

Rozvoj lidských zdrojů

Rozvoj lidských zdrojů spočívá v poskytování příležitostí k učení, rozvoji a odbornému vzdělávání za účelem zlepšení výkonu jedince, týmu i organizace. Rozvoj lidských zdrojů je v podstatě na podnik a podnikání orientovaný přístup k rozvoji lidí odpovídající určité strategii.

Tato část se zabývá rozvojem lidských zdrojů v následující podobě:

- *Strategický rozvoj lidských zdrojů – definice, cíle a aktivity.*
- *Učení probíhající v organizaci – proces učení probíhajícího v organizaci a pojetí učící se organizace.*
- *Individuální učení se a rozvoj – přehled teorií učení tak, jak ovlivňuje individuální učení.*
- *Odborné vzdělávání pracovníků – identifikace potřeb vzdělávání a plánování vzdělávání, provádění a vyhodnocování vzdělávacích akcí a programů umožňujících lidem získat specifické znalosti a dovednosti potřebné k plnění jejich rolí.*
- *Plánování osobního rozvoje – jak přispívá k individuálnímu učení se.*
- *Rozvoj manažerů – zlepšování výkonu manažerů, podněcování rozvíjení sama sebe a poskytování příležitostí k růstu; pojetí emoční inteligence a její význam pro rozvoj efektivních manažerů.*
- *Řízení kariéry a řízení následnictví – zabezpečování toho, aby organizace měla lidi, které potřebuje pro svůj růst a řízení následnictví v manažerských funkcích, a aby se jednotlivým manažerům dostalo takového vedení a takové pomoci, které potřebují k realizaci svého potenciálu. Mohlo by to být považováno za jednu ze stránek rozvoje manažerů, ale jde o něco tak závažného, že je třeba se tím zabývat zvlášť.*

33 Strategický rozvoj lidských zdrojů

Definice strategického rozvoje lidských zdrojů

Strategický rozvoj lidských zdrojů se týká vytváření strategií poskytování příležitostí k učení, rozvoji a odbornému vzdělávání za účelem zlepšení výkonu jedince, týmu i organizace. Podle Harrisonové (1997) je strategický rozvoj lidských zdrojů „rozvoj vyplývající z jasné vize o schopnostech a potenciálu lidí, který probíhá v souladu s celkovým strategickým rámcem daného podniku“. Strategický rozvoj lidských zdrojů představuje široký a dlouhodobý pohled na to, jak politika a praxe rozvoje lidských zdrojů může přispět k uskutečnění podnikových strategií. Je podnikově a podnikatelsky orientovaný – strategie rozvoje lidských zdrojů vyplývají z podnikových strategií, ale hrají pozitivní roli při zabezpečování realizace podnikových cílů. Je zaměřen na zvyšování schopností zdrojů v souladu s přesvědčením, že lidské zdroje firmy jsou hlavním zdrojem konkurenční výhody. Týká se tudíž rozvoje intelektuálního kapitálu požadovaného organizací i zabezpečování toho, že bude mít organizace tu správnou kvalitu lidí k uspokojování svých současných a budoucích potřeb.

Cíle strategického rozvoje lidských zdrojů

Strategický rozvoj lidských zdrojů má za úkol vytvořit logický, úplný a jednotný rámec pro rozvíjení lidí. Značná část procesů rozvoje lidských zdrojů bude směřovat k vytvoření prostředí podněcujícího vzdělávání a rozvoj pracovníků. Aktivita rozvoje lidských zdrojů budou nejspíše zahrnovat tradiční vzdělávací programy, ale mnohem větší důraz bude kladen na rozvíjení intelektuálního kapitálu a podporování a prosazování podnikového, týmového a individuálního učení a vzdělávání. Pozornost se koncentruje na vytvoření takového prostředí, v němž se znalosti rozvíjejí a řídí systematicky. Strategický rozvoj lidských zdrojů se týká rovněž plánování podněcujícího a podporujícího rozvíjení sama sebe (samostatného učení a vzdělávání), jemuž organizace poskytuje přiměřenou podporu a orientaci.

I když je strategický rozvoj lidských zdrojů podnikově a podnikatelsky orientovaná záležitost, jeho politika musí brát v úvahu individuální aspirace a potřeby. Prvořadou starostí politiky rozvoje lidských zdrojů by měla být péče o zaměstnatelnost lidí uvnitř organizace i mimo ni.

Rozvoj lidských zdrojů a řízení lidských zdrojů

Politika rozvoje lidských zdrojů je úzce spojena s tou stránkou řízení lidských zdrojů, která se týká investování do lidí a rozvíjení lidského kapitálu organizace. Jak říká Keep (1989):

Jedním z primárních cílů řízení lidských zdrojů je vytváření podmínek, v nichž se bude realizovat skrytý potenciál pracovníků a zajistí se jejich oddanost záležitostem organizace. Tento skrytý potenciál by měl být chápán nejen jako schopnost získávat a využívat nové dovednosti a znalosti, ale také jako dosud nevyužitá bohatství myšlenek a nápadů o tom, jak by mohla být činnost organizace lépe uspořádána a prováděna.

Složky rozvoje lidských zdrojů

Klíčovými složkami rozvoje lidských zdrojů jsou:

- *Učení se* – které definovali Bass a Vaughan (1967) jako „relativně permanentní změnu v chování, ke které dochází v důsledku praxe nebo zkušeností“.
- *Vzdělávání* – rozvoj znalostí, hodnot a vědomostí požadovaných spíše obecně ve všech oblastech života, než aby šlo o znalosti a dovednosti vztahující se k nějakým konkrétním oblastem pracovní činnosti.
- *Rozvoj* – růst nebo realizace osobních schopností a potenciálu prostřednictvím nabízejících se vzdělávacích akcí a praxe.
- *Odborné vzdělávání (výcvik)* – plánované a systematické formování chování pomocí příležitostí k učení, vzdělávacích akcí, programů a instrukcí, které jedincům umožňují dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby mohli svou práci vykonávat efektivně.

Filozofie rozvoje lidských zdrojů

Filozofie rozvoje lidských zdrojů by mohla být vyjádřena následujícím způsobem:

Jsme přesvědčeni, že:

- Rozvoj lidských zdrojů představuje významný příspěvek k úspěšnému dosahování cílů organizace a že investice do něj prospívají všem stranám zainteresovaným na organizaci.
- Plány a programy rozvoje lidských zdrojů by měly být propojeny se strategiemi podniku a strategiemi lidských zdrojů a měly by napomáhat dosažení jejich cílů.
- Rozvoj lidských zdrojů by měl být vždy orientován na výkon – jeho podoba by měla být taková, aby to vedlo ke konkrétním zlepšením výkonu celého podniku, jeho jednotlivých funkcí, týmů i jednotlivců a aby to významně přispělo k podnikovým finančním výsledkům.
- Každý v organizaci by měl být podněcován a měl by mít potřebné příležitosti k maximálnímu možnému rozvoji svých dovedností a znalostí v souladu s jeho schopnostmi.
- Rámec pro učení a vzdělávání poskytuje formální aktivity zaměřené na osobní rozvoj pracovníků.
- Třebaže uznáváme potřebu investovat do vzdělávání a rozvoje a poskytovat vhodné příležitosti a zařízení potřebné k učení a vzdělávání, hlavní odpovědnost za rozvoj zůstává na jedinci, jemuž se však dostane podpory a vedení od jeho nadřízeného a v případě potřeby i od pracovníků personálního útvaru.

34 Učení probíhající v organizaci a učící se organizace

Teorie učení probíhajícího v organizaci se týká toho, jak se lidé v organizacích učí. (Český obrat „učení probíhající v organizaci“ – také lze použít termín „podnikové učení se“ – je sice poněkud kostrbatý, ale odpovídá autorově terminologii a nelze jej nahradit některým z obvyklejších termínů, jako je například „podnikové vzdělávání“). Zatímco učení je spontánní, neorganizovaný proces, při kterém se lidé učí novým znalostem a dovednostem v kontextu organizace a v interakci se svou prací a jinými lidmi v organizaci a jejich prací, a jde tedy ze strany organizace spíše o umožňovaný nebo usnadňovaný proces, zmíněné „podnikové vzdělávání“ je organizovaná a zpravidla plánovaná personální činnost. – Poznámka překladatele.) Zaměřuje se na kolektivní učení se, ale bere v úvahu Argyrisův (1992) názor, že organizace neprovádějí kroky produkující učení; jsou to individuální členové organizace, kteří se chovají tak, že to vede k učení, i když organizace mohou vytvářet podmínky, které toto učení usnadňují. Pojetí učení probíhajícího v organizaci tak, jak je pojednáno v první části této kapitoly, uznává, že způsob, jak k učení dochází, je ovlivňován podmínkami v organizaci a její kulturou.

Pojem učící se organizace, který je často s učním probíhajícím v organizaci spojován, definovali Scarborough a Carter (2000) jako organizaci, „která se pomocí přeformulování svých vlastních zkušeností a učení se z probíhajících procesů schopna objevovat, co je efektivní“. Pojem učící se organizace, jímž se zabývá druhá část této kapitoly, se někdy plete s pojmem učení probíhajícím v organizaci. Ale jak zdůrazňuje Harrisonová (1997): „Příliš často... se předpokládá, že termíny „učící se organizace“ a „učení probíhající v organizaci“ jsou synonyma. Ale nejsou.“

Učení probíhající v organizaci

Učení probíhající v organizaci se týká vytváření nových znalostí nebo úhlů pohledů, které jsou schopny ovlivňovat chování (Mabey a Salaman, 1995). Dochází k němu v širokém institucionálním kontextu vztahů uvnitř organizace (Geppert, 1996) a „týká se zhruba toho, že si organizace různým způsobem osvojuje nejrůznější znalosti, metody a postupy“ (Argyris a Schon, 1996). Teorie učení probíhajícího v organizaci zkoumá, jakým způsobem lze v těchto souvislostech učení probíhající u jednotlivců i v týmech přeměnit na zdroj organizace a jak je tudíž propojeno s procesem řízení znalostí (viz kapitola 22).

Marsick (1994) definoval učení probíhající v organizaci jako proces „koordinované systematické změny se zabudovaným mechanismem umožňujícím jedincům a skupinám, aby měli přístup k paměti, struktuře a kultuře organizace a mohli ji spoluvytvářet a využívat ve prospěch formování dlouhodobých schopností organizace“.

Harrisonová (2000) zdůraznila, že učení probíhající v organizaci není jenom prostým souhrnem učení probíhajícího u jedinců a skupin v rámci celé organizace. Konstatuje: „Mnohé výzkumy (viz například Argyris a Schon, 1996) potvrdily, že bez efektivního procesu a systematického propojování učení se u jedinců a učení probíhajícího v organizaci, nemá nutně jedno svůj protějšek či doplněk v druhém.“

Výsledky učení probíhajícího v organizaci

Výsledky učení probíhajícího v organizaci přispívají k rozvoji firemních schopností založených na zdrojích. Je to v souladu se základními principy řízení lidských zdrojů, zejména pak s tím, že je nezbytné investovat do lidí, aby se vytvořil intelektuální kapitál, jaký organizace potřebuje, a tak se zvýšila „zásoba“ jejich znalostí a dovedností. Jak uvedli Ehrenberg a Smith (1994), teorie lidského kapitálu říká: „Znalosti a dovednosti, které má pracovník a které jsou produktem vzdělávání a odborného vzdělávání – včetně odborného vzdělávání, které přináší zkušenost a praxe – vytvářejí produktivní kapitál.“

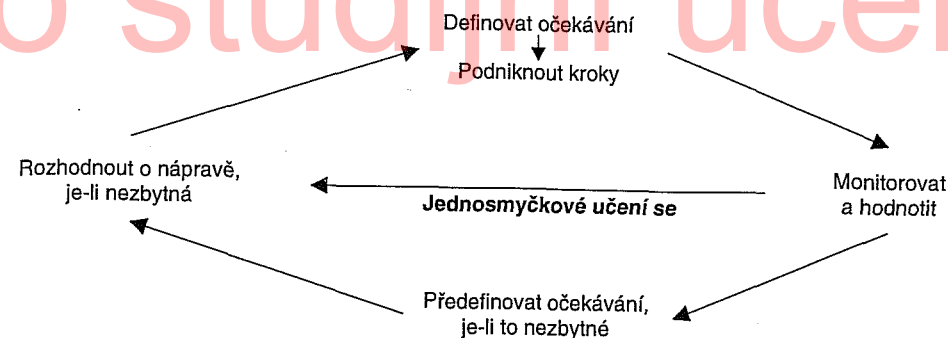
Pettigrew a Whipp (1991) se domnívají, že cílem učení probíhajícího v organizaci by mělo být vytváření „schopnosti, kvalifikace organizace“. Znamená to věnovat pozornost nejasnému a často nezaznamenanému či skrytému učení se, které probíhá při všem, co se v organizaci děje, ale zároveň to samo ovlivňuje. „Skryté učení se“ se uskutečňuje během normální práce tím, že lidé působí jako jedinci a – což je důležité – ve skupinách nebo „společenských praktikách“ (Wenger a Snyder, 2000).

Proces učení probíhajícího v organizaci

Proces učení probíhajícího v organizaci lze charakterizovat jako složitý a nepříliš zřetelný třífázový proces, skládající se ze získávání, rozšiřování a sdíleného zavádění znalostí (Dale, 1994). Znalosti lze získat z bezprostřední zkušenosti či z bezprostředního zážitku, ze zkušeností jiných a z paměti organizace.

Argyris (1992) uvádí, že k učení probíhající v organizaci dochází za dvou podmínek: za prvé, když organizace dosahuje toho, co zamýšlela, a za druhé, když je identifikován a upraven nesoulad mezi záměry a výsledky. Rozlišuje mezi tzv. „jednosmyčkovým“ a „dvousmyčkovým“ učením se. Tyto dva typy učení popsal West (1996) jako adaptivní (přizpůsobovací) a generativní (tvůrčí) učení.

Jednosmyčkové neboli adaptivní učení je postupné a přírůstkové učení zaměřené na záležitost a příležitost existující v celé šíři aktivit organizace. Jak to charakterizoval Argyris (1992), organizace, kde je normou jednosmyčkové učení se, definují jakési „závazné proměnné“ – tedy to, co očekávají v podobě cílů a norem – a pak monitorují a hodnotí výsledky a – pokud je to nezbytné – podnikají i nápravné kroky, čímž uzavírají danou smyčku. Dvousmyčkové učení se odehrává tehdy, když proces monitorování iniciuje kroky mající předdefinovat „závazné proměnné“ tak, jak si to žádá nová situace, ke které může dojít pod vlivem vnějšího prostředí. Organizace se naučila něco nového o tom, čeho je třeba ve světle měnících se okolností dosáhnout, a může pak rozhodnout, jak toho má být dosaženo. Toto učení se přeměňuje na akci. Příslušný proces znázorňuje obrázek 34.1.



Obr. 34.1 Jednosmyčkové a dvousmyčkové učení se

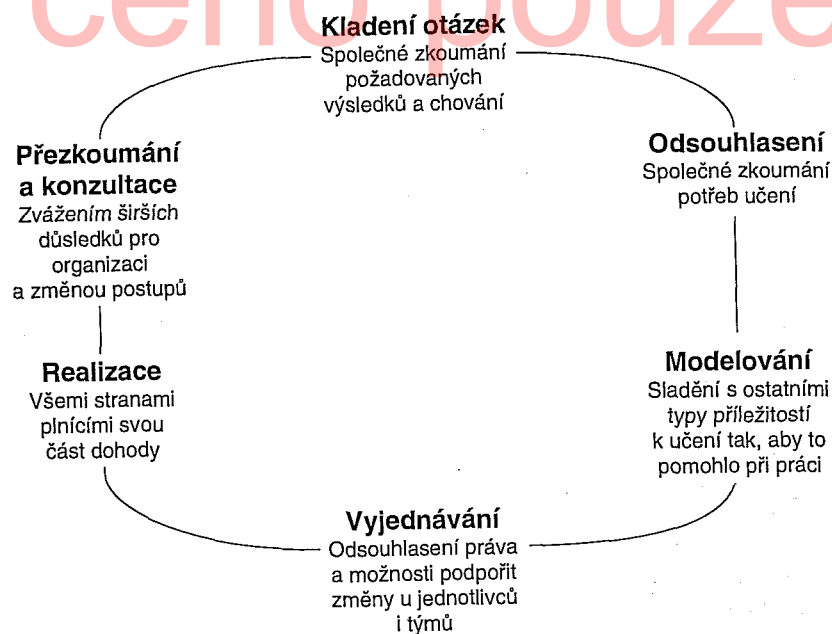
Argyris se domnívá, že jednosmyčkové učení se je vhodné pro rutinní, opakující se záležitosti – „pomáhá dělat každodenní práci“. Dvousmyčkové učení se lépe odpovídá složitým, nenaprogramovatelným záležitostem. Jak zdůrazňuje Pickard (1997), dvousmyčkové učení se spíše nejprve ptá, proč vznikl problém a vypořádává se s jeho kořeny, než aby se zabývalo jeho viditelnými příznaky, jak k tomu dochází u jednosmyčkového učení se.

Model cyklu učení vytvořený New Work Consortium (1999) znázorňuje obrázek 34.2.

Principy učení probíhajícího v organizaci

Harrisonová (1997) definovala pět principů učení probíhajícího v organizaci:

1. Potřeba silné a pevně sklobené vize organizace sdělované a neustále zdůrazňované všem pracovníkům za účelem zvýšení vědomí potřeby strategického myšlení na všech úrovních.
2. Potřeba vytvořit strategii odpovídající této vizi, která bude nejen silná, ale také časově neomezená, jednoznačná a jasná. To podníká k hledání spíše širšího než užšího okruhu strategických možností, zvýší míru myšlení v širších souvislostech a bude orientovat pracovníky k tomu, aby vytvářeli nové znalosti.
3. V rámci této vize a těchto cílů jsou hlavními faktory usnadňujícími učení probíhající v organizaci častý dialog, komunikace a konverzace.
4. Je důležité soustavně podněcovat lidi aby se zamýšleli na tím, co považují za dané a zaručené.
5. Je důležité vytvářet klima přispívající k učení se a k inovacím.



Obr. 34.2 Řízení učení za účelem přidání hodnoty; cyklus učení
(Pramen: *New Learning for New Work Consortium, Managing Learning for Added Value, Institute of Personnel and Development 1999*)

Učící se organizace

Myšlenkou, na níž spočívá pojetí učící se organizace, je podle Garvina (1993) to, že učení je podstatným faktorem umožňujícím organizaci přežít; že učení na úrovni činnosti, politiky i strategie musí být vědomé, soustavné a integrované; a že management je odpovědný za vytváření na city apelujícího klimatu, v němž se celý personál bude moci soustavně učit.

Definice učící se organizace

Senge (1990), který první zpopularizoval tento termín, charakterizoval učící se organizaci jako organizaci „kde lidé soustavně rozšiřují své schopnosti vytvářet výsledky, které si opravdově přejí, kde jsou pěstovány nové a expanzivní způsoby myšlení, kde se svobodně formulují a stanovují kolektivní aspirace a kde se lidé soustavně učí, jak se učit společně“.

Existuje mnoho jiných definic učící se organizace, ale všechny nějak pramení z toho, co řekl Senge. Pedler a kol. (1989) ji charakterizovali jako „organizaci, která usnadňuje a podporuje učení všech svých členů a soustavně se transformuje“. Wick a Leon (1995) ji definovali jako organizaci, která „se soustavně zlepšuje rychlým vytvářením a zdokonalováním schopností potřebných pro budoucí úspěšnost“.

Garvin (1993) definuje učící se organizaci jako organizaci, která je „způsobilá vytvářet, získávat, přenášet a předávat znalosti a v reakci na nové znalosti a pohledy modifikovat své chování“. Došel k názoru, že učící se organizace zajišťují učení se ze zkušeností, vytvářejí programy soustavného zlepšování, používají metody systematického řešení problémů a pomocí formálních vzdělávacích programů propojených z implementací rychle a účinně přenášejí znalosti do všech částí organizace.

Jak zdůraznil Burgoyne (1994), učící se organizace musejí být schopny se adaptovat na souvislosti, v nichž existují a fungují, a formovat své lidi tak, aby těmto souvislostem odpovídali a vyhovovali. Mnoho jednotlivých prací se lze naučit spíše „přirozeným objevováním“, než pomocí předkládaných receptů. Jeho definice (1988b) učící se organizace spočívá v tom, že tato organizace usměrňuje kariéru a životní plány jednotlivých manažerů tak, aby to organizaci umožňovalo uspokojit její strategické potřeby. Toho lze dosáhnout tím, že se bude povzbuzovat zjišťování individuálních potřeb, bude se organicky formulovat podniková strategie počítající s dopadem aktivit útvarů vzdělávání na současné dovednosti pracovníků a soustavně se budou zkoumat dosavadní zkušenosti s cílem se z nich poučit. V roce 1999 uvedl, že učící se organizace „poskytuje zdravé prostředí pro přirozené učení se“.

Model učící se organizace

Kandola a Fullerton (1994) vypracovali následující šestifaktorový model učící se organizace:

1. Sdílená vize, umožňující organizaci rozpoznat budoucí příležitosti, reagovat na ně a mít z nich prospěch.
2. Struktura poskytující možnosti, které usnadňují učení.
3. Podporující kultura, která povzbuzuje k útokům na status quo a ke zpochybňování zaběhaných východisek a způsobů vykonávání práce.
4. Řízení posilující pravomoci – manažeři upřímně věří, že delegované rozhodování a lepší týmová práce mají za následek zlepšený výkon.
5. Motivované pracovní síly, které se chtějí soustavně učit.
6. Důraz na učení – existují postupy a politika povzbuzující všechny pracovníky k učení.

Vytváření učící se organizace

Jedním z přístupů k vytváření učící se organizace, který zastává Senge (1990), je zaměřit se na kolektivní řešení problémů v organizaci, používající týmového učení a metody „měkkých systémů“, kdy se zvažují všechny možné příčiny problémů tak, aby bylo možné jasněji definovat ty, které je možné vyřešit, i ty, které jsou neřešitelné.

Garratt (1990) se domnívá, že manažeři musejí rozvíjet své schopnosti učit se jako jedinci a pracovat a učit se jako týmy. Obhajuje používání rozvojových aktivit, jako jsou rozšiřování práce, obohacování práce, pozorování a různé formy týmové a na projektech založené práce.

Učící se organizace a řízení znalostí

Učící se organizace se velmi výrazně orientují na vytváření a předávání znalostí, které jsou pro jejich strategickou úspěšnost rozhodující. Problémem je, že je obtížné podchytit tzv. „mlčící“ znalosti v podobě hluboce zakořeněné směsi vědomostí a know-how, které konku-

renti nemohou napodobit nebo „opsat“. Metody předávání znalostí byly popsány v kapitole 22. Jedním z přístupů, který vyznávají Wengler a Snyder (2000), je podněcovat vytváření „společenství praktiků“, v nichž si lidé s podobnými zájmy vyměňují nápady a znalosti a diskutují o společných problémech. Wenger a Snyder tvrdí, že společenství praktiků by mohlo být považováno za „učící se ekologii“ s jakýmsi samostatným životem, v němž existuje prostor pro společné zvažování zkušeností takovým způsobem, že to lze snadno přeměnit na učení se.

Scarborough a Carter (2000) uvádějí, že i když pojetí učící se organizace a učení probíhajícího v organizaci nabídly některé cenné pohledy na způsoby, jak praktické řízení pěstuje znalosti a učení, byly zatlačeny do pozadí, alespoň z hlediska zájmů praktiků, explozivním růstem aktivit řízení znalostí. Jmenování autoři poznamenávají, že:

Může to být příznačné pro problémy jejich (rozuměj řízení znalostí a učení probíhajícího v organizaci) širokých, holistických (celostních) zásad do praxe. Různé iniciativy v oblasti řízení znalostí jsou naopak často zaměřeny konkrétněji a mohou se tedy lépe ztotožnit s podnikovými potřebami.

Problémy s pojetím učící se organizace

Pojem učící se organizace však zní neustále přesvědčivě, a to kvůli své „racionalitě, lidské přitažlivosti a předpokládanému potenciálu přispět k efektivnosti a rozvoji organizace“ (Harrisonová, 2000). Scarborough a kol. (1999) však tvrdí, že „dominantním úhlem pohledu (pojetí učící se organizace) je úhel pohledu systémů organizace a její podoby“. Zdá se, že málo pozornosti se věnuje tomu, co se lidé chtějí učit, a tomu, jak se učí. Zdá se, že teoretikům učící se organizace, kteří mají výraznější sklon zaměřovat se spíše na učení zaváděné organizací než na vytváření klimatu přispívajícího ke společnému a samostatně řízenému učení, unikla myšlenka, že lidem by mělo být umožněno, aby investovali do svého vlastního rozvoje (hlavní téma teorie lidského kapitálu).

Vidění organizací jako systémů učení je omezenou představou. Argyris a Schon (1996) tvrdí, že organizace jsou produkty vizí, idejí, norem a přesvědčení, takže jejich podoba je mnohem křehčí než jejich materiální struktura. Lidé působí pro organizaci jako činitelé (agenti) učení takovými způsoby, které nelze snadno zorganizovat a uspořádat do nějakého systému. Nejsou jenom učící se jedinci, ale jsou schopni se učit ve spolupráci s jinými lidmi (Hoyle, 1995). Teorie učení probíhajícího v organizaci analyzuje, jak k tomu dochází, a dochází k přesvědčení, že to, co je důležité, je kultura a prostředí, a nikoliv systémový přístup naznačovaný pojetím učící se organizace. Argyris a Schon (1996) odkazují na prakticky orientovanou a preskriptivní (normativní) literaturu o učící se organizaci, která je zcela odlišná od toho, co zajímá teoretiky učení probíhajícího v organizaci, tj. na spolupráci založené a neformální procesy učení v rámci organizace.

Pojetí učící se organizace je poněkud mlhavé. Obsahuje různorodé myšlenky o rozvoji lidských zdrojů, systematickém vzdělávání pracovníků, učení se akcí, organizačního rozvoje a řízení znalostí s příměsí zásad komplexního řízení kvality (TQM). Ale to nepřidává nic na přesvědčivosti celku. Easterby-Smith (1997) tvrdí, že pokusy vytvořit jediný systém nejlepšího přístupu k pochopení učící se organizace jsou od základu chybné. Předpisy specialistů na vzdělávání a poradců v oblasti řízení se to jen hemží, ale – jak tvrdí Sloman (1999) – ty

často neuznávají, že učení je nepřetržitý proces a nikoliv řada jednotlivých vzdělávacích aktivit.

Burgoyne (1999), jeden z prvních autorů píšících ve prospěch učící se organizace, připustil, že v této koncepci existují určité nejasnosti a že v původním pojetí bylo mnoho podstatných naivností: „Učící se organizace ještě neukázala svůj plný potenciál a ještě nedosáhla všeho, na co aspirovala.“ Také se zmínil, že po desetiletí práce s pojetím učící se organizace existuje bolestně málo – pokud existují vůbec – případových studií o nějaké hromadné úspěšnosti této myšlenky. Domnívá se, že toto pojetí by mělo být propojeno s iniciativami řízení znalostí tak, aby mohly být propojeny různé podoby znalostí živěných učením probíhajícího v organizaci a využívaných k přidávání hodnoty výrobkům a službám. To, říká, nahradí nástroje „měkkého“ rozvoje organizace 70. let, které byly uspěchaně uvedeny do života; „Učící se organizace opustila metody, které byly k dispozici k její realizaci, a do tohoto vakua byly nasáty tradiční přístupy, jako týmová práce, vedení a osobní rozvoj.“

Přinejmenším však pomohlo hnutí učící se organizace zdůraznit význam řízení znalostí jako praktickou záležitost zvýšení a zlepšení učení probíhajícího v organizaci. Slovy přidané hodnoty, je to asi pro organizace prospěšnější než pěstování takové podoby učící se organizace, jaká byla původně vymyšlena.

Určeno pouze pro studijní účely

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 příležitostí 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:

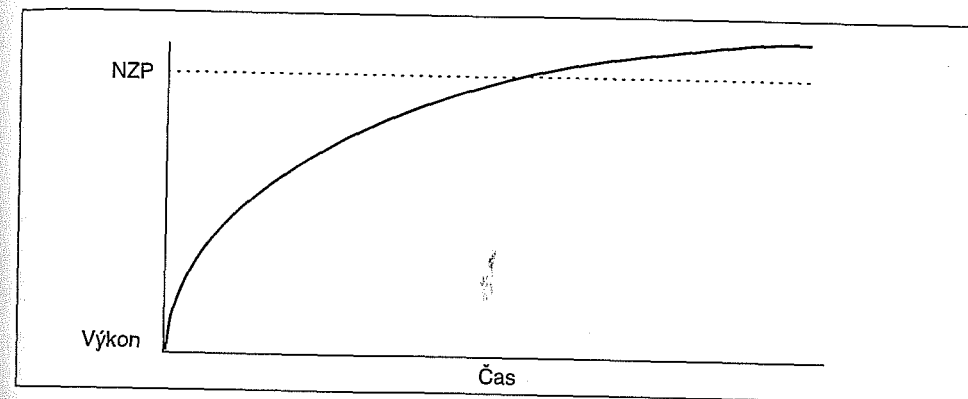
- znalosti – co jedinci potřebují znát (poznávací učení);
- dovednosti – co musejí být jedinci schopni dělat;
- postoje – co lidé cítí ve vztahu ke své práci.

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).

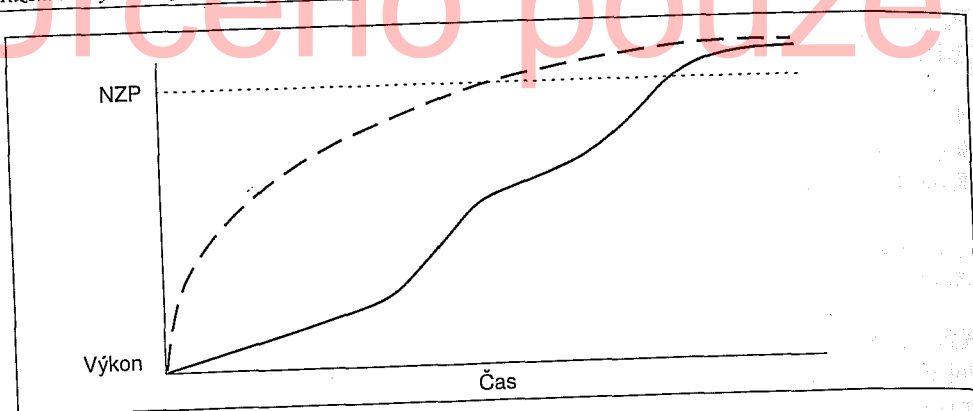
Standardní křivku učení znázorňuje obrázek 35.1.



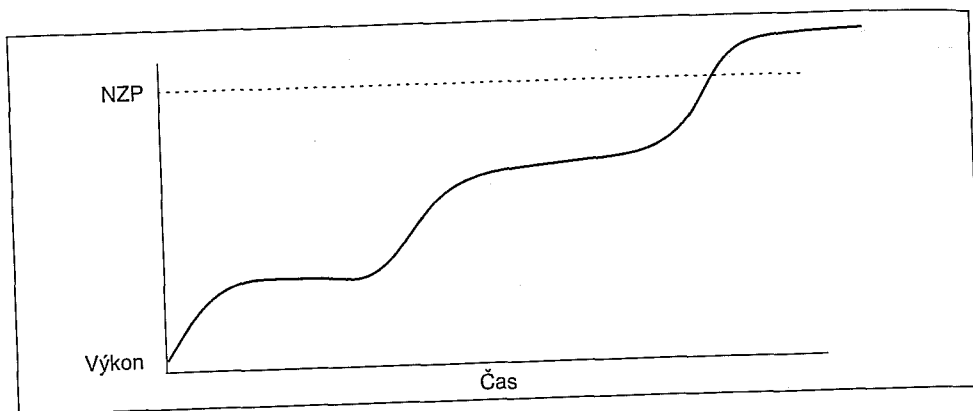
Obr. 35.1 Standardní křivka učení

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.



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 žádoucí úrovně dovedností a rychlosti práce, je často žádoucí 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 se 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 uchovají 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:

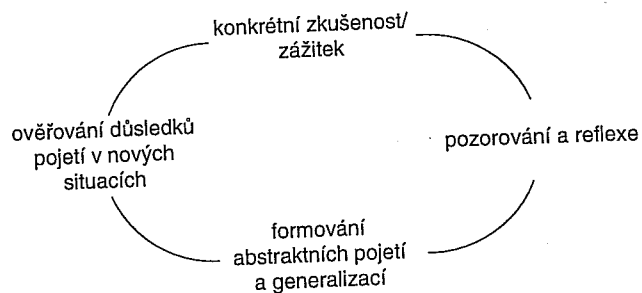
- **Hnací síla** – musí existovat základní potřeba nebo hnací síla se učit.
- **Podnět** – lidé musejí být procesem učení stimulováni.
- **Reakce** – proces učení musí lidem pomáhat vytvářet vhodné reakce, tj. znalosti, dovednosti a postoje, které povedou k efektivnímu výkonu.
- **Upevňování reakce** – 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 učícími 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.
- **Pragmatici**, 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.

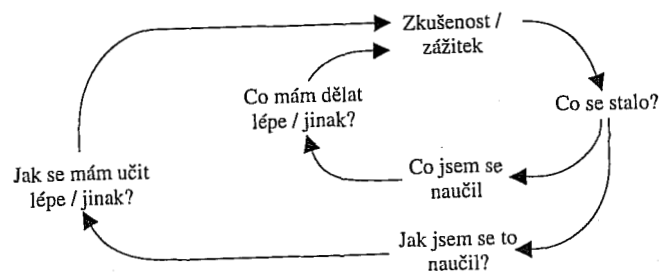
Učení se učit

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 faktory 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 tyto 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 učení, 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 jejich 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 zácvičení 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.)

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 navrhnou 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.“

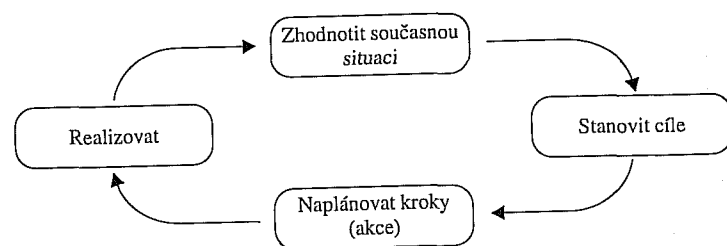
Plánování osobního rozvoje – celkový proces

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. Nejjobvyklejší 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 pracovního 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 nepřliš 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.

38 Rozvoj manažerů

Rozvoj manažerů se týká zlepšování výkonu manažerů v jejich současných rolích a jejich přípravy na vyšší funkce a vyšší míru odpovědnosti v budoucnu. V této kapitole budeme zvažovat následující stránky rozvoje manažerů:

- jeho cíle a dopad;
- jeho povahu jako podnikově orientovaného procesu a složky obsažené v procesu rozvoje manažerů;
- hlavní aktivity rozvoje manažerů zaměřené na analýzu, hodnocení a formulování strategie;
- přístupy k rozvoji manažerů s důrazem na integraci, učení se ze zkušeností a samostatné (samostatně řízené) učení, plánování osobního rozvoje a používání systémů schopností a development center;
- pojetí emoční inteligence a její použití při formování dovednosti vést lidi;
- odpovědnost za rozvoj manažerů.

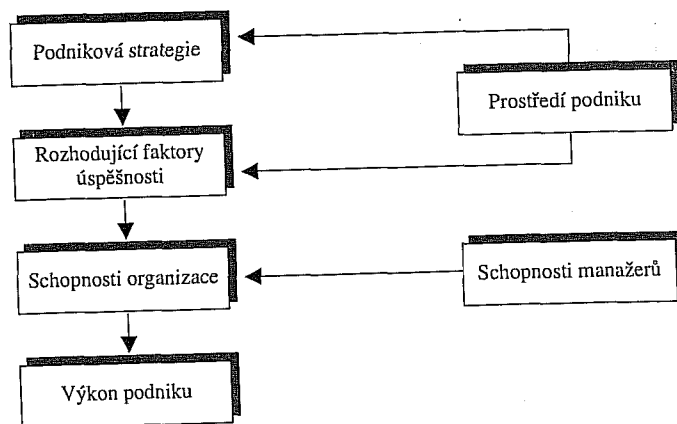
Cíle rozvoje manažerů

Rozvoj manažerů přispívá k úspěšnosti podnikání tím, že pomáhá organizaci rozvíjet manažery, které potřebuje k uspokojení svých současných a budoucích potřeb. Zlepšuje výkon manažerů, poskytuje jim příležitost k rozvoji a zabezpečuje následnictví ve funkcích. Proces rozvoje by měl být *anticipující* (tak, aby manažeři mohli přispívat ke splnění dlouhodobých cílů), *reagující* (zaměřený na vyřešení nebo prevenci problémů výkonu) nebo *motivační* (odpovídat individuálním aspiracím týkajícím se kariéry). Jednotlivé cíle rozvoje manažerů jsou:

- zabezpečit, aby manažeři chápali to, co se od nich očekává; je třeba s nimi dohodnout cíle, podle nichž bude posuzován jejich výkon, a úroveň schopností vyžadovaných jejich rolí;
- rozpoznat manažery s potenciálem, vést je k tomu, aby zpracovávali a realizovali plány svého osobního rozvoje, a zabezpečit, aby se jim dostalo potřebného rozvoje, vzdělání a zkušeností, které by je připravily na náročnější povinnosti na jejich pracovišti nebo kdekoliv jinde v organizaci;
- zabezpečit následnictví v manažerských funkcích a vytvořit systém, který by toto následnictví průběžně revidoval.

Dopad rozvoje manažerů

Schopnost organizace plnit své podnikové strategie z hlediska rozhodujících faktorů úspěšnosti podnikání (inovace, kvalita, náklady, vedení atd.) do značné míry závisí na schopnostech jejích manažerů a na tom, jak se v organizaci v zájmu uspokojení jejích jednotlivých požadavků a vyrovnání se s existujícími okolnostmi tyto manažeři rozvíjejí. Vztahy, které v této souvislosti existují, jsou znázorněny na obrázku 38.1 (upraveno podle Fondy, 1989).



Obr. 38.1 Strategický dopad rozvoje manažerů

Fonda (1989) zdůrazňuje mnohostrannost schopností vyžadovaných od manažerů a nabízí jejich následující přehled:

- vytyčování podnětných a provokujících cílů;
- vytváření výrobních a tržních strategií zabezpečujících konkurenceschopnost podniku;
- vytváření strategií jednotlivých podnikových funkcí, které slouží k dosažení strategických cílů a naplnění tržních strategií;
- vytváření systémů řízení podniku a jejich efektivní používání;
- formování kultury organizace pro budoucnost;
- vytváření a změny struktur částí podniku i podniku jako celku v souladu s objevujícími se prioritami;
- optimalizace zisků soustavným zlepšováním prodeje a služeb u současných zákazníků a současných produktů.

Povaha a složky rozvoje manažerů

Nejdůležitější věcí, na kterou je v souvislosti s rozvojem manažerů třeba pamatovat, je to, že musí být orientován na podnikové úkoly, a to dokonce i tehdy, když bude zaměřen na rozvoj

individuálního výkonu a potenciálu. Podnik musí rozhodovat o tom, jaký druh manažerů k dosažení svých strategických cílů potřebuje, a podnik musí rozhodovat i o tom, jak nejlépe tyto manažery získat a rozvíjet. I v případě, kdy je kladen důraz na seberozvíjení, a to by měl být, musí podnik dávat jasné signály – alespoň v obecných rysech – k tomu, v čem by mělo toto seberozvíjení spočívat a jak by mělo probíhat.

Mumford (1993) upozornil na to, že k tomu, aby docházelo k efektivnímu rozvoji manažerů je nutné propojit tři prvky:

- *seberozvíjení* – uznání toho, že jedinci se mohou učit, ale je jim nepříjemné, jsou-li učeni, a že iniciativa k rozvoji často spočívá na jedinci;
- *rozvoj pocházející od organizace* – vytváření systémů formálního rozvoje oblíbeného personalisty a specialisty na rozvoj manažerů;
- *rozvoj pocházející od šéfa* – jsou to akce podnikané některým z vyšších vedoucích pracovníků, nejčastěji v souvislosti s nějakým skutečným pracovním problémem.

Mumford rovněž zdůrazňuje, že manažeři přemýšlejí o činnostech a nikoliv o příležitostech k učení, a tudíž: „Naším hlavním zájmem musí být spíše usnadňovat učení a poznávání prostřednictvím naší znalosti a našeho pochopení skutečné práce vyskytující se ve světě manažerů, než pokoušet se nařizovat separátní procesy rozvoje manažerů.“ Upozorňuje na to, že formální procesy rozvoje manažerů nikoliv vždy fungují tak efektivně jak bychom chtěli, protože: „Jsme položili příliš velký důraz na plánování a nedostatečný důraz na to, abychom manažerům umožnili využívat a pochopit své dosavadní zkušenosti a pak na nich stavět.“

Aktivita rozvoje manažerů

Třemi základními aktivitami rozvoje manažerů jsou:

- analýza současné a budoucí potřeby manažerů;
- vyhodnocení existujících a potenciálních dovedností a efektivity manažerů z hlediska potřeby uvedené v předchozím bodu;
- vytváření strategií a plánů směřujících k zabezpečení této potřeby.

Rozvoj manažerů zahrnuje rovněž plánování následnictví a řízení kariéry manažerů tak, jak se o tom píše v kapitole 39.

Analýza potřeby

Analýza budoucí potřeby manažerů se provádí v rámci procesu plánování lidských zdrojů (viz kapitola 24).

V současných proměnlivých, či spíše chaotických podmínkách nemusí být zrovna snadné dělat přesné prognózy počtu potřebných manažerů. Ale co je možné dělat, a co by se také dělat mělo, je odhadnout dovednosti a schopnosti, které budou muset manažeři mít, aby byli schopni se vyrovnat s budoucími požadavky a úkoly vyplývajícími z konkurenčních tlaků, z nových výrobních a tržních strategií a ze zavádění nové technologie.

Strategie a závazek rozvoje manažerů	Identifikace potřeb	Realizování manažerského potenciálu	Informační systémy	Hodnota v penězích (profitabilita)
A Existuje písemný, veřejný závazek vedení podniku, že bude docházet k rozvoji manažerů tak, aby se rozvíjeli jednotliví manažeri, týmy manažerů i organizace.	Existuje písemný, veřejný závazek vedení podniku, týkající se identifikace potřeb rozvoje a používání uznávaných systémů nebo procesů.	Existuje písemný, veřejný závazek vedení podniku, že u všech pracovníků vykonávajících manažerskou práci bude hodnocen a rozvíjen jejich přínos k úspěšnosti organizace.	Existuje písemný, veřejný závazek vedení podniku poskytovat všem manažerům úplné informace o existujících aktivitách rozvoje manažerů tak, aby si mohli informovaně vybrat.	Existuje písemný, veřejný závazek vedení podniku dosahovat rozvojem manažerů odpovídající hodnoty, a to pomocí běžného zkoumání nákladů a přínosů.
B Aktivity rozvoje manažerů jsou pravidelně zkoumány, aby se ukázala jejich vazba na cíle organizace.	Organizace pravidelně zkoumá z hlediska dovedností, znalostí a hodnot potřeb rozvoje svých manažerů a manažerských týmů.	Provádí se pravidelný audit rozvoje manažerů, aby se ukázalo, jak je dostupný a jaké nabízí personálu příležitosti k realizaci manažerského potenciálu.	Organizace pravidelně zkoumá své informace o možnostech rozvoje manažerů a jeho užitečnosti pro tvůrce rozhodnutí a jejich rozhodování.	Existuje akceptovaný, společný přístup, týkající se auditu nákladů a přínosů rozvoje manažerů.
C Všechny aktivity rozvoje manažerů jsou vedeny cíli organizace a řízeny linií manažerů.	Organizace zakládá své akce na pravidelném zkoumání krátkodobých a dlouhodobých potřeb rozvoje svých manažerů a manažerských týmů, a to z hlediska dovedností, znalostí a hodnot.	Organizace vytváří zdroje, umožňující všem manažerům a jiným lidem s manažerským potenciálem rozpoznávat a uspokojovat své potřeby rozvoje.	Rozhodnutí týkající se aktivit rozvoje manažerů jsou založena na vysoce kvalitních informacích získávaných od liniových manažerů v celé organizaci.	Organizace zakládá své akce na souhlasu a společném přístupu k auditu nákladů a přínosů rozvoje manažerů.
D Aktivity rozvoje manažerů v celé organizaci jsou integrovány, jsou promyšlené a plně deklarované cíle organizace.	Organizace spojuje a integruje své manažerské dovednosti, znalosti a hodnoty do nepřetržitého procesu, který plní deklarované cíle organizace.	Aktivity rozvoje manažerů realizují všichni existující manažerský potenciál a spojují a integrují jej s deklarovanými cíli organizace.	Informace jsou užívány k optimalizaci kvality a nákladové efektivnosti rozvoje manažerů tak, aby organizace měla krátkodobě i dlouhodobě potřebný personál.	Organizaci se vrací prostředky vynaložené na aktivity rozvoje manažerů, ať už jde o náklady či krátkodobé výhody jednotlivců, i v tom, že organizace dosahuje svých cílů.

Obr. 38.2 Vzorové formulace používané pro rozvoj manažerů (Přame: NHS Training Division)

Vyhodnocení dovedností a schopností

Vyhodnocení dovedností a schopností z hlediska těchto potřeb lze provést v rámci procesu řízení pracovního výkonu popsáno v části VIII. Bude však důležité do tohoto procesu zahrnout nástroje identifikující specifické potřeby rozvoje a dohodu o plánu rozvoje tak, aby bylo možné uspokojit nejen současné potřeby, ale i předvídané budoucí požadavky.

Těmito stránkami rozvoje manažerů se zabývají zbývající části této kapitoly.

Strategie rozvoje manažerů

Strategie rozvoje manažerů se v podstatě týká toho, co organizace zamýšlí udělat pro svou budoucí potřebu manažerů vyplývající z podnikových plánů. Strategie se soustřeďuje na role zúčastněných stran a na postupy, které organizace navrhuje při rozvoji svých manažerů používat.

Příklad vzorových formulací používaných při rozvoji manažerů ukazuje obrázek 38.2.

Primárním cílem těchto formulací je rozpoznat rozhodující stránky činností procesu rozvoje manažerů. To poskytuje personalistům a liniovým manažerům nástroje k provádění jejich vlastního hodnocení a analýzy stavu rozvoje manažerů v organizaci. Každá stránka nebo „dimenze“ v těchto formulacích ukazuje takové skutečnosti, jako jsou spojení mezi plánem rozvoje manažerů, hodnocením dovedností a nalezením mezer v dovednostech a poskytováním přiměřeného a efektivního vzdělávání a rozvoje.

Uvedené stránky činností procesu rozvoje manažerů jsou rozčleněny do čtyř skupin:

- vědomí nezbytnosti rozvoje manažerů a angažování se v něm;
- prověření současného stavu rozvoje manažerů;
- provádění rozvoje manažerů;
- zdokonalování rozvoje manažerů.

Výchozím předpokladem tohoto systému je důležitost propojování složek strategie rozvoje manažerů do integrovanějšího celku. Různé složky prostě nemohou existovat samy o sobě.

Přístupy k rozvoji manažerů

Rozvoj manažerů by měl být považován spíše za určitou paletu propojených činností než za nějaký všeobshující program. Použití slova „program“ k popisu tohoto procesu má přílišnou příchutí mechanického přístupu. Je důležité začít tím, že pochopíme, jak manažeri spolupracují, jak se dávají dohromady a vytvářejí harmonický celek. Tím se zabýváme v dalším textu.

To vůbec neznamená, že určitá systematickosti není nutná; za prvé proto, že mnozí manažeri musejí působit ve více či méně rutinních situacích a to musí brát v úvahu i jejich rozvoj, a za druhé proto, že organizace nebudou prospívat, jestliže manažeri budou pouze reagovat na události. Musí existovat určitá znalost postupů, které lze využít jak k rozvíjení manažerů, tak také k posuzování existujících manažerských schopností a toho, jak tyto schopnosti uspokojují potřeby podniku. A je třeba plánovat rozvoj těchto schopností tak, aby se zvolily nejlepší existující metody. Ale to by nemělo být považováno za „program“ skládající se

z vyčerpávajícího, vysoce integrovaného a přísně uplatňovaného okruhu manažerského vzdělávání a rozvojových postupů.

Potřebné aktivity rozvoje manažerů závisí na organizaci: na její technologii, jejím prostředí a její filozofii. Tradiční byrokratický či mechanistický typ organizace bude asi inklinovat k používání programovaného rutinního přístupu, uskutečňovaného pomocí řady nejrychlejších kurzů, postupů podle předem daných bodů, plánů následnictví ve funkcích, plánů kariéry a systémů přezkoumávání výsledků. Inovativní a organický typ organizace se asi správně osvobodí od všech těchto mechanismů. Jeho přístup by měl manažerům poskytovat příležitosti, podněty a vedení, které budou potřebovat, využívat všech příležitostí k tomu, aby lidem poskytoval zvláštní odpovědnost a pravomoci, a zabezpečovat, aby se jim dostalo takového koučování a podpory, jakou potřebují. Asi tu nebudou existovat žádné plány následnictví, seznamy bodů nebo formální systémy hodnocení, ale lidé budou vědět, jak si stojí, kam mohou dospět a jak se tam dostat.

Jak se manažeři učí

Často se říká, že se manažeři učí řídit tým, že řídí – jinými slovy, „zkušenost je nejlepší učitel“. To je do značné míry pravda, ale někteří lidé se učí lépe než jiní. Konec konců, manažer s desetiletou praxí nemusí mít za sebou nic více než jednoletou praxi desetkrát zopakovanou.

Rozdíly ve schopnostech se učit vznikají proto, že někteří manažeři jsou od přírody schopnější nebo motivovanější než jiní, zatímco jiní měli prospěch z vedení a pomoci efektivního šéfa, který si plně uvědomoval svou odpovědnost za rozvoj manažerů. To, co bylo řečeno v první větě této části, lze tedy rozšířit: „Manažeři se učí řídit tým, že řídí pod vedením dobrého manažera.“ Důležitým slovem tohoto tvrzení je slovo „dobrý“. Někteří manažeři jsou lepší v rozvíjení lidí než jiní a jedním z cílů rozvoje manažerů je to, aby si manažeři uvědomili, že rozvíjení jejich podřízených je důležitou součástí jejich pracovních povinností. A vrcholovým manažerům je třeba říci, že lidé se neučí prostě proto, že k tomu nejsou vedeni, a že když to tak nechají, zanedbají jednu ze svých klíčových povinností – zlepšování výkonu organizace tím, že budou dělat všechno možné, co vede ke zlepšování efektivnosti a potenciálu manažerů.

Tvrzení, že manažeři se nejlépe učí „na práci“ by nemělo vést k závěru, že je nejlepší chat manažery zcela jejich osudu nebo že rozvoj manažerů by měl být náhodný proces. Organizace by se měla pokusit vytvořit filozofii rozvoje manažerů, která zajistí realizaci odpovědných a promyšlených kroků ke zlepšení učení a vzdělávání manažerů. Revans (1989) nejen navrhuje, aby se rozvoj manažerů navrátil zpět do reality řízení a byl vypuzen z učeben, ale dokonce věří, že je nezbytné přikročit k promyšleným pokusům posílit proces učení pomocí „učení se akcí“ (viz příloha A).

Jak lze vidět z následujícího textu, je možné rozlišovat mezi formálním a neformálním přístupem k rozvoji manažerů.

Formální přístupy k rozvoji manažerů

Formální přístupy k rozvoji manažerů zahrnují:

- rozvoj při výkonu práce prostřednictvím koučování, konzultování, monitorování a odezvy ze strany nadřízených manažerů, a to na kontinuální bázi za použití procesu řízení

pracovního výkonu jako nástroje rozpoznávání a uspokojování potřeb rozvoje, a také za použití mentoringu,

- rozvoj pomocí získávání pracovních zkušeností, zahrnujícího rotaci práce, rozšiřování práce, účast v projektových týmech či ve skupinách určených ke splnění nějakého úkolu, „učení se akcí“ a dočasného přeložení (stáže) mimo organizaci;
- formální vzdělávání pomocí interních i externích kurzů;
- strukturované seberozvíjení probíhající podle individuálních učebních programů v rámci plánů osobního rozvoje nebo dohod o vzdělávání odsouhlasených s nadřízeným nebo poradcem pro rozvoj manažerů – ty mohou zahrnovat studium doporučené literatury nebo promyšlené rozšiřování znalostí či získávání nových dovedností při výkonu práce.

Formální přístupy k rozvoji manažerů jsou založeny na identifikaci potřeb rozvoje na základě hodnocení pracovního výkonu v rámci řízení pracovního výkonu nebo pomocí development (assessment) centre. Postup může být strukturován podle seznamu generických (druhových) nebo klíčových schopností, které jsou definovány jako vhodné pro manažery organizace.

Neformální přístupy k rozvoji manažerů

Neformální přístupy k rozvoji manažerů využívají příležitosti k učení, se kterými se manažeři setkávají během své každodenní práce. Manažeři se učí vždy, kdy jsou konfrontováni s neobvyklým problémem, s novým a neznámým úkolem, nebo když přejdou na odlišné pracovní místo. Pak musejí vymyslet nový způsob, jak se vyrovnat se situací. Budou se učit, budou-li analyzovat to, co dělali, a konstatovat, jak a proč to přispělo k jejich úspěchu nebo neúspěchu. Toto retrospektivní nebo reflexivní učení bude efektivní, jestliže poučení z něho budou manažeři moci úspěšně aplikovat v budoucnosti.

To je potenciálně nejvýkonnější forma učení se. Otázka zní: je možné udělat něco, co pomůže manažerům co nejlépe využívat svých zkušeností? Tento typ učení se ze zkušeností (empirického učení) je pro některé manažery přirozený. Zdá se, že snadno absorbují – neúmyslně a pomocí určitého procesu samovolného prosakování – poučení ze své zkušenosti, ačkoliv ve skutečnosti asi projeví schopnost pro téměř okamžitou analýzu, kterou mají uloženou ve své mentální databance a kterou mohou vyvolat, kdykoliv to potřebují.

Obyčejní smrtelníci však buď považují tento druh analýzy za obtížný, nebo nerozpoznají jeho potřebu. Proto je vhodné použít poloformálních přístupů povzbuzujících manažery a pomáhajících jim učit se efektivněji. Tyto přístupy zahrnují:

- důraz na sebehodnocení a identifikaci potřeb rozvoje; manažeři jsou požádáni, aby svůj výkon zhodnotili v porovnání s dohodnutými cíli a analyzovali faktory, které přispěly k efektivnímu či méně efektivnímu výkonu – to může zabezpečit řízení pracovního výkonu;
- požadavek na manažery, aby vypracovali své vlastní plány osobního rozvoje nebo programy samostatně řízeného učení a vzdělávání;
- vedení manažerů k tomu, aby diskutovali o svých problémech a svých příležitostech se svými nadřízenými, kolegy a mentory s cílem zjistit, co se potřebují naučit nebo co musejí být schopni dělat.

Ucelený (integrováný) přístup k rozvoji manažerů

Ucelený či integrováný přístup k rozvoji manažerů používá rozumným způsobem jak výše popsané formální, tak neformální metody. Existuje přitom pět zásad, jimiž je třeba se řídit:

- *Reálnost a skutečná podstata řízení* – přístup k rozvoji manažerů by se měl vyhnout zjednodušeným předpokladům o tom, co musejí manažeři znát nebo co musejí dělat, založených na klasické analýze řízení jako procesu plánování, organizování, usměrňování a kontrolování. Ve skutečnosti je manažerská práce relativně dezorganizovaná a roztržitá a to je důvod, proč mnozí manažeři – praktici odmítají snadná řešení nabízená některými programy formálního vzdělávání manažerů. Jak řekl Kanter (1989): „Manažerská práce prochází tak enormními a rychlými změnami, že mnozí manažeři přetvářejí své povolání za pochodu.“
- *Relevance* – je příliš snadné předpokládat, že všichni manažeři potřebují znát takové všeobecné, jako je strategické plánování, přidaná ekonomická hodnota, bilanční analýza apod. Tyto znalosti mohou být užitečné, ale nemusejí nutně být tím, co manažeři skutečně potřebují. Procesy rozvoje manažerů musejí brát v úvahu potřeby jednotlivých manažerů ve specifických pracovních funkcích a tyto procesy mohou, ale i nemusejí zahrnovat výše uvedené metody. Mezi těmito potřebami by mělo být nejen to, co by manažeři měli znát nyní, ale také to, co by měli znát a být schopni dělat – pokud mají odpovídající potenciál – v budoucnosti. Rozvoj manažerů tedy může zahrnovat „programy rozšiřování“ orientované na to, aby manažeři seznámili s širšími, strategickými záležitostmi a problémy, které jsou vlastní vyšším úrovním řízení v organizaci.
- *Seberozvíjení* – manažeři je třeba vést k tomu, aby se rozvíjeli, a je třeba jim při tom pomáhat. Řízení pracovního výkonu má za úkol poskytovat v tomto směru orientaci.
- *Učení se ze zkušeností (empirické učení)* – jestliže učení a vzdělávání můžeme charakterizovat jako modifikaci chování pomocí zážitků nebo zkušeností, pak základní metodou formování manažerů je poskytnout jim tu správnou paletu zkušeností, a to v pravý čas v průběhu jejich kariéry, a pomoci jim poučit se ze zkušenosti – „učení akcí“ je z tohoto hlediska vhodnou metodou.
- *Formální vzdělávání* – vzdělávací kurzy mohou doplňovat, ale nikdy nemohou nahradit zkušenost. Musejí být pečlivě načasovány a vybrány nebo vytvořeny za účelem uspokojení specifických potřeb. Přístup typu „společná lázeň“, který poskytuje všem manažerům stejné vzdělávací kurzy, může být za některých okolností žádoucí, ale všeobecně je třeba se zaměřit na identifikování a uspokojování individuálních potřeb učení a vzdělávání.

Rozvoj manažerů založený na schopnostech

Rozvoj manažerů založený na schopnostech používá systémů, schémat a profilů schopností (viz kapitola 21) jako nástrojů rozpoznávání a stanovování potřeb rozvoje a vytváření struktur programů samostatně řízeného vzdělávání nebo poskytování příležitostí ke vzdělávání ze strany organizace.

Rozvoj manažerů založený na schopnostech se může soustředit na omezený počet základních obecně použitelných schopností nebo generických (druhových) schopností, o nichž organizace rozhodla, že budou tvořit podstatnou část vybavení jejich manažerů, jestliže tito mají vést organizaci kupředu v souladu s jejími strategickými plány. Půjde například o:

- *strategickou schopnost* znát a rozumět měnícímu se podnikovému prostředí, příležitostem pro vytváření výrobků a trhů, podnětům vyplývajícím z konkurence a silným a slabým stránkám své vlastní organizace – a to všechno v zájmu odhalení optimálních strategických reakcí a odpovědí na tyto skutečnosti;
- *schopnost řídit změny*, potřebnou pro rozpoznání potřeb změny, plánování programů změny a k přesvědčování ostatních, aby se dobrovolně podíleli na realizaci změny;
- *schopnost řídit týmy*, tj. přimět různé skupiny lidí s různým povoláním a různorodou kvalifikací, aby společně, dobře a efektivně pracovali;
- *schopnost řídit vztahy*, tj. efektivně vytvářet síť vztahů s jinými lidmi, a to za účelem sdílení informací a spojování zdrojů v zájmu dosahování společných cílů;
- *schopnost řízení v mezinárodním prostředí*, tedy schopnost řídit bez ohledu na mezinárodní hranice a úspěšně spolupracovat s lidmi jiných států a národností.

Development centra (rozvojové programy na bázi assessment centre)

Cílem rozvojových programů na bázi assessment centre (také se používá anglický název development centre, tedy rozvojové centrum, resp. komponovaný rozvojový program) je pomoci účastníkům, aby si uvědomili schopnosti, které jejich práce vyžaduje, a aby si vytvořili své vlastní plány osobního rozvoje, směřující ke zlepšení jejich výkonu na současném pracovním místě a k pokroku v jejich kariéře.

Podobně jako assessment centra – tedy diagnostické programy (viz kapitola 25) – jsou i tato development centra – tedy rozvojové programy – (nadále budeme uvádět pouze anglické názvy, protože se běžně používají téměř ve všech evropských zemích) založena na požadavcích týkajících se schopností. Na rozdíl od assessment center, která zkoumají spíše současné schopnosti manažerů, jsou však development centra zaměřena dopředu, na schopnosti potřebné v budoucnosti. Dalším významným rozdílem je to, že výsledky assessment centra slouží organizaci pro účely výběru a povyšování pracovníků, zatímco výsledky development centra slouží jedincům jako základna pro samostatně řízené vzdělávání.

Development centra nejsou nějaká událost či nějaké skutečné centrum nebo zařízení. Aktivita programu nabízejí účastníkům příležitost zjistit a pochopit schopnosti, které potřebují v současnosti i v budoucnosti. Protože „chování předpovídá chování“, musejí aktivita programu nabízet příležitosti pro schopnosti pozorované v praxi. Významným rysem programu jsou tedy simulace různých druhů – jsou to kombinace případových studií a hraní rolí navržené tak, aby byly co nejrealističtější. Účastníci tedy musejí demonstrovat své chování v podmínkách podobných tomu, s čím se pak budou setkávat ve své každodenní práci.

Významnou částí aktivit programu tvoří akce zaměřené na problémy zpětné vazby, konzultování a koučování. Tyto akce vedou moderátoři tvoření specialisty a liniovými manažery, kteří jsou k tomuto účelu speciálně proškoleni.

Development centre, tedy rozvojový program, má podle Halla a Norrise (1991) následující fáze:

Před programem hodnotí účastníci sami sebe z hlediska přesně vymezených schopností.

1. den

- Účastníci zkoumají svou dosavadní práci společně s jinými účastníky.
- Individuální úkol.

- Strukturovaný pohled na sebe sama.
- Praktická simulace.

2. den

- Dotazník zaměřený na týmové role.
- Dotazník zaměřený na osobní profil.
- Další konzultativní zasedání a sebehodnotící postupy.

3. den

- Testy numerických schopností.
- Zpětná vazba na dotazníky (vyhodnocení dotazníků).
- Konzultace týkající se plánů osobního rozvoje.
- Přehled hlavních bodů a zjištění.

Emoční inteligence a vůdcovské kvality

Rozvoj manažerů by se měl zabývat zvyšováním vůdcovských dovedností a rovněž rozšiřováním a zlepšováním všeobecnějších manažerských dovedností. Podle Golemana (1995) by tento proces měl vzít v úvahu pojetí emoční inteligence, jímž jsme se zabývali v kapitole 21. Emoční inteligenci definoval Goleman (1995) následujícím způsobem:

- znalost toho, co cítíte, a schopnost zacházet s těmito pocity, aniž byste jimi byli ovládnuti;
- schopnost motivovat se k vykonání práce, být kreativní a dosahovat špičkového výkonu;
- schopnost vnímat, co cítí ostatní, a efektivně zacházet se vztahy s ostatními lidmi.

Mít vysokou úroveň emoční inteligence je nezbytnou vlastností úspěšného vůdce. Goleman definoval čtyři složky emoční inteligence:

1. *Řízení sama sebe* – schopnost kontrolovat nebo přeměrovat rozvratné impulsy a nálady a regulovat své vlastní chování související se sklonem energicky a neodbytně prosazovat cíle. S touto složkou souvisí šest schopností: sebekontrola, důvěryhodnost a čestnost, iniciativa a adaptabilita, nebýt vyváděn z míry nejasnou situací, vstřícnost ke změnám a silná potřeba uspět.
2. *Vědomí sama sebe* – schopnost rozpoznat vlastní náladu, emoce a pohnutky a porozumět jim a rozpoznat a pochopit i jejich účinek na ostatní lidi. Souvisejí s tím tři schopnosti: sebedůvěra, realistické sebehodnocení a znalost svých emocí.
3. *Sociální vědomí* – schopnost pochopit emoční uspořádání jiných lidí a dovednost jednat s lidmi podle jejich citových reakcí. Souvisí to se šesti schopnostmi: empatie (schopnost se vcítit), zkušenost s formováním a udržováním talentu, organizační schopnosti a znalost organizace, citlivost k jiným kulturám, oceňování rozmanitosti a služba klientům a zákazníkům.
4. *Sociální dovednosti* – zběhlost v řízení vztahů a vytváření sítí za účelem dosahování žádoucích výsledků od jiných lidí a plnění osobních cílů a schopnost nalézt společné hřiště

a budovat vztahy. Souvisí s tím pět schopností: schopnost vést, účinnost při řízení změny, zvládnání konfliktů, vliv / komunikace a zkušenost s budováním a vedením týmů.

Goleman (1999) také navrhl kroky potřebné ke zformování emoční inteligence:

- posoudit požadavky práce (pracovního místa) z hlediska emočních dovedností;
- posoudit jedince za účelem rozpoznání úrovně jejich emoční inteligence – významným zdrojem informací může být třistašedesátistupňová zpětná vazba;
- posoudit připravenost – zajistit, aby lidé byly připraveni zlepšit úroveň své emoční inteligence;
- motivovat lidi, aby uvěřili, že učení jim bude ku prospěchu;
- změnit orientaci lidí – podněcovat lidi, aby si připravovali plán učení, které bude odpovídat jejich zájmům, možnostem a cílům;
- zaměřit se na jasně zvládnutelné cíle – je nutné se soustředit na bezprostřední, zvládnutelné kroky a mít na paměti, že formování nových dovedností je postupný proces, s řadou konců a začátků; staré způsoby se čas od času znovu prosadí;
- předcházet opětovnému zhoršení – ukázat lidem, jak se mohou poučit z nevyhnutelných zhoršení;
- poskytovat zpětnost vazbu na pracovní výkon;
- znovu a znovu povzbuzovat a mít na paměti, že emoční schopnosti nelze zlepšit přes noc;
- být vzorem žádoucího chování;
- povzbuzovat a upevňovat vědomí – vytvářet klima oceňující zlepšování sama sebe;
- hodnotit – stanovit správné a spravedlivé měření a ukazatele výsledků a na jejich základě pak hodnotit pracovní výkon.

Odpovědnost za rozvoj manažerů

Rozvoj manažerů není žádnou samostatnou činností, kterou by bylo možné předat do rukou specialistů a pak na ni zapomenout nebo se o ni nestarat. Úspěšnost programu rozvoje manažerů závisí na tom, do jaké míry se v něm budou angažovat všechny úrovně řízení. Rozvoj podřízených je třeba považovat za přirozenou a podstatnou součást práce každého manažera. Ale tón musí všemu udávat vrcholové vedení.

Tradiční pohled je takový, že se organizace o rozvoj manažerů nemusí starat. Přirozený proces výběru a tlak konkurence zajistí, že přežijí ti nejvhodnější. Manažeri se ve skutečnosti rodí a nikoliv tvoří. Smetana pak stoupá vzhůru (ale to také dělá kdejaká špína).

Reakce na tyto předsudky byly shrnuty do Humbleova (1963) rčení „naprogramovaná figurka a korunní princ“. Rozvoj manažerů byl ve svém dětském období považován za mechanický proces používající všelijakých seznamů manažerských schopností, mnohobarevných schémat nástupnictví ve funkcích, „organizovaných turistických cest“ pro nově získané absolventy vysokých škol, detailních programů rotace práce, propracovaných seznamů bodů pro vyhodnocování osobních charakteristik a nekonečných sérií formálních vzdělávacích kurzů.

Skutečná úloha organizace v rozvoji manažerů leží někde mezi těmito dvěma extrémy. Na jedné straně v podmínkách rychlého růstu (tam, kde existuje) a změně nestačí ponechat všechno na náhodě – na pokusu a omylu. Na druhé straně přespříliš propracované a komplikované programy rozvoje manažerů nelze v organizaci úspěšně zavádět. Jak před mnoha lety Peter Drucker (1955) moudře řekl: „Rozvoj je vždy rozvojem sebe sama. Nic by pro podnik nemělo být absurdnější, než přijmout odpovědnost za rozvoj člověka. Odpovědnost spočívá na jednotlivci, jeho schopnostech, jeho úsilí.“

Ale pak pokračoval:

Každý manažer v podniku má příležitost povzbuzovat seberozvíjení jedinců nebo je dusit, řídit je nebo je nesprávně orientovat. Mělo by mu být výslovně uloženo pomáhat všem podřízeným v tom, aby se orientovali, řídili a vynakládali své úsilí o vlastní rozvoj produktivně. A každý podnik může nabízet svým manažerům podněty a příležitosti pro systematický rozvoj.

Schopnosti řídicího pracovníka je nakonec něco, co musejí jedinci rozvíjet sami v sobě a pro sebe při vykonávání svých normálních povinností. Ale dělají to mnohem lépe, když se jim dostane od jejich podniku a nadřízených povzbuzení, podpory, vedení a příležitostí. Podle McGregora (1960) rčení: manažeři rostou – nerodí se ani nevytvářejí. Úlohou podniku je vytvořit příznivé podmínky pro rychlejší růst. A tyto podmínky jsou velmi důležitou součástí prostředí a organizačního klimatu podniku a stylu řízení vrcholového vedení. Vrcholové vedení má také konečnou odpovědnost za rozvoj manažerů. Jak napsal McGregor:

Pracovní prostředí člověka je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím jeho rozvoj. Pokud toto prostředí nebude příznivé, žádná z jiných věcí, které pro člověka uděláme, nebude efektivní. To je důvod, proč se upřednostňuje „pěstitelský“ přístup k rozvoji manažerů před „průmyslovým“ přístupem. Posledně uvedený přístup vede, mimo jiné, k nerealistickým představám, že můžeme vytvářet a rozvíjet manažery ve školních třídách.

Je pozoruhodné, že dnes někteří lidé stále uvádějí tyto osvědčené zásady, jako by je právě objevili.

Plány osobního rozvoje

Manažeři tedy musejí převzít hlavní odpovědnost za svůj vlastní rozvoj. Organizace může pomoci a nadřízený manažera musí akceptovat určitou odpovědnost za povzbuzování a podporu seberozvíjení a za vedení v tomto procesu, pokud je to ovšem nutné. Ale od jedinců by se mělo očekávat, že si vytvoří své vlastní plány osobního rozvoje (viz rovněž kapitulu 37), jejichž obsah by měl vycházet z odpovědí na následující otázky:

- Jaké znalosti a/nebo dovednosti chcete získat? a/nebo
- Jaké úrovně schopností chcete dosáhnout?
- Jaké jsou cíle vašeho učení a vzdělávání? Ty by měly být definovány v podobě výběru oblastí, v nichž je třeba váš výkon zlepšit, a/nebo v podobě toho, jaké nové věci budete schopni dělat po ukončení vzdělávání.

- Jak chcete dosáhnout svých cílů? Jaké úkoly, projekty, cvičení musíte absolvovat nebo jakou literaturu prostudovat? Jaké vzdělávací nebo výcvikové kurzy byste chtěl navštěvovat? Plán rozvoje by měl být rozčleněn na jasně definované fáze a v podobě bodů by v něm měly být uvedeny jednotlivé formy či kroky vzdělávání. Doba potřebná pro každou fázi a celková délka programu by měly být stanoveny současně s odhadem nákladů na vzdělávání, pokud nějaké budou.
- Co budete potřebovat, pokud jde o počítačové vybavení, knihy, video, individuální koučování, mentoring apod.?
- Jakým způsobem prokážete své vzdělávání? Jaká kritéria budou použita k zabezpečení toho, aby byly důkazy o vašem vzdělávání dostačující?

Úloha specialisty na rozvoj lidských zdrojů

Rozvoj manažerů není žádnou samostatnou činností, kterou by bylo možné předat do rukou specialistů a pak na ni zapomenout nebo se o ni nestarat. Úspěšnost rozvoje manažerů závisí na tom, do jaké míry je považován za důležitou stránku podnikové strategie – klíčového organizačního procesu zaměřeného na dosažení výsledků. Manažeři všech úrovní musejí být této strategii oddáni. Rozvoj jejich podřízených musí být považován za přirozenou a podstatnou část jejich manažerské práce a za jedno z klíčových kritérií posuzování jejich výkonu. Ale iniciativa musí vycházet od vrcholového vedení.

Nicméně specialisté na rozvoj lidských zdrojů mají pořád ještě řadu důležitých rolí:

- vysvětlují potřeby podniku a radí, jakou roli by měly hrát strategie rozvoje manažerů v uspokojování těchto potřeb;
- působí jako obhájci významu rozvoje manažerů jako podnikové aktivity;
- navrhují formální a neformální přístupy k rozvoji manažerů;
- společně s liniovými manažery vytvářejí rámec, který lze použít jako základnu pro rozvoj manažerů;
- radí manažerům v tom, jak by měli provádět své rozvojové aktivity;
- pomáhají manažerům a podporují je při přípravě a realizaci jejich plánů osobního rozvoje – včetně rad týkajících se dosažení odborné či vysokoškolské kvalifikace;
- poskytují manažerům studijní materiály potřebné ke splnění cílů jejich vzdělávání;
- podle potřeby působí u jednotlivých manažerů nebo skupin manažerů jako vzdělavatelé, konzultanti nebo mentoři;
- radí, jak využívat externí programy manažerského vzdělávání a jak si z nich vybírat;
- usnadňují a podporují projekty vzdělávání se akcí;
- plánují a vedou speciální vzdělávací a výcvikové programy (development centra) tak, jak je to popsáno v jedné z částí této kapitoly;
- plánují a vedou jiné formální vzdělávací akce – pokud je to zapotřebí, pak i s pomocí externích vzdělavatelů.