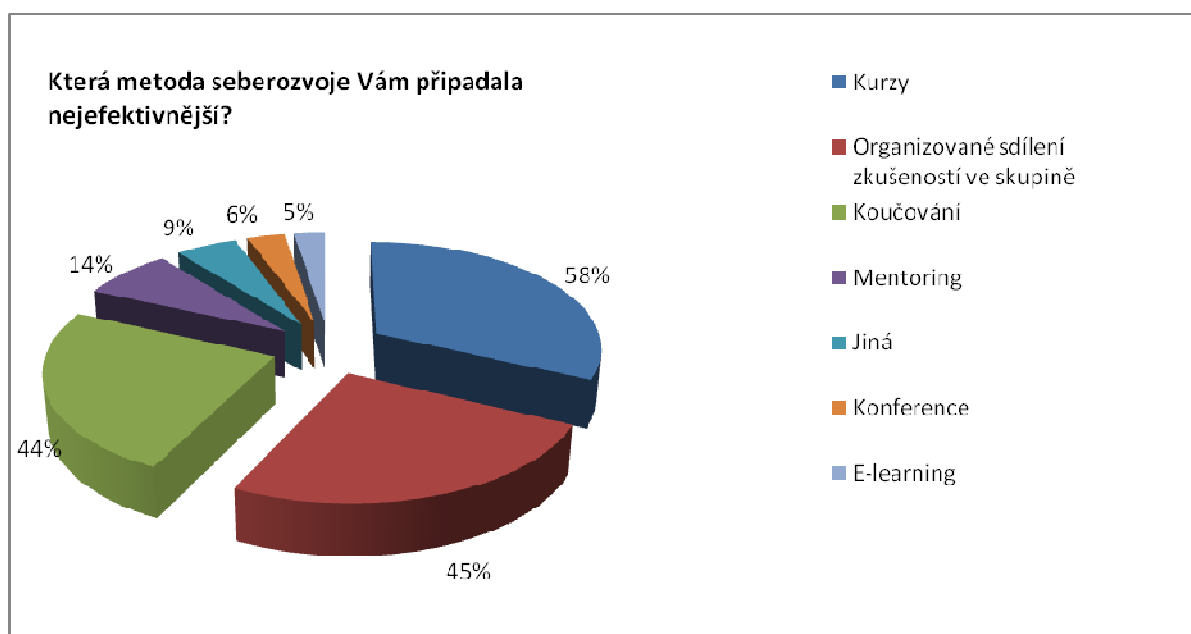
Graf č. 7. Schopnost využít znalosti/dovednosti z projektu v praxi. Zdroj: Vlastní šetření.



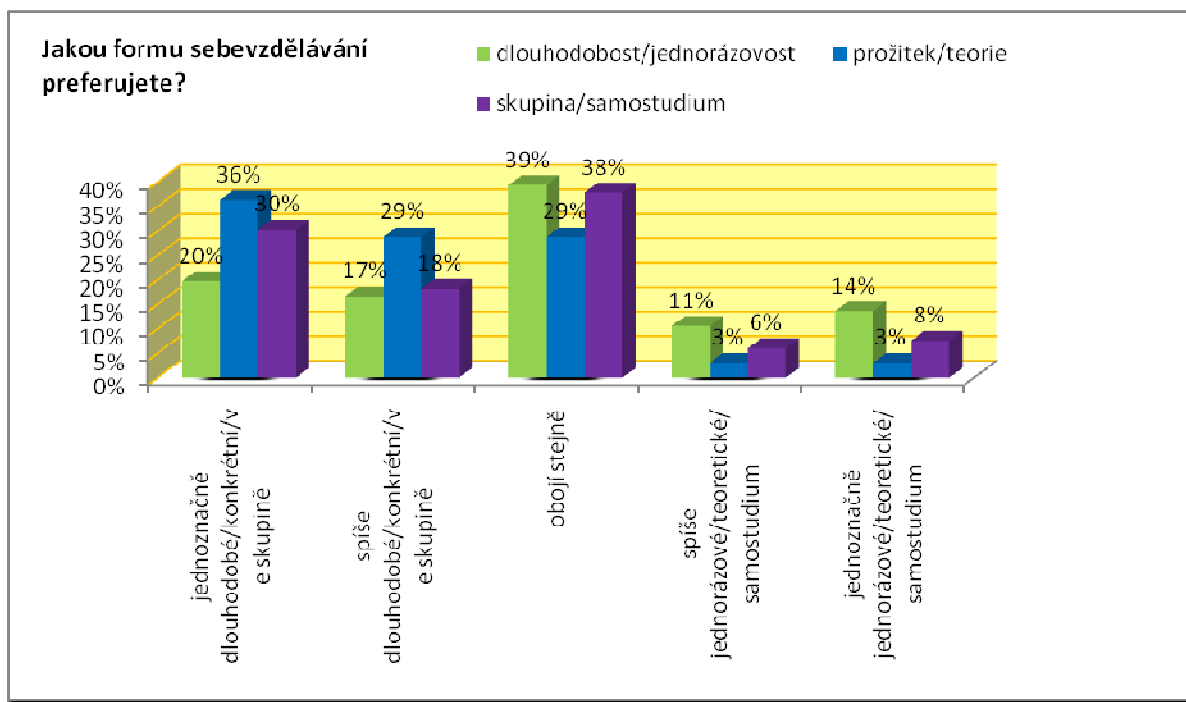
Graf č. 8. Další přínos projektu PROFI ŽENA I. Zdroj: Vlastní šetření.



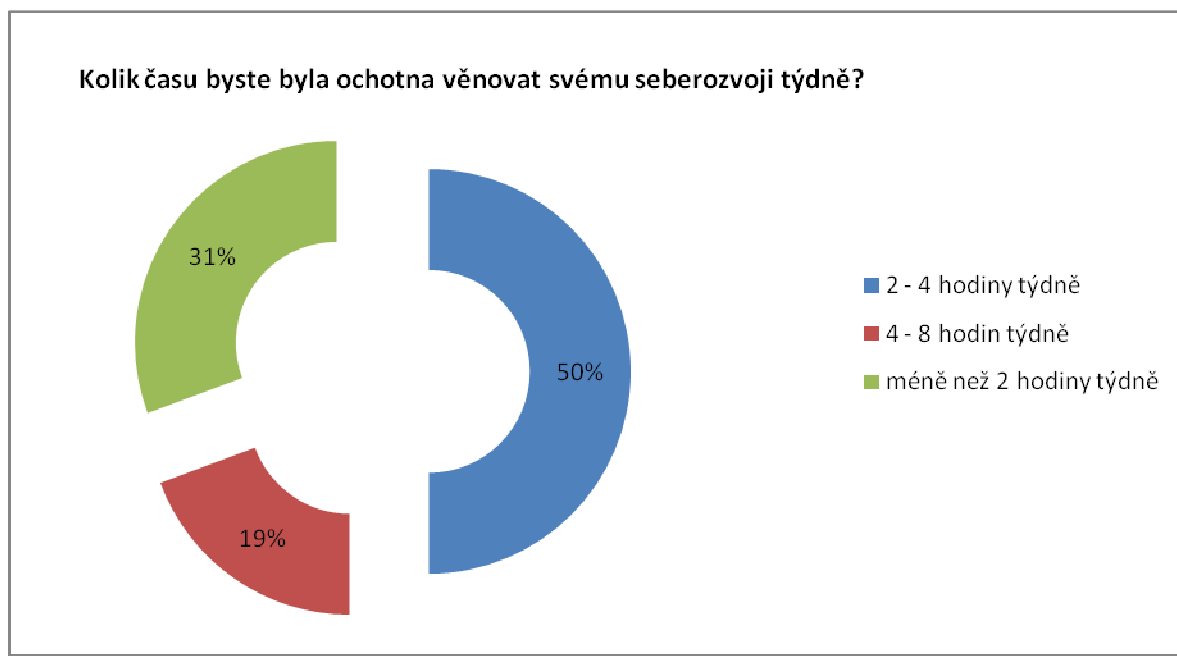
Graf č. 9. Zkušenosti s metodami seberozvoje. Zdroj: Vlastní šetření.



Graf č. 10. Efektivita metod seberozvoje. Zdroj: Vlastní šetření.

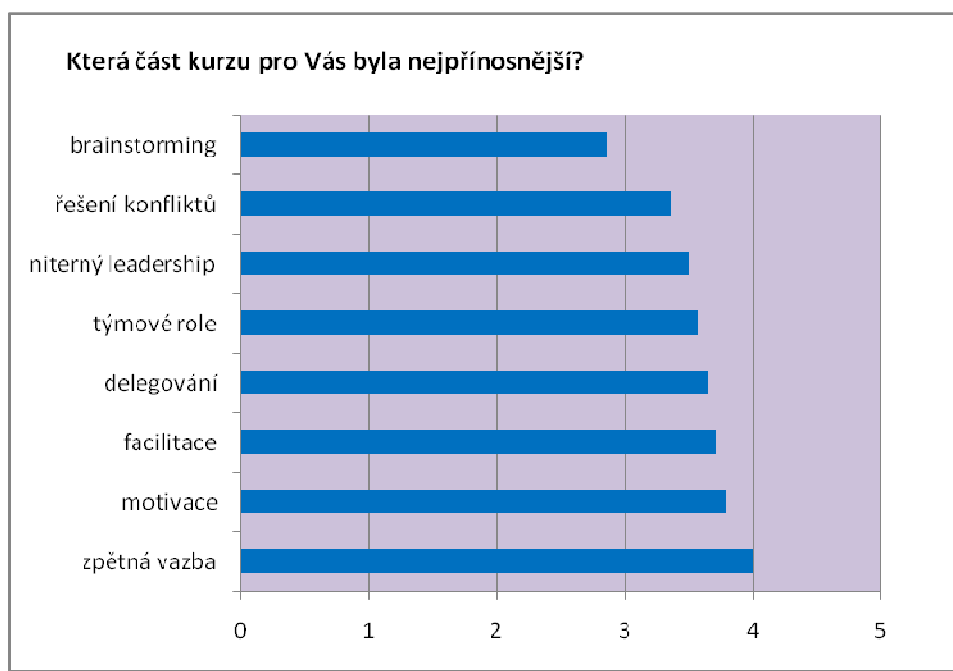


Graf č. 11. Preferované formy vzdělávání. Zdroj: Vlastní šetření.



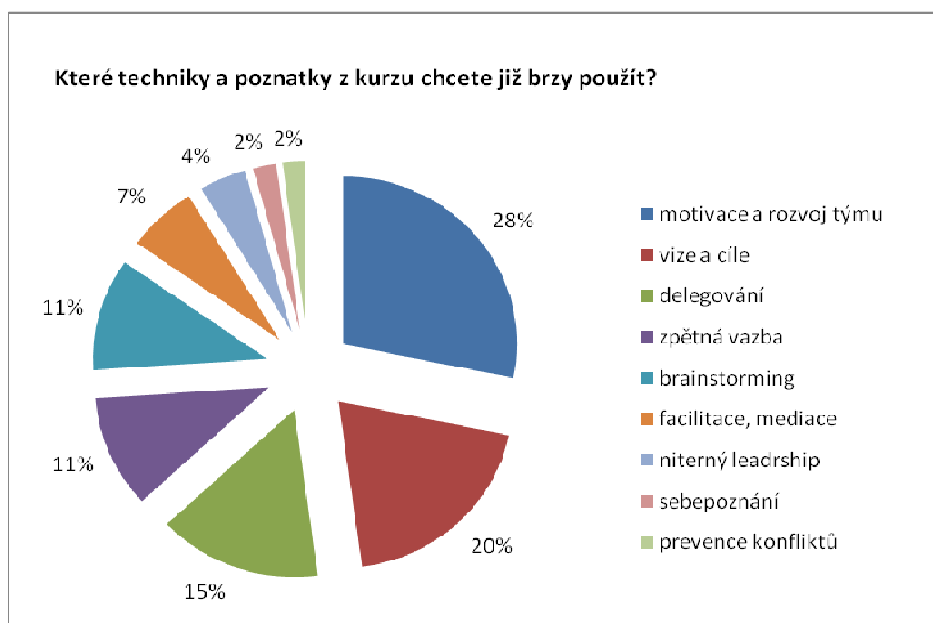
Graf č. 12 Časové možnosti podnikatelek pro seberozvoj. Zdroj: Vlastní šetření.

Příloha F: Grafy k analýze kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu

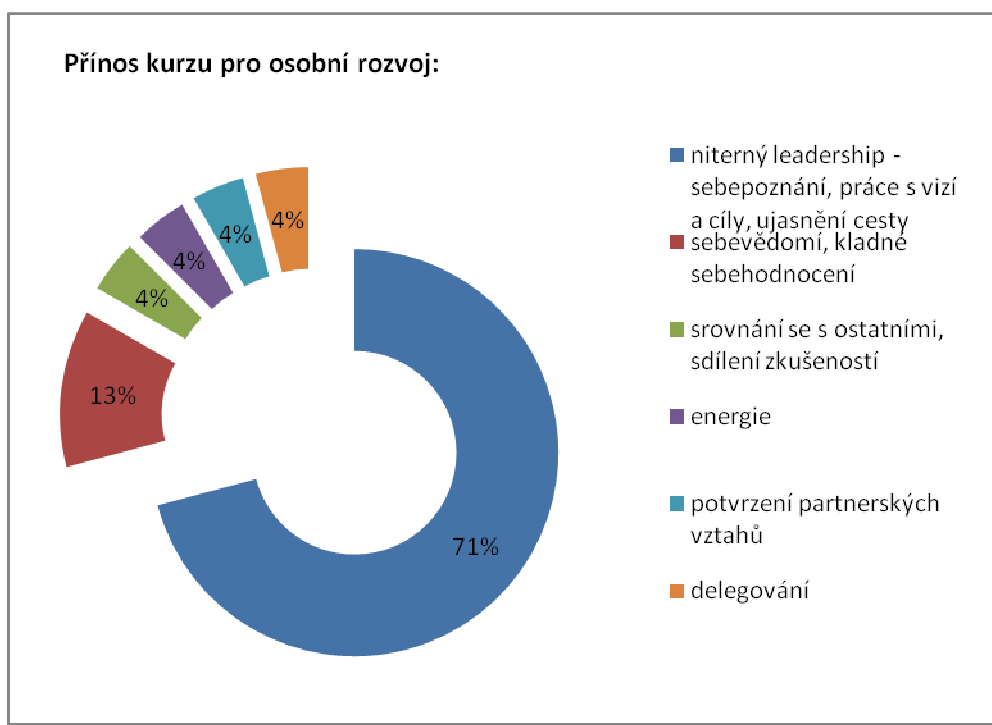


Graf č. 13. Nejpřínosnější části kurzu Manažerské dovednosti a budování týmu.

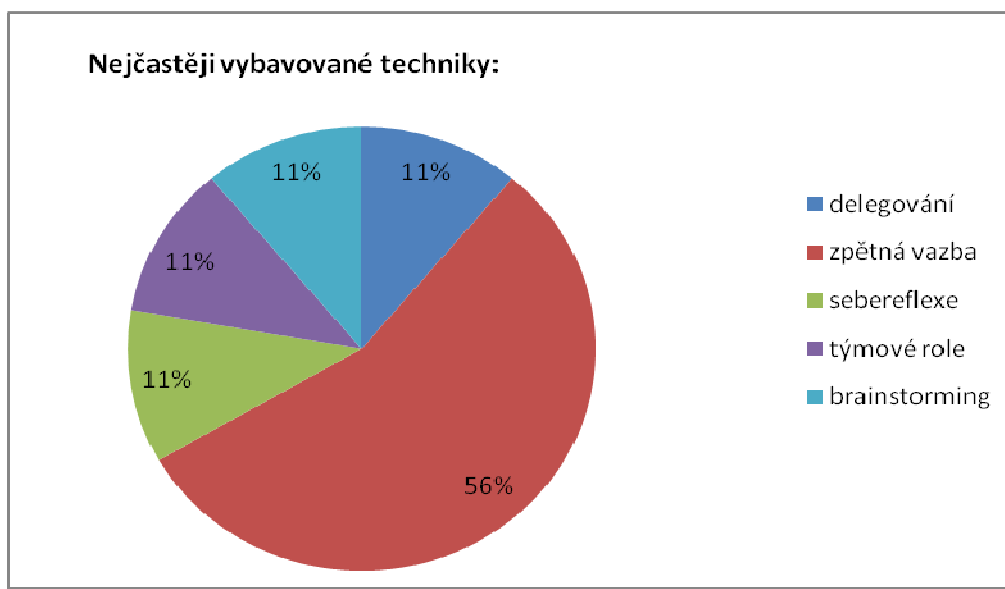
Zdroj: Vlastní šetření.



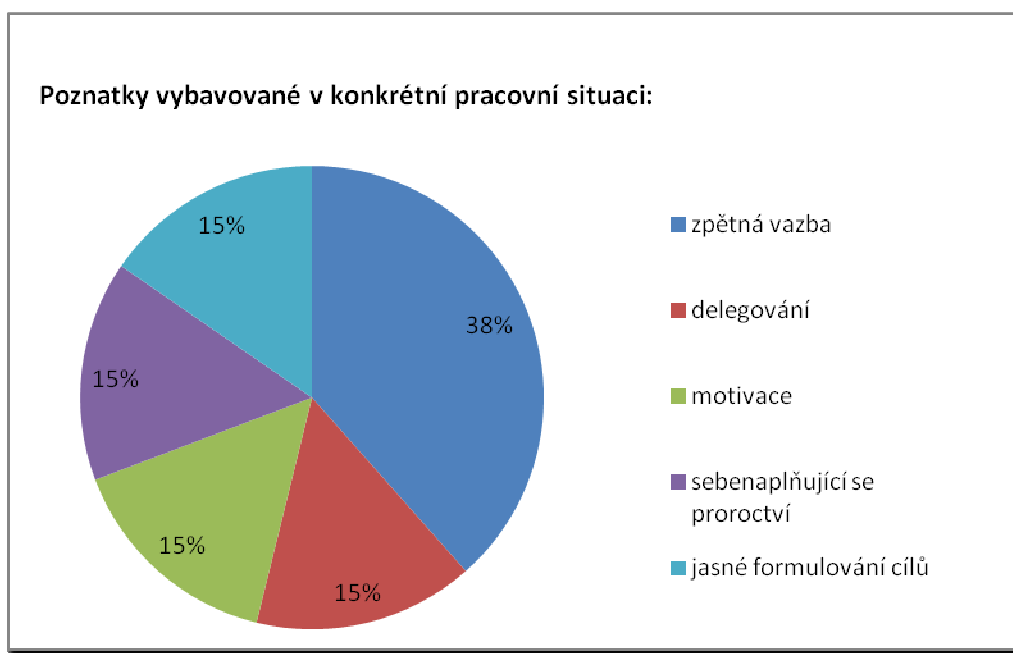
Graf č. 14. Zamýšlené použitelné poznatky v praxi. Zdroj: Vlastní šetření.



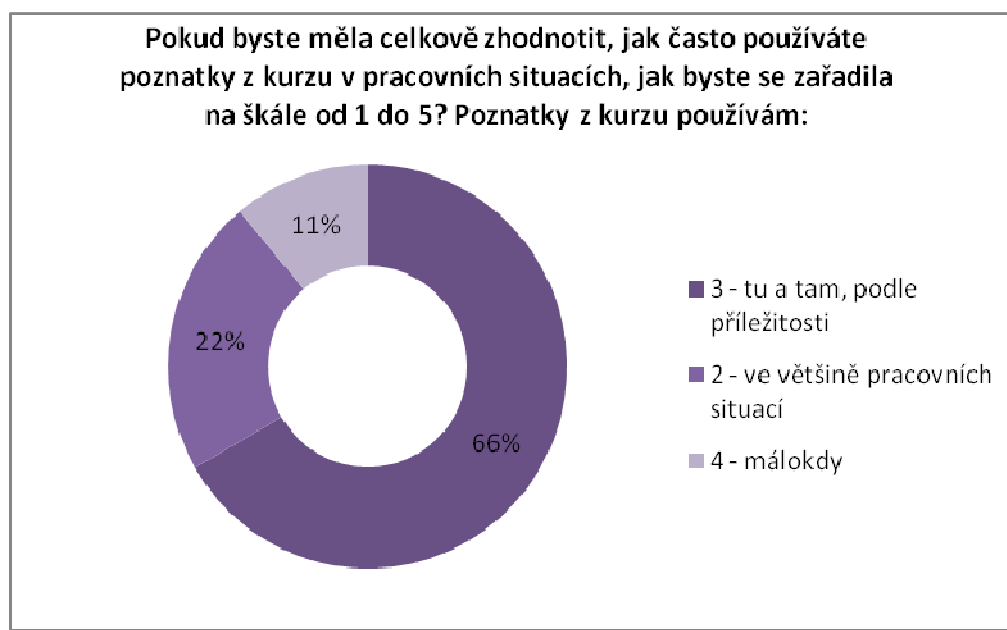
Graf č. 15. Přínos kurzu pro osobní rozvoj. Zdroj: Vlastní šetření.



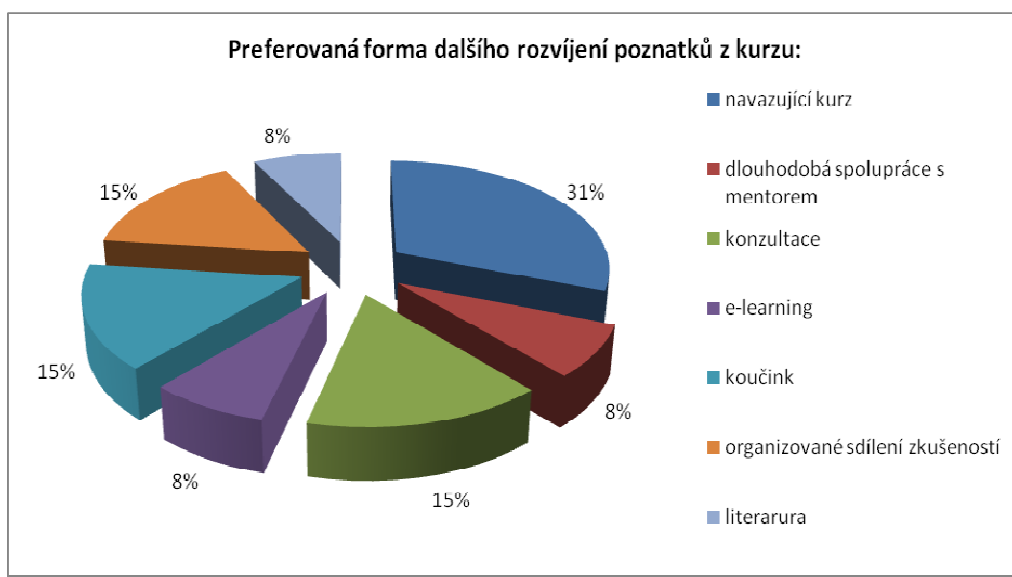
Graf č. 16. Nejčastěji vybavované techniky. Zdroj: Vlastní šetření.



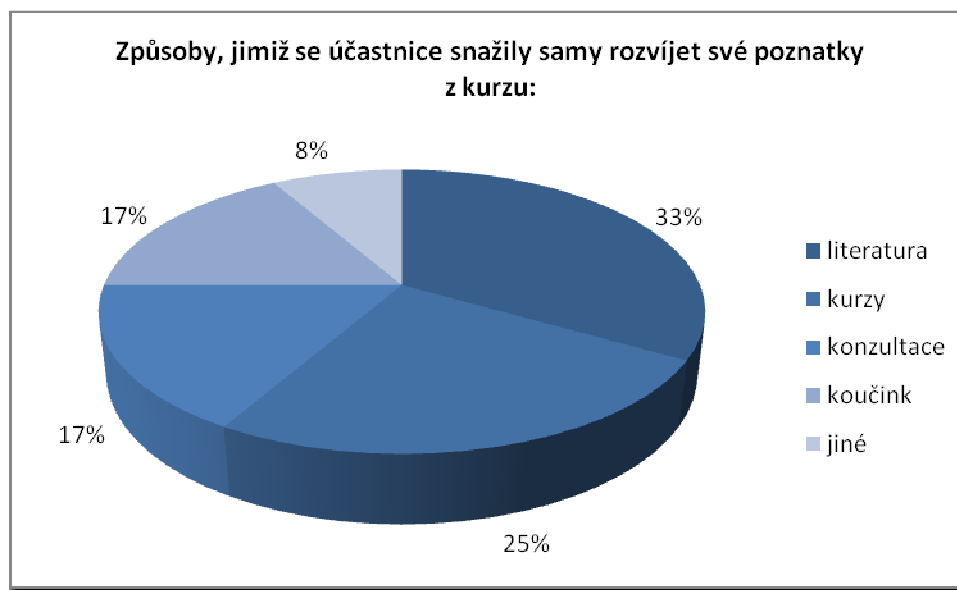
Graf č. 17. Poznatky vybavované v konkrétní pracovní situaci. Zdroj: Vlastní šetření.



Graf č. 18. Míra použití poznatků z kurzu v praxi. Zdroj: Vlastní šetření.



Graf č. 19. Preferovaná forma dalšího rozvíjení poznatků z kurzu. Zdroj: Vlastní šetření.



Graf č. 20. Způsoby, jimiž se účastnice samy snažily rozvíjet poznatky z kurzu. Zdroj: Vlastní šetření.