



PROVOZNĚ EKONOMICKÁ FAKULTA

**Řešení problémů a tvořivost
(Metodologie rozvoje)**

Disertační práce

**Problem solving and creativity
(Methodology of development)**

Autor: Ing. Jana Pechová

Školitel: Doc. Ing. Štůsek, CSc.

Obor: Management

Praha 2010

SOUHRN

Disertační práce na téma Řešení problémů a tvořivost (metodologie rozvoje) je strukturována do čtyř základních částí. První část uvádí teoretická východiska problematiky, výklad klíčových termínů, kompetenční modely, strukturu kompetencí a způsoby jejich rozvoje. Podrobněji je v teoretické části mapována kompetence „Řešení problémů a tvořivost“.

Druhá část práce je orientována na empirické zkoumání I., jehož hlavním cílem je diagnostikovat jednotlivé faktory podílející se na řešení problémů a identifikovat faktory s největším potenciálem rozvoje. Empirické zkoumání I., kterému předcházelo přesné zpracování metodiky výzkumu (kapitola 4) bylo provedeno u cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté“ ve společnosti ŠKODA AUTO a.s. a výsledky jsou prezentovány v kapitole 5.

Na základě výsledků empirického zkoumání I. je zpracována třetí základní část disertační práce, která sleduje syntetický cíl: navrhnout konkrétní způsob rozvoje identifikovaných faktorů, které se v rámci výzkumu I. ukázaly jako validní. Kapitola 6 a 7 obsahuje vlastní návrh tréninkového semináře a jeho pilotní ověření v praxi ŠKODA AUTO a.s.

Čtvrtá část práce obsahuje výsledky empirického zkoumání II. a je zde prokázána možnost efektivního využití tréninkového semináře „Řešení problémů a tvořivost“.

Závěrečné kapitoly jsou věnovány zhodnocení přínosů disertační práce a dosažení cílů.

Klíčová slova: kompetence, klíčové kompetence, kompetenční struktura, řešení problémů a tvořivost, tréninkový seminář.

SUMMARY

Thesis on topic Problem solving and creativity (methodology of development) is structured into four main parts. First part mentions theoretical resources of the topic, interpretation of key terms, competency models, structure of competences and ways of its development. Furthermore the competency "Problem solving and creativity" is mapped in detail in the theoretical part.

Second part of the thesis is focused on empirical research I. which main objective is to identify factors that fundamentally participate on effective problem solving. Empiric research I. was preceded by exact research methodology elaboration (chapter 4) and conducted with a target group "management, candidates for management, coordinators and specialist" in Škoda Auto a.s. Results are presented in chapter 5.

Based on the results of empirical research the third part of the thesis is elaborated and aims to: propose a system of development of identified factors that are in frame of research I. displayed as a valid. Chapter 6 and 7 contains training seminar itself and his pilot implementation to practice in Škoda Auto a.s.

The fourth part of the thesis contains the results of empirical research II. that document effectiveness of the training "Problem solving and creativity".

Final chapters are devoted to evaluation of the thesis contributions and objectives accomplishments.

OBSAH

SOUHRN	2
SUMMARY	3
1 ÚVOD	7
2 LITERÁRNÍ REŠERŠE	10
2.1 Charakteristika kompetence	10
2.2 Kompetenční model	15
2.2.1 Struktura kompetencí	16
2.2.2 Jak se klíčové kompetence získávají?.....	20
2.3 Řešení problémů a kreativita/tvořivost	21
2.3.1 Řešení problémů	21
2.3.1.1 Postup řešení problémů.....	24
2.3.1.2. Modely řešení problémů	28
2.3.2 Tvořivost/kreativita.....	37
2.3.2.1 Podstata kreativity	38
2.3.2.1.1 Tvůrčí proces	40
2.3.2.1.2 Tvůrčí produkt.....	42
2.3.2.1.3 Tvůrčí osobnost.....	43
2.3.2.2 Kreativita a inteligence	49
2.3.2.3 Konvergentní a divergentní myšlení	56
2.3.2.4 Význam kreativity v podnikové praxi	59
2.3.2.4.1 Manažerská tvořivost	59

Odstraněno: 16

Odstraněno: 17

Odstraněno: 59

Odstraněno: 60

2.3.2.4.2	Inovace jako jeden z výsledků tvořivé činnosti.....	61	
2.3.2.4.3	Tvůrčí a netvůrčí styl řízení	61	
2.3.2.4.4	Krizový management a kreativita	64	
3	CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE	69	
4	METODIKA DISERTAČNÍ PRÁCE	70	
4.1	Charakteristika výzkumného procesu.....	70	
4.2	Plánování a přípravná fáze	71	Odstraněno: 71 Odstraněno: 72
4.3	Rozbor problematiky.....	72	
4.4	Metodika výzkumu	72	Odstraněno: 72 Odstraněno: 73 Odstraněno: 73
4.5	Realizační fáze.....	73	Odstraněno: 74 Odstraněno: 74
4.6	Pilotní výzkum.....	74	Odstraněno: 75
4.7	Kvantitativní výzkum I.	76	
4.8	Kvantitativní výzkum II.	77	
4.9	Fáze vyhodnocování	77	Odstraněno: 77 Odstraněno: 78
5	VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ZKOUMÁNÍ I.	82	Odstraněno: 82 Odstraněno: 83
5.1	Profil respondentů.....	82	Odstraněno: 82 Odstraněno: 83
5.2	Hodnocení výzkumného šetření respondenty	87	Odstraněno: 87 Odstraněno: 89
5.3	Celkové výsledky šetření	94	Odstraněno: 94 Odstraněno: 97
6	NÁVRH VLASTNÍHO TRÉNINKOVÉHO SEMINÁŘE.....	97	Odstraněno: 97
6.1	Tréninkový seminář „Řešení problémů a tvořivost“	97	Odstraněno: 101 Odstraněno: 97
6.2	Metody a formy vedení tréninkového semináře.....	108	Odstraněno: 101 Odstraněno: 108
6.3	Efektivita vzdělávacích akcí.....	109	Odstraněno: 112 Odstraněno: 109 Odstraněno: 113

7 PILOTNÍ OVĚŘENÍ VLASTNÍHO NÁVRHU TRÉNINKOVÉHO

SEMINÁŘE V PRAXI	<u>111</u>	Odstraněno: 111
		Odstraněno: 115
7.1 Ukázky výstupů tréninkového semináře.....	<u>111</u>	Odstraněno: 111
		Odstraněno: 115
7.2 Možnosti hodnocení efektivity tréninkového semináře	<u>122</u>	Odstraněno: 122
		Odstraněno: 126
8 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ZKOUMÁNÍ II.....	<u>127</u>	Odstraněno: 127
		Odstraněno: 131
8.1 Hodnocení výzkumného šetření respondenty	<u>127</u>	Odstraněno: 127
		Odstraněno: 131
8.2 Porovnání výsledků empirických zkoumání	<u>131</u>	Odstraněno: 131
		Odstraněno: 135
8.3 Tréninkový seminář a možnost jeho efektivního využití	<u>138</u>	Odstraněno: 138
		Odstraněno: 142
9 ZHODNOCENÍ PŘÍNOSŮ DISERTAČNÍ PRÁCE A DOSAŽENÍ		
CÍLŮ.....	<u>162</u>	Odstraněno: 162
		Odstraněno: 163
10 ZÁVĚR	<u>167</u>	Odstraněno: 167
		Odstraněno: 169
11 SEZNAM LITERATURY	<u>168</u>	Odstraněno: 168
		Odstraněno: 170
12 SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ	<u>175</u>	Odstraněno: 175
		Odstraněno: 175
13 SEZNAM PŘÍLOH	<u>176</u>	Odstraněno: 177
		Odstraněno: 176
		Odstraněno: 178

1 ÚVOD

„Důležité problémy, před kterými stojíme, nelze řešit na stejné úrovni myšlení, na jaké jsme byli, když jsme je vytvářeli.“

Albert Einstein

Současná doba charakteristická probíhajícími společensko-ekonomickými změnami, změnou mezilidských vztahů, změnou pracovních nároků, požadavky na rekvalifikaci i změnou systému hodnot, postavila mnohé z nás do situací, vyžadujících jiný způsob myšlení a jiné postupy, než na jaké jsme byli doposud zvyklí.

V minulém století bylo vzdělávací úsilí zaměřeno zejména na osvojování vědomostí a praktických dovedností, získávání odborných znalostí. Na začátku 21. století k tomu navíc přibyl další požadavek – ve vzdělávání je nutné vstoupit do „vyššího patra“ lidského intelektu, v němž „sídlí“ schopnost produkování nových znalostí a nalézání lepších alternativ k obvyklým postupům a řešením.

Nové trhy potřebují nové manažery a pracovníky – lidi všeobecně vzdělané, s klíčovými kompetencemi. Klíčové kompetence jsou znalosti, schopnosti a dovednosti jednat adekvátně situaci a umět z dané situace vytěžit maximum¹. Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum „kvalifikací“, nikoliv odborných, ale nadodborných. Klíčové kompetence nenahrazují odborné znalosti, ale vedou k tomu, že člověk i firma může lépe využít svůj znalostní potenciál. Vedle profesně specifických odborných a metodických schopností, analytického i systémového myšlení, jsou neméně důležité i takové vlastnosti a kompetence jako myšlení v souvislostech, ochota a schopnost učit se, samostatnost, komunikativnost, kooperace, kreativita a schopnost nést odpovědnost.

Pokud dnes chtějí být firmy na náročném trhu konkurenceschopné, musí se zaměřit v rámci rozvoje svých zaměstnanců nejen na jejich odborné znalosti – kvalifikaci, ale i na rozvoj klíčových kompetencí.

¹ KOUŘIL, L., Vzdělávání dospělých Škoda Auto [osobní konzultace] – 15. 10. 2006

Jednotlivé klíčové kompetence oproti odborným znalostem a dovednostem pomaleji zastarávají – mají tedy delší životnost, vychovávají kvalifikované a „kompetentní“ zaměstnance, kteří jsou schopni efektivně plnit cíle firmy, reagovat na změny, řešit tvůrčím způsobem jednotlivé úkoly a vytvářet v organizacích tvůrčí klima podporující inovace.

Tato disertační práce zaměřuje pozornost na jednu z klíčových kompetencí, jíž je právě „řešení problémů a tvořivost“.

Základní motivy pro zpracování této práce jsou trojí:

1. Výstup dotazníkového šetření ve Škoda Auto v roce 2004 a 2007 prováděného společností HayGroup a zaměřeného na zjišťování témat, na která by se měl zaměstnavatel zaměřit v příštích letech. V roce 2004 bylo pořadí témat následující²:
 - a. Efektivita při řešení problémů (66% respondentů)
 - b. Komunikace obecně (47% respondentů)
 - c. Otevřenost pro kreativitu a inovace (26% respondentů).
2. Dohoda Evropského parlamentu, Rady EU a Evropské komise o ustanovení roku 2009 jako Evropského roku kreativity a inovace³.
3. Řešení problémů a tvořivost/kreativita jako jeden z hlavních požadavků zaměstnavatelů⁴.

Kompetence „řešení problémů a tvořivost“ znamená připravenost a schopnost jedince převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluzodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací.

² Příloha č. 1

³ Kapitola 2.1

⁴ [7]

Znamená to být otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Být přitom přístupný neobvyklým, málo používaným řešením, umět rozpoznávat problémy a rozčlenit je na dílčí problémy, hledat a nacházet alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v celkové řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli.

2 LITERÁRNÍ REŠERŠE

Vzhledem k tomu, že jsou v disertační práci uvedeny termíny jako je kompetence, klíčové kompetence, kompetenční struktura apod., je v literární rešerši věnován prostor pro vysvětlení těchto termínů a jsou zde citovány další definice pojmů, které jsou klíčové. Zároveň je zde uveden kompetenční model, který může sloužit jako vstupní „měřítko“ při přijímání nového zaměstnance do organizace, struktura kompetencí a jejich způsoby rozvoje. Podrobněji je mapována kompetence „řešení problémů a tvořivost“, na kterou je orientován výzkum v rámci disertační práce. Výzkum je prezentován v kapitole 5 a 8. Prezentovaná problematika v kap. 2 poslouží jako teoretické východisko pro diagnostiku jednotlivých faktorů podílejících se na efektivním řešení problémů a pro zpracování návrhu tréninkového semináře „Řešení problémů a tvořivost“, konkrétně jeho struktury, výběru případové studie a praktických cvičení apod.

2.1 Charakteristika kompetence

K efektivnímu výkonu práce potřebuje mít nejen manažer odpovídající kvalifikaci. Tradiční pohled chápe kvalifikace převážně jako obecnou přípravu na práci a získanou praxi. Její pojetí je spíše statické, založené na informacích, provázené návyky a stereotypy z předchozí činnosti. Modernímu pojetí odpovídá komplexnější pohled na kompetence jako připravenost vykonávat stanovenou činnost na úrovni očekávaných limitů. Kompetence není statická, je orientovaná na kreativitu, přizpůsobivost a budoucnost [Stýblo, 2001].

První aplikace pojmu „kompetence“ v pojetí kvalifikace pocházejí z 30. let 20. století z německé a později ze spojenecké vojenské armády. Novodobé zásluhy se připisují americké konzultační a výzkumné firmě z oblasti lidských zdrojů McBer and Comp, řízené R. E. Boyastizem, která se v 70. letech zasloužila o modelování kompetencí. Klíčové kompetence popsal poprvé Mertens v roce 1974 pomocí kognitivního přístupu, který dnes stále více nabývá na významu. Kognitivní přístup považuje za základní schopnost myslet a řešit

problémy, pojmenovávat jednotlivé fenomény a události, uspořádat je podle určitých hledisek, rozeznat souvislosti, poznat zákonitosti jejich výskytu. Lidské jednání spočívá především v pochopení, úsudku, závěru, schopnosti řešit problémy, schopnosti kritizovat a reflexivitě.

Pojem kompetence zpopularizoval Boyastiz [1982, in: Armstrong, 1999], který v roce 1982 publikoval práce *The Competent Manager*, v níž shrnul výsledky intenzivního výzkumu více než 2 000 manažerů z 12 organizací, u kterých se zjišťovaly kompetence jako „charakteristiky, které se v práci manažerů projevují efektivní nebo vyšší výkonností“. Kompetenci definoval jako: „Schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce a v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky“.

Další, vybrané definice pojmu kompetence jsou následující:

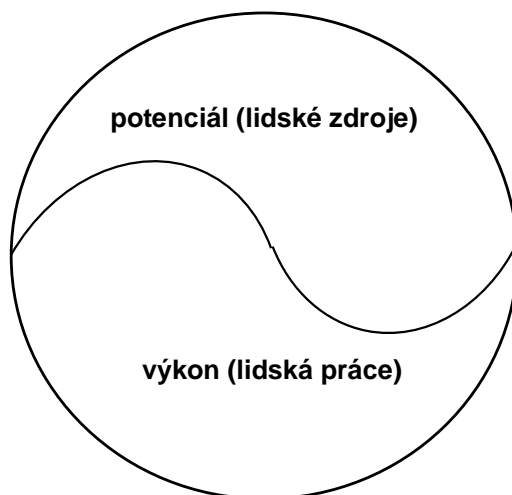
„Kompetence je široký pojem, který vyjadřuje schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v rámci daného zaměstnání. Týká se organizace a plánování práce, inovace a zvládnání nerutinních činností, zahrnuje ty vlastnosti osobní efektivnosti, které jsou vyžadovány na pracovišti k jednání se spolupracovníky, manažery a zákazníky“ [Training Agency, 1988, in: Armstrong, 1999].

„Kompetence je schopnost a ochota plnit úkoly“ [Burgoyne, 1988, in: Armstrong, 1999].

„Kompetence jsou základní schopnosti a způsobilosti potřebné k dobrému výkonu práce“ [Furnham, 1990, in: Armstrong, 1999].

U Jiřího Plamínka pojem kompetence (způsobilost) lidí vychází z úvahy, že úspěch se může zrodit teprve tehdy, když se sejde potřebný potenciál (zdroje) se skutečným výkonem (prací). Způsobilý člověk dosahuje úspěchu, protože má předpoklady k výkonu (dostatečné zdroje) a skutečně je k výkonu využívá (pracuje).

kompetence = zdroje + práce



Obr. 1 Dvousložkový model kompetence

Zdroj: zpracováno dle PLAMÍNEK, J. *Sebeřízení*;
Praktický atlas managementu cílů, času a stresu, s. 21

„Klíčové kompetence jsou z části určitým druhem „metavědomostí“ a zacházení s vědomostmi a jsou tudíž opravdovou pomocí pro pochopení a řešení nejrůznějších problémů v situaci rychle se měnících rámcových podmínek.“ [Reetz, L., Reitmann, Th., in: Belz, H., Siegrist, M., 2001].

„Klíčové kompetence nemohou nahradit odborné znalosti, mohou však vést k jejich lepšímu využívání.“ [Brassard, W., 1994, in: Belz, H., Siegrist, M., 2001].

„Od širokého prosazení klíčových kompetencí očekáváme mnohostranně vzdělaného a zaujatého pracovníka, který přispívá k optimálnímu plnění svých pracovních úkolů a více se podílí na podnikovém rozhodování, což může napomáhat humanizaci a demokratizaci profesního života. Pomocí klíčových kompetencí by měl být člověk schopen kompetentně a tvořivě spolupůsobit při utváření pracovního prostředí a jeho okolí. Tyto cíle není možno realizovat bez další demokratizace klimatu ve firmách a ve společnosti.“ [Reetz, L., Reitmann, Th., 1990, in: Belz, H., Siegrist, M., 2001].

Prokopenko a Kubr [1996] definují kompetence jako schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat přitom určité úrovně výkonnosti.

Dle doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení ze dne 16. prosince 2006 jsou klíčové kompetence definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Členské státy se shodly na společném rámci klíčových kompetencí, který zahrnuje osm skupin:

- Komunikace v mateřském jazyce – schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě.
- Komunikace v cizích jazycích – výše uvedené schopnosti komunikace avšak v cizích jazycích.
- Matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií – schopnost rozvíjet a používat matematické myšlení k řešení problémů v různých každodenních situacích, ochota používat soubor znalostí a metod používaných k objasnění přírodních zákonů ke kladení otázek a k formulaci závěrů založených na důkazech.
- Kompetence k práci s digitálními technologiemi – jisté a kritické používání technologií informační společnosti při práci, ve volném čase a v komunikaci.
- Kompetence k učení – schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvávat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin.
- Kompetence sociální a občanské – osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské schopnosti a ty, které pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále více rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů.

- Smysl pro iniciativu a podnikavost – schopnost převádět myšlenky do praxe, zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů.
- Kulturní povědomí a vyjádření – uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků, emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění.

Referenční rámec se zabývá řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových schopnostech: *kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládnutí pocitů*. Cílem je tak připravit mladé lidi, aby se dovedli úspěšně vyrovnávat s nároky, které na ně současná společnost klade a zároveň dokázali maximálně využívat příležitosti, jež jim jsou nabízeny. Právě osvojení si klíčových kompetencí je v tomto směru nezbytné⁵.

Kompetence chápeme jako sociálně ekonomický znak, schopnost vykonávat určitou funkci a dosahovat přitom konkrétní výkonnosti, tedy být v příslušné oblasti kvalifikovaný neboli kompetentní. [Kouřil, L., Vzdělávání dospělých Škoda Auto, osobní konzultace, 15. 10. 2006].

Znalost, dovednost, schopnost a výkon práce – to jsou termíny pro všechny citované definice společné a je možné konstatovat – pokud Plamínkův termín „zdroj“ bude vnímán jako soubor veškerých informací, znalostí (teoretických poznatků, vědomostí), dovedností a dřívějších zkušeností jedince, že se jednotlivé výklady pojmu kompetence od sebe zásadně neliší. Nicméně autor v rámci této disertační práce vychází z definice Training Agency, „Kompetence je široký pojem, který vyjadřuje schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v rámci daného zaměstnání. Týká se organizace a plánování práce, inovace a zvládnutí nerutinních činností, zahrnuje ty vlastnosti osobní efektivnosti, které jsou vyžadovány na pracovišti k jednání se spolupracovníky, manažery a zákazníky“, která obsahuje pohled

⁵ Evropský parlament a Rada o klíčových kompetencích pro celoživotní učení ze dne 16. prosince 2006

na kompetenci nejvíce komplexní a nejlépe koresponduje se syntetickým cílem disertační práce.

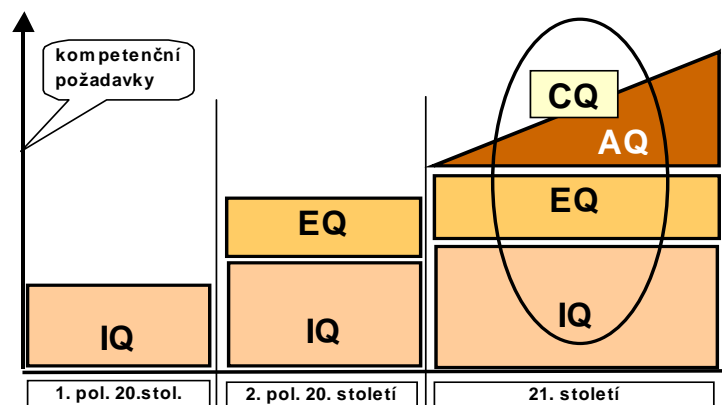
2.2 Kompetenční model

Klíčové kompetence je zapotřebí rozvíjet proto, že současná doba rychlých změn a měnících se požadavků klade na každého zaměstnance zvýšené nároky nejen v oblasti odborných znalostí, ale i nadoborných dovedností.

Kompetence často slouží i jako vstupní „měřítko“ při přijímání nového zaměstnance do organizace.

V rámci systému kompetencí je pro kvalitní výběr pracovníků především důležité poznat jejich osobnost, tzn. podhalit, co je za prvním dojmem, případně jaký má pracovník potenciál pro danou práci nebo pozici. Organizace, sledující trendy doby, si nechávají vytvářet kompetenční modely "ušité přímo na míru" jejím požadavkům a jejich firemní kultuře.

Jedním z modelů kompetenčních požadavků je i model na následujícím obrázku.



Obr. 2 Model kompetenčních požadavků

Zdroj: zpracováno dle PAVLÍK, P. Kreativní inovační management.
Moderní řízení. Č. 1 Praha: Economia, 2002, s. 9.

Kde:

- **IQ** – věcné, odborné a metodické; analytické a systémové; specifické schopnosti,
- **EQ** – sociální a osobnostní (emocionální) kompetence; kulturní kompetence,
- **AQ** – akční kompetence,
- **CQ** – kreativní inteligence = IQ + EQ + AQ.

Klíčové kvalifikace (kompetence) zahrnují skutečně širokou škálu vlastností, bez nichž to v budoucnosti nepůjde.

Vedle profesně specifických odborných a metodických schopností nebo kognitivních (poznávacích) schopností analytického a systémového myšlení jsou uváděny především sociální a osobnostní kompetence. Týkají se především komunikativních schopností jako je naslouchání či empatie (schopnost vcítění se do druhé osoby), stejně tak jako např. citu pro dynamiku skupiny nebo týmovou práci a charakteru člověka, který umí pracovat a žít flexibilně, mobilně, cílevědomě a kreativně.

Dále je za klíčovou kvalifikaci považována také kulturní kompetence – kromě všeobecného vzdělání, vědomostí o společenských, hospodářských a politických souvislostech, jsou požadovány také znalosti týkající se jiných kultur a schopnost přizpůsobit se mezinárodním podmínkám.

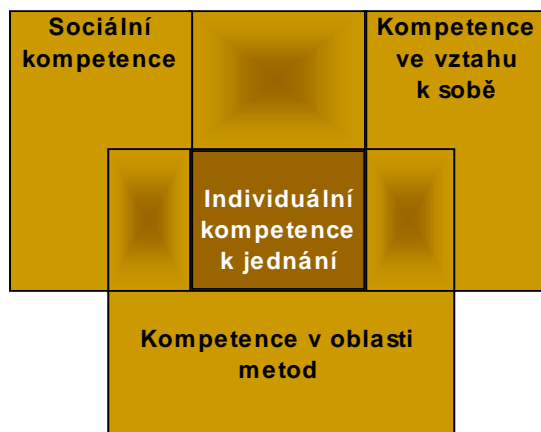
Akční kompetence zahrnuje schopnost iniciativně přijímat výzvy a zodpovědnost a realizovat vytčené cíle v bezprostřední praxi.

Největší roli v tomto modelu hraje kreativní inteligence (CQ), která zahrnuje jak věcnou inteligenci (IQ), emoční inteligenci (EQ), tak i akční inteligenci (AQ).

2.2.1 Struktura kompetencí

Kompetence mají svoji strukturu. Tvoří je inteligence, talent, schopnosti, dále i hodnoty, postoje a motivy a v neposlední řadě dovednosti, vědomosti, know-how a ve výsledné podobě chování.

Kompetence můžeme v zásadě členit na kompetence osobnostní, sociální a kompetence v oblasti metod.



Obr. 3 Rovina kompetencí

Zdroj: zpracováno dle BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 170.

Sociálními kompetencemi se rozumí:

- schopnost týmové práce,
- kooperativnost,
- schopnost čelit konfliktním situacím,
- komunikativnost.

Do sociálních kompetencí patří všechny dovednosti, které umožňují kontakt se spolupracovníky, podřízenými, nadřízenými, zákazníky, obchodními partnery apod.

Sociální kompetence jsou obzvlášť důležité tam, kde dochází k propojování oddělení, kde se pracuje v týmu a na projektech, tedy tam, kde je nutností sdělovat ostatním odborné poznatky.

Osobnostními kompetencemi (kompetencemi ve vztahu k vlastní osobě) se rozumí:

- zacházení se sebou samým, nakládání s vlastní hodnotou,
- být sám sobě manažerem,
- schopnost sebereflexe,
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot,
- schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

Kompetencemi v oblasti metod se chápe:

- plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti (analyzovat, postupovat systematicky),
- vypracovávat kreativní řešení,
- strukturovat a klasifikovat nové informace,
- dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti,
- kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací,
- zvažovat šance a rizika.

To, jak je která kompetenční oblast výrazná, je ryze individuální záležitost.

Uplatnění jednotlivých kompetencí je výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tzn. jednat kompetentně.

Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně. Kompetence se sestávají z různých schopností a z jejich vzájemného ovlivňování.

Dle Belze a Siegrista jsou v praxi požadovány následující schopnosti, které se skládají z různých dovedností:

1. Komunikace a kooperace – schopnost vědomě komunikovat a aktivně, tvůrčím způsobem přispívat ke skupinovým procesům.

Schopnost komunikovat představuje tyto dovednosti: vyjadřovat se jasně, všímat si neverbálních signálů, opakovat a shrnovat, umět naslouchat, znát potřeby, dávat zpětný signál (zpětnou vazbu - feedback).

Schopnost kooperovat reprezentuje tyto dovednosti: sledovat cíle, přinášet představy, přejímat zodpovědnost, respektovat mínění, umět urovnávat konflikty a respektovat ostatní.

2. Řešení problémů a tvořivost – schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je řešit.

Schopnost řešit problémy a kreativita je reprezentována těmito dovednostmi: vytyčit cíle, poznat struktury, umět analyzovat, odpoutat se, být spontánní a vytvářet asociace (viz kapitola Tvůrčí myšlení).

3. Samostatnost a výkonnost – schopnost samostatně plánovat, provádět a kontrolovat průběh prací, vyhodnocovat jejich výsledky.

Schopnost samostatnost a výkonnost reprezentuje tyto dovednosti: převzít odpovědnost, využívat možností, poznat to, co je důležité, adekvátní řešení konfliktů, poznat hranice výkonu a motivace výkonu.

4. Odpovědnost – schopnost přijmout v přiměřené míře spoluodpovědnost.

Schopnost přijmout odpovědnost představuje tyto dovednosti: umět vybírat, dodržovat úmluvy, mít vůli, jednat vědomě, jednat tvořivě a odhadnout důsledky.

5. Přemýšlení a učení – schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení a myslet v souvislostech a systémově.

Schopnost přemýšlet a učit se reprezentuje tyto dovednosti: vytvářet „obrazy“, umět propojovat, získávat emocionální podněty, dbát na prožitky úspěchu, aktivní aplikování, používat všechny smysly.

Schopnost zdůvodňovat a hodnotit reprezentuje tyto dovednosti: rozpoznat souvislosti, umět se distancovat, umět argumentovat, umět pozorovat, umět rozlišovat, objasňovat hodnoty.

6. Argumentace a hodnocení – schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky.

Jednotlivé dovednosti jsou dobře napodobitelné a pochopitelné. Prostřednictvím vlastní zkušenosti se účastník (pracovník) učí tyto dovednosti propojovat jak mezi sebou, tak i s dříve nabytými znalostmi, takže se z různých dovedností vytvářejí schopnosti. Osvojení těchto schopností z něj dělá kompetentního jedince, který jedná v určitých situacích, při řešení problémů či v krizi kompetentně.

Klíčové kompetence se zaměřují výrazně na budoucnost. Dají se uplatnit ve více konkrétních situacích, např. usnadňují řešení problémů, procesy rozhodování, vedení sebe i podřízených a slouží i jako základ pro další učení, proto je podnětné je dále rozvíjet a zdokonalovat, tedy rozvíjet i kreativitu.

2.2.2 Jak se klíčové kompetence získávají?

Klíčové kompetence se získávají většinou tréninkem jednání. Prvním krokem je naučit se učit, což je kompetentní způsob, kdy zpravidla dospělý člověk na základě svého tvůrčího potenciálu, samostatně a přiměřeně, většinou ve skupině, přijímá celoživotní výzvu, kdy se pro něj stává život učením a učení životem.

Pro tento způsob výuky je nezbytným předpokladem:

- princip dobrovolnosti, tedy těšit se na nové poznatky,
- kriticky a průběžně zkoumat vlastní obraz sebe samého,
- reflektovat způsoby jednání a tyto případně modifikovat.

V průběhu učení, nabývání jednotlivých kompetencí, je nezbytné, abychom si v každém okamžiku učení uvědomovali vlastní autonomii a odpovědnost za průběh svého učení. Dále je nutné si uvědomit, že celý proces nabývání jednotlivých kompetencí je nikdy nekončící celoživotní záležitost, která se neustále může rozšiřovat a měnit na základě momentální situace. Klíčové kompetence tak vybízejí k celoživotnímu učení, k procesům stálých změn a k možnostem dalšího rozvoje sebe, organizační jednotky i společnosti.

Pro nabývání jednotlivých kompetencí je nezbytné mít určité zkušenosti s probíranou problematikou a umět na základě rozvoje jednotlivých kompetencí tyto zkušenosti a nově nabyté dovednosti sami i ve skupině reflektovat. Zároveň je nutné umět vytvořit svůj určitý systém hodnot.

Kompetence se získávají reflexivně, kdy reflexe je rozhodujícím momentem a známkou procesu kritického uvažování. Reflexí je míněno porovnávání a spojování jednotlivých schopností a dovedností se zřetelem na vlastní hodnotovou škálu a na individuální životní cíle. Reflexe odkrývá souvislosti mezi schopnostmi a vzájemně je propojuje. Je možná jen při společné činnosti s dalšími lidmi, proto je rozvoj kompetencí spojen s učením ve skupinách⁶.

2.3 Řešení problémů a kreativita/tvořivost

2.3.1 Řešení problémů

⁶ [7]

Dnešní doba klade důraz u každého pracovníka na spolupráci a v rámci samostatnosti i na rozhodování, zodpovědnost a schopnost řešit problémy. Při zplošťování organizačních struktur jako trendu ve vývoji struktury firem, je skupinové i individuální řešení problémů jednou z klíčových dovedností zaměstnanců, nejen manažerů.

Každý problém je řetězem rozhodovacích procesů (rozhodovací procesy tedy budeme chápat jako procesy řešení rozhodovacích problémů tj. problémů s více, alespoň dvěma, variantami řešení).

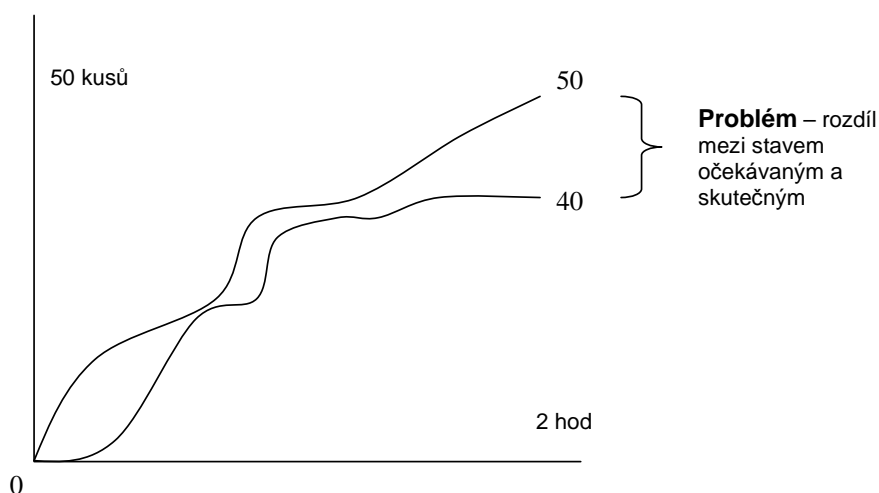
Samotný problém můžeme obecně vymežit jako odchylku mezi žádoucím stavem (standardem, normou, plánem) a skutečným stavem.

Příklad:

Úkolem je vyrobit na linkovém pracovišti 50 kusů motorů za 2 hodiny. Vyrobí se však jen 40 kusů. Nastává problém (viz obrázek 2). Řešením by mohlo být:

- zvýšit počet zaměstnanců na linkovém pracovišti,
- upravit plán,
- stimulovat zaměstnance, aby plánovaný počet kusů vyrobili.

Tyto návrhy řešení však nepracují s příčinou a proto je pravděpodobné, že se problém v budoucnosti objeví znovu. Skutečným řešením je odstranění příčiny problému. Již samotná identifikace této příčiny je často obtížná.



Obr. 4 Znázornění problému

Zdroj: vlastní zpracování

Žádoucí stav může vycházet z minulých zkušeností (např. úroveň zásob surovin, která se v minulosti osvědčila). V tomto případě vede ke vzniku problémů např. vzrůst zásob, zvýšená fluktuace pracovníků, pokles prodeje aj. Vznik problémů signalizují odchylky skutečného stavu od stavu, který existoval v minulosti a který se považuje za vyhovující. Odchylky skutečnosti od plánovaných hodnot pak identifikují problémy, které by měla organizace řešit.

Ve většině výše uvedených problémů jde o reálné, již existující problémy, které se ovšem mohou lišit svým rozsahem, naléhavostí a tím i dopady na firmu v případě, že se tyto problémy nebudou řešit.

Určité problémy je možné označit jako problémy potenciální, které mohou vzniknout v budoucnu. Tyto problémy závisí na vývoji určitých faktorů podnikatelského okolí, které mohou firmu ohrožovat (možný vzrůst cen surovin, energií, válečný konflikt) nebo jí naopak přinášet příležitosti (objevení nových výrobků a technologií, vzrůst poptávky). Uvědomění si těchto hrozeb, resp.

příležitostí a včasná reakce na ně znamená prevenci pozdějších problémů, které by mohly ohrožovat i samotnou existenci firmy.⁷

2.3.1.1 Postup řešení problémů

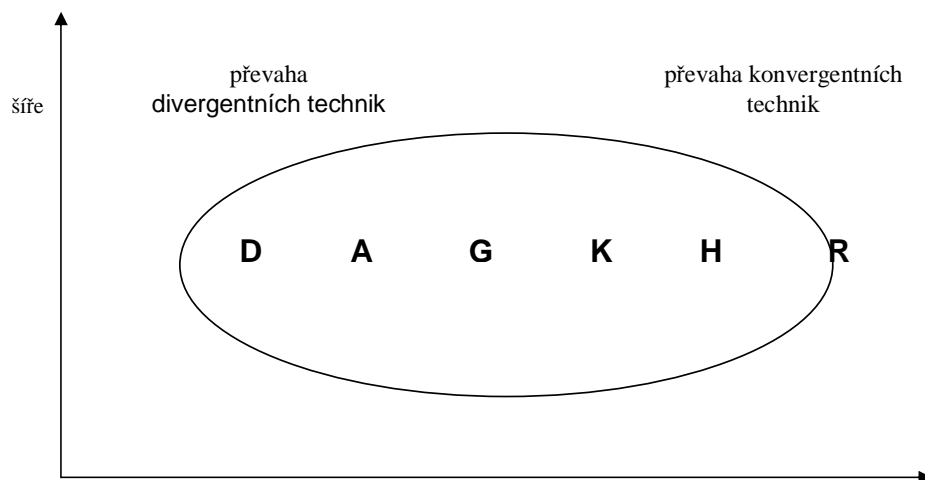
Navrhnout postup řešení problému může být někdy velmi jednoduché, avšak pracovní problémy, které dostávají na stůl vedoucí pracovníci, by již z faktů, že dospěly až k vedoucímu, neměly být triviální. Pokud se vedoucímu objeví na stole problémy, které mohou řešit jeho podřízení, něco v jeho způsobu řízení není v pořádku. Zřejmě si nezvykl dostatečně delegovat nebo přesvědčit své spolupracovníky, aby přijímali odpovědnost, která delegaci provází.

Řada složitějších úkolů se vyplatí strukturovat a přitom je dobré mít na paměti, že spontánní diskuse nad problémem mívá zpravidla tvar znázorněný na obrázku 1. S plynutím času nejdříve košatí a nabývá šířky, aby se postupně zase zúžila v nějaké řešení, dohodu, rozhodnutí, ale i možnou rezignaci či kolaps.

Tento tvar spontánní diskuse, zejména její šíře, je zdravý a užitečný, protože obě části, rozšíření a zúžení, mají svůj význam. Chceme-li diskusi strukturovat, výsledkem by nemělo být zploštění problému, ale zkrácení doby na jeho řešení. Níže uvedený obrázek ukazuje, na co je možné se soustředit v jednotlivých etapách průběhu diskuse⁸.

⁷ [21]

⁸ [55]



Obr. 5 Užitečná struktura diskuse

Zdroj: upraveno dle PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*.^{čas}
 1. vyd. Praha: Argo, 1994, 2001, s. 162.

Legenda:

- D..... fáze definování problému
A..... analytická fáze
G..... generativní fáze
K..... klasifikační fáze
H..... hodnotící fáze
R..... rozhodovací fáze

Fáze definování problému

V úvodu této fáze je nutné problém přesně definovat. Obecně je problém situace, úloha nebo činnost, kterou má člověk vyřešit či vykonat, přičemž mu nejsou známy cesty k řešení.

V případě, že je problém řešen ve skupině, tak je součástí této etapy i dohoda o cílech a způsobu jednání a o rolích jednotlivých účastníků.

Cílem této fáze je popis výchozí situace, přesné vydefinování problémů a obvykle i popis příčin, které za vznikem problémů stojí.

Je-li problém špatně definován, může se stát, že výsledkem celého procesu se stane řešení něčeho jiného.

Analytická fáze

Součástí této fáze by mělo být stanovení kritérií, která budou použita v hodnotící fázi řešení problému. Je důležité definovat kritéria již v této fázi, protože ve chvíli, kdy jsou navrhována jednotlivá řešení, začínají si za nimi jejich autoři stát (vědomě nebo nevědomě). Následně navrhnou kritéria, která preferují jimi navržená řešení. Aby se skupina vyvarovala tohoto nebezpečí, je nutné stanovit kritéria posuzování jednotlivých návrhů řešení ještě před tím, než zazní první návrh.

Generativní fáze

Účelem generativní fáze je nalézt co nejvíce možných řešení daného problému. V této fázi však není tolik důležité, zda jsou jednotlivá řešení reálná, spíše jde o to, aby byl výběr co nejširší a pokumožno žádná „větve“ uvažování o možných řešeních nezůstala opomenuta. V tomto okamžiku se vyplatí zapojit do práce více lidí.

Ke generování nápadů vedou techniky logicko-systematické, které nedovolují vzdálit se od problému, a techniky intuitivně-kreativní, které naopak dovolují využít plnou mozkovou kapacitu a kreativní potenciál jedince i skupiny.

Klasifikační fáze

Může se stát, že je nalezeno tolik řešení, že je potřeba je utřídit, nejlépe do skupin podle vzájemné příbuznosti. Třídění vnáší do seznamu odpovědí, které vyplynuly z generativní fáze, pořádek. Seznam nápadů se tak stává přehledným a lépe připraveným k následující fázi řešení problémů, tedy k hodnocení⁹.

Hodnotící fáze

Tato fáze procesu řešení problémů spočívá v hodnocení navrhnutých řešení a aplikaci kritérií na jednotlivé možnosti řešení způsobem, který byl schválen v průběhu analytické fáze¹⁰.

Rozhodovací fáze

Výsledkem hodnotící fáze je získání celkového součtu bodů pro jednotlivá řešení, z nichž nejvýhodnější je vybráno v poslední fázi procesu, rozhodovací fázi. Může se však stát, že nevyhovuje žádné řešení, což vede k návratu

⁹ [62]

¹⁰ [53]

do časnější fáze procesu. V případě, že vyhovuje jedno či více řešení, musí dojít k rozhodnutí, zda bude dané řešení realizováno.

Na rozhodovací fázi by měla navazovat další, v níž je řešení realizováno, přičemž v mnoha případech probíhá současný monitoring jeho působení na systém. V takovém případě je vybrané řešení vlastně průběžně testováno. Po určité době by mělo být dané řešení vyhodnoceno.

2.3.1.2. Modely řešení problémů

Racionální model řešení problémů v organizacích

Řešení problémů v ekonomické praxi často trpí určitými nedostatky, které mají negativní vliv na hospodářské výsledky. Jako hlavní nedostatky se projevují řešení rozhodovacích problémů nikoliv v předstihu, ale až se rozvinou do značných rozměrů, a povrchní analýza, která neumožňuje dospět k hlavním příčinám problémů.

Racionální model řešení problémů je založen na uplatnění zkušeností, citu a intuice těch, kteří se postupu rozhodovacích problémů účastní. Postup řešení problémů v tomto racionálním modelu probíhá v logických krocích, které na sebe navazují.

Na zhodnocení situace a identifikaci problémových situací se zaměřuje situační analýza. Zde získáme odpověď na otázku, co je třeba řešit a jakým způsobem. Další fáze procesu řešení problémů tohoto modelu se věnuje rozpoznání příčin rozhodovacích problémů. Pokud bychom tyto příčiny včas nerozpoznali, je pak řešení určitých typů problémů neúčinné a hrozí nebezpečí, že se problémy budou opakovat. Z poznání příčin problému vychází další postup řešení, jehož hlavní náplní je výběr kritérií, tvorba variant, jejich hodnocení a volba varianty, která je určena k realizaci. Ke zvýšení kvality budoucího rozhodování v organizaci přispívá tzv. retrospektivní analýza, která

se opírá o poznatky a zkušenosti vyplývající nejen z minulých úspěchů, ale i chyb a omylů¹¹.

Situační analýza a identifikace rozhodovacích problémů

Předpokladem pro řešení rozhodovacích problémů je identifikace těchto problémů a stanovení priorit pro jejich řešení.

Cílem identifikace je:

- rozpoznání problémových situací, které vyžadují určitý zásah a za které nese manažer odpovědnost,
- rozčlenění nejasných složek těchto situací do určitých dílčích problémů,
- stanovení priorit řešení jednotlivých úloh, tzn. významnější problémy se řeší přednostně a méně důležité problémy je možné odložit na pozdější období,
- podpora efektivního řízení a současné realizace většího počtu činností a stanovení plánu (postupu) řešení.

Stanovení příčin rozhodovacích problémů

Na situační analýzu navazuje další fáze procesu řešení problémů a tou je stanovení příčin problému. Jedná se o jeho objasnění a vysvětlení.

Mohou existovat problémy, jejichž příčiny jsou známy. Mnohem častější jsou však situace, kdy příčiny problémů známy nejsou. V takovém případě se při hledání řešení v praxi uplatňuje metoda „pokusů a omylů“, která však není efektivní a znamená značnou ztrátu času a energie. Podstatně efektivnější metodou pro zjišťování a analýzu příčin problémů je využívána tzv. kauzální analýza. Problém je jako ledovec ponořený ve vodě, kde je nad hladinou viditelná pouze jeho malá část. Tuto viditelnou část problému tvoří příznaky problému tak, jak se problém na povrchu jeví. Je důležité si uvědomit, že problém nebude možné vyřešit, pokud se bude působit pouze na tyto příznaky,

¹¹ [21]

ale je třeba odhalit kořen problému, jít do jeho hlubin, pod jeho povrch. Jedině tak je možné zjistit a odhalit příčiny problému, které povedou k jeho objasnění.

Příčiny a následky tvoří určité články řetězu (tzv. kauzální řetěz), kdy následek jedné příčiny (nízká kvalita produkce) vystupuje současně jako příčina dalšího následku (růst reklamací).

Proces hledání a rozpoznání příčiny je možné rozdělit do následujících kroků:

- popis problému z hlediska:
 - Co je za problém? (např. u výrobku A se zvýšil počet reklamací)
 - Kde se problém vyskytuje? (ve které organizační jednotce se vyrábí produkt se zvýšeným počtem reklamací)
 - Kdy byl problém zpozorován? (kdy došlo poprvé k zvyšování reklamací na výrobek A)
 - Jaký je rozsah problémové situace? (jaký podíl prodejů výrobku A je reklamován)
- vzájemné srovnání jedinečných rysů problému s jiným objektem, kde se může problém také vyskytovat, ale zatím se neprojevil,
- prověření odlišností a rozdílů, které byly zjištěny na základě kroku uvedeného výše,
- testování příčin a jejich prověření (porovnávání detailů příčiny s detaily pozorovaného následku a verifikace, že daná příčina vede k pozorovaným následkům).

Takto popsaná kauzální analýza má deduktivní charakter. Postupovala od známých následků k odhalování neznámých příčin, které problém vyvolávají. V praxi lze využít i opačného postupu, kdy je naším úkolem odhalit následky, přičemž příčiny jsou známy.

Stanovení cílů

Hospodářská praxe ukazuje, že stanovení cílů v rámci procesu řešení problémů doprovázejí značné nedostatky. Pro zkvalitnění procesu tvorby cílů je nezbytné následující:

- identifikace toho, co všechno od daného rozhodnutí očekáváme,
- přemýšlení o možném negativním výsledku,
- uvažování nad dopady našeho rozhodnutí na ostatní,
- zvažování vynikající, avšak nepřijatelné varianty (co je na ní tak dobré?),
- zvažování velice špatné varianty (co ji dělá tak špatnou?),
- transformování předešlého seznamu do podoby výstižných cílů,
- ujasnění si náplně každého takového cíle.

Stanovení kritérií hodnocení

Při výběru kritérií pro hodnocení variant řešení problémů je účelné využívat informace získané v předchozí fázi analýzy. Základním vodítkem při stanovení kritérií hodnocení jsou především cíle, kterých se má řešením rozhodovacího problému dosáhnout a identifikace činitelů (zaměstnanců, dodavatelů) a jejich zájmů, které mohou být volbou určité varianty dotčeny.

Jelikož patří tvorba variant řešení rozhodovacích problémů k nejvýznamnějším fázím procesu řešení problémů, je možné na základě poznatků z praxe formulovat určitá doporučení přispívající k její kvalitě:

- uplatnění výpočetní techniky (u strukturovaných problémů lze těchto nástrojů využít ke generování variantních řešení),
- využití týmové práce,
- aplikace jak systematicko-analytických metod, tak i intuitivně kreativních (brainstorming),

- zvyšování tvůrčího potenciálu organizace (uplatňování tvůrčích přístupů při hledání variant řešení),
- poučit se z řešení obdobných problémů v minulosti.

Stanovení důsledků variant

Stanovení důsledků úzce navazuje na tvorbu variant a mnohdy se s ní prolíná, neboť při tvorbě variant řešení rozhodovacích problémů se často určují i důsledky.

Důsledky variant je třeba stanovit ke všem kritériím hodnocení, u kritérií kvantitativních mají důsledky podobu čísel, u kvalitativních kritérií pak podobu slovních popisů.

Stanovené důsledky variant je vhodné uspořádat do tzv. matice důsledků. V řádcích této tabulky jsou jednotlivá kritéria, ve sloupcích pak varianty rozhodování a v políčkách jsou důsledky variant v souvislosti s jednotlivými kritérii. Ty mohou mít podobu čísel nebo slovních popisů. Tato tabulka zvyšuje přehlednost a umožňuje snadnější porovnávání variant.

Hodnocení variant a volba varianty určené k realizaci

Cílem této fáze je stanovení takové varianty řešení rozhodovacího problému, která nejlépe splňuje cíle řešení tohoto problému – je nejlepší z hlediska celého souboru kritérií. Zkušenosti z hospodářské praxe však opět ukazují chyby, kterých se rozhodovatelé dopouštějí při volbě varianty určené k realizaci. Patří mezi ně:

- přisuzování příznivých výsledků preferované variantě,
- snaha interpretovat informace způsobem, aby vynikly výhody preferované varianty,
- přílišná důvěra v prognózy budoucího vývoje určitých faktorů (např. poptávka stanovená marketingovými průzkumy), ovlivňující důsledky variant.

Retrospektivní analýza a hodnocení realizované varianty

Řešení složitých a špatně strukturovaných problémů a jejich řešení v podobě realizované varianty mohou být cenným zdrojem poznatků a zkušeností pro řešení podobných problémů v budoucnosti.

K využívání těchto zkušeností může přispět tzv. retrospektivní analýza a hodnocení realizované varianty. Jestliže existuje určitý problém investiční povahy, pak tyto retrospektivní analýzy bude vhodné zaměřit na stanovení:

- shody základních předpokladů, ze kterých příprava a volba rozhodnutí vycházela (předpokládaná výše investičních nákladů),
- shody předpokládaných hospodářských výsledků (zisku či ztráty) a hodnot ukazatelů efektivnosti,
- významných faktorů, které vyvolávaly problémy v různých stádiích realizace, ale také nejvíce přispěly k úspěchu realizované varianty.

Kreativní model řešení problémů

Existuje celá řada modelů kreativního řešení problémů. Neexistují mezi nimi dva modely, které by se zcela shodovaly z hlediska „správné“ posloupnosti kroků v samotném procesu řešení.

Jako celek však nabízejí souhrnný obrázek o zjištěních, která vědci učinili ve snaze poznat, jak si počínají lidé úspěšně při řešení problémů.

U každého modelu vědci vedli pohovor s řadou lidí zúčastněných na řešení problémů a následně shrnuli zjištěná fakta. Je možné, že si účastníci pohovorů pamatovali posloupnost při řešení problému jako utříděnější proces, než tomu bylo ve skutečnosti. Nevědomky jej mohli „uspořádat“. To tvrdí J. P. Guilford, který v porovnání s ostatními autory vidí v celém procesu mnohem méně logiky a posloupnosti.

J. P. Guilford měl spolu se svými kolegy vysoký cíl – zmapovat duševní pochody probíhající v lidské mysli (se zvláštním důrazem na funkce tvořivosti). Společně vypracovali teorii, kterou Guilford nazývá „strukturou intelektu“.

Při tvorbě této teorie byl podroben reprezentativní vzorek lidí řadě testů. Jednalo se jak o standardní testy inteligence, tak o testy neobvyklého charakteru (např. testu prostorových vztahů a sociálního vědomí).

Nejdůležitějším zjištěním byla skutečnost, že intelekt se dle Guilforda sestává z pěti typů duševních operací. Tyto operace jsou hlavním motivem Guilfordova modelu kreativního řešení problémů.

Pět operací v rámci struktury intelektu:

1. Poznání, odhalení charakteristických rysů dané situace
2. Paměť (uchování známých skutečností)
3. Konvergentní myšlení (myšlení vyplývající ze správné odpovědi na otázku, která může mít pouze jednu správnou odpověď)
4. Divergentní myšlení (myšlení různými směry)
5. Zhodnocení, rozhodnutí v souvislosti s přesností, správností nebo vhodností informací získaných na základě předchozích čtyř operací

I přes to, že se na tvůrčím myšlení podílí všech pět výše uvedených operací, Guilford je přesvědčen, že nejdůležitější jsou dva typy produktivního myšlení – konvergentní a divergentní. Guilfordův model kreativního řešení problémů vychází z jeho teorie struktury intelektu.

Podstata modelu

Chování jedince při řešení problémů začíná vstupem informace z vnějšího prostředí anebo zevnitř. Jedinec si často není vědom přítomnosti nové informace a není ochoten ji propustit na vědomou úroveň. Existuje zde filtr, který určuje, zda bude mít vstupní informace nějaký vliv na chování jedince. V případě, že si není vědom žádného problému, zcela

ho opomene. Všechny kroky (počínaje filtrováním) ovlivňuje ukládání informací do paměti. Celý proces prostupuje hodnocení, jímž jedinec soustavně problém kontroluje a koriguje. Jakmile problém definuje, začíná s hledáním odpovědí. Zde existuje možnost vědomého uniknutí od problému doprovázená formulací typu: „Nemám čas o tom přemýšlet, ať se tím zabývá někdo jiný.....“.

Pokud je však problém jedincem vnímán jako záležitost, která vyžaduje řešení, začíná s vytvářením konkrétních odpovědí. Je zde třeba upozornit na to, že poznání, či definice problému v sobě zahrnuje další nové vnitřní nebo vnější vstupy a že může opět působit filtr, který potlačí vědomí takového vstupu.

Ve fázi produkce jsou vytvářeny konvergentní¹² či divergentní¹³ odpovědi. Posléze stojí jedinec před možností vzdát se, protože chápe řešení problému jako obtížný úkol a přijme první odpověď, kterou považuje za dostačující. Řešení problému není jednoduchá záležitost a vyžaduje trpělivost a vytrvalost.

Pokud jedinec odolá pokušení přijmout průměrné řešení, nabízí se mu možnost nového, hlubšího pochopení problému. K tomu mu mohou pomoci nové informace. Pokud jedinec ani v tomto okamžiku nezvolí možnost úniku od problému, může přijít s velmi hodnotnými myšlenkami ve druhé fázi produkce a má šanci dospět ke skutečně kreativnímu řešení¹⁴.

V kapitole 2.3.1 je uveden postup řešení problémů a jednotlivé modely řešení problémů – model racionální a kreativní. Tato práce vychází při návrhu struktury tréninkového semináře z Plamínkova modelu užitečné diskuse. Plamínkův model užitečné diskuse kombinuje racionální model řešení problémů s modelem kreativním. Plamínkův model obsahuje jednotlivé fáze racionálního modelu, respektuje Guilfordovo přesvědčení, že nejdůležitější jsou dva typy produktivního myšlení – konvergentní a divergentní, jejichž podrobnému

¹² Kapitola 2.3.2.3

¹³ Kapitola 2.3.2.3

¹⁴ [14]

výkladu je věnována kapitola 2.3.2.3. a zároveň v sobě zahrnuje všechny čtyři druhy inteligence uvedené na obr. 2 v Modelu kompetenčních požadavků pro 21. století, tedy IQ, EQ, AQ a CQ.

2.3.2 Tvořivost/kreativita

Právě kreativita a inovace se stává na evropské úrovni stále více diskutovaným tématem, což dokazuje také dohoda Evropského parlamentu, Rady EU a Evropské komise o ustanovení roku 2009 jako Evropského roku kreativity a inovace. Hlavním cílem těchto dohod je zvyšování kreativity, která je hnacím motorem pro inovace a klíčovým faktorem vývoje osobnosti a jeho pracovních a sociálních kompetencí.

Kreativita je označována jako schopnost nezávisle myslet a svobodně se chovat s cílem dosahovat inovací a originálního myšlení v osobním, pracovním a společenském životě. Kreativita a inovace by měly být podporovány z pohledu celoživotního učení.

K vysvětlení pojmu inovace používá Evropská komise definici, že inovace je obnova a rozšíření škály výrobků a služeb a s nimi spojených trhů, vytvoření nových metod výroby, dodávek a distribuce, zavedení změn řízení, organizace práce, pracovních podmínek a kvalifikace pracovní síly. Inovace je více než pouhá myšlenka nebo nápad, je to implementace, uvedení nápadu v život. Důležitým předpokladem inovace je právě iniciativní myšlení a kreativita. Kreativita představuje dovednost přicházet s novými nápady, schopnost jedince tvořit a rozvíjet nové myšlenky.

Kreativitou neboli tvořivostí disponují všichni jedinci na různých úrovních, důležitá je zde možnost dalšího rozvíjení této dovednosti. Významným činitelem v procesu rozvíjení kreativity a iniciativy jsou právě školy a celý vzdělávací systém. Nové vzdělávací systémy již zahrnují klíčové kompetence jako nezbytnou součást dovedností a znalostí, které si žáci a studenti mají osvojit a neustále je rozvíjet. Zvětšuje se důraz na propojování jednotlivých vyučovacích

předmětů a oblastí, aby nebyly navzájem izolovány, ale naopak byly poznatky z jednoho předmětu přenášeny a uplatňovány v dalších, což má také přispět ke kreativnímu myšlení.

Z pohledu zaměstnavatelů je klíčovým především smysl pro iniciativu a podnikatelské myšlení a s tím právě spojená kreativita a inovace.

Smyslem pro iniciativu a podnikavost se rozumí schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty v zájmu dosažení určitých cílů. Tato schopnost je přínosná pro jednotlivce nejen v jejich každodenním životě doma a ve společnosti, ale i na pracovišti, pomáhá pochopit souvislosti jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí a je základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují osoby zabývající se sociálními nebo obchodními činnostmi nebo podílející se na těchto činnostech a které by měly zahrnovat povědomí o etických hodnotách a podporovat řádnou správu.

2.3.2.1 Podstata kreativity

Tvořivost představuje významný zdroj výkonových kapacit jednotlivců a organizací. Vzdělávací a jiné instituce (obchodní, výrobní apod.) se proto stále více zabývají problémem zvyšování individuální tvořivosti lidí, která představuje základ tvořivého¹⁵ a inovačního¹⁶ potenciálu společnosti. V teoretické rovině je tvořivost vysvětlována z hlediska teorie různých vědních disciplín, především však psychologie. Počátky psychologie tvořivosti sahají do padesátých let 20. století. Jedná se o poměrně mladou disciplínu. Její význam spočívá zejména ve vysvětlování podstaty a možností vědomého rozvíjení tvořivosti jedince. Tvořivost ve své podstatě reprezentuje vysoce komplexní a difúzní pojem, jehož zkoumání vede k diverzifikovaným názorům a pozicím. Neexistuje jednotná definice kreativity, proto jsou zde uvedeny některé možné výklady tohoto pojmu. Tvořivost je schopnost poznávat

¹⁵ Tvůrčí potenciál je soubor schopností a dalších rysů, které napomáhají úspěšnému tvůrčímu myšlení.

¹⁶ Inovace je výsledek tvůrčího procesu, nejčastěji produkt.

předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti.¹⁷

Pietrasinski vymezuje tvořivost jako aktivitu, která přináší doposud neznámé a současně společensky hodnotné výtvořiny.¹⁸

Barron definuje kreativitu jako schopnost a tendenci (nebo vůli) vnášet do existence něco nového.¹⁹ Tvořivost je soubor vlastností, které dávají člověku schopnost, aby v důsledku změn ve svém vědomí vytvářel nový produkt.

Tvořivost lze rozdělit na tvořivost invenční (ze známých poznatků se tvoří nové kombinace) a tvořivost inovační (vyžadující hluboké pochopení problematiky, uplatňuje se především ve vědecké činnosti).²⁰

- Invenční (inventivní) tvořivost se projevuje při navrhování nových neobvyklých a současně společensky žádoucích nápadů, myšlenek, řešení problémů, které se v organizaci vyskytují i při objevování problémů, nedostatků nebo příležitostí. Nositeli inventivní tvořivosti jsou konstruktéři, návrháři, racionalizátoři, zlepšovatelé a vynálezci.
- Inovační (realizační) tvořivost se projevuje při realizaci nové myšlenky. Její podstata je v pochopení nové myšlenky, ve ztotožnění se s ní a v jejím dalším tvořivém rozpracování a dopracování vzhledem na problémy při jejím transformování do hmotné reality.

Někteří autoři (Linhart, Pietrasinski, Hlavsa) rozlišují užší a širší pojetí tvořivosti.

¹⁷ [52]

¹⁸ [41]

¹⁹ [14]

²⁰ [52]

- Širší pojetí kreativity

Z hlediska širšího, celospolečenského a historického kontextu jde o objektivní nebo absolutní tvořivost, která přináší něco zcela nového, co je přínosem z hlediska doby a společnosti (např. objevy, vynálezy atd.).

- Užší pojetí kreativity

Z hlediska užšího, skupinového a subjektivního momentálního kontextu jde o subjektivní nebo relativní tvořivost ve vztahu k určitému užšímu rámci, skupině, kde jednotlivec přišel na něco nového a užitečného dříve než ostatní.²¹

Z analýzy konkrétních definic tvořivosti je zřejmé, že ve velké většině tvoří jejich bazální komponenty charakteristiky originality (nebo novosti) a užitečnosti (hodnotnosti, akceptovatelnosti).

Tvořivost je možné považovat za souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro schopnost produkovat tvůrčí myšlenky, produkty či činnosti, popřípadě tvůrčí řešení problému, které vedou k dosažení kvalitativně nového a lepšího výsledku než je současná realita.

Tvořivost jako schopnost tvořit se pak projevuje tvůrčími činnostmi spojenými s navrhováním, vyvíjením, prosazováním a realizací těchto řešení.

2.3.2.1.1 Tvůrčí proces

Ze statě o podstatě tvořivosti vyplývá, že se jedná o proces, který se odehrává v člověku na základě interakce vnějších podnětů a vnitřních stavů, jehož výsledkem je určitý produkt, charakterizovaný znaky novosti a užitečnosti. Tvůrčí proces probíhá ve všech sférách lidské tvořivé činnosti. Využívá nejrůznější psychické procesy a aktivity, které se navzájem podporují. Jejich cílem je finální tvůrčí produkt. V tvůrčím procesu je možno rozpoznat několik

²¹ [41]

fází, jež se navzájem podmiňují a prolínají. Nejsou izolované, ale tvoří ucelený proces.

Jednou z prvních klasifikací tvůrčího procesu je teorie Grahama Wallase z roku 1926. Podle Wallase se tvůrčí proces skládá ze čtyř základních fází:

1. *Příprava* – zahrnuje shromažďování informací o problému, který má být vyřešen, osvojení nejen podstaty dané problematiky, ale i pojmů a metod myšlení.
2. *Inkubace* – je období, ve kterém člověk záměrně a vědomě nepřemýšlí o problému. V této fázi se však mohou v mozku jedince uskutečnit nevědomé procesy, které mohou ovlivnit řešení problému. „Nechává se unášet proudem nevědomí.“
3. *Osvícení* – v této fázi náhle jedinec hledající řešení zažívá hluboké ponoření do problému v okamžiku, kdy se objevuje nový nápad, myšlenka, řešení nebo neznámý vztah. Fenomén „Aha!“ nebo „Heuréka!“ přináší skutečné poznání a může začít čtvrtá fáze.
4. *Ověřování* – verifikace (ověřování) řešení, v této fázi dochází k vědomému hodnocení a zpřesňování idejí.

G. Petty rozšířil tvůrčí proces jedince o další fázi neboli stádium, všech pět stádií tvorby je uvedeno dále:

1. *Inspirace* – stádium nezaujatého hledání podnětů, nápadů, námětů motivů a podobně, které je charakterizováno spontánností, experimentováním, intuicí, nespoutanou představivostí a improvizací.
2. *Klarifikace* – smyslem tohoto stádia je vyjasňování si účelu a cíle práce. Lze vyjádřit otázkou: „Co se snažím udělat?“

3. *Destilace* – stádium zkoumání, posuzování a vybírání nejlepších myšlenek k dalšímu rozpracování. Toto stádium vyžaduje objektivní, analytické, hodnotící myšlení (viz kapitola Analytická inteligence).
4. *Inkubace* – stádium tvůrčího procesu navenek charakterizované nečinností (dát si odstup od problému), v němž nápady tzv. dozrávají.
5. *Usilovná práce* – stádium volby řešení, které tvůrčí osobnost hodlá realizovat. Začne ho rozpracovávat, upravovat a vylepšovat, dokud produkt tvořivé činnosti nezíská konečný tvar.

2.3.2.1.2 Tvůrčí produkt

„Každý velký čin se zdá být zpočátku nemožný.“

Thomas Carlyle

Od tvůrčí činnosti, tvorby a tvůrčí práce se požaduje vždy pozorovatelný výsledek – produkt, který by měl být především nový, jedinečný, pokrokový, hodnotný, užitečný, pravdivý a komunikovatelný.

Na základě úrovně tvořivosti v produktech činnosti člověka se rozlišují dva druhy tvořivého produktu:

1. *Objektivní tvůrčí produkt* – díky své objektivitě má společenský význam a posouvá vývoj v dané oblasti vpřed. Jde o takový tvůrčí produkt, který předtím neexistoval (objev, vynález).
2. *Subjektivní tvůrčí produkt* – nemá společenský význam, nepřispívá k rozvoji společnosti novými originálními výtvary, ale má nesmírný význam pro vývin osobnosti. Subjektivní produkty vytvářejí jednotlivci při řešení problémů, učení, hře apod. Jejich produkty jsou nové jen pro ně samotné a obohacují jejich proces učení a poznávání.

Výsledek tvořivé činnosti je charakterizován novostí (inovacemi), originalitou, užitečností, uznáním hodnoty produktu a užívá se pro něho různých výrazů: invence (pro technickou, případně hudební tvorbu), myšlenka, idea (pro vědu a poznání), výtvar (jakožto materializovaný, hmatatelný výsledek kreativní činnosti), tvůrčí produkt, dílo, kreace, efekt apod.

2.3.2.1.3 Tvůrčí osobnost

„Schopný tvoří, neschopný poučuje.“

Georg Bernard Shaw

Tvůrčí proces, jehož výsledkem je tvůrčí produkt, realizuje tvořivá osobnost, která se ho účastní komplexně se všemi vlastnostmi a psychickými procesy, kognitivními i mimointelektovými.²²

Vzhledem ke složitosti problematiky tvořivosti je rovněž poměrně komplikované vypracování systému kritérií, podle nichž lze jednoznačně rozpoznat tvůrčího jedince od „netvůrčího“. Na základě dlouhodobých pozorování tvořivě činných osob, rozbořením jejich děl a výkonů, je možné vyvodit určité charakteristické rysy společné kreativním lidem.

Tvůrčí schopnosti

Tvůrčí schopnosti jsou vrozené dispozice k tvořivé činnosti, v průběhu života rozvíjené a kultivované. Většina autorů se v současné době shoduje na šesti základních předpokladech pro tvůrčí činnost:

- Fluence (plynulost) – schopnost rychle produkovat množství nápadů, bohatost myšlenek a představ. Jde o pohotovost vybavit si slova a pojmy, tudíž o plynulost slovní, asociační, myšlenkovou a výrazovou.

²² [41]

- Flexibilita (pružnost) – zahrnuje dispozice vytvářet různorodá řešení úloh, nacházet rozmanité přístupy k řešení situace, překonávat běžné, stereotypní způsoby řešení, ať již spontánně či na základě vnějšího stimulu.
- Originalita (původnost) – schopnost vidět danou realitu nekonvenčně a nově, z neobyčejného osobitého pohledu na situaci a jevy, schopnost nacházet nové, zvláštní, atypické, paradoxní řešení, které se vymyká hranicím konvenčního myšlení.
- Redefinice (přeměna) – transformační schopnosti založené na změně významu nebo reorganizaci informace, schopnost uspořádat prvky komplexních problémů do nových vztahů a kombinací, definovat si problém jinak než dosud a vidět nový účel.
- Senzitivita (citlivost) – citlivost na problémy, schopnost rozpoznávat a včas vyhledávat potencionální problémy a budoucí příležitosti, rozpoznávat hlavní stránky, detaily a dílčí problémy v nepřehledných situacích, orientovat se ve špatně strukturovaných problémech.
- Elaborace (zpracování, vypracování) – schopnost vypracovat řešení do zajímavých podrobností, přepracovat myšlenky, nápady do detailů, nových struktur na základě znalostí a dovedností, různě je kombinovat, promyslet všechny souvislosti a důsledky řešení a schopnost připravit podrobný postup realizace.

Základní tvořivé schopnosti se tak, jak jsou zde uvedeny, vyskytují u tvořivých lidí v různé míře a v odlišném typickém spojení. Z těchto speciálních schopností vyplývají i další schopnosti, např. schopnost představovat si, improvizovat, koncentrovat se, být schopen vyrovnat se s konfliktem a napětím, vyjádřit své myšlenky a akceptovat postoje druhých.

Tvůrčí činnost však společně s tvůrčími schopnostmi ovlivňují i psychické procesy, především fantazie a představivost.

Fantazie pracuje s představami, uvádí je do nových souvislostí a situací, mění, spojuje a kombinuje je.

Představivost je psychický proces, při němž se neoperuje materiálem slovním, ale materiálem smyslovým. Produktem procesu představivosti je vytváření obrazů na základě názorných představ.

Deset rysů přispívajících k tvořivé osobnosti

Existuje mnoho různě obsáhlých seznamů vlastností typických pro tvořivé osobnosti, získaných na základě biografických údajů významných lidí minulosti, stejně jako zkoumáním výjimečných tvůrčích lidí současnosti.

Ukazuje se, že vlastností, která má největší význam pro tvůrčí proces, je tolerance vůči dvojznačnosti, a že dalších devět významných rysů přispívá k existenci této tolerance a k její úloze při prosazování tvořivosti. Těchto devět vlastností zahrnuje stimulační svobodu, funkční svobodu, flexibilitu, ochotu riskovat, preferenci zmatku, prodlevu uspokojení, oproštění se od stereotypu sexuální role, vytrvalost a odvahu.

1. Tolerance vůči dvojznačnosti

Dvojznačné situace jsou takové, v nichž neexistuje rámec, s jehož pomocí by jedinec mohl jednoznačně nasměrovat svá rozhodnutí a kroky. Pravidla jsou nejasná, chybějí fakta, nejsou po ruce správné postupy. Schopnost udržet si nepředpojatý postoj tváří v tvář dvojsmyslnosti se v současnosti ukazuje jako trvalý a nedílný znak tvořivé osobnosti.

2. Stimulační svoboda

Znamená osvobození se od tradičního způsobu myšlení, které člověka obklopuje. Lidé disponující stimulační svobodou obcházejí vymezená pravidla či opomíjejí jejich existenci, aby uspokojili své tvůrčí potřeby.

3. Funkční svoboda

Opakem funkční svobody je funkční strnulost, která často blokuje kreativní myšlenky. Funkční strnulost (fixace) je zvláštní druh návyku, který ztěžuje vyřešení určitého problému. Předměty, které člověka běžně obklopují, mají obvykle speciální poslání a v tomto smyslu je používá. Netvůrčí jedinec není schopen se oprostit od tradičního využití předmětu, že by ho použil jiným způsobem, např. lyžařské brýle se dají použít i v kuchyni při krájení cibule, aby neslzely oči.

4. Flexibilita

Flexibilita je schopnost vidět všechny složky problému a nefixovat se jen na jednu z jeho částí. Představuje rozhodující složku tvůrčího jednání. Kreativní člověk je flexibilní tím, že je otevřen světu, otevřen změnám a připraven takové změny vyvolat.

5. Ochota riskovat

Kreativnější lidé jsou ochotni volit větší riziko. Ti, kteří riskují minimálně nebo naopak nadměrně, mají menší naději na úspěch ve svém konání než ti, kteří riskují rozumně.

6. Preference zmatku

Pro kreativní jedince je zmatek mnohem zajímavější fenomén než pro ostatní. Tvořiví lidé vytvářejí řád ve zmatku a zmatek v řádu.

7. Prodleva uspokojení

Jedná se o schopnost odložit uspokojení. Ochota přestát napětí dlouhotrvajícího úsilí pro dosažení větší radosti z výsledku dlouhodobě značně přispívá k tvořivosti. Kreativní lidé poměrně často pracují celá léta na jednom problému, než vytvoří svůj finální výtvar.

8. Oproštění od stereotypu sexuální role

Je nesnadné oddělit genetické rozdíly pohlaví od méně trvalých rozdílů, které si lidé osvojují. Identifikace s pohlavní rolí, která se osvojuje nejprve v rodině a poté posiluje zkušenostmi ve škole a zaměstnání, je podstatným faktorem podílejícím se na tvůrčích schopnostech. Ideálním cílem je pohlavní neutralita, která někdy bývá nazývána oproštěním od stereotypu pohlavní role, kdy kreativní lidé mají tendenci volit chování v dané situaci, které je pro ně přijatelnější bez ohledu na to, zda se jedná o typický mužský či ženský projev.

9. Vytrvalost

Všichni kreativní lidé dříve nebo později narazí na překážky, které jim brání v dosažení vytyčených cílů. Je pro ně typické, že si počínají jinak než všichni ostatní a disponují obrovskou vytrvalostí, která jim umožňuje následovat cestu, o jejíž správnosti jsou přesvědčeni.

10. Odvaha

Odvaha je jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěchu tvořivého člověka. Kreativní jedinec má odvahu postavit se na obranu něčeho, v co věří, nebo vytrvat proti velké nepřízni osudu, má odvahu „jít proti proudu“²³.

Další osobnostní rysy tvůrce

Mezi charakterové vlastnosti, kterými oplývá tvůrčí jedinec, podle Hlavsy patří:

- Nezávislost tvůrčí osobnosti na působení vnějších a vnitřních podmínek. Má formu pasivní (uzavření se světu, snaha uniknout z něj) a aktivní (boj proti konformitě a uniformitě, zvykům, tendencím).
- Jedinečnost tvůrčí osobnosti je myšlena jako odlišnost od ostatních lidí, originalita v obecném smyslu.

²³ [14]

- Proměnlivost tvůrčí osobnosti jak v čase (tvořivý jedinec se neustále vyvíjí, má averzi k opakování a strnulosti), tak ve struktuře jednání (tvořivý člověk reaguje na životní situace nejednoznačně, experimentuje s různými reakcemi).
- Občasná extremita ve vlastnostech i chování, je-li posuzována běžnými měřítky.
- Rozpornost často tvořivý člověk prožívá jako rozpory mezi různými názory, mezi intuitivním a logickým myšlením, zaujímá kritické postoje k vlastním přáním, často pochybuje.
- Multidimenzionalita je pro tvořivého jedince synonymem typicky velkého duchovní bohatství, šíře a různosti zájmů a poznatků.

Základem osobnostních rysů jsou potřeby. Tvořivá činnost je založena rovněž na uspokojování určitých potřeb člověka. Mezi ně patří především:

- potřeba aktivity, produkce, tvorby,
- potřeba získávat nové poznatky, informace, orientovat se v prostředí,
- potřeba sounáležitosti a lásky,
- potřeba ocenění a respektu, včetně vnitřního sebeocenění.

Dalo by se shrnout, že tvořiví lidé jsou vnímavější vůči existenci problémů, citliví k okolí, otevření novým podnětům, myšlenkám a zážitkům. Jsou méně závislí na mínění druhých, jsou otevřenější vůči zkušenostem a méně se brání přijímání nových informací, zaujímají optimistický postoj vůči komplexním složitým úkolům, jsou plodní především za neobvyklých okolností, mají odvahu při prosazování vlastních myšlenek, jsou ochotni přijímat riziko a nést případný neúspěch, jsou vytrvalí a důslední při práci, trpěliví při hledání řešení, mají rozvinutou fantazii a silnou imaginativnost, mají vyšší než průměrnou inteligenci, ale zpravidla nedosahují „geniality“.

2.3.2.2 Kreativita a inteligence

Na poli akademickém je často diskutována otázka vztahu mezi inteligencí a kreativitou. Ukazuje se, že běžné hodnoty inteligence postačují k vysoké úrovni tvořivosti, a že v případě IQ (intelligenčního kvocientu) nad 120 neexistuje korelace mezi kreativitou a inteligencí, i když inteligence je nezbytným předpokladem pro tvůrčí činnost.

Již více než století se psychologie snaží dát jasnou definici, co je to inteligence a jak ji lze měřit. Dodnes neexistuje žádná odborná jednotná definice. Názory se shodují pouze v tom, že inteligence musí být pojata jako schopnost myšlení.

Stupeň inteligence bývá často měřen pomocí intelligenčních testů. Objektivita těchto testů se však dá zpochybnit, jelikož bývají zpravidla testovány jen některé faktory inteligence, např. jazykové myšlení, matematické myšlení, názorně-abstraktní myšlení a krátkodobá paměť. Nejedná se o testy komplexního charakteru. Hodnota IQ nevyovídá o tom, zda a jak dobře či kreativně umí člověk zvládat skutečný komplex praktických problémů.

Od poloviny 80. let vznikaly tři nové koncepty chápání inteligence. Jedná se o tyto tři revoluční teorie: teorie „multiplexní inteligence“ amerického psychologa Howarda Gardnera, koncept „emocionální inteligence“ Petera Saloveye rozšířený Danielem Golemanem a model „inteligence vedoucí k úspěchu“ Roberta Sternberga. Tyto teorie vedly k modernímu, rozhodujícím způsobem rozšířenému chápání inteligence, které již s inteligencí měřenou testy IQ nemá příliš mnoho společného.

Model multiplexní inteligence

V Gardnerově modelu multiplexní inteligence jsou rozlišovány tyto aspekty lidských schopností a vědomostí.

Tři tradiční faktory inteligence:

- jazyková inteligence a verbální kompetence,
- logicko-matematická inteligence,
- schopnosti prostorového vnímání – prostorová orientace, vytváření a změna forem, schopnost rozvíjet fantazijní obrazy.

Nové faktory inteligence:

- hudební inteligence – diferencované vnímání a vytváření tónových nebo zvukových vzorců,
- tělesně motorická inteligence – schopnost motorického pohybu a koordinace, např. při tanci nebo sportu,
- intrapsychická inteligence – pochopení vlastních pocitů, vlastního já a rozvíjení vědomí identity,
- interpersonální inteligence – chápání druhých, jejich emocionálních projevů a způsobů jednání.

Poslední dvě formy nazýval Gardner personální nebo sociální inteligencí. Většina psychologů považuje tento model dnes za spolehlivý základ pro výzkum inteligence.

Model emocionální inteligence

Emocionální inteligence spočívá v tom, že člověk poznává své vlastní pocity a umí s nimi zacházet, motivuje sebe sama a má cit pro vcítění se do pocitů ostatních. Goleman využil analogie k inteligenčnímu kvocientu IQ a přichází s pojmem EQ – "emotional quality".

Emocionální inteligencí rozumíme všechny schopnosti, které lze zařadit do těchto pěti kategorií:

- Sebeuvědomění neboli emocionální vnímání sebe sama – schopnost člověka akceptovat, chápat své nálady, pocity a potřeby. Odhadnout

jejich účinek na okolí. Základními rysy jsou sebedůvěra, realistické sebehodnocení a sebeironický humor.

- Řízení sebe sama neboli utváření emocí – zahrnuje schopnost kontrolovat nebo přetvářet „zkratové“, prudké impulsy a nálady. V jednání to znamená nechávat uzrát úsudky, nejprve popřemýšlet, potom jednat. Základními rysy jsou hodnověrnost, důvěryhodnost a integrita, otevřenost vůči změnám, schopnost umět zacházet s nejasnými nebo nejednoznačnými situacemi.
- Motivace neboli produktivní využití emocí – patří sem schopnost nadchnout se pro práci a umět sám sebe vnitřně „podnítit“ – nezávisle na finančních podnětech nebo šancích na postup. Příslušné cíle a postoje jsou sledovány vytrvale a oddaně. Základními rysy jsou ochota k vysoké výkonnosti, optimismus, i když se něco nedaří, v pracovním životě pak identifikace s podnikem.
- Empatie neboli schopnost vcítění se – zahrnuje schopnost chápat emocionální stavy ostatních lidí a přiměřeně na ně reagovat. K základním rysům patří rozpoznávání a podpora schopností druhých, sensibilita nezávislá na příslušné kultuře, v podniku služba zákazníkům a obchodním partnerům.
- Sociální kompetence neboli zacházení se sociálními vztahy – schopnost navazovat kontakty a vytvářet nosné vztahy a také realizovat dobrý „management vztahů“ a propojení vztahů. Lidé s dobrou sociální kompetencí umí motivovat druhé a prohlédnout, kde se skrývají špatní přátelé nebo jsou spřádány intriky. Mezi základní charakteristické rysy v oblasti obchodu patří vědět, jak získat ostatní pro novou věc, schopnost vytvářet a vést týmy a přesvědčivost.

Test, který by změřil emoční kvocient EQ stejně jako se měří inteligenční kvocient pomocí testů IQ, je prakticky nemyslitelný, protože komplexní vlastnosti, jako schopnost vcítění nebo znalost lidí, nelze měřit pomocí testů.

Existují ovšem jednotlivé metody, pomocí nichž lze alespoň kvalitativně zachytit dílčí aspekty emocionální inteligence. (např. „test EQ“ vypracovaný Danielem Golemanem.)

Model inteligence vedoucí k úspěchu

Pojem "inteligence vedoucí k úspěchu" nebo také "úspěšná inteligence" vytvořil v roce 1996 americký vědec zkoumající inteligenci Robert Sternberg. Profesor psychologie, přednášející na renomované univerzitě v Yale, je považován za jednoho z nejúspěšnějších a nejuznávanějších amerických vědců v oblasti sociálních věd a výzkumu chování. Sternberg se zabýval především otázkou, které konkrétní faktory a vlivy inteligentního jednání jsou zodpovědné za životní úspěch člověka.

Úspěšná inteligence je inteligence potřebná k dosažení důležitých cílů. Z analýz toho, jak jedinci dosahují důležitých cílů, vyplynuly tři aspekty úspěšné inteligence, které spolu vzájemně souvisejí – analytická inteligence, kreativní a praktická inteligence. Být úspěšně inteligentní znamená myslet dobře třemi různými způsoby: analyticky, kreativně a prakticky.²⁴

Analytická inteligence

Analytická inteligence znamená uvědomělé zaměření kognitivních (poznávacích) a mentálních procesů jedince na myšlenkově strukturované řešení problému a k posouzení kvality myšlenek.

Ve vědě se analytická inteligence používá např. při srovnávání jedné teorie s jinou teorií, v literatuře při rozboru zápletky, tématu nebo postav, v umění se používá k analyzování umělcova stylu nebo poselství.

Analytická inteligence má sice silně racionální nebo logický charakter, nelze ji však ztotožňovat nebo zaměňovat s akademickou inteligencí, měřenou pomocí IQ.

²⁴ [66]

U analytické inteligence jde o to nalézat nejlepší nebo přinejmenším vyhovující řešení životních problémů, proto mohou být řešení a rozhodnutí více intuitivní než uvážená. Tento proces probíhá zpravidla v několika fázích:

- rozpoznání a definování problému,
- formulování strategie řešení problému,
- využívání informací,
- rozložení prostředků,
- monitorování (kontrola) a hodnocení problému.

Z toho vyplývá, že analytická inteligence je schopnost analyzovat a zhodnocovat myšlenky, řešit problémy a dělat rozhodnutí.

Sternberg uvádí, že ve škole se studenti učí myslet systematicky, což je aspektem analytické inteligence. V okamžiku, kdy jsou tito studenti uvedeni do pracovního prostředí, kde mají začít produkovat své vlastní myšlenky spíše než „papouškovat“ nebo analyzovat myšlenky druhých, tj. myslet způsobem, který po nich ve škole nikdo nevyžadoval, najednou nastává problém. Tento problém může pomoci vyřešit tvůrčí myšlení.

Kreativní inteligence

Ve Sternbergově modelu je druhou složkou inteligence vedoucí k úspěchu kreativní inteligence. Kreativní inteligence je podle něho schopnost, uvádět dané v pochybnost a rozvíjet nové souvislosti a myšlenky. Kreativní jedinci jsou často nadprůměrně dobří syntetičtí myslitelé, vnímají nové vazby, které ostatní nevidí.

Ve vědě se tvůrčí myšlení používá např. při formulování teorie nebo při projektování experimentu, v literatuře při psaní básní nebo povídek, v umění k vytváření díla, v podnikové praxi k vytvoření nových vztahů, procesů či produktů.

Tvůrčí lidé jsou dobří investoři. Kupují levně a prodávají draze. To znamená, že přicházejí s myšlenkami, které budou pravděpodobně společností zamítnuty, snaží se přesvědčit druhé o hodnotě svých myšlenek a zvýšit tak hodnotu svých investic.

Ve chvíli, kdy se tvůrčímu člověku podaří přesvědčit o hodnotě a přínosu svých myšlenek ostatní, prodává je draze a přesunuje se k další nepopulární myšlence.

Kreativita je mostem mezi analytickou a praktickou inteligencí. Být kreativní vyžaduje rovnováhu mezi třemi aspekty inteligence. Chce-li být člověk kreativní, musí kromě kreativní inteligence využívat i inteligence analytické a praktické²⁵.

²⁵ [66]

„Praxe je nejlepší učitelka.“

Cicero Marcus Tullius

Praktické myšlení je třeba při efektivním využívání myšlenek a jejich analýz v běžném životě. Praktická inteligence se dá vyjádřit slovním spojením „zdravý selský rozum“. Někdy se o ní mluví jako o sociální inteligenci. K praktické inteligenci se proto počítají také emocionální schopnosti jako osobnostní a sociální kompetence.

Ve vědě se praktická inteligence používá při uvádění vědeckých poznatků do každodenního života, v literatuře při využití literárních postřehů v běžném životě, v umění vede k úvaze, co a proč se bude ve světě umění prodávat, v podnikové praxi jde rovněž o uvádění změn (inovací) do každodenního praktického života.

Sternberg zdůrazňuje, jak důležité jsou v praktické inteligenci tzv. tiché znalosti – vědomosti orientované na jednání, které se obvykle získávají bez přímé pomoci druhých a umožňují dosáhnout cílů, které si člověk osobně vytyčí. Tichá znalost se v praxi projevuje např. při vedení lidí nebo při postupu v zaměstnání.

Úspěšná inteligence – 20 základních premis

Jak již bylo řečeno, Sternberg popisuje svůj model inteligence vedoucí k úspěchu jako propojení třech základních aspektů inteligence, analytické, kreativní a praktické. Zjistil, že úspěšně inteligentní lidé mají některé vlastnosti společné, i když povaha nebo stupeň jejich úspěchu se v osobním či pracovním životě liší.

Úspěšně inteligentní lidé motivují sami sebe, učí se kontrolovat své impulsy, vědí, kdy mají vytrvat, vytěžit ze svých schopností maximum, převádějí myšlenky v činy, orientují se na výsledek, dotahují práci až do konce,

jsou iniciativní, nebojí se riskovat neúspěch, neotálejí a věci neodkládají. Úspěšně inteligentní lidé přijímají spravedlivá obvinění, odmítají sebelítost, jsou nezávislí, snaží se překonat obtíže, zaměřují se a koncentrují na dosažení svých cílů. Tito lidé nejdou ani příliš do šířky ani se neomezují na úzký obzor, mají schopnost odkládat odměny, jsou schopni vidět stromy i les, mají přiměřenou úroveň sebedůvěry a víry ve svou schopnost dosáhnout svých cílů a vyvažují analytické, kreativní a praktické myšlení.

2.3.2.3 Konvergentní a divergentní myšlení

V literatuře zabývající se tvůrčím myšlením a řešením problémů se uvádí, že existují dva zcela odlišné způsoby myšlení při řešení problémů. Bývají označovány jako levo-mozkové a pravo-mozkové myšlení, tedy konvergentní a divergentní myšlení.

Konvergentní (vertikální, logické, analyticko-syntetické) myšlení – je nejúčinnější z hlediska nalezení odpovědi na otázku, na kterou existuje pouze jedna správná odpověď. Probíhá v krocích, které mají svoji logickou stavbu a posloupnost. Uplatňuje se při řešení úkolů a úloh „dosazováním“ do předem daného schématu či obecného postupu – algoritmu.

Pro konvergentní myšlení je dále typické:

- přesná logická návaznost jednotlivých operací,
- postupuje se uvědomovanými, záměrnými a zřetelnými kroky,
- nepřipouští se omyl, protože jinak by byl celý proces nesprávný,
- každý krok vychází z kroku předchozího,
- používá se systém ANO/NE,
- používá se kritičnost a selektivita myšlení,
- preferují se ověřená řešení a postupy,
- má vždy alespoň minimální výsledek,
- využívá 93 – 95% veškeré myšlenkové činnosti.

Typickými příklady konvergentního myšlení jsou většinou matematické úlohy, ale i různé testy IQ.

Divergentní (laterální, intuitivní, fantazijní) myšlení – je nezbytné pro nalezení řady nových myšlenek. Vyžaduje snahu uvažovat různými směry při hledání různých odpovědí na otázky. Reprezentuje podstatu tvůrčí práce, rozmanitost, různorodost, provokativnost. Toto myšlení má nespojitý a občas obtížněji předvídatelný průběh se „skokovým“ mentálním posunem vpřed, směřuje do budoucnosti, představuje styl myšlení zahrnující proces reorganizace a restrukturalizace vědomostí. Provokuje a podněcuje nás k posunu od „šablonovitého“ způsobu myšlení k nekonvenčnímu myšlení.

Pro divergentní myšlení je typické:

- myšlenky na sebe navazují na základě volných asociací,
- základem je pohyb, kdy je možné použít i zdánlivě nesprávnou myšlenku, která může ukázat další směr,
- nepoužívá systém odpovědi ANO/NE,
- nekritizuje, neposuzuje, ale produkuje,
- vždy je více alternativ (možností) řešení,
- vnímání celku je nadřazeno vnímání jednotlivých částí,
- smyslem je změna a únik od zaběhnutých způsobů myšlení,
- časově náročnější,
- tvoří asi 5 – 7% veškeré myšlenkové činnosti jedince,
- zvyšuje šance maximálního výsledku, ale nezaručuje výsledek minimální,
- je možné se mu učit a trénovat jej.

Jednotlivci i skupiny potřebují přizpůsobit styl svého myšlení povaze řešeného problému či situace. V určitých fázích řešení problému se spíše zaměřují na vytváření originálních postupů a hledání neotřelých pohledů – inklinují tak k divergentnímu myšlení, v další fázi spíše sledují předem daný postup či algoritmus, o kterém lze předpokládat, že povede úspěšně k cíli – uplatnění konvergentního myšlení.

Tvůrčí myšlení

Tvůrčí myšlení je specifický druh myšlení, pro nějž jsou typické: vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, schopnost inspirovat se různými podněty, dovednost spojovat poznatky z různých oborů, odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritách, hledání variantních řešení, smysl pro originalitu, snaha vyřešit problém, objevit podstatu, nalézt nový postup či vytvořit nové umělecké dílo, tendence po úspornosti, elegantnosti, kráse nového řešení.²⁶

Na základě získaných znalostí je možné tvůrčí myšlení charakterizovat v užším a širším slova smyslu. Tvůrčí myšlení jako divergentní v užším slova smyslu zaměřené výhradně na pravou hemisféru, kde probíhají myšlenkové pochody související s tvůrčím procesem řešení problému, kde se uplatňují emoce, intuice, fantazie.

V širším vymezení je spatřován pod pojmem tvůrčí myšlení propojení jak divergentního tak i konvergentního myšlení, neboť obojí se uplatňuje při hledání řešení. A již z neurobiologického hlediska nejde striktně oddělit pravou hemisféru od levé, aniž by nedošlo k zásadnímu poškození funkcí mozku.

Základními mechanismy tvořivého myšlení jsou asociace, intuice a fantazie.

- *Asociace* – schopnost nacházet spojení mezi zdánlivě nesouvisejícími strukturami, které byly dosud chápány izolovaně (např. spojení "hnojit výbuchem").
- *Intuice* – charakterizována jako neuvědomované postřehnutí souvislostí, podstaty vztahů či celku dříve, než jsou objasněny. Uplatňuje se zde schopnost mimovolného propojení předcházející zkušenosti s novými podněty, vcítění se do situace, citové vnímání věcí, procesů a jevů.

²⁶ [52]

- *Fantazie* – je psychický proces, ve kterém se vytvářejí relativně nové představy. Jejím základem je zkušenost člověka, vjemy a jejich reprodukce. Fantazie pracuje s představami, uvádí je do nových souvislostí a situací, mění, spojuje a kombinuje je.

Pokud člověk systematicky stimuluje tvořivé myšlení, rozvíjí si tak zároveň i důležité osobní, pracovní a sociální kompetence, které jsou pro tvůrčího jedince nezbytné, zejména pro vedoucího pracovníka.

2.3.2.4 Význam kreativity v podnikové praxi

Kreativita se uplatňuje v každodenním životě a řízení malých, středních i velkých podniků. Rutinní myšlení a lineární logika mohou vyřešit mnoho každodenních problémů vznikajících při práci. Kromě běžných záležitostí se však vyskytují i obtížné nebo dokonce zdánlivě neřešitelné problémy, na které již rutinní myšlení nestačí a musí nastoupit kreativita.

Přínosem kreativity v této oblasti je to, že znamená nový přístup k řešení problémů. Tvořiví spolupracovníci vidí řešení i tam, kde ostatní žádné nenašli, neboť jsou vnímavější vůči existenci problémů. A proto je důležité posilovat kreativitu ve všech oblastech řízení firmy, jak v personální oblasti při hledání talentů, tak i přímo na jednotlivých pracovištích zabývajících se řešením složitých problémů a zajistit vhodné podmínky, tedy tvůrčí klima, aby se tvořivosti v podniku dařilo. Tvůrčí klima pro své zaměstnance a spolupracovníky by měl vytvářet každý manažer – vedoucí skupiny.

2.3.2.1.4 Manažerská tvořivost

„Manažer je tvůrce, který utváří sám sebe.“

Pod pojmem manažer si dnes většina lidí automaticky představí člověka v tmavém obleku s bílou košilí a decentní kravatou (nebo ženu manažerku v klasickém, elegantním kostýmku), který úspěšně řídí podnik jakéhokoli druhu. Chce-li člověk pátrat po vzniku tohoto pojmu, musí si vzít na pomoc slovník anglického jazyka, kde sloveso "to manage" vyjádřeno českým překladem znamená: řídit, vést spravovat, ovládat, hospodařit, zařídit, zvládnout, umět si pomoci, dosáhnout účelu. Dle tohoto ekvivalentu se může za manažera považovat každý člověk, který přinejmenším řídí svůj vlastní život, život své rodiny, malého kolektivu v zaměstnání či většího pracovního týmu. V literatuře i v praxi se častěji hovoří o různých stylech řízení, nikoliv o řízení tvořivém. Přitom tvořivé řízení výrazně podporuje rozvoj a úspěšný chod podniku, podporuje pokrok v dané oblasti, míru inovací i rozvoj podřízených zaměstnanců.

2.3.2.4.2 Inovace jako jeden z výsledků tvořivé činnosti

„Inovace je specifickou funkcí podnikání a měla by být proto řízena jako jiné podnikové funkce.“

Peter Drucker

Inovace není synonymem pro tvořivost. Tvořivost má co do činění s produkcí nápadů a inovace s jejich zavedením do praxe. Inovace jako taková je výsledkem tvůrčího procesu, jehož předpokladem je kreativita jedince či skupiny jedinců (týmu). Inovace je praktická aplikace nápadů, které soustřeďují schopnosti organizace efektivnějším způsobem, za účelem naplnění cílů.

Inovace je prostředek, kterým podnikatel buď vytváří nové zdroje, přinášející bohatství nebo zhodnocuje existující zdroje.

Představuje rozvoj zcela nových procesů, výrobků, myšlenek, služeb nebo metod (např. inovace managementu může znamenat zlepšení metod řízení v podniku).

2.3.2.4.3 Tvůrčí a netvůrčí styl řízení

Významným faktorem práce manažera, v němž se projevují jeho tvořivé schopnosti, je styl řízení. Stylem řízení je míněn způsob, jakým získává řídicí pracovník míru spoluúčasti jednotlivých členů na plnění úkolů skupiny a jejich realizaci.

Hlavsa uvádí příklady řízení podněčující a brzdící tvořivost a staví tyto styly řízení vzájemně do protikladu.

Tab. 1 Styly řízení

Tvůrčí styl řízení vyžaduje	Netvůrčí styl řízení vyžaduje
Důraz na cíle	Důraz na činnosti, prostředky
Využívání cílů lidí	Vnucování úkolů
Samostatnost	Závislost
Odvahu přijímat riziko	Alibizmus
Odvahu	Jistotu
Obklopit se „velkými lidmi“	Obklopit se „vykonavateli“
Kritičnost	Oddanost
Změnu	Rutinu
Orientaci na náročnost	Orientaci na průměrnost
Uvolněnost, impulzivnost	Sebekontrolu
Věcnost	Formálnost
Samostatnost	Poslušnost
Pozitivní stimulace	Negativní stimulace (sankce)
aktivitu	Pasivitu
Atd.	

zdroj: zpracováno dle PETROVÁ, A., *Tvořivost v teorii a v praxi*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999, s. 100.

Řízení je faktorem ovlivňujícím tvořivost ve více směrech. Tvořivost podřízených je ovlivněna tvořivostí jejich nadřízených, totéž platí i opačně. Schopnost tvořivosti u řídicích pracovníků se mimo jiné projevuje v jejich postoji ke zvyšování tvořivosti svých podřízených.

Ten, který tvořivost podřízených nepodporuje nebo ji dokonce brzdí, je nejistý sám sebou, netvořivý, cítí se být ohrožen tvůrčím potenciálem lidí, které řídí, chybí mu sebevědomí.

Podle P. F. Druckera, který se dlouhodobě zabýval otázkami lidského faktoru řízení, se v práci manažera prolínají tři funkce:

- řídí podnikatelskou činnost,
- řídí ostatní manažerské pracovníky (ovládá systém řízení),
- řídí pracovní týmy a jejich aktivity.

Plnění těchto funkcí tvůrčím způsobem vyžaduje určité osobnostní rysy a vlastnosti manažera oplývajícího kreativní inteligencí.

Řada z nich se shoduje s vlastnostmi tvůrčí osobnosti uvedených v kapitole Tvůrčí schopnosti, např. flexibilita, ochota přiměřeně riskovat, odvaha, vytrvalost, apod. Dále je tedy uvedeno:

- Sebeovládání – mezi sebeovládáním a kreativitou existuje téměř symbiózní vztah. Tvořivost je zapotřebí, máme-li vymyslet plán nebo si představit žádoucí výsledek. Sebeovládání je také zapotřebí k rozumnému využití času, k soustavné práci a k vytrvalosti, jež jsou nezbytné při tvůrčí činnosti.
- Motivace a vůle – bez silné motivace a vůle není možné kreativitu rozvíjet.
- Podnikavost – schopnost či tendence aktivně vyhledávat společensky žádoucí změny, energeticky je prosazovat, překonávat přitom obtíže, bariéry, využívat tvořivosti ostatních lidí. Podnikavá osobnost je průkopníkem nových řešení a inovací, je protikladem pasivního očekávání, stereotypu a konzervatismu. Podnikavost souvisí s průbojností, ochotou riskovat a potřebou úspěchu.
- Samostatnost – dovoluje vedoucímu pracovníkovi snášet riziko, vzdorovat obtížím, prosazovat změny v situacích, kdy pro ně není ještě získaná plná podpora, nebo kdy se o nich pochybuje. Dává osobnosti

vnitřní jistotu a sebedůvěru, pomáhá jí překonat i déle trvající období nesnáží, kdy bezprostřední okolí její práci plně nedoceňuje.

- Nepředstíraná úcta a důvěra k řízeným pracovníkům – schopnost je považovat za spolutvůrce a nikoli za pouhé vykonavatele příkazů svého vedoucího.
- Komunikace – tvořiví lidé mají lepší mluvený i písemný projev, dokážou se správně vyjadřovat a komunikace s ostatními jim nečiní žádné problémy. Této dovednosti využívají například při poskytování zpětné vazby či hodnocení podřízených.
- Odolnost vůči stresovým situacím – schopnost identifikovat stres, faktory ho vyvolávající a vyrovnávat se s ním, patří mezi nutné „vybavení“ řídicího pracovníka. (Stres při svém dlouhodobém působení může vyvolat kromě jiného i neschopnost tvořivě myslet.)
- Sebeutvářecí aktivita – se projevuje tím, že řídicí pracovník se stále vyvíjí, vědomě mění sám sebe. Má potřebu se vzdělávat a rozvíjet, jak v oblasti odborných, tak i nadoborných dovedností.

Dobrý manažer má mít rozhodně odborné znalosti, ty jsou však pouze předpokladem a samy o sobě nestačí. Vedle odbornosti je nezbytná i kreativita, která znamená mít nápady, jak a co udělat lépe a také dříve než konkurent, chce-li podnik obstát v dravém tržním prostředí.

2.3.2.4.4 Krizový management a kreativita

Krise v podniku znamená narušení rovnováhy v jednom nebo ve více subsystémech podniku.

Toto narušení může ohrozit dosahování stanovených cílů podniku nebo dokonce vést k ohrožení existence celého podnikového systému. Podniková krize nastává ve většině případů mnohem dříve, než se její účinky projevují ve finanční oblasti, to znamená dříve, než dosáhne akutní fáze svého vývoje.

Je to nesnadné období, ve kterém je nutné zaměřit maximální úsilí na řešení vzniklé situace.

Člověk jako jedinec je schopen se s osobní krizí vypořádat prostřednictvím kreativního sebevyjádření a schopností nalezení způsobu, jak na vzniklou situaci odpovědět a vytvořit při řešení krize nové hodnoty. Krize u něj působí jako katalyzátor pro kreativitu. Vzniká otázka, proč by obdobně nemohl jednat podnik, v němž jsou lidé jeho nejdůležitější součástí.

Krize v podniku, pokud je podchycena včas a nezasáhla především finanční oblast podniku, se může za určitých podmínek a při pozitivním působení dalších faktorů stát pro podnik příležitostí. Právě v krizových dobách se rodí velká šance pro tvořivé zaměstnance přijít s něčím novým, co pomůže najít cestu z krize. V tomto období dochází k mobilizaci sil, k jejich soustředění na úzký problém, ke zvýšení aktivity pracovníků v podniku. Kdo díky svému pracovnímu nasazení „vybočí z řady“, ten si otevírá zcela novou perspektivu pro období, které přijde po krizi.

V období krize se zpravidla hledají cesty, jak se dostat z nepříznivé situace, odstraňují se slabé stránky podniku a často dochází i k výměně vedoucích pracovníků.

Zpravidla jedinci dívající se na problém konvenčním způsobem, jsou nahrazeni tvůrčími jedinci schopnými nového pohledu na věc, pohledu z jiné perspektivy, z jiného úhlu.

Pro schopné vedoucí pracovníky je krize výzvou nejen k jejímu úspěšnému vyřešení, ale k nové podnikové strategii a k hledání a využití nových příležitostí.

Právě takovýto přístup vyžaduje použití nových postupů a cest k vyřešení vzniklé krize, ale zároveň k dosažení kvalitativního skoku a k vyšší „pozici“ podniku, než která byla před vznikem krize. Prostředkem k tomu by mohla být kreativita pracovníků podniku, kteří krizi řeší. Musí být ovšem vytvořen dostatečný prostor pro kreativitu a v řešení by měl být zapojen jak krizový

manažer, případně krizový tým a umožňuje-li to čas, tak i ostatní pracovníci podniku, kteří jsou otevřeně informováni o nastalé situaci v podniku.

Pokud je krizový vývoj rychlý, náhlý a řešení vyžaduje rychlý zásah, bude krizový manažer při řešení krizové situace postupovat silně autoritativně, což podstatně zužuje prostor pro kreativní jednání. Pokud však průběh krize není rychlý a existuje větší časový prostor pro jednání, může hrát kreativita v procesu krizového řízení velkou roli.

Jestliže chce podnikový management využít v období krize tvůrčí potenciál svých pracovníků a jeho prostřednictvím dosáhnout úspěšného vyřešení krizové situace, případně využít krizi jako příležitost ke zlepšení své konkurence schopnosti na trhu, je třeba si uvědomit že:

- kreativitu nelze lidem nařídít,
- pracovníci musí být k tvořivosti motivováni,
- musí být omezeno působení bariér tvořivosti (viz. kapitola 8.2 Bariéry tvořivosti),
- změna v lidském myšlení a v hodnotách lidí je nesnadná a vyžaduje delší časový úsek.

Z výše uvedeného vyplývá, že kreativní prostředí musí v podniku existovat již před vznikem krizové situace.

V podniku, který uplatňuje kreativní přístup k řešení problémů permanentně a nejen v období krize, bude kreativita pracovníků působit jako prevence, což se odrazí v zamezení vzniku některých krizí nebo v jejich včasné identifikaci ve stádiu počáteční latentní krize, které je možno zvládnout rutinními postupy.

Dnešní svět podnikání je přímo posedlý potřebou permanentně inovovat původní a tvořit nové. V prostředí tvrdé konkurence a častých změn je požadavek tvořivě řídit, vyvíjet, vyrábět a prodávat považován za jednu z podmínek úspěchu.

Kapitola 2.3.2 obsahuje možné výklady pojmu kreativita, popis tvůrčího procesu, tvůrčího produktu a tvůrčí osobnosti. Tyto podkapitoly posloužily jako teoretické východisko pro návrh jednotlivých kreativních cvičení, které byly součástí tréninkového semináře. Hlavním teoretickým východiskem byla podkapitola 2.3.2.1.3 Tvůrčí osobnost, kde jsou charakterizovány základní předpoklady pro tvůrčí činnost. Např. cvičení 3 „Skryté obrázky“, jehož cílem je rozvinout tvůrčí schopnost originality a fluence, cvičení 4 „Kódovaný dopis z dovolené“, které je zaměřeno na rozvoj flexibility nebo cvičení 5 „Změna“, orientované na rozvoj funkční svobody jako jednoho z rysů přispívajících k tvořivé osobnosti.

Dále je v této kapitole uvedeno, že úspěšná inteligence je inteligence potřebná k dosažení důležitých cílů. Z analýz toho, jak jedinci dosahují důležitých cílů, vyplynuly tři aspekty úspěšné inteligence, které spolu vzájemně souvisejí – analytická inteligence, kreativní a praktická inteligence. Být úspěšně inteligentní znamená myslet dobře třemi různými způsoby: analyticky, kreativně a prakticky.²⁷ Sternbergovo tvrzení ovlivnilo model řešení problémů uplatněný v této disertační práci, je zde použit analytický, kreativní a zároveň praktický přístup.

Závěr kapitoly je věnován významu kreativity v podnikové praxi, manažerské tvořivosti, výsledku tvořivé činnosti, tvůrčímu a netvůrčímu stylu řízení a krizovému managementu a kreativě a prezentuje důležitost kreativity/tvořivosti a jejího produktu – inovaci. Důležitost kreativity v podnikové praxi je popsána dostatečně, nicméně je třeba brát v úvahu také možné inovační „pasti“, např. když inovace neodpovídá strategii. Pro strategii a její určení je důležitý trend, jaký je podíl disponibilních příjmů zákazníka a jeho vynakládání na výrobek či službu (potřeba kvantitativních informací a kvalitních analýz). Inovace mají svá opodstatnění, pouze pokud z těchto trendů vychází. Další inovační pastí je záměna inovace a novinky. Novinka je něco, co nepřináší novou hodnotu, ale začne se dělat jen proto, aby nebyla

²⁷ [66]

práce rutinou. Při inovaci je vždy důležité, zda ji zákazníci chtějí a jsou ochotni za ni zaplatit²⁸.

²⁸ [19]

3 CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE

Základním rámcem předložené práce je problematika řízení lidských zdrojů. Téma, které je řešeno v disertační práci nabývá stále většího významu v tomto období ekonomických změn, které zasahují do oblasti řízení, řešení problémů a rozhodování. Úkolem předložené práce je přispět k řešení této problematiky. Analytickým cílem disertační práce je diagnostikovat jednotlivé faktory podílející se na efektivním řešení problémů a identifikovat faktory s největším potenciálem rozvoje. Cílem syntetickým je navrhnout konkrétní způsob rozvoje identifikovaných faktorů a prokázat možnost jeho efektivního využití. Dílčí cíle:

- na základě analýzy teoretické problematiky vymežit faktory podílející se na efektivním řešení problémů,
- vytvořit metodiku pro empirické zkoumání,
- provést empirické zkoumání u 270-ti respondentů z cílové skupiny management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté ve ŠKODA AUTO a. s.,
- na základě I. empirického zkoumání identifikovat faktory s největším potenciálem rozvoje,
- navrhnout vlastní koncept rozvoje,
- ověřit vlastní koncept rozvoje v praxi u cílové skupiny „kandidáti do managementu“ ve ŠKODA AUTO a. s.,
- na základě II. empirického zkoumání prokázat možnost jeho efektivního využití

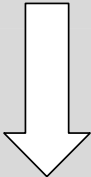
4 METODIKA DISERTAČNÍ PRÁCE

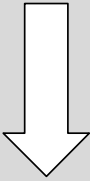
Metodologie výzkumu vychází z povahy zkoumaného jevu a nástroje pro získávání informací ve zkoumané realitě této povaze odpovídají. Užívané postupy jsou do značné míry subjektivní a jsou výrazně určeny odbornými schopnostmi a osobnostmi účastníků výzkumu. Aby byl výzkum objektivní bylo nutné použít takové nástroje a techniky, které v analýze problému a v konstrukci technického aparátu postup zobjektivizovaly a umožnily efektivní kontrolu výzkumných aktivit.

4.1 Charakteristika výzkumného procesu

Organizace výzkumu z hlediska věcného naplnění výzkumného záměru představovala především zajištění výzkumných činností, které byly rozděleny do jednotlivých, relativně uzavřených etap, každá z nich měla svůj specifický cíl.

Tab. 2 Členění výzkumného procesu

Plánování a přípravná fáze 	<ul style="list-style-type: none">• Uvědomění si šíře problematiky a konzultace s kolegy• Cíl a předmět výzkumu• Studium odborné literatury• Rozbor problematiky<ul style="list-style-type: none">○ Klíčové pojmy○ Ověření definovaného cíle a předmětu výzkumu○ Cílová skupina účastníků výzkumu<ul style="list-style-type: none">▪ definování jednotek▪ stanovení rozsahu výběru▪ způsob výběr○ Metodika výzkumu○ Techniky sběru dat• Sběr materiálů a studium další odborné literatury
--	---

Realizační fáze 	<ul style="list-style-type: none"> • Provedení empirického šetření <ul style="list-style-type: none"> ○ Vlastní rozpracování dotazníku ○ Pilotní výzkum <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ověření dotazníku ○ Sběr dat ○ Výzkum kvantitativní I. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dotazník ○ Sběr dat ○ Výzkum kvalitativní²⁹ <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozhovory ▪ Případová studie ▪ Obsahová analýza ▪ Monitorování procesu výuky ○ Výzkum kvantitativní II.
Fáze vyhodnocování	<ul style="list-style-type: none"> • Zpracování a analýza získaných dat <ul style="list-style-type: none"> ○ Grafické výstupy absolutních četností ○ Grafické výstupy relativních četností • Statistické metody pro hodnocení dotazníkových šetření <ul style="list-style-type: none"> ○ Kontingenční tabulka ○ χ^2 test nezávislosti • Interpretace zjištění • Shrnutí výzkumných závěrů

zdroj: vlastní zpracování

4.2 Plánování a přípravná fáze

Při plánování výzkumu bylo nutné zvážit veškeré faktory, které ovlivní vlastní výzkum, tj. sběr dat, analýzu a sestavení závěrečné zprávy. Mezi významné vlivy patřily výhody a nevýhody jednotlivých technik a jejich základní požadavky k úspěšné realizaci. Kvalita práce v této etapě a úroveň přípravy ovlivnily použitelnost a spolehlivost budoucích zjištění. Při nedostatečné přípravě by mohlo dojít k závažným významovým posunům ve zjištěních, které by se v dalších etapách obtížně eliminovaly. Výzkum se v rovině věcných řešení i v rovině organizace odvíjel od předmětu, účelu a cíle výzkumu kompetence „Řešení problémů a tvořivost“.

²⁹ Výzkum kvalitativní byl proveden v rámci plnění cíle syntetického

Spolu s definováním cíle a předmětu byla jednou z počátečních činností důkladná příprava, která spočívala zejména ve studiu pramenů. V této fázi bylo třeba shromáždit a prostudovat dostupné materiály, které pomohly k vytvoření základní představy o zkoumané skutečnosti. Výzkum také předpokládal studium sociologické literatury o metodách a technikách výzkumné práce, o statistických výběrových postupech a zpracování dat apod. Studijní příprava zahrnovala uvědomění si širší problematiky, studium odborné literatury, konzultaci s kolegy a vyhledávání dalších zdrojů, které se vztahovaly k problematice vedení a řízení lidských zdrojů, manažerské přípravy, vzdělávání a rozvoje, vývoji kompetenčních modelů a řízení prostřednictvím kompetencí aj.

4.3 Rozbor problematiky

Rozbor problematiky spočíval v teoretickém rozboru zkoumaného problému, který vyplýval z přípravné studijní fáze výzkumu. Významnou součástí bylo konečné ujasnění a přesné definování používaných pojmů [Surynek, 2001]. Součástí rozboru bylo ověření původní formulace předmětu a cílů výzkumu a definování cílů dílčích. Analýza zkoumaného jevu byla vedena potřebou dosáhnout nižší úrovně obecnosti definování jevu, díky které mohla být určena oblast zkoumaných jevů a jejich reální nositelé, tj. sociální subjekty (osoby, skupiny apod.).

Proto bylo třeba přesně vymezit cílovou skupinu, která byla objektem zkoumání, její rozsah a způsob výběru. Objektem zkoumání byla cílová skupina „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté“ ve firmě ŠKODA AUTO a.s.

4.4 Metodika výzkumu

Sestavení metodiky se týkalo charakteru a počtu technik, při rozhodování o konkrétní technice se vycházelo z určení předmětu a z jeho rozvedení v empirické rovině. Někteří autoři nerozlišují pojmy metoda a technika, ovšem odborníci na sociální a sociologický výzkum zdůrazňují mezi těmito pojmy

následující rozdíly. Podle Suryňka „metoda“ vyjadřuje obecnější postup a dotýká se především charakteru poznávací činnosti. Majerová „metodou“ nazývá speciální výzkumnou techniku podle vzoru americké literatury a pro obecný přístup ke zkoumání vybraného námětu užívá pojem „metodologie“.

V případě pojmu „technika“ se i odborníci většinou shodují. Surynek vystihuje „techniku“ jako konkrétnější postup technologie provedení a kategorie metod člení do celé řady technik. Majerová rozumí pod pojmem „technika“ poměrně malou část poznávacího procesu, která má charakter rutinované, spíše technické operace a užívají se v různých částech výzkumného procesu. Samozřejmě je možné citovat názory od různých autorů, výše uvedená problematika je zmíněna z praktických důvodů: jak pro potřeby odborné orientace a správné definice veškerých kroků výzkumu, tak i pro snazší orientaci v dalším textu.

Některé z technik slouží ke sběru jak primárních, tak i sekundárních dat. Získávání primárních dat bylo nejdůležitější operací empirického výzkumu, neboť chyby z této fáze by bylo obtížné později napravovat. Primární data jsou obecně s empirickým výzkumem spojována nejčastěji, neboť mají zdroj bezprostředně ve zkoumané realitě a jsou získávána všeobecně známými postupy, jako je dotazování nebo pozorování lidí. Tyto výpovědi nebo záznamy pozorovatele představují bezprostřední projev nebo registraci reality.

V případě popisovaného výzkumu bylo uplatněno písemné dotazování, které představovalo základní techniku sběru dat.

4.5 Realizační fáze

Činnosti v průběhu realizační etapy bezprostředně ovlivnily kvalitu dat. Vlastní realizace empirického šetření byla rozdělena do několika základních etap: vlastní rozpracování dotazníku, které bylo podmíněno odborným přehledem o problematice, provedení pilotního výzkumu s účelem ověřit dotazník, výzkum kvantitativní a kvalitativní.

Otázky v dotazníku vycházejí a jsou inspirovány výkladem autorů Belze a Siegrista, kteří vykládají kompetenci „Řešení problémů a tvořivost“ jako: „připravenost a schopnost jedince převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluzodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací. Znamená to být otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Být přitom přístupný neobvyklým, málo používaným řešením, umět rozpoznávat problémy a rozčlenit je na dílčí problémy, hledat a nacházet alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v celkové řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli“.³⁰

Z výkladu autorů Belze a Siegrista byly definovány jednotlivé faktory a na základě konzultace s kolegy z útvaru Vzdělávání Škoda Auto vytvořeny tematické oblasti (faktory). Následovala technika brainstorming³¹ s cílem formulovat otázky, které nejlépe vystihují zkoumanou oblast (faktor). V konečné fázi techniky brainstorming byly vybrány konsenzuálním způsobem otázky, které byly „přeneseny“ do dotazníku.

Sběr dat představoval získávání dat prostřednictvím jednotlivých výzkumných technik v konkrétní realitě jevů a jeho součástí byla též průběžná kontrola dat.

4.6 Pilotní výzkum

Před definitivním zahájením kvantitativního výzkumu byl proveden pilotní výzkum, jehož účelem bylo vyvarovat se případných nedostatků, které by se ve vlastním výzkumu jen velmi obtížně eliminovaly. Jeho cílem bylo ověření metodických nástrojů ve výzkumu budoucím, plnil tudíž kontrolní a metodickou funkci.

³⁰ [7]

³¹ Příloha č. 2

Předvýzkum potvrdil, nakolik byly navrhované techniky sběru dat použitelné a srozumitelné. Dalším cílem bylo ověřit, zda byly dotazy respondenty správně a jednoznačně pochopeny. Nesrozumitelnost otázky by mohla vyústit až v nezpracovatelnost odpovědi. V případě provedení předvýzkumu bylo důležité respektovat zásadu, že budou použity shodné techniky na analogovém vzorku jako u vlastního výzkumu. Vzorek se lišil pouze svým rozsahem a u předvýzkumu zahrnoval podstatně menší počet jednotek.

Dotazník byl zaslán respondentům spolu s motivačním a průvodním dopisem v elektronické formě. Formulář distribuovaného dotazníku, text motivačního a průvodního dopisu je uveden v příloze č. 3. Zpětná distribuce dotazníků byla zajištěna poštou nebo poštou elektronickou. V případě elektronické pošty se projevila velká nevýhoda e-mailových adres, které nezajistily dostatečnou anonymitu účastníků výzkumu.

Tento problém byl vyřešen stanovením jedné kontaktní osoby z jednotlivých skupin respondentů, která v elektronické podobě zaslala více dotazníků najednou. Osloveno bylo celkem 20 respondentů z cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátorů a specialistů“³² ve ŠKODA AUTO a. s., z toho 17 vyplnilo dotazník, což značí 85% návratnost.

Dalšími kritérii pro výběr respondentů (kromě cílové skupiny kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté) byla účast minimálně na dvou seminářích v nadodborných dovednostech ve ŠKODA AUTO³³, která předpokládá vyšší stupeň orientace v problematice zkoumané v dotazníku a pochopení termínů používaných v dotazníku a ochota účastnit se dotazníkového šetření.

Cíl pilotního výzkumu byl naplněn, analýza získaných dat ukázala na potřebu blíže přiblížit respondentům termín uvedený v otázce č. 7 „důležité vs. naléhavé“ a v organizační rovině vyplynula potřeba zařadit „připomínkový email“. Pokud by nebyl účastníkům výzkumu dotazník po určitém

³² Zjištěno ze systému SAP

³³ Zjištěno ze systému SAP

čase od odeslání dotazníku „připomenut“ a znovu zdůrazněn jeho účel, byla by návratnost v pilotním výzkumu 50%. Teorie k otázce č. 7 je uvedena v příloze č. 4, připomínkový dopis v příloze č. 5. Výsledky předvýzkumu jsou do vlastního výzkumu zahrnuty, korektury obsahového ani procesního charakteru nebyly zásadní a neovlivnily kvalitu získaných dat.

4.7 Kvantitativní výzkum I.

Sběr dat v průběhu kvantitativní fáze I. byl zajištěn prostřednictvím písemného dotazování u cílové skupiny management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté, které je velmi frekventovaným nástrojem sběru primárních informací získávaných od respondentů a z toho, bohužel, také vyplývá i nechuť k dotazníkovému šetření obecně.

Úspěch písemného dotazování závisel na schopnosti přesvědčit respondenty o přínosu celého projektu a získat jejich zájem o výsledek šetření. Oslovení a distribuce dotazníku cílové skupině probíhala stejným způsobem jako ve fázi předvýzkumu a každý respondent si mohl vybrat z následujících možností, jakým způsobem vyplnit dotazník:

- vyplnění elektronické verze formuláře a jeho zaslání zpět emailem, poštou nebo faxem,
- osobní předání a převzetí dotazníku v papírové podobě,
- kontaktování vybraných respondentů na školení zvoleném spolupracujícím útvarem a zajistit vyplnění v průběhu kurzu.

Více jak polovina respondentů upřednostnila třetí uvedený způsob, tzn. vyplnění dotazníku v průběhu kurzu, zbývající respondenti využili možnosti vyplnění elektronické verze formuláře a jeho zaslání zpět emailem nebo poštou. Osloveno bylo 150 respondentů, z toho 103 vyplnilo dotazník, což značí 68,66% návratnost. Formulář vlastního dotazníku je uveden v příloze č. 3.

4.8 Kvantitativní výzkum II.

Sběr dat v průběhu kvantitativní fáze II. byl zajištěn, stejně jako u kvantitativního výzkumu I., prostřednictvím písemného dotazování u cílové skupiny management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté. Stejně tak oslovení a distribuce probíhala podobně jako ve fázi předvýzkumu a kvantitativním výzkumu I. Celkem vyplnilo dotazník 120 respondentů, 80 respondentů převzalo a vyplnilo dotazník v papírové podobě, zbývajících 40 oslovených vyplnilo elektronickou verzi formuláře a zaslali jej zpět emailem.

4.9 Fáze vyhodnocování

Závěrečná fáze výzkumu zahrnovala zpracování dat a analýzu získaných dat, statistické metody pro hodnocení dotazníkových šetření, interpretaci zjištění a shrnutí výzkumných závěrů. Po provedení empirického sběru dat následovala etapa zpracování vyhodnocení shromážděného materiálu. V kvantitativním výzkumu bylo zpracování určeno potřebami statistické analýzy. Před zpracováním primárních dat bylo nutné sebráný empirický materiál zkontrolovat z hlediska jeho korektnosti. Vyřazeny nebyly žádné protokoly. Celkový počet zpracovávaných dotazníků činil 240 (120 protokolů při kvantitativním výzkumu I. a 120 protokolů při kvantitativním výzkumu II.) a jejich statistické vyhodnocení je součástí kapitoly 5 a 8.

Navazující postup zahrnoval návrh kategorizace a kódování dat, jejich kontrolu a třídění. Nezbytným krokem pro snazší zpracování dat byl návrh kódování, jehož smyslem bylo připravit empirický materiál do takové podoby, aby se s ním dalo co nejefektivněji pracovat. Kódování představovalo přiřazování určité, zpravidla číselné hodnoty ke každé otázce a ke každé jednotlivé variantě odpovědi v záznamovém listu dotazníku. U jednotlivých otázek pěti tematických oblastí (faktorů) začínala škála kódem od jedné, horní hranice byla rovna počtu možných odpovědí. Nula byla přiřazena variantě u otázky, kde respondent neodpověděl. U tematické oblasti „Způsoby myšlení“ (pouze u kvantitativního výzkumu I.) byly zaznamenány body, které respondenti

distribuovali k variantám odpovědí a) i b) u každé otázky. Respondenti udělovali kombinace bodů 3-0, 2-1, 1-2,0-3. Výsledkem vyhodnocení byl poměr bodů, kde vyšší číslo v čitateli znamenalo, že účastník výzkumu inklinuje více ke konvergentnímu³⁴ způsobu myšlení; vyšší číslo ve jmenovateli znamenalo inklinaci respondenta k divergentnímu³⁵ způsobu myšlení. Hodnota čitatele se získala součtem odpovědí 1a,2b,3b,4a,5a,6a a 7b, zbývající body tvořily hodnotu jmenovatele. Správnost pochopení respondenta ověřoval součet hodnoty čitatele a jmenovatele, který při dodržení správného postupu činil hodnotu 21. „Způsoby myšlení“ byly součástí tematické oblasti (faktoru) Tvořivost/kreativita a jejich výsledky zkoumání umožnily tematickou oblast (faktor) Tvořivost/kreativitu dále analyzovat. Vlastním obsahem výzkumné činnosti v této fázi bylo třídění empirických dat, jehož výsledkem byly četnosti jevů u jednotlivých oblastí otázek. Četnosti jevů u jednotlivých oblastí otázek byly jedním ze základních předpokladů pro identifikaci faktorů s největším potenciálem rozvoje.

Významnou podporou při zpracování dat byl software Microsoft Office Access 2007, ve kterém byla připravena „tabulka“ s předepsaným obsahem jednotlivých údajů z dotazníku. Následně byl vytvořen „formulář“, který sloužil pro zapisování odpovědí respondentů. Po zpracování 240 dotazníků byly vytvořeny „dotazy“, které sloužily k vyfiltrování požadovaných dat k empirickému šetření. Vyfiltrovaná data byla vyexportována do programu Microsoft Office Excel 2007, ve kterém byly zpracovány grafy, které slouží pro vyšší přehlednost dat. Grafické znázornění je součástí kapitoly 5 a 8 (Výsledky empirického zkoumání I. a Výsledky empirického zkoumání II.).

Databáze byla připravena následovně:

³⁴ Kapitola 2.3.2.3

³⁵ Kapitola 2.3.2.3

schopností a postojů respondentů ve vztahu k efektivnímu řešení problémů. Ke zkoumání uvedených závislostí byly použity statistické metody: kontingenční tabulky a χ^2 testu nezávislosti. Při zkoumání závislostí bylo využito také softwarové podpory.

Kontingence je vztahem dvou či více kvalitativních statistických znaků, z nichž alespoň jeden je znakem množným. V testu nezávislosti χ^2 v kontingenční tabulce se vychází z rozdílu skutečných (empirických) četností n_{ij} a teoretických (očekávaných) četností $n_{.j}$. Teoretické četnosti se vyjadřují jako součin příslušných okrajových marginálních četností dělený rozsahem souboru.

$$(1) \text{ Teoretické četnosti: } n_{oj} = \frac{n_{i\bullet} \cdot n_{\bullet j}}{n}$$

$$(2) \text{ Testové kritérium: } \chi^2 = \sum \sum \frac{(n_{ij} - n_{oj})^2}{n_{oj}}$$

H₀: Vypočtenou hodnotu testového kritéria je třeba porovnat s kritickou hodnotou $\chi^2 > \chi^2_{\alpha(k-1)}(m-1)$, kde k představuje počet obměn prvního znaku a m počet obměn druhého znaku. Je-li $\chi^2 > \chi^2_{\alpha(k-1)}(m-1)$, nulová hypotéza o nezávislosti je zamítnuta. χ^2 test nezávislosti však nelze provést automaticky, nejprve je nutné ověřit podmínky jeho použitelnosti:

Podíl teoretických četností menších než 5 nesmí překročit 20% a žádná z teoretických četností nesmí být menší než 1. Jestliže tato podmínka není splněna (tj. jestli více než 20% očekávaných četností je menších než 5, resp. či alespoň v jednom políčku kontingenční tabulky je očekávaná četnost menší než 1), nelze test použít přímo, ale až po spojení slabých skupin. Slučují se buď řádky nebo sloupce – sloučení by mělo být logické, věcně správné a dobře interpretovatelné.

Poté se opět vyjadřují teoretické četnosti sloučených sloupců či řádků a opět je třeba zjistit, zda podíl teoretických četností nepřekročil povolených 20%.

Výzkum byl zakončen interpretací zjištění a shrnutím výzkumných závěrů. V kapitole 6 a 7 je prezentován konkrétní způsob rozvoje identifikovaných faktorů s největším potenciálem rozvoje ve vztahu k efektivnímu řešení problémů. Kapitola 8 uvádí přehled výsledků kvantitativního výzkumu II. a prokazuje efektivitu konkrétního způsobu rozvoje.

5 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ZKOUMÁNÍ I.

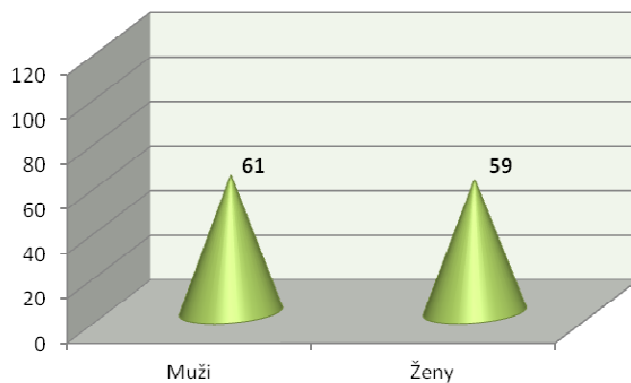
Ze 150 oslovených zaměstnanců společnosti Škoda Auto, 103 vyplnilo dotazník, což značí 68,66% návratnost. Zároveň je do výsledků empirického zkoumání zahrnuto 17 dotazníků, které byly předmětem fáze pilotního výzkumu. Celkem bylo zpracováno 120 dotazníků a výsledky dotazníkového šetření jsou předkládány v následujících částech:

- Část 1: profil respondentů cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté ŠKODA AUTO.“
- Část 2: Hodnocení výzkumného šetření respondenty. Část 3: celkové výsledky empirického zkoumání I.

5.1 Profil respondentů

Tato část je zaměřena na detailní pohled skladby respondentů. Pohlaví, věk, senioritu a vzdělání. Zároveň jsou zde prezentováni respondenti dle pracovní náplně, dle pohlaví a věku, dle pohlaví a seniority, dle pohlaví a pracovní náplně apod.

Respondenti dle pohlaví:

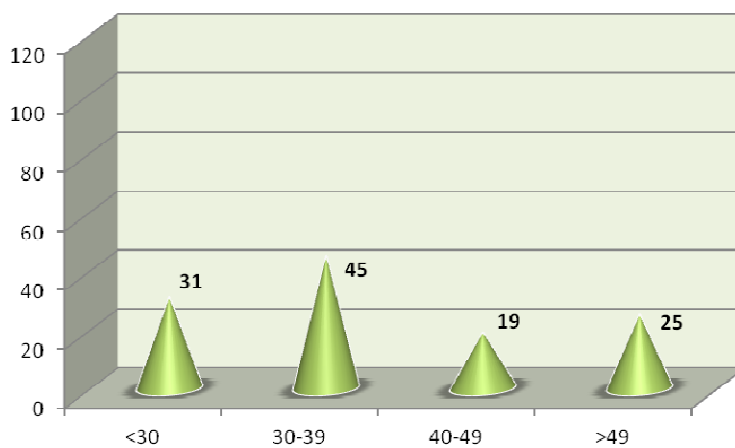


Graf č. 1 Pohlaví respondentů

Zdroj: vlastní zpracování

61 respondentů (50,83%) jsou muži a 59 (49,17%) jsou ženy, pro empirické šetření je vzorek mužů a žen vyrovnaný.

Respondenti dle věku:

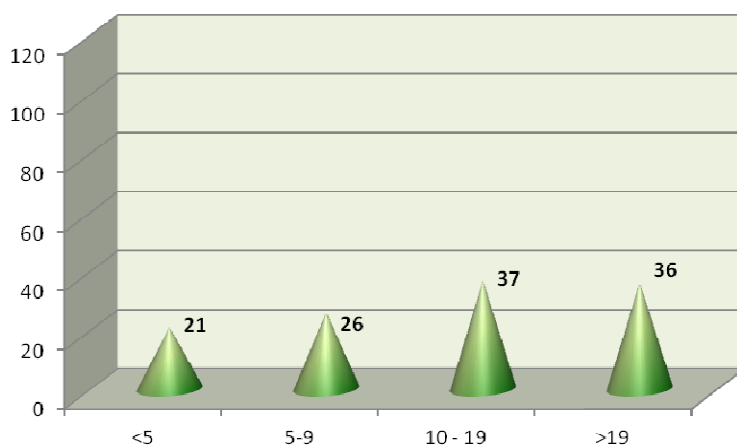


Graf č. 2 Věk respondentů

Zdroj: vlastní zpracování

Nejvíce respondentů (37,5%) je ve věku 30-39 let. 31 respondentů (25,83%) je mladších 30 let, 25 dotazovaných (20,83%) je starších více jak 49 let a 15,83% je ve věku 40-49 let.

Respondenti dle seniority (počtu odpracovaných let):

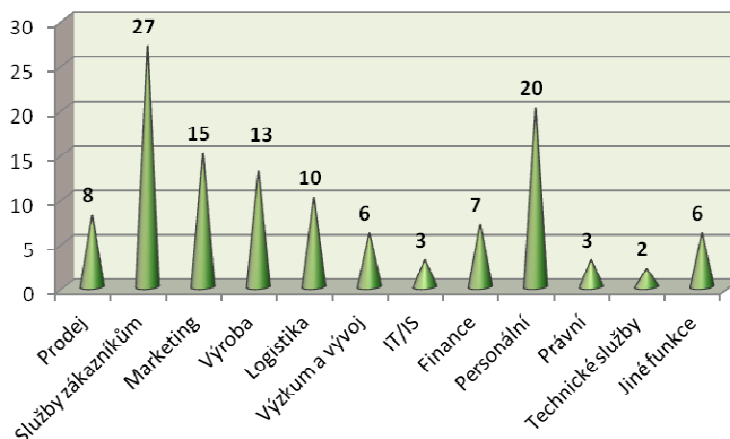


Graf č. 3 Seniorita respondentů

Zdroj: vlastní zpracování

30,83% respondentů pracuje ve firmě Škoda Auto 10-19 let a 30% více jak 19 let. Tato skutečnost indikuje, že Škoda Auto je pro většinu z nich první a jediný zaměstnavatel.

Respondenti dle pracovní náplně:

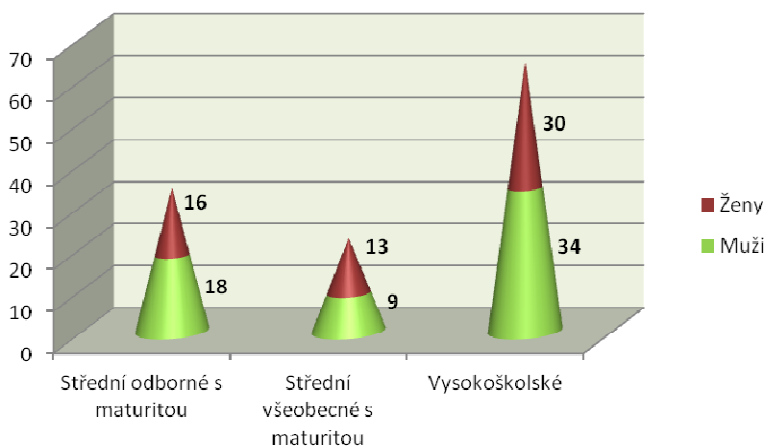


Graf č. 4 Pracovní náplň respondentů

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č 4 znázorňuje respondenty dle pracovní náplně. Nejvíce respondentů (22,50%) je z firemní oblasti „služby zákazníkům“, „personální oblasti“ (16,67%), „marketingu“ (12,50%) a „výroby“ (10,83%). Nejméně z „technických služeb“ (1,67%), oblasti „IT/IS“ (2,50%) a oblasti „právní“ (2,50%).

Respondenti dle vzdělání a pohlaví respondentů:

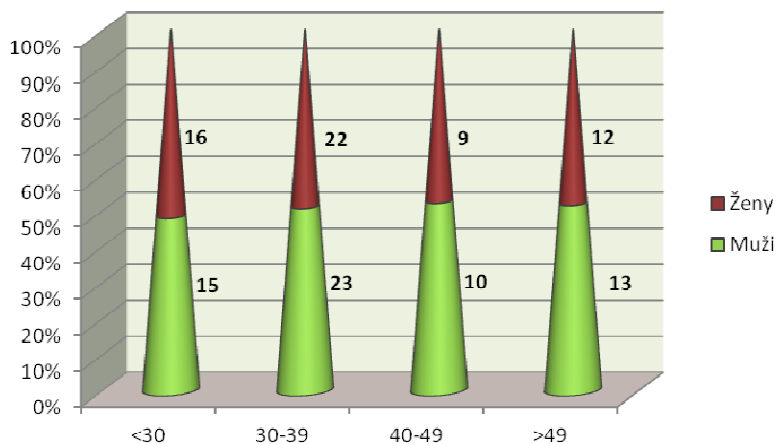


Graf č. 5 Vzdělání a pohlaví respondentů

Zdroj: vlastní zpracování

Celkem 64 (53,33%) respondentů, z toho 34 mužů a 30 žen má vysokoškolské vzdělání, vzdělání střední odborné s maturitou má celkem 34 (28,30%) respondentů, z toho 18 mužů a 16 žen. Vzdělání střední všeobecné s maturitou má 22 respondentů (18,33%), z toho 9 mužů a 13 žen.

Respondenti dle pohlaví a věku:



Graf č. 6 Pohlaví a věk respondentů

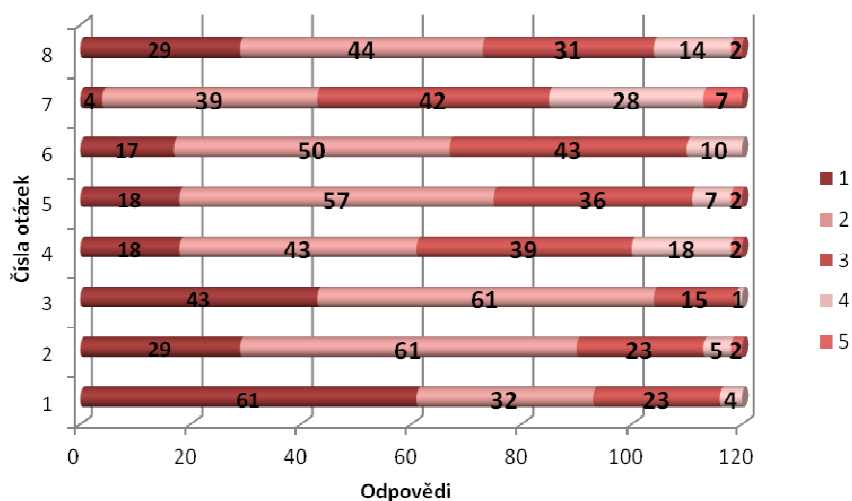
Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 6 uvádí respondenty dle pohlaví a věku a je možné konstatovat, že poměr mužů a žen je i ve věkové struktuře vyrovnaný.

5.2 Hodnocení výzkumného šetření respondenty

Cílem empirického zkoumání I. bylo identifikovat faktory s největším potenciálem rozvoje ve vztahu k efektivnímu řešení problémů. Kapitola je rozdělena do jednotlivých částí dle tematických oblastí (faktorů). U každé tematické oblasti (faktoru) je graficky zpracován přehled četností odpovědí respondentů. Odpovědi byly škálovány do pěti stupňů. Při zpracování dat byly odpovědi na prvním a druhém stupni škály zohledněny jako odpovědi „pozitivní“, tzn.: existoval předpoklad, že respondent schopnost má nebo dotazovanou činnost běžně provádí apod. Pozornost byla zaměřena zejména na odpovědi na třetím, čtvrtém a pátém stupni, které byly označeny jako oblasti s potenciálem ke zlepšení.

Výsledky za faktor „Způsob rozhodování a ochota nést zodpovědnost“:



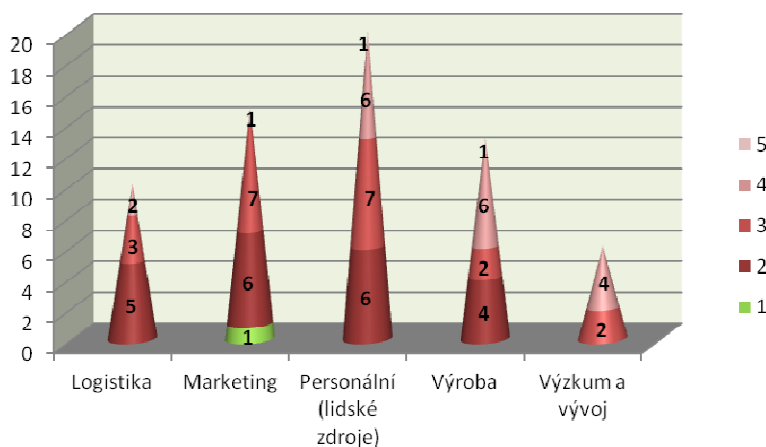
Graf č. 7 Výsledky za faktor Způsob rozhodování a ochota nést zodpovědnost

Zdroj: vlastní zpracování

1. Jsem plně ochoten/ochotna nést odpovědnost za svá rozhodnutí?
2. Dovedu odhadnout důsledky svého jednání?
3. Dostojím svému slovu?
4. Dělán rozhodnutí dříve než začnou tlačit vnější podmínky (např. čas nebo jiné zdroje)
5. Rozhodnutí, které učiním je kompatibilní s rozhodnutími dalšími
6. Každé mé rozhodnutí koresponduje s celkovým či vyšším cílem
7. Dávám přednost důležitému před naléhavým
8. Při rozhodování ošetřuji vztahy (jsem si vědom toho, že soupeření přináší zisk jen krátkodobý)

Graf č. 7 znázorňuje hodnocení faktoru „Způsob rozhodování a ochota nést odpovědnost“ respondenty. Zároveň jsou zde uvedeny otázky, na které odpovědělo všech 120 respondentů z cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté.“ Otázka č. 7 byla podrobena dalšímu třídění ve vztahu k pracovní náplni, které znázorňuje graf č. 11. Uvedené třídění může posloužit k diskusi během tréninkového semináře.

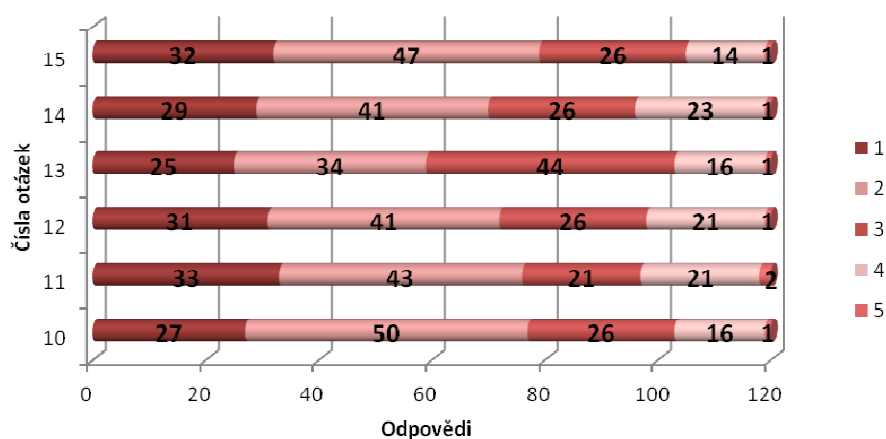
Odpoověď na otázku č. 7 ve vztahu k pracovní náplni:



Graf č. 8 Otázka č. 7 a pracovní náplň

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky za faktor „Proces řešení problémů“:



Graf č. 9 Výsledky za faktor Proces řešení problémů

Zdroj: vlastní zpracování

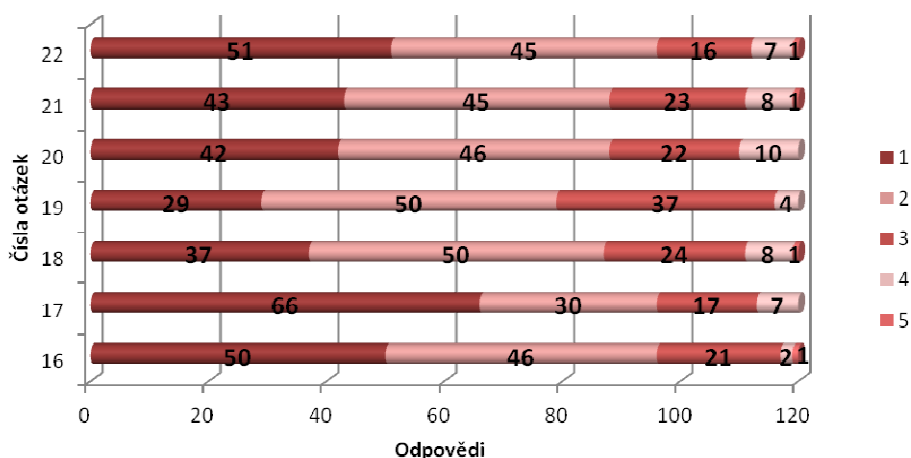
10. K identifikaci problému přistupuji zásadně po analýze celé (kompletní) problémové situace.
11. Jakmile znám problémovou situaci, stanovím příčinu/y (sám nebo ve spolupráci s kolegy), která/é způsobuje/í daný problém.
12. Teprve po analýze problémové situace, identifikaci problému a stanovení příčiny, navrhuji řešení problému.
13. Jednotlivé varianty řešení hodnotím dle předem definovaných parametrů (kritérií)
14. Řešení problémů vnímám jako proces, který je třeba strukturovat
15. Kontroluji výsledek implementace a zjišťuji případné odchylky od cíle, ev. stanovuji nápravná korekční opatření.

Na grafu č. 9 je graficky znázorněno hodnocení faktoru „Proces řešení problému“ respondenty. Zároveň jsou zde uvedeny otázky, na které odpovědělo všech

120 respondentů z cílové skupiny „management, kandidáti do managementu,

koordinátoři a specialisté.“ Dle výsledků výzkumu je důležité věnovat prostor v rámci tréninkového semináře, např. formou facilitované diskuse, odpovědi na otázku č. 14. Z celkového počtu odpovědělo středním stupněm škály 26 respondentů, 23 respondentů odpovědělo čtvrtým stupněm škály a jeden účastník výzkumu pátým.

Výsledky za faktor „Práce s informacemi“:



Graf č. 10 Výsledky za faktor Práce s informacemi

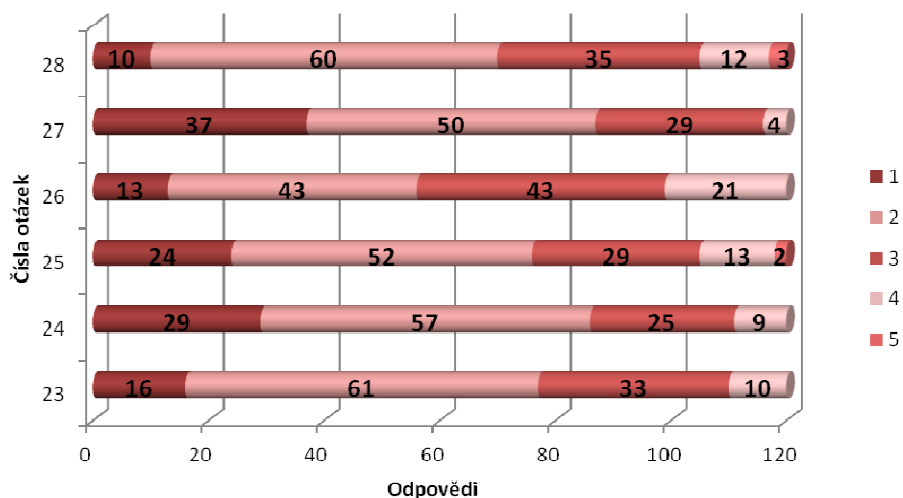
Zdroj: vlastní zpracování

- 16. Mám schopnost identifikovat informační potřebu
- 17. Umím nalézt potřebné informace a zhodnotit je
- 18. Získané informace umím interpretovat
- 19. Získané informace využívám efektivně
- 20. Nalézám si nové zdroje informací
- 21. Umím oddělit důležité od nedůležitého
- 22. Umím shrnovat výsledky

Jak respondenti hodnotí faktor „Práce s informacemi“ ukazuje graf č. 10. Zároveň jsou zde uvedeny otázky, na které odpovědělo všech 120 respondentů z cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté.“ Pozornost by tentokrát měla být zaměřena na otázku

17 a 20. Více respondentů odpovídá, že umí nalézt potřebné informace a zhodnotit je, ale podstatně méně respondentů již odpovědělo, že „to dělá“.

Výsledky za faktor „Stanovování cílů“:



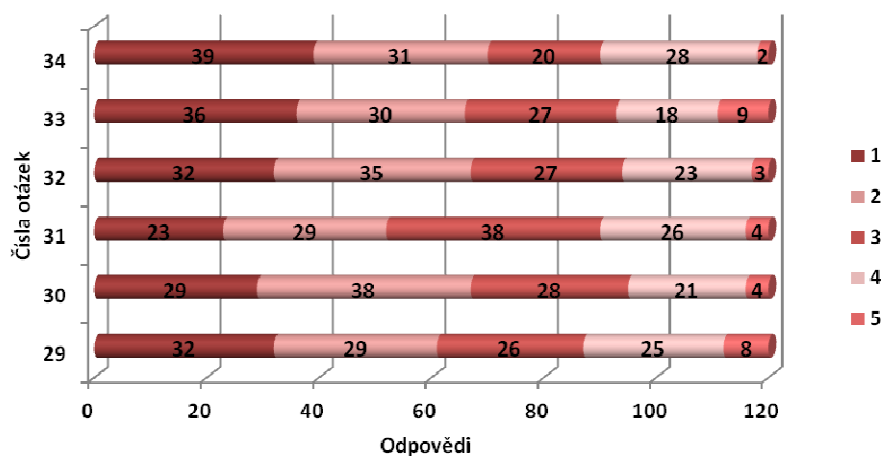
Graf č. 11 Výsledky za faktor Stanovování cílů

Zdroj: vlastní zpracování

- 23. Stanovuji si pouze ty cíle, které umím přímo ovlivnit
- 24. Cíl formuluji tak, aby byl srozumitelný pro všechny jeho vykonavatele
- 25. Cíle stanovuji vždy měřitelné, aby bylo zřejmé, že jich bylo dosaženo
- 26. Předtím než cíl stanovím vždy ověřím, zda jsou (mám) k dispozici pro zahájení a plnění cíle potřebné zdroje.
- 27. Jestliže potřebné zdroje nemám k dispozici, najdu způsob, jak je získat.
- 28. Stanovuji pouze takové cíle, které mají správnou velikost (ani nespílitelné, ani splnitelné snadno)

V grafu č. 11 je uvedeno hodnocení faktoru „Stanovování cílů“, dále jsou zde uvedeny otázky, na které odpovědělo všech 120 respondentů z cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté.“ Při čtení tohoto grafu se nabízí otázka, zda respondenti ve své praxi nepodceňují měřitelnost cílů?

Výsledky za faktor „Tvořivost/kreativita“:



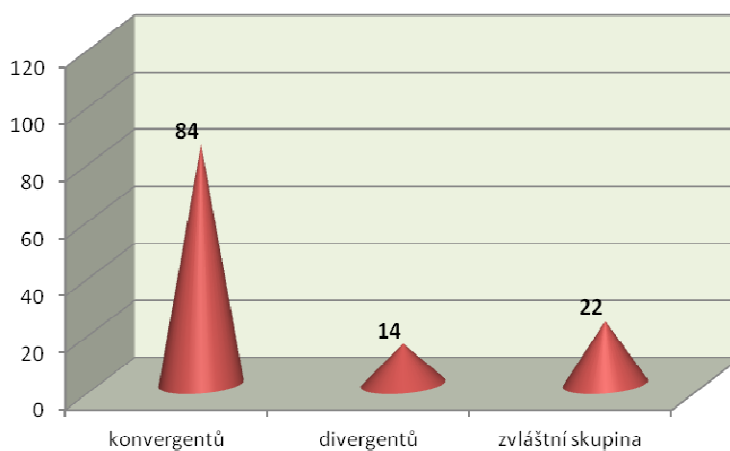
Graf č. 12 Výsledky za faktor Tvořivost/kreativita

Zdroj: vlastní zpracování

- 29. Mohu jít neobvyklými cestami
- 30. Zkousím nové možnosti
- 31. Mám bezmeznou fantazii
- 32. Umím improvizovat
- 33. Umím být spontánní
- 34. Baví mě kreativní práce

Výsledky vnímání faktoru „Tvořivost/kreativita“ prezentuje graf č. 12. Na následující otázky odpovědělo všech 120 respondentů z cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté.“ Při čtení tohoto grafu se je ve srovnání s ostatními grafy patrný vyšší počet odpovědí na čtvrtém a pátém stupni škály. Toto zjištění podporuje i níže uvedený graf č. 13. 84 respondentů inklinuje více ke způsobu myšlení konvergentnímu a pouze 14 respondentů ke způsobu myšlení divergentnímu. Zvláštní skupinu tvoří respondenti, kteří mají oba způsoby myšlení „vyrovnané“, např. číselník nebo jmenovatel je rozdílný o hodnotu 1.

Výsledky za faktor „Způsoby myšlení“:

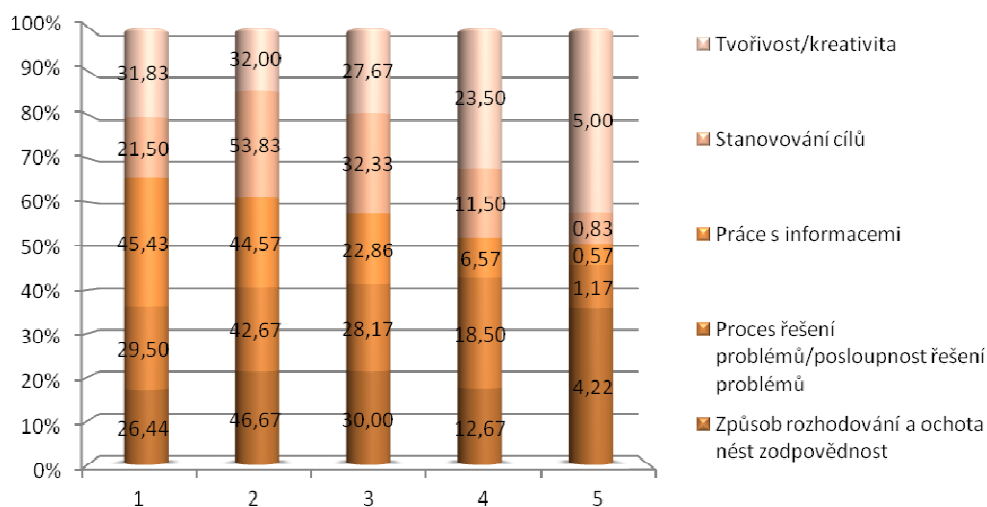


Graf č. 13 Výsledky za faktor Způsoby myšlení

Zdroj: vlastní zpracování

5.3 Celkové výsledky šetření

V kapitole 5.3 jsou shrnuty celkové výsledky empirického zkoumání I., je zde uvedeno porovnání četností odpovědí za jednotlivé tematické oblasti (faktory) a identifikace třech faktorů s největším potenciálem rozvoje ve vztahu k efektivnímu řešení problémů. Celkové výsledky jsou pro přehlednost graficky znázorněny:

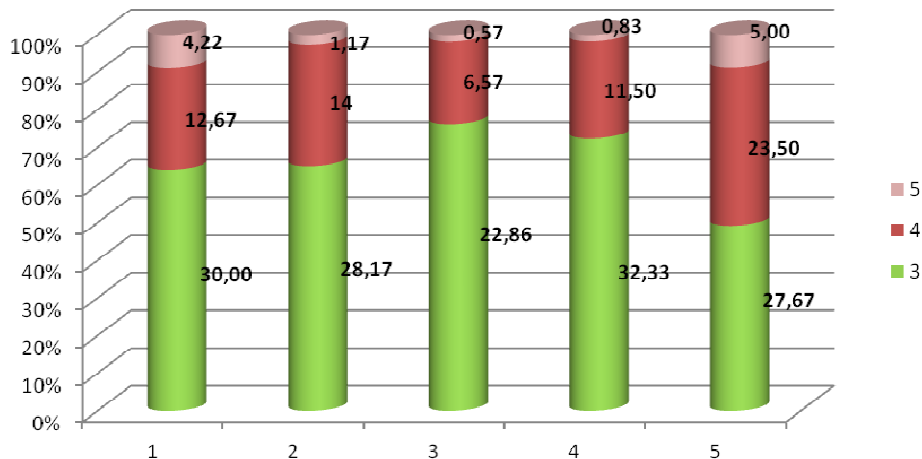


Graf č. 14 Počet odpovědí za tematické oblasti (faktory) na jednotlivých stupních škály

Zdroj: vlastní zpracování

Počet odpovědí za tematické oblasti (faktory) na prvním, druhém, třetím, čtvrtém a pátém stupni škály (viz graf č. 14) ukazuje také na porovnání mezi tematickými oblastmi (faktory). Např. nejvíce pozitivních odpovědí, tzn. první a druhý stupeň škály patří tematické oblasti (faktoru) „Práce s informacemi“, nejvíce odpovědí na pátém a čtvrtém stupni škály se nachází v tematické oblasti „Tvořivost/kreativita“. V úvodu kapitoly 5.2 je uvedeno, že pozornost při zpracování dat byla zaměřena zejména na třetí, čtvrtý a pátý stupeň škály, z tohoto důvodu jsou zpracovány následovně níže uvedené grafy.

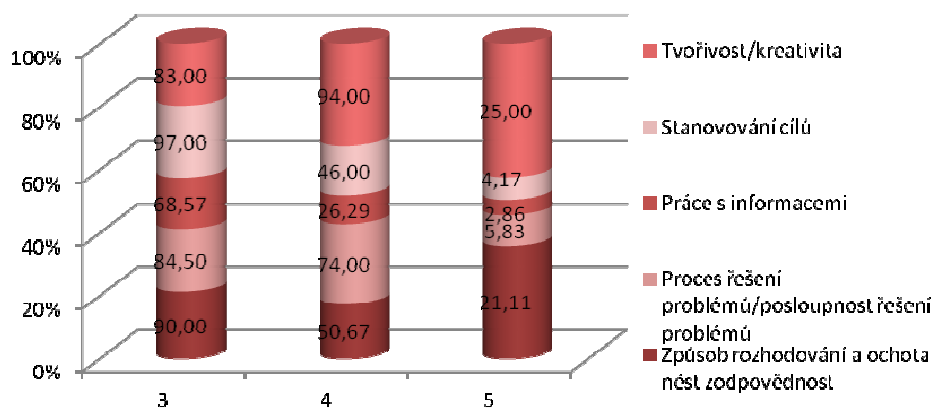
Graf č. 15 obsahuje průměrné počty odpovědí – ve vztahu k jednotlivým tematickým oblastem (faktorům):



Graf č. 15 Průměrný počet odpovědí 3., 4. a 5. stupně škály dle tematických oblastí

Zdroj: vlastní zpracování

Průměrný počet odpovědí ve vztahu k jednotlivým tematickým oblastem (faktorům), který je vynásoben vahou důležitosti znázorňuje graf č. 16. Počet průměrných odpovědí na třetím stupni je násoben hodnotou 3, počet průměrných odpovědí na čtvrtém stupni je násoben hodnotou 4 a počet průměrných odpovědí na pátém stupni je násoben vahou nejvyšší, hodnotou 5:



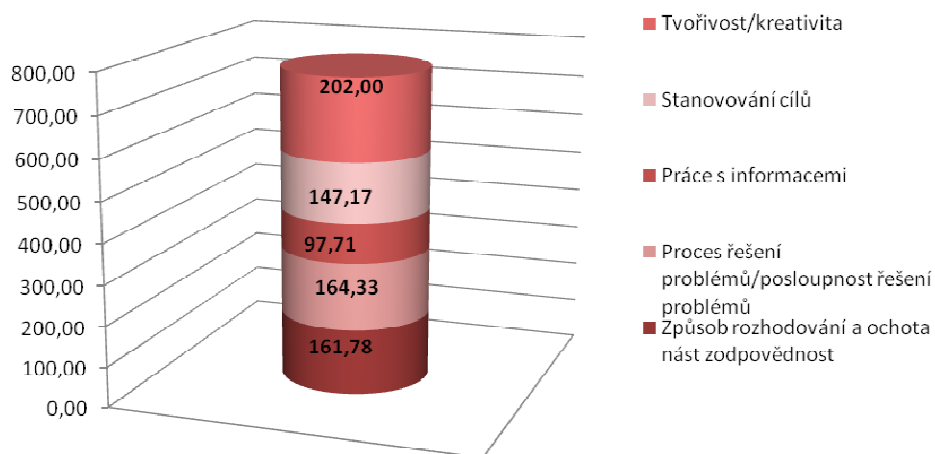
Graf č. 16 Průměrný počet odpovědí s vahou důležitosti

Zdroj: vlastní zpracování

Na závěr kapitoly č. 5.3 je prezentován výsledný graf č. 17, který uvádí tři identifikované faktory s největším potenciálem rozvoje ve vztahu k efektivnímu řešení problémů. Tři identifikované faktory, na které je třeba zaměřit pozornost při přípravě tréninkového semináře a které jsou součtem průměrných odpovědí 3., 4., a 5. stupně škály násobených vahou důležitosti.

Jedná se o faktory:

- „Tvořivost/kreativita“,
- „Proces řešení problémů“ a
- „Způsob rozhodování a ochota nést odpovědnost“.



Graf č. 17 Identifikované faktory s největším potenciálem rozvoje

Zdroj: vlastní zpracován

6 NÁVRH VLASTNÍHO TRÉNINKOVÉHO SEMINÁŘE

6.1 Tréninkový seminář „Řešení problémů a tvořivost“

Na základě výsledků empirického zkoumání I., studia teoretické problematiky a konzultací s odbornými konzultanty a poradci je v kapitole 6

navržena vlastní struktura tréninkového semináře „Řešení problémů a tvořivost“ a metody a formy práce během tréninkového semináře včetně dalších doporučení. V semináři „Řešení problémů a tvořivost“ je zohledněno všech pět tematických oblastí (faktorů), které byly zkoumány v dotazníku, s tím, že jsou akcentovány tři „vítězné“, které byly na základě empirického zkoumání I. identifikovány jako faktory s největším potenciálem rozvoje ve vztahu k efektivnímu řešení problémů, tzn. Tvořivost/kreativitu, Proces řešení problémů a Způsob rozhodování a ochota nést odpovědnost. Dle faktorů, které se v empirickém zkoumání I. ukázaly jako validní, jsou definovány cíle tréninkového semináře. Vlastní návrh tréninkového semináře byl interně ověřen u cílové skupiny kandidátů do managementu ve dnech 5.-7. 9. 2007. Skupina účastníků byla vybrána na základě kritérií (kap. 4 Metodika) ve spolupráci s útvarem ZM (Personalistika managementu) ve Škoda Auto.

Cíle semináře „Řešení problémů tvořivost“ pro kandidáty do managementu jsou definovány následovně:

- naučit se definovat problém na základě problémové situace,
- naučit se používat vybrané procesní i myšlenkové postupy v závislosti na problémové situaci,
- vyzkoušet a naučit se používat jednotlivé nástroje řešení problémů,
- aktivovat kreativní potenciál,
- poznat svůj styl řešení problémů,
- posílit schopnost rozhodovat a strukturovaně řešit problémy ve skupině,
- posílit postoj k ochotě nést odpovědnost.

Konkrétní nástroje, procesní a myšlenkové postupy si účastníci semináře osvojují na případové studii „NOTA“³⁶ a v kapitole 7 jsou uvedeny výsledky jednotlivých fází, ke kterým účastníci dospěli. V jedné skupině pracovalo šest, ve druhé pět účastníků. Zadání této případové studie obsahuje příloha č. v příloze č. 6.

³⁶ Případová studie upravena dle Případové studie [online]. [22. 11. 2004]. Dostupné z: <<http://home.nextra.cz/>> - příloha č. 6

Přehled jednotlivých fází modelu řešení problémů dle vlastního návrhu

Vlastní model procesu řešení problémů i s jednotlivými nástroji pro řešení problémů je znázorněn na schématu 1. Jednotlivé fáze vlastního modelu řešení problémů jsou znázorněny formou kosočtverce, neboť v každé z nich se nejdříve uplatňuje divergentní a posléze konvergentní myšlení. O činnosti, charakterizující danou fází, informuje šipka směřující do kosočtverce, naopak šipka mezi dvěma kosočtverci vyjadřuje cílový stav vždy předchozí fáze.

Fáze definování problému

Ve fázi definování problému je nutné shromáždit co nejvíce informací o stávající situaci. Výsledkem je přesná formulace problému.

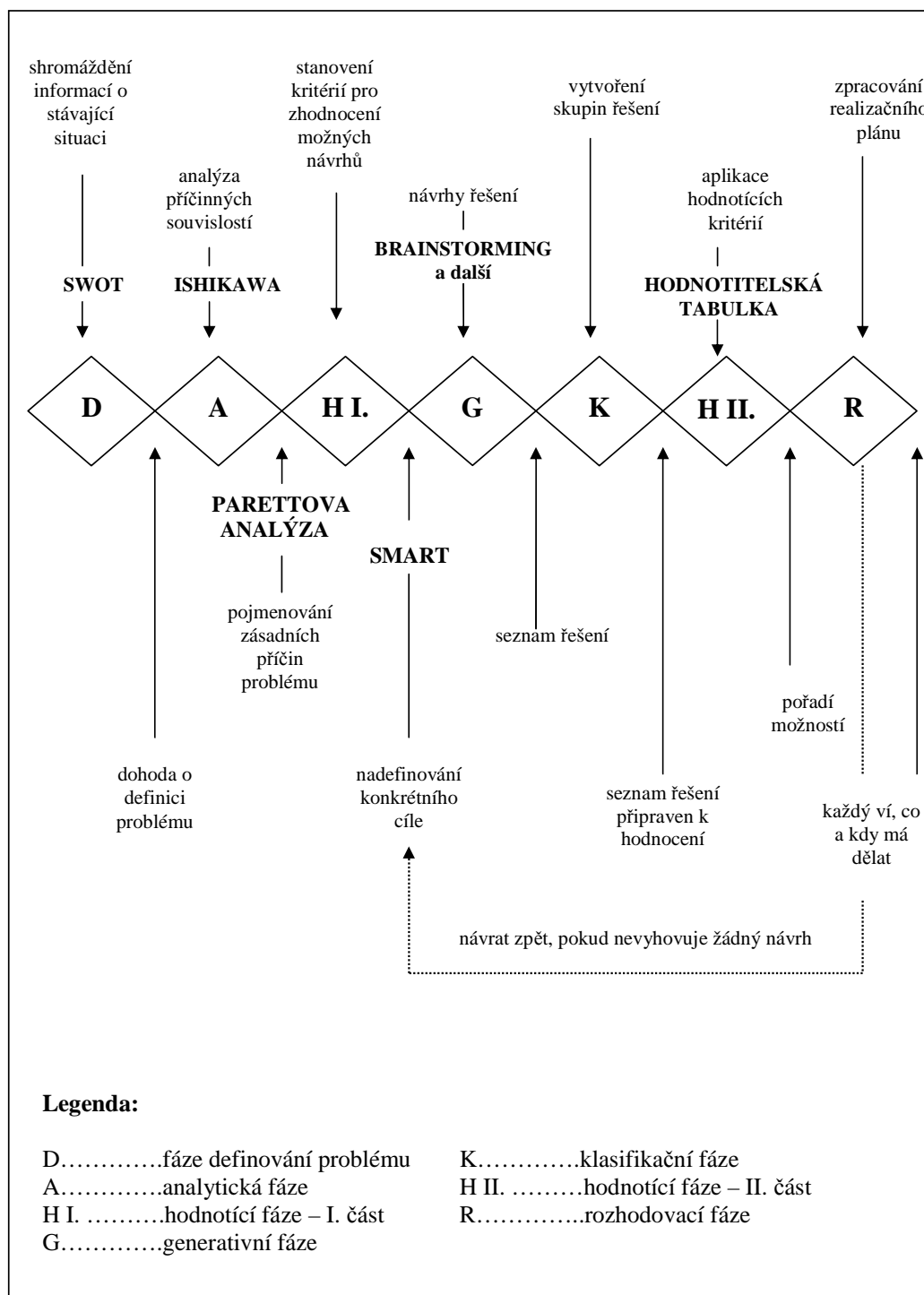


Schéma č. 1 Přehled jednotlivých fází modelu řešení problémů

Zdój: vlastní zpracování

Účastníci semináře si osvojují konkrétní techniky jednotlivých fází řešení problémů na případové studii NOTA. Vzhledem k tomu, že pochopení a správné využití každého jednotlivého nástroje je poměrně obtížné, je třeba, aby účastníci semináře nejprve pochopili nástroje, které mohou v jednotlivých fázích řešení problému použít, teoreticky a na konkrétních příkladech z běžného života. Osvědčeným způsobem je zaslání teoretických podkladů o problematice k prostudování tři týdny před konáním semináře a teoretickou problematiku „obohatit“ o konkrétní příklady z běžného života. Účastníci, kteří absolvují samostudium před vzdělávací akcí se tak přímo na semináři mohou více orientovat na prohlubování praktické dovednosti - své znalosti přímo aplikují na případovou studii NOTA. Lektori působí „pouze“ v roli podporovatelů.

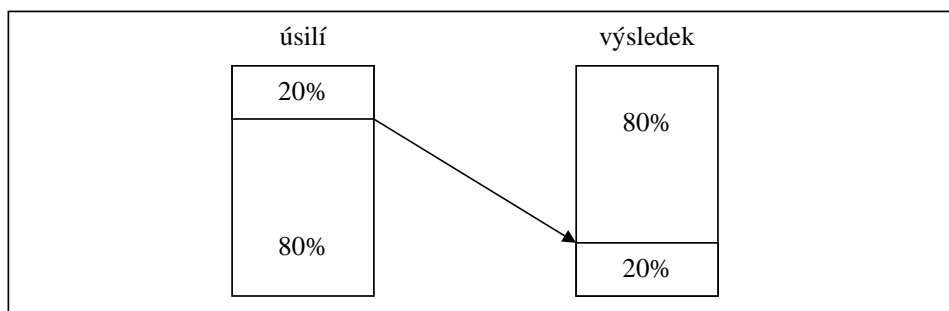
Výsledkem definitorické fáze je stanovení zásadního problému. Účastníci definují problém formou skupinové diskuse – nejlépe konsensuálním způsobem, po analýze všech uvedených dat v nástroji SWOT. Zásadní problém mohou „nalézt“ nejen ve kvadrantu slabých stránek firmy, ale také v malé připravenosti na příležitosti nebo nulové připravenosti na hrozby. Neměli by opomenout také kvadrant sil, je třeba si ověřit, zda firma Nota silné stránky své firmy ošetřuje, tak, aby si silné stránky udržela i v budoucnu.

Analytická fáze

Ke zpracování analytické fáze řešení problémů byla jako závěrečný nástroj použita pro pojmenování zásadních příčin tzv. Paretovu analýza. Italský sociolog a ekonom, Wilfredo Pareto, říká, že několik málo prvků v množině vyznačuje mnohem větší hodnotu než prvky ostatní. Paretova analýza umožňuje posouzení významnosti příčin způsobující daný problém. Paretova věta, že z 80-ti procent je problém způsoben pouze 20-ti procenty příčin, znamená, že většina příčin má nevýznamný vliv na důsledek. Je proto důležité, aby byly vybrány nejdůležitější příčiny.

Konkrétní příklady, kde se Paretův princip uplatňuje:

- 20% zákazníků uplatňuje 80% reklamací
- 20% zaměstnanců způsobuje 80% nepřítomnosti na pracovišti
- Dosažení 80% všech osobních úspěchů je výsledkem pouze 20% aktivit. Výsledkem zbývajících 80% aktivit je pouze 20% úspěchu. Tento příklad je znázorněn na obrázku 9.



Zdroj: zpracováno na základě³⁷

Schéma č. 2 Princip Paretovy analýzy

Návrh v průběhu analytické fáze:

Účastníci semináře vypracují analýzu pomocí Ishikawa³⁸ diagramu, pojmenují 100% všech možných příčin a posléze pomocí Paretova principu určí, které příčiny nebo skupiny příčin se jim jeví jako nejdůležitější.

Skupina by měla využít svých zkušeností a znalostí a ty oblasti příčin, které považují za důležité, označit. Na závěr by zvolené příčiny mohly být diskusí ověřeny. Závěrem druhé, analytické části, tak bude pojmenování zásadních příčin, které způsobují daný problém při řešení případové studie NOTA.

³⁷ KOUŘIL, L., Škoda Auto Coaching [osobní konzultace] – 18. 11. 2006

³⁸ Ishikawa diagram = digram příčin a důsledků

Hodnotící fáze – I. část

Hodnotící fáze je oproti „Plamínkovu modelu“ pozměněna. Zásadní změnu nastala v rozdělení této fáze na dvě etapy – hodnotící fázi I. a hodnotící fázi II.

Součástí první fáze hodnocení je stanovení kritérií, která budou použita v druhé hodnotící fázi. Při volbě kritérií jde o stanovení parametrů, kterými by se řešení problému mělo vyznačovat. Nejdříve je nutné vždy pojmenovat všechny „rozměry“ problému, které hrají významnou roli.

Výsledkem hodnotící fáze – I. části, je definování konkrétního cíle při řešení daného problému, tedy konkrétní popis žádoucího, budoucího stavu výsledku k nějakému stanovenému termínu. Cíl by měl splňovat znaky SMART, tzn. být:

Specifický

Měřitelný

Akceptovatelný

Reálný

Termínový

Specifičnost cíle znamená, že by mělo být dostatečně a přesně popsáno, co je cílem. Cíl by měl být popsán co nejkonkrétněji, neboť čím bude konkrétnější, tím konkrétnější budou i návrhy řešení. Cíl musí být měřitelný, aby mohlo být jednoznačně řečeno, zda byl cíl dosažen. Akceptovatelnost je důležitým předpokladem pro úspěšné splnění cíle. Jedná se o to, zda ten, kdo bude cíl plnit, je dostatečně motivován a má o dosažení cíle zájem. Cíl musí být rovněž reálný, splnitelný. Poslední, neméně podstatnou, charakteristikou cíle je určení termínu, do kdy má být splněn.

Generativní fáze

Generativní fáze řešení problémů je ta část řešení problémů, kdy se nejvíce využívá kreativního potenciálu jedince i skupiny. V této fázi nenastaly oproti „Plamínkovu modelu“ žádné úpravy.

Pro vytvoření co největšího množství nápadů lze použít techniky brainstormingu, brainwritingu³⁹, infobanky⁴⁰, techniky 365⁴¹ a delfské metody.⁴²

Výsledkem generativní fáze je široká paleta nápadů, která byla vytvořena použitým nástrojem, v tomto případě brainstormingem. Tento seznam nápadů bude v následující fázi rozčleněn do skupin dle vzájemné příbuznosti.

Klasifikační fáze

Klasifikační fáze je důležitá proto, že „vyrovnává šance“ těch odpovědí, které byly navrženy ve více příbuzných variantách, s těmi, jež zůstávají jedinými reprezentanty určité skupiny. Tato fáze tedy klasifikuje, třídí, zpřehledňuje fázi generativní.

Cílem klasifikační fáze je vytvoření přehledného utříděného seznamu řešení, která jsou připravena k hodnocení.

Hodnotící fáze – II. část

Ve druhé části hodnotící fáze jsou jednotlivé skupiny možnosti řešení, které byly navrženy v generativní fázi a utříděny v klasifikační fázi, hodnoceny z hlediska kritérií stanovených v první části hodnotící fáze.

³⁹ Metoda tzv. kolujícího papíru

⁴⁰ Anonymní technika, kdy se nápady píšou na lístky a házejí do krabice jako hlasovací lístky do volební urny.

⁴¹ Tato technika spočívá ve vytváření malých skupin. Praxí ověřená čísla říkají: vytvořte skupinu po pěti lidech, dejte každé úkol napsat tři řešení určeného problému a omezte čas na hledání těchto řešení na šest minut.

⁴² Tato technika nepracuje jen s divergentním myšlením a i složení skupiny se může lišit tím, že její určuje osoba vedoucího. Název metody pochází z pověstné delfské věštiny. Koordinátor řešení vybere okruh specialistů a osloví je s nějakým problémem. Tito lidé pracují nezávisle na sobě a ani nemusí vědět, kdo další se k problému vyjadřuje. Koordinátor z návrhů sestaví možné řešení, které opět pošle specialistům k oponentuře.

Hodnocení kritérií bylo provedeno tzv. multikriteriální analýzou. Jedná se o hodnocení založené na sestavení hodnotitelské tabulky, tj. na srovnávání a bodování.

Příklad hodnotitelské tabulky je znázorněn na obrázku 6 a její postup sestavení je následující:

Tab. č. 4 Hodnotitelská tabulka

řešení	Kritéria									součet	pořadí
	A			B			C				
	body	váha	součin	body	váha	součin	body	váha	součin		
W	1	7	7	2	3	6	7	2	14	27	4.
X	3	7	21	2	3	6	5	2	10	37	3.
Y	5	7	35	6	3	18	4	2	8	61	1.
Z	2	7	14	8	3	24	6	2	12	50	2.

Zdroj: zpracováno na základě⁴³

▪ **Sloupec „váha“**

Každému kritériu je přiřazena jeho váha – tj. důležitost, kterou představuje v rámci ostatních kritérií. Váha tedy znamená významnost daného kritéria pro rozhodování každého jedince. K určení váhy můžeme využít bodovou škálu v rozmezí 1 – 9, přičemž 1 představuje malý význam a 9 velký význam daného kritéria.

▪ **Sloupec „body“**

Na základě toho, do jaké míry vyhovuje dané řešení danému kritériu, jsou uvedenému řešení přiděleny body. K určení míry spokojenosti daného řešení s určitým kritériem jsou využity body od 1 do 9, přičemž 1 představuje nevýhodné řešení pro dané kritérium a 9 představuje výhodné řešení pro dané kritérium.

⁴³ KOUŘIL, L., Škoda Auto Vzdělávání dospělých [osobní konzultace] – 26. 11. 2006

- **Sloupec „součin“**

Počet získaných bodů je vynásoben vahou příslušného kritéria a výsledek zapsán do sloupce „součin“.

- **Sloupec „součet“**

Jednotlivé součiny získané pro jednotlivá řešení budou sečteny a výsledek zapsán do sloupce „součet“.

- **Sloupec „pořadí“**

Na základě získaných součtů vznikne pořadí jednotlivých řešení.

Příklad hodnotitelské tabulky znázorněné na obrázku 11 ukazuje posuzování čtyř řešení (W, X, Y, Z) na základě třech kritérií (A, B, C). Největší důležitost představuje kritérium A (váha 7), nejmenší pak kritérium C (váha 2). Uvedená řešení získala v rámci jednotlivých kritérií body (např. řešení X získalo v rámci kritéria A 3 body, v rámci kritéria B 2 body a v rámci kritéria C získalo 5 bodů). Následně došlo k vynásobení uděleného bodu s vahou daného kritéria a sečtení jednotlivých součinů pro dané řešení. V závěru se již stanovilo pořadí jednotlivých řešení na základě získaného součtu, což je výstupem předposlední fáze procesu řešení problémů.

Jako nejvhodnější se ukazuje řešení Y, které získalo 61 bodů, jako nejméně vhodné řešení W (získalo 27 bodů). Celkově vítězné řešení Y však v rámci kritéria C obsadilo až poslední místo, naopak souhrnně nejméně vhodné řešení W v rámci kritéria C zvítězilo.

Rozhodovací fáze

Rozhodování je vyvrcholením teoretické části řešení problému. Manažer, či skupina – lidé, kteří jsou odpovědni za rozhodovací proces, mohou využít několika stylů rozhodování.⁴⁴

V případě, že nevyhovuje žádné řešení, je možné se v modelu vrátit k předešlým fázím a redefinovat cíl nebo pozměnit skupinu účastníků, která se podílela na formulaci jednotlivých návrhů na řešení. Cílem této fáze je vybrat nejlepší možné řešení a navrhnout postup řešení. Po této fázi již následuje praktické řešení- realizace, její monitoring a návrhy na možné úpravy. Tyto části vlastní realizace včetně plánování však nejsou obsahem návrhu.

6.2 Metody a formy vedení tréninkového semináře

Rozsah semináře „Řešení problémů a tvořivost“ je navržen k realizaci v 3-denním bloku pro 10 – 14 účastníků a cílovou skupinu „kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté“, u kterých nejen firma Škoda Auto sleduje při výběru do manažerských pozic kritérium „schopnost řešit problémy“. Trénink by měli vést zkušení lektori, kteří nejen dobře rozumí dané problematice po stránce odborné, ale dobře spolupracují i s účastníky semináře. Lektori by neměli být jen nositeli myšlenek, ale především zprostředkovateli a podporovateli celého procesu učení. Měli by být nápomocni účastníkům v jejich vlastním procesu učení.

Na začátku semináře je nutné vymezit určitá konkrétní pravidla (např. mluví jen jeden, vypnuté mobilní telefony, dodržování časového harmonogramu, každý má právo na názor), stanovit si cíl, dílčí cíle jednotlivých fází řešení problémů a rámcový program. Všechny tyto prvky by měly být vizualizovány na viditelném místě a všemi účastníky odsouhlaseny.

⁴⁴ Styly rozhodování:

Autoritativní, participativní: a) hlasování, b) bodování c) konsensus, delegativní – příloha č. 7

Je doporučeno používat střídavě práci v plénu, tedy s celou skupinou účastníků, kde se diskutuje o teorii, a vlastní praktické příklady rozvíjející dovednosti řešit ve skupině 4 – 8 účastníků.

Při vlastní realizaci semináře doporučuji maximálně využít co nejvíce zdrojů podporujících proces učení – flipcharty do určité skupiny i do pléna, dataprojektor, příručky pro účastníky, literaturu a interní materiály Škoda Auto zabývající se danou problematikou.

Dále pro efektivní proces vlastní výuky doporučuji řešit jednu konkrétní případovou studii po celé tři seminární dny, provést účastníky jednotlivými fázemi modelu řešení problémů a tím dokumentovat důležitost strukturování problémů. Ve fázi generativní předložit frekventantům kreativní cvičení pro podporu tvůrčích schopností, která jsou uvedena v příloze č. 13. a průběžně buď ve společném plénu po prezentaci dílčích výsledků řešené případové studie nebo ve skupině diskutovat na téma „ochota nést zodpovědnost“. Např. „Jaké jsou možné důvody neochoty nést odpovědnost za svá rozhodnutí?“ „Pozitiva kompatibility rozhodnutí s rozhodnutími dalšími“. „Důvody upřednostňování důležitého před naléhavým?“ apod. Zároveň je třeba neustále se tázat účastníků, jak mohou získanou znalost či dovednost využít ve své praxi. Totiž teprve v případě, že si účastníci semináře uvědomí možné využití ve své práci, bude jejich přístup v procesu učení proaktivní.

6.3 Efektivita vzdělávacích akcí

Nárůst zájmů o další vzdělávání a zvyšování kompetence lidí v celém podniku je způsoben několika faktory. Zejména „štíhlejší“ organizace vyžadují, aby měli lidé větší rozsah odpovědností. Zvláště manažeři jsou vystaveni neustále novým okolním podmínkám. Mají odpovědnost za větší počet lidí, často pracují v procesně - řízených organizacích a dovednosti, jež se jim dříve osvědčovaly, již dnes nestačí. Nárůst počtu lidí, které Peter Drucker, zakladatel moderního managementu nazývá „znalostními pracovníky“, znamená,

že vysoce odborné znalosti a jedinečné dovednosti jsou dnes velmi ceněnou výhodou. Dnešní trh je plný vysoce kvalifikovaných lidí. V tomto prostředí ještě nikdy nemělo takový význam neustále rozvíjet vlastní dovednosti, bez ohledu na to, kdo jste, co děláte, pro koho to děláte nebo kde to děláte.

Hodnotit ekonomický přínos prezentovaných návrhů je velmi obtížné, neboť vzdělávání působí s velkým zpožděním. V mezidobí od investice do vzdělávání a jeho přínosem vstupuje mnoho vedlejších faktorů ovlivňujících výsledek.

Nejrozšířenější metodou je subjektivní krátkodobé hodnocení spokojenosti formou dotazníku. Vhodná doba pro vyplnění dotazníku je tři až sedm dní po vzdělávací akci, ale většinou je hodnocení prováděno již na závěr kurzu, tedy v momentě, kdy účastníci mohou být pod vlivem haló efektů. Výhodou metody je malá časová náročnost a umožnění jednoduché kvantifikace. Časté používání této metody dokazují i výsledky šetření o používání nástrojů vyhodnocování vzdělávání, které v knize Řízení lidských zdrojů uvádí Armstrong (2007). Šetření organizovaly v roce 2004 britské Industrial Relations Services v 79 organizacích a z výsledků vyplývá, že 74 sledovaných organizací pravidelně nebo někdy využívá dotazník vyplňovaný bezprostředně po kurzu jako metodu hodnocení. Stejně tak útvár Škoda Auto Vzdělávání využívá pro vzdělávací akce v nadodborných (klíčových) dovednostech formulář pro měření spokojenosti vyplňovaný bezprostředně po vzdělávací akci.^{45 46}

V případě prezentovaného návrhu 3-denního tréninkového semináře je doporučeno využít nejen interního formuláře pro měření spokojenosti, ale i kombinaci dalších subjektivních i objektivních metod pro hodnocení efektivity, a to i několika zároveň. Podrobněji se možností efektivního využití tréninkového semináře zabývá kapitola 7.2 a 8.3

⁴⁵ Příloha č. 9

⁴⁶ [29]

7 PILOTNÍ OVĚŘENÍ VLASTNÍHO NÁVRHU TRÉNINKOVÉHO SEMINÁŘE V PRAXI

7.1 Ukázky výstupů tréninkového semináře

Tréninkový seminář byl realizován ve dnech 5. - 7.9.2007 pro zaměstnance Škoda Auto – cílovou skupinu kandidáti do managementu. Tréninkový seminář vycházel z definovaných cílů, navrženého konceptu (kap. 6) a teoretické problematiky (kap. 2), respektoval doporučené metody a formy práce (kap. 6.2) a byl lektorsky obsazen autorkou disertační práce a jejím kolegou z útvaru Vzdělávání Škoda Auto. První část úvodu tréninkového semináře, který byl organizován ve společném plénu 11-ti účastníků obsahovala krátké přivítání, organizační záležitosti, představení lektorů a účastníků ve vztahu k produktu⁴⁷, obecnou definici pojmu problém, prezentaci cílů tréninkového semináře a programu. Druhá část úvodu byla věnována způsobům myšlení (divergentní a konvergentní způsob myšlení), tento popis byl předpokladem k dobrému pochopení modelu Řešení problémů (6.1, schema 1), jehož výklad následoval. Po představení způsobů myšlení a modelu Řešení problémů byla prezentována případová studie NOTA (viz příloha č. 7) a účastníci se rozdělili do dvou pracovních skupin. Při řešení případové studie NOTA účastníci respektovali model Řešení problémů, jeho jednotlivé fáze a zároveň využívali nástrojů (technik), které jsou pro jednotlivé fáze řešení problémů charakteristické. Ve fázi generativní frekventanti prožili kreativní cvičení, která podporují tvůrčí schopnosti a jsou uvedena v příloze č.13., např. cvičení 3 „Skryté obrázky“, jehož cílem bylo rozvinout tvůrčí schopnost originality a fluence, cvičení 4 „Kódovaný dopis z dovolené“, které bylo orientováno na rozvoj flexibility nebo cvičení 5 „Změna“ orientované na rozvoj funkční svobody jako jednoho z rysů přispívajících k tvořivé osobnosti.

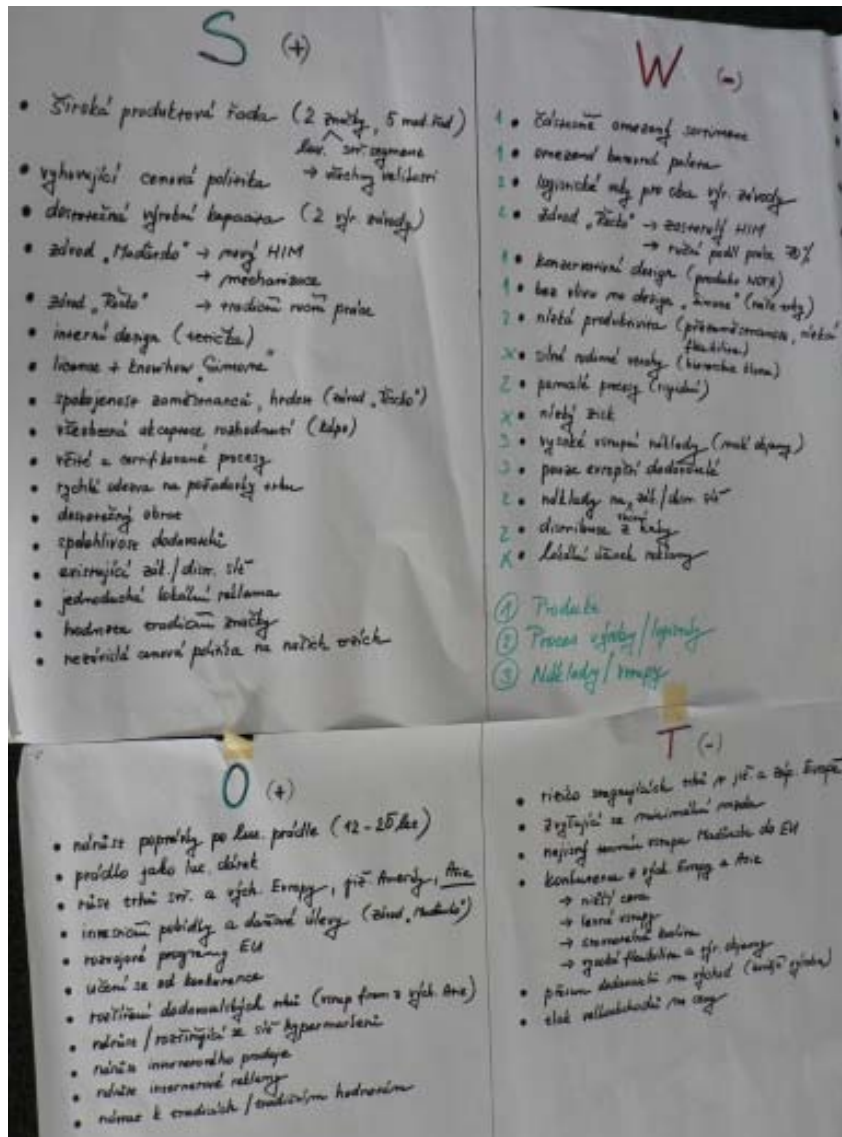
⁴⁷ Otázky, pomocí kterých se lektori a účastníci představovali:

1. Kdo jsem, odkud jsem a jaký největší problém nyní řeší naše oddělení či tým?
2. S jakým problémem či problémy bych se rád setkal v naší firmě?
3. Proč jsem zde a jaké je moje očekávání?

Ve společném plénu byla vedena facilitovaná diskuse na téma ochota nést zodpovědnost. Např. Jaké jsou možné důvody neochoty nést odpovědnost za svá rozhodnutí? Pozitiva kompatibility rozhodnutí s rozhodnutími dalšími. Důvody upřednostňování důležitého před naléhavým? Apod. Trenéři útvaru Vzdělávání (každý u jedné pracovní skupiny) působili převážně v roli podporovatelů. V kapitole 7.1 jsou uvedeny výstupy jednotlivých fází procesu řešení problémů pracovní skupiny, kterou jsem osobně lektorsky podporovala. Výstupy jednotlivých fází procesu řešení problémů pracovní skupina vizualizovala na flipchart a fotografie pracovních flipchartových papírů jsou přiloženy.

Fáze definitorická

Ve fázi definování problému je nutné shromáždit co nejvíce informací o stávající situaci. Účastníci semináře pracovali s nástrojem SWOT analýza.



Obr. č. 9 SWOT analýza

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě SWOT analýzy definovali tři zásadní problémy firmy NOTA:

A) produkt

B) proces výroby

C) náklady/vstupy

Ke třem definovaným problémům dospěli účastníci konsensuálním způsobem rozhodování. V následujících fázích procesu řešení problému se na základě doporučení lektora zabývali jedním z definovaných problémů – proces výroby, o kterém rozhodli opět konsensuálním způsobem.

Fáze analytická

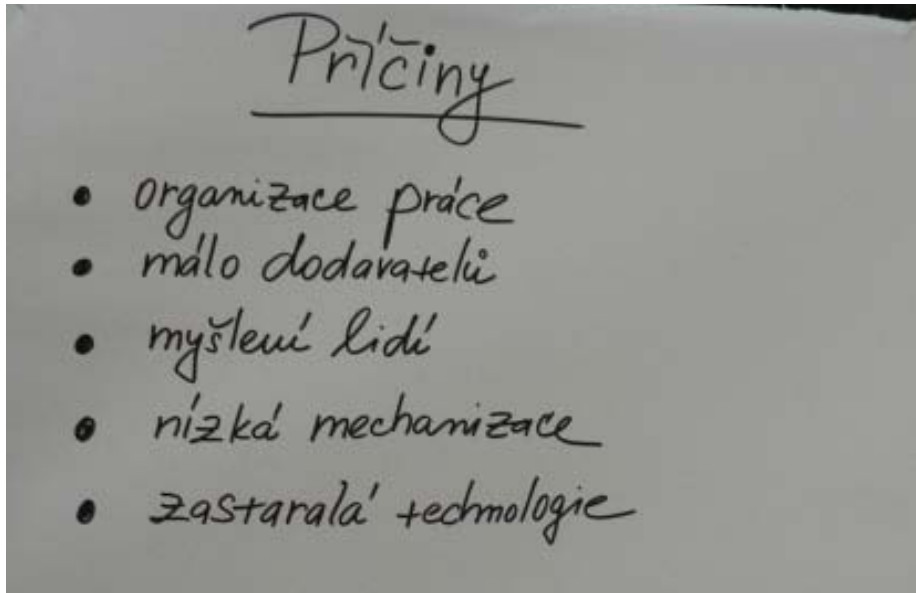
Účelem analytické fáze je zjištění zásadních příčin, které způsobují problém **neefektivní výroba**. Ve druhé fázi modelu řešení problémů účastníci pracovali s nástrojem Ishikawa diagram, který „pomáhá“ shromáždit 100% všech možných příčin a při konvergenci využili nástroje Paretova analýza.



Obr. č. 10 Ishikawa diagram

Zdroj: vlastní zpracování

Zásadní příčiny pomocí Paretovy analýzy definovali následovně:

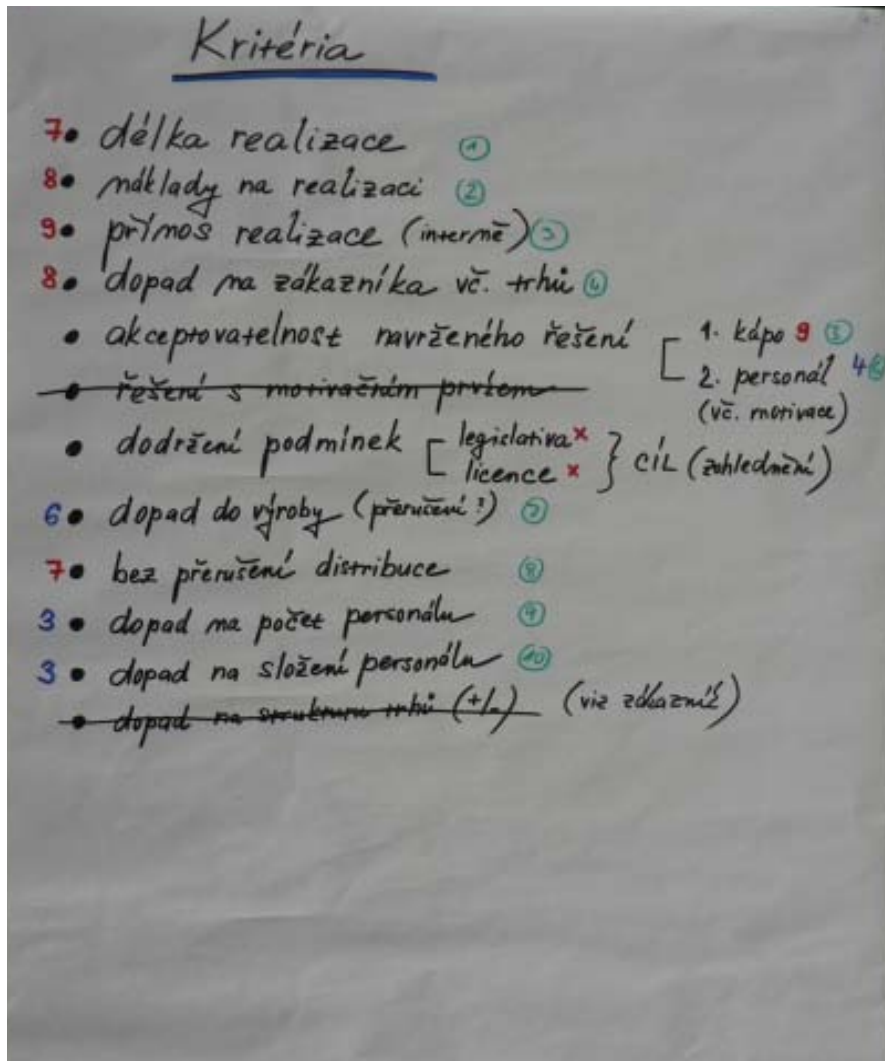


Obr. č. 11 Paretova analýza

Zdroj: vlastní zpracování

Hodnotící fáze I.

Součástí první fáze hodnocení je stanovení kritérií, která budou použita ve druhé hodnotící fázi. Kritéria byla stanovena formou facilitované diskuse a pomocí bodování – jako jednoho ze způsobů rozhodování.

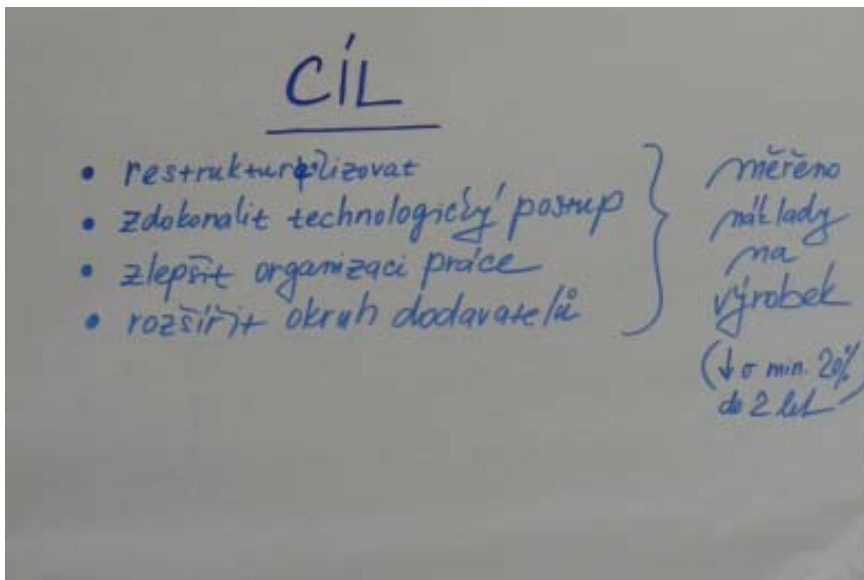


Obr. č. 12 Kritéria

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledkem hodnotící fáze – I. části – bylo definování konkrétního cíle při řešení daného problému.

K definici cíle účastníci dospěli formou facilitované diskuse a pro formulaci konkrétního cíle vycházeli z definovaných zásadních příčin, které způsobují problém neefektivní výroba a zároveň respektovali důležité charakteristiky cíle SMART, které byly vyloženy během teoretického úvodu hodnotící fáze I.

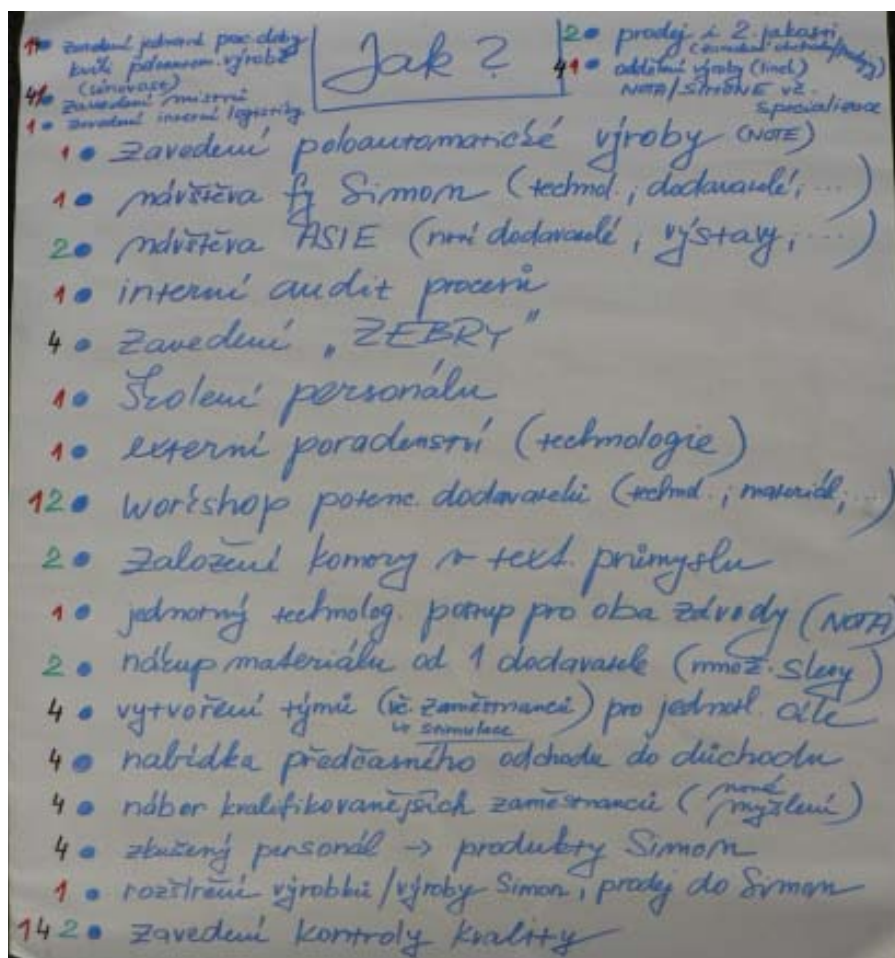


Obr. č. 13 Definice cíle

Zdroj: vlastní zpracování

Fáze generativní a klasifikační

K jednotlivým návrhům řešení účastníci dospěli pomocí prvního kroku techniky Brainstorming. Závěrem generativní fáze byly jednotlivé návrhy ověřeny, zda „odpovídají“ splnění cíle a generované, ověřené návrhy byly „odeslány“ do fáze klasifikační. V klasifikační fázi byly jednotlivé návrhy „rozklasifikovány“ dle vzájemné příbuznosti do třech skupin. (skupina 1;2;4 – viz snímek)



Obr.č.14 Brainstorming

Zdroj: vlastní zpracování

Hodnotící fáze II. a fáze rozhodovací

V hodnotící fázi II. účastníci aplikovali do hodnotitelské tabulky kritéria, která definovali ve třetí fázi modelu řešení problémů a klasifikační skupiny generovaných řešení. Pro hodnocení váhy jednotlivých kritérií i pro hodnocení klasifikačních skupin řešení ve vztahu ke kritériím zvolili interval (1-9) (Viz výklad hodnotitelská tabulka (kap. 6.)). Závěrem fáze rozhodovací bylo, že firma NOTA začne prodávat druhou jakost zboží, manažeři firmy NOTA a klíčoví zaměstnanci navštíví Asii s cílem vyhledat nového dodavatele i odběratele, zavedou stejné technologické postupy pro oba závody – v Řecku i v Maďarsku a využijí množstevních slev u výhradního dodavatele (skupina řešení č. 2 – zelená barva). Tato řešení v hodnotitelské tabulce „zvítězila“ s počtem bodů 437 a respektovala uvedená kritéria, která pro manažery firmy NOTA byla zásadní. Tzn. krátký čas realizace (1), nízké náklady (2), ekonomické přínosy (3), minimální dopad na zákazníka (4), akceptovatelnost navrženého řešení majitelem i zaměstnanci (5), nepřerušování výroby (7), plynulá distribuce (8) a minimální dopad na počet a složení personálu (9+10). Závěrem tréninkového semináře byla prezentace výsledků, k jakým pracovní skupiny dospěly s komentářem o skupinové spolupráci. Účastníci sdělovali nejen objektivní výsledky, ke kterým při řešení případové studie dospěli, ale také komentovali skupinovou práci a týmové role, které při řešení případové studie zastávali.

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	SUMA	POŘADÍ
1	2	2	9	6	5	3	4	7	5	2		3
	14	16	81	48	45	12	24	44	15	6	340	
2	4	8	7	5	6	9	7	8	9	9		1
	28	64	63	40	54	36	42	56	27	27	432	
4	6	5	8	5	4	2	6	8	5	1		2
	42	40	72	40	36	8	36	56	15	3	342	

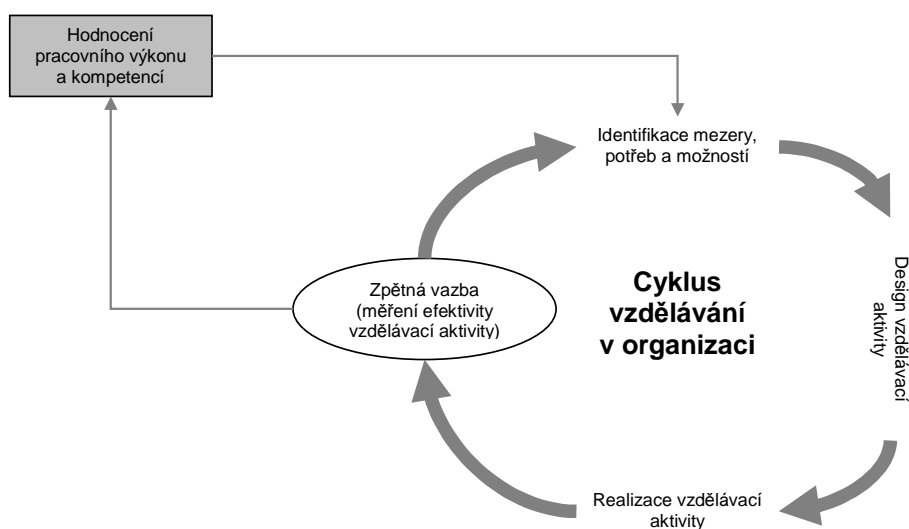
Obr. č. 15 Hodnotitelská tabulka

Zdroj: vlastní zpracování

Tréninkový seminář sledoval definované cíle na základě tří identifikovaných faktorů - Tvořivost/kreativitu, proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů a způsob rozhodování a ochota nést odpovědnost, které se empirickým zkoumáním I. ukázaly jako validní. V rámci tréninkového semináře byla řešena jedna případová studie, na které si účastníci měli možnost osvojit strukturování efektivního řešení problémů a používali techniky a nástroje divergentního i konvergentního charakteru v každé fázi řešení a zároveň různé způsoby rozhodování. Schopnosti tvůrčí osobnosti prokázali zejména v generativní fázi modelu řešení problémů, při které navrhovali různá kreativní řešení pro splnění cíle stanoveného ve třetí fázi modelu. Různá kreativní řešení byla na samotný závěr zhodnocena racionálním nástrojem - hodnotitelskou tabulkou. Součástí tréninkového semináře byla i facilitovaná diskuse na téma „ochota nést odpovědnost“. Zda skutečně byly seminární cíle naplněny hodnotí kapitola 7.2 a 8.

7.2 Možnosti hodnocení efektivity tréninkového semináře

Armstrong (2007) uvádí Hamblinovu definici procesu vyhodnocování vzdělávání jako „každý pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle této informace“. Již do fáze plánování vzdělávací akce by měl být zahrnut způsob konečného vyhodnocování. Na obrázku 16 je znázorněno umístění zpětné vazby ve vzdělávacím cyklu.



Obr. 16 Místo zpětné vazby ve vzdělávacím cyklu

zdroj: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků, s. 176

Podle Hroníka (2007) asi 70% rozvojových programů v oblasti „měkkých“ dovedností realizovaných v rámci Evropské unie nemá v sobě zabudováno měření efektu. V USA je to méně než 30%. U vyhodnocování vzdělávacích aktivit dominují průzkumy spokojenosti, neboť se měří daleko lépe, než vliv

těchto aktivit na výsledky organizace. Hlavním důvodem obtížnosti měření je, že vzdělávání působí s velkým zpožděním a nelze oddělit podíl všech jiných možných vlivů.

Vyhodnocování může probíhat na čtyřech úrovních:

- reakce – jak na vzdělávání reagují účastníci,
- hodnocení poznatků – nakolik byly naplněny cíle vzdělávací akce,
- hodnocení chování – nakolik se změnilo chování účastníků ve smyslu využití poznatků po návratu ze vzdělávací akce do pracovního prostředí,
- hodnocení výsledků – určení přidané hodnoty vzdělávacích programů.

Hroník rozlišuje metody i podle autorství hodnocení a časového horizontu, jejich matice je zobrazena v tabulce 5.

Tab. 5 Matice metod měření dle autorství a časového horizontu

		Horizont hodnocení	
		krátkodobý	dlouhodobý
Hodnocení	Subjektivní (hodnotí sám účastník)	Hodnocení spokojenosti Dopis sobě a lektorovi	Autofeedback, Rozvojový plán (část), 360° zpětná vazba (sebehodnocení)
	Objektivní (hodnotí pozorovatel)	Test-retest, případové studie, mystery shopping, AC/DC	Rozvojový plán (část), hodnocení nadřazeným, mystery shopping, 360° zpětná vazba (hodnocení druhými), trend výsledků, benchmarking, MBO, BSC

zdroj: Hroník, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků, s. 178

Nejrozšířenější metodou je subjektivní krátkodobé hodnocení spokojenosti formou dotazníku.

Druhou subjektivní krátkodobou metodou je dopis lektorovi nebo dopis sobě. Touto metodou lze získat kvalitnější zpětnou vazbu, je však časově náročnější.

Předmětem autofeedbacku je vyhodnocení vztahu změny a kvality osobního přispění, profesního i osobního rozvoje. Je vhodné jej provádět půl roku až rok po vzdělávací akci.

Rozvojový plán obsahuje sebehodnocení, v němž účastník sleduje svůj rozvoj v dané oblasti. V průběhu času sleduje míru přírůstku nových znalostí a nových dovedností a také jejich uplatňování v praxi. Přírůstek dokumentuje číselně i konkrétními příklady.

Otázky 360° zpětné vazby jsou zaměřeny na pokrok od zahájení vzdělávacího nebo rozvojového programu. Sebehodnocení je doplňováno odpověďmi na otázku: „Podle čeho to druzí mohou poznat?“.

Z objektivních hodnocení zmíním jen test – retest. Jedná se o opakované provedení znalostního testu. První test se provádí při zahájení školení, druhý s určitým odstupem po ukončení školení, aby výsledky nezahrnovaly pouze krátkodobou paměť.

V případě 3-denního tréninkového semináře bylo hodnoceno na úrovni chování a bylo využito interního dotazníku spokojenosti účastníků bezprostředně po tréninkovém semináři (příloha č. 9). Dále byla v dlouhodobém horizontu zjišťována změna znalostí, schopností a postojů účastníků ve vztahu k efektivnímu řešení problémů před a po tréninkovém semináři. Výsledky jsou uvedeny v kapitole 8. Pro objektivní metodu hodnocení je vhodné využít formuláře, který je uveden v příloze č. 11, který účastníci vyplní nejpozději do 14 dní po uplynutí doby, kdy lze dosažení cíle hodnotit přímý nadřízený účastníka vzdělávací akce. Nadřízený vyhodnotí dosažení cílů vzdělávací akce

na základě ukazatelů, jimiž lze dosažení cílů akce vyhodnotit a které před vzdělávací akcí byly vyplněny lektory⁴⁸.

Interní dotazník pro měření spokojenosti účastníků je členěn do pěti oblastí, první z nich zjišťuje, zda se účastník při přihlašování seznámil s obsahem semináře, druhá oblast je rozčleněna na zkoumání spokojenosti s obsahem a strukturou semináře, jeho metodami a formami a také zjišťuje, zda účastník získal nové poznatky a náměty k zamyšlení. Třetí oblast dotazníku se zaměřuje na lektorský výkon, čtvrtá ověřuje, zda studijní podklady, které účastníci obdrželi během semináře, jsou odpovídající jejich potřebám, v páté oblasti účastníci odpovídají na otázku, zda seminář splnil jejich očekávání a učební cíle, šestá oblast obsahuje základní údaje o účastníkovi – jeho jméno a osobní číslo apod.

Dne 7. 9. 2007 bylo provedeno zjišťování spokojenosti u 11 účastníků tréninkového semináře Řešení problémů a tvořivost. Z 11 dotazovaných, deset kladně odpovědělo, že se při přihlašování na seminář seznámilo s jeho obsahem na Intranetu.

Všech 11 respondentů hodnotilo obsah a strukturu semináře a jeho metody a formy jako výborné. 9 dotazovaných získalo nové poznatky a náměty k zamyšlení a hodnotí je výborně, 2 dotazovaní hodnotí nové poznatky a náměty jako velmi dobré. Všech 11 dotazovaných sdělilo, že lektorský výkon byl výborný – hodnotili srozumitelnost výkladu, schopnost lektora zaujmout a jeho reakce na dotazy a připomínky. Studijní podklady 8 respondentů hodnotí jako částečně odpovídající jejich potřebám. Doporučují uvádět ve studijních podkladech méně teoretických informací a vytvořit prostor pro vlastní poznámky. V páté oblasti z 11 dotazovaných odpovědělo 6 respondentů a celkově seminář vidí jako obsahově velmi náročný a zároveň velmi efektivní a zavazují se využívat jednotlivé techniky a nástroje řešení problémů v praxi Škoda Auto. Zbývajících 5 respondentů se v páté oblasti dotazníku nevyjádřilo.

⁴⁸ KONÍČEK, F. a KRÁLÍKOVÁ, A., Vzdělávání dospělých Škoda Auto [osobní konzultace] – 15. 10. 2006

Jako jeden z lektorů tréninkového semináře na základě návrhů pro zlepšení účastníky semináře autorka práce doporučuje „obohatit“ učební proces o další kreativní cvičení, která jsou uvedena v příloze č. 13. a předat účastníkům studijní podklady v podobě „Kuchařky kreativních technik“, která je uvedena v příloze č. 14.

8 VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ZKOUMÁNÍ II.

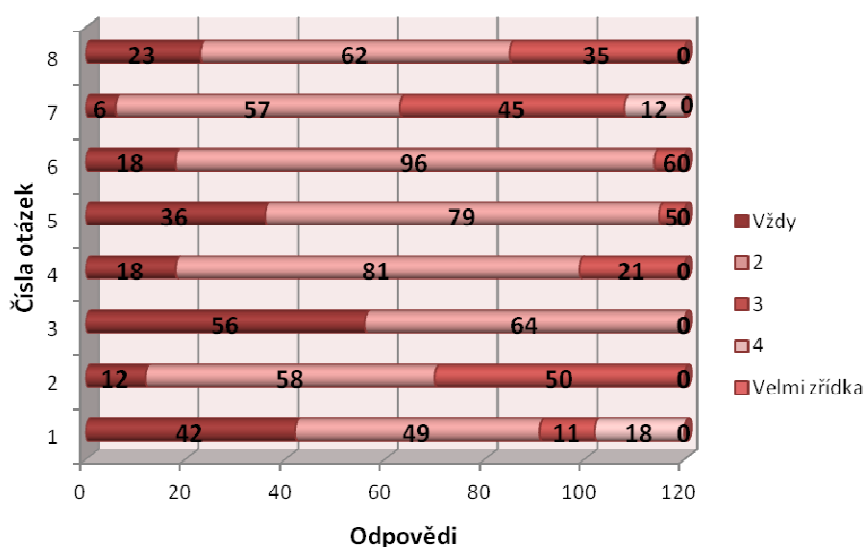
Od října roku 2007 do dubna roku 2009 bylo realizováno dle prezentované struktury v kapitole 6 celkem 16 tréninkových seminářů „Řešení problémů a tvořivost“, kterých se účastnilo celkem 208 zaměstnanců firmy Škoda Auto z cílové skupiny Management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté. Z celkového počtu 208 zúčastněných, absolvovalo tréninkový seminář všech 120 respondentů empirického zkoumání I., jehož cílem bylo identifikovat faktory s největším potenciálem rozvoje ve vztahu k efektivnímu řešení problémů, byl organizován ve dnech 5. – 30.5. 2007 a je prezentován v kapitole 5. Dne 15. dubna 2009 byl realizován výzkum další, který testoval tři faktory z empirického zkoumání I., které se ukázaly jako validní. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo prokázat možnost efektivního využití tréninkového semináře. Empirického zkoumání II. se účastnil stejný vzorek respondentů empirického zkoumání I. V empirickém zkoumání II. bylo zpracováno celkem 120 dotazníků a výsledky jsou předkládány v následujících částech:

- Část 1: hodnocení výzkumného šetření respondenty.
- Část 2: porovnání výsledků empirického zkoumání I. (před tréninkovým seminářem) a empirického zkoumání II. (po tréninkovém semináři).
- Část 3: tréninkový seminář a možnost efektivního využití.

8.1 Hodnocení výzkumného šetření respondenty

V kapitole 8.1 jsou uvedeny grafy s výsledky kvantitativního výzkumu II. u tří faktorů, které se v rámci kvantitativního výzkumu I. ukázaly jako validní – Způsob rozhodování a ochota nést zodpovědnost, Proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů, Tvořivost/kreativita po tréninkovém semináři.

Výsledky za faktor Způsob rozhodování a ochota nést zodpovědnost



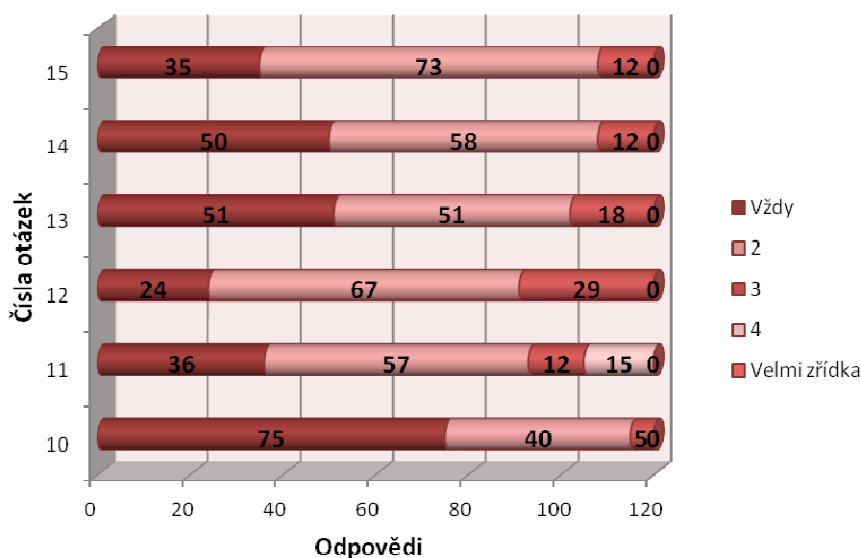
Graf č. 18 Výsledky za faktor Způsob rozhodování a ochota nést zodpovědnost po tréninkovém semináři

Zdroj: vlastní zpracování

- Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi jsem plně ochoten/ochotna nést odpovědnost za svá rozhodnutí?
- Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi dovedu odhadnout důsledky svého jednání?
- Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi dostojím svému slovu?
- Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi dělám rozhodnutí dříve než začnou tláčit vnější podmínky (např. čas nebo jiné zdroje)?
- Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi jsou rozhodnutí, která učiním, kompatibilní s rozhodnutími dalšími?
- Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi má rozhodnutí korespondují s celkovým či vyšším cílem?
- Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi dávám přednost důležitému před naléhavým?
- Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi při rozhodování ošetřuji vztahy (jsem si vědom/vědoma toho, že soupeření přináší zisk jen krátkodobý)?

Na grafu č. 18 jsou znázorněny výsledky vnímání faktoru „Způsob rozhodování a ochota nést odpovědnost“ respondenty po absolvovaném tréninkovém semináři. Zároveň jsou zde uvedeny otázky, na které odpovědělo všech 120 respondentů z cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté“.

Výsledky za faktor Proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů



Graf č. 19 Výsledky za faktor Proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů po tréninkovém semináři

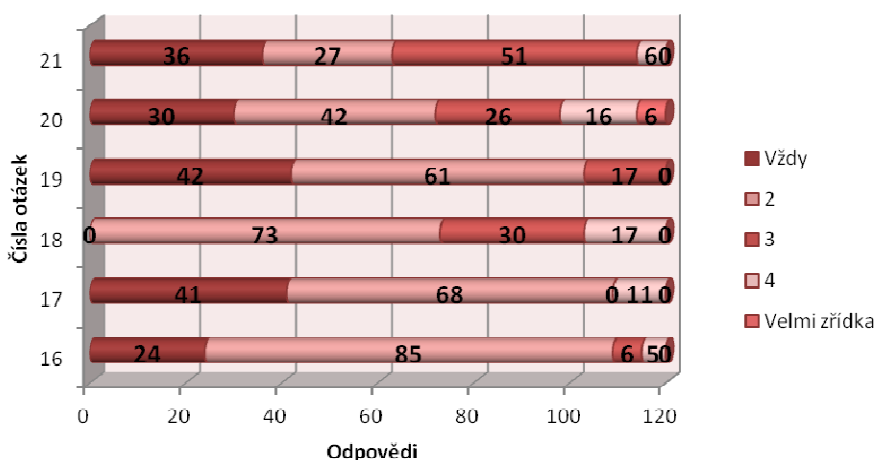
Zdroj: vlastní zpracování

10. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi přistupuji k identifikaci problému zásadně po analýze celé (kompletní) problémové situace.
11. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi stanovím příčinu (sám nebo ve spolupráci s kolegy) ihned, jakmile znám problémovou situaci.
12. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi navrhuji řešení teprve po analýze problémové situace, identifikaci problému a stanovení příčiny.
13. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi hodnotím jednotlivé varianty řešení dle předem definovaných parametrů (kritérií)
14. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi vnímám řešení problémů jako proces, který je třeba strukturovat

15. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi kontroluji výsledek implementace, zjišťuji případné odchylky od cíle a ev. stanovuji nápravná korekční opatření.

Výsledky vnímání faktoru „Proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů“ respondenty po absolvovaném tréninkovém semináři uvádí graf č. 19. Zároveň jsou zde uvedeny otázky, na které odpovědělo všech 120 respondentů z cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté“

Výsledky za faktor Tvořivost/kreativita



Graf č. 20 Výsledky za faktor Tvořivost/kreativita po tréninkovém semináři

Zdroj: vlastní zpracování

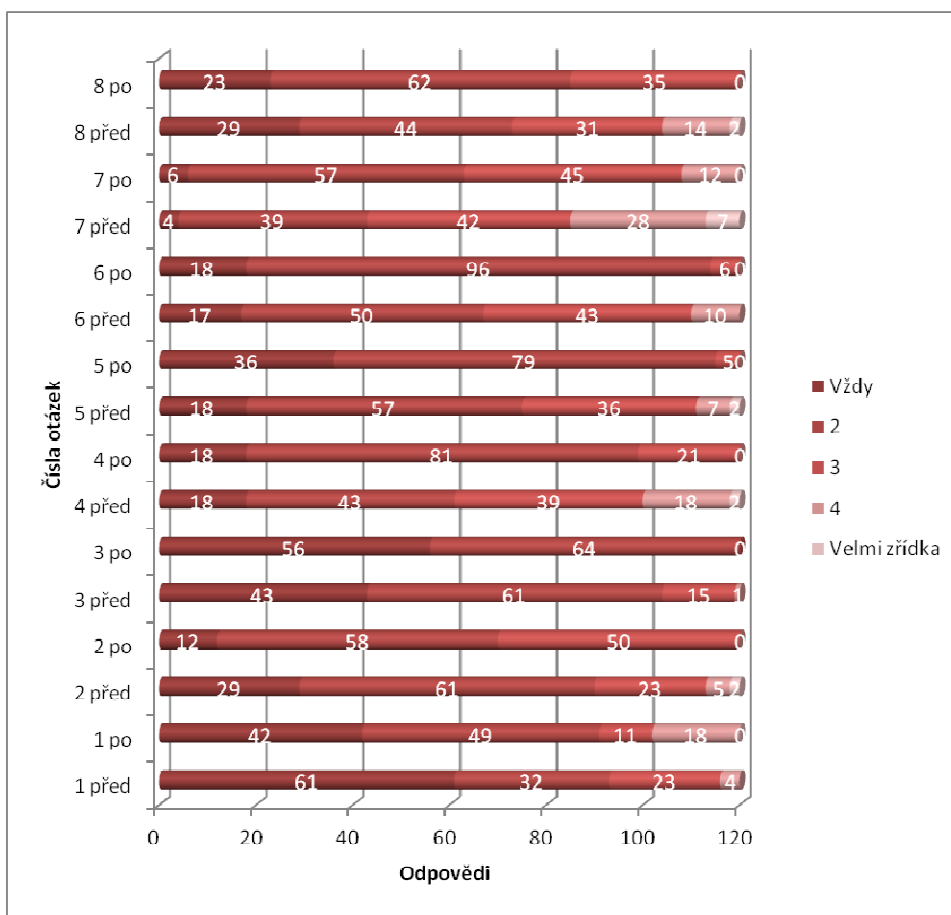
16. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi, vím, že mohu jít neobvyklými cestami
17. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi zkouším nové možnosti
18. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi vím, že mám bezmeznou fantazii
19. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi umím lépe improvizovat
20. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi umím být více spontánní
21. Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi mě baví více kreativní práce

Výsledky vnímání faktoru „Proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů“ respondenty po absolvovaném tréninkovém semináři ukazuje graf č. 20. Zároveň jsou zde uvedeny otázky, na které odpovědělo všech 120 respondentů z cílové skupiny „management, kandidáti do managementu, koordinátoři a specialisté“.

8.2 Porovnání výsledků empirických zkoumání

V kap. 8.2 jsou porovnány výsledky empirického zkoumání I. a empirického zkoumání II. a je zde prezentován rozdíl četností odpovědí respondentů před a po tréninkovém semináři.

Způsob rozhodování a ochota nést zodpovědnost



Graf č. 21 Výsledky za faktor Způsob rozhodování a ochota nést zodpovědnost před a po tréninkovém semináři

Zdroj: vlastní zpracování

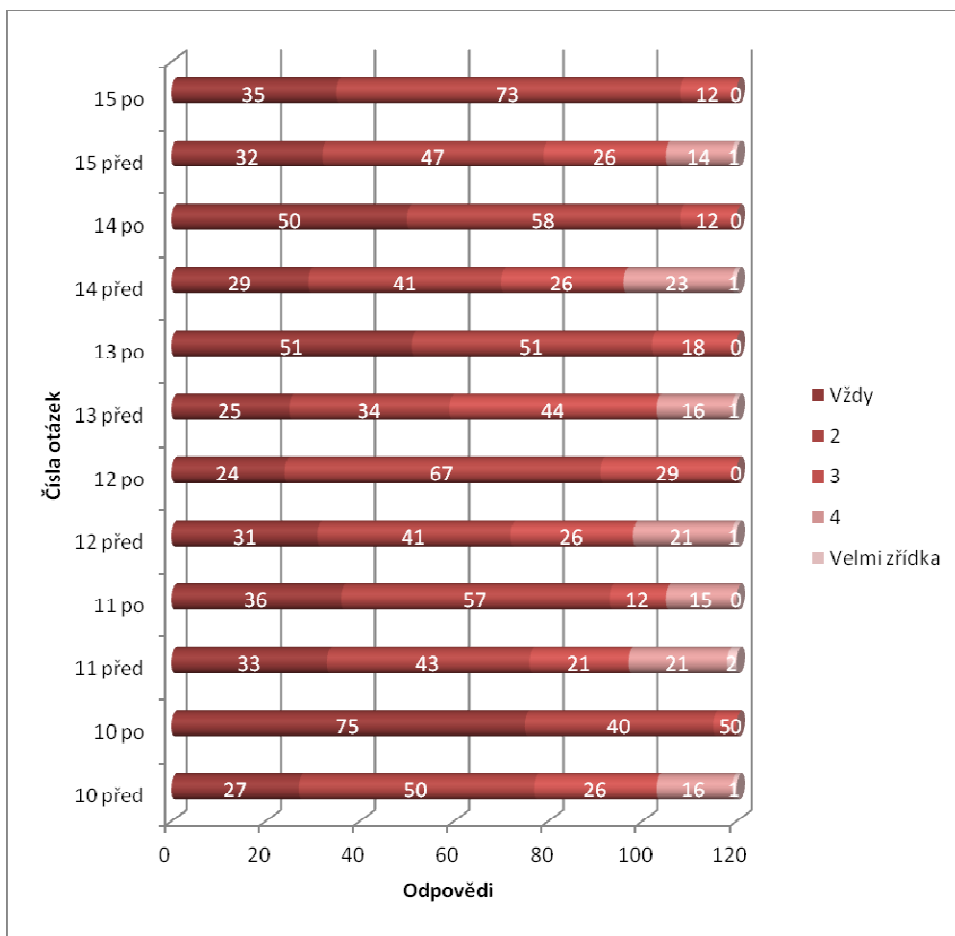
Výsledky vnímání faktoru „Způsob rozhodování a ochota nést odpovědnost“ respondenty před tréninkovým seminářem (viz graf č. 21), jehož struktura je popsána v kapitole 5. Současně vizualizuje výsledky hodnocení faktoru „Způsob rozhodování a ochota nést odpovědnost“ respondenty po tréninkovém semináři. Odpovědi na prvním

Naformátováno: Barva písma: Automatická

a druhém stupni škály jsou považovány za odpovědi pozitivní, odpovědi na třetím, čtvrtém a pátém stupni škály jsou považovány za odpovědi s potenciálem ke zlepšení. Při porovnání těchto grafů je patrné, že na první otázku „po absolvovaném tréninkovém semináři, ve své současné praxi jsem plně ochoten/ochotna nést odpovědnost za svá rozhodnutí?“ po tréninkovém semináři prvním a druhým stupněm škály odpovědělo o 2 respondenty více než před účastí na tréninkovém semináři. Na druhou otázku odpovědělo prvním a druhým stupněm škály o 10 respondentů méně. Jak ukazuje graf, na třetí otázku odpovědělo pozitivně o 16 respondentů více po absolvovaném školení než před ním. Na otázku čtvrtou o 38, na pátou otázku o 30, na otázku šestou o 47, na otázku sedmou o 20 a devátou otázku o 12 je znázorněno více pozitivních odpovědí po absolvovaném tréninkovém semináři než před ním.

Zda jsou uvedené rozdíly významné a zda se skutečně potvrdila závislost změny znalostí, schopností a postojů na účasti tréninkového semináře, je proveden χ^2 test nezávislosti, jehož výsledky jsou prezentovány v kap. 8.3.

Proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů



Graf č. 22 Výsledky za faktor Proces řešení problémů před a po tréninkovém semináři

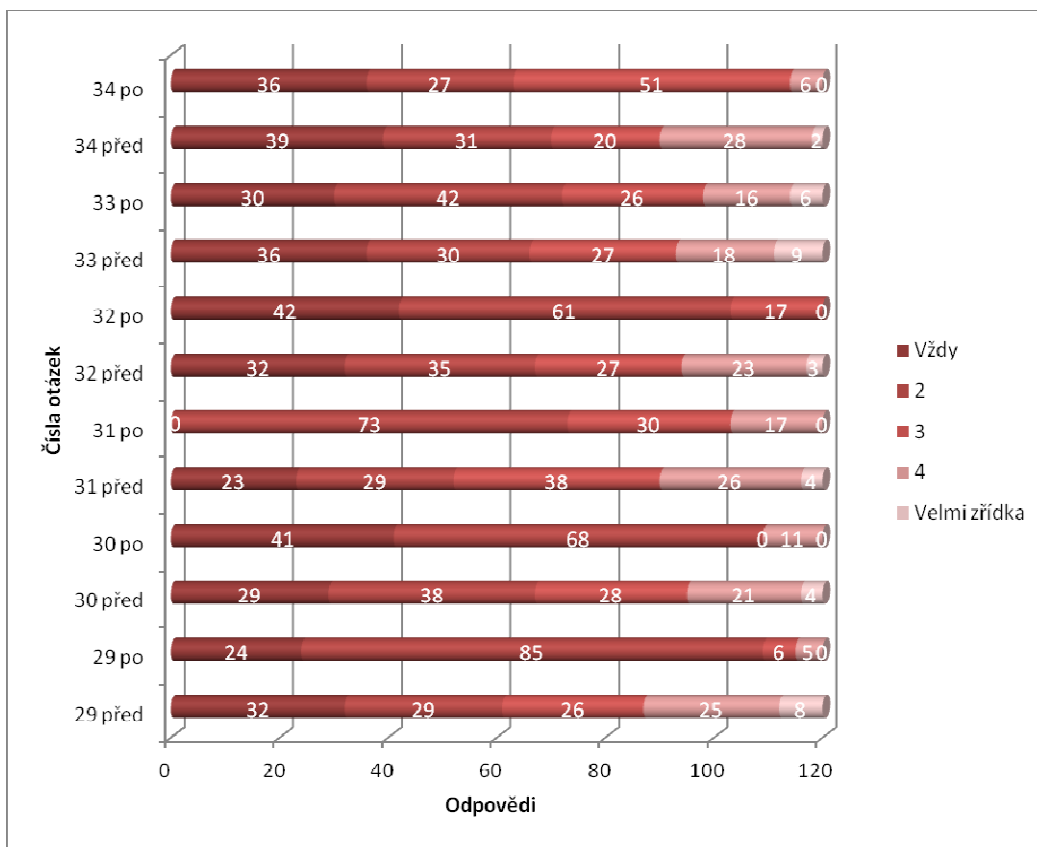
Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky vnímání faktoru „proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů“ respondenty před tréninkovým seminářem, jehož struktura je popsána v kapitole 5, jsou uvedeny v grafu č. 22. Na uvedené otázky odpovědělo všech 120 respondentů. Graf zároveň znázorňuje výsledky vnímání faktoru „proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů“ respondenty po tréninkovém semináři. Odpovědi na prvním

a druhém stupni škály jsou považovány za odpovědi pozitivní, odpovědi na třetím, čtvrtém a pátém stupni škály jsou považovány za odpovědi s potenciálem ke zlepšení. Při porovnání těchto grafů je patrné, že na desátou otázku „Po absolvovaném tréninkovém semináři ve své současné praxi přistupuji k identifikaci problému zásadně po analýze celé (kompletní) problémové situace“ po tréninkovém semináři prvním a druhým stupněm škály odpovědělo o 38 respondentů více než před účastí na tréninkovém semináři. Na 11. otázku odpovědělo prvním a druhým stupněm škály o 17 respondentů více. Jak ukazuje graf, na 12. otázku odpovědělo pozitivně o 19 respondentů více po absolvovaném školení než před ním. Na otázku 13. o 43, na 14. otázku o 38, na otázku 15. o 29 je zaznamenáno více pozitivních odpovědí po absolvovaném tréninkovém semináři než před ním.

Zda jsou uvedené rozdíly významné a zda se skutečně potvrdila závislost změny znalostí, schopností a postojů na účasti tréninkového semináře, je proveden χ^2 test nezávislosti, jehož výsledky jsou prezentovány v kap. 8.3.

Tvořivost/kreativita



Graf č. 23 Výsledky za faktor Tvořivost/kreativita před a po tréninkovém semináři

Zdroj: vlastní zpracování

Graf číslo 23 znázorňuje výsledky vnímání faktoru „Tvořivost/kreativita“ respondenty před tréninkovým seminářem, jehož struktura je popsána v kapitole 5. Na uvedené otázky odpovědělo všech 120 respondentů. Zároveň je zde vizualizován graf, který znázorňuje výsledky vnímání faktoru „Tvořivost/kreativita“ respondenty po tréninkovém semináři. Odpovědi na prvním a druhém stupni škály jsou považovány za odpovědi pozitivní, odpovědi na třetím, čtvrtém a pátém stupni škály jsou považovány za odpovědi s potenciálem ke zlepšení. Při porovnání těchto grafů je patrné, že na 16. otázku⁴⁹ „Po absolvovaném tréninkovém semináři vím, že mohu jít ve své současné praxi neobvyklými cestami“ po tréninkovém semináři prvním a druhým stupněm škály odpovědělo o 48 více respondentů než před účastí na tréninkovém semináři. Na 17. otázku odpovědělo prvním a druhým stupněm škály více o 42 respondentů než před účastí na tréninkovém semináři. Jak ukazuje graf, na 18. otázku odpovědělo pozitivně o 21 respondentů více po absolvovaném školení než před ním. Na otázku 19. o 36 a na 20. otázku o 6 bylo zjištěno více pozitivních odpovědí po absolvovaném tréninkovém semináři než před ním. Na otázku 21. odpovědělo po absolvovaném tréninkovém semináři prvním a druhým stupněm škály o 7 respondentů méně než před ním.

Zda jsou uvedené rozdíly významné a zda se skutečně potvrdila závislost změny znalostí, schopností a postojů na účasti tréninkového semináře, je proveden χ^2 test nezávislosti, jehož výsledky jsou prezentovány v kapitole 8.3.

⁴⁹ otázky č. 16-21 empirického zkoumání po absolvovaném tréninkovém semináři jsou totožné s otázkami č. 29-34 před absolvovaném tréninkovém semináři.

8.3 Tréninkový seminář a možnost jeho efektivního využití

V kapitole 7.2 jsou uvedeny výsledky měření spokojenosti v krátkodobém horizontu a zároveň doporučený formulář pro objektivní zjišťování efektivity v horizontu dlouhodobém. V kapitole 8.2 jsou porovnány výsledky empirického zkoumání I. a empirického zkoumání II. V kapitole 8.3 je zjišťováno, zda jsou rozdíly v četnostech odpovědí respondentů před a po tréninkovém semináři významné a zda skutečně existuje závislost změny znalostí, schopností a postojů ve vztahu k efektivnímu řešení problémů na účasti tréninkového semináře. Pro uvedená zjištění bylo využito kontingenční tabulky a χ^2 testu nezávislosti.

Kontingenční tabulka byla zpracována na základě celkových výsledků empirického zkoumání a je vyplněna následovně: účast tréninkového semináře je uvedena ve sloupcích kontingenční tabulky, v řádcích kontingenční tabulky je prezentována četnost pozitivních odpovědí, tzn. první a druhý stupeň škály = pozitivní odpověď < 2,1 / četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení, tzn. třetí, čtvrtý a pátý stupeň škály = odpověď s potenciálem ke zlepšení > 2,1 / neodpověděl(a) = neodpověděl (a) = 0). Byly zkoumány odpovědi na otázky č. 1-21 ve vztahu k účasti na tréninkovém semináři.

Způsob rozhodování a ochota nést zodpovědnost

Tab. 6 Otázka č. 1

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	93	91	184
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	27	29	56
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 7 Otázka č. 2

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	85	75	160
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	35	45	80
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 8 Otázka č. 3

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	104	120	224
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	16	0	16
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 9 Otázka č. 4

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	9
Četnost pozitivních odpovědí	10 61	99	160
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	59	21	80
11	12 120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 10 Otázka č. 5

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	75	105	180
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	45	15	60
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 11 Otázka č. 6

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	67	114	181
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	53	6	59
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 12 Otázka č. 7

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	43	63	106
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	77	57	134
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 13 Otázka č. 8

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	73	85	158
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	47	35	82
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

χ^2 test nezávislosti

H_0 : mezi sledovanými znaky neexistuje závislost

(3) Testové kritérium:
$$\chi^2 = \sum \sum \frac{(n_{ij} - n_{oj})^2}{n_{oj}}$$

Teoretické četnosti / podmínky použití χ^2 testu nezávislosti jsou splněny

$$n_{oj} = \frac{n_{i \bullet} \cdot n_{\bullet j}}{n}$$

Tab. č. 14 Teoretické četnosti Otázka č. 1

92	92
28	28

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 15 Teoretické četnosti Otázka č. 2

80	80
40	40

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 16 Teoretické četnosti Otázka č. 3

112	112
8	8

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 17 Teoretické četnosti Otázka č. 4

80	80
40	40

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 18 Teoretické četnosti Otázka č. 5

90	90
30	30

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 19 Teoretické četnosti Otázka č. 6

90,5	90,5
29,5	29,5

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 20 Teoretické četnosti Otázka č. 7

53	53
67	67

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 21 Teoretické četnosti Otázka č. 8

79	79
41	41

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium

H₀: mezi sledovanými znaky neexistuje závislost

$$(4) \quad \chi^2 = \sum \sum \frac{(n_{ij} - n_{oj})^2}{n_{oj}}$$

H₀: Vypočtenou hodnotu testového kritéria porovnáme s kritickou hodnotou $\chi^2 > \chi^2_{\alpha(k-1)}(m-1)$, kde k představuje počet obměn prvního znaku a m počet obměn druhého znaku. Je-li $\chi^2 > \chi^2_{\alpha(k-1)}(m-1)$, nulovou hypotézu o nezávislosti zamítáme.

Tab. č. 22 Otázka č. 1

0,01	0,01
0,01	0,01

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 1: $\chi^2 = 0,04$

Tab. č. 23 Otázka č. 2

0,3125	0,3125
0,3125	0,3125

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 2: $\chi^2 = 1,25$

Tab. č. 24 Otázka č. 3

0,571	0,571
8	8

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 3: $\chi^2 = 17,142$

Tab. č. 25 Otázka č. 4

4,51	4,51
9,025	9,025

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 4: $\chi^2 = 27,07$

Tab. č. 26 Otázka č. 5

2,5	2,5
7,5	7,5

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 5: $\chi^2 = 20$

Tab. č. 27 Otázka č. 6

6,1	6,1
18,72	18,72

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 6: $\chi^2 = 49,6$

Tab. č. 28 Otázka č. 7

1,89	1,89
1,49	1,49

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 7: $\chi^2 = 6,76$

Tab. č. 29 Otázka č. 8

0,46	0,46
0,77	0,77

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 8: $\chi^2 = 2,46$

Pro hladinu významnosti 0,005 je kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti 3,841.

Pro hladinu významnosti 0,025 je kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti 5,024.

Pro hladinu významnosti 0,01 je kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti 6,635.

→vypočtená hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, je možné na hladině významnosti 0,005 u otázek č. 3-7 nulovou hypotézu o nezávislosti zamítnout.

→vypočtená hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, je možné na hladině významnosti 0,025 u otázek č. 3-7 nulovou hypotézu o nezávislosti zamítnout.

→vypočtená hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, je možné na hladině významnosti 0,01 u otázek č. 2-7 nulovou hypotézu o nezávislosti zamítnout.

Σ Vzhledem k tomu, že hypotéza o nezávislosti účasti tréninkového semináře na změně postoje k faktoru „způsoby rozhodování a ochota nést odpovědnost“ byla pětkrát z osmi případů zamítnuta (na hladině významnosti 0,01 dokonce šestkrát), je možné konstatovat, že tréninkový seminář dává metody a nástroje, které jsou prostředkem k tomu, aby se problémy řešily efektivně.

Proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů

Tab. č. 30 Otázka č. 10

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	77	115	192
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	43	5	48
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 30 Otázka č. 11

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	76	93	169
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	44	27	71
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 31 Otázka č. 12

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	72	91	163
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	48	29	77
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 32 Otázka č. 13

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	59	102	161
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	61	18	79
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 33 Otázka č. 14

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	70	108	178
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	50	12	62
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 34 Otázka č. 15

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	79	108	187
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	41	12	53
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

χ^2 test nezávislosti

(5) Testové kritérium:
$$\chi^2 = \sum \sum \frac{(n_{ij} - n_{oj})^2}{n_{oj}}$$

Teoretické četnosti / podmínky použití χ^2 testu nezávislosti jsou splněny

$$n_{oj} = \frac{n_{i \bullet} \cdot n_{\bullet j}}{n}$$

Tab. č. 35 Teoretické četnosti Otázka č. 10

96	96
24	24

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 36 Teoretické četnosti Otázka č. 11

84,5	84,5
35,5	35,5

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 37 Teoretické četnosti Otázka č. 12

81,5	81,5
38,5	38,5

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 37 Teoretické četnosti Otázka č. 13

80,5	80,5
39,5	39,5

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 38 Teoretické četnosti Otázka č. 14

89	89
31	31

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 39 Teoretické četnosti Otázka č. 15

93,5	93,5
26,5	26,5

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium

H₀: mezi sledovanými znaky neexistuje závislost

$$(6) \quad \chi^2 = \sum \sum \frac{(n_{ij} - n_{oj})^2}{n_{oj}}$$

H₀: Vypočtenou hodnotu testového kritéria porovnáme s kritickou hodnotou $\chi^2 > \chi^2_{\alpha(k-1)}(m-1)$, kde k představuje počet obměn prvního znaku a m počet obměn druhého znaku. Je-li $\chi^2 > \chi^2_{\alpha(k-1)}(m-1)$, nulovou hypotézu o nezávislosti zamítáme.

Tab. č. 40 Otázka č. 10

3,76	3,76
15,04	15,04

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 10: $\chi^2 = 37,6$

Tab. č. 41 Otázka č. 11

0,86	0,86
2,04	2,04

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 11: $\chi^2 = 5,8$

Tab. č. 42 Otázka č. 12

1,11	1,11
2,34	2,34

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 12: $\chi^2 = 6,9$

Tab. č. 43 Otázka č. 13

5,74	5,74
11,70	11,70

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 13: $\chi^2 = 34,88$

Tab. č. 44 Teoretické četnosti Otázka č. 14

4,06	4,06
11,64	11,64

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 14: $\chi^2 = 31,4$

Tab. č. 45 Otázka č. 15

2,25	2,25
7,93	7,93

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 15: $\chi^2 = 20,36$

Pro hladinu významnosti 0,005 je kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti 3,841.

Pro hladinu významnosti 0,025 je kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti 5,024.

Pro hladinu významnosti 0,01 je kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti 6,635.

→vypočtená hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, je možné na hladině významnosti 0,005 u otázek č. 10-15 nulovou hypotézu o nezávislosti zamítnout.

→vypočtená hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, je možné na hladině významnosti 0,025 u otázky č. 10-15 nulovou hypotézu o nezávislosti zamítnout.

→vypočtená hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, můžeme na hladině významnosti 0,01 u otázek č. 10, 12,13,14 a 15 nulovou hypotézu o nezávislosti zamítnout.

ΣVzhledem k tomu, že hypotéza o nezávislosti účasti na tréninkovém semináři na změně postojů, znalostí a schopností k faktoru „proces řešení problémů/posloupnost řešení problémů“ byla ve všech případech zamítnuta (kromě otázky č. 11 na hladině významnosti 0,01) je možné konstatovat, že tréninkový seminář dává metody a nástroje, které jsou prostředkem k tomu, aby se problémy řešily efektivně.

Tvořivost/kreativita

Tab. č. 46 Otázka č. 16

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	61	109	170
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	59	11	70
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 47 Otázka č. 17

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	67	109	170

Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	53	11	70
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 48 Otázka č. 18

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	52	73	125
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	68	42	110
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 49 Otázka č. 19

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	67	103	170
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	53	17	70
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 50 Otázka č. 20

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí		72	138

	66		
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	54	48	102
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 51 Otázka č. 21

Účast tréninkového semináře/odpověď	Před tréninkovým seminářem	Po tréninkovém semináři	
Četnost pozitivních odpovědí	70	63	133
Četnost odpovědí s potenciálem ke zlepšení	50	57	107
	120	120	240

Zdroj: vlastní zpracování

χ^2 test nezávislosti

$$(7) \text{ Testové kritérium: } \chi^2 = \sum \sum \frac{(n_{ij} - n_{oj})^2}{n_{oj}}$$

Teoretické četnosti / podmínky použití χ^2 testu nezávislosti jsou splněny

$$n_{oj} = \frac{n_{i \bullet} \cdot n_{\bullet j}}{n}$$

Tab. č. 52 Teoretické četnosti Otázka č. 16

85	85
35	35

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 53 Teoretické četnosti Otázka č. 17

88	88
32	32

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 54 Teoretické četnosti Otázka č. 18

62,5	62,5
55	55

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 55 Teoretické četnosti Otázka č. 19

85	85
35	35

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 56 Teoretické četnosti Otázka č. 20

69	69
51	51

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. č. 57 Teoretické četnosti Otázka č. 21

66,5	66,5
54	54

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium

H₀: mezi sledovanými znaky neexistuje závislost

$$(8) \quad \chi^2 = \sum \sum \frac{(n_{ij} - n_{oj})^2}{n_{oj}}$$

H₀: Vypočtenou hodnotu testového kritéria porovnáme s kritickou hodnotou $\chi^2 > \chi^2_{\alpha(k-1)}(m-1)$, kde k představuje počet obměn prvního znaku a m počet obměn druhého znaku. Je-li $\chi^2 > \chi^2_{\alpha(k-1)}(m-1)$, nulovou hypotézu o nezávislosti zamítáme.

Tab. č. 58 Otázka č. 16

6,78	6,78
16,46	16,46

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 16: $\chi^2 = 46,48$

Tab. č. 59 Otázka č. 17

5,01	5,01
13,78	13,78

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 17: $\chi^2 = 37,58$

Tab. č. 60 Otázka č. 18

1,76	1,76
3,07	3,07

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 18: $\chi^2 = 9,66$

Tab. č. 61 Otázka č. 19

3,81	3,81
9,26	9,26

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 19: $\chi^2 = 26,14$

Tab. č. 62 Otázka č. 20

0,13	0,13
0,77	0,77

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 20: $\chi^2 = 1,8$

Tab. č. 63 Otázka č. 21

0,18	0,18
0,29	0,29

Zdroj: vlastní zpracování

Testové kritérium otázky č. 21: $\chi^2 = 0,94$

Pro hladinu významnosti 0,005 je kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti 3,841.

Pro hladinu významnosti 0,025 je kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti 5,024.

Pro hladinu významnosti 0,01 je kritická hodnota pro 1 stupeň volnosti 6,635.

→ vypočtená hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, je možné na hladině významnosti 0,005 u otázek č. 16-19 nulovou hypotézu o nezávislosti zamítnout.

→vypočtená hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, je možné na hladině významnosti 0,025 u otázek č. 16-19 nulovou hypotézu o nezávislosti zamítnout.

→vypočtená hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, je možné na hladině významnosti 0,01 u otázek č. 16-19 nulovou hypotézu o nezávislosti zamítnout.

ΣVzhledem k tomu, že hypotéza o nezávislosti účasti tréninkovém semináři na změně postojů, znalostí a schopností k faktoru „tvořivost/kreativita“ byla na hladině významnosti 0,01 ve všech případech zamítnuta, je možné konstatovat, že tréninkový seminář dává metody a nástroje, které jsou prostředkem k tomu, aby se problémy řešily efektivně.

9 ZHODNOCENÍ PŘÍNOSŮ DISERTAČNÍ PRÁCE A DOSAŽENÍ CÍLŮ

„Dynamizace současných výrobních i jiných podniků je založena na principu změny, které se musí lidé přizpůsobit. Z toho vyplývá první ze základních požadavků na pracovníky, požadavek vysoké adaptability. Zároveň musí být lidé schopni nové změny vyvolávat a z toho vyplývá druhý základní požadavek na pracovníky – požadavek vysoké tvořivosti“⁵⁰.

Téma disertační práce „Řešení problémů a tvořivost“ směřuje do oblasti rozvoje lidských zdrojů, konkrétně oblasti vzdělávání a hodnocení pracovníků. Téma bylo zpracované na základě obsáhlého studia manažerské literatury, rozhovorů s manažery firmy ŠA, konzultanty a poradci managementu a pro jeho zpracování existovaly tři hlavní motivy:

1. výstup dotazníkového šetření ve Škoda Auto v roce 2004 a 2007 prováděného společností HayGroup a zaměřeného na zjišťování témat, na která by se měl zaměstnavatel zaměřit v příštích letech.
2. dohoda Evropského parlamentu, Rady EU a Evropské komise o ustanovení roku 2009 jako Evropského roku kreativity a inovace⁵¹,
3. řešení problémů a tvořivost/kreativita jako jeden z hlavních požadavků zaměstnavatelů.

Disertační práce je strukturována do čtyřech základních částí a 9. kapitola je věnována stručnému shrnutí informací, závěrů a zhodnocení cílů a přínosů.

V úvodní části disertační práce jsou citovány definice termínů, jako je kompetence, klíčové kompetence a kompetenční struktura. Zároveň je v úvodu práce uveden kompetenční model, který může sloužit jako vstupní „měřítko“ při přijímání nového zaměstnance do organizace, struktura kompetencí a jejich způsob rozvoje. Práce vychází z komplexního pohledu na termín kompetence

⁵⁰ [27]

⁵¹ Kapitola 2.1

Training Agency: „Kompetence je široký pojem, který vyjadřuje schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v rámci daného zaměstnání. Týká se organizace a plánování práce, inovace a zvládnání nerutinních činností, zahrnuje ty vlastnosti osobní efektivity, které jsou vyžadovány na pracovišti k jednání se spolupracovníky, manažery a zákazníky.“

Dále je v úvodu práce podrobně mapována kompetence Řešení problémů a tvořivost/kreativita. „Řešení problémů a tvořivost“, kterou Belz a Siegrist vykládají jako: „připravenost a schopnost jedince převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluzodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací. Znamená to být otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Být přitom přístupný neobvyklým, málo používaným řešením, umět rozpoznávat problémy a rozčlenit je na dílčí problémy, hledat a nacházet alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v celkové řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli“.⁵²

V kapitole Řešení problémů je uveden postup řešení problémů a jednotlivé modely řešení problémů – model racionální a kreativní. Na tuto teoretickou část práce při návrhu struktury tréninkového semináře plyně navazuje část praktická. Účastníci tréninkového semináře si osvojují model řešení problémů vč. jeho technik a nástrojů, který vychází z Plamínkova modelu užitečné diskuse, kde je kombinován racionální model řešení problémů s modelem kreativním. Pro Plamínkův model jako východisko pro model vlastní existovaly tři hlavní důvody: Plamínkův model obsahuje jednotlivé fáze racionálního modelu, respektuje Guilfordovo přesvědčení, že nejdůležitější jsou dva typy produktivního myšlení – konvergentní a divergentní a zároveň v sobě zahrnuje všechny čtyři druhy inteligence uvedené na obr. 2 v Modelu kompetenčních požadavků pro 21. století, tedy IQ, EQ, AQ a CQ. [Sternbergovo tvrzení je výchozím pro tuto práci](#), v modelu řešení problémů je uplatněn analytický, kreativní a zároveň praktický přístup.

⁵² [7]

Vlastní model řešení problémů se od Plamínkova modelu liší jeho rozšířením o dvě fáze, divergencí a konvergencí v každé fázi modelu a doplněním o konkrétní nástroje a techniky konvergentního i divergentního charakteru. V kapitole 6 je představen vlastní, komplexní, praxí ověřený model efektivního řešení problémů s konkrétními nástroji a technikami a v prostudované literatuře dosud neexistující.

Kapitola kreativity posloužila jako teoretické východisko pro návrh jednotlivých kreativních cvičení, které byly součástí tréninkového semináře a jejichž cílem bylo posílit základní předpoklady pro tvůrčí činnost.

Zvláštní význam v teoretické problematice má v dnešní době kapitola Krizový management a kreativita.

Krise v podniku, pokud je podchycena včas a nezasáhla především finanční oblast podniku, se může za určitých podmínek a při pozitivním působení dalších faktorů stát pro podnik příležitostí. Právě v krizových dobách se rodí velká šance pro tvořivé zaměstnance přijít s něčím novým, co pomůže najít cestu z krize. V tomto období dochází k mobilizaci sil, k jejich soustředění na úzký problém, ke zvýšení aktivity pracovníků v podniku. Kdo díky svému pracovnímu nasazení „vybočí z řady“, ten si otevírá zcela novou perspektivu pro období, které přijde po krizi.

V období krize se zpravidla hledají cesty, jak se dostat z nepříznivé situace, odstraňují se slabé stránky podniku a často dochází i k výměně vedoucích pracovníků.

Zpravidla jedinci dívající se na problém konvenčním způsobem, jsou nahrazeni tvůrčími jedinci schopnými nového pohledu na věc, pohledu z jiné perspektivy, z jiného úhlu.

Pro schopné vedoucí pracovníky je krize výzvou nejen k jejímu úspěšnému vyřešení, ale k nové podnikové strategii a k hledání a využití nových příležitostí.

Právě takovýto přístup vyžaduje použití nových postupů a cest k vyřešení vzniklé krize, ale zároveň k dosažení kvalitativního skoku a k vyšší „pozici“ podniku, než která byla před vznikem krize. Prostředkem k tomu by mohla být kreativita pracovníků podniku, kteří krizi řeší. Musí být ovšem vytvořen dostatečný prostor pro kreativitu a v řešení by měl být zapojen jak krizový manažer, případně krizový tým a umožňuje-li to čas, tak i ostatní pracovníci podniku, kteří jsou otevřeně informováni o nastalé situaci v podniku.

Pokud je krizový vývoj rychlý a náhlý a řešení vyžaduje rychlý zásah, bude krizový manažer při řešení krizové situace postupovat autoritativně, což podstatně zužuje prostor pro kreativní jednání. Pokud však průběh krize není rychlý a existuje větší časový prostor pro jednání, může hrát kreativita v procesu krizového řízení velkou roli.

Analytickým cílem disertační práce bylo diagnostikovat jednotlivé faktory podílející se na efektivním řešení problémů a identifikovat faktory s největším potenciálem rozvoje.

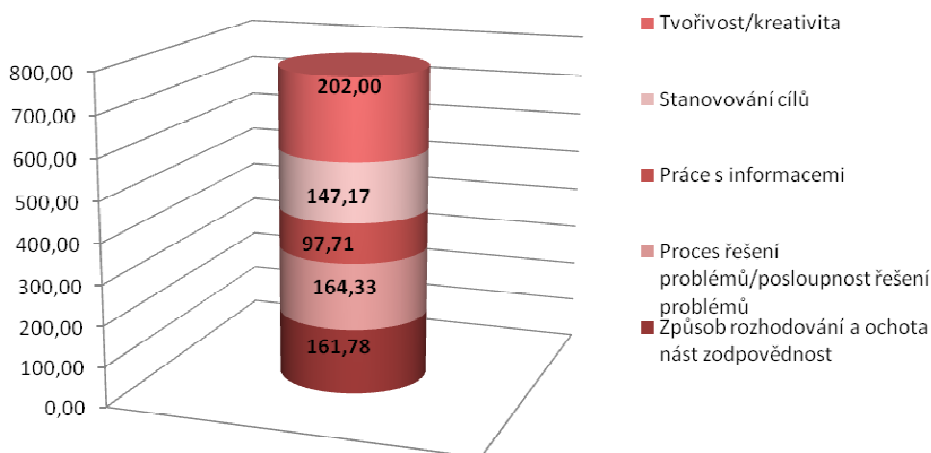
Z výkladu autorů Belze a Siegrista byly definovány jednotlivé faktory a na základě konzultace s kolegy z útvaru Vzdělávání Škoda Auto vytvořeny tematické oblasti (faktory). Následovala technika brainstorming⁵³ s cílem formulovat otázky, které nejlépe vystihují zkoumanou oblast (faktor). V konečné fázi techniky brainstorming byly vybrány konsenzuálním způsobem otázky, které byly „přeneseny“ do dotazníku. Dne 5.5. 2007 bylo zahájeno empirické zkoumání I. a identifikovány byly tři faktory, které se ukázaly jako validní pro přípravu tréninkového semináře. Tři identifikované faktory, na které byla zaměřena pozornost při přípravě tréninkového semináře, jsou znázorněny pomocí součtu průměrných odpovědí 3., 4., a 5. stupně škály násobených vahou důležitosti.

Jedná se o faktory:

- „Tvořivost/kreativita“,

⁵³ Příloha č. 2

- „Proces řešení problémů“ a
- „Způsob rozhodování a ochota nést odpovědnost“.



Graf č. 26 Identifikované faktory s největším potenciálem rozvoje ve vztahu k efektivnímu řešení problémů

Zdroj: vlastní zpracování

Cílem syntetickým bylo navrhnout konkrétní způsob rozvoje identifikovaných faktorů a prokázat jeho efektivitu. Proto byl formou projektu zpracován tréninkový seminář „Řešení problémů a tvořivost“, jehož cíle byly definované na základě třech faktorů, které se empirickým zkoumáním I. ukázaly jako validní. Tréninkový seminář byl pilotně ověřen a dle navržené struktury bylo realizováno od října roku 2007 do dubna roku 2009 16 dalších tréninkových seminářů, kterých se účastnilo 208 zaměstnanců Škoda Auto⁵⁴.

Možnost efektivního využití tréninkového semináře byla zjišťována subjektivními metodami v krátkodobém i dlouhodobém horizontu. V dlouhodobém horizontu bylo provedeno empirické zkoumání II. u 120 účastníků tréninkového semináře a zjišťovalo znalosti, schopnosti a postoje respondentů po tréninkovém semináři. Empirické zkoumání II. potvrdilo

⁵⁴ NOVÁČEK, K., Vzdělávání dospělých Škoda Auto [osobní konzultace] – 2.4. 2009

efektivitu tréninkového semináře a na základě významných rozdílů četností odpovědí před a po tréninkovém semináři a statistickým metodám – zej. χ^2 testu nezávislosti, bylo možné konstatovat, že tréninkový seminář dává metody a nástroje, které jsou prostředkem k tomu, aby se problémy řešily efektivně.

Z objektivních metod zjišťování efektivity tréninkového semináře byl doporučen konkrétní formulář, který v době, po jejímž uplynutí lze dosažení cílů hodnotit, vyplní přímý nadřazený účastníka tréninkového semináře.

Jak cíl analytický (tři identifikované faktory s největším potenciálem rozvoje), tak cíl syntetický této disertační práce (tréninkový seminář ověřený praxí) byl naplněn. Za vědecké a praktické přínosy lze považovat:

- a) Vlastní model řešení problémů, který uplatňuje konvergentní a divergentní myšlení v každé jeho fázi.
- b) Vlastní model řešení problémů, který obsahuje v každé jeho fázi konkrétní divergentní a konvergentní nástroje a techniky.
- c) Další možný důkaz o některých fungujících principech učící se organizace.
- d) Výsledky empirického zkoumání I. a empirického zkoumání II. ve Škoda Auto, které jsou porovnatelné s dalšími skupinami zaměstnanců firmy Škoda Auto i ostatních podniků.
- e) Konkrétní návrh vlastní struktury tréninkového semináře (vč. případové studie a kreativních cvičení) poskytnutý „zdarma“.
- f) Kompletní proces přípravy vzdělávací akce, včetně její realizace.
- g) Studijní podklad (Kuchařka kreativních technik) nejen pro účastníky tréninkového semináře.

10 ZÁVĚR

V posledních letech nabývá stále většího významu úloha neustálého zdokonalování a rozvoje pracovníků firmy, a to na všech jejích organizačních

úrovních. Je zcela pochopitelné, že v době neustálých ekonomických a technologických změn musí každá organizace reagovat na silný tlak konkurence všemi dostupnými prostředky. Jedním z těchto prostředků je zajištění rozvoje a vzdělávání personálu, který bude schopen pružně reagovat na stále se zvyšující požadavky tržního prostředí.

Nárůst počtu lidí, které Peter Drucker, zakladatel moderního managementu, nazývá „znalostními pracovníky“, znamená, že vysoce odborné znalosti a jedinečné dovednosti jsou dnes velmi ceněnou výhodou. Dnešní trh je plný vysoce kvalifikovaných lidí a v tomto prostředí ještě nikdy nemělo takový význam neustále rozvíjet vlastní dovednosti.

Je třeba si uvědomit, že rozvoj potenciálu zaměstnanců znamená pro firmu dlouhodobou konkurenční výhodu a investice do vzdělání se společností v budoucnu vrátí v podobě vyšší výkonnosti pracovníků.

Cílem podnikového vzdělávání by ovšem nemělo být pouze osvojování si nových znalostí a dovedností, ale především dosažení změn v myšlení a postojeových charakteristikách zaměstnanců, které jsou rozhodující pro další rozvoj firmy a pro dosažení a udržení její konkurenceschopnosti na trhu.

Podnik si cení zvláště lidí se silnou potřebou seberealizace, kterou může uspokojit právě i prostřednictvím podnikového vzdělávání. Možnosti vlastního rozvoje a zvyšování kvalifikace působí jako jeden z nejsilnějších prvků pozitivní pracovní motivace, stability a utváření dobrého vztahu k organizaci.

11 SEZNAM LITERATURY

1. ADAIR, J. *Jak efektivně vést druhé*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-40-3.
2. ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5. Přel. Josef Koubek

3. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.
4. BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-459-2.
5. BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 4. vyd. Brno: CP Books, 2005.
6. BĚLOHLÁVEK, F. *Osobní kariéra*. Praha: Grada Publishing, 1994.
7. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
8. BENDER, P. U. *Niterný leadership*, 1. vyd. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-069-4.
9. BENNIS, W. *Staří psi a nové triky aneb O tvořivosti a spolupráci*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-045-7.
10. BLANCHARD, K., JOHNSON, S. *Minutový manažer*. Praha: Pragma, 1993. ISBN 80-85213-29-X. Přel. Ivan Němeček
11. BRAGDON, A. *Trénink obou polovin mozku*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-511-3.
12. CRAINER, S. *Moderní management: Základní myšlenkové směry*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-019-8.
13. ČÁKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery, Kdo jsem já, kdo jste vy?*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1999. ISBN 80-85943-12-3.
14. DACEY, J., LENNON, K. *Kreativita*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-903

15. DISMAN, M., *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-822-9.
16. DONELLY, J. H., GIBSON, J. L., IVANCEVICH, J. M. *Fundamentals of Management*. VonHoffmann Press, Inc. USA 1995.
17. DRUCKER, P. F. *Efektivní vedoucí*. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-066-X. Přel. Pavel Medek
18. DRUCKER, P. F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-85603-02-O.
19. DRUCKER, P. F. *Výzvy managementu pro 21. století*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-021-X.
20. DRUCKER, P. *Výzvy managementu pro 21. století*: Management Press, Praha 2001, ISBN 80-7261-021-X
21. FOTR, J., DĚDINA, J. a HRŮZOVÁ, H. *Manažerské rozhodování*. 3. vyd. Praha: Ekopress, 2003. ISBN 80-86119-69-6.
22. GIBSON R. *Nový obraz budoucnosti*, Praha, Management Press, 1998, ISBN 978-80-7261-159-1
23. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
24. HERZBERG, F., MAUSNER, B., SNYDERMAN, B. D. *The Motivation to Work* 2. vyd., New York 1967
25. HLAVSA, J., *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
26. HLAVSA, J., *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia 1985
27. HORALÍKOVÁ, M. *Personální řízení*. Praha: PEF ČZU, 1998. ISBN 80-213-0428-6.
28. HRON, J. *Teorie řízení*. Praha: PEF ČZU, 1997. ISBN 80-213-0364-6.

29. HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
30. JAROŠOVÁ, E., KOMÁRKOVÁ, R., PAUKNEROVÁ, D., PAVLICA, K. *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. Praha: Management Press, 2005
31. KAMP, D. *Manažer 21. století*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-247-0005-0. Přel. Josef Koubek
32. KHELEROVÁ, V. *Komunikační a obchodní dovednosti manažera*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-375-8.
33. KIM, S. H. *Tisíc a jeden způsob jak motivovat sebe i druhé*. Praha: Management Press, 1999. ISBN 80-85943-96-4.
34. KLEIBL, J. a kolektiv, *Metody personální práce*, Praha, VŠE, 1995, ISBN 80-7079-413-5.
35. KLEIBL, J. DVOŘÁKOVÁ, Z. ŠUBRT, B. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2001. ISBN 80-7179-389-2.
36. KOHOUTEK, R., ŠTĚPANÍK J. *Psychologie práce a řízení*, Brno, Akademické nakladatelství s.r.o., 1999, ISBN 80-214-1552-5.
37. KOONTZ, H., WEIHRICH, H. *Management*. Praha: East Publishing, 1993, ISBN 80-7219-017-8. Přel. Václav Dolanský
38. KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů – základy moderní personalistiky*, Praha, Management Press, 1995, ISBN 978-80-7261-168-3
39. KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*: Management Press, Praha 2003 ISBN 80-7261-033-3
40. LIVIAN, Y. F., PRAŽSKÁ, L. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: HZ Systém, 1997. ISBN 80-86009-19-X.

41. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2
42. LUKEŠ, M., NOVÝ, I. *Psychologie podnikání*. Praha: Management Press, 2005
43. MAISEL, E. *Trénink kreativity*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-677-2.
44. MAISTER, D. H. Mýty kolem zvyšování kvalifikace. *Ekonom*. XL, 1996, č. 32, s. 51
45. MCGILL, A. M. *Řízení konfliktů*. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-136-4.
46. MILKOVICH, G. T., BOUDREAU, J. W. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-85623-29-3. Přel. Mojmír Koš.
47. NEKONEČNÝ, M. Motivace pracovního jednání a její řízení. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-85603-01-2.
48. PACOVSKÝ, P. *Člověk a čas: time management IV. generace*. 1. vyd. Tábor: Time Expert, 2000. ISBN 80-902783-0-2
49. PALÁN, Z. Lidské zdroje výkladový slovník. Praha: akademie věd ČR, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
50. PAVLÍK, P. Kreativně inovační management. Moderní řízení č. 1 Praha: *Economia*, 2002, s. 9
51. PAYNE, J., PAYNEOVÁ, S. *Repetitorium manažerských dovedností. Jak zdokonalit sám sebe*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-85943-76-X.
52. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-226-05-0

53. PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. 1. vyd. Praha: Argo, 1994. ISBN 80-85794-14-4.
54. PLAMÍNEK, J. *Sebeřízení; Praktický atlas managementu cílů, času a stresu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0671-7.
55. PLAMÍNEK, J. *Synergický management*. 1. vyd. Praha: Argo, 2000. ISBN 80-7203-258-5
56. PLAMÍNEK, J. *Vedení lidí, týmů a firem. Praktický atlas managementu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a. s., 2002. ISBN 80-247-0403-X.
57. PLAMÍNEK, J., FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. Grada Publishing, a.s., 2005, ISBN 80-247-1074-9
58. POKORNÝ, J. *Umění tvořivé činnosti. Personální management jako tvůrčí činnost*. Brno: ICB, 1995
59. PRÁŠILOVÁ, M., SVATOŠOVÁ, L. *Cvičení ze statistiky*, ČZU Praha, 2004 ISBN 80-213-0712-9
60. PROKOPENKO, J., KUBR, M. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, 1996
61. PROVAZNÍK, V. a kol. *Psychologie pro ekonomy*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-434-7.
62. ROBSON, M. *Skupinové řešení problémů*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-32-7.
63. RŮŽIČKA J. *Motivace pracovního jednání*, Praha, VŠE, 1992
64. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1972
65. STACKE, E. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005

66. STERNBERG, R. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0120-0.
67. STÝBLO, J. *Efektivní manažer*. Praha: Montanex, 1993. ISBN 80-85424-92-4.
68. STÝBLO, J. *Moderní personalistika – trendy, inspirace, výzvy*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-616-1.
69. STÝBLO, J. *Personální management*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-85424-92-4.
70. STÝBLO, J., URBAN, J., VYSOKAJOVÁ, M. *Personalistika 2007-2008*. Praha: ASPI Publishing, 2007.
71. SURYNEK, A. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.
72. SVATOŠOVÁ, L., KÁBA, B. *Statistické metody II*, ČZU Praha, 2008, ISBN 978-80-213-1736-9
73. ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: UK, 1996
74. TICHÁ, I. *Učí se organizace*. Praha: Alfa Publishing, 2005
75. TRUNEČEK, J. *Znalostní podnik ve znalostní společnosti*. Praha: Professional Publishing, 2004.
76. VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců – Praha: Grada Publishing, 2007*
77. VODŇANSKÝ, J. *Radost z inteligence*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-676-4.
78. VYTLAČIL M., MAŠÍN I. *Týmová společnost – podnik v globálním prostředí*, Liberec, Institut průmyslového inženýrství, 1998

- 79.WEHRICH, H., KOONTZ, H. *Management: A global perspective*. 10th edition. New York: McGraw-Hill, 1993. ISBN 0-07-112892-1.
- 80.ZUZÁK, R. *Kreativita při řešení krizí v podniku*. [online] [cit. 17.11 2004].
Dostupné z: <<http://pef.czu.cz/~zuzak/management/Nitr.htm>>

12 SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ

- a. s. akciová společnost
aj. a jiné
apod. a podobně
atd. a tak dále
č. číslo
např. například

obr. obrázek
s. strana
tab. tabulka
tj. to je
tzn. to znamená
tzv. tak zvaný
vyd. vydání
ZCA Vzdělávání dospělých
% procento

13 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Výstup dotazníkového šetření firmou HayGroup
Příloha č. 2 – Technika Brainstorming
Příloha č. 3 – Průvodní a motivační dopis k dotazníku I. a dotazník I.
Příloha č. 4 – Teorie k otázce č. 7
Příloha č. 5 – Připomínkový dopis
Příloha č. 6 – Případová studie NOTA

Příloha č. 7 – Způsoby rozhodování

Příloha č. 8 – Proces facilitace

Příloha č. 9 – Interní dotazník spokojenosti účastníků

Příloha č. 10 – Průvodní a motivační dopis k dotazníku II. a dotazník II.

Příloha č. 11 – Formulář hodnocení akce personálního rozvoje

Příloha č. 12 – Charakteristika vzdělávacích metod

Příloha č. 13 – Návrhy cvičení na rozvoj tvůrčího potenciálu

Příloha č. 14 – Kuchařka kreativních technik