

## 35 Jak se lidé učí

Politika, strategie a praxe rozvoje lidských zdrojů organizace musí odpovídat povaze podnikání a potřebám lidských zdrojů podniku. Východiskem by měly být přístupy přijaté k zabezpečení příležitosti k učení a rozvoji. Přitom bychom měli mít na mysli rozdíly mezi učním a rozvojem, které zmínili Pedler a kol. (1989), kteří považují učení za něco, co se koncentruje na přírůstek znalostí nebo vyšší stupeň existujících dovedností, zatímco rozvoj se vztahuje k přechodu k jinému stavu bytí nebo fungování. Takové přístupy by měly být založeny na pochopení toho, jak se lidé učí.

Na otázku „jak se lidé učí?“ odpovídá tato kapitola tím, že zkoumá:

- povahu učení;
- jak k učení dochází – poučení plynoucí z teorie učení;
- požadavky efektivního učení;
- rozdíl mezi formálním a neformálním učním;
- úloha učení probíhajícího na pracovišti;
- pojetí soustavného rozvoje;
- pojetí samostatného (samostatně řízeného) učení.

Zabezpečování učení pomocí formálních vzdělávacích akcí a programů je věnována následující kapitola.

### Povaha učení

Učení má řadu klíčových rysů, které popisuje tzv. „Deklarace o učení“ (A declaration on learning), zpracovaná řadou předních odborníků na učení probíhající v organizacích (Honey, 1998).

- Učení je složité a rozmanité a pokrývá všechny druhy záležitostí, jako jsou znalosti, dovednosti, názory, přesvědčení, hodnoty, postoje a zvyky.
- Učení je individuální záležitost a může se odehrávat i kolektivním způsobem ve skupinách a organizacích.
- Učení může nastartovat jakákoliv zkušenost nebo zážitek – neúspěchy, úspěchy a cokoliv mezi tím.
- Učení je jak procesem, tak výsledkem.
- Učení může být přírůstkové (přírůstek znalostí, dovedností atd.) nebo může být transformační (změna znalostí, dovedností atd.).
- Učení může být vědomé nebo nevědomé, bezděčné.
- Učení může být jak plánované, tak neplánované.
- Výsledky učení mohou být žádoucí, ale také nežádoucí.

- Nemůže existovat učení bez změny.
- Učení může být jak příčinou, tak následkem změny.
- Učení má morální rozměr.

Učení a volba spojují minulost se současností a vytvářejí možnosti přenést nás od známého k neznámému. Učení se pro budoucnost nám může poskytnout možnost soustavného rozvoje, jasnost vize a hodnot a chování potřebné k dosažení našeho cíle.

Neexistuje žádný jediný správný způsob učení, protože je nutné učení přizpůsobit různým příležitostem a preferovaným stylům učení. I když je proces učení v podstatě vnitřním procesem, jeho „zviditelnění“ a sdílení s ostatními zvyšuje hodnotu učení.

Efektivnost toho, jak se lidé učí, lze zlepšovat. Lidé, ať už jednotlivě nebo kolektivně ve skupinách, týmech a organizacích, se mohou naučit:

- analyzovat to, jak se učí;
- osvojit si pravidla a postupy zlepšující jejich způsoby učení;
- experimentovat a vytvářet nové způsoby učení;
- učit se od lidí okolo sebe;
- vnášet učení do nových situací.

Učit se učit je vůbec nejdůležitějším učením se. Když se jedná o samostatné, samostatně řízené učení, pak se toto učení stává efektivnějším a radostnějším.

## Jak k učení dochází

Argyris (1993) zdůrazňuje, že: „Učení neznamená jen mít nový úhel pohledu, novou myšlenku nebo nové chápání věcí. K učení dochází, když podnikáme účinné kroky, když odhalujeme a napravujeme chybu. Jak víte, kdy něco znáte? Když můžete udělat něco, o čem tvrdíte, že to znáte.“

Lidé se učí pro sebe a učí se od jiných lidí. Učí se jako členové týmů a v interakci, součinnosti se svými manažery, spolupracovníky a lidmi mimo organizaci. Slovy Birchalla a Lyonse (1995): „Aby došlo u jedince k efektivnímu učení, je důležité pěstovat prostředí, kde jsou lidé povzbuzováni, aby podstupovali rizika a experimentovali, kde omyly jsou tolerovány, ale kde existují možnosti učit se ze zkušeností.“

Abychom pochopili, jak se lidé učí, je nezbytné zvážit:

- proces učení;
- pojetí křivky učení;
- klíčové faktory psychologie učení;
- hlavní teorie učení: upevňování správných reakcí, podnět – reakce, kognitivní (poznávací), sebedůvěry;
- Kolbův cyklus učení a styly učení;
- styly učení (Honey a Mumford);
- učení se učit;
- jak lze tyto teorie co nejlépe využít – podmínky pro efektivní učení.

## Proces učení

Existují tři oblasti učení:

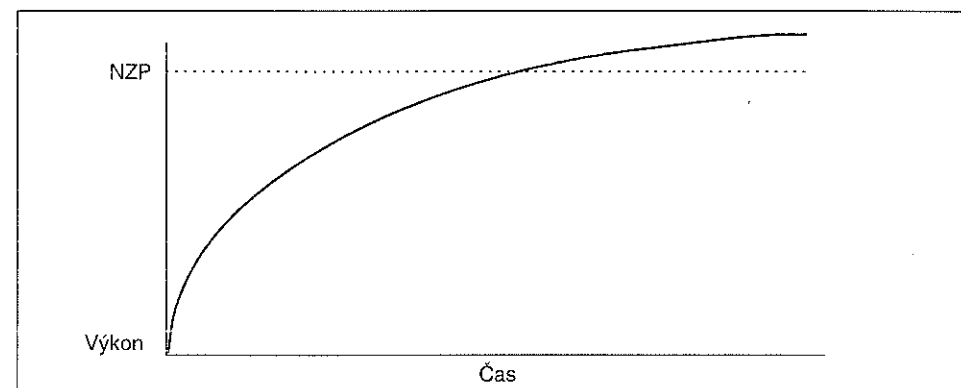
- znalosti – co jedinci potřebují znát (poznávací učení);
- dovednosti – co musejí být jedinci schopni dělat;
- postoje – co lidé cítí ve vztahu ke své práci.

Jak uvádí Reay (1994), učení a vzdělávání je trvalý a přirozený jev. A nejlepší učení je úzce spojeno s praktickou zkušeností – s prací.

## Křivka učení

Pojetí křivky učení se týká doby, kterou potřebuje nezkušená osoba k dosažení požadované úrovně výkonu na určitém pracovním místě nebo pro plnění určitého úkolu. Tato úroveň se někdy nazývá „norma (standard) zkušeného pracovníka“ (NZP).

Standardní křivku učení znázorňuje obrázek 35.1.



Obr. 35.1 Standardní křivka učení

Ale tempo, průběh učení kolísá v závislosti na efektivnosti vzdělávání a výcviku, na zkušenostech a vrozených schopnostech učící se osoby i na jejím zájmu se učit. Jak čas, potřebný k dosažení normy zkušeného pracovníka, tak rychlost, s níž učení v různé době probíhá a která se mění, ovlivňují tvar křivky znázorněné na obrázku 35.2.

Učení je často stupňovité, s jednou nebo více stagnačními fázemi, během nichž dochází k zastavení pokroku v učení. Může to být způsobeno tím, že učící se osoby nejsou schopny soustavně zvyšovat své dovednosti nebo rychlost práce a potřebují přestávku, aby si zafixovali to, co se až dosud naučili. Existenci takových stupňů, jaké ukazuje obrázek 35.3, lze využít při plánování vzdělávání k tomu, abychom poskytli určitá období pro dobře uvážené „strávení“ a zafixování naučených znalostí a dovedností, kdy nově získané znalosti a dovednosti se uplatňují v praxi. Slouží to k úspěšnému dosažení očekávaných norem výkonu.

- Nemůže existovat učení bez změny.
- Učení může být jak příčinou, tak následkem změny.
- Učení má morální rozměr.

Učení a volba spojují minulost se současností a vytvářejí možnosti přenést nás od známého k neznámému. Učení se pro budoucnost nám může poskytnout možnost soustavného rozvoje, jasnost vize a hodnot a chování potřebné k dosažení našeho cíle.

Neexistuje žádný jediný správný způsob učení, protože je nutné učení přizpůsobit různým příležitostem a preferovaným stylům učení. I když je proces učení v podstatě vnitřním procesem, jeho „zviditelnění“ a sdílení s ostatními zvyšuje hodnotu učení.

Efektivnost toho, jak se lidé učí, lze zlepšovat. Lidé, ať už jednotlivě nebo kolektivně ve skupinách, týmech a organizacích, se mohou naučit:

- analyzovat to, jak se učí;
- osvojit si pravidla a postupy zlepšující jejich způsoby učení;
- experimentovat a vytvářet nové způsoby učení;
- učit se od lidí okolo sebe;
- vnášet učení do nových situací.

Učit se učit je vůbec nejdůležitějším učením se. Když se jedná o samostatné, samostatně řízené učení, pak se toto učení stává efektivnějším a radostnějším.

## Jak k učení dochází

Argyris (1993) zdůrazňuje, že: „Učení neznamená jen mít nový úhel pohledu, novou myšlenku nebo nové chápání věcí. K učení dochází, když podnikáme účinné kroky, když odhalujeme a napravujeme chybu. Jak víte, kdy něco znáte? Když můžete udělat něco, o čem tvrdíte, že to znáte.“

Lidé se učí pro sebe a učí se od jiných lidí. Učí se jako členové týmů a v interakci, součinnosti se svými manažery, spolupracovníky a lidmi mimo organizaci. Slovy Birchalla a Lyonse (1995): „Aby došlo u jedince k efektivnímu učení, je důležité pěstovat prostředí, kde jsou lidé povzbuzováni, aby podstupovali rizika a experimentovali, kde omyly jsou tolerovány, ale kde existují možnosti učit se ze zkušeností.“

Abychom pochopili, jak se lidé učí, je nezbytné zvážit:

- proces učení;
- pojetí křivky učení;
- klíčové faktory psychologie učení;
- hlavní teorie učení: upevňování správných reakcí, podnět – reakce, kognitivní (poznávací), sebedůvěry;
- Kolbův cyklus učení a styly učení;
- styly učení (Honey a Mumford);
- učení se učit;
- jak lze tyto teorie co nejlépe využít – podmínky pro efektivní učení.

## Proces učení

Existují tři oblasti učení:

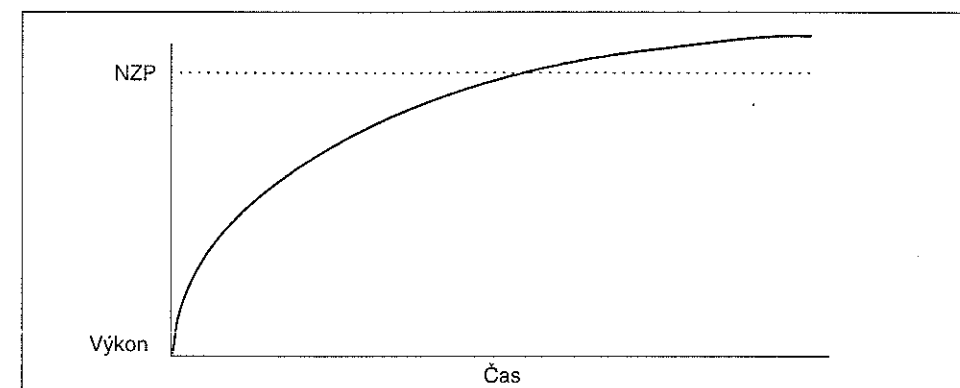
- znalosti – co jedinci potřebují znát (poznávací učení);
- dovednosti – co musejí být jedinci schopni dělat;
- postoje – co lidé cítí ve vztahu ke své práci.

Jak uvádí Reay (1994), učení a vzdělávání je trvalý a přirozený jev. A nejlepší učení je úzce spojeno s praktickou zkušeností – s prací.

## Křivka učení

Pojetí křivky učení se týká doby, kterou potřebuje nezkušená osoba k dosažení požadované úrovně výkonu na určitém pracovním místě nebo pro plnění určitého úkolu. Tato úroveň se někdy nazývá „norma (standard) zkušeného pracovníka“ (NZP).

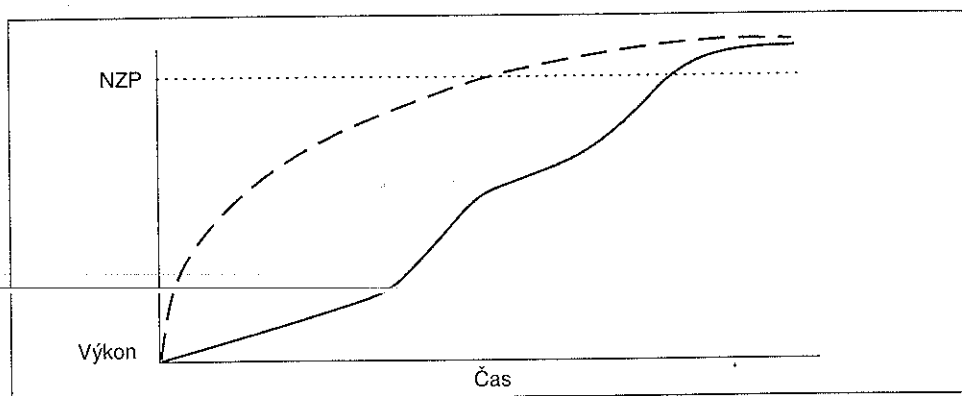
Standardní křivku učení znázorňuje obrázek 35.1.



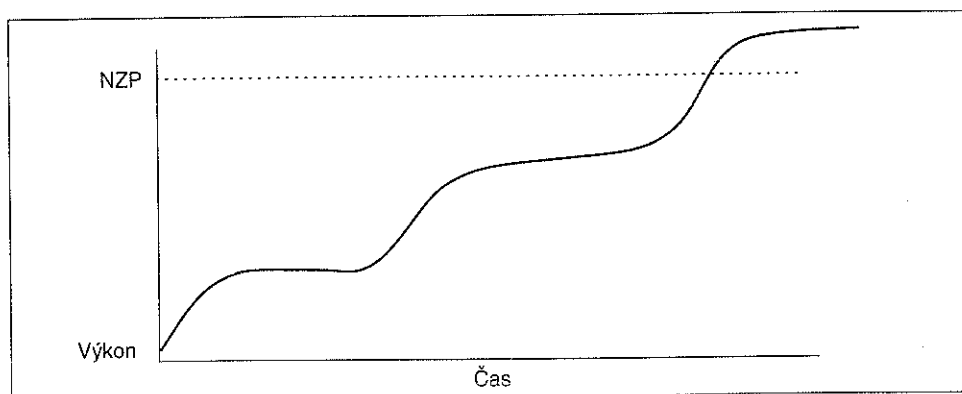
Obr. 35.1 Standardní křivka učení

Ale tempo, průběh učení kolísá v závislosti na efektivnosti vzdělávání a výcviku, na zkušenostech a vrozených schopnostech učící se osoby i na jejím zájmu se učit. Jak čas, potřebný k dosažení normy zkušeného pracovníka, tak rychlost, s níž učení v různé době probíhá a která se mění, ovlivňují tvar křivky znázorněné na obrázku 35.2.

Učení je často stupňovité, s jednou nebo více stagnačními fázemi, během nichž dochází k zastavení pokroku v učení. Může to být způsobeno tím, že učící se osoby nejsou schopny soustavně zvyšovat své dovednosti nebo rychlost práce a potřebují přestávku, aby si zafixovali to, co se až dosud naučili. Existenci takových stupňů, jaké ukazuje obrázek 35.3, lze využít při plánování vzdělávání k tomu, abychom poskytli určitá období pro dobře uvážené „strávení“ a zafixování naučených znalostí a dovedností, kdy nově získané znalosti a dovednosti se uplatňují v praxi. Slouží to k úspěšnému dosažení očekávaných norem výkonu.



Obr. 35.2 Křivka různé intenzity učení



Obr. 35.3 Stupňovitá křivka učení

Máme-li připraven vzdělávací modul, který popisuje, co je nutné se naučit i výcvik potřebný pro dosažení žádané úrovně dovednosti a rychlosti práce, je často žádané postupovat krok za krokem tak, že probereme jeden úkol nebo část úkolu, opakováním jeho provádění zafixujeme a pak připojíme další část látky. Naučené znalosti a dovednosti tedy zafixováváme v každé fázi učení. Nazývá se to metoda postupného učení.

### Klíčové faktory psychologie učení

Klíčovými faktory psychologie učení, podle seznamu, který sestavil Reay (1994), jsou:

- **Motivace nebo účelovost** – lidé se nejlépe učí, jestliže vidí výsledek učení, který jim stojí za to.
- **Významnost z hlediska osobního zájmu a volby** – motivace k učení bude větší, bude-li je jedinec vidět jako něco významného.

- **Učení se prací** – staré přísloví říká: „Slyším a zapomenu. Vidím a pamatuji si. Děláním a pochopím.“ Pochopení, porozumění je podstatné pro efektivní výkon a pouze práce může završit a dotvořit skutečné pochopení věci.
- **Právo dělat chyby v bezpečném prostředí** – učení se prací znamená, že lidé riskují nezdarem. Je tedy třeba zabezpečit takové podmínky, aby jedinci věděli, že chyby jsou dovoleny a nemají pro ně žádné následky, ale že vzdělavatelé jim musejí pomoci, jak se ze svých chyb poučit. Jak to vyjádřil Samuel Beckett: „Pokus. Selhání. Nový pokus. Opět selhání. Lepší selhání.“
- **Zpětná vazba** – učící se osoby potřebují zpětnou vazbu o tom, jak si vedou. Nejlépe se tato zpětná vazba poskytuje tak, že jim poskytujeme nástroje, jejichž pomocí mohou sami zhodnotit své pokroky, tj. nástroje sebeprověřování.
- **Právo učících se osob učít se podle svého vlastního časového rozvrhu a svým vlastním tempem** – učení bude efektivnější, jestliže učící se osoby budou moci samy sebe řídit v souladu s vlastními preferencemi týkajícími rychlosti postupu při učení.

### Teorie učení

#### Upevňování správných reakcí

V zájmu upevňování správných reakcí je třeba učícího se jedince, který úspěšně splnil svůj úkol, pochválit a tak jej motivovat k tomu, aby pokračoval v učení. Pozitivní zpětná vazba a znalost výsledků jsou důležitou cestou, jak zabezpečit, aby učení probíhalo. Pojetí upevňování správných reakcí bylo významně ovlivněno Skinnerovými (1974) teoriemi podmíněnosti a sociálního inženýrství a i když jsou tyto teorie někdy kritizovány jako příliš zjednodušující a manipulující, mají na vytváření a podobu vzdělávacích programů pořád ještě závažný vliv.

#### Kybernetické a informační teorie

Kybernetické a informační teorie naznačují, že zpětná vazba může řídit lidský výkon stejně, jako termostat řídí topení. Učící se osoby reagují na pokyny nebo podněty, které – pokud jsou založeny na prostředcích analýzy dovedností – mohou být použity jako základ vzdělávacích programů. Jestliže je možné rozdělit nějaký úkol na řadu malých částí, každou ze svým vlastním pokynem nebo podnětem, pak naučení každé části lze urychlit, jestliže se vzdělávaná osoba v daném okamžiku soustředí na jeden snadno osvojitelný kousek učení.

#### Poznávací (kognitivní) teorie

Ta popisuje způsob, jak se lidé učí zjišťovat a definovat problémy a jak se pokoušejí nabízet jejich řešení. Jestliže podle této teorie lidé sami pro sebe mohou objevit určité věci, s větší pravděpodobností si uchovávají dovednosti nebo znalosti a použijí je, když to bude zapotřebí. Poznávací teorie je základnou pro objevy, samostatné učení nebo procesy typu „udělej si sám“. Poskytuje princip pro semináře, participativní vzdělávání a používání případových studií, což všechno pomáhá lidem snadněji si osvojit řešení, která vypracovali sami od sebe a sami pro sebe, než kdyby šlo o něco, co jim vnutil vzdělavatel.

### Učení se ze zkušeností

Učení se ze zkušeností spočívá v tom, že lidé si vyvolávají své zkušenosti, vysvětlují je a rozhodují se, jak budou využity. Manažeři, vedoucí týmů a vzdělavatelé – specialisté mohou lidem pomoci v tom, aby pochopili, jak nejlépe interpretovat své zkušenosti a mít z nich prospěch.

### Teorie podnět – reakce

Tato teorie tak, jak ji vytvořil Gagné (1977), vztahuje proces učení k řadě faktorů, včetně upevňování správných reakcí, totiž:

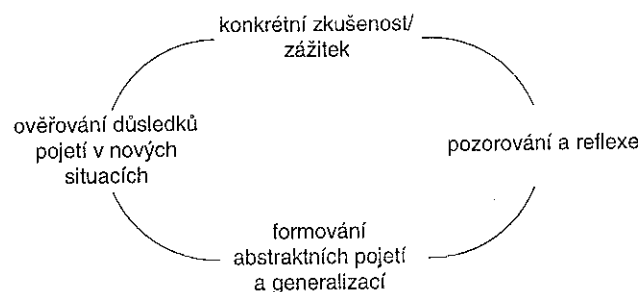
- **Hnací síla** – musí existovat základní potřeba nebo hnací síla se učit.
- **Podnět** – lidé musejí být procesem učení stimulováni.
- **Reakce** – proces učení musí lidem pomáhat vytvářet vhodné reakce, tj. znalosti, dovednosti a postoje, které povedou k efektivnímu výkonu.
- **Upevňování reakce** – tyto reakce je třeba upevňovat zpětnou vazbou a zkušeností až do té doby, dokud se je člověk nenaučí.

### Sebedůvěra

Pojetí sebedůvěry (důvěry ve vlastní schopnosti) vytvořené Bandurou (1977) se týká víry lidí ve své schopnosti učit se a plnit úkoly. Jak poznamenal Guest (1992b), ukázalo se, že silný pocit sebedůvěry pozitivně koreluje se zlepšeným výkonem při učení.

### Kolbův cyklus učení a styly učení

Kolb a kol. (1974) zjistili, že existuje cyklus učení, který tvoří čtyři fáze. Tento cyklus ukazuje obrázek 35.4.



Obr. 35.4 Kolbův cyklus učení

Definovali tyto fáze následujícím způsobem:

1. **Konkrétní zkušenost (zážitek)** – může být plánovaná nebo náhodná.
2. **Reflexivní pozorování** – týká se aktivního přemýšlení o zkušenosti (zážitku) a jejím významu.

3. **Abstraktní vytváření pojetí (vytváření teorií)** – generalizování na základě zkušenosti (zážitku) za účelem vytvoření různých pojetí a myšlenek, které lze aplikovat v případě, že se člověk ocitne v podobných situacích.
4. **Aktivní experimentování** – testování pojetí nebo myšlenek v nových situacích. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu.

Klíčem ke Kolbovu modelu je to, že je to prostý popis toho, jak se zkušenost (zážitek) transformuje do pojetí, která jsou pak použita jako vodítko v nových situacích. Aby se učili efektivně, je třeba, aby se jedinci přesunuli z role pozorovatelů do role účastníků, od přímého zapojení k objektivnějšímu analytickému nadhledu. Každý člověk má svůj vlastní styl učení a jedno z nejdůležitějších umění, které musejí vzdělavatelé neustále rozvíjet, je přizpůsobovat své přístupy stylu učení vzdělávaných osob. Vzdělavatelé musejí spíše reagovat na tyto styly učení a respektovat je, než preferovat svůj vlastní oblíbený přístup.

Kolb rovněž definoval následující styly učení používané učiteli se osobami:

- **Kompromisníci**, kteří učí metodou pokusů a omylů a spojují přitom dvě fáze cyklu – fázi konkrétní zkušenosti s fází experimentování.
- **Imaginativní typy**, kteří preferují postup od konkrétních k abstraktním situacím učení a od úvah k aktivnímu zapojení. Tito jedinci mívají značnou fantazii a mohou vidět celou situaci z různých hledisek.
- **Logické typy**, které preferují experimentování s nápady a váží si těchto nápadů pro jejich praktickou užitečnost. Jejich hlavním zájmem je to, zda teorie funguje v praxi, a spojují tak abstraktní a experimentální dimenze.
- **Asimilátoři**, kteří rádi vytvářejí své vlastní teoretické modely a přeměňují řadu nesourodých pozorování do obecného uceleného vysvětlení. Orientují se tak na reflexivní a abstraktní dimenze.

### Styly učení (typy učících se osob)

Jinou analýzu učení provedli Honey a Mumford (1986). Ti rozeznávají čtyři typy učících se osob a tím i čtyři styly učení:

- **Aktivisté**, kteří se plně a bez předpojatosti zapojují do nových zkušeností a zážitků a libují si v nových úkolech.
- **Přemítaví**, kteří stojí v pozadí a pozorují nové zkušenosti a zážitky z různých úhlů. Shromažďují údaje, zkoumají je a pak docházejí k závěru.
- **Teoretici**, kteří upravují a aplikují svá pozorování ve formě logických teorií. Mají sklon k perfekcionismu.
- **Pragmatiké**, kteří dychtí vyzkoušet nové myšlenky, přístupy a pojetí, aby viděli, zda fungují.

Ovšem žádný z těchto čtyř stylů učení není výlučný. Je zcela možné, že jedna osoba může být jak přemítavým, tak teoretikem a někdo jiný může být aktivistou / pragmatikem, přemítavým / pragmatikem nebo dokonce teoretikem / pragmatikem.

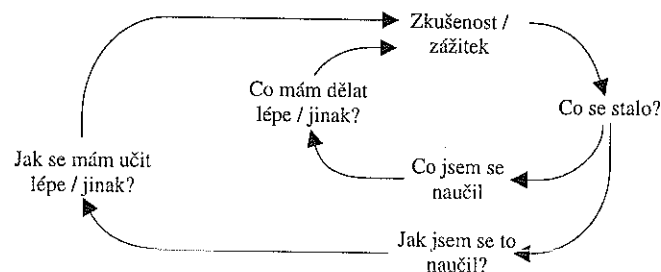
## Učení se učit

Lidé se učí pořád a prostřednictvím své činnosti získávají znalosti a dovednosti a pronikají do podstaty věcí. Ale budou se učit efektivněji, když se „naučí, jak se učit“.

Jak to definoval Honey (1998), proces učení se učit je získávání znalostí a dovedností a pochopení podstaty, které se týkají samotného procesu učení. Cíle, jak je charakterizoval Honey, jsou následující:

- vytvořit základnu pro organizování a plánování učení;
- přesně stanovit, co jsme se naučili a co v důsledku toho dělat lépe nebo jinak,
- předávat to, co jsme se naučili, jiným lidem tak, aby z toho měli prospěch;
- prověřit kvalitu toho, co jsme se naučili;
- přenášet to co jsme se naučili do jiných okolností a aplikovat to v nich;
- zlepšovat samotný proces učení tak, aby byla věnována stálá pozornost tomu, jak se lidé učí, a nikoliv jen tomu, co se učí.

Honey říká, že by se lidé mohli učit se učit tak, že by procházeli fázemi cyklu učení dvakrát, jak to ukazuje obrázek 35.5.



Obr. 35.5 Cyklus učení se učit

## Podmínky pro efektivní učení

Učení bude pravděpodobněji efektivnější, bude-li splněno deset podmínek:

1. *Učící se osoba je motivována k učení.* Může to být vnitřní motivace nebo motivace jako výsledek povzbuzování a stimulování jinou osobou – manažerem, mentorem nebo vzdělavatelem.
2. *Kultura organizace podněcuje a podporuje učení.* Pojetí učící se organizace může být poněkud mlhavé, ale přinejmenším zdůrazňuje, že by cílem organizace mělo být vytvářet kulturu a procesy podněcující učení.
3. *Učící se osobě se dostane rady, povzbuzení, podpory a zpětné vazby.* Pro všechny učící se osoby, dokonce i ty, které jsou významně vnitřně motivované, bude prospěšné, bude-li jim poskytnuta pomoc při definování a uspokojování jejich potřeb se učit.

4. *Učení se zlepší, když se poučíme z teorie učení.* Znamená to věnovat pozornost pojetím křivek učení (učení je postupný a možná stupňovitý proces) a klíčovými faktorům psychologie učení, kterou se tato kapitola bude zabývat později.

5. *Učení bude neefektivnější, bude-li uspokojovat potřeby učící se osoby.* Lidé jsou schopni se učit v mnoha různých situacích, jestliže očekávají, že to uspokojí jejich potřeby úspěchu, růstu, uznání a zaměstnatelnosti.

## Neformální učení

Neformální učení je učení se ze zkušeností. Většina učení neprobíhá ve formálních vzdělávacích programech. To byl závěr zprávy US Department of Labor (ministerstva práce USA) z roku 1996, která ukázala, že lidé se učí 70 % toho, co vědí o své práci, zcela neformálně, pomocí procesů, které nejsou organizovány nebo podporovány podnikem.

Neformální učení se odehrává na pracovišti tak, jak se tím zabývá následující část této kapitoly. Charakteristiky neformálního a formálního učení se v podobě popsané Davenportem (1999) jsou shrnuty v tabulce 35.1.

Tab. 35.1 Charakteristiky formálního a neformálního učení

Neformální	Formální
Vysoce odpovídající individuálním potřebám	Závažné pro někoho, ne tak závažné pro jiné
Učící se osoby se učí podle potřeby	Všechny učící se osoby se učí totéž
Může jít o malou mezeru mezi současnými a cílovými znalostmi	Může jít o značnou mezeru mezi současnými a cílovými znalostmi
Učící se osoby rozhodují o tom, jak bude učení probíhat	O tom, jak bude učení probíhat, rozhoduje vzdělavatel
Bezprostřední uplatnitelnost (učení typu „právě včas“ – „just-in-time“)	Doba uplatnitelnosti různá, často vzdálená
Snadno přenositelné učení	Mohou nastat problémy při uplatňování naučených poznatků a dovedností na pracovišti
Odehrává se při práci	Často se odehrává mimo pracoviště

Výhody neformálního učení jsou:

- Úsilí věnované učení odpovídá bezprostřednímu prostředí a je na ně zaměřené.
- Znalostí věci lze dosáhnout spíše postupně než pomocí nestravitelných velkých soust.
- Učící se osoby určují to, jakým způsobem získají znalosti, které potřebují – formální vzdělávání je více „našlapané“ a konfekční.

Nevýhody spočívají v tom, že:

- Může to být otázka možností – někteří lidé je využijí, jiní ne.



- Z definice je to neplánované a nesoustavné, což znamená, že to nemusí nutně uspokojovat potřeby učení každého jedince nebo každé organizace.
- Učící se osoby si mohou prostě vybrat špatné zvyky.

Výzkum prováděný Centre for Workforce Development (tedy Centrem pro rozvoj pracovních sil, 1998) zjistil, že neformální učení často nejlépe probíhá v týmových podmínkách. Prostředí, které s největší pravděpodobností podporuje neformální učení v týmech, je prostředím, v němž má tým odpovídající míru autonomie, kultura je otevřená a podporující, mezi členy týmu existují různé úhly pohledu, které podporuje klima tolerance a ochoty riskovat, a týmy jsou schopné kolektivně řešit problémy.

## Učení probíhající na pracovišti

### Přístupy k učení probíhajícímu na pracovišti

Učení probíhající na pracovišti má podle Sterna a Sommerlada (1999) tři formy. Jsou to:

1. *Seminář (workshop) jako místo, kde dochází k učení.* V tomto případě jsou učení a práce prostorově odděleny a existuje určitá forma členěné vzdělávací aktivity odehrávající se mimo pracovní místo nebo v jeho blízkosti. Může to být podnikové vzdělávací zařízení nebo jakýsi „ostrůvek vzdělávání“ na dílně, kde se probírají záležitosti výrobního procesu.
2. *Pracoviště jako prostředí, kde dochází k učení.* Při tomto přístupu se stává samo pracoviště prostředím pro učení. Dochází k různým vzdělávacím aktivitám (metodám) při výkonu práce na pracovišti a tyto aktivity bývají v různé míře členěny. Učení je záměrné a plánované, zaměřené na odborné vzdělávání pracovníků a jejich učení je podporováno, vhodným způsobem rozčleněno a monitorováno.
3. *Učení a práce jsou neoddělitelně promíseny.* V tomto případě se učení stává součástí každodenní práce a je zabudováno do běžných úkolů. Pracovníci rozvíjejí své dovednosti, znalosti a pochopení práce tím, že se zabývají podněty a výzvami, které před ně práce klade. Lze to charakterizovat jako soustavné a nikdy nekončící učení. Jak uvedl Zuboff (1988): „Učení není něco co vyžaduje čas vyčleněný z produktivní činnosti; učení je srdcem produktivní činnosti.“

Pracovní prostředí soustavného učení nabízené třetím přístupem považují někteří autoři za rys učící se organizace.

Učení se pomocí neformálních seminářů (workshopů) nelze považovat za víc než za učení se metodou „sedni si a koukej se“, kdy učení závisí na náhodě. „Revoluce ve vzdělávání“ v 60. letech, kdy byly zakládány výbory nebo komise pro vzdělávání, měla nahradit náhodné přístupy „systematickým vzděláváním“, kterým se budeme zabývat v následující kapitole. Tento kruh se nyní zdá být uzavřen a pozornost se přesunula od vzdělávání k učení pomocí seminářů (workshopů).

Výzkum Erauta a kol. (1998) zjistil, že v organizacích, kde jsou učící se osoby v centru pozornosti, zabezpečuje formální vzdělávání a výcvik pouze malou část toho, co se lidé při

práci učí. Většina učení popisovaná zmíněným badatelům bylo neformální učení, které nebylo ani jasně specifikované ani plánované. Přirozeně vyplývalo z problémů a podnětů přinášených prací. Efektivní učení však bylo závislé na sebedůvěře, motivaci a schopnosti pracovníků. Obvykle byly nabízeny některé formální vzdělávací akce rozvíjející dovednosti (zvláště pak vzdělávání nových pracovníků), ale převažovalo učení se ze zkušenosti a od jiných lidí na pracovišti.

### Spektrum soustavného učení

Spektrum soustavného učení probíhajícího na pracovišti od neformálního k formálnímu podle Watkinse a Marsicka (1993) tvoří:

- nepředvídané zážitky a střety, které mají za následek učení jako náhodný vedlejší produkt, který může nebo nemusí být vědomě rozpoznán;
- pověření novou prací a účast v týmech nebo jiné s prací spojené podněty a výzvy, které jsou využity k učení a seberozvíjení;
- samostatně iniciované a samostatně plánované zážitky a zkušenosti, včetně využívání médií a vyhledávání kouče nebo mentora;
- skupiny zaměřené na komplexní kvalitu nebo zlepšování, popřípadě na aktivní učení, určené ke zkvalitnění soustavného učení za účelem soustavného zlepšování;
- plánování určitého rámce učení spojeného s plánováním kariéry nebo plánováním osobního rozvoje;
- kombinace méně organizovaných příležitostí s organizovanými a strukturovanými službami k učení se ze zkušeností a zážitků;
- účelově vytvořené programy mentorování, koučování nebo vzdělávání na pracovišti při výkonu práce;
- příležitostné kurzy v učebnách nebo samostatné učení se pomocí studijních materiálů, s podporou techniky nebo bez ní;
- formální vzdělávací programy, které mohou vést k získání určité odborné kvalifikace.

### Co může organizace udělat

Je na organizaci, aby posoudila, jak může učení probíhající na pracovišti přispět k dosažení podnikových cílů tím, že zajistí, aby pracovníci měli nezbytné dovednosti. Hlavní starostí managementu by mělo být:

- zvýšit podnětnost práce samé, a to pomocí procesu vytváření pracovních míst a pracovních úkolů a pomocí vytváření správného prostředí pro učení se na pracovišti;
- formovat dovednosti manažerů, mistrů a klíčových pracovníků tak, aby tito lidé podporovali a usnadňovali učení;
- povzbuzovat týmové učení a společného učení, což může znamenat i vytváření strategií řízení znalostí a vytváření „společenství praktiků“, sloužících k podchycení výsledků neformálního učení;
- propojit formální vzdělávání v oblasti základních dovedností s neformálním učním;
- vytvořit kulturu učení – kulturu, v níž se uznává, že učení je významné, a pro kterou jsou charakteristické pozitivní kroky managementu povzbuzující a podporující učení se mimo

práci i při práci, například může jít o povzbuzování klíčových pracovníků, aby usnadňovali učení, a odměňování je za jejich příspěvek k procesu učení na jejich pracovištích, nebo o zřizování otevřených, volně přístupných center učení (a také poskytování času k jejich návštěvě).

## Soustavné učení a rozvoj

*Jak poznamenává Harrisonová (1997): „V životě organizace má na učení největší a rozhodující vliv každodenní zkušenost: Tuto zkušenost tvoří nejen práce, kterou lidé dělají, ale i způsob, jak na sebe navzájem působí s ostatními lidmi v organizaci, a také chování, postoje a hodnoty těchto ostatních lidí.“*

Z toho, že práce je soustavnou záležitostí, vyplývá, že i rozvoj pracovníků může být soustavný, protože lidé reflektují své zkušenosti a zážitky a učí se z nich. Ale k tomu s větší pravděpodobností dochází v případech, jestliže jsou tato reflexe a toto učení povzbuzovány a do jisté míry i začleněny do systému řízení pracovního výkonu a rozvoje. Britský Institute of Personnel and Development ve svém kodexu personální praxe o soustavném rozvoji uvedl: „Pokud je to možné, musí se učení integrovat s prací. To znamená, že se musejí všichni pracovníci věst k tomu, aby se učili na základě svých problémů, úkolů a úspěchů tak, jak se objevují v jejich každodenních činnostech.“

## Samostatné a samostatně řízené učení

Samostatné nebo samostatně řízené učení znamená, že lidé přebírají odpovědnost za uspokojování svých vlastních potřeb vzdělávání za účelem zlepšení pracovního výkonu, na podporu svých aspirací týkajících se kariéry, nebo za účelem zvýšení své zaměstnatelnosti ve své organizaci i mimo ni. Může to být založeno na procesech, které lidem pomocí reflexe vlastních zkušeností a analýzy toho, co musejí znát a být schopni dělat tak, aby pracovali lépe a urychlovali svou kariéru, umožňují rozpoznat, co se musejí naučit.

Knowles (1989) tvrdí, že všichni lidé se přirozeně mohou samostatně učit, i když možná budou na začátku potřebovat určitou pomoc, aby s učením začali. Jak poznamenala Harrisonová (1997), „k žádnému novému učení nedojde, pokud nebude existovat nějaký stimul, který by nastartoval proces učení“.

Samostatné nebo samostatně řízené učení se týká seberozvíjení a to je podporováno a podloženo sebehodnocením, které vede k lepšímu pochopení sebe samého. Pedler a kol. (1989) doporučili následující čtyřfázový přístup:

1. *Sebehodnocení* založené na tom, že jedinec analyzuje svou práci a životní situaci.
2. *Diagnóza* odvozená z analýzy potřeb a priorit v oblasti učení.
3. *Plánování činnosti* za účelem rozpoznání cílů, příležitostí i překážek, potřebných zdrojů (počítaje v to i lidi) a časového rozvrhu.
4. *Monitorování a přezkoumání* za účelem zhodnocení pokroku v plnění plánu činnosti.

Mumford (1994) navrhuje, aby samostatné učení probíhalo následujícím způsobem:

- Rozpoznat styly učení daných osob.
- Posoudit, do jaké míry jejich styl učení příznivě nebo nepříznivě ovlivňuje jejich učení.
- Posoudit jejich – pro učení klíčové – dovednosti pozorování a reflexe, analytické dovednosti, kreativitu, schopnost rozhodování a vyhodnocování a zvážit, jak by je měli využívat efektivněji.
- Posoudit práci, kterou vykonávají, a další zážitky a zkušenosti, které mají, a to z hlediska příležitostí, které tyto skutečnosti nabízejí pro jejich učení a vzdělávání.
- Porozhlédnout se po potenciálních pomocnících procesu seberozvoje: manažerech, spolupracovnících, vzdělavatelích nebo mentorech (tj. jiných jedincích, než je manažer nebo vzdělavatel, kteří běžně poskytují orientaci a radu).
- Stanovit cíle učení a vypracovat plán činnosti – plán osobního rozvoje nebo dohodu o učení a vzdělávání.
- Vyšetřit si každý den potřebný čas na odpověď na otázku „Co jsi se dnes naučil?“

Pojetí analýzy a diagnózy podle Pedlera a kol. a Mumfordova víra v hodnotu posuzování práce za účelem rozpoznání příležitostí k učení přispěly k lepšímu pochopení rozvojových aspektů řízení pracovního výkonu. První je zaměřit se na skutečnou práci, kterou lidé v současné době vykonávají a kterou možná budou vykonávat v budoucnu, a na to, co se potřebují naučit, aby ji mohli dělat, i na to, přesvědčit je, aby pochopili, jak lze toto učení zvládnout.

Ale ještě pořád se uznává, že tu musí být stimul a asi i pomoc a nějaké vedení a usměrňování.

Samostatně řízené učení je založeno na zásadě, že lidé se naučí a zapamatují si více, jestliže sami přijdou na to, jak se věci mají. Ale i tak mohou potřebovat, aby jim někdo ukázal směr, na co se mají podívat, a pomoci jim v hledání a nalézání poučení. Takové nasměrování může poskytnout proces řízení pracovního výkonu popsany v části VIII, který do dohody o pracovním výkonu může zahrnout i osobní plán učení / vzdělávání či rozvoje charakterizovaný v kapitole 37, ale který také stanovuje, jaké pomoci se pracovníkovi dostane ze strany manažera a organizace.

Uvedený plán může být vyjádřen v podobě *dohody nebo smlouvy o učení / vzdělávání*. Jde o dohodu, obvykle písemnou, mezi jedinci na jedné straně a jejich bezprostředními nadřízenými a často i vzdělavateli či mentory na straně druhé, týkající se dosažení určitého konkrétního cíle učení či vzdělávání. Partneři se také dohodnou, jakým způsobem bude daného cíle dosaženo a jakou při tom sehraji roli. Je potřebné vytvořit klima povědomí o příležitostech k učení, vzdělávání a rozvoji a navrhnout vzdělávací akce zaměřené na formování a rozvoj stylů učení a dovedností se učit.

Konkrétně může organizace podpořit samostatné učení tím, že zabezpečí, aby učící se osoby:

- si určily, co potřebují znát, aby mohli efektivně vykonávat svou práci; mohou přitom využít jakékoliv pomoci či vedení;
- dostaly pokyny k tomu, kde mohou obdržet materiály či informace, které jim při učení pomohou;



- si jako součást dohody o učení / vzdělávání zpracovaly plán a program učení / vzdělávání;
- si připravily plán osobního rozvoje tak, jak je popsán v kapitole 37, specifikující to, co se potřebují naučit, jak by se měly rozvíjet a jaké kroky by měly podniknout, aby splnily cíle učení / vzdělávání a rozvoje.

## 36 Odborné vzdělávání a výcvik pracovníků

### Definice

Odborné vzdělávání a výcvik pracovníků představuje systematické přizpůsobování chování učním, ke kterému dochází v důsledku vzdělávání, instruktáží, rozvoje a plánovaného získávání zkušeností. (V anglickém originále se používá termín „training“, který má jednak širší význam odpovídající českému „odbornému vzdělávání“, tedy osvojování si znalostí, dovedností a konkrétní práci vyžadovaného chování, jednak užší význam odpovídající českému „výcvik“, tedy osvojování si dovedností a konkrétní práci vyžadovaného chování. Autor používá termín spíše v širším smyslu a rozumí jím to, čemu se u nás říká „podnikové vzdělávání“ nebo „vzdělávání pracovníků“. V dalším textu budeme dávat přednost termínu „vzdělávání pracovníků“ nebo pro jednoduchost jen „vzdělávání“. – Poznámka překladatele.)

### Cíl

Základním cílem vzdělávání pracovníků je pomoci organizaci dosáhnout jejích cílů pomocí zhodnocení jejího rozhodujícího zdroje, tj. lidí, které zaměstnává. Vzdělávání znamená investovat do lidí za účelem dosažení jejich lepšího výkonu a co nejlepšího využívání jejich přirozených schopností. Konkrétními cíli vzdělávání jsou:

- rozvinout dovednosti a schopnosti pracovníků a zlepšit jejich výkon;
- pomoci lidem k tomu, aby v organizaci rostli a rozvíjeli se tak, aby budoucí potřeba lidských zdrojů organizace mohla být v maximální míře uspokojována z vnitřních zdrojů;
- snížit množství času potřebného k zácviku a adaptaci pracovníků začínajících pracovat na nových pracovních místech, či pracovníků převáděných na jiné pracovní místo nebo povyšovaných, tedy k zabezpečení toho, aby se tito pracovníci stali plně schopnými vykonávat tuto novou práci tak rychle a s tak nízkými náklady, jak je to jen možné.

(Autor vidí cíle vzdělávání pracovníků pouze z hlediska podniku. Stále více je však cílem tohoto vzdělávání i personální rozvoj pracovníků, zvyšování jejich spokojenosti a jejich konkurenceschopnosti na vnitropodnikovém i vnějším trhu práce. Podnikové vzdělávání pracovníků se tak vědomě zařazuje mezi zaměstnanecké výhody sloužící nejen k uspokojování potřeb organizace, ale i k uspokojování potřeb pracovníků samotných. – Poznámka překladatele.)

## Výhody

Efektivní vzdělávání může:

- minimalizovat náklady na osvojení znalostí, dovedností a schopností;
- zlepšit individuální, týmový a podnikový výkon z hlediska množství a kvality produkce, rychlosti práce a celkové produktivity;
- zlepšit provozní flexibilitu rozšířením okruhu dovedností pracovníků (víceoborová či širší kvalifikace);
- přilákat vysoce kvalitní pracovníky tím, že jim nabízí příležitost ke vzdělávání a rozvoji, zvyšuje úroveň jejich schopností a dovedností a umožňuje jim tak dosáhnout většího uspokojení z práce, získat vyšší odměnu a postupovat v organizaci po žebříčku funkcí;
- zvýšit oddanost a angažovanost pracovníků tím, že podporuje jejich ztotožnění se s posláním a cíli organizace;
- usnadnit řízení změny tím, že jednak vytváří pochopení pro změnu a porozumění jejím příčinám a jednak poskytuje lidem znalosti a dovednosti, které budou potřebovat k přizpůsobení se nové situaci;
- napomoci při vytváření pozitivní kultury v organizaci, například kultury orientované na zlepšování výkonu;
- poskytnout zákazníkům vyšší úroveň služeb.

## Jak porozumět vzdělávání

Abychom pochopili to, jak by se mělo vzdělávání pracovníků v organizaci utvářet a fungovat, je ze všeho nejdříve zapotřebí si uvědomit všechno to, čím jsme se zabývali v kapitole 35 v souvislosti s teoriemi učení a přístupy k příležitostem k učení a rozvoji v organizacích. Je tedy nezbytné rozumět následujícím přístupům ke vzdělávání tak, jak jsou popisovány v této kapitole:

- filozofie vzdělávání – měla by být vytvořena základna, od níž se odvíjejí principy a politika vzdělávání;
- proces vzdělávání – jak lze plánovat, realizovat a vyhodnocovat kritéria efektivního vzdělávání a programy a akce systematického vzdělávání;
- identifikace potřeb vzdělávání – stanovení toho, jaký typ vzdělávání je zapotřebí, a zabezpečení toho, aby toto vzdělávání odpovídalo potřebám jedinců i organizace;
- plánování vzdělávání – rozhodování o tom, jak uspokojit dlouhodobou a krátkodobou potřebu vzdělávání organizace, týmů a jednotlivců a jaké metody vzdělávání vybrat a aplikovat;
- realizace vzdělávání – realizace vzdělávacích programů pro různé kategorie pracovníků;
- odpovědnost za vzdělávání – určení toho, kdo plánuje a realizuje vzdělávací programy;
- vyhodnocování vzdělávání – zjištění, do jaké míry vzdělávání dosáhlo svých cílů z hlediska uspokojení potřeb vzdělávání.

## Filozofie vzdělávání

Filozofie vzdělávání určité organizace vyjadřuje důležitost, kterou tato organizace vzdělávání přikládá. Některé firmy používají pasivní přístup a domnívají se, že pracovníci sami přijdou na to, jak se s prací vypořádat, nebo že to odkoukají od spolupracovníků. Jestliže takové firmy trpí nedostatkem kvalifikovaných pracovníků, překonávají jej tím, že se snaží získat pracovníky od firem, které investují do vzdělávání.

Jiné podniky se v dobách, kdy se jim dobře daří, vrhají do vzdělávání a bez rozmyslu na ně vynakládají peníze. Ale v horších časech první, co tyto firmy udělají, je, že přestanou na vzdělávání vynakládat jakékoliv prostředky.

Organizace s pozitivní filozofií vzdělávání chápou to, že žijí ve světě, kde se dosahuje konkurenční výhody pomocí vyšší kvality lidí zaměstnaných ve firmě a že tuto životně důležitou potřebu nelze uspokojit bez investic do rozvoje dovedností a schopností lidí. Uznávají rovněž to, že současné nebo potenciální nedostatky v kvalifikaci mohou ohrozit jejich budoucí prosperitu a růst. V tvrdých obchodních podmínkách se tyto firmy přesvědčují o tom, že vzdělávání je investice, která se vyplácí. Chápou, že může být obtížné vyčíslit návratnost těchto investic, ale věří, že hmatatelné i nehmataelné výhody vzdělávání tak, jak byly uvedeny na začátku této kapitoly, tyto náklady více než ospravedlňují.

Nestačí však věřit ve vzdělávání jako v nějaký článek víry. Tato víra musí být podepřena pozitivními a realistickými představami a důkazy o tom, jak vzdělávání přispívá ke konečným výsledkům organizace. K posílení této víry je zapotřebí stanovit řadu konkrétních cílů vzdělávání, a to z hlediska návratnosti investic v podobě odpovídající jiným typům investic tak, aby se ukázal jasný finanční přínos. Oblasti, v nichž lze tyto představy a důkazy vytvořit, jsou uvedeny v dalším textu.

### Strategický přístup ke vzdělávání

Strategie vzdělávání se týká dlouhodobého pohledu na potřebu organizace v oblasti dovedností, znalostí a schopností jejích pracovníků. Filozofie vzdělávání zdůrazňuje, že vzdělávání a rozvoj by měly být integrální součástí procesu řízení. Řízení pracovního výkonu vyžaduje, aby manažeři pravidelně u svých podřízených týmů a jedinců zkoumali výkon z hlediska dohodnutých cílů a aby také zkoumali faktory ovlivňující výkon a odhalovali potřeby rozvoje a vzdělávání, které z tohoto zkoumání vyplynou. Uspokojování těchto potřeb je společnou záležitostí manažerů, týmů i jedinců, a to prostřednictvím koučování, konzultování a odpovídajících způsobů osvojování si znalostí a dovedností, vzdělávacích aktivit a akcí. Řízení pracovního výkonu vyúsťuje do plánů osobního rozvoje a do dohod nebo smluv o vzdělávání.

### Přiměřenost vzdělávání

Zatímco některé organizace neprovádějí vůbec žádné vzdělávání, jiné mají sklon k určitému „vzdělávání pro vzdělávání“. I když v obdobích hospodářského poklesu to bude asi méně obvyklé, přece jen existuje nebezpečí, že se některé organizace budou angažovat ve vzdělávání v oblastech, kde to výslovně neznamená přínos v podobě zlepšeného výkonu v rozhodujících oblastech činnosti organizace. Vzdělávání prostě musí uspokojovat zjištěné a odpovídající, přiměřené potřeby vzdělávání.

### Orientace na problém

Vzdělávání se musí orientovat na problém v tom smyslu, že by mělo být plánováno tak, aby překonalo rozdíl mezi tím, co lidé mohou dělat a tím, co mají dělat v současnosti i v budoucnosti. Problém může být negativním problémem v podobě nějakého nedostatku, který je třeba napravit či překonat. Nebo může být pozitivním problémem, protože se týká toho, jak uspokojit potřebu rozvoje nových dovedností nebo rozšířit znalosti tak, aby se uspokojily budoucí požadavky.

### Orientace na akci

Filozofie vzdělávání by měla klást důraz na to, že vzdělávání je tu proto, aby podnik lépe fungoval, aby lidé byli aktivní a dělali svou práci lépe nebo byli schopni dělat věci, které až dosud dělat nemohli. Cíle jakéhokoli vzdělávání nebo vzdělávacího programu by měly být definovány v takové podobě, aby přispěly k tomu, co budou lidé po vzdělávání dělat a čeho musejí dosáhnout, aby tedy byly orientovány na skutečnou, konkrétní činnost lidí.

### Vzdělávání orientované na výkon

Filozofie vzdělávání orientovaného na výkon znamená specificky a konkrétně provázat vzdělávání s požadavky na výkon a schopnosti pracovníka – například v souvislosti se zaváděním nového výrobku, postupu nebo systému.

### Trvalý rozvoj

Na vzdělávání bychom neměli pohlížet pouze jako na krátké, izolované kurzy poskytované pracovníkům v různých okamžicích jejich kariéry. Učení se a vzdělávání je nepřetržitý proces a je třeba sledovat a aplikovat politiku trvalého rozvoje, který byl popsán v kapitole 33.

### Politika vzdělávání

Politika vzdělávání je výrazem podnikové filozofie vzdělávání. Poskytuje vodítko k tomu, kolik vzdělávání má být poskytnuto (např., že každý pracovník ve funkci manažera, specialisty, technika nebo mistra by měl absolvovat alespoň pět dní formálního vzdělávání ročně), jaké množství a jaká proporce prostředků má být vynaložena na vzdělávání a kdo je za vzdělávání odpovědný.

## Proces vzdělávání

### Podmínky pro efektivní vzdělávání

Teorie učení naznačují, že v zájmu efektivnosti vzdělávání musí být splněno deset podmínek:

1. *Jedinci musejí být motivováni se učit.* Měli by si být vědomi toho, že současnou úroveň jejich znalostí, dovedností nebo schopností, nebo jejich současné postoje či chování je třeba zlepšit, aby byli schopni vykonávat svou práci ke své vlastní spokojenosti i ke spokojenosti jiných. Musejí tedy mít jasnou představu o tom, jak by se v tomto případě měli chovat.

2. *Pro vzdělávající se osoby by měly být stanoveny normy výkonu.* Musejí mít jasně definované cíle a normy, které budou pro ně přijatelné a bude je možné použít k posouzení jimi dosaženého pokroku.
3. *Vzdělávající se osoby potřebují pečlivé vedení.* Musejí být správně orientovány a potřebují odezvu na to, jak si vedou. Vnitřně motivovaní jedinci si mohou zabezpečit tuto orientaci a zpětnou vazbu sami, ale vždy by měl být po ruce vzdělavatel, který by je povzbudil a v případě potřeby i pomohl.
4. *Vzdělávající se osoby musejí mít pocit uspokojení ze svého vzdělávání.* Jestliže učení uspokojuje jednu nebo více jejich potřeb, jsou schopny se učit i za nejobtížnějších podmínek. A naopak, i nejlepší vzdělávací systémy mohou selhat, jestliže je vzdělávané osoby nebudou považovat za užitečné.
5. *Učení je aktivní, nikoliv pasivní proces.* Je třeba, aby učící se osoby byly aktivně zapojovány nejen do práce se vzdělavatelem a se spoluúčastníky vzdělávání, ale i do vytváření vzdělávacího programu.
6. *Je třeba používat vhodné metody.* Vzdělavatelé mají široký repertoár nástrojů vzdělávání i vzdělávacích materiálů. Musejí je používat diferencovaně na základě bystrého úsudku, a to v souladu s potřebami práce, pracovního místa, jedince i skupiny.
7. *Metody učení a vzdělávání by se měly obměňovat a měly by být rozmanité.* Používání širší škály metod, pokud jsou stejně vhodné, napomáhá učení tím, že udržuje zájem učících se osob.
8. *Na absorbování znalostí a dovedností je třeba poskytnout přiměřený čas.* Učení vyžaduje čas na přizpůsobení se, rozmyšlení a prověření si nových myšlenek a postupů i na akceptování toho, co se člověk učí. S tímto časem by měly vzdělávací programy počítat. Příliš mnozí vzdělavatelé se pokoušejí nacpat do svých programů mnoho věcí a ponechávají nedostatečný prostor pro vyzkoušení si látky a obeznámení se s ní.
9. *U učících se osob musí docházet k upevňování vědomí správného chování.* Tyto osoby obvykle potřebují rychle vědět to, že pracují dobře. Proto je zapotřebí, aby do dlouhodobých vzdělávacích programů byly zařazeny určité mezistupně či etapy, na jejichž konci by docházelo k dílčímu vyhodnocování pokroku v učení a tím i k upevňování vědomí učících se osob o svém správném či nesprávném chování.
10. *Je nezbytné uznat to, že existují různé úrovně učení se a že vyžadují různé metody a zaberou různou dobu.* V souvislosti s rostoucí složitostí učení a vzdělávání lze rozeznat čtyři úrovně.
  - Na nejjednodušší úrovni spočívá učení v přímých fyzických reakcích (tedy v provádění úkonů), v učení se nazpaměť a v základním formování člověka.
  - Na vyšší úrovni učení zahrnuje použití existujících znalostí nebo dovedností při nových úkolech nebo v novém prostředí.
  - Na další úrovni se učení stává složitým procesem, kdy dochází k rozpoznávání podstaty určitého okruhu postupů nebo akcí, kdy je třeba integrovat, propojit řadu izolovaných úkolů, nebo kdy se vzdělávání zaměřuje na interpersonální dovednosti.
  - K nejsložitější formě učení dochází v případech, kdy se vzdělávání a výcvik zaměřují na hodnoty a postoje lidí a skupin. To je nejen nejsložitější oblast, ale také oblast nejobtížnější a nejnebezpečnější.

## Systematické vzdělávání

Pojetí systematického vzdělávání vzniklo koncem 60. let na půdě Industrial Training Boards (zhruba Rada/výbor pro pracovní vzdělávání). Systematické vzdělávání je vzdělávání, které je vytvořeno specificky k uspokojení definovaných potřeb. Je plánované a zabezpečované lidmi, kteří vědí, jak vzdělávat, a dopad vzdělávání je pečlivě vyhodnocován. (Autorova definice systematického vzdělávání se poněkud odlišuje od definic, které zdůrazňují, že hlavní charakteristikou systematického vzdělávání je to, že probíhá nepřetržitě v rámci opakujícího se cyklu identifikace potřeby, plánování, realizace a vyhodnocování, kdy zkušenosti z předchozích cyklů se využívají v cyklech dalších a vzdělávání se tak soustavně zlepšuje. Systematické vzdělávání je tedy v organizaci neustále přítomné a formuje nejen znalosti, dovednosti a schopnosti potřebné k současnému výkonu práce, ale připravuje lidi i na změnu, činí z nich flexibilní pracovní sílu. – Poznámka překladatele.)

Systematické vzdělávání je založeno na následujícím jednoduchém čtyřfázovém modelu:

- Definování potřeb vzdělávání.
- Rozhodnutí o tom, jaký druh vzdělávání je k uspokojení těchto potřeb zapotřebí.
- Využití zkušených a školených vzdělavatelů při plánování a realizaci vzdělávání.
- Monitorování a vyhodnocení vzdělávání za účelem zjištění jeho efektivity.

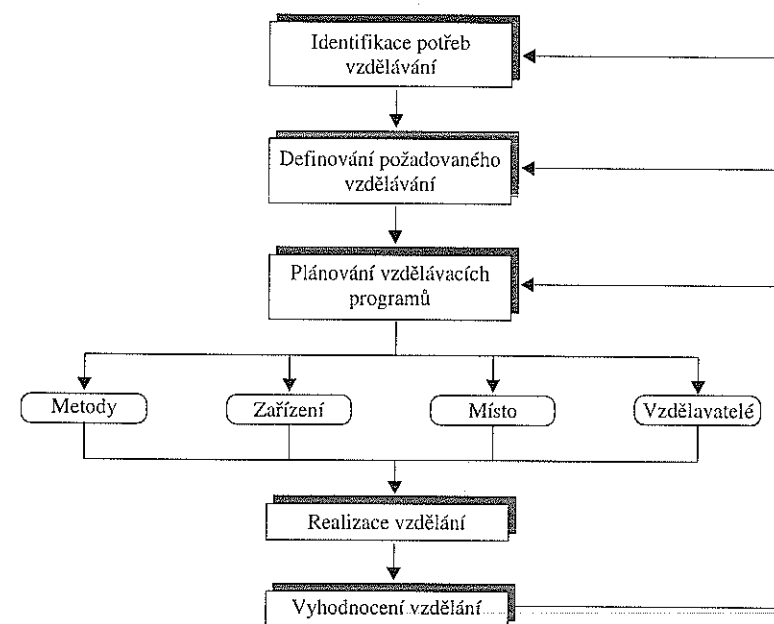
Tento model poskytuje dobré východisko pro plánování vzdělávacích programů; ale je příliš zjednodušený – vzdělávání je daleko složitější proces, než naznačuje model. Jiným nedostatkem pojetí systematického vzdělávání je to, že neklade dostatečný důraz na odpovědnost manažerů a samotných pracovníků za vzdělávání. V 70. letech se v důsledku určitých vlivů vyvinul „průmysl vzdělávání“, který zavedl nebo se pokusil zavést do průmyslu a obchodu příliš detailní, komplikované a byrokratické procedury, tedy „průmysl“, který byl pak pochopitelně do značné míry odstraněn. Ale esenciální platnost pojetí systematického vzdělávání nepopřela skutečnost, že bylo špatně realizováno. To, co bylo třeba udělat, bylo vytvořit realističtější přístup, který je popsán v následující části kapitoly pod označením „plánované vzdělávání“.

## Plánované vzdělávání

Plánované vzdělávání tak, jak je definovali Kenney a Reid (1994), jsou „promyšlené kroky orientované na dosažení vzdělání nezbytného pro zlepšení pracovního výkonu“. Proces plánovaného vzdělávání – jak ukazuje obrázek 36.1 – se skládá z následujících kroků:

1. *Identifikace a definování potřeb vzdělávání* – obsahuje analýzu podnikových, týmových a individuálních potřeb získat nové dovednosti nebo znalosti nebo zlepšit existující schopnosti. Analýza se týká současných problémů, které je třeba vyřešit, i budoucích potřeb. V této fázi se rozhoduje o tom, jaké vzdělávání je pro řešení daného problému nejlepší a z hlediska nákladů nejefektivnější.
2. *Definování požadovaného vzdělání* – je nezbytné – tak jasně, jak je to jen možné – specifikovat, jaké dovednosti a znalosti se mají lidé naučit, jaké schopnosti je třeba rozvíjet a jaké postoje je třeba změnit.

3. *Definování cílů vzdělávání* – cíle vzdělávání jsou souborem, který definuje nejen to, co se mají lidé naučit, ale také to, co učící se osoby musejí být schopny po absolvování příslušného vzdělávacího programu dělat.
4. *Plánování vzdělávacích programů* – je třeba vytvořit vzdělávací programy, které by pomocí vhodné kombinace a vhodného propojení metod vzdělávání a umístění vzdělávání zabezpečily uspokojení potřeb a splnění cílů vzdělávání.
5. *Rozhodnutí o tom, kdo bude zabezpečovat vzdělávání* – je třeba rozhodnout, do jaké míry se bude vzdělávání zabezpečovat v organizaci, a do jaké míry mimo ni. Současně je třeba určit, do jaké míry se na odpovědnosti za vzdělávání budou podílet útvar vzdělávání, manažeri nebo vedoucí týmů a pracovníci samotní.
6. *Realizace vzdělávání* – zajistit, aby byly použity nejvhodnější metody, které zabezpečí, že vzdělávané osoby si osvojí takové dovednosti, znalosti, schopnosti a postoje, které potřebují mít.
7. *Vyhodnocení vzdělávání* – během programů se sleduje efektivnost vzdělávání a následně se provádí vyhodnocení dopadu vzdělávání; smyslem obojího je zjistit, do jaké míry byly splněny cíle vzdělávání.
8. *Zdokonalení vzdělávání a pokračování v něm, pokud je to nezbytné* – na základě vyhodnocení rozhodnout o míře, v jaké je třeba program plánovaného vzdělávání zlepšit, a o tom, jak by měly být uspokojeny zbývající či přetrvávající požadavky na vzdělávání.



Obr. 36.1 Proces plánovaného vzdělávání

### Systémový přístup k plánovanému vzdělávání

Právě popsaný proces vzdělávání bude dobře fungovat pouze tehdy, jestliže bude plně propojený se systémem vztahů, struktur, vzájemných závislostí a práce v organizaci. Systémový přístup ke vzdělávání byl Manpower Services Commission (1981 – Komise pro služby pracovníkům ve Velké Británii) definován jako:

Identifikace vstupů, výstupů, složek a subsystémů a hledání cest, jak pomocí vzdělávání zlepšit vykonávanou práci zvýšeným příspěvím lidské složky (lidí) – v kontrastu ke strojnímu zařízení a výrobním postupům. Při formování vzdělávacích programů, v nichž složkami jsou strategie vzdělávání a lidé a cíli pak požadavky na vzdělání, se pak uplatňuje systémový přístup. A aby bylo možné poznatky o efektu vzdělávání využít ke zlepšení následujícího vzdělávání, aplikuje se systémový přístup také na interakci mezi vzděláváním a výrobní činností.

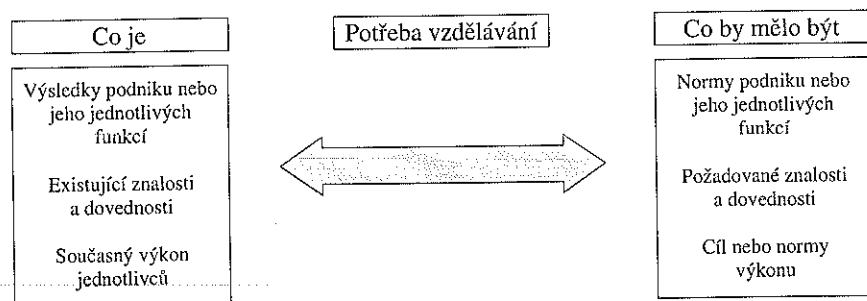
Systémový přístup vyžaduje lidi, kteří se budou zabývat přípravou plánů vzdělávání a brát přitom v úvahu všechny faktory a proměnné, které by mohly ovlivnit osvojování si znalostí, dovedností a schopností. Jinými slovy, program vzdělávání pro práci v jedné části organizace může být ovlivněn událostmi kdekoli uvnitř i vně podniku a podoba kurzu musí tyto okolnosti brát v úvahu.

### Identifikace potřeb učení a vzdělávání

Vzdělávání musí mít nějaký účel a tento účel lze definovat pouze tehdy, jestliže jsou systematicky rozpoznávány a analyzovány potřeby vzdělávání u organizace, skupin i jednotlivců.

#### Analýza potřeb vzdělávání – cíle

Analýza potřeb vzdělávání se zčásti soustřeďuje na definování rozdílu mezi tím, co se děje a tím, co by se mělo dít. To je vlastně to, co by mělo překlenout vzdělávání (viz obrázek 36.2), tj. rozdíl mezi tím, co lidé znají a mohou dělat, a tím, co by měli znát a být schopni dělat.



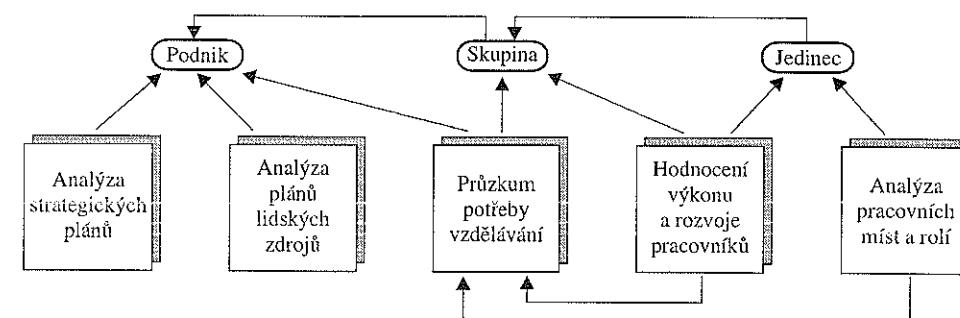
Obr. 36.2 Potřeba vzdělávání

Je však nutné se vyhnout pasti tzv. „modelu deficitu“, který znamená, že vzdělávání pouze dává do pořádku to, co bylo špatné. Vzdělávání je totiž mnohem více. Zabývá se, nebo by

se mělo zabývat, rozpoznáváním a uspokojováním potřeb učení a rozvojových potřeb – vícebodovostí či flexibilní kvalifikací, přípravou lidí na to, aby byli schopni a ochotni brát na sebe další povinnosti a odpovědnost, zvyšováním všestranných schopností a přípravou lidí na to, aby byli v budoucnu připraveni přebírat vyšší úroveň odpovědnosti a pravomocí.

#### Analýza potřeb vzdělávání – oblasti

Potřeby vzdělávání by měly být za prvé analyzovány u organizace jako celku – tedy jako podnikové potřeby; za druhé by měly být analyzovány u útvarů, týmů, funkcí nebo zaměstnání v rámci organizace – tedy jako skupinové potřeby; a za třetí by měly být analyzovány u jednotlivých pracovníků – tedy jako individuální potřeby. Tyto tři oblasti – jak ukazuje obrázek 36.3 – jsou vzájemně propojeny. Analýza podnikových potřeb povede k rozpoznání potřeb v různých útvarech nebo zaměstnáních, zatímco analýza skupinových potřeb zase odhalí potřebu vzdělávání u jednotlivých pracovníků. Tento proces probíhá i obráceně. Pokud se analyzují potřeby jednotlivých pracovníků zvláště, vyplyne z nich obecná či společná potřeba, kterou je možné řešit na skupinové bázi. Souhrn skupinových a individuálních potřeb pomůže definovat podnikové potřeby, i když mohou existovat určité nadřazené požadavky na vzdělávání, které se mohou týkat pouze organizace jako celku a které uspokojují potřeby jejího hospodářského rozvoje – tedy celkový plán vzdělávání může být obsáhlejší, než by to odpovídalo prostému součtu plánů částí organizace.



Obr. 36.3 Analýza potřeb vzdělávání – oblasti a metody

#### Zdroje informací

Walters (1983) rozeznává devět zdrojů informací, které pomáhají při identifikování priorit vzdělávání. Jsou to:

1. *Cíle organizace a podnikové plány*, které ukazují směr, kterým chce organizace jít, a tedy i její hlavní priority vzdělávání.
2. *Plánování lidských zdrojů a následnictví*, které poskytuje informace o budoucí potřebě dovedností a potřeb vzdělávání manažerů.
3. *Personální statistika (statistika pracovníků)* týkající se např. mobility (fluktuace) pracovníků, osvětlující problémy lidských zdrojů, které lze možná vyřešit pomocí vzdělávání.
4. *Rozhovory s odcházejícími pracovníky*, které mohou signalizovat nedostatky v oblasti vzdělávání.

5. *Konzultace s vyššími manažery*, na základě nichž lze získat názory na potřeby vzdělávání od lidí, kteří v organizaci dělají zásadní rozhodnutí.
6. *Údaje o produktivitě, kvalitě a výkonu*, které ukazují, kde jsou rozdíly mezi očekávanými a výsledky nebo kde se projevují negativní trendy, a vypovídají tak o potřebách vzdělávání.
7. *Změny v podobě útvarů*, které poskytují informaci o budoucím vývoji a jemu odpovídajících potřebách vzdělávání.
8. *Požadavky manažerů na vzdělávání*, které vypovídají o jimi vnímaných potřebách.
9. *Znalost finančních plánů*, které informují, zda budou pro vzdělávání k dispozici potřebné prostředky, a možná povedou k nalezení nových přístupů v případě, že prostředky jsou omezené.

Dvěma dalšími prameny, o nichž se Walters přímo nezmiňuje, jsou plány zavádění nové techniky a technologie nebo systémů založených na informačních technologiích a marketingové plány, které ukazují, kde jsou potřebné nové dovednosti, důležité pro uplatnění nových výrobků nebo služeb na trhu, pro použití jiných postupů prodeje a pro aktivity na nových územích. (Autor zapomíná na jeden důležitý a ve vyspělých zemích stále používanější zdroj informací o potřebě vzdělávání, a sice průzkum názorů samotných pracovníků. – Poznámka překladatele.)

### Metody analýzy potřeb vzdělávání

Tyto zdroje informací poskytují základnu pro podrobnou analýzu potřeb vzdělávání, ke které se používají následující metody.

#### Podnikové a personální plány

Strategie vzdělávání pracovníků v organizaci by měla být do značné míry determinována jejími podnikovými a personálními strategiemi a plány, včetně plánů zavádění nové techniky a technologie, z nichž se odvozují plány lidských zdrojů. Tyto plány by měly dostatečně obecně ukazovat typy dovedností a schopností, které by mohly být v budoucnu zapotřebí, a také počty lidí s těmito dovednostmi a schopnostmi. Tyto obecné ukazatele je třeba převést do konkrétnějších plánů, které se budou zaměřovat například na výsledky vzdělávacích programů v podobě lidí se specifickými dovednostmi nebo kombinacemi dovedností (víceborová či flexibilní kvalifikace).

#### Analýza pracovních míst

Analýza pracovních míst pro vzdělávací účely znamená detailní zjišťování obsahu práce, norem výkonu z hlediska kvality a množství a znalostí, dovedností a schopností potřebných k úspěšnému vykonávání práce na pracovním místě, a tedy k plnění norem výkonu.

Metody analýzy pracovního místa, dovedností a schopností byly popsány v kapitole 23. Pro účely vzdělávání je nezbytné zajistit, aby informace získané z této analýzy specifikovaly:

- všechny problémy, s nimiž se setkává držitel pracovního místa při osvojování si základních dovedností a při snaze o jejich úspěšnou aplikaci;
- jakékoliv nedostatky ve výkonu současného držitele pracovního místa, které vyplývají z mezer ve znalostech, z nedostatku dovedností nebo ze špatné motivace a které je třeba dát do pořádku pomocí vzdělávání;

- jakékoliv oblasti, kde úroveň schopností jasně neodpovídá požadovaným standardům;
- jakékoliv oblasti, kde budoucí změny pracovních procesů, metod práce nebo povinností a odpovědností signalizují potřebu vzdělávání;
- jak se vzdělávání provádí v současnosti – a jak je efektivní.

Výsledkem analýzy pracovních míst by měla být následující specifikace vzdělávání nebo učení.

#### Specifikace vzdělávání a učení

Specifikace vzdělávání nebo učení je produktem analýzy pracovních míst. Člení obecné povinnosti obsažené v popisu pracovního místa do podrobných úkolů, které je třeba plnit. Z toho pak vyplývá řada charakteristik nebo vlastností, které by jedinec měl mít, aby mohl tyto úkoly úspěšně plnit. Těmito charakteristikami jsou:

- *Znalosti* – to, co jedinec potřebuje znát. Mohou to být odborné, technické nebo komerční znalosti. Nebo to mohou být znalosti o komerčním, ekonomickém a tržním prostředí; znalosti obsluhy strojů; znalosti používaného materiálu nebo zařízení nebo znalosti postupů, které je třeba dodržovat; nebo znalosti zákazníků, klientů, kolegů a podřízených, s nimiž se daná osoba stýká, a znalosti faktorů, které ovlivňují jejich chování. Nebo může jít o znalosti týkající se problémů, ke kterým dochází, a cest, jak tyto problémy řešit.
- *Dovednosti* – co jedinec potřebuje být schopen dělat, má-li se dosáhnout žádaných výsledků a mají-li být znalosti využity efektivně. Dovednosti progresivně narůstají v důsledku opakovaného vzdělávání a výcviku a v důsledku praxe. Mohou být manuální, intelektuální nebo mentální, perceptuální (týkající se vnímání) nebo sociální.
- *Schopnosti* – schopnosti chování, které jsou potřebné k dosažení žádané úrovně výkonu.
- *Postoje* – dispozice chovat se nebo pracovat způsobem, který je v souladu s požadavky práce.
- *Normy výkonu* – to, čeho musí být plně způsobilý jedinec schopen dosáhnout.

Pro vzdělávané osoby nebo nově přijaté pracovníky lze zpracovat specifikaci učení v podobě, jakou ukazuje obrázek 36.4.

#### Hodnocení pracovního výkonu (hodnocení pracovníků)

Proces řízení pracovního výkonu, popsáný v části VII, by měl být primárním zdrojem informací o potřebách vzdělávání a rozvoje jednotlivců. Přístup ke vzdělávání založený na řízení pracovního výkonu se soustřeďuje na přípravu programů zlepšování pracovního výkonu a na dohody či smlouvy o vzdělávání nebo na plány osobního rozvoje propojené se společně vypracovanými plány činností. Důraz je kladen na soustavný, trvalý rozvoj. Každý kontakt mezi manažery a pracovníky během roku je považován za příležitost k učení a vzdělávání.

#### Šetření o vzdělávání

Šetření o vzdělávání shromažďuje všechny informace získané jinými metodami analýzy. Jeho účelem je poskytnout vyčerpávající, úplnou základnu pro vytváření strategie vzdělávání a pro její realizaci. Ale důležité je doplnit tyto informace rozhovory s lidmi. Nejlepší způ-



sob, jak začít, je diskuse o požadavcích a problémech jejich práce a na základě toho, co vám řeknou o své práci, pak pochopit jejich potřeby vzdělávání. Pro lidi je často obtížné mluvit o svých potřebách vzdělávání a snadno mohou poskytnout neodpovídající informaci. Ale jsou obvykle ochotni mluvit o své práci.

Šetření o vzdělávání věnuje zvláštní pozornost míře, v jaké existující vzdělávání uspokojuje potřeby vzdělávání. Další informace by se měly získat z hodnocení vzdělávání, které je rovněž v této kapitole popsáno.

Za účelem zjištění názorů pracovníků na současné množství a úroveň vzdělávání lze využít i nějaké formy průzkumů názorů.

SPECIFIKACE UČENÍ	
Název pracovního místa: Manažer produktu	Útvar: Marketing
Čemu musí držitel pracovního místa rozumět	
Výsledky učení	Metody učení
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trh klubu čtenářů</li> <li>• Dosažitelnost výsledků průzkumu trhu</li> <li>• Interpretace marketingových údajů</li> <li>• Plnění činnosti v klubu čtenářů</li> <li>• Kreativní činnosti v útvaru</li> <li>• Objednávání knih a kontrola zásob</li> <li>• Postupy přímého marketingu a údaje potřebné pro marketing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koučování: Manažer marketingu a manažer inzerce</li> <li>• Koučování: Manažer průzkumu trhu</li> <li>• Koučování: Manažer průzkumu činnosti</li> <li>• Koučování: Manažer plnění činnosti</li> <li>• Koučování: Vedoucí tvůrčí skupiny</li> <li>• Koučování: Manažer výroby knih</li> <li>• Kurzy v Institutu přímého marketingu</li> </ul>
Co musí být držitel pracovního místa schopen dělat	
Výsledky učení	Metody učení
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Připravit rozpočet klubu</li> <li>• Připravit plány marketingu</li> <li>• Provádět testy / pilotní ověřování</li> <li>• Připravit kampaň pro získávání členů</li> <li>• Vybrat média pro inzerci a upoutávky</li> <li>• Specifikovat požadavky na inzeráty a letáky</li> <li>• Analyzovat výsledky kampaně získávání členů</li> <li>• Připravit marketingovou zprávu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koučování: Specialista na rozpočty</li> <li>• Koučování: Mentor</li> <li>• Koučování: Výzkumný útvar činnosti</li> <li>• Četba: Příručka manažera produktu</li> <li>• Četba: Příručka manažera produktu</li> <li>• Koučování: Editor klubu a manažer zásob</li> <li>• Koučování: Mentor, vedoucí kreativní skupiny</li> <li>• Číst předchozí analýzy</li> <li>• Četba: předchozí zprávy; pozorovat: setkání vyhodnocující marketing</li> </ul>
Poznámky o metodách učení	
<p>Mentoring poskytovaný manažerem marketingu a navržený vyšším manažerem produktu  Zácvikový program připravený manažerem pro vzdělávání a rozvoj  Pokud je to vhodné, lze naplánovat další vzdělávací kurzy zaměřené na řízení projektů, psaní zpráv, prezentační dovednosti a asertivitu  Průzkoumání pokroku v učení manažerem marketingu a manažerem vzdělávání a rozvoje  Manažer produktu může samostatně řídit své učení podle programu</p>	

Obr. 36.4 Příklad specifikace vzdělávání / učení

## Plánování programů vzdělávání

Každý vzdělávací program je třeba vytvářet individuálně a jeho podobu je třeba soustavně rozvíjet v případě, že se objeví nové potřeby vzdělávání, nebo když odezva na program signalizuje nezbytnost změn. Dříve než se budeme věnovat zvláštním aspektům vzdělávacích programů pro manažery, vedoucí týmů, řemeslníky a techniky či administrativní personál, je třeba prodiskutovat níže uvedené záležitosti.

### Cíle

Je důležité pečlivě zvážit cíle vzdělávacího programu – tedy výsledky celého učení. Cíle lze definovat v podobě „kritérií chování“, tj. norem nebo změn pracovního chování, kterých musí být dosaženo, aby bylo vzdělávání považováno za úspěšné. Je třeba definovat, co by měla vzdělávaná osoba být schopna dělat až se vrátí po absolvování kurzu na pracoviště; jinými slovy, je třeba definovat konečné chování. Předávání poznatků je jen jakousi vnější formou vzdělávání, ale ve skutečnosti jde o pracovní chování. Cíle vzdělávání je možné nejlépe vyjádřit následujícím způsobem:

Po ukončení vzdělávání (nebo této části vzdělávání) bude vzdělávaný schopen... (orientovat se v bilancích, programovat osobní počítač, pracovat s textovým editorem, pracovat s vysokou mírou přesnosti atd.).

### Obsah

Obsah vzdělávacího programu by do značné míry měly determinovat analýza potřeby učení a vzdělávání a vyhodnocení toho, co je třeba udělat pro dosažení dohodnutých cílů vzdělávání.

### Délka

Délka vzdělávacího programu samozřejmě závisí na jeho obsahu. Ale je také třeba pečlivě zvážit to, jak lze vzdělávání urychlit pomocí takových metod, jako je například vzdělávání pomocí počítačů. Je třeba se také zamyslet na tím, ve kterých případech je třeba více času na to, aby se lidé sami učili „objevováním“, nebo ve kterých případech je třeba věnovat více času a pozornosti náležitému zapojení lidí, které zajistí, aby účastníci vzdělávání měli příležitost plně pochopit a osvojit si nové myšlenky a postupy.

### Kde by se mělo vzdělávání uskutečňovat?

Existují tři místa, kde je možné realizovat vzdělávání: v podniku, při výkonu práce (na pracovišti), v podniku, mimo výkon práce (mimo pracoviště) a externě, mimo podnik. Každý způsob má své použití a své výhody a nevýhody.

#### V podniku, při výkonu práce (na pracovišti)

Vzdělávání v podniku, při výkonu práce může spočívat ve vyučování nebo koučování manažery, vedoucími týmů nebo vzdělavateli. Může také spočívat v individuálním nebo skupinovém pověření úkolem či přidělení projektu a v použití mentora (viz příloha A). Je to jediný způsob, jak rozvíjet a uplatňovat specifické manažerské, vůdcovské, technické, prodejní,

manuální a administrativní dovednosti, které organizace potřebuje. Má výhodu reality a bezprostřednosti. Jedinci pracují, učí se a rozvíjejí svoji odbornost současně. Teorie se uplatňuje v praxi bezprostředně a její důležitost pro danou věc je zřejmá a pochopitelná. Většina učení se uskutečňuje přirozeným způsobem jako součást procesu řízení pracovního výkonu a prostřednictvím každodenních kontaktů, i když neefektivnější bude, budou-li výslovně stanoveny specifické cíle vzdělávání.

Nevýhodou je to, že efektivnost vzdělávání silně závisí na kvalitě vedení a koučování poskytovaného při práci. Mnozí manažeři a vedoucí týmů neumějí vzdělávat a mají sklon vzdělávání neprovádět nebo jej ani nepodněcovat a nepodporovat. Instruování může být nevhodné a vzdělávání může vést k napodobování a opakování zlovyků a nevhodných návyků. Kromě toho, vzdělávaného může odrážet prostředí a on toto prostředí může vidět jako něco, co mu komplikuje rychlé osvojování základních dovedností. Abychom překonali tento problém, je důležité poskytnout manažerům a vedoucím týmů určitý výcvik v tom, jak své podřízené vzdělávat. A co je důležitější, je třeba jim také soustavně zdůrazňovat, že se to od nich očekává, protože je to klíčová součást jejich pracovních povinností a bude to i jedním z klíčových kritérií hodnocení jejich pracovního výkonu.

#### *V podniku, mimo výkon práce (mimo pracoviště)*

Vzdělávání v podniku, mimo výkon práce se může odehrávat ve zvláštních kurzech nebo ve vzdělávacích zařízeních, které jsou speciálně zařízeny pro vzdělávání a vybaveny i příslušným personálem. Je to nejlepší způsob, jak získat pokročilejší manuální či administrativní dovednosti, dovednosti v oblasti služeb zákazníkům či prodeje a naučit se spoustě věcí o podnikových procedurách a produktech podniku. Pomáhá zvyšovat identifikaci vzdělávaného pracovníka s podnikem jako celkem a používání systematických metod vzdělávání, speciálního zařízení a školených vzdělavatelů znamená, že základní dovednosti a znalosti je možné si osvojit rychle a často také hospodárně.

Hlavní nevýhoda souvisí s přechodem vzdělávaných pracovníků ze vzdělávacího kurzu na pracovní místo, aby tam aplikovali své znalosti a dovednosti v praxi. V kurzu zaměřeném na manuální dovednosti a odehrávajícím se na plný úvazek ve vzdělávacím středisku byli chráněni před realitou syrového, drsného a uspěchaného prostředí většiny dílen, zejména pak v továrnách orientovaných na hromadnou výrobu.

Pro manažery a vedoucí týmů může být problém přechodu ze vzdělávacího zařízení do „skutečného života“ ještě obtížnější. Tento problém „přesedlání“ při učení je důležitý z hlediska všech aspektů vzdělávání, ale je obzvláště velkým problémem u vzdělávání manažerů nebo vedoucích týmů, ať už vzdělávání probíhá v podniku nebo mimo něj. Je tomu tak zčásti proto, že v mnoha případech má vzdělávání manažerů tendenci zabývat se relativně abstraktními pojmy, jako je například motivace a vedení, a souvislosti mezi tím, co se lidé v kurzech nebo jinde učí, nemusejí být vždy zřejmé. Je třeba věnovat značné úsilí, aby vzdělávané osoby vnímaly realitu toho, co se učí, a uvědomovaly si, že se od nich očekává, že budou vytvářet a realizovat plány zavádění nových poznatků a zkušeností do praxe. Koncepce „učení se při konkrétní činnosti“, nebo také „učení se akcí“ zformulovaná Revansem (1989), má právě za úkol tento problém zmírnit.

#### *Externí vzdělávání (vzdělávání mimo podnik)*

Externí vzdělávání je užitečné pro rozvoj znalostí a dovedností manažerů a vedoucích týmů a také pro rozvoj odborných a sociálních znalostí a dovedností, zejména v případech, týkajících se kurzy standardní teorie a praxe, kdy lze snadno aplikovat obecné přístupy na specifické a konkrétní záležitosti. Externí vzdělávání by mělo být schopno nabídnout takovou kvalitu vyučování, jakou by bylo neekonomické zajišťovat pomocí vnitřních zdrojů. Lze je použít ke vštěpování vysoce specializovaných znalostí nebo pokročilých dovedností. Poskytuje dodatečnou výhodu v rozšiřování obzoru účastníků, a to i proto, že jsou vystaveni vlivu svých kolegů z jiných organizací.

Hlavní nevýhodu představuje přenášení naučených znalostí a dovedností do praxe, zejména pak u externích kurzů. A i v případech, kdy je toto vzdělávání efektivní, se získané znalosti a dovednosti rychle ztratí, pokud je nezačnou absolventi vzdělávání používat okamžitě. Může být také obtížné vybrat z ohromného množství nabízených kurzů ty, které odpovídají potřebám organizace.

#### *Vzdělávání v pravý čas*

Vzdělávání v pravý čas (just-in-time) je vzdělávání úzce spojené s naléhavými a důležitými potřebami lidí v souvislosti s jejich bezprostředními nebo nastávajícími aktivitami v podniku. Je poskytováno co nejlépe okamžitě, v němž k této aktivitě dojde. Vzdělávání je založeno na identifikaci nejnovějších priorit a plánů účastníků, kteří jsou informováni o skutečné situaci, v níž se bude naučená látka aplikovat. Účastníci získají rychlou zpětnou vazbu týkající se efektivnosti vzdělávání a na základě toho se okamžitě toto vzdělávání upravuje.

#### *Vytváření programů vzdělávání jako umění*

Uměním při vytváření vzdělávacích programů je namíchat správnou směs vzdělávání při výkonu práce a ostatních metod vzdělávání. Neexistují pro to žádná pravidla. Každý program je třeba zvažovat individuálně. Ale v každém případě je třeba klást důraz na uplatnění získaného vzdělání v praxi a tudíž první úvahy musejí být věnovány možnostem vzdělávání na pracovišti, při výkonu práce – učení se prací s přiměřeným vedením ze strany manažerů, kolegů nebo mentorů.

Kurzy odehrávající se mimo pracoviště, ať už v podniku, nebo mimo něj, by měly být považovány za doplňkové a dodatkové aktivity, které mohou stimulovat, zpestřovat a oživovat učení nebo poskytovat znalosti a dovednosti, které není možné získat jinak. Ale v porovnání s tím, co jedinci dělají a učí se na svém pracovišti, budou tyto formy vždy jen pomocnými a podružnými formami vzdělávání.

#### *Možnosti výběru vzdělávání*

Možnosti výběru vzdělávání a jejich pravděpodobný dopad na výsledky podniku tak, jak je publikoval Billson (1998), uvádí tabulka 36.1.

Tab. 36.1 Možnosti výběru vzdělávání

Přístup	Hlavní rysy	Pravděpodobný dopad na podnikové výsledky
1. externí vzdělávací kurzy;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• předměty pro daný druh pracovníků</li> <li>• nejsou „šity na míru“</li> </ul>	malý
2. Interní kurzy / semináře	<ul style="list-style-type: none"> <li>• určité „šití na míru“</li> <li>• velké skupiny</li> </ul>	malý +
3. samostatné učení pomocí multimediálních nástrojů	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je „šito na míru“</li> <li>• praktické postupy a přemýšlení</li> </ul>	střední
4. koučování malých skupin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• plně „šito na míru“</li> <li>• založené na případových studiích</li> <li>• skupiny o 4–8 osobách</li> <li>• krátká, ale častá setkání</li> </ul>	velký
5. učení se akcí	<ul style="list-style-type: none"> <li>• plně „šito na míru“</li> <li>• zaměřeno na skutečné situace</li> <li>• krátká, ale častá setkání</li> </ul>	velký
6. individuální koučování	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaměřeno na skutečné situace</li> <li>• časově náročné, ale cenné pro obě strany</li> </ul>	velmi velký
7. vzdělávání v pravý čas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• plně „šito na míru“ bezprostředních potřeb</li> <li>• malé skupiny nebo jednotlivci</li> <li>• používání učení se akcí nebo koučování</li> <li>• krátká, ale častá setkání</li> </ul>	velmi velký

(Upraveno podle Billson, I. (1998) „How just-in-time training can support business-led competency development“, *Competency, Spring*, s. 21–24)

## Metody vzdělávání

Při vzdělávání pracovníků můžeme použít širokou škálu metod. Tyto metody je možné rozdělit na:

- **Metody vzdělávání při výkonu práce (na pracovišti)**, které se používají v každodenní praxi jako součást speciálně na míru šitého vzdělávacího programu. Zahrnují demonstrování, koučování, rotaci práce, plánované zážitky, mentoring a ostatní aktivity osobního rozvoje.
- **Metody vzdělávání mimo pracoviště**, používané ve formálních vzdělávacích kurzech konaných ve vzdělávacích zařízeních. Zahrnují přednášky, přednášky spojené s diskusí, diskuse, metodu objevování, případové studie, hraní rolí, simulaci, skupinová cvičení, team building, distanční vzdělávání, učení se hrou (outdoor training / learning, adventure education) a semináře. Mohou také zahrnovat vzdělávání za účelem osobního rozvoje, jako například neuro-lingvistické programování (NLP).

- **Metody používané na pracovišti i mimo pracoviště**, zahrnující instruktáž, otázky a odpovědi, učení se akcí, pověření úkolem, projekty, studium doporučené literatury, vzdělávání pomocí počítačů (e-learning), interaktivní video a video.

Tyto metody jsou popsány v příloze A.

## Kdo je odpovědný za vzdělávání?

Vzdělávání při výkonu práce mohou zabezpečovat manažeři, vedoucí týmů, spolupracovníci nebo „mentoři“ (spolupracovníci, kteří jsou speciálně pověřeni vést, radit a pečovat o vzdělávající se osoby – viz příloha A). Jak již bylo řečeno, je důležité vzdělávat všechny pracovníky při výkonu práce za použití takových metod, jako je koučování, instruktáž a mentoring.

Vzdělávání mimo pracoviště mohou zabezpečovat členové útvaru vzdělávání, externích vzdělávacích a výcvikových zařízení nebo jiní vzdělavatelé – konzultanti pro vzdělávání nebo hostující lektori. Stále více organizací ve Velké Británii dává přednost externím vzdělávatelům před udržováním své vlastní skupiny vzdělavatelů.

Linioví manažeři by měli být rovněž, a to pokud možno co nejvíce, zapojeni do vzdělávacího procesu, neboť mohou vnést do kurzů realitu, usnadnit aplikaci naučené látky na pracovišti (to je vždy obtížný problém) a zdůraznit tak svou hlavní odpovědnost za vzdělávání. Každý, kdo poskytuje vzdělávání mimo pracoviště musí být v zájmu zabezpečení správné podoby vzdělávání pečlivě vybrán, instruován a kontrolován. Rození vzdělavatelé jsou dosti vzácní a dokonce i profesionálové potřebují pečlivé vedení k tomu, aby se zajistilo, že zabezpečí odpovídající vzdělávání.

## Realizace vzdělávacích programů

Jediná obecná pravidla pro realizaci vzdělávacích programů spočívají v tom, že za prvé, kurzy je třeba soustavně monitorovat, aby se zabezpečilo, že probíhají podle plánu a podle schváleného rozpočtu, a za druhé, každé vzdělávání by se mělo po ukončení vyhodnocovat, aby se prověřilo, do jaké míry přineslo požadované výsledky. To je práce každého, kdo je odpovědný za rozvoj pracovníků, a ten by také měl být požádán, aby v pravidelných intervalech předkládal zprávu o tom, jak se plní plán vzdělávání.

Existuje však řada skutečností, které ovlivňují vzdělávání pracovníků jednotlivých zaměstnání, i těch, které se týkají vzdělávání manažerů a vedoucích týmů (jsou uvažováni dohromady, protože základní principy jsou podobné), pracovníků prodeje, kvalifikovaných dělníků a administrativního personálu. Všemi těmito kategoriemi se budeme v dalším textu zabývat. Zvláštní přístupy lze také použít při vzdělávání týmů a jednotlivých skupin pracovníků. Těmi se rovněž budeme zabývat.

## Vzdělávání manažerů a vedoucích týmů

Jak se říká, manažeři se učí řídit tým, že řídí pod vedením dobrého manažera. Důraz by tedy v tomto případě měl být vždy kladen na vzdělávání při výkonu práce, plánované zážitky, koučování nebo pověření úkolem. To lze doplnit – ale nikdy nahradit – vzděláváním mimo

pracoviště zabezpečujícím rozšiřování znalostí, zaplňování mezer, rozvoj dovedností nebo modifikaci postojů.

Vzdělávací kurzy pro manažery a vedoucí týmů mohou poskytnout:

- koncentrované znalosti;
- příležitost získat nové dovednosti nebo rozvíjet a uplatňovat existující dovednosti;
- rámec pro analyzování dosavadních zkušeností;
- možnost přemýšlet o lepším využívání některých postupů v budoucnosti;
- prostředky, jak akceptovat nové myšlenky a změnit postoje pomocí skupinových aktivit, které běžně na pracovišti neexistují.

Avšak kurzy v rámci vzdělávání manažerů nesplňují vždy (někteří cynikové by řekli „často“) tyto cíle. Mant (1970) na základě rozsáhlého výzkumu poznamenal, že:

- většina manažerů obvykle nemá velký prospěch z externích kurzů pro manažery;
- manažeři mají větší prospěch z dobře sestavených a dobře prováděných interních kurzů, ať už se jim říká „in-company“, „in-plant“ nebo „in-house“ kurzy (tedy kurzy v podniku, v závodě či v domě), které jsou provázány s jejich prací a obsahují na problémy orientovanou práci na projektech;
- nikoliv jedinec, ale organizace by měla být považována za hlavního spotřebitele vzdělávání manažerů, jehož cílem je zabezpečit lepší výsledky podniku.

Revans (1971) zaujal při vytváření své koncepce „vzdělávání akcí“, popsané v příloze A, totéž stanovisko.

Abychom získali z externích kurzů dobré výsledky, je nezbytné zabezpečit, aby byly relevantní z hlediska pracovních úkolů vzdělávaných a byly dobře vedeny a aby se od manažerů požadovalo praktické používání toho, co se naučili.

Vzdělávání používající projekty je jedním ze způsobů, jak se vyhnout problémům s externími kurzy. Přináší manažerům a vedoucím týmů nové zážitky a zkušenosti i příležitost, jak rozšířit své znalosti širšího okruhu problémů a jak si procvičit své analytické schopnosti při jejich řešení.

Vzdělávání manažerů a vedoucích týmů by mělo být trvalým procesem. Jedním z největších omylů typického externího kurzu pro manažery je to, že je dostačující. Program vzdělávání manažerů a vedoucích týmů by měl být tudíž koncipován jako trvalá aktivita na všech řídicích úrovních. Jen tak je možné vyhnout se ztrátě zájmu a nadšení, ke které obvykle dochází po izolovaných kurzech, a zvyšovat pozitivní rozvoj dovedností manažerů a vedoucích týmů v případech, kdy se setkají s novými zkušenostmi a změněnými podmínkami.

### Vzdělávání pracovníků prodeje

Cílem vzdělávání pracovníků prodeje by mělo být vybavení těchto osob znalostmi, dovednostmi, postoji a způsoby potřebnými ke splnění nebo překročení jejich pracovních cílů.

Prvním požadavkem je znalost podniku a jeho produktů, zákazníků, konkurentů a postupů používaných při prodeji.

Za druhé, tyto pracovníci musejí získat a rozvinout následující dovednosti: provádět průzkumy, zjednat si přístup k potenciálnímu zákazníkovi, prezentovat výrobky či služby, překonávat námitky, uzavírat obchody a vyřizovat stížnosti. Snad nejdůležitější dovedností, kterou je třeba rozvíjet, jsou však analytické schopnosti. Obchodní zástupci musejí být cvičeni v tom, jak analyzovat produkt z hlediska jeho technických charakteristik a – co je ještě důležitější – z hlediska jeho prodejních vlastností, tedy těch stránek produktu, které pravděpodobně osloví konkrétní zákazníky. Musejí být také cvičeni v tom, jak analyzovat své zákazníky z hlediska jejich způsobů kupování a z hlediska znaků produktu, které je nejpravděpodobněji upoutají. Navíc musejí být schopni analyzovat sami sebe – své vlastní silné a slabé stránky.

Za třetí, vzdělávání by se mělo zaměřit na vytváření postojů: loajality k podniku a víry v jeho produkty a také pochopení a tolerance k potenciálním i existujícím zákazníkům. Je třeba zdůraznit význam služby zákazníkovi. Obchodní zástupci musejí věřit sami v sebe; musejí získat sebedůvěru a motivaci jít a prodávat – úkol, který vyžaduje odvahu, rozhodnost, odhodlání a vytrvalost.

Čtvrtým požadavkem je vytváření zdravých pracovních návyků: organizování času, plánování činností, dodržování pravidel, sledování tipů, vedení záznamů a předkládání zpráv.

Vzdělávání pracovníků prodeje, stejně jako v případě vzdělávání jiných skupin pracovníků, by mělo být založeno na analýze pracovního místa a na analýze problémů, s kterými se obchodní zástupci pravděpodobně setkají. Program vzdělávání by měl být nepřetržitý; v kariéře žádného obchodního zástupce by nemělo existovat období, kdy by nemohl těžit ze vzdělávání. Obvykle se v tomto případě používá vzdělávání v posluchárnách, které poskytuje základní znalosti a příležitost vyzkoušet si dovednosti. Ale většina vzdělávání by se měla uskutečňovat při výkonu práce ve spolupráci s manažery prodeje nebo vedoucími týmů, kteří mohou demonstrovat metody prodeje a pozorovat a hodnotit snahu obchodních zástupců.

### Vzdělávání odborníků, kvalifikovaných dělníků a řemeslníků

Programy vzdělávání odborníků, kvalifikovaných dělníků a řemeslníků lze rozdělit do čtyř hlavních typů (v této části by možná v některých případech bylo vhodnější použít místo širších termínů „vzdělávání“ nebo „odborné vzdělávání“ i užších termínů „výcvik“ či „odborný výcvik“ – zejména v případě přípravy na dělnická povolání; autor však nikoliv vždy důsledně specifikuje, zda jde o výcvik dovedností nebo o získávání znalostí, takže byla dána přednost širšímu, obecnějšímu termínu, popřípadě byly uvedeny termíny oba; je také třeba upozornit na to, že v této části jde v podstatě do značné míry o přípravu na povolání, která není součástí podnikového vzdělávání pracovníků, podniky se nanejvýš podílejí na praktickém výcviku v součinnosti se státními institucemi odborného vzdělávání, tuto část tedy autor zařadil do textu poněkud neorganicky. – Poznámka překladatele):

- *Vzdělávání absolventů vysokých škol* – postgraduální vzdělávání směřující k získání odborné kvalifikace.
- *Vzdělávání studentů* – vzdělávání a praktický výcvik směřující k získání určitého vysokoškolského stupně (diplomu) nebo nějaké jiné kvalifikace inženýra, vědce nebo technika. Ve Velké Británii to může znamenat uvolnění ke studiu na vysoké škole na dobu řady měsíců nebo student může absolvovat v rámci hlavní složky vzdělávání celý

stupeň studia, přičemž paralelně získává zkušenosti před studiem a po studiu a během prázdnin.

- *Vzdělávání techniků* – vzdělávání a výcvik, který může trvat až tři nebo čtyři roky a poskytuje odpovídající technickou kvalifikaci, umožňující vykonávat zaměstnání technika.
- *Vzdělávání kvalifikovaných dělníků nebo řemeslníků* – vzdělávání trvajících řadu let v závislosti na kvalifikaci, jíž má být dosaženo, a často vedoucí k získání certifikátu nebo jiného dokumentu. Takové vzdělávání se nazývalo učňovským vzděláváním či prostě *učněm* a dohoda o učňovském poměru stanovovala konkrétní dobu vzdělávání. Nespecifikovala však, jakého vzdělávání se učni dostane nebo nestanovovala, jakých standardů by mělo být dosaženo.

Staré dohody o učňovském poměru byly ve Velké Británii všeobecně nahrazeny dohodami o vzdělávání. Ty konkretizují základní a všeobecné vzdělávání a moduly dovedností, které je třeba absolvovat na uspokojivé úrovni, aby bylo možné úspěšně ukončit vzdělávání. Modul dovedností je založen na analýze dovedností a definuje, jaké vzdělávání se požaduje k dosažení „normy zkušeného pracovníka“ u konkrétní dovednosti nebo úkolu. Stanovuje také, jaké zkoušky je třeba absolvovat a jak budou znalosti a dovednosti prověřovány. Vzdělávání může být sestaveno podle specifikací NVQ (National Vocational Qualification - Státní odborná kvalifikace), i když je možné zabudovat do programu specifické vzdělávací moduly navazující na jednotlivé prvky schopností začleněných do těch stupňů NVQ, jichž má být dosaženo. Dohoda o vzdělávání může rovněž specifikovat absolvování dalšího vzdělávání na částečný úvazek, tedy při zaměstnání.

### *Fáze odborného vzdělávání*

V hlavních odvětvích zaměstnávajících řemeslníky – ve strojírenství a stavebnictví – je odborné vzdělávání pro řemeslníky nebo učně tvořeno následujícími třemi fázemi.

### *Základní vzdělávání (výcvik)*

Během období základního vzdělávání se vzdělávající se osobám dostane výcviku v základních dovednostech v dílnách určených pro tento výcvik. Výcvik se skládá z řady modulů. Je jasné, že základní moduly je třeba vybrat na základě analýzy požadovaných dovedností, a pokud je to nezbytné, je třeba speciálně vytvořit další moduly. Základní kurz pro učně připravující se na strojírenská řemesla může trvat celý rok, během něhož by měli být učni vybaveni všemi základními dovednostmi.

Každý modul by měl mít stanoveny své cíle – kritéria chování. Měly by zároveň existovat metody posuzování chování po ukončení modulu. Výcvik by měli zabezpečovat školení instruktoři v prostorách vyhrazených pro vzdělávání (výcvikových dílnách).

### *Všeobecné vzdělávání (výcvik)*

Během období všeobecného vzdělávání získávají vzdělávající se jedinci za účelem posílení procesu vzdělávání zkušenosti v řadě různých oddělení a zapojením do řady procesů a operací. Jestliže už je rozhodnuto, že se stanou například pracovníky obsluhujícími počítačem numericky řízené obráběcí stroje ve flexibilním výrobním systému, měl by jim být poskytnut značný čas na důkladné seznámení se s dílnou vybavenou těmito stroji. Ale měli by také

strávit nějaký čas v příbuzných úsecích, například ve vzorkovně nebo v konstrukci, v plánování a řízení výroby a v různých montážních dílnách.

Vzdělávající se technici, studenti a postgraduální studenti ve strojírenství by rovněž měli strávit období všeobecného vzdělávání „kolem dílen“, ale pak by měli být v souvislosti se svou specializací přesunuti do na inženýrská, konstrukční a vývojová pracoviště. Specialista na výrobu by například měl trávit čas v odděleních plánování, řízení výroby, pracovních studií a kontroly kvality.

Během tohoto období by měly být postgraduálními studentům a studentům zadávány zvláštní projekty, které by prověřily jejich znalosti funkcí konstrukce, vývoje, inženýringu a výroby. Vzdělávající se technici a řemeslníci se mohou vrátit do školy do kurzů obsluhy strojů pro pokročilé, kurzů počítači podporovaného designu a výroby nebo do jiných speciálních kurzů.

Největšímu nebezpečí, kterému je třeba se v období všeobecného vzdělávání vyhnout, je to, aby se vzdělávající se osoby bez cíle nepotulovaly z dílny do dílny a necítily se odsouzeny k nudné a nezajímavé práci, při níž nemohou nic zkazit, neboť se k nim nikdo nechce znát. Abychom se vyhnuli tomuto nebezpečí, je třeba mít jakýsi přehled nebo program vzdělávání v každé dílně, který bude založen na analýze požadavků na dovednosti. Měl by existovat jeden školený pracovník, odpovědný v každé z dílen za vzdělávání a výcvik, a ve velkém oddělení by těchto lidí mohlo být dokonce více a na plný úvazek. Útvar vzdělávání by měl rovněž pečlivě monitorovat pokroky u vzdělávajících se osob tak, aby zajistil, že budou postupovat podle programu a získávat potřebné znalosti a dovednosti. Ve velkých organizacích mohou být jeden nebo více dohlížitelů na plný úvazek, kteří budou trávit čas na dílnách a budou „pronásledovat“ vedoucí týmů nebo mistry a prověřovat pokroky u vzdělávajících se osob.

Vzdělávající se osoby by samy měly vědět, co se od nich očekává, že se v každé fázi naučí, a to proto, aby mohly požádat o přesun v případě, že se domnívají, že zbytečně plýtvají svým časem nebo nepostupují podle programu. Měly by se také požádat o to, aby si vedly jakýsi deník, v němž si budou zaznamenávat to, co dělaly. Měl by se také na ně pravidelně chodit dívat jejich referent pro vzdělávání, který by kontroloval jejich pokroky.

### *Závěrečné vzdělávání (výcvik)*

V závěrečném období vzdělávání přejdou vzdělávající se jedinci do oddělení podle svého výběru nebo do oddělení, pro které jsou svým profilem nejvhodnější. Během tohoto období budou asi dělat tutéž práci jako zkušení kvalifikovaní dělníci, technici nebo technologové. Cílem je zajistit, aby se naučili uplatňovat naučenou látku v normálních pracovních podmínkách, při pracovním tempu a požadavcích na kvalitu, jaké se očekávají od plně zkušeného a způsobilého jedince.

Během těchto tří fází musí útvar vzdělávání úzce spolupracovat se vzdělavateli, aby tak pokud možno co nejvíce zabezpečil vhodné propojení teorie s praxí.

Délka každé fáze období vzdělávání samozřejmě závisí na úrovni a obtížnosti znalostí a dovedností, které si mají vzdělávající se jedinci osvojit, a na typu učení. Tradiční dohody s odbory v některých případech stanovovaly délku vzdělávání, ale ty už ve skutečnosti zmizely. Zkušenosti podniků provádějících vzdělávání podle výše uvedených postupů však ukázaly, že je-li základní vzdělávání dostatečně komplexní a období získávání zkušeností při-



měřeně plánované a monitorované, doba potřebná k dosažení plné normy zkušeného pracovníka může být výrazně kratší, než byla tradiční učební doba.

Vzdělávání pro ostatní kvalifikované řemeslníky by mělo probíhat podle stejného vzorce základního vzdělávání: důkladné seznámení se s aplikací různých stránek řemesla a závěrečné upevnění a zakořenění znalostí a dovedností. Období základního vzdělávání však nemusí být tak do detailu propracované a může probíhat v lokálním vzdělávacím zařízení, které je lépe vybavené pro poskytování potřebného kvalifikovaného vzdělávání.

### Moderní učňovské vzdělávání

Moderní učňovské vzdělávání ve Velké Británii odstartovala iniciativa vlády z roku 1995. Cílem bylo zvýšit na trhu práce nabídku mladých lidí s řemeslnickými, technickými a nepříliš náročnými manažerskými dovednostmi. Hlavní rysy moderního učňovského vzdělávání je to, že:

- obsahuje trvalý zájem a odhodlání vzdělávat pracovníky a učně;
- vede k dosažení kvalifikace odpovídající třetímu stupni britské Státní odborné kvalifikace (NVQ);
- poskytuje vzdělávání v osobních, specifických dovednostech;
- připravuje mladé lidi pro kariéru v jimi vybraném odvětví či oboru;
- klade důraz spíše na plnění standardů než na dobu zaměstnání;
- umožňuje flexibilitu v přizpůsobování se individuálním nebo podnikovým potřebám.

### Vzdělávání administrativních pracovníků

Vzdělávání administrativních pracovníků je nejzanedbávanější formou vzdělávání. Je to asi proto, že jak linioví manažeři, tak manažeři mající na starosti vzdělávání často podceňují kvalifikační obsah většiny administrativní práce. Toto přesvědčení se dokonce zvyrazňuje v důsledku tendence dequalifikovat kancelářskou práci, která se projevuje u systémových analytiků.

Neefektivnost kancelářské práce však může být významným faktorem snižujícím efektivnost organizace jako celku. Podnik si tedy nemůže dovolit zanedbávat vzdělávání v oblasti administrativních dovedností a procedur.

Vzdělávání administrativních pracovníků by mělo být rozděleno do tří oblastí: základní vzdělávání, další vzdělávání a pokračovací vzdělávání. Během fáze základního vzdělávání, kdy je vzdělávající se jedinec instruován, jak vykonávat svou práci, se pokládají základy kariéry pracovníka. Během tohoto období by měly mladé vzdělávající se osoby získat základní informace o podniku a základní znalosti a dovednosti potřebné pro svou práci.

Vzdělávající se osoby by měly být vedeny k tomu, aby vstupovaly do dalších běhů studia, vedoucích k získání odborné nebo komerční kvalifikace. Profil studia by měl být vybrán na základě dohody mezi pracovníkem, vedoucím jeho oddělení a útvaru vzdělávání.

Třetí oblastí je pokračovací vzdělávání. Vzdělávání a rozvoj by měl být nepřetržitým procesem. Poté, co lidé ukončí svůj program základního vzdělávání, a ještě lépe, získají-li během dalšího vzdělávání certifikát o kvalifikaci, měli by své schopnosti rozvíjet tak, že jim bude podnik nabízet příležitost k rozšiřování zkušeností v rámci podniku i možnost vzdělávání v krátkých odborně zaměřených kurzech. Cílem této fáze je zajistit, aby lidé s patřič-

ným rozvojovým potenciálem nestagnovali v nějakém oddělení, ale byli připravováni pro převzetí větší odpovědnosti a větší míry pravomocí.

## Uspokojování potřeb vzdělávání zvláštních skupin

Analýza potřeb vzdělávání, popsaná již dříve v této kapitole, se často provádí pouze na bázi zaměstnání, ale je také nezbytné zvažovat potřeby zvláštních skupin, především osob se změněnou pracovní schopností nebo etnických menšin. Měla by se provést zvláštní analýza potřeb, která zjistí příslušná zaměstnání obsazená osobami se změněnou pracovní schopností, popřípadě určitými etnickými skupinami, a zvláštní požadavky na vzdělávání odrážející různé typy změněné pracovní schopnosti nebo zvláštnosti určité etnické skupiny či skupin. Radu, jak vzdělávat osoby se změněnou pracovní schopností, lze často získat od odborníků různých sdružení těchto osob. Etnickým skupinám bude třeba poskytnout zvláštní vzdělávání, pokud se v souvislosti s nimi vyskytují některé jazykové nebo kulturní problémy, které si vyžadují pozornost.

## Odpovědnost za vzdělávání

Jak už bylo několikrát v této kapitole zmíněno, ke vzdělávání většinou dochází při výkonu práce a uskutečňuje se formou koučování, plánovaného získávání zkušeností a seberozvíjení. Břímě odpovědnosti za vzdělávání nesou manažeři a sami pracovníci. Vyšší management musí vybudovat učící se organizaci, v níž manažeři uznávají, že vzdělávání a rozvoj představují klíčovou složku jejich role a také kritérium, podle něhož budou hodnoceni.

Úlohou specializovaného útvaru vzdělávání je obvykle poskytovat rady a vést manažery při plnění jejich vzdělávacích povinností. V mnoha organizacích jsou tyto útvary zapojeny mnohem méně, pokud vůbec, do vlastní realizace vzdělávání. Stále více se spoléhají na externí vzdělavatele nebo vzdělávací instituce. To znamená, že velké útvary vzdělávání, které zpravidla v mnoha organizacích existovaly, se nyní výrazně zešťhlují. Ve vzrůstající míře je úkolem podnikového vzdělavatele hrát i roli vnitřního konzultanta.

Mnohem menší útvary vzdělávání jsou však stále odpovědné za následující aktivity:

- vytváření strategií vzdělávání, které pomáhají úspěšně realizovat podnikové strategie;
- analyzování a identifikace potřeb vzdělávání v podniku a u jednotlivých zaměstnání;
- formulování návrhů, jak tyto potřeby uspokojovat;
- příprava plánů a rozpočtů vzdělávání;
- zjišťování možností vzdělávání mimo podnik, výběr externích vzdělavatelů, specifikace požadavků na ně a zabezpečování toho, aby poskytované vzdělávání odpovídalo těmto požadavkům;
- poskytování konzultací o externích vzdělávacích kurzech pro jednotlivce nebo skupiny;
- organizování interních kurzů a vzdělávacích programů; často se však při organizování formálních vzdělávacích kurzů nebo jejich částí spoléhá na pomoc zvnějšku;



- vzdělávání manažerů, mistrů a mentorů v jejich vzdělávacích schopnostech a povinnostech;
- poskytování pomoci a vedení jedincům při přípravě a realizaci jejich plánů osobního rozvoje;
- sledování a vyhodnocování efektivnosti vzdělávání v organizaci.

## Vyhodnocování vzdělávání

Je důležité vyhodnocovat vzdělávání, aby se posoudila jeho účinnost při dosahování těch výsledků učení, které byly stanoveny v souvislosti s plánováním vzdělávací akce, a aby se ukázalo, kde je zapotřebí zlepšení nebo změn, aby bylo vzdělávání ještě účinnější.

Již ve fázi plánování vzdělávání se musejí vytvořit základy a kritéria pro hodnocení každé kategorie vzdělávání. Současně je třeba zvážit, jaké informace potřebné pro hodnocení kurzů je třeba získat a analyzovat.

Proces vyhodnocování vzdělávání definoval Hamblin (1974) jako: „Každý pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle této informace.“ Vyhodnocování vyúsťuje do řízení, tj. rozhodování, zda mělo dané vzdělávání smysl (především z hlediska poměru nákladů a přínosů) či nikoliv a co zlepšit, aby bylo nákladově efektivnější.

Vyhodnocování je integrální součástí vzdělávání. Ve své nehrubší formě je to porovnávání cílů (žádoucích chování) s výsledky (výsledné chování), odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel. Stanovování cílů a metod měření výsledků je, nebo mělo by být, podstatnou součástí fáze plánování jakéhokoli vzdělávacího programu.

### Úrovně vyhodnocování

Kirkpatrick (1994) doporučuje čtyři úrovně vyhodnocování vzdělávání:

*Úroveň 1 – Reakce* – na této úrovni se zkoumá, jak účastníci na toto vzdělávání reagují. V tomto smyslu se tedy zkoumá spokojenost bezprostředního zákazníka. Kirkpatrick navrhuje následující kroky pro hodnocení reakcí:

- Určete, co chcete zjistit.
- Vytvořte formulář, který bude kvantifikovat reakce.
- Podněcujte účastníky, aby napsali své připomínky a návrhy.
- Zajistěte si, abyste získali odpověď od všech účastníků.
- Zajistěte si, abyste získali poctivé a upřímné odpovědi.
- Vytvořte přijatelné standardy.
- Posuzujte reakce účastníků podle těchto standardů a podnikněte vhodné kroky.
- Pokud je to vhodné, informujte o reakcích účastníků.

*Úroveň 2 – Hodnocení poznatků* – na této úrovni získáváte informace o tom, do jaké míry byly splněny cíle učení. Je třeba zjistit, kolik znalostí si účastníci osvojili, jaké dovednosti si osvojili nebo zlepšili, a pokud je to vhodné, do jaké míry se u nich změnila jejich postoje

v žádoucím směru. Pokud je to možné, měly by být použity testy organizované před uskutečněním programu a po něm – testy typu papír a tužka nebo testy výkonu (ukázka práce).

*Úroveň 3 – Hodnocení chování* – na této úrovni se hodnotí, do jaké míry se po návratu účastníků na pracoviště změnilo jejich chování. Je třeba odpovědět na otázku, do jaké míry absolventi vzdělávání uplatňují získané znalosti, dovednosti a postoje při výkonu práce. V ideálním případě by toto hodnocení mělo proběhnout před vzděláváním i po něm. Ale účastníkům by měl být dán určitý čas, aby byli schopni své chování při práci změnit. Hodnocení by mělo posoudit, do jaké míry bylo dosaženo cílů vzdělávání týkajících se změn chování a aplikace znalostí a dovedností.

*Úroveň 4 – Hodnocení výsledků* – jde o poslední úroveň hodnocení a poskytuje základnu pro posouzení prospěšnosti vzdělávání z hlediska jeho nákladů. Hodnocení musí být založeno na zkoumání před vzděláváním i po něm a musí určit míru, v jaké byly dosaženy základní cíle vzdělávání v oblastech, jako je přírůstek prodeje, zvýšení produktivity, snížení úrazů nebo zvýšení spokojenosti zákazníků. Hodnocení výsledků je samozřejmě snadnější, lze-li je kvantifikovat. Avšak není vždy snadné prokázat míru přínosu vzdělávání ke zlepšení výsledků a oddělit tento přínos od jiných činitelů. Ale jak Kirkpatrick říká: „Budte spokojeni alespoň s určitými známkami pozitivního dopadu, protože jasné důkazy je obvykle nemožné získat.“

### Použití vyhodnocování vzdělávání

Stejně jako v případě úrovní vyhodnocování navržených Hamblinem v roce 1994 (reakce, poznatky, pracovní chování, dopad na výkon organizační jednotky a dopad na výkon organizace), i úrovně definované Kirkpatrickem tvoří jakýsi řetěz. Vzdělávání vyvolává reakce, které vedou k učení, které vede ke změnám pracovního chování, které vedou k výsledkům v organizační jednotce i celé organizaci. Vzdělávané osoby mohou na kurz reagovat příznivě – může se jim líbit – ale naučí se málo nebo nic. Mohou se něco naučit, ale nemohou, nechtějí nebo není jim umožněno to aplikovat. Aplikují to, ale na jejich pracovišti to dobře nefunguje. Přináší to určitý prospěch jejich práci, ale nezlepšuje to efektivnost organizace.

Vyhodnocování může začít na jakékoliv úrovni. V případě Kirkpatrickova modelu je snadnější začít na úrovni 1 a postupovat s narůstajícími obtížemi na úroveň 4. Lze říci, že jediný výsledek zpětné vazby, který má nějakou cenu, jsou zlepšené výsledky na úrovni organizační jednotky nebo organizace. Ale jestliže je obtížné tyto výsledky měřit, lze ještě pořád vzdělávání ospravedlnit skutečnými změnami chování, které byly také cílem programu. Je to založeno na předpokladu, že analýza potřeb vzdělávání jasně ukázala, že je to chování, které vede k žádoucím výsledkům. Podobně na úrovni poznatků lze říci, že když byla provedena řádná analýza požadavků na znalosti, dovednosti a postoje a jejich dopadu na chování, je rozumné předpokládat, že když byly získány odpovídající znalosti a dovednosti, došlo asi i ke změně chování. Konečně, když všechno toto selže, jsou důležité reakce, protože poskytují bezprostřední zpětnou vazbu pokud jde o kvalitu poskytovaného vzdělávání (včetně výkonu vzdělávatele), kterou pak lze využít k nápravě.

## 37 Plánování osobního rozvoje

### Definice

Plánování osobního rozvoje provádějí jednotlivci s potřebným vedením, podporou a pomocí manažerů. Plán osobního rozvoje se zaměřuje na kroky, které lidé navrhují ve prospěch svého vzdělávání a rozvoje. Berou na sebe odpovědnost za formulování a realizaci plánu, ale musí jim být přitom poskytnuta podpora ze strany organizace a jejich manažerů.

### Účel

Plánování osobního rozvoje má za cíl zvýšit intenzitu učení a poskytnout lidem znalosti a určitý soubor přenositelných dovedností, které jim pomohou s vývojem jejich kariéry. Lze rozlišovat mezi vzdělávacími a rozvojovými aspekty plánů osobního rozvoje. Pedler a kol. (1989) vidí vzdělávání jako něco, co se soustřeďuje na přírůstek znalostí nebo na vyšší úroveň existujících dovedností, zatímco rozvoj je cesta k jinému stavu bytí nebo fungování.

Původním účelem je možná zabezpečit to, co Tamkin a kol. (1995) nazývají „samostatně organizovaný rámec učení“. Ale – jak poznamenávají – v tomto rámci: „Některé organizace interpretovaly učení a vzdělávání širěji a zahrnuly do něj všechny stránky seberozvíjení nebo zahrnuly i vzdělávací aktivity, které mají málo společného se současnou prací jedince nebo s jeho budoucí kariérou.“

Jiní se výrazně zaměřili na dovednosti a znalosti vztahující se k práci či pracovnímu místu, nebo silně zdůrazňují budoucí kariéru a požadované zkušenosti jedince.

V organizaci Guardian Royal Exchange se plánování osobního rozvoje provádí ze dvou důvodů: „Lépe přizpůsobit lidi jejich současnému pracovnímu místu a protože se potřebují zlepšit nebo se práce na pracovním místě mění“ (Hegarty, 1995).

Organizace Royal Mail Anglia definuje účel tohoto plánu jako „identifikaci potřeb rozvoje a vzdělávání, které zvýší přispění lidí k úspěšnosti Royal Mail“.

V BP Chemicals se v příručce pro personál konstatuje: „Je velmi dobré říkat, že odpovědnost za rozvoj spočívá na jedinci, ale bez možnosti přistupovat k rozvoji analytickým a systematickým způsobem je to jenom prázdné tvrzení. BP Chemicals tudíž každého povzbuzuje k tomu, aby si vypracovával plán osobního rozvoje.“

Výzkum prováděný Tamkinem a kol. (1995) pro britský Institute of Employment Studies (Institut pro studium zaměstnanosti) a týkající se plánů osobního rozvoje nezjistil v žádné ze 14 zkoumaných organizací, že by takové plány byly iniciovány jako promyšlený krok směrem k učící se organizaci.

## Zaměření

Jak ukázal výzkum Institute of Employment Studies, plány osobního rozvoje byly nejčastěji zaměřeny na práci (pracovní místo) nebo na rozvoj kariéry, popřípadě na nějakou kombinaci obojího. Méně často se kladl důraz na celou osobu. Tamkin a kol. poznamenávají: „Plány osobního rozvoje, které se zaměřují pouze na rozvoj dovedností potřebných pro současné pracovní místo, nebudou mnozí pracovníci akceptovat. Ty, které uplatňují širší pohled na jedince a jeho budoucnost, budou jako nástroj podporující flexibilitu možná efektivnější a budou mít na pracovníky větší vliv.“

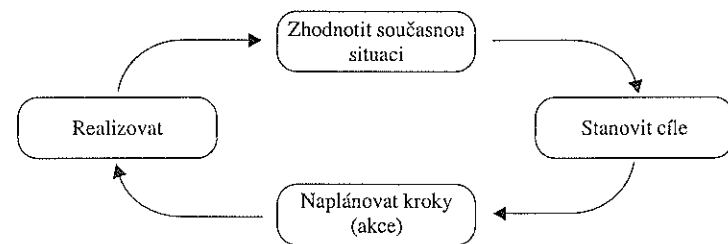
## Plánování osobního rozvoje – celkový proces

Plány osobního rozvoje lze vytvářet na základě výsledků dosažených v assessment centre nebo development centre (assessment centre orientované na problematiku rozvoje). Ale tyto plány budou asi mít jen omezený vliv. Nejobvyklejší přístup je zahrnout plánování osobního rozvoje jako rozhodující část do procesu řízení pracovního výkonu a rozvoje popsaného v části VIII.

Jak to charakterizovali v BP Chemicals, příprava plánu osobního rozvoje probíhá ve čtyřech krocích:

1. Zhodnotit současnou situaci.
2. Stanovit cíle.
3. Naplánovat kroky (akce).
4. Realizovat.

Tyto kroky ilustruje obrázek 37.1.



Obr. 37.1 Proces plánování osobního rozvoje

Tyto kroky plánování jsou v souladu s kroky, které navrhl Gannon (1995):

1. Analyzovat současnou situaci a potřeby rozvoje.
2. Stanovit cíle podle jednotlivých bodů týkajících se zlepšování výkonu na současném pracovním místě, zlepšení nebo získání dovedností, rozšíření důležitých znalostí, rozvoj

- konkrétních oblastí schopností, přechod nebo vzestup v rámci organizace, příprava na budoucí změny současné role.
3. Připravit plán činností (akcí, kroků).

## Identifikace potřeb rozvoje

Potřeby rozvoje lidé identifikují v procesu řízení pracovním výkonu samostatně nebo ve spolupráci se svými manažery. Bude do toho patřit i hodnocení pracovního výkonu podle dohodnutých plánů a posuzování požadavků na schopnosti lidí potřebné k dosažení těchto plánů. Příslušná analýza je tedy založena na pochopení toho, co lidé dělají, jak plní své úkoly, jaké znalosti a dovednosti mají a jaké znalosti a dovednosti potřebují. Tato analýza se vždy týká práce a schopnosti ji efektivně vykonávat.

Jedinci si mohou udělat své vlastní vyhodnocení svých potřeb osobního rozvoje za účelem dosažení většího uspokojení z práce, rozvoje své kariéry a zvýšení své zaměstnatelnosti.

## Identifikace nástrojů uspokojování potřeb

Plánování osobního rozvoje zdůraznilo, že *není* jen o identifikaci potřeb vzdělávání a o vhodných kurzech sloužících k jejich uspokojení. Vzdělávací kurzy mohou tvořit část plánů rozvoje, ale jen malou část; mnohem důležitější jsou jiné vzdělávací aktivity. Jak uvádí Royal Mail Anglia ve své příručce k plánování osobního rozvoje:

„Potřeby rozvoje mohou být uspokojeny pomocí široké palety činností. Nedomnívejte se, že konvenční vzdělávací kurzy představují jedinou možnost. V mnoha případech mohou být lepší a vhodnější aktivity jemněji vyladěné pro konkrétní potřeby než všeobecně orientované vzdělávací kurzy.“

Příklady rozvojových aktivit uváděných Royal Mail Anglia zahrnují:

- pozorování práce ostatních (nejlepší postup, nejlepší praxe);
- práce na projektech;
- přijetí role vzoru (mentor);
- zapojení do jiných oblastí práce;
- plánované využívání vnitřních prostředků vzdělávání (interaktivní videoprogramy / studovny);
- podílení se na formulování politiky;
- zvýšená míra profesionality v práci;
- zapojení do společnosti (společenství);
- koučování jiných lidí;
- vzdělávací kurzy.

Jinými vzdělávacími aktivitami, které by měly být zmíněny, ale nejsou na tomto seznamu, jsou studium doporučené literatury, zvláštní pověření nějakým úkolem, učení se akcí nebo distanční vzdělávání.

## Plánování činnosti

Plán činnosti stanovuje, které potřeby je třeba uspokojit a jakým způsobem. Bude mít následující strukturu:

- potřeby rozvoje;
- očekávané výsledky (cíle učení či vzdělávání);
- aktivity rozvoje mající tyto potřeby uspokojit;
- odpovědnost za rozvoj – co bude dělat jedinec a jakou podporu bude mít od svého manažera, personálního útvaru a ostatních lidí;
- časový rozvrh – kdy se očekává, že aktivity rozvoje začnou, a kdy skončí;
- výsledek – k jakým aktivitám rozvoje došlo a jak efektivní byly.

Cíle procesu plánování musejí být konkrétní v tom, čeho má být dosaženo a jak toho má být dosaženo, musejí zajistit, aby potřeby vzdělávání a vzdělávací akce byly důležité, musejí uvádět časový plán, odpovědnost za vzdělávání a musejí také zajistit, aby vzdělávací aktivity byly pro příslušného jedince podnětné a přitažlivé.

Jak zjistil výzkum Institute of Employment Studies, míra členění a strukturování plánů rozvoje je různá. Vysoce strukturovaný přístup bude specifikovat oblasti schopností, které je třeba rozvíjet tak, jak to stanovilo hodnocení pracovního výkonu podle jednotlivých bodů systému schopností užívaného v organizaci. Plán činnosti může být také členěn podle typu navrhované rozvojové aktivity. V částečně členěném a strukturovaném procesu budou v dokumentech pouze široce formulované body; například, potřeba rozvoje a způsob, jakým bude uspokojena. Zcela nečleněný a nestrukturovaný přístup se používá jen příležitostně, ale ve skutečnosti přece jen vyžaduje jakýsi plán načrtnutý na listu papíru, v němž bude zaznamenáno pár hlavních bodů. Většina organizací zahrnutých do výzkumu Institute of Personnel and Development (Armstrong a Baron, 1998) uplatňovala jakýsi kombinovaný přístup – určité členění, ale nepříliš mnoho. Tyto organizace vycházely z toho, že nechtějí, aby se plánování zvrhlo v nějaké byrokratické vyplňování formulářů. Formulář plánu osobního rozvoje může být připojen k formuláři hodnocení pracovního výkonu pracovníka nebo, chceme-li zdůraznit jeho význam, může být uložen zvlášť. Formuláře jsou obvykle dosti prosté. Mohou mít pouze čtyři sloupce, týkající se:

- cílů rozvoje a očekávaných výsledků;
- kroků, které mají být podniknuty, a jejich načasování;
- požadované podpory a pomoci;
- záznamů o podniknutých krocích a realizovaných činnostech.

## Odpovědnost za plánování osobního rozvoje

Ve většině případů se zdůrazňuje, že jedinci jsou primárně odpovědní za vypracování plánu a za to, že budou hrát svou roli při realizaci plánu. Ale všeobecně se uznává, že v různé míře lidé potřebují povzbuzení, vedení a podporu. Od manažerů se neočekává, že se budou držet zpátky a nechají své podřízené se v tom „plácát“. Musejí hrát roli účinných pomocníků, a pokud je to nezbytné, přispět i k přípravě plánu.

## Zavádění plánování osobního rozvoje

Zavádění plánování osobního rozvoje asi nebude snadné. Není to jenom záležitost vytvoření nové zadní stránky k formuláři pro hodnocení pracovníků s tím, že se lidem řekne, aby ji vyplnili. Nebude stačit ani vydání nějakých pokynů a očekávat, že se jimi lidé budou řídit.

Všichni manažeři, vedoucí týmů a jednotliví pracovníci se budou muset plánování osobního rozvoje naučit. Všichni by měli být zapojeni do rozhodování, jak bude proces plánování probíhat a jakou roli v něm budou hrát oni. Výhodou pro ně by mělo být pochopení významu tohoto plánování a jeho akceptování. Je nutné uznat, že každý bude potřebovat čas a pomoc, aby se přizpůsobil kultuře, v níž bude muset každý převzít odpovědnost za svůj vlastní rozvoj. Je důležité, aby všem zúčastněným byla poskytnuta rada, jak identifikovat potřeby vzdělávání a jaké jsou charakteristické rysy různých nástrojů uspokojování těchto potřeb, i to, jak mohou využívat zařízení a příležitosti, které budou mít k dispozici.