

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

ZMĚNA ORGANIZACE V UČÍCÍ SE ORGANIZACI

Change of organization to the learning organization

Magisterská diplomová práce

Bc. Anna Kadlecová

Vedoucí magisterské diplomové práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2016

Čestně prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci 1. září 2016

vlastnoruční podpis

Tímto velmi děkuji doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za metodické vedení, cenné připomínky a pomoc při zpracovávání mé diplomové práce.

OBSAH

Úvod.....	6
1. Organizace.....	8
1.1. Korporátní organizace.....	9
1.2. Organizační struktury	10
1.3. Styly vedení.....	14
2. Učení a vzdělávání.....	18
2.1. Učení.....	18
2.2. Učení v organizaci vs. organizační učení	19
2.3. Nedostatky organizačního učení	23
2.4. Vzdělávání a metody vzdělávání	24
3. Učíci se organizace	29
3.1. Vymezení pojmu učící se organizace	29
3.2. Sengeho pět disciplín	30
3.3. Model ideální učící se organizace	31
4. Přejít k učící se organizaci	37
4.1. Modely organizace vhodné pro učící se organizaci	37
4.2. Organizační struktury vhodné pro učící se organizaci	38
4.3. Styly vedení vhodné pro učící se organizaci	39
4.4. Metody vzdělávání vhodné pro učící se organizaci	40
4.5. Riziko transformace organizace na učící se organizaci	41
5. Případová studie organizace XY	44
5.1. Úvodní charakteristika.....	44
5.2. Popis problému a výzkumná otázka	45
5.3. Metody sběru dat.....	46
5.4. Popis případu.....	47
5.5. Rozvoj problematiky případu.....	62
5.6. Detail vybraného případu	65
5.7. Tvrzení a závěrečná charakteristika	66
6. Plán přeměny organizace XY v učící se organizaci.....	67
Závěr	69

Seznam literatury.....	71
Seznam tabulek.....	76
Seznam obrázků	76
Seznam příloh.....	76
Přílohy.....	77
Anotace	85

ÚVOD

V současné době častých změn jak ve společnosti, tak ve vnitřním prostředí organizace, je pro všechny organizace na trhu existenčně důležité umět se vyrovnat se změnou, přizpůsobit se jí a pokud možno ji využít ve svůj prospěch. Koncept učící se organizace je jedním z nástrojů přizpůsobování se změnám. Učící se organizace se učí snadno a rychle a změny pro ni jsou spíše výzvou než překážkou. Pakliže se organizace dokáže učit rychleji než ostatní organizace na trhu, znamená to pro ni obrovskou konkurenční výhodu. Z pasivních zaměstnanců organizace se pak stávají aktivní, kteří přijímají změny bez negativních postojů a jsou na ně připraveni. Řízení firem v současném rychle se měnícím prostředí představuje především řízení změn. Nejde pouze o schopnost se změnám přizpůsobit, ale také je předvídat, dokázat na ně rychle reagovat a efektivně je zavést do prostředí organizace.

Cílem předkládané diplomové práce je „analyzovat a charakterizovat učící se organizaci, učení v organizaci a metodou případové studie analyzovat a srovnat v teoretické části popsané koncepty a konkrétní podmínky zavedení konceptu učící se organizace v organizaci XY s podmínkami podporujícími tento koncept. Případně navrhnout kroky potřebné ke změně v učící se organizaci.“ Jelikož případem pro případovou studii byla zvolena organizace v České republice, která je součástí nadnárodní organizace, je v teoretické části věnována pozornost jevům, které se vztahují k vymezení korporátních organizací. Jako podmínky zavedení konceptu učící se organizace budou v teoretické části popsány a v empirické části analyzovány především organizační struktury, styly vedení, systém a metody vzdělávání. Pro případovou studii byla zvolena jedna hlavní výzkumná otázka, a to: „Vyznačuje se organizace XY parametry učící se organizace?“. K naplnění cíle budou použity metody: analýza dokumentů, případová studie a komparace. Pro stanovení odpovědi na výzkumnou otázku v rámci případové studie budou využity metody: analýza dokumentů, polostandardizovaný rozhovor a zúčastněné pozorování.

Diplomová práce je formálně členěna do šesti kapitol. První kapitola se zabývá obecně organizací a jsou v ní definovány a klasifikovány organizační struktury. Zmíněna je také korporace jako typ organizace, protože organizace XY zvolená pro případovou studii je součástí korporátní nadnárodní organizace. V této kapitole jsou definovány a klasifikovány také styly vedení. V jejich rámci je popsána také McGregova teorie X a Y a situační vedení, jelikož tyto jsou podporovány v korporaci, jejíž součástí je organizace vybraná pro případovou studii. Druhá kapitola je věnována učení a vzdělávání v organizaci, cyklu učení a metodám vzdělávání. V jejím textu je obecně definováno učení, jsou popsány úrovně učení v organizaci, je popsán Kolbův cyklus učení,

jsou zmíněny nedostatky organizačního učení a jsou definovány a klasifikovány metody vzdělávání. Ve třetí kapitole s názvem „Učící se organizace“ je vymezen pojem učící se organizace, popsáno Sengeho pět disciplín a charakterizován model ideální učící se organizace. Čtvrtá kapitola se zabývá přechodem k učící se organizaci. Jsou v ní popsány organizační modely, struktury, styly vedení a metody vzdělávání vhodné pro učící se organizaci. Je využito teoretického popisu z první a druhé kapitoly a hodnocení je provedeno na základě poznatků z kapitoly třetí. Také jsou v této kapitole uvedena rizika transformace organizace na učící se organizaci. Pátá kapitola je věnována případové studii organizace podle Creswella (2007). Jedná se o deskriptivní typ případové studie podle Roberta K. Yina (2009) a její struktura odpovídá struktuře teoretické části práce. Poslední šestá kapitola sestává z plánu přeměny organizace XY v učící se organizaci.

1. Organizace

Cílem první kapitoly diplomové práce je definovat organizaci, popsat základní teorie organizace a uvést, jak se klasické (nazývané též jako historické) modely liší od současných organizací. Samotný organizační design podmiňuje možnost zavedení konceptu učící se organizace obecným nastavením organizace (úrovni kontroly a formálnosti, otevřeností či uzavřeností systému atd.).

Výklad pojmu organizace je velmi nejednoznačný, a proto se jeho chápání u jednotlivých autorů liší. Nový a Surynek (2006, s. 104) zastávají systémové pojetí organizace a definují ji jako „*celistvý sociální útvar, kde se jednotlivé části vzájemně doplňují a jsou spojovány s jejich významem pro celek.*“ Paramjit S. Sachdeva (1990, s. 1) ve článku *Analytical framework for the organization and structure of NARS* uvádí další možnou definici organizace jako sdružení zájmových skupin, zachovávajících společnou zdrojovou základnu a závisících na širším prostředí pro její legitimnost a rozvoj. Vlasta Střížová (2010, s. 110) v publikaci *Informační management* definuje organizování jako „*činnost, jejímž smyslem je uspořádat prvky systému, jejich aktivity, koordinaci a kontrolu tak, aby přispěly maximální měrou k dosažení stanovených cílů systému.*“

Podle Armstronga (2007, s. 243-244) lze mezi základní teorie organizace zařadit následující školy a modely organizace: klasická škola, byrokratický model, škola lidských vztahů, škola reprezentovaná vědami o chování, škola systémů, sociotechnický model a škola kontingence. *Klasická škola*, označovaná také jako škola vědeckého řízení, se vyznačuje kontrolou, řádem a formálností, jak konstatuje Armstrong (2007, s. 243). Tureckiová (2004, s. 13) uvádí, že tato teorie v pojetí Fredericka Taylora spočívá ve zvyšování efektivity navyšováním produktivity práce lidí. *Byrokratický model* se ve zpracování Maxe Webera dle Armstronga (2007, s. 243) vyznačuje neosobností, formálností, chladnou logikou a racionalitou. Tureckiová (2004, s. 17) uvádí, že v takové organizaci funguje byrokratický aparát, jehož úkolem je vynucovat od lidí dodržování jasně daných formálních pravidel. *Škola lidských vztahů* tak, jak ji popisuje Armstrong, zdůrazňuje význam neformálních vztahů a rolí v organizaci, které výrazně ovlivňují činnost formální struktury. *Škola reprezentovaná vědami o chování* se soustředí na to, čím mohou lidé přispívat k lepšímu fungování organizace a jak mohou být lépe motivováni. *Škola systémů* tvrdí, že organizace je otevřený systém a jako takový je závislý na svém okolí a je jím soustavně ovlivňován. Tato teorie organizace se od předešlých teorií liší svým pojetím organizace jako neuzavřeného systému a zohledněním vnějších vlivů a změn. *Sociotechnický model* se vyznačuje vzájemnými vztahy mezi technickými stránkami systému organizace a lidskými stránkami. Pracovní úkoly jsou tak provázány se sociálními procesy v organizaci. *Škola kontingence*

je charakteristická závislostí a nahodilostí, jelikož struktury a metody činnosti organizace jsou ovlivňovány okolnostmi, v nichž organizace existuje (Armstrong, 2007, s. 243-244).

Výše byly charakterizovány klasické modely organizace. Nový typ organizace se oproti nim vyznačuje, jak uvádí Armstrong (2007, s. 246) dle Pascala, vnímáním organizace jako organismu spíše než mechanismu a důrazem spíše na „měkké“ dimenze organizace (například sdílené hodnoty a zaměstnance), než na strukturu a systémy. Další odlišností je přístup k řešení problémů, který přechází od postupného k paralelnímu řešení problémů speciálními centry, které se problémy zabývají tak dlouho, dokud je nevyřeší. V novém typu se také mění pohled na zaměstnance v tom smyslu, že je jim poskytnut větší prostor k iniciativě a kreativitě. Změnu lze spatřovat také v přechodu od vertikálního zadávání úkolů k horizontálnímu a podpoře spolupráce mezi jednotkami organizace. Také orientace na proces a celostní syntézu postupů v novém typu je v opozici k orientaci na obsah a předepsané postupy v klasických modelech. V novém typu pak loajalita k organizaci nahrazuje poslušnost vynucenou autoritativním řízením.

Vhodnost či nevhodnost jednotlivých organizačních modelů pro učící se organizaci bude vyhodnocena v kapitole č. 4. Jak již bylo zmíněno výše, organizace vybraná pro případovou studii je součástí nadnárodní organizace, a proto je v této souvislosti zmíněna existence nadnárodních organizací (korporací) coby typu organizace. V textu níže budou uvedena specifika korporací.

1.1. Korporátní organizace

Korporátní organizace charakterizuje Waisová (2009, s. 157) jako obchodní společnosti, které působí v několika státech a mají hierarchicky uspořádané centrály alokované v mnoha zemích po celém světě. Jejich cílem je maximalizace zisku, což je umožněno geografickou flexibilitou a adaptabilními formami organizace. Dunning (1993, s. 106) vymezuje nadnárodní korporaci jako firmu, která se angažuje v přímých zahraničních investicích a vlastní nebo kontroluje aktivity tvořící přidanou hodnotu ve více než jedné zemi. Rejnuš (2014, s. 734) popisuje nadnárodní korporace jako velké a hospodářsky významné organizace, které zřizují pobočky (tzv. dceřiné společnosti) v mnoha zemích po celém světě.

Dedouchová (2001, s. 181-182) uvádí, že mezinárodní podnikání je specifické v poskytování zboží nebo služeb spotřebitelům v jiných zemích. Odlišnost od podnikání pouze na domácím trhu spočívá v různorodosti zemí, do kterých organizace distribuuje své zboží nebo služby. Jednotlivé země se liší svými systémy (politickými, ekonomickými a právními), kulturami a úrovní ekonomického rozvoje. Proto je nutné nastavovat specifická pravidla a procesy pro každou zemi. Práce v nadnárodní korporaci tedy klade nároky na přizpůsobivost svých zaměstnanců

a jejich cit pro odlišnosti. Naprosto zásadní pro efektivní fungování korporací je rozhodnutí, kam umístit své podnikatelské aktivity vzhledem k požadavku minimalizace nákladů a maximalizace přidané hodnoty a jak je následně koordinovat. Není výjimkou, že výrobek nadnárodní korporace je složen ze součástí vyrobených v různých částech světa v závislosti na národní odlišnosti v nákladech a kvalitě zdrojů. Důležité je také rozhodnutí, na které trhy korporace vstoupí a kterým se naopak vyhne. Prostředí mezinárodního podnikání se vyznačuje rychlou proměnlivostí. Globální trh je vysoce konkurenční, a proto na něm přežijí jen ti nejlepší.

V předešlém textu jsme několikrát narazili na pojem organizační struktury a fakt, že fungování organizace je určeno její strukturou. Proto je v následující podkapitole definována organizační struktura a uvedena klasifikace typů organizačních struktur.

1.2. Organizační struktury

Organizační struktury mohou také ovlivňovat zavedení konceptu učící se organizace, především mírou její flexibility. Proto budou v následujícím textu popsány jednotlivé typy organizačních struktur se svými výhodami a nevýhodami, aby bylo možné stanovit, který z typů je vhodný pro učící se organizaci.

Sachdeva (1990, s. 1) ve článku *Analytical framework for the organization and structure of NARS* uvádí, že pojmy organizace a struktura se vztahují k institucionálnímu uspořádání a mechanismům pro mobilizování lidských, fyzických, finančních a informačních zdrojů na všech úrovních výzkumného systému. Struktura je určována dělbou práce do jasných úkolů a jejich koordinací k dosažení stabilních vzorů chování a výsledků. Dědina a Odcházal (2007, s. 134) popisují organizační strukturu jako „*formální systém úkolů a vztahů podřízenosti a nadřízenosti, který řídí, koordinuje a motivuje pracovníky.*“

Střížová (2010, s. 111-113) charakterizuje organizační strukturu jako „*formální systém pravidel, úkolů a mocenských vztahů, který řídí spolupráci lidí a užití zdrojů pro dosažení cílů podniku.*“ Tato struktura představuje „*normativně uspořádané soubory činností*“ nebo jinými slovy prvky systému a vztahy mezi jednotlivými prvky i mezi nimi a okolím podniku. Těmito prvky organizační struktury jsou lidé jako vykonavatelé činností. Smyslem struktury organizace je zabezpečení efektivního fungování podniku prostřednictvím determinace chování systému. Struktura je provázána s cíli a strategií podniku. Ve velkých podnicích, zvláště pak v korporacích, je třeba formalizovat struktury pro lepší koordinaci velkého množství činností. Hovoříme potom o tzv. formální struktuře. Formální struktura „*upravuje formální vztahy, postupy a pravidla chování v zájmu účinného dosahování cílů.*“ Formalizování struktur vede například k vytváření pracovních

náplní jednotlivých pozic, systémů odměňování, pravidel komunikace a rozhodovacích či schvalovacích procesů. Vedle formální struktury bude ale vždy existovat neformální uspořádání, které se projevuje vznikem neformálních autorit, vztahů a interakcí na pracovišti i mimo něj. Pokud je to možné, je více než žádoucí využívat neformálních vztahů k podpoře cílů podniku.

Z předešlého textu vyplývá, že neformální autority ovlivňují smýšlení lidí na pracovišti, čehož by se jistě dalo využít při zavádění a prosazování konceptu učící se organizace. Pokud se povede pro myšlenku učící se organizace získat „neformální vůdce“ v organizaci, zvyšuje se pravděpodobnost úspěšného zavedení a fungování konceptu. V souvislosti se strukturou hovoří Střížová (2010, s. 114) o její výšce a šířce, jež jsou dány počtem organizačních úrovní a rozpětím řízení. Optimální rozpětí řízení se definuje jako maximální počet podřízených, které je manažer schopen efektivně řídit. Pak tedy *„čím je rozpětí vyšší, tím plošší je útvárová struktura a počet organizačních úrovní je menší.“*

Nyní máme organizační struktury definovány, byl ujasněn jejich smysl, rozdíl mezi formální a neformální strukturou a vysvětleno optimální rozpětí řízení. Můžeme tedy přejít ke klasifikaci typů organizačních struktur tak, abychom mohli určit, který z typů je vhodný pro učící se organizaci.

Klasifikace typů organizačních struktur se liší podle jednotlivých autorů. Podle Vodáčka (1994, s. 108) rozlišujeme následující kritéria klasifikace: sdružování činností, uplatňování rozhodovací pravomoci, míru delegace pravomoci a zodpovědnosti, členitost a časové trvání. Charakteristika jednotlivých druhů struktur podle Vodáčka (1994, s. 108-116) je popsána v následujícím textu. Tato klasifikace byla vybrána proto, že podává nejucelenější přehled typů a z důvodu klasifikačních kritérií, jež navazují na výše zmíněné charakteristiky stylů vedení.

Mezi organizační struktury *podle hlediska sdružování činností* patří funkcionální, výrozkové a ostatní účelové struktury. Funkcionální struktury *„jsou založeny na funkční specializaci dílčích strukturních jednotek. Do jednoho organizačního celku se kumulují stejné funkční činnosti“* (Vodáček, 1994, s. 109). Výhodami funkcionálních struktur jsou efektivnost díky specializaci na jednotlivé činnosti, koncentrace zdrojů na odborný rozvoj jednotlivých funkčních oblastí, jasné pravomoci a zodpovědnosti. Naopak nevýhodami mohou být sklon k jednostrannému řešení komplexnějších problémů, potřeba koordinace mezi jednotlivými funkčními oblastmi či větší pravděpodobnost konfliktů mezi štábními a liniiovými útvary (Vodáček, 1994, s. 109-110). Dědina a Odcházal (2007, s. 137) uvádějí, že funkční vztah zjednodušuje komunikaci v organizaci a snižuje úroveň informačního šumu. Výrozkové struktury *„jsou založeny na výrozkové specializaci. Do jednotlivých strukturních jednotek se kumulují stejné či podobné výrobky, služby, techno-*

logické činnosti apod.“ (Vodáček, 1994, s. 110). Příkladem jsou divizionální struktury. K výhodám patří ucelené řízení (koordinace předvýrobních, výrobních a povýrobních etap), cílený rozvoj podnikatelské činnosti, rychlejší reakce na změny na trhu a přehledné vnitřní hospodaření. Nevýhodami pak může být vnitřní konkurence mezi jednotlivými divizemi, možné tendence odklonit se od celkové strategie firmy a náročné řídicí procesy – velké nároky na liniové vedoucí (Vodáček, 1994, s. 110-111). Ostatní účelové struktury mohou být založeny na sdružování například podle zákazníků, geografické polohy či poskytovaných služeb (Vodáček, 1994, s. 111).

Mezi organizační struktury *podle hlediska uplatňování rozhodovací pravomoci* řadíme struktury liniové a štábní, kombinovaného typu a komisionálního typu. Hledisko uplatňování rozhodovací pravomoci rozděluje struktury podle charakteru vztahů mezi jednotkami a podle vzájemných pravomocí při rozhodovacích procesech. Liniové struktury mají přímou rozhodovací pravomoc, jedná se tedy o řízení „shora dolů“ nejčastěji tzv. liniovým vedoucím. Štábní struktury plní poradní funkci tak, aby docházelo ke kvalifikovanému rozhodování liniových jednotek. Tzv. štáby sdružují odborníky na určitou funkční oblast činnosti. Nejvíce využívanými strukturami kombinovaného typu jsou liniově-štábní (slučují štábní a liniové funkce; liniová strukturální jednotka deleguje část svých rozhodovacích pravomocí na štábní strukturální jednotku) a cílově-programové (kombinace organizačních vztahů, které vyplývají z příslušnosti k útvaru se vztahy, jež vznikají v rámci projektu) (Vodáček, 1994, s. 112-113). Dědina a Odcházal (2007, s. 137) uvádějí, že liniový vztah je vhodný pro malé podniky a naopak štábní jednotky pro větší podniky, kde je manažer zahlcen a potřebuje poradní orgány při řízení. Štáby tak skrze manažera nepřímo ovlivňují chod organizace. Struktury komisionálního typu vznikají při účelovém sestavení skupin lidí (tzv. komisí) jak na dlouhou dobu (stálé komise), tak jen na úkol (ad hoc komise). Tyto komise plní poradní funkci liniovým útvarům a v některých případech mají dokonce rozhodovací pravomoc (Vodáček, 1994, s. 113-114).

Podle *hlediska míry delegace pravomoci a zodpovědnosti* rozlišujeme centralizované a decentralizované struktury podle toho, v jaké míře strukturální jednotka uplatňuje striktní rozhodovací pravomoc vůči svým podřízeným jednotkám a do jaké míry na ně deleguje pravomoc a zodpovědnost (Vodáček, 1994, s. 114).

Hledisko členitosti rozděluje struktury na ploché a špičaté. Toto hledisko pracuje s pojmem řídicí rozpětí, jež určuje počet organizační jednotce podřízených útvarů. Na základě tohoto hlediska rozlišujeme struktury ploché (s širokým rozpětím) a špičaté (s úzkým rozpětím). Ploché struktury jsou, oproti špičatým, charakteristické větším počtem podřízených útvarů, větší mírou

delegování pravomocí, decentralizovaným řízením a vyššími nároky na samostatnost a kvalitu práce lidí (Vodáček, 1994, s. 115).

U *hlediska časového trvání* rozlišujeme dočasné (mají časově omezené trvání – např. projektové týmy) a trvalé struktury (Vodáček, 1994, s. 115-116).

Další členění uvádí Střížová (2010), která rozlišuje struktury na klasické, pružné a specifické. Mezi *klasické struktury* autorka řadí liniové struktury, které se vyznačují silnou centralizací pravomoci, přesným vymezením vztahů, povinností a zodpovědností. Funkcionální struktury jsou charakteristické specializací práce a v čisté podobě neexistují. Funkční struktury seskupují pracovníky podle specializace. Liniově štábní struktury sestávají z liniových útvarů s rozhodovací pravomocí a štábních specializovaných útvarů, které mají poradní charakter. Posledním typem struktury, který autorka řadí ke klasickým strukturám, je divizní struktura, která se vyznačuje decentralizací činností a řízení do samostatných divizí s vnitřním funkčním dělením a je vhodná pro velké a geograficky rozptýlené podniky (korporace). Mezi *pružné struktury* zařazuje Střížová maticovou strukturu, která má dočasnou působnost např. při velkých inovacích v podniku – vytváření tzv. mezifunkčních týmů, ale při jejím užití vzniká problém dvojí podřízenosti. Další strukturou je procesní, která vytváří autonomní dílčí jednotky se zaměřením na jednotlivé procesy a vyznačuje se vztahovým principem „zákazník-dodavatel“. Poslední z pružných struktur je struktura produktových týmů, u níž není dvojí podřízenost, protože pracovníci jsou přiděleni permanentně k mezifunkčním týmům; funkční oddělení zajišťují poradenské a podpůrné služby, mimo jiné např. i technické zajištění sdílení znalostí mezi týmy. *Specifické struktury* jsou charakteristické méně pravidly a regulacemi, jejich formy se stále mění a autorita je založena na schopnostech. Mezi tyto struktury podle Střížové patří například síťové struktury, které využívají moderních informačních technologií; v podniku se vytvářejí vztahové sítě mezi jedinci a týmy, které dokážou řešit náročné úkoly. Další ze specifických struktur jsou podnikatelské jednotky, kdy dochází k vytvoření autonomní podnikatelské jednotky uvnitř podniku a tedy decentralizaci řízení s cílem využít znalostí a konkrétních podmínek v určité oblasti. Při využití ad hoc struktur experti řeší komplexní nestandardní úkoly a dochází k inovacím na základě znalostí expertů; tato struktura je vhodná pro rychle rostoucí podniky. Améby znamenají, že organizační jednotky vznikají, mění se a zanikají flexibilně v závislosti na vnějších podmínkách a fraktální struktury (tzv. fraktály) řeší samostatné dílčí úkoly společného cíle (Střížová, 2010, s. 116-119).

Pokud bychom se měli zamyslet nad strukturami vhodnými pro nadnárodní korporace, je nutné si uvědomit požadavek vysoké míry adaptability. Zároveň musí být struktura jasná

a přehledná, aby korporace skrze všechny své pobočky po celém světě měla jasnou představu o řízení a fungování svých dceřiných společností. Často bývá využíváno divizionálních struktur, kdy dochází k vytváření mezinárodních divizí.

Společnost Mondragon ve svém modelu řízení v korporaci zmiňuje, že organizační struktura by měla být horizontální s malým množstvím hierarchických úrovní. Zároveň je doporučována interakce skrze celou korporaci nezávisle na organizační struktuře tak, aby byl zajištěn efektivní průběh procesů. Účelné a efektivní řízení procesů by mělo být zajištěno ustanovením tzv. vlastníků procesu („process owners“) nebo vytvořením procesních týmů. (Mondragon Corporation, 2012, s. 42-48) S organizačními strukturami souvisí styly vedení v organizaci. V následující podkapitole je proto definován styl vedení a uvedena klasifikace stylů vedení v rámci vztahu manažer-podřízený.

1.3. Styly vedení

Jednou z podmínek pro zavedení konceptu učící se organizace jsou takové styly vedení, které podporují učení se podřízených a dávají jim prostor pro seberozvoj. Proto budou v následujícím textu popsány jednotlivé styly vedení se svými výhodami a nevýhodami, tak aby bylo možné určit, jaké styly vedení jsou vhodné pro učící se organizaci.

Vedení lze definovat více způsoby. Prvním způsobem je výklad vedení jako jedné z manažerských funkcí. Srpová a Řehoř (2010, s. 121) uvádějí, že vedení je „*usměrňování pracovníků tak, aby usilovali o co nejvyšší plnění vytyčených cílů.*“ Kotter (2000, s. 190) vedení vymezuje jako definici toho, „*jak by měla vypadat budoucnost, spojuje lidi ve jménu budoucí vize a inspiruje je k jejímu dosažení navzdory všem překážkám.*“ Tureckiová uvádí rozdíl mezi pojmy řízení lidí a vedení lidí. Řízení lidí vnímá jako operativní, každodenní řízení, zadávání úkolů podřízeným a kontrolu jejich plnění. Oproti tomu vedení lidí se soustředí na hledání a využívání nových způsobů stanovování cílů. Lidé nejsou vnímáni jako podřízený, ale jako spolupracovníci, kteří spoluvytváří cíle (Tureckiová, 2004, s. 73-74). Váchal a Vochozka (2013, s. 111) tvrdí, že manažeři v praxi nevyužívají pouze jeden styl vedení, ale modifikují jej podle konkrétní situace, podmínek a vedených pracovníků. Volba stylu je ovlivněna následujícími charakteristikami: charakter situace v organizaci, závažnost a rizikovost rozhodnutí, osobní charakteristiky manažera a postoj podřízených. Plamínek (2009, s. 90-91) mezi faktory ovlivňující volbu stylu vedení zahrnuje osobnost manažera, složení a zralost skupiny, povahu úkolů a prostředí.

Velmi významným faktorem je povaha a postoj podřízených. McGregor rozpracoval teorie X a Y, ve kterých popsal dva předpoklady o lidské povaze a chování v práci. Manažerský styl

je podle McGregora výsledkem postoje manažera k lidem a předpokladů o lidské povaze a chování. Teorie X předpokládá, že průměrný člověk je líný a má vrozený odpor k práci. Takoví podřízení musejí být k práci nuceni, potřebují dohled, vyhýbají se zodpovědnosti a platí na ně pouze motivace hrozbou trestu. Tohoto přístupu je v určitých situacích nutné či vhodné využít. Například v krizových a obtížných situacích, ve stavu nouze, při nedostatku času a u prací, které poskytují malé vnitřní uspokojení. Protikladem teorie X je teorie Y, která předpokládá, že pro člověka je práce přirozenou činností, při které se sám řídí i kontroluje. Lidé vyhledávají zodpovědnost, přinášejí tvořivá řešení a rádi spolupracují (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 65-67).

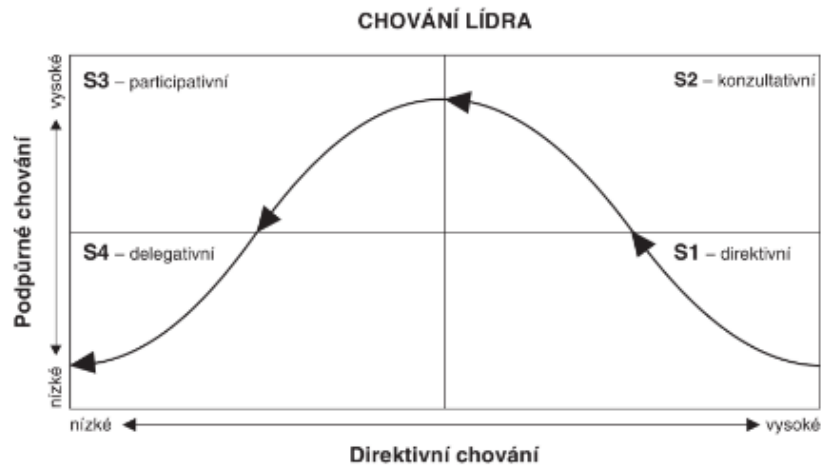
Nyní máme definováno vedení a ujasněn rozdíl mezi řízením a vedením lidí. Seznámili jsme se také s faktory ovlivňujícími volbu stylu vedení a s McGregorovými teoriemi X a Y. Můžeme tedy přejít k definici stylů vedení a následně k jejich klasifikaci.

Cejthamr a Dědina (2010, s. 113) definují styl vedení jako „*způsob, jakým jsou vykonávány funkce vedení, tedy typický způsob, jakým se manažer chová ke členům skupiny.*“ Laufer (2008, s. 26) jej definuje jako „*charakteristické chování a postup vedoucího pracovníka při plnění manažerských úkolů.*“ Různí autoři uvádějí různý výčet stylů vedení. Například podle Blažka (2011, s. 174) existují tři základní styly vedení: autokratický, participativní a liberální. Cejthamr a Dědina (2010, s. 113) definují tři styly: autoritářský, demokratický a skutečný styl laissez-faire. Tureckiová (2007, s. 99) uvádí celkem šest stylů: autoritářský, autoritativní, konzultativní, participativní, delegativní a zmocňování. Pro detailnější rozbor jednotlivých stylů byla zvolena klasifikace podle Tureckiové, protože tato klasifikace koresponduje se styly v modelu situačního vedení, který bude níže rozebrán z důvodu jeho podpory korporátní organizací, jejíž součástí je organizace XY jež byla zvolena pro případovou studii.

Při uplatňování *autoritářského stylu vedení* manažer o všem rozhoduje sám a zneužívá své pravomoci. Tento styl je vždy neefektivní (Tureckiová, 2007, s. 99). Do tohoto stylu vyúsťují přístupy na základě teorie X (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 66). Uplatňuje-li manažer *autoritativní styl*, rozhoduje sám, dává příkazy a kontroluje jejich plnění. Tento styl může být efektivní v období krize, kdy je zapotřebí okamžité rozhodnutí (Tureckiová, 2007, s. 99). Manažer sám určuje politiku a pracovní postupy pro dosahování stanovených cílů, komunikace s podřízenými je nedostatečná. Manažer podřízené motivuje pouze výhrůzkami a strachem (Váchal a Vochozka, 2013, s. 111-112). Při využití *konzultativního* (nebo také demokratického) *stylu* manažer rozhoduje sám na základě konzultací se spolupracovníky. Tento styl je efektivní v období stability (Tureckiová, 2007, s. 100). Manažer sdílí své pravomoci s týmem. Mezi ním a týmem dochází k úzké interakci, je nakloněn diskusi a komunikace je obousměrná. Motivace je spíše pozitivní formou odměn (Vá-

chal a Vochozka, 2013, s. 111-112). Využívá-li manažer *participativní styl*, rozhodovací proces pouze facilituje, tedy usměrňuje a usnadňuje jeho průběh. Autorem přijatého rozhodnutí může být kterýkoli člen týmu. Tento styl je vhodný v prostředí změny, podporuje rozvoj a pocit sounáležitosti s organizací (Tureckiová, 2007, s. 100). Členové týmu jsou aktivně zapojeni do procesu rozhodování, podřízení jsou vnímáni jako rovnocenní partneři manažera. Manažer vytváří pro práci příznivé klima a jednou z forem motivace je kariérní růst (Váchal a Vochozka, 2013, s. 112). Při uplatňování *delegativního stylu* je mezi lídrem a spolupracovníky vysoká míra důvěry, která vede k delegování části významných úkolů lídra na spolupracovníky. Odpovědnost nesou lídr a spolupracovníci společně. Tím jsou rozvíjeny schopnosti, motivace, kompetence a samostatnost spolupracovníků. Předpoklady pro uplatnění tohoto stylu jsou ochota lídra delegovat, decentralizovaná organizační struktura a kultura podporující učení a rozvoj (Tureckiová, 2007, s. 100). Uplatňuje-li manažer *styl zmocňování*, rozhoduje a zároveň i nese odpovědnost za úkol ten, kdo dané oblasti nejlépe rozumí (Tureckiová, 2007, s. 100).

Podle Plamínka (2009, s. 84-85) optimální styl vedení závisí na situaci. Hovoříme pak o tzv. situačním vedení, podle kterého by řízení zaměstnance nebo skupiny zaměstnanců mělo začínat kombinací silně direktivního a málo podpůrného stylu. Druhou možností je vysoká direktivita s postupným zvyšováním podpory. V další fázi manažer snižuje direktivitu při zachování vysoké podpory. Posledním stylem je nízká direktivita v kombinaci s nízkou podporou. Tureckiová (2004, s. 85-86) uvádí, že model situačního vedení je způsobem přechodu od direktivních forem vedení k volným „lídrovským“ stylům práce s lidmi. Manažer zvažuje zralost (neboli připravenost k výkonu) podřízených ve dvou dimenzích: osobní a profesní. Osobní zralost se vyznačuje ochotou k podávání vysokého výkonu, která je založena na vysoké sebedůvěře a angažovanosti. Profesní zralost pak znamená pracovní způsobilost k vysokému výkonu, která se zakládá na znalostech, dovednostech a zkušenostech. Výsledkem jsou čtyři styly vedení: direktivní, konzultativní, participativní a delegativní. Na obrázku č. 1 je zobrazen postup výběru stylu vedení v závislosti na míře zralosti podřízeného.



	Zralost		Chování manažera		Doporučený styl vedení
	Osobní	Pracovní	Dosažená míra	Direktivní / Podpůrné	
neochotný/nejistý	neschopný	nízká	vysoké	nízké	direktivní
ochotný/motivovaný	neschopný	střední	střední	vysoké	konzultativní
neochotný/nejistý	schopný	střední	střední	vysoké	participativní
ochotný/motivovaný	schopný	vysoká	nízké až žádné	nízké	delegativní

Obrázek 1: Situační vedení

Zdroj: Tureckiová (2004, s. 86)

Z textu výše je jasné, že také styly vedení výrazně ovlivňují možnost zavedení konceptu učící se organizace. Styl vedení je stejně jako modely organizací určen mírou kontroly a formálnosti, otevřeností či uzavřeností vztahu mezi podřízeným a nadřízeným. Vhodnost či nevhodnost jednotlivých stylů vedení pro učící se organizaci bude vyhodnocena v kapitole č. 4.

V této kapitole byly popsány teorie organizace, organizační struktury a styly vedení včetně jejich klasifikace. Byl také popsán situační model vedení podřízených. Abychom mohli odpovědět na výzkumnou otázku, tedy stanovit, zda se organizace XY vyznačuje parametry učící se organizace, je třeba mít jasně popsány podmínky ovlivňující možnost zavedení konceptu učící se organizace. Jednou z těchto podmínek byly organizační struktury podporující vysokou míru adaptability. Nyní už také víme, že historické modely organizace se vyznačují prvky, které brání zavedení konceptu učící se organizace. Vhodnost jednotlivých modelů organizace, stylů vedení a typů organizačních struktur pro učící se organizaci bude ještě podrobněji rozebrána v přechodové kapitole č. 4.

Po stanovení rámce organizace můžeme přejít k učení v organizaci. Podpora učení a vzdělávání je pro vývoj organizace zcela zásadní. Cílem následující kapitoly bude proto definovat učení a popsat související koncepty (učení v organizaci a organizační učení).

2. Učení a vzdělávání

Učení je pro učící se organizaci tím nejdůležitějším předpokladem. Cílem druhé kapitoly je proto analyzovat a popsat učení v organizaci. Z toho důvodu jsou v následující kapitole uvedeny některé z definic pojmu učení. Dále je tento pojem odlišen od pojmů vzdělávání a rozvoj, jsou popsány koncepty učení v organizaci a organizační učení a je popsán cyklus učení. Dále jsou definovány metody vzdělávání a uvedena jejich klasifikace.

2.1. Učení

Dixon uvádí, že ve „věku znalostí“ (v angl. Knowledge Age) je novou měnou učení se. Ne sama znalost, ale učení se má rozhodující význam. Znalost je výsledkem učení se, je pomíjivá a neustále je třeba ji přezkoumávat a aktualizovat (Dixon, 1999, s. 1). Myšlenkou, která prostupuje celou Sengeho publikací *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace* je teze, že důležitější než pracovníky učit, je podporovat jejich schopnost učit se (Senge, 2007).

Čáp a Mareš (2001, s. 80) vysvětlují učení jako „*získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života.*“ Podrobněji učení vymezuje Kulič (1992, s. 32) jako „*proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, své vlastnosti osobnosti a obraz sama sebe i své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to směrem k jejich rozvoji a vyšší účinnosti.*“ Hroník (2007, s. 30) definuje učení jako „*rozvoj, který vede k přetrvávající a efektivní změně v duševní činnosti a konání. Učení tedy zahrnuje nejen vědění, ale i konání.*“ Autor také uvádí dvě funkce učení – přizpůsobení se (hledání příležitosti; reaktivní funkce; podpora flexibility) a přizpůsobení sobě (vytváření příležitosti; proaktivní funkce). Při sestavování rozvojových programů je třeba zohlednit obě funkce (Hroník, 2007, s. 30). Reynolds a kol. podle Armstronga (2007, s. 453) objasňují rozdíl mezi učením a vzděláváním následovně: „*Učení je proces, v němž daná osoba získává nové znalosti, dovednosti a schopnosti, zatímco vzdělávání je jedním ze způsobů, které organizace podniká za účelem podpory učení.*“ Pedler a kol. dle Armstronga zmiňují také rozdíl mezi učením a rozvojem: „*Považují učení za něco, co se koncentruje na přírůstek znalostí nebo na vyšší stupeň existujících dovedností, zatímco rozvoj se vztahuje k přechodu k jinému stavu bytí nebo fungování*“ (Armstrong, 2007, s. 453).

V jednotlivých následujících podkapitolách jsou popsána tato související témata: učení v organizaci, organizační učení včetně možných nedostatků, učení na pracovišti, strategie učení organizace, cyklus učení a typy učícího se člověka.

2.2. Učení v organizaci vs. organizační učení

Učící se organizace je pojmem, který může být zaměňován s pojmy učení v organizaci a organizační učení. Nejedná o synonyma, mezi těmito pojmy existuje významový rozdíl, a proto je třeba pro další text této práce analyzovat a popsat učení v organizaci a odlišit jej od organizačního učení a následně od učící se organizace.

Palán (2002, s. 157) popisuje učení v organizaci jako „*systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi jejich charakteristikou – subjektivní kvalifikací pracovníků, a požadavky na ně kladenými – kvalifikací objektivní, tzv. kvalifikovaností práce*“ Organizační učení je pak jednou ze tří úrovní učení v organizaci. Tři úrovně učení v organizaci rozlišuje Hroník (2007, s. 34 – 35) podobně jako Marquardt (1996, s. 21 – 37): individuální úroveň, skupinovou úroveň a úroveň organizace. Na individuální úrovni každé učení vede ke změně, která vyžaduje nové znalosti, dovednosti a praktickou aplikaci. Zjednodušený postup změny je zobrazen na obrázku č. 2. Ve skutečnosti se při vytváření nových dovedností zároveň rozšiřují také již nabyté znalosti, které mohou nabývat jiného či dalšího významu. Celý proces probíhá navíc v kontextu motivace, postojů a emocí.



Obrázek 2: Tři úrovně změny

Zdroj: Hroník (2007, s. 34), vlastní zpracování

Učení na úrovni skupiny, jak upozorňuje Hroník, není učením jednotlivců ve skupině. To to učení a jeho efektivita jsou ovlivňovány skupinovými procesy a rolemi. Ve skupině dochází k rozdělení rolí tak, aby došlo ke splnění zadání, které nelze naplnit jednotlivci. „*Skupinové učení představuje především vytváření souhry mezi jejími členy*“ (Hroník, 2007, s. 58).

Třetí úroveň učení je učení na úrovni organizace, které má podle Hroníka „*za cíl vybavit organizaci takovými předpoklady, pomocí nichž bude moci zvládnout úkoly, které si dává a jež vyplývají z vnějšího prostředí*.“ Organizační učení má podle Hroníka nejbližší k Sengeho konceptu učící se organizace, jelikož jde o „*učení se za chodu, učení se z vlastních zkušeností a hledání nových možností*“ (Hroník, 2007, s. 59). Castaneda a Rios (2007, s. 363) ve článku *From Individual Learning to Organizational Learning* uvádějí, že první zmínka o organizačním učení pochází z knihy Cyerta a Marcha *A behavioral theory of the firm* (1963), kde tvrdí, že organizace se učí ze zkušenosti s cílem přizpůsobit se podmínkám prostředí. Cyert, Feigenbaum a March (1959, s. 82) ve článku popisují koncept organizačního učení jako proces, při němž je očekávání chování konkurence měněno na základě zkušeností.

Dle Armstronga strategie učení v organizaci směřuje k rozvoji schopností organizace, které jsou založeny na zdrojích. Harrison podle Armstronga definoval v roce 1997 pět principů učení v organizaci. Prvním principem je potřeba komunikovat a udržovat silnou a koherentní vizi organizace napříč celou organizací za účelem zvýšení vědomí potřeby strategického myšlení na všech úrovních. Druhý princip spočívá v potřebě vytvořit strategii v kontextu vize, která bude nejen silná, ale také časově neomezená a jednoznačná. Taková strategie podpoří hledání širokého rozpětí strategických možností, laterální myšlení a zaměří aktivity vytvářející znalosti na zaměstnance. Třetí princip zaručuje, že jsou v kontextu vize a cílů hlavními facilitátory učení organizace častý dialog, komunikace a rozhovory. Čtvrtý princip zdůrazňuje, že je nezbytné neustále vyzývat lidi, aby prozkoumávali to, co považují za samozřejmé. Pátý princip určuje zásadní důležitost vytváření atmosféry napomáhající učení a inovacím (Armstrong, 2008, s. 179).

Organizační učení je podmiňováno sdílením mentálních modelů mezi zaměstnanci. Proto si nyní uvedeme, jak vypadá cyklus učení a jak v něm vznikají mentální modely.

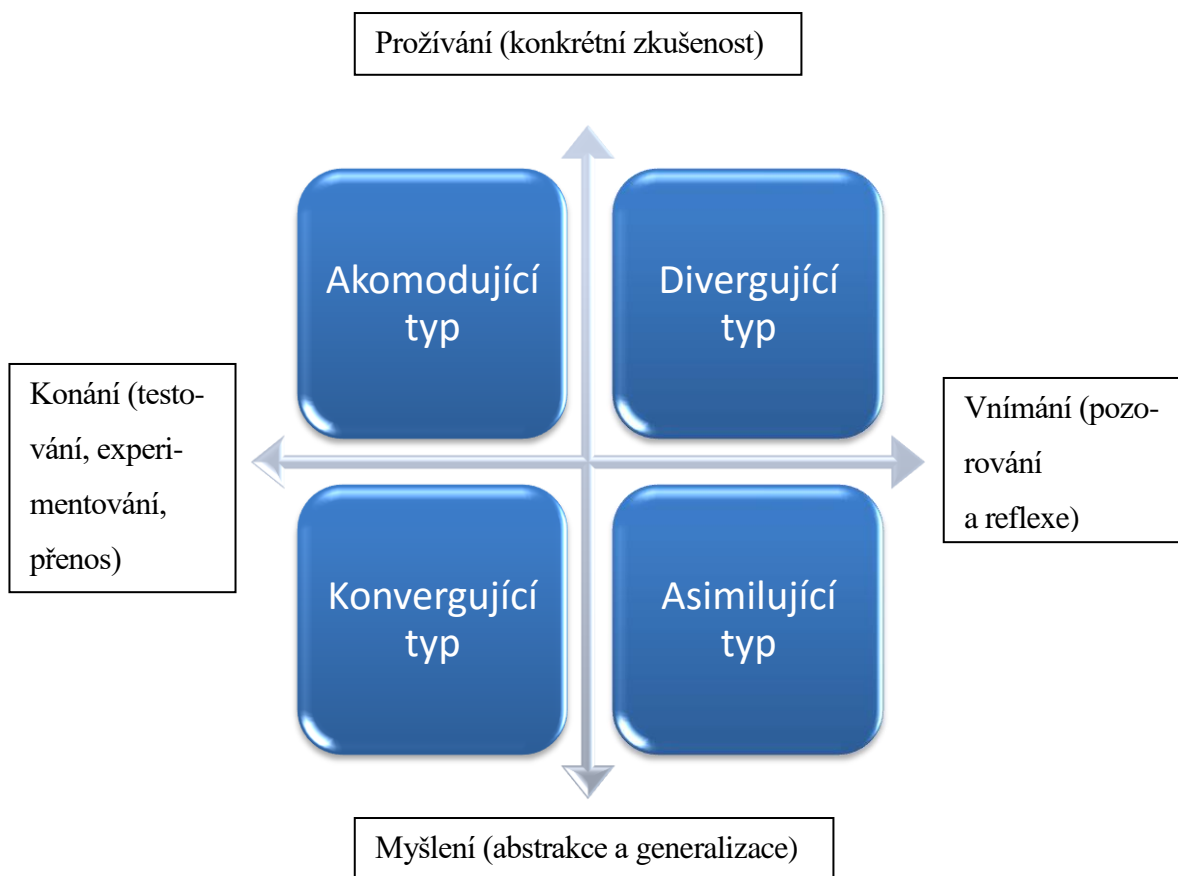
Tichá uvádí, že nejefektivnější učení dospělých probíhá v cyklu učení „*zkušenost – reflexe – zobecnění – ověřování*“. Dospělí získávají na pracovišti konkrétní zkušenosti a ty reflektují. Na základě reflexe zkušeností, tedy snahy porozumět tomu, co a proč se stalo, si vytvářejí zobecněné koncepce. Testováním těchto koncepcí v praxi pak získávají nové zkušenosti. Znalosti získané v cyklu učení jsou ukládány do paměti a v budoucnosti využívány jako tzv. mentální modely, tedy „*předpoklady, názory a představy o tom, jak svět funguje*“. Mezi mentálními modely a cyklem

učení existuje vzájemná zpětná vazba. Cyklus učení vytváří mentální modely a zároveň tyto modely zpětně ovlivňují cyklus učení, především to, jak, kdy a jak rychle bude probíhat. Mentální modely výrazně ovlivňují člověka, protože „*určují to, jak člověk vnímá, co vidí, co slyší, čemu věnuje pozornost. Ovlivňují způsob interpretace událostí a dokonce i fyzickou reakci na tyto události*“. Díky mentálním modelům každý člověk vnímá realitu individuálně na základě svých vlastních modelů. K organizačnímu učení dochází ve chvíli, kdy lidé začnou sdílet své znalosti a zkušenosti s ostatními a začnou se vytvářet sdílené mentální modely (Tichá, 2005, s. 17-19).

Podle teoretiků se organizace učí a vzkvétá, když „*cyklus učení jednotlivce probíhá rychle a hladce*.“ Dále když „*se individuální mentální modely trvale utvářejí, mění a vyvíjejí*.“ Další příčinou rozkvětu může být efektivní a účinné sdílení akumulovaného know-how a know-why. K organizačnímu učení také dochází „*když praktické komunity zůstávají silné a nenarušené*“ (Tichá, 2005, s. 23).

Dalším způsobem popisu cyklu učení může být Kolbův cyklus učení. Hroník uvádí, že podle Kolba učení probíhá ve čtyřech cyklech (čtyřech fázích procesu učení) a je efektivní pouze, pokud učící se jedinec projde všemi čtyřmi. První fází je konkrétní zkušenost, učící se v ní zažívá situaci, kdy nemůže použít dříve naučený stereotyp. Další fází je pozorování a reflexe, kdy učící se reflektuje konkrétní zkušenost a přemýšlí o ní. Třetí fází je abstrakce a generalizace, v níž si učící se vytváří náhled, zobecňuje a tvoří hypotézy. A poslední čtvrtou fází je testování, experimentování a přenos; v této fázi učící se ověřuje platnost hypotéz v praxi (Hroník, 2007, s. 47-48).

Kolbův cyklus v podstatě na svém počátku pomíjí existenci mentálních modelů, jelikož vzniká na základě situace, na kterou ještě člověk nemá vytvořen mentální model. Tento model se vytváří až ve fázi zobecňování. V návaznosti na Kolbův cyklus učení vznikla typologie učícího se člověka. Podle Hroníka existují čtyři typy: akomodující, divergující, konvergující a asimilující typ. Tyto typy lze rozdělit do čtyř kvadrantů v souvislosti se čtyřmi cykly učení, viz obrázek č. 3 (Hroník, 2007, s. 49).



Obrázek 3: Typy učícího se člověka

Zdroj: Hroník (2007, s. 49), vlastní zpracování

Hroník jednotlivé typy charakterizuje následovně: *akomodující typ* je otevřený změně, dokáže se rychle přizpůsobovat novým situacím a vyžaduje od teorie prakticky použitelné závěry. *Divergující typ* je nápaditý, má dobrou představivost, bere do úvahy mnoho různých aspektů a přitom zachovává vnímání celku a učí se zkušenostmi. *Konvergující typ* rychle dospívá ke správné odpovědi, je věcný a zaměřený na řešení problému. *Asimilující typ* má rád definice a jasnou strukturu, dokáže vstřebat velké množství informací a vytvořit z nich koncepty a modely (Hroník, 2007, s. 50). Pro učící se organizaci je vhodný divergující typ, který se učí zkušenostmi při výkonu práce a akomodující typ, který je flexibilní a rychle se přizpůsobuje změnám.

V předešlé podkapitole jsme se věnovali třem úrovním učení v organizaci, cyklu učení v návaznosti na mentální modely a typologii učícího se člověka. Všechna tato témata jsou důležitá pro naplnění cíle práce, jelikož jejich rozebrání umožňuje hlubší pochopení samotného učení a jeho podmiňujících faktorů. Organizační učení může mít i nedostatky, ty budou popsány v navazující podkapitole. Uvést si tyto nedostatky je nezbytné z důvodu potřeby se jim vyvarovat při zavádění konceptu učící se organizace.

2.3. Nedostatky organizačního učení

Podle Tiché (2005, s. 23-53) existují tři přístupy k vymezení nedostatků učení v organizaci. První se zaměřuje na mentální modely, druhý na poruchy učení způsobené nedostatky v mentálních modelech a třetí na organizační kulturu jako podmínku pro zachování a podporu cyklů učení.

Prvním nedostatkem je, když má na organizační učení negativní vliv nepochopení a nerozvíjení mentálních modelů, které ovlivňují chování a neschopnost jasně formulovat stanoviska a předpoklady, jak podle Tiché uvádí Argyris a Schön. Prostředkem k odstranění těchto nedostatků je pak rozvoj dvou typů dovedností: reflexe a zkoumání. Reflexe je „*zpomalení myšlenkových procesů za účelem zvýšení informovanosti o vlastních mentálních modelech.*“ Člověk přirozeně reaguje na nejrůznější situace prostřednictvím svých mentálních modelů. Automaticky předjímá stanoviska a vyvozuje často ukvapené závěry, aniž by věděl všechny souvislosti dané situace. Argyris a Schön doporučují zpomalit, uvědomit si, že se necháváme ovlivňovat vlastními domněnkami a reflektovat to, jak situaci prožíváme. Zkoumání pak představuje „*otevření se a objasnění svých stanovisek a předpokladů ostatním a umožnění jim téhož.*“ Člověk má na pracovišti tendenci nedostávat se do konfliktu a starat se hlavně o sebe. Je to tendence ostatním neříkat to, co si doopravdy myslíme v případě, že je náš názor negativní. Vede nás k tomu snaha udržovat si pozitivní vztahy na pracovišti a vyhýbat se konfliktům. To však vede ke znemožnění učení v organizaci a neřešení problému. Argyris a Schön doporučují uvědomění si, že tento mentální model ovládá naše chování. Je potřeba přiblížit svůj myšlenkový pochod ostatním a dát jim prostor k vyjádření jejich názoru. Dále nechat si vysvětlit myšlenkový pochod ostatních a zajistit, že jej správně chápeme. Být upřímný a vyjadřovat otevřeně svůj názor i v případě, že je v rozporu s názorem ostatních (Tichá, 2005, s. 24-34).

Druhý nedostatek je v mentálních modelech, na tento se podle Tiché soustředí Forrester a Senge. Nedostatky v mentálních modelech jsou především nekompletnost a vnitřní rozpory mentálních modelů, které vedou k chybné interpretaci reality. Mentální modely pak příliš zjednodušují komplexní realitu na jednoduchou strukturu řešení problému. Ve skutečnosti není možné pro každý problém jednoduše definovat akci, která vede k jeho řešení. Realita je znatelně složitější, jelikož nežijeme v lineárním, ale naopak v cyklickém prostředí, kde jsou vzájemně propojeny podmínky, příčiny a následky. Nelze si tedy naivně myslet, že problémy mají pouze jednu jasnou příčinu s jedním jasným následkem. Zde narážíme

na Sengeho systémové myšlení. Řešením tohoto nedostatku je přemýšlet o problémech systémově, snažit se o hlubší pochopení problému (Tichá, 2005, s. 34-38).

Třetím nedostatkem je situace, kdy organizační kultura brání učení. Tento nedostatek identifikoval podle Tiché Schein, který vnímá organizační kultura jako výsledek učení z předchozích úspěchů organizace, časem osvědčených postupů a z toho plynoucích předpokladů a hodnot. Kulturu bránící učení vystihují zejména tyto charakteristiky: orientace na úkol a systémy má přednost před orientací na vztahy a lidi; lidé v organizaci jsou spíše reaktivní než proaktivní; organizace neposkytuje čas k učení, protože je plně zaměstnaná krátkodobým adaptováním se na změny; k problémům se nepřístupuje komplexně; otevřená komunikace není podporována; zaměstnanci pracují převážně individuálně, týmová práce není rozvíjena; vrcholový management řídí organizaci direktivně. Řešením tohoto nedostatku je tedy změna kultury bránící učení v kulturu podporující učení. Tato transformace je ale podle Scheina velmi obtížná až nemožná, jelikož výše zmíněné charakteristiky brání této změně (Tichá, 2005, s. 48-53). Funkční cyklus učení je podmínkou správného fungování učící se organizace, jelikož v něm vzniká a vzájemně se s ním ovlivňuje jedna ze Sengeho disciplín, mentální modely, jak již bylo zmíněno výše.

2.4. Vzdelávání a metody vzdelávání

Se vzděláváním a učením v organizaci, ale i s organizačním učením vždy souvisejí metody vzdělávání, které jsou závislé na cíli organizačního učení / učení v organizaci / učící se organizace. V následující podkapitole si proto představíme jednotlivé metody vzdělávání a s nimi související analýzu vzdělávacích potřeb a talent management.

Armstrong (2007, s. 461) definuje vzdělávání jako „*proces, během něž určitá osoba získává a rozvíjí nové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje.*“ Vališová, Kasíková a Bureš (2011, s. 191) vysvětlují metodu obecně jako postup k určitému cíli a vyučovací metodu pak jako „*specifický způsob uspořádání činností lektora a studentů, rozvíjející vzdělanostní profil studenta a působící v souladu se vzdělávacími cíli.*“

Nejčastější klasifikace metod vzdělávání je na metody vzdělávání na pracovišti (on-the-job training, při výkonu práce), metody vzdělávání mimo pracoviště (off-the-job training) a metody vzdělávání na rozhraní mezi pracovištěm a mimo pracoviště (Dvořáková, 2007, s. 298-303). *Metody vzdělávání na pracovišti* zahrnují instruktáž při výkonu práce, asistování, rotaci práce, coaching, mentoring a counselling. Výhodami metod vzdělávání na pracovišti jsou nízké náklady díky využití interních zdrojů a individuální přístup k potřebám vzdělávaných. Praktické zkušenosti jsou efek-

tivně osvojeny přímo při práci a učení probíhá v konkrétních podmínkách organizace. Nevýhodou pak může být problematické hledání vhodného a schopného vzdělavatele. Při práci také nejsou vždy takové podmínky, aby vzdělávání mohlo probíhat nerušeně a soustavně. Školitel mnohdy provádí vzdělavatelskou činnost na úkor svých vlastních povinností (Koubek, 2011, s. 152). Mezi *metody vzdělávání mimo pracoviště* (myšleno mimo výkon práce) patří přednáška, demonstrování, workshop a případová studie, brainstorming, simulace, hraní rolí, assessment/development centre a outdoor learning. Mezi výhody metod vzdělávání mimo pracoviště patří možnost výměny zkušeností se zaměstnanci jiných organizací a přinesení nových myšlenek a přístupů do vlastní organizace. Kurzy jsou také obvykle vedeny zkušenými odborníky. Nevýhodami mohou být vysoké náklady a problematické uplatnění poznatků na konkrétní podmínky organizace. Náplň kurzu také nemusí plně vyhovovat potřebám organizace a nepřítomnost zaměstnanců v práci může vést k určitým problémům (Koubek, 2011, s. 153-154). Mezi *metody vzdělávání na rozhraní mezi pracovištěm a mimo pracoviště* zahrnuje Dvořáková například pracovní porady, action learning, trainee programy, poradenství, samostudium a e-learning.

Pro účely této práce je nejvhodnější seřadit metody podle aktivity, respektive pasivity účastníka. Pro učící se organizaci jsou pak vhodné ty metody, při nichž je účastník aktivní. Nyní budou popsány jednotlivé metody seřazené od pasivních po aktivní. Toto seřazení můžeme také chápat jako přechod od vzdělávání k učení, což by mělo být součástí případného zavedení konceptu učící se organizace. Základní popis metod je zpracován podle Dvořákové (2007, s. 299-303).

Za zcela pasivní metodu lze označit *přednášku*, která zajišťuje jednosměrné a rychlé předání faktických a teoretických informací a znalostí. Další pasivní metodou je *demonstrování*, jež představuje názorné a praktické zprostředkování znalostí a dovedností v prostorách vhodných pro předvádění daných pracovních postupů zpravidla na speciálních pracovních zařízeních. *Simulace* je pasivní metodou vytváření modelové situace, která je zjednodušená, ale blíží se realitě. Je vhodné ji využít v případě, kdy by vzdělávání v reálných podmínkách bylo příliš nákladné či nebezpečné. Při *pracovních poradách* dochází k výměně zkušeností, názorů a postojů k reálným problémům v organizaci. Tato metoda efektivně zapojuje nové zaměstnance do pracovního procesu. Další metodou je *poradenství*, především od seniornějších spolupracovníků. Metoda *e-learningu* je již metodou pasivně-aktivní. Kopecký (2006, s. 7) ji definuje jako „*multimediální podporu vzdělávacího procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií, které je zpravidla realizováno prostřednictvím počítačových sítí. Jeho základním úkolem je v čase i prostoru svobodný a neomezený přístup ke vzdělávání.*“ Další metodou na pomezí aktivity a pasivity účastníka je *instruktáž při výkonu práce*, která je podle Dvořákové nejjednodušším způ-

sobem zaučení nového zaměstnance. Touto metodou lze učit jednoduché pracovní operace a úkony prostřednictvím pozorování a napodobování zkušenějšího kolegy. Metoda je rychlá a může vést k vytvoření pozitivního vztahu spolupráce mezi zaučujícím a zaučovaným. Další metodou je *asistování*, při němž školený zaměstnanec pomáhá při plnění pracovních úkolů zkušenému zaměstnanci a tím se od něj postupně učí pracovní postupy a jednání. Časem roste jeho autonomie, až práci vykonává zcela samostatně. Další metodou na přelomu pasivních a aktivních jsou *trainee programy*. Tyto programy jsou zaměřeny především na čerstvé absolventy vysokých škol. Účastníci těchto programů jsou dlouhodobě odborně rozvíjeni pro budoucí vykonávání určité pozice v organizaci. Tato metoda kombinuje rotaci práce s metodami mimo pracoviště. Jako spíše aktivní metody lze zařadit *workshop a případovou studii*, které účastníkům vzdělávání předkládají jistou problémovou situaci (reálnou či smyšlenou) a ti mají za úkol ji v určitém časovém úseku vyřešit. Tato situace obvykle nemá jednoznačné řešení a vyžaduje tedy argumentaci založenou na poznatcích z různých oborů. Variantou workshopu může být metoda *brainstorming* (případně *brainwriting*, pokud jsou nápady zapisovány). Podle Armstronga a Taylora (2008, s. 244) se jedná o metodu, při níž skupina zaměstnanců přichází s co možná největším množstvím nápadů, které nejsou podrobovány kritice. Tato metoda podporuje kreativní myšlení. Další aktivní metodou je *action learning* (též učení se akcí), což je metoda zaměřená na soustavné učení se při řešení každodenních pracovních problémů (v rámci neznámých situací) za využití rad od spolupracovníků, nadřízených či obchodních partnerů. Tato metoda podporuje sdílení znalostí. Při rotaci práce dochází ke střídání pracovních úkolů. Jsou možné dvě formy rotace práce: vertikální (na jinou úroveň řízení) a horizontální (na stejné úrovni řízení). Tato metoda vytváří vzájemnou zastupitelnost zaměstnanců a může sloužit jako příprava na vedoucí funkci. Zaměstnanec se stává flexibilnějším a problémy organizace vidí v širších souvislostech. Při využití metody *hraní rolí* (či také manažerské hry) účastníci podle daného scénáře hrají určitou roli, emocionálně prožívají danou situaci a prakticky si procvičují své schopnosti. Scénář má otevřený konec a poskytuje tedy prostor pro vlastní řešení situace. Další z aktivních metod je *mentoring*, jež dle Podané (2012, s. 21) představuje vztah mezi mentorovaným a mentorem – zkušenějším a seniornějším kolegou, který předává své poznatky a zkušenosti mentorovanému formou rad, diskuse, ukazování svých řešení, delegování některých svých úkolů a průběžným poskytováním zpětné vazby. Mezi aktivní metody lze řadit také *counselling*. Podle Koubka (2004, s. 115) counselling znamená vzájemné konzultování mezi zaměstnancem a manažerem, které obohacuje obě strany, protože při něm dochází k oboustrannému poskytování zpětné vazby. Další aktivní metodou je *outdoor learning* (někdy také outdoor training). Tato metoda podle Armstronga (2007, s. 473) spočívá v tom, že účastníci

provádějí nejrůznější pohybové aktivity pod určitým tlakem, ať už psychickým či fyzickým. Cílem je, aby se účastníci poučili o svém jednání pod tlakem v roli člena nebo vedoucího týmu. Vysoce aktivní metodou je *koučování*. Coaching je dle Stackeho (2005, s. 54) metoda zaměřená na dlouhodobý rozvoj zaměstnanců a spočívá v uvědomění si rozsahu svých schopností a svých limitů. Tyto limity se koučovaný snaží postupně přesahovat a zvyšovat tak svoji efektivnost a svůj výkon. Kouč objevuje potenciál koučovaného, průběžně jej motivuje, podporuje a pomáhá mu přijít na jeho silné a slabé stránky. Mezi další aktivní metody patří také diagnosticko-výcvikový program v podobě *assessment* či *development centre*, který konfrontuje účastníky s reálnými simulacemi a případovými studii. Ty jsou jim náhodně předkládány v různých časových intervalech, čímž se zvyšuje míra jejich stresu. Účastníci poté porovnávají svá řešení s navrhovanými optimálními řešeními a podstupují hodnotící rozhovory s několika hodnotiteli. Za zcela aktivní metodu lze pak označit *samostudium*. Meier (2009, s. 22) mezi výhodami samostudia uvádí, že se jedná o individualizované studium, tedy že se zaměstnanec může individuálně zabývat jen takovým obsahem, který skutečně potřebuje ke své práci a učení je přizpůsobivější. Na druhou stranu nevýhodou samostudia je, že při něm nedochází k výměně zkušeností, jež je pro učící se organizaci naprosto zásadní.

Stanovení metod by mělo probíhat na základě analýzy vzdělávacích potřeb. Bartoňková (2010, s. 118) uvádí, že analýza a identifikace vzdělávacích potřeb je první a zároveň nejdůležitější fází projektování vzdělávacích aktivit. Jedná se o shromažďování informací o současném stavu znalostí, dovedností, schopností a výkonu jednotlivých zaměstnanců. Porovnáním současného stavu s požadovanou úrovní pak identifikujeme vzdělávací potřeby.

S identifikací vzdělávacích potřeb souvisí talent management, resp. rozvoj talentů prostřednictvím vzdělávání. Armstrong a Taylor (2015, s. 547-548) definují talent management (neboli řízení talentů) jako „*proces zajišťující, že organizace má talentované lidi, které potřebuje k dosahování svých cílů.*“ Pro globální korporace je důležité mezinárodní řízení talentů, což je proces, který organizaci zajišťuje dostatečný příliv talentů a vytvoření tzv. „talent pool“ (zásobárny talentovaných lidí). Tento proces zahrnuje následující činnosti: plánování talentů (definice talentu pro tu konkrétní organizaci a stanovení, kolik talentů potřebuje a bude potřebovat); definování zásobárny talentů (definování zdrojů talentů – jak interních tak externích a průběžné přizpůsobování zásobárny měnícím se podmínkám); identifikování talentů uvnitř společnosti; získávání talentů z vnějších zdrojů; řízení pracovního výkonu (pravidelné přezkoumávání výkonu a rozvoje jednotlivců); rozvoj manažerů a plánování kariéry; vyslání nebo povýšení (vysílání talentů do zahraničních dceřiných společností nebo naopak do ústředí).

V první a druhé kapitole této diplomové práce byly popsány teorie organizací, typy organizačních struktur a stylů vedení. Dále bylo rozebráno organizační učení včetně jeho možných nedostatků, charakterizován cyklus učení a uvedeno rozdělení metod vzdělávání včetně jejich popisu. Abychom mohli odpovědět na výzkumnou otázku, tedy stanovit, zda se organizace XY vyznačuje parametry učící se organizace, bylo třeba mít jasně popsáno jaké podmínky (především organizační struktury, styly vedení, systém a metody vzdělávání) ovlivňují možnost zavedení konceptu učící se organizace. Díky stanovení ideálních podmínek bude možné v empirické části zhodnotit, zda je zavedení konceptu učící se organizace v organizaci XY možné či nikoliv.

V následující kapitole se budeme věnovat konceptu učící se organizace, zprvu jeho základní charakteristice a poté budou zhodnoceny organizační struktury, styly vedení a metody vzdělávání z hlediska vhodnosti jejich využití v učící se organizaci.

3. Učící se organizace

Cílem třetí kapitoly je analyzovat a popsat učící se organizaci. Pro naplnění tohoto cíle je vymezen pojem učící se organizace, popsáno jednotlivých pět disciplín tak, jak je specifikoval sám Peter Senge. Jsou rozebrány rysy, znaky a charakteristiky učící se organizace a identifikovány organizační struktury, styly vedení a metody vzdělávání vhodné pro učící se organizaci.

O rozvoj konceptu učící se organizace se nejvíce zasloužil Peter Michael Senge a to svou publikací *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*, která v originále vyšla již v roce 1990, český překlad pak vznikl roku 2007.

3.1. Vymezení pojmu učící se organizace

Pro vytvoření jasné pojmové základny je třeba si nejprve upřesnit význam pojmu učící se organizace. V následujícím textu jsou uvedeny definice tohoto pojmu, tak jak je uvedli významní zahraniční i tuzemští autoři.

Senge (2007, s. 21) ve své knize *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace* definuje učící se organizace jako „organizace, v nichž lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků ... kde se lidé neustále učí, jak se společně učit.“ Autor také uvádí, že „organizace, které v budoucnosti skutečně vyniknou, budou ty, jež přijdou na to, jak ke svému prospěchu využít soustředěného zaujetí lidí na všech organizačních úrovních a jejich schopnosti se učit“ (Senge, 2007, s. 21-22). Watkins a Marsick (1993, s. 8-9) uvádějí následující definici: „Učící se organizace je taková, která se soustavně učí a přeměňuje. K učení dochází na úrovni jednotlivců, týmů, organizace a dokonce i komunit, se kterými organizace přijde do styku. Učení je průběžný, strategicky využitý proces – integrovaný a paralelně probíhající s prací. Učení vede ke změnám ve znalostech, přesvědčení a chování. Učení také zlepšuje organizační kapacitu pro inovace a růst. Učící se organizace má zakotveny systémy, jak zachytit a sdílet znalosti.“ John Burgoyne a Tom Boydell podle Tiché (2005, s. 58) definují učící se organizaci jako „organizaci, která podporuje učení všech svých členů a která se na základě učení postupně transformuje.“ Dixon (1999, s. 6) v kontextu učící se organizace zdůrazňuje možnost záměrného využití procesů učení se na individuální, skupinové a systémové úrovni za účelem neustálé přeměny organizace ve směru, jež ve větší míře bude uspokojovat stakeholdery organizace. Dědina a Odcházel (2007, s. 36) chápou učící se organizaci jako organizační formu, která prostřednictvím podpory vzdělávání jednotlivců vytváří hodnoty, jako jsou „inovace, efektivnost, angažovanost vůči okolnímu prostředí a konkurenční výho-

da.“ Častorál (2010, s. 99) uvádí, že „učící se organizace zahrnuje soubor teoretických přístupů, metod, modelů a algoritmů k řešení složitých úkolů.“ Robbins a Coulter (2004, s. 61) definují učící se organizaci jako organizaci, „*kteřá má schopnost se trvale učit, přizpůsobovat se a měnit.*“

Nyní máme vytvořenu základnu definic učící se organizace a můžeme tedy přistoupit k detailnímu rozebrání konceptu učící se organizace podle Petera Sengeho.

3.2. Sengeho pět disciplín

Jak již bylo zmíněno výše, za rozvojem konceptu učící se organizace stojí Peter Senge se svou publikací *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Autor vytvořil základ pro nespočetné množství publikací dalších autorů, kteří navazovali na jeho myšlenky.

Důležitost pěti disciplín zdůrazňuje Senge (2007, s. 23) tvrzením, že „*to, co bude zásadním způsobem odlišovat učící se organizace od tradičních ... organizací, bude mistrovské zvládnutí určitých základních disciplín.*“ Těmito disciplínami jsou systémové myšlení, osobní mistrovství, mentální modely, utváření společně sdílené vize a týmové učení (Senge, 2007, s. 24-27). V následujícím textu jsou jednotlivé disciplíny charakterizovány.

První disciplínou je *systémové myšlení*. Senge popisuje organizaci jako systém, který představuje soubor vzájemně propojených a ovlivňujících se činností. Lidé, kteří jsou součástí systému, nejsou schopni vidět strukturní vzorec změny a mají tedy tendenci soustředit se pouze na současný stav jednotlivých součástí systému a nikoliv jej vidět v souvislostech (Senge, 2007, s. 24). Systémové myšlení je pak „*souborem znalostí a nástrojů, jež byl vytvořen ..., aby projasňoval celkové strukturní vzorce a pomáhal nám chápat, jak je účinně měnit*“ (Senge, 2007, s. 24). Systémové myšlení je nejdůležitější disciplínou, protože ostatní disciplíny integruje a slučuje do jednoho celku teorie a praxe (Senge, 2007, 29). Náplní disciplíny je poznání vzájemných závislostí, komplexnosti a zpětných vazeb ve vývoji systémů (Dědina a Odcházal, 2007, s. 37). Druhá disciplína, *osobní mistrovství*, znamená důsledné dosahování výsledků díky plnému soustředění se na celoživotní učení. Lidé, kteří si osobní mistrovství osvojí, si nepřetržitě prohlubují vlastní osobní vizi a rozvíjí objektivní vnímání skutečnosti. Takoví lidé musejí mít jasno, co je pro ně skutečně důležité (Senge, 2007, 25). Náplní disciplíny jsou očekávání a to, čeho chce jednotlivec dosáhnout (Dědina a Odcházal, 2007, s. 37). Třetí disciplínou jsou *mentální modely*. „*Mentální modely jsou hluboce zakořeněné předpoklady ..., jež ovlivňují to, jak si vykládáme svět a jak v něm jednáme*“ (Senge, 2007, 25). Těchto modelů a jejich vlivu na naše chování si často nejsme vědomi. Mentální modely však mohou být velmi mocné a dokáží výrazně ovlivňovat úspěch organizace. Změnou mentálních modelů manažerů lze například podle Sengeho docílit požadované změny, která povede k úspěchu

organizace na trhu (Senge, 2007, 25-26). Náplní disciplíny je soustavné třibení myšlení a rozvoj vědomí (Dědina a Odcházal, 2007, s. 37). Čtvrtou disciplínou je *utváření společně sdílené vize*. Sdílení cílů, hodnot a poslání v organizaci podle Sengeho ovlivňuje pravděpodobnost přežití organizace na trhu. Vytvoření smyslu pro společné směřování (vize organizace) má vliv na zapojení lidí a jejich motivaci vykonávat svou pracovní činnost ne proto, že jim ji někdo zadal, ale pro vyšší cíl organizace (Senge, 2007, 26-27). Náplní disciplíny je vytváření společných cílů členů organizace (Dědina a Odcházal, 2007, s. 37). A poslední pátou disciplínou je *týmové učení*. Senge uvádí, že „*rozumové schopnosti týmu převyšují rozumové schopnosti jednotlivých členů týmu a že týmy si osvojují mimořádnou schopnost koordinovaného jednání*“ (Senge, 2007, 27). V souvislosti s týmovým učením hovoří Senge o důležitosti dialogu coby nástroje společného přemýšlení, jež umožňuje týmu dosáhnout poznatků, kterých nelze dosáhnout samostatně. Důležitost disciplíny týmového učení vysvětluje autor následovně: tým je základní učící se jednotkou moderní organizace, a pokud se nedokáže učit, nemůže se učit ani organizace (Senge, 2007, 27-28). Náplní disciplíny je sledování vztahů ve skupinách, kolektivního myšlení a akcí k dosažení stanovených cílů (Dědina a Odcházal, 2007, s. 37).

Charakteristika pěti disciplín učící se organizace je základem celého konceptu. Na Sengeho myšlenky následně navazovali další autoři a jeho koncept dále rozpracovávali. Na základě jejich poznatků lze vytvořit model ideální učící se organizace. V následující podkapitole bude tento model detailně popsán.

3.3. Model ideální učící se organizace

Abychom se v konceptu učící se organizace dostali více do hloubky, je třeba podívat se do publikací pozdějších autorů. V této podkapitole je uveden popis základních rysů, znaků, prvků a charakteristik ideální učící se organizace. Dále jsou rozebrány také klady a zápory učící se organizace.

Ivana Tichá (2005, s. 61-67) uvádí základní rysy konceptu učící se organizace. Tyto jsou rozebrány v následujícím textu.

Podle Tiché se učící se organizace nesoustředí pouze na učení, ale snaží se také dosahovat svých cílů. Organizační učení zahrnuje naplňování cílů organizace. „*Primárním cílem učící se organizace je zvyšování konkurenceschopnosti prostřednictvím inovace produktů a procesů a trvalá adaptace na změny prostředí*“ (Tichá, 2005, s. 61). Jedním z rysů učící se organizace je také respektování systémové logiky. Všechny činnosti a procesy v organizaci jsou vzájemně propojeny, žádné neprobíhají izolovaně. Systémová logika je schopnost „*chápat složité příčinné vztahy mezi*

prvky organizačního systému a jejich vzájemnými vazbami“ (Tichá, 2005, s. 61). V učící se organizaci není organizační učení limitováno učením jednotlivce. Organizační učení není pouhým součtem učení jednotlivců, je zakotveno ve vzorcích chování, v procesech v organizaci, v každodenní práci a není spjato s konkrétním jednotlivcem. Učení se stane součástí kultury organizace až tehdy, kdy vklad jednotlivce bude mít nižší váhu než kolektivní identita. O učení na úrovni organizace hovoříme v případě, že *„myšlenky a znalosti generované na úrovni jednotlivců jsou sdíleny a předávány napříč vnitroorganizačním prostorovým, časovým a hierarchickým bariérám“* (Tichá, 2005, s. 61). Dalším rysem je, že učení probíhá postupně od jednoduššího ke složitějšímu. Různí autoři označují různě dvě úrovně učení: jednoduché/nížší úrovně/jednosmyčkové učení a složité/vyšší úrovně/dvousmyčkové učení. Nižší úroveň učení *„se odehrává v rámci dané organizační struktury a stanoveného souboru pravidel. Vyšší úroveň učení pak vede ke změně pravidel a norem (častěji než k určitým činnostem nebo určitému chování)“* (Tichá, 2005, s. 62). Cook, Staniforth a Stewart uvádí, že jednosmyčkové učení je způsob, jakým většina organizací řeší své problémy. Organizace v tomto případě na vnitřní nebo vnější změny, které ji ovlivňují, reaguje tak, aby si zachovala organizační normy a hodnoty. Tento přístup tedy neřeší problém, jen odkládá moment, kdy takové řešení bude nedostačující. Naopak dvousmyčkové učení vede ke změnám v organizačních normách, strategiích a uvažování organizace. Tento typ učení tedy nutí organizaci pohnout se kupředu skrze změnu myšlení manažerů a dalších zaměstnanců (Cook, Staniforth a Stewart, 1997, s. 5). Armstrong používá tato synonyma jednosmyčkového učení: adaptivní učení, postupné učení a přírůstkové učení a uvádí, že toto učení se zaměřuje na celou šíři aktivit organizace. Dvousmyčkové učení pak používáme na složité a nenaprogramovatelné záležitosti (Armstrong, 2007, s. 448). V učící se organizaci také řada drobných neúspěchů podporuje učení. Pakliže je někdo dlouhodobě úspěšný, má obvykle tendenci nevyhledávat nové informace. V případě výskytu drobných neúspěchů se naopak zvyšuje *„tolerance k riziku, schopnost vyhledávat informace, rozeznávat problémy, důkladnější zpracování a vyhodnocování informací a motivace k rychlejší adaptaci“* (Tichá, 2005, s. 64). Dalším rysem je předvídatelný průběh učení. Proces učení lze popsat následovně: objevování – invence – implementace – difúze. Objevování znamená *„rozpoznání rozdílů mezi očekáváním a skutečností“*, což vede k potřebě nové znalosti. Ve fázi invence dochází k analýze nedostatků a hledání řešení, což vede k rozvoji dovedností potřebných k řešení nového problému. Poté je nové řešení implementováno a nakonec ve fázi difúze dochází k integraci nového poznání v organizaci tak, aby bylo široce dostupné a využitelné v dalších situacích (Tichá, 2005, s. 64). V modelu učící se organizace existují dva základní zdroje učení se organizace, a to vlastní zkušenosti a zkušenosti ostatních. Učení organizace přímo ze své zkušenosti znamená

získávání znalostí ze svého vlastního konání a reflexe tohoto konání. Naopak u učení organizace ze zkušeností ostatních nemusí organizace konkrétní činností projít sama. Učící se organizace využívají k vlastnímu učení zkušenosti jiných organizací, které zjišťují například prostřednictvím benchmarkingu, joint ventures, pozorování, akvizic, náborů nových pracovníků, využívání konzultantů či vzdělávacích institucí a strategických aliancí (Tichá, 2005, s. 65-72; Dědina a Odcházal, 2007, s. 36). Dalším rysem je fakt, že základními důvody pro učení se organizace jsou vyhledávání nových příležitostí nebo využívání stávajících. V tomto kontextu rozlišujeme pojmy explorace (zkoumání nových příležitostí) a exploatace (využívání starých jistot). K exploraci dochází, když organizace experimentuje s novými kompetencemi a technologiemi. K exploataci pak, pokud organizace zdokonaluje a rozšiřuje existující kompetence a technologie (Tichá, 2005, s. 66-67).

Abychom koncept učící se organizace popsali co nejdetailněji, je třeba si uvést podrobnější charakteristiku ideálu učící se organizace, než byly výše uvedené základní rysy.

V dílech mnoha autorů zabývajících se problematikou učící se organizace najdeme znaky, charakteristiky a prvky ideální učící se organizace. Tichá (2005, s. 71-72), Dědina a Odcházal (2007, s. 36-37) a Hroník (2007, s. 119-121) uvádějí charakteristiky/znaky/prvky učící se organizace, které budou popsány v textu níže.

Jedním z těchto prvků je učení jako součást formulace strategie. Strategie podniku podporuje učení a zároveň učení poskytuje zpětnou vazbu pro úpravu strategie (Tichá, 2005, s. 71). V učící se organizaci má být do strategie organizace zabudováno soustavné vzdělávání (Dědina a Odcházal, 2007, s. 36). Dále je pro učící se organizaci charakteristické uplatňování participativního přístupu. Důležité je, aby strategie respektovala a podporovala různorodé zájmy členů organizace a zájmových skupin. Toho lze docílit prostřednictvím spolupráce všech členů organizace i ostatních zájmových skupin při tvorbě strategie (Tichá, 2005, s. 71). V učící se organizaci by měla být prosazována politika spoluúčasti na řízení (Dědina a Odcházal, 2007, s. 36). Dalším charakteristickým rysem učící se organizace je využívání informačních technologií. Učící se organizace využívá informační technologie k automatizaci zpracování dat, ke zpřístupnění a sdílení informací. Díky kvalitní informovanosti mají všichni zaměstnanci příležitost podílet se na řešení podstatných záležitostí podniku (Tichá, 2005, s. 71). Nové technologie také poskytují stejné příležitosti v přístupu ke vzdělávání všem zaměstnancům (Hroník, 2007, s. 121). V ideální učící se organizaci jsou účetní systémy formativní. Strukturace účetních, rozpočtových a výkazních systémů umožňuje členům organizace učit se o způsobu fungování financí v podniku (Tichá, 2005, s. 71). V učící se organizaci by účetnictví a finance organizace měly být transparentní a účelné (Dědina a Odcházal, 2007, s. 36). Jednou z charakteristik učící se organizace je vnitřní výměna informací a znalostí.

V učící se organizaci dochází k časté vnitřní výměně informací a zkušeností napříč odděleními, funkcemi a jednotkami organizace. Jednotliví zaměstnanci jsou partnery v procesu učení bez ohledu na jejich organizační zařazení (Tichá, 2005, s. 72). V modelu učící se organizace je také pružný systém odměňování. Pro zohlednění individuálních potřeb zaměstnanců je třeba, aby byl systém odměňování pružný, a to jak v peněžní tak nepeněžní oblasti (Tichá, 2005, s. 72). Odměňování zaměstnanců by mělo být také motivační (Dědina a Odcházal, 2007, s. 36). Znakem učící se organizace jsou taktéž struktury podporující změnu. Se změnou požadavků na práci a potřeb zákazníků se mění například také procesy, procedury a role a proto je potřeba, aby tyto byly vytvářeny dočasně a díky tomu umožňovaly rychlé přizpůsobení se změně (Tichá, 2005, s. 72). Pro učící se organizaci jsou důležité pružné a přizpůsobivé organizační struktury (Dědina a Odcházal, 2007, s. 36). V učící se organizaci funguje také informovanost o vnějším prostředí. Informace o vnějším prostředí jsou průběžně sbírány, zpracovávány a předávány zaměstnancům (Tichá, 2005, s. 72). V učící se organizaci by měla fungovat otevřenost a informovanost všech zaměstnanců organizace. Okolní prostředí by mělo být neustále sledováno (Dědina a Odcházal, 2007, s. 36). Velmi důležitým znakem je atmosféra podporující učení. V učící se organizaci je podporováno získávání zkušeností a experimentování (Tichá, 2005, s. 72). Důležité je vytváření takového prostředí, které podporuje vzdělávání a příležitosti pro sebevzdělávání (Dědina a Odcházal, 2007, s. 37). K vytvoření atmosféry permanentního vzdělávání je potřeba především sdílení zkušeností na základě reflexe a sebereflexe po vzdělávací akci a přiblížení vzdělávání co nejbližší samotné práci (Hroník, 2007, s. 121). V ideálu učící se organizace má každý příležitost osobního rozvoje. Všichni zaměstnanci bez rozdílu mají možnost se učit, získávat zkušenosti, odborně růst a věnovat se sebevzdělávání (Tichá, 2005, s. 72; Dědina a Odcházal, 2007, s. 37). Učící se organizace má za cíl zapojit do procesů učení co největší počet lidí a zároveň uplatnit diferencovaný přístup. Toho je dosahováno rozvojem a vzděláváním za chodu. Zaměstnanci musejí mít volný přístup ke vzdělávání a kontrolu nad svým osobnostním a profesionálním rozvojem. Je ovšem nutné si uvědomit, že volný přístup neznamená poskytování vzdělávání „na potkání“ každému zaměstnanci. V učící se organizaci by měl být systém vzdělávání nastaven tak, že zájem, snaha a úsilí vycházejí od samotných zaměstnanců. Odpovědnost za vzdělávání se tedy přesouvá z organizace na pracovníka. Přístup k pracovníkovi coby subjektu vzdělávání je pro něj více motivační než klasický přístup jako k objektu vzdělávání (Hroník, 2007, s. 119-121).

Výše je popsán ideál učící se organizace, jeho rysy, znaky, charakteristiky a prvky se svými pozitivními stránkami. Existují ale samozřejmě také jisté zápory tohoto konceptu. V tabulce č. 1 jsou uvedeny klady a zápory učící se organizace podle Dědiny a Odcházela (2007, s. 38):

Klady učící se organizace	Zápory učící se organizace
Multidimenzionální koncept, který velmi silně ovlivňuje organizační chování.	Složité a jedinečné soubory praktik, které je velmi obtížné a nákladné systematicky implementovat.
Inovační přístup k učení, znalostnímu managementu a investici do intelektuálního kapitálu.	Snaha aplikovat metody učící se organizace i na činnosti, kde je jejich zavedení neefektivní.
Nové možnosti motivujících konceptů zaměřených na získávání a vývoj znalostí jednotlivce i celé organizace.	Nový slovník v rámci učící se organizace může pracovníky demotivovat.
Inovační přístup k vývoji organizace, managementu a pracovníků.	Inovační přístup zesiluje centralizaci řízení.
Inovační použití technologií pro management organizačních znalostí.	Přístup, který využívá informační technologie, může poměrně snadno ignorovat skutečný vývoj a použití znalostí v organizaci.

Tabulka 1: Klady a zápory učící se organizace

Zdroj: Dědina a Odcházal, 2007, s. 38

Na základě výše uvedené tabulky je zřejmé, že koncept učící se organizace s sebou nepřináší pouze klady a je proto nutno si v případě zavádění konceptu na zmíněné zápory dát pozor. Je žádoucí si před zavedením konceptu ujasnit, zda máme pro jeho implementaci dostatečné znalosti, personální i finanční zdroje. Je také potřeba zvážit, zda je efektivní na konkrétní danou činnost aplikovat tento přístup. V případě implementace do podniku je nutné předem informovat všechny zaměstnance o tomto konceptu, jeho přínosech a dopadech a získat si je pro tuto myšlenku. Je také žádoucí zaměstnance v úvodu seznámit s novým slovníkem, což mohou brát negativně jako něco, na co si budou muset zvyknout a naučit se. Pakliže již znají přínosy tohoto konceptu, bude pravděpodobnost jejich ochoty učit se nové věci vyšší. Snaha jednotně řídit učení v celé organizaci může vést k centralizaci, způsobit delší rozhodování a následně menší flexibilitu organizace, což je přesným opakem cíle učící se organizace. Je tedy třeba jednotlivým organizačním jednotkám ponechat autonomii v rozhodování a řízení a soustředit se spíše na sjednocení cílů. Při používání informačních technologií je důležité si uvědomit, že mají sloužit našemu cíli a ne být cílem samy o sobě, tak abychom se nespokojili pouze s tím, že využíváme nové technologie, přestože nám nepomáhají naplnit naše cíle.

V předešlém textu byl podrobně popsán model ideální učící se organizace i možná rizika při implementaci tohoto konceptu v organizaci. V navazující kapitole, která je jakýmsi přechodem mezi teorií a případovou studií, budou zhodnoceny jednotlivé výše popsané organizační charakteristiky (model organizace, organizační struktury, styly vedení a metody vzdělávání) z hlediska jejich vhodnosti pro učící se organizaci.

4. Přejchod k učící se organizaci

V následujícím textu bude zhodnoceno, které z popsaných organizačních prvků jsou využitelné v učící se organizaci. Při hodnocení je vycházeno z teoretických podkladů zpracovaných v první a druhé kapitole a charakteristiky jsou srovnány s teoretickými koncepty zpracovanými v kapitole č. 3, především podle Sengeho (2007) a Tiché (2005). Postupným přechodem od prvků nevhodných pro koncept učící se organizace k prvkům podporujícím zavedení a správné fungování tohoto konceptu lze zefektivnit organizační učení a transformovat organizaci v učící se organizaci. Změna jako nástroj přechodu k učící se organizaci je zpracována v přílohové části jako příloha č. 1, jelikož cílem diplomové práce není popsat změnu v organizaci. V přílohách tedy bude vymezen pojem změna, budou uvedeny její druhy a popsány jednotlivé modely změn. Budou také uvedeny bariéry zavádění změn.

4.1. Modely organizace vhodné pro učící se organizaci

Jako první bude zhodnocen model organizace, který umožňuje zavedení konceptu učící se organizace. Vycházíme z klasifikace a teoretického popisu modelů uvedené v první kapitole, tedy z Armstronga (2007). Klasická škola tak jak ji popisuje Armstrong je nevhodná vzhledem ke kontrole, řádu a formálním strukturám, které omezují prostor pro spontánní učení zaměstnanců. Stejně tak byrokratický model Maxe Webera tak jak jej charakterizuje Armstrong je nepřizpůsobivý a nedynamický, bez podpory každodenního učení se ze zkušeností. Škola lidských vztahů má pro koncept učící se organizace výhodu v uvědomění si důležitosti neformálních vztahů. Škola reprezentovaná vědami o chování posouvá vnímání zaměstnanců organizace na vyšší úroveň zohledňováním jejich přínosu pro organizaci a soustředěním se na jejich motivaci. Škola systémů má výhodu díky vnímání organizace jako otevřeného systému včetně uvědomění si ovlivnění okolím. Sociotechnický model od sebe neodděluje technické a lidské stránky organizace, čímž podporuje možnost zavedení konceptu učící se organizace díky uvědomění si vzájemných závislostí a vlivů mezi těmito stránkami. Škola kontingence podporuje myšlenku učící se organizace tím, že respektuje nahodilost prostředí organizace a průběžně se mu přizpůsobuje.

Pokud bychom měli zhodnotit vhodnost korporace pro zavádění konceptu učící se organizace, je nutné si uvědomit, že zavedení je možné jen v případě podpory nejvyššího globálního vedení mezinárodní skupiny organizací. Zavádění je tedy komplikované velikostí organizace

a problematickým procesem prosazování změn. Pokud je změna řízena z globálního vedení mateřské organizace, je vyšší pravděpodobnost jejího zavedení skrz celou organizaci.

4.2. Organizační struktury vhodné pro učící se organizaci

Pro učící se organizaci jsou důležité pružné a přizpůsobivé struktury podporující změnu. Na základě popisu jednotlivých struktur uvedeném v první kapitole podle Vodáčka (1994) jsou vybrány ty prvky jednotlivých organizačních struktur, které jsou vhodné pro učící se organizaci. U nevhodných typů organizačních struktur je vysvětlen důvod jejich nevhodnosti.

Pro učící se organizaci jsou vhodné takové organizační struktury, které umožňují rychlejší přizpůsobení se změnám. Musejí svým pracovníkům umožňovat vzdělávat se a rozvíjet při práci. Důležité jsou také vztahy mezi jednotlivými pracovníky, které by pro podporu sdílení znalostí mezi pracovníky měly být co nejužší. Funkcionální struktura může způsobovat sklon k jednostrannému řešení komplexnějších problémů, což není pro učící se organizace vhodné. Také její jasné vymezení pravomocí a zodpovědností může determinovat pracovníky v rozvoji mimo dané pravomoci. Omezení myšlení out-of-the-box může vést k ustrnutí pracovníků v určitém stavu. Liniové struktury limitují učící se organizaci rigidním řízením „shora dolů“. Proto je lepší kombinovat liniový vztah se štábem, kde vznikají úzké vztahy mezi manažery a pracovníky poradních orgánů řízení. V tomto uspořádání může docházet k oboustrannému učení se, jak manažer od poradce ve věcech specializace poradce, tak poradce od manažera v manažerských dovednostech a znalostech o podnikatelské činnosti. Pro učící se organizaci jsou vhodné decentralizované struktury z důvodu delegování pravomocí a zodpovědností, což poskytuje větší prostor pro rozvoj zaměstnanců. Také ploché struktury, jež jsou charakteristické větším počtem podřízených útvarů a vyššími nároky na samostatnost zaměstnanců, podporují koncept učící se organizace více než hierarchické struktury s centralizovaným řízením. Vhodné prvky dalších struktur jsou následující: u produktových týmů je technicky zajištěno sdílení znalostí mezi týmy. U ad hoc struktur dochází k inovacím na základě znalostí expertů, což umožňuje rychlý růst podniku. Vztahové sítě mezi jedinci a týmy v síťové struktuře podporují sdílení znalostí a každodenní učení se při práci. Améby jsou nejflexibilnější strukturou schopnou se nejrychleji přizpůsobit změnám.

V předešlém textu jsme zjistili, že pro učící se organizaci je vhodná taková organizační struktura, která jí umožňuje se co nejpružněji přizpůsobovat změnám. Správné fungování konceptu učící se organizace je kromě organizačních struktur ovlivňováno také styly vedení. Proto jsou stejně jako u struktur v následujícím textu vybrány styly vhodné pro učící se organizaci.

4.3. Styly vedení vhodné pro učící se organizaci

Styly vedení také ovlivňují možnost zavedení konceptu učící se organizace. V případě, že manažer využívá striktně direktivního stylu řízení svých podřízených, pravděpodobně jim nedává možnost svobodně vyjadřovat svůj názor a učit se při výkonu práce. Na základě klasifikace stylů vedení uvedené v první kapitole podle Tureckiové (2007) jsou vybrány ty prvky jednotlivých stylů vedení, které jsou vhodné pro učící se organizaci. U nevhodných prvků stylů vedení je vysvětlen důvod jejich nevhodnosti.

Pro učící se organizaci jsou vhodné takové styly vedení, které dávají zaměstnancům prostor pro vlastní rozvoj, participaci na řízení a vyjádření osobního názoru. Důležité je poskytovat možnost aktivního zapojení zaměstnanců do procesů tvorby strategie tak, abychom zvýšili jejich angažovanost a ztotožnění se strategií organizace. Pro učící se organizaci je vhodnější typ člověka popsany teorií Y, který má rád zodpovědnost v práci, je kreativní a kooperativní. Takový člověk je v práci samostatný, motivovaný a není třeba jej při práci příliš kontrolovat. Sám vyhledává nové oblasti pro svůj rozvoj a nadšeně se učí nové věci. Autoritářský styl vedení je pro učící se organizaci naprosto nevhodný, protože potlačuje kreativitu a aktivitu zaměstnanců. Stejně tak není vhodný styl autoritativní, nicméně v období krize může být jeho využití efektivní. Využití konzultativního stylu vedení je vhodné z důvodu větší míry zapojení podřízených do rozhodovacího procesu, zvýšení jejich pravomocí a zintenzivnění komunikace oproti dvěma předchozím stylům. Také participativní styl vedení podporuje koncept učící se organizace, a to zejména podporou rozvoje a kariérního růstu zaměstnanců. Hlavním rysem tohoto stylu je aktivní zapojení podřízených do rozhodovacího procesu, čímž vzrůstá motivace a pocit sounáležitosti s organizací. Obdobně jako participativní styl je i delegativní styl vedení vyhovující pro učící se organizaci. Na zaměstnance může velmi pozitivně působit důvěra, kterou do nich vkládá jejich manažer a zvýšená míra zodpovědnosti za významné úkoly. Delegování pravomocí na podřízené rozvíjí jejich samostatnost, kompetence a dovednosti – vzdělávají se při výkonu práce. Při uplatnění stylu zmocňování není zodpovědnost sdílena manažerem a jeho podřízeným, nýbrž je v celé své šíři přenesena na podřízeného. Toto přenesení může mít opět významný vliv na motivaci zaměstnanců. Situační styl vedení je velmi efektivní, jelikož umožňuje manažerovi přizpůsobovat aktuální styl situaci jak v okolí a v podniku, tak i konkrétnímu vývoji svého podřízeného. Pro učící se organizaci je tento styl vhodný, protože díky tomu, že jeden podřízený může být ovlivňován postupně různými styly tak, jak se mění jeho připravenost k plnění pracovních úkolů, vyvíjí se i jeho schopnost učit se. Tak jak již bylo zmíněno výše, čím více prostoru

je podřízenému dáno, tím větší je podpora jeho schopnosti učit se a tím i konceptu učící se organizace. Můžeme tedy situační styl vnímat nejen jako způsob přechodu od direktivního k delegativnímu stylu vedení, ale zároveň také jako přechod od stavu, kdy se podřízený neučí a jen přijímá rozkazy manažera ke stavu, kdy sám přichází s novými nápady a učí se ze své každodenní práce.

Nejen organizační struktury a styly vedení jsou zásadní pro správné fungování konceptu učící se organizace. Dalším významným faktorem jsou metody vzdělávání. V současné době je trendem přecházet od metod realizovaných mimo pracoviště k metodám, které vzdělávají zaměstnance přímo při výkonu práce. Stejně jako u dvou předešlých faktorů jsou v následujícím textu vybrány ty metody, jejichž využití je pro učící se organizaci vhodné.

4.4. Metody vzdělávání vhodné pro učící se organizaci

Vzdělávání v organizaci probíhá za využití jistých metod vzdělávání. Pro učící se organizaci jsou vhodné takové metody vzdělávání, které jsou blízké samotné práci, rozvíjí praktické schopnosti a podporují sdílení znalostí mezi zaměstnanci. V následujícím textu si uvedeme, jak mohou jednotlivé metody přispívat ke správnému fungování učící se organizace. Na základě klasifikace metod vzdělávání uvedené ve druhé kapitole podle Dvořákové (2007) jsou vybrány ty metody, které jsou vhodné pro učící se organizaci. U nevhodných metod je vysvětlen důvod jejich nevhodnosti.

Instruktaž při výkonu práce je metoda využitelná u méně složitých a kvalifikovaných profesí, která může být v učící se organizaci dobrým základem pro vytvoření atmosféry učení. Školitel a školitel si vytvoří blízký vztah, dochází mezi nimi ke sdílení znalostí a zkušeností na nejnižší úrovni. Asistování je obdobně dobrým výchozím bodem pro budoucí sdílení znalostí mezi zaměstnanci. Pro nového zaměstnance je to přiměřeně náročná metoda, která zbytečně nezvyšuje jeho stres z nové práce. Velmi vhodnou metodou je rotace práce, která zaměstnance činí přizpůsobivým, umožňuje mu systémové myšlení, detailnější poznání procesů v organizaci a pochopení jejich vzájemných souvislostí. Rozvojové metody coaching, mentoring a counselling jsou také vhodné z důvodu efektivního sdílení zkušeností a zpětné vazby mezi vzdělávaným a vzdělávatelem. Přednáška není vyloženě metodou podporující koncept učící se organizace, nicméně je vhodné ji využít na určitý typ kurzů (například pro školení změn v legislativě). Nevýhodou demonstrování a simulace je jejich vzdálení od pracovní reality a možnost problematické aplikace pracovních postupů na konkrétní podmínky organizace. Přínosem workshopu a případové studie je podpora systémového myšlení a týmové spolupráce v případě zapojení více zaměstnanců

do řešení jednoho problému. Brainstorming rozvíjí kreativitu zaměstnanců a přináší mnohdy inovativní řešení. Stejně tak metoda hraní rolí podporuje kreativní myšlení a je prakticky zaměřená, což je pro učící se organizaci vhodné. Při využití metody development centre má účastník možnost sebezpoznání a rozvoje na základě prožitku, osvojené návyky mohou mít delší trvání než v případě jednosměrně předávaných informací. Outdoor learning podporuje rozvoj týmové spolupráce a užších vztahů v kolektivu. Pracovní porady aktivně zapojují zaměstnance do řešení problémů a rozhodovacích procesů. Ze všech metod je nejvhodnější metodou action learning, která plně odpovídá myšlenkám konceptu učící se organizace. Trainee programy jsou vhodné, protože umožňují nezkušeným absolventům poznat, jak organizace funguje a poskytuje jim velké množství zkušeností a znalostí. Trainees mají mnohdy možnost se seznámit s různými oblastmi organizace, čímž získávají přehled o fungování jednotlivých organizačních jednotek a rozvíjí se tedy jejich schopnost systémového myšlení. Doplňkovými metodami pak může být poradenství, samostudium a e-learning.

V předešlých podkapitolách bylo nastíněno, jaké organizační prvky by měla učící se organizace ideálně využívat. Přejít k modelu, strukturám, stylům vedení a metodám vzdělávání podporujícím koncept učící se organizace s sebou může nést také jisté riziko. Jak toto riziko snížit si uvedeme v následující podkapitole.

4.5. Riziko transformace organizace na učící se organizaci

Kubíčková a Rais (2012) uvádějí, že riziko neúspěchu transformace organizace na učící se organizaci je velké, protože se jedná o výraznou změnu vnitřního prostředí organizace. Dochází při ní například k zásahům do tradic, kultury, technologických postupů a strategie organizace. Transformace není možná bez podpory shora – od majitelů a stakeholderů organizace (Kubíčková a Rais, 2012, s. 94). Riziko neúspěchu této transformace je nižší, když vnitřní prostředí organizace podporuje učení se jednotlivce. Podpora ze strany organizace lidem pomáhá překonat obavy z učení a snižuje jejich strach z existenčního ohrožení. Dalším krokem, který vede ke snížení rizika neúspěchu, je povzbuzování aktivních podporovatelů změny v organizaci vedením organizace. Tito aktivní podporovatelé ovlivňují váhající zaměstnance ve prospěch změny. Riziko neúspěchu je také menší, pokud řídicí pracovníci získávají své podřízené pro změnu, to znamená, že jim vysvětlují důležitost a hodnotu výsledků a motivují je, aby se aktivně zapojili do změny. Pro snížení rizika neúspěchu je také vhodná podpora učení jako součásti každodenního života zaměstnanců (Kubíčková a Rais, 2012, s. 95-96). Obavy z učení či případně odpor k učení se je velkou bariérou zavedení konceptu učící se organizace. Tyto obavy může zaměstnavatel snižovat vysvětlením pří-

nosů učení se pro jednotlivce a organizaci. Je vhodné také vyhledat mezi zaměstnanci takové zaměstnance, kteří se nebojí se učit a díky svému přístupu jsou úspěšní v práci. Takové zaměstnance je možno použít jako příklady správné praxe. Pokud se zaměstnanci bojí o své zaměstnání, snižuje se jejich motivace vzdělávat se a účinnost vzdělávacích akcí je velmi nízká. Proto je třeba dát zaměstnancům najevo například v případě organizačních změn, že organizaci na nich záleží a udělá vše pro to, aby si kvalitní zaměstnance mohla ponechat. Aktivní podporovatelé změny (agenti změn či koalice změny) jsou podporováni vedením. Pokud tyto zaměstnanci jdou příkladem ostatním zaměstnancům, zvyšuje se pravděpodobnost přijetí změny zbylými zaměstnanci. Zaměstnance potřebujeme mít pro změnu motivované, což je úkolem jejich nadřízených. Těm je třeba poskytnout dostatečné množství informací a argumentů, pomocí kterých mohou své podřízené přesvědčovat pro změnu. V ideální učící se organizaci je učení součástí denního života zaměstnanců. Ti k němu nemají odpor, nemají z něj obavy a samostatně a nadšeně se učí.

V předešlém textu jsme zjistili, že pro učící se organizaci je vhodná taková organizační struktura, která podporuje učení v organizaci, takový styl vedení, který dává zaměstnancům prostor pro vlastní rozvoj a participaci na řízení a takové metody vzdělávání, které jsou blízké samotné práci, rozvíjí praktické schopnosti a podporují sdílení znalostí mezi zaměstnanci. Zároveň jsme si uvedli i rizika transformace organizace v učící se organizaci. Také jsme několikrát narazili na fakt, že učící se organizace vyžaduje rychlé přizpůsobování se změnám. Aby organismus přežil, píše Dixon, rychlost jeho učení musí být stejná nebo vyšší než rychlost změn jeho prostředí. Pokud vezmeme v úvahu, že organizace je organismus, je patrné, že organizace musejí zvyšovat rychlost svého učení, aby přežily v časech bezprecedentních změn (Dixon, 1999, s. 2). Pokud chceme do organizace zavést koncept učící se organizace, jedná se o výraznou a náročnou změnu celé organizace. Cílem diplomové práce není popsat změnu v organizaci, proto se změně v organizaci věnujeme v přílohové části (příloha č. 1).

V této diplomové práci byly představeny teorie organizací, popsány organizační struktury a styly vedení. Také bylo definováno učení, popsáno učení v organizaci a organizační učení, včetně možných nedostatků. Byl popsán cyklus učení a podrobně rozebrán koncept učící se organizace. Pojem učící se organizace byl vymezen, byly popsány Sengeho disciplíny učící se organizace. Dále byl popsán model ideální učící se organizace. Byly identifikovány organizační modely, struktury, styly vedení a metody vzdělávání vhodné pro učící se organizaci a popsáno riziko neúspěchu transformace organizace na učící se organizaci. Byl tedy vytvořen dostatečný teoretický základ

pro případovou studii v konkrétní organizaci. V následujícím textu bude za využití metody případové studie srovnána organizace XY s modelem učící se organizace.

5. Případová studie organizace XY

Cílem páté kapitoly je srovnat konkrétní organizaci s modelem učící se organizace za využití metody případové studie podle Johna W. Creswella (2007). Jedná se o deskriptivní typ případové studie podle R. K. Yina a její struktura odpovídá struktuře teoretické části práce.

Creswell definuje případovou studii (case study) jako výzkum, který obsahuje studii problému zkoumaného prostřednictvím jednoho nebo více případů v rámci ohraničeného systému. Creswell nahlíží na případovou studii jako na metodologii, druh kvalitativního výzkumu, nebo předmět studie stejně jako výsledek zkoumání. Případová studie je kvalitativní přístup, pomocí něhož výzkumník zkoumá ohraničený systém (tzv. případ) nebo více ohraničených systémů v čase prostřednictvím hloubkového sběru dat. Výzkumník využívá velké množství zdrojů dat, například pozorování, rozhovor, audiovizuální materiál, dokumenty a záznamy. Na základě těchto dat výzkumník popisuje daný případ (Creswell, 2007, s. 73). Creswell rozlišuje typy případové studie na základě velikosti ohraničeného případu, tedy zda se týká jednotlivce, několika jednotlivců, skupiny, celého programu nebo aktivity. Dalším kritériem rozdělení je účel případu, na základě něhož rozlišujeme tři typy případové studie: instrumentální případová studie (výzkumník se soustředí na jeden problém a ten popisuje na základě jednoho ohraničeného případu), kolektivní případová studie (výzkumník se opět soustředí na jeden problém, ale jeho popis vzniká na základě více ohraničených případů) a vnitřní případová studie (výzkum je zaměřen na případ samotný, protože představuje neobvyklou nebo unikátní situaci) (Creswell, 2007, s. 74). Pro popis příkladu bude použita struktura studie podle Creswella (2007, s. 80): úvodní charakteristika; popis problému, stanovení výzkumných otázek a metod sběru dat; popis případu včetně kontextu; rozvoj problematiky případu; detaily vybraných případů; tvrzení a závěrečná charakteristika.

Pro zkoumání případu organizace XY bude použita metoda vnitřní případové studie, protože se studie bude zabývat pouze jednou organizací (tedy jedním případem). Nyní můžeme přejít k popisu případu konkrétní vybrané organizace.

5.1. Úvodní charakteristika

Na úvod případové studie si představíme vybranou organizaci. Organizace, která byla zvolena pro případovou studii, si nepřeje být pro účely této magisterské diplomové práce jmenována, proto je používán pro její označení název „organizace XY“. Organizace XY podniká v oblasti výzkumu a vývoje léčiv. Vzhledem k velikosti organizace XY byla vybrána její část, kte-

rá se soustředí na generické léky. Globální strategické vedení této organizace má své sídlo v Praze. Předmětem případové studie je část organizace čítající 150 zaměstnanců pracujících v globální strategické centrále.

Misí generické části organizace XY je vyvíjet, vyrábět a distribuovat dostupná generická léčiva, která zlepšují a prodlužují životy stále více pacientů ve stále více zemích. Její vizí je překonat očekávání zákazníků spolehlivým poskytováním generických produktů s kvalitnějšími službami. Její strategií je přinášet dlouhodobý udržitelný růst. Pro zajištění naplnění mise, vize a strategie má organizace XY stanoveny čtyři klíčové strategické priority. První prioritou je být globálním lídrem v oblasti péče o zdraví se synergickými platformami. Druhá priorita spočívá ve snaze přizpůsobovat strukturu budoucím výzvám a příležitostem. Třetí prioritou je přinášet na trh inovativní produkty. Čtvrtá priorita stanovuje za cíl chopit se příležitostí růstu zlepšujících hodnotu organizace (Corporate induction 2016, Organizace XY, 2016)

Organizace XY je součástí nadnárodní organizace a její mateřská společnost má sídlo ve Francii. Nejvyšší vedení mateřské společnosti ve svých prioritách na rok 2016 hovoří o organizačním rozvoji a nutnosti rychlého přizpůsobování se změnám (Corporate priorities 2016, Organizace XY, 2016). Zavedení konceptu učící se organizace v organizaci XY by tedy pravděpodobně mohlo být podporováno mateřskou společností a případně využito jako vzor pro další dceřiné společnosti.

5.2. Popis problému a výzkumná otázka

V rámci případové studie budou zkoumány a s teoretickými koncepty srovnávány organizační struktury, styly vedení, systém a metody vzdělávání. Dále bude organizace XY zhodnocena z hlediska parametrů učící se organizace. Ke zkoumání případu organizace XY bude využito metod analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování a polo-strukturovaného rozhovoru. Zjištěné skutečnosti budou použity ke zjištění stavu organizace XY ve srovnání s ideálem učící se organizace. V případě zjištění nedostatků budou navrženy změny, které mohou napomoci organizaci stát se učící se organizací.

Pro případovou studii byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka: „Vyznačuje se organizace XY parametry učící se organizace?“ Sledované parametry vycházejí z teoretické části práce a jedná se podporující strukturu organizace, podporující styl vedení, podporující učení a vzdělávání v organizaci a stav naplnění Sengeho pěti disciplín. Uvedené parametry lze přeformulovat v dílčí výzkumné otázce:

- Podporuje struktura organizace XY koncept učící se organizace?

- Podporuje styl vedení v organizaci XY koncept učící se organizace?
- Podporuje učení a vzdělávání v organizaci XY koncept učící se organizace?
- Jaký je současný stav naplnění Sengeho pěti disciplín učící se organizace v organizaci XY?

V případě zjištění, že organizace XY nesplňuje určité charakteristiky učící se organizace, bude navrženo, jaké kroky by měla podniknout pro změnu v učící se organizaci.

Autorka práce (výzkumník v případové studii) pracuje v organizaci XY na pozici asistentky personálního oddělení. Může tedy hodnotit stav tohoto oddělení na základě vlastního pozorování. Personální oddělení je v pozici, ze které může jít ostatním oddělením organizace XY příkladem v zavádění konceptu učící se organizace.

V následující kapitole budou stanoveny výzkumné otázky, jejichž odpovědi povedou k naplnění cíle diplomové práce.

5.3. Metody sběru dat

Odpověď na výzkumnou otázku bude získána pomocí metody analýzy současného stavu (podmínek zavedení a parametrů učící se organizace), čímž budou zjištěny případné odchylky současného stavu od ideálu učící se organizace. V případě zjištění odchylek bude výstupem odpovědi plán zavedení konceptu učící se organizace.

Metody použité pro odpověď na tyto otázky jsou:

- analýza interních dokumentů
- polostrukturovaný rozhovor
- vlastní nestrukturované zúčastněné pozorování.

Z interních dokumentů budou analyzovány ty, jež popisují organizační strukturu, vizi, misi a cíle organizace, proces řízení výkonnosti a Talent Management, kompetenční modely, vzdělávání zaměstnanců, personální strategii, komunikační plán a odměňování zaměstnanců. Mezi zdroji jsou také školící materiály některých manažerských školení a adaptačního školení. Dále budou také použity výzkum spokojenosti zaměstnanců, personální report z měsíce května 2016 či záznamy z výstupních pohovorů. Přesné názvy jednotlivých dokumentů a rok jejich vydání jsou uvedeny v seznamu literatury. Interní dokumenty byly podrobeny obsahové analýze, data byla kvalitativně analyzována a srovnávána s reálnou situací v organizaci XY. Při použití interního dokumentu v textu případové studie je vždy uveden název dokumentu a rok vydání.

Analýza interních dokumentů byla doplněna polostrukturovaným rozhovorem se dvěma zástupkyněmi organizace XY (Manažerkou vzdělávání a Specialistkou vzdělávání). Arch po-

lostandardizovaného rozhovoru se nachází v přílohách této práce jako příloha č. 2. Tento arch byl používán jako základní scénář rozhovoru, otázky v něm byly respondentkám položeny v pořadí, které vyplynulo z rozhovoru, a v případě nejasností byl jejich význam vyjasněn autorkou práce. Rozhovor byl zaznamenán na mobilní telefon pomocí aplikace, jež umožňuje nahrávání zvuku. Přepis záznamu rozhovoru vzhledem k anonymizaci organizace XY není v přílohách. V průběhu rozhovoru také často docházelo k odklonu od tématu rozhovoru. Podstatné informace z rozhovoru jsou v textu práce použity a vždy je uvedeno, která z respondentek danou myšlenku sdílela. Myšlenky byly porovnávány s informacemi získanými ze studia interních dokumentů.

Poslední metodou bylo vlastní nestrukturované zúčastněné pozorování, které probíhalo od září 2015 do dubna 2016. Pro pozorování nebyla předem připravena kritéria, jednalo se spíše o holistické a globální pozorování. Výsledky pozorování byly průběžně písemně zaznamenávány, nicméně vzhledem k anonymizaci organizace XY nejsou zahrnuty do příloh. Vzhledem k pozici výzkumníka jsou výsledky pozorování v případové studii používány jako „korektivní“ nástroj, jež porovnává reálný stav v organizaci XY s obsahem interních dokumentů.

V několika následujících podkapitolách bude detailně popsán případ organizace XY. Popis je tvořen na základě teorie zpracované v předešlých kapitolách. Při popisu charakteristik organizačního modelu vycházíme z charakteristik uvedených v subkapitole 3.3.

5.4. Popis případu

Obecný organizační model organizace XY

Z interního dokumentu *Corporate mission and vision* (Organizace XY, 2015) bylo zjištěno, že organizace XY je vedením vnímána jako organismus, který se musí v zájmu svého přežití přizpůsobovat změnám a vnějšímu prostředí. Nepřetržitě se speciální tým zaměstnanců věnuje benchmarkingu – tedy sledování konkurence, okolního prostředí a průběžně se tak organizace XY přizpůsobuje změnám, které v jejím okolí nastávají. Benchmarking tedy lze vnímat jako jednu z cest ke změně v organizaci, stejně jak je uvedeno v příloze č. 1, jež se věnuje změně. Na základě pozorování bylo zjištěno, že informace z externího trhu jsou získávány také prostřednictvím náboru zaměstnanců z externího trhu (například od konkurence), akvizic či využíváním konzultantů. V interním dokumentu *Corporate mission and vision* (Organizace XY, 2015) je jako cíl organizace XY stanoveno zvyšování konkurenceschopnosti prostřednictvím inovace produktů a procesů. Organizace XY reaguje na změny přizpůsobením svých organizačních struktur, norem, hodnot a procesů. Také implementuje nové technologie a zdokonaluje stávající. V tomto ohledu

je organizace XY připravena na implementaci konceptu učící se organizace. Uvědomění si potřeby přizpůsobovat se změnám okolí je pro zavedení konceptu zásadní.

Z vlastního pozorování bylo zjištěno, že důležitým faktorem je probíhající reorganizace, která má za úkol zjednodušit fungování a procesy v celé organizaci. Vyznačuje se především vertikální podřízeností funkcí organizace (mezi jinými také personálního oddělení), vedlejším efektem je propouštění zaměstnanců. V důsledku negativní atmosféry odcházejí také další zaměstnanci na základě vlastního rozhodnutí.

Z rozhovoru s Manažerkou vzdělávání vyplynulo, že všechny činnosti a procesy nejsou vzájemně propojeny, což je problematické z více hledisek. Na základě vlastního pozorování lze konstatovat, že v rámci oddělení, které zajišťuje registrace léků, tato propojenost musí být zajištěna, jelikož činnosti jednotlivých pododdělení na sebe úzce navazují a každá postupná část celkového procesu registrace se neobejde bez předchozí části procesu. Na činnost registračního oddělení navazují další oddělení, která mají na starosti zavádění produktů na trh, jejich marketing a prodej, zajišťování licencí atd. Nicméně vlastním pozorování bylo zjištěno, že tato propojenost nefunguje v rámci celé organizace XY. Z náplně adaptačního školení (Adaptační školení, Organizace XY, 2015) lze usuzovat, že činnost organizace XY je natolik komplexní, že zajistit propojení všech činností a procesů by bylo velmi problematické. Na základě vlastní zkušenosti lze konstatovat, že zdaleka ne všichni zaměstnanci organizace XY rozumí činnostem jednotlivých oddělení a jejich vzájemné návaznosti. Pochopení činností je zajišťováno pravidelně pořádaným adaptačním školením pro nově nastupující zaměstnance. Nicméně činnosti oddělení se mění, vznikají nová oddělení a není pamatováno na stávající zaměstnance, kteří prošli adaptačním školením za jiné struktury. Bylo by tedy vhodné pořádat na pravidelné bázi také školení pro všechny zaměstnance, aby bylo zajištěno pochopení komplexní činnosti celé organizace. Případně pořádat rotační programy, které by zaměstnancům umožňovaly poznat práci jiných oddělení. Co se stavu na personálním oddělení týče, na základě vlastního pozorování lze tvrdit, že zaměstnankyně personálního oddělení jsou informovány o návaznostech činností jednotlivých oddělení, právě proto, že poskytují nástupní prezentace nově nastupujícím zaměstnancům.

Z rozhovoru s Manažerkou vzdělávání a Specialistkou vzdělávání vyplynulo, že pracovní problémy v organizaci XY se řeší průběžně a paralelně s pracovními úkoly. Takovými problémy mohou z pohledu personálního oddělení být právě výše zmíněné výpovědi či například zjištění, že v konkrétním oddělení roste fluktuace zaměstnanců a jejich absence v práci. Řešení není oddělené od ostatních procesů a je snaha přicházet na příčiny a ne pouze řešit důsledky. Velký důraz je kladen na přinášení iniciativních řešení a myšlení „out-of-the-box“ je vysoce hodnoceno.

Současná reorganizace vede ke zhoršení přesnosti práce, nedodržování termínů či k potlačování iniciativy a kreativity zaměstnanců (v pozicích, ve kterých je kreativity potřeba). Toto se děje v důsledku nejistoty a velkého množství pracovních povinností (z důvodu nedostatku pracovní síly), které limitují prostor pro rozvoj. Podle interního dokumentu *Performance Management* (Organizace XY, 2014) je obecně v organizaci kladen důraz na její „měkké“ dimenze, především na zaměstnance a jejich rozvoj, na sdílení hodnot a dodržování etických standardů. Povědomí organizace XY o důležitosti lidských zdrojů a jejich neustálého rozvoje taktéž podporuje myšlenku zavedení konceptu učící se organizace.

Vlastním pozorováním bylo zjištěno, že úkoly jsou zadávány jak vertikálně, tak horizontálně s důrazem na podporu spolupráce, a to jak týmové, tak mezitýmové (napříč jednotlivými odděleními). Na jednotlivých úkolech je mnohdy potřeba spolupracovat s kolegy z jiných oddělení nebo ze stejných oddělení na pobočkách v jiných zemích, čímž dochází k rozvoji mezinárodní spolupráce. Z průzkumu spokojenosti zaměstnanců (Satisfaction Survey 2015, Organizace XY, 2015) vyplývá, že tento aspekt práce je zaměstnanci pozitivně hodnocen a mnohdy přispívá k jejich spokojenosti v pozici. Z hlediska možného zavedení konceptu učící se organizace je výhodou organizace XY, že podporuje spolupráci zaměstnanců a jejich vzájemné učení se jeden od druhého. Personální oddělení je v tomto ohledu specifické, protože již z jeho podstaty v rámci organizace je nutná spolupráce se zaměstnanci ze všech oddělení.

Na základě interních dokumentů (standardní operační postupy, interní směrnice) a vlastního pozorování lze usuzovat, že organizaci XY limituje byrokratický aparát a v některých případech i přílišná orientace na předepsané postupy a dodržování jasně daných procesů. Pro každý proces existuje tzv. standardní operační postup, který musí zaměstnanci povinně prostudovat. Pochopení tohoto dokumentu je ověřeno testem v e-learningovém systému. Tento aspekt nastavení organizace XY může mít negativní vliv na zavedení konceptu učící se organizace a limitovat zaměstnance v jejich snaze přizpůsobit se změnám. Ulpívání na zažitých postupech je brzdí v rozvoji. Na základě vlastního pozorování lze uvést, že personální oddělení má více prostoru k přizpůsobení si procesů své vlastní potřebě, jelikož se jedná o procesy nepřímě spojené se ziskem organizace, tudíž vyšší vedení tyto procesy nechává plně v režii personálního oddělení.

Z personálního reportu (Organizace XY, 2016) lze vyčíst, že loajalita zaměstnanců k organizaci XY je vysoká, mnohdy v ní pracují více jak deset let. Jejich fluktuace se pohybuje okolo 10 % ročně (10,55% za rok 2015). Z toho cca 4% je nedobrovolná fluktuace (rozhodnutí zaměstnavatele) a zbylých 6% fluktuace dobrovolná (rozhodnutí zaměstnance). Za rok 2016 je měsíční fluktuace v rozmezí od 1 do 2%. Pozitivní vliv na fluktuaci zaměstnanců má možnost

kariérního posunu, ať už vertikálního či horizontálního. Na základě prostudování dokumentu *HR strategy* (Organizace XY, 2016) lze konstatovat, že je v organizaci XY kladen velký důraz na interní nábor a tedy umožnění zaměstnancům růst nebo získávat zkušenosti na stejné úrovni, ale z jiné oblasti organizace XY. Vedení organizace XY si uvědomuje, že pestrá kariéra je klíčem k maximalizaci potenciálu a výkonu zaměstnanců. Dlouhodobě je při výstupních pohovorech (Organizace XY, 2015) hodnocena možnost rozvoje a kvalita vzdělávání na relativně vysoké úrovni a nebývá důvodem pro rozhodnutí zaměstnance ukončit pracovní poměr s organizací XY. Zavedení konceptu učící se organizace by mohlo fluktuaci ještě snížit a mít pozitivní dopad na vnímání úrovně vzdělávání v organizaci XY.

Na základě interního dokumentu *Communication plan 2016* (Organizace XY, 2016) bylo zjištěno, že komunikace shora dolů probíhá kvartálně prostřednictvím tzv. „Town halls“, tedy setkání nejvyššího vedení se všemi zaměstnanci. Na těchto setkáních jsou zaměstnancům předávány důležité informace – např. finanční přehled, růst v jednotlivých oblastech podnikání, srovnání s konkurencí a největší úspěchy a neúspěchy předešlého období. To nicméně neznamená, že by účetnictví a finance organizace XY byly pro všechny zaměstnance transparentní, což je jedním z požadavků učící se organizace zmíněných v podkapitole 3.3. Úplná transparentnost však není pro organizaci XY žádoucí. Všichni zaměstnanci mají ke sdíleným informacím přístup. Zaměstnancům je poskytnut dostatečný prostor pro kladení otázek a také jsou podporováni v zasílání dotazů i po skončení setkání prostřednictvím e-mailu na oddělení komunikací. V případě zásadních změn nebo důležitých návštěv jsou tato setkání pořádána vícekrát než čtyřikrát do roka. Komunikace shora dolů je uskutečňována také prostřednictvím intranetových stránek a rozesláním hromadného e-mailu všem zaměstnancům. Na základě vlastní zkušenosti lze konstatovat, že zaměstnanci jsou dobře informováni o dění v organizaci a všech změnách, jež se jich týkají. Komunikace shora dolů pak také probíhá kaskádovitě, kdy nejvyšší vedení předává informace svým přímým podřízeným a ti pak dostanou pokyn předat tyto dále svým přímým podřízeným atd., až se informace dostanou ke všem zaměstnancům organizace XY. Dobrá informovanost zaměstnanců je klíčem k jejich loajalitě. Také podporuje systémové myšlení zaměstnanců tím, že jim poskytuje přehled o činnostech organizace XY a umožňuje jim vidět souvislosti mezi jednotlivými oblastmi podnikání. Komunikace směrem nahoru probíhá povětšinou prostřednictvím přímých nadřízených, kterým jsou předány zásadní informace a ti je pak sdělují dále svým nadřízeným. Komunikace v týmech probíhá prostřednictvím schůzek, telefonních hovorů, e-mailové komunikace a firemního chatu. Mezi týmy různých zahraničních poboček je komunikace umožněna také telekonferencemi a videokonferencemi. Kvalitní komunikace podporuje zavedení konceptu učící se organizace. Komu-

nikace na personálním oddělení probíhá na pravidelných týdenních schůzkách celého oddělení, také na pravidelných týdenních schůzkách ředitelky personálního oddělení s jejími jednotlivými podřízenými a poté stejně jako v jiných odděleních prostřednictvím e-mailové komunikace či telefonních hovorů. Z vlastní zkušenosti lze tvrdit, že komunikace v tomto oddělení je na vysoké úrovni.

Na základě pozorování lze potvrdit, že vnitřní výměna zkušeností a informací v rámci jednotlivých oddělení probíhá na denní bázi. Oproti tomu výměna zkušeností a informací napříč odděleními je problematictější. Nejvyšší vedoucí jednotlivých oddělení se setkávají na měsíční bázi a sdílejí mezi sebou zásadní informace. Jednotliví zaměstnanci nemají vzhledem k objemu své práce dostatek prostoru pro setkávání napříč odděleními. Zde by mohlo pomoci zavedení mentoringu, při němž by zaměstnanci mohli být mentorováni svými kolegy z jiných oddělení.

Z vlastního pozorování i rozhovoru s Manažerkou vzdělávání vyplývá, že na tvorbě strategie organizace XY neparticipují všichni členové organizace, nejdůležitější stakeholderi ani zájmové skupiny. Vzhledem k velikosti celé organizace a komplexnosti předmětu podnikání je strategie tvořena nejvyšším vedením a dále postupně kaskádovitě rozšiřována na nižší úrovně. Strategie jednotlivých oddělení tedy vycházejí ze strategie organizace XY a ta vychází ze strategie celé organizace. Strategie personálního oddělení je tvořena jedenkrát ročně na týmové schůzce na základě strategie globálního personálního oddělení celé korporace.

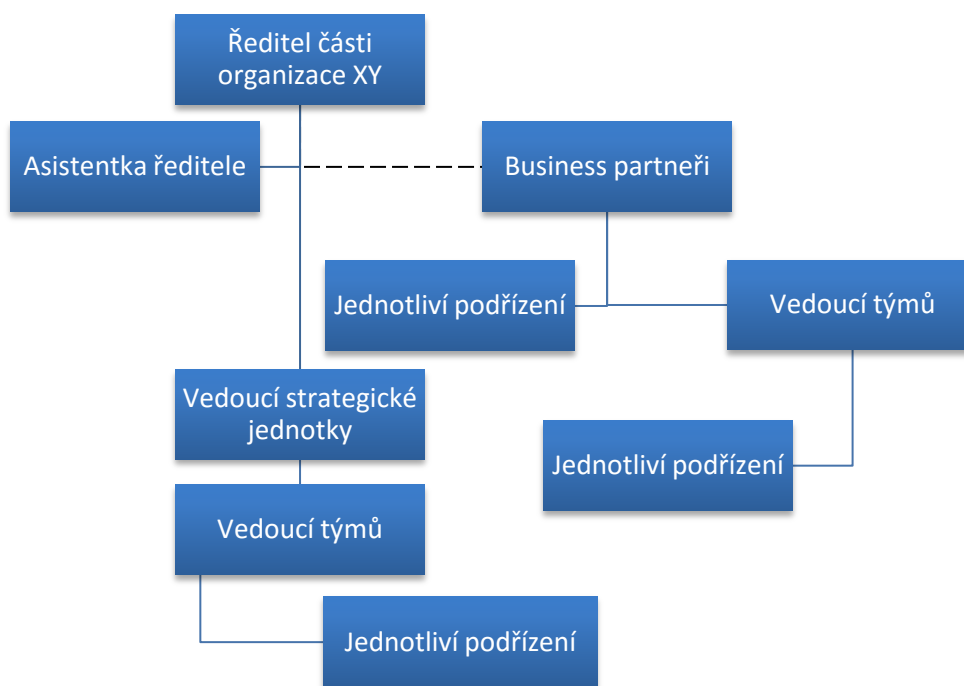
Manažerka vzdělávání během rozhovoru uvedla, že je systém odměňování jak v peněžní tak nepeněžní oblasti spíše nepružný. Podle interního dokumentu *Remuneration policy* (Organizace XY, 2015) podléhá jakékoliv navýšení mzdy složitému schvalování a korporátním pravidlům. Také se provádí benchmarking s externím trhem a mzdy zaměstnanců musejí být víceméně v souladu s trhem. Odměňování nepeněžního typu, tedy formou benefitů je poměrně široké, ale o pružnosti se hovořit nedá. Existuje jisté penzum nabízených benefitů pro všechny zaměstnance a to je neměnné.

Na představení organizačního modelu bude navázáno popisem organizační struktury organizace XY. Základem pro popis organizačních struktur je jejich teoretické vymezení v podkapitole 1.2.

Organizační struktury organizace XY

Na základě studia dokumentu organizační struktury (Organizational Structure, Organizace XY, 2016) lze tvrdit, že v organizaci je využíváno kombinované organizační struktury. Jejím základem je liniově-štabní struktura s prvky maticové struktury na nejvyšší úrovni. Na nižších úrovních se jedná o čistě liniovou strukturu.

V organizaci jsou rozlišovány dva typy řízení podřízených – tzv. „solid line“, tedy přímé vedení a tzv. „dotted line“, tedy nepřímé vedení. Řediteli části organizace XY podléhá napřímo osm vedoucích strategických jednotek a nepřímo deset business partnerů. Vedoucí strategických jednotek jsou řízeni liniově ředitelem části organizace XY a ti liniově řídí vedoucí jednotlivých týmů specializovaných činností – počet vedoucích týmů se liší podle jednotlivých strategických jednotek (dva až tři vedoucí týmů). Stejně tak tito vedoucí týmů liniově řídí jednotlivé podřízené, jejichž počet se opět liší od jednoho po osm podřízených. Maticovým prvkem v organizační struktuře jsou business partneři, kteří jsou nepřímo vedeni ředitelem části organizace XY a přímé vedení mají na úrovni celé organizace, nejen v části. Generickou část pak můžeme vnímat jako dlouhodobý projekt v rámci celé organizace a jejího ředitele jako vedoucího tohoto projektu. Business partneři fungují jako štábní jednotky a mají poradní funkci. V organizaci jsou označováni jako „support functions“, tedy podpůrné funkce pro část organizace XY. Mezi tyto poradní funkce patří následující oddělení: právní, finanční, komunikační, nákupní a oddělení řízení lidských zdrojů. Jednotliví business partneři pak podle velikosti svého útvaru přímo řídí buď jednotlivé podřízené, nebo vedoucí týmů, kterým pak podléhají jednotliví podřízení. Organizační struktura je celkově spíše plochá, jelikož má nízký počet stupňů řízení, tedy široké rozpětí řízení. Zjednodušená podoba organizační struktury je vyobrazena níže na obr. č. 4.



Obrázek 4: Zjednodušená organizační struktura

Zdroj: vlastní zpracování

Posoudíme-li organizační strukturu z hlediska její vhodnosti pro zavedení konceptu učící se organizace, můžeme konstatovat, že plochá struktura podporuje flexibilitu organizace XY, pružnost rozhodování a zlepšuje komunikaci shora dolů i zdola nahoru díky relativně malé vzdálenosti řadových zaměstnanců od nejvyššího vedení. Vztahy nadřízenosti a podřízenosti jsou jasné, míra delegování pravomocí je vysoká, což vede k volnosti v práci podřízených. Štáb odlehčuje linii především v operativních záležitostech a má poradní funkci. Mezi linií a štábem ale může docházet ke konfliktům. Problém dvojí podřízenosti může způsobovat delší proces rozhodování z důvodu potřeby prodiskutovat problém s oběma vedoucími. Na druhou stranu je rozhodování kvalifikované a snižuje se riziko chyb. Schvalovací proces se liší v jednotlivých odděleních, pro zásadní rozhodnutí je vždy do procesu zapojen ředitel části organizace XY, vlastník procesu (nejvyšší vedoucí oddělení) a oddělení controllingu. Organizační struktura personálního oddělení odpovídá nastavení celé korporace. Personální oddělení je podpůrnou funkcí, je tedy nepřímě podřízeno řediteli části organizace XY a přímo globálnímu vedoucímu personálního oddělení celé korporace. Ředitelka personálního oddělení má tři podřízené (HR Business Partnerku, HR Projektovou Manažerku a HR asistentku).

Styly vedení v organizaci XY

Další charakteristikou organizace XY, která ovlivňuje možnost zavedení konceptu učící se organizace, jsou využívané styly vedení. V této charakteristice vycházíme z teoretických základů popsaných v subkapitole 1.3. Na základě studia obsahu manažerských kurzů (Managerial training, Leadership Development Program, Management Essentials) lze vyčíst, že manažeři v organizaci XY jsou vedeni k využívání situačního stylu vedení. S jednotlivými styly vedení a situacemi vhodnými pro jejich využití jsou seznamováni na manažerských kurzech. Styl vedení poté přizpůsobují junioritě/senioritě a výkonu svých podřízených. Pro vedení nováčků a nevýkonných podřízených se používá direktivní styl. Pro vedení seniorních a výkonných zaměstnanců využívají manažeři participativní styl. Zároveň, pokud to situace vyžaduje (např. v době uzávěrek či v případě urgentních úkolů), manažer může i u seniornějších zaměstnanců přejít k direktivnímu stylu. Tento přístup k vedení lidí je velmi efektivní, pokud se správně používá. Na základě vlastního pozorování lze potvrdit, že se v organizaci XY zvládnutí situačního stylu liší manažer od manažera. Někteří manažeři přirozeně preferují jeden ze stylů a nedokáží aplikovat na své podřízené jiné styly. Pakliže se na oddělení lidských zdrojů dostane informace o nespokojenosti podřízených s jejich manažerem, bývá využíváno manažerských kurzů a koučování pro daného manažera, zaměřených na jeho slabé stránky. Pokud se jedná o složitější vztahový problém (jako například nerespektování manažera podřízenými či špatná komunikace v týmu), lze také přistoupit k facilitovaným workshopům

a teambuildingovým akcím pro celý tým. Nespokojenost s manažerem a také se stylem jeho vedení je sledována při výstupních pohovorech s odcházejícími zaměstnanci. Z hlediska zavedení učící se organizace je využívání situačního stylu podporující v případě, že je jednak správně manažerem používán a že situace v organizaci XY umožňuje využívání participativního a delegativního stylu, které podporují rozvoj zaměstnanců. Styl vedení na personálním oddělení je situační, Ředitelka personálního oddělení se řídí připraveností svých podřízených a podle ní volí styly vedení.

Situační styl vedení je pro učící se organizaci XY vhodný, jak bylo zmíněno v podkapitole 4.3, z důvodu možnosti využití tohoto nástroje k přechodu od stavu, kdy se podřízený neučí a jen přijímá rozkazy manažera ke stavu, kdy sám přichází s novými nápady a učí se ze své každodenní práce.

Systém vzdělávání v organizaci XY

Další oblastí organizace XY, kterou je potřeba představit, je systém vzdělávání. Zde vycházíme z kapitoly 2. Základním dokumentem systému vzdělávání v organizaci XY je standardní operační postup (neboli také SOP) pro vzdělávání zaměstnanců (Organizace XY, 2015), jehož cílem je stanovit základní principy a odpovědnosti pro vzdělávání v organizaci XY.

Z dokumentu *HR strategy* (Organizace XY, 2016) vyplývá, že vizí organizace XY v oblasti rozvoje lidí je být magnetem na rozdílné a výjimečné talenty a místem, kde je zaměstnancům umožněno plně využít jejich potenciál a odborně růst, čímž mohou přispívat k růstu celé organizace. Na základě vlastního pozorování lze konstatovat, že organizace průběžně rozvíjí své zaměstnance, aby podpořila podnikové i individuální ambice, a to jak ambice stát se vedoucím, tak expertem. Z hlediska zavedení konceptu učící se organizace je výhodou, že soustavné vzdělávání je zabudováno do strategie organizace. V organizaci XY je také vytvářeno prostředí, které podporuje vzdělávání. Projev zájmu vzdělávat se je pozitivně hodnocen jednotlivými vedoucími. Příležitost pro sebevzdělávání je podpořena například možností využít studijního volna.

V interním dokumentu SOP pro vzdělávání zaměstnanců (Organizace XY, 2015) jsou definovány pozice zaměstnance, manažera a zaměstnanců oddělení lidských zdrojů. Zaměstnanec je odpovědný za svoje vlastní vzdělávání a aktivně se podílí na analýze svých vzdělávacích potřeb. Má povinnost se účastnit zákonných školení a aktivně se podílet na vzdělávacích akcích, na které byl nominován. Poskytuje manažerovi a oddělení lidských zdrojů zpětnou vazbu na absolvované školení. Manažer ve spolupráci se zaměstnanci stanovuje a schvaluje rozvojové potřeby, pomáhá definovat obsah školení a metody vyhodnocování odborných školení. Také nominuje své zaměstnance na vzdělávací akce. Zároveň by měl svým podřízeným poskytovat formu rozvoje „při práci“ (tedy zadávat mu zajímavé pracovní úkoly a poskytovat mu podporu a poradenství v jejich plnění).

Zaměstnanci oddělení lidských zdrojů jsou odpovědní za vzdělávací proces. Poskytují profesionální konzultace manažerům a zaměstnancům. Dále provádějí analýzu vzdělávacích potřeb, zajišťují školení a navrhují opatření k evaluaci nabytých znalostí.

Na základě studia interní prezentace *People Management Mindset* (Organizace XY, 2015) lze uvést, že zájem, snaha a úsilí vzdělávat se by měly vycházet od samotných zaměstnanců. Nicméně z vlastního pozorování nelze potvrdit, že by toto nastavení systému vzdělávání bylo vždy dodrženo. V některých případech aktivita vychází od manažerů jednotlivých zaměstnanců, což může vést ke snižování efektivity vzdělávání z důvodu nezájmu zaměstnance a nedostatku motivace. Zaměstnanci, kteří jsou na školení posláni svými nadřízenými, mnohdy nejsou vnitřně motivováni vzdělávat se v konkrétním tématu a školení je tak pro ně nepřínosné. Zároveň existují takoví zaměstnanci, kteří jsou nadšeni pro řadu témat a chtějí se účastnit mnoha školení bez ohledu na to, zda pro ně má konkrétní téma smysl. Tedy ani stav, kdy zaměstnanci mají úplně volný přístup ke vzdělávání, není vždy efektivní. Zaměstnanec by měl mít kontrolu nad svým rozvojem, avšak jeho manažer by měl být zapojen do procesu stanovování rozvojových aktivit. Podle prezentace *People Management Mindset* je v organizaci XY povinností každého manažera aktivně rozvíjet své podřízené. Přestože je každý zaměstnanec zodpovědný za svůj výkon a rozvoj, manažer musí své podřízené aktivně podporovat prostřednictvím poskytování nepřetržité zpětné vazby, vedení a koučování. Rozvoj lidí je jednou z vyžadovaných kompetencí v kompetenčním modelu manažera (tento model bude detailněji popsán níže v textu). Právě manažer je tím, kdo společně se zaměstnancem identifikuje jeho rozvojové potřeby. Každý zaměstnanec si stanoví své cíle a identifikuje své rozvojové potřeby v systému Workday. Při stanovování cílů vychází zaměstnanec z kompetenčního modelu (tento model bude detailněji popsán níže v textu). Každý manažer je povinen mít individuálně s každým svým podřízeným/nou schůzku ohledně jeho/jejího stanovování cílů a plánování rozvoje. Manažer by poté měl validovat cíle a revidovat rozvojové plány svých podřízených v systému Workday. Nastavení systému vzdělávání podporuje koncept učící se organizace, nicméně ne všichni manažeři správně provádějí rozvojové pohovory se svými podřízenými. Na základě vlastního pozorování lze uvést, že zejména nezkušení manažeři, kteří jsou ve vedoucí roli krátce, mají tendenci nezvažovat návaznost cílů zaměstnanců na rozvojové potřeby. Druhou možností špatně provedeného plánování rozvoje je přístup, kdy manažer sám bez možnosti zaměstnance se vyjádřit, naplánuje svému podřízenému rozvojové aktivity. Oba tyto případy se v organizaci XY stávají. Pro zlepšení úrovně rozvojových rozhovorů lze doporučit uspořádání workshopu na téma rozvojových pohovorů pro manažery. Nestačí ale pouze teoreticky manažerům vysvětlovat, jak s podřízenými stanovovat cíle a rozvojové potřeby.

Je potřeba zapojit do workshopu hraní rolí, tak aby manažer měl možnost si prakticky vyzkoušet rozvojový pohovor a dostat zpětnou vazbu od hodnotitele. Správným nastavením rozvojových potřeb by mohlo dojít ke zvýšení efektivity vzdělávání a potenciálně i výkonu zaměstnanců, kteří by se tak stali kompetentnějšími pro výkon svých pozic.

Z rozhovoru s Manažerkou vzdělávání vyplynul další nedostatek, a to tendence zaměstnanců a manažerů plánovat rozvojové aktivity bez provedení analýzy vzdělávacích potřeb. Zaměstnancům je v takovém případě představena nabídka vzdělávacích možností a ti na základě domluvy se svým vedoucím z nabídky vyberou takové vzdělávací akce a možnosti, které podle nich podporují naplnění jejich rozvojových cílů. Pro správné fungování učící se organizace by bylo vhodnější použít opačný postup, tedy aby si zaměstnanec na základě svých stanovených rozvojových cílů navrhl, jaké školení/kurzy/vzdělávací metody atd. by mu pomohly naplnit jeho cíle. Oddělení lidských zdrojů by pak na základě tohoto návrhu sestavilo vzdělávací plán, který by na jednu stranu vyhovoval požadavkům zaměstnance a na druhou byl v souladu s možnostmi organizace. Tímto způsobem by bylo zajištěno lepší provázání cílů a vzdělávacích potřeb. Zaměstnanci by také museli uvádět jasné vysvětlení, jak konkrétní kurz / vzdělávací akce / metoda přispěje k naplnění jejich cílů. Zavedení tohoto principu by mohlo zvýšit efektivitu vzdělávání. Na personálním oddělení je respektována analýza vzdělávacích potřeb a pravidelně probíhají rozvojové rozhovory manažerky s jejími podřízenými.

Výše v textu byly zmíněny kompetenční modely zaměstnanců a manažerů. Nyní si tyto modely popíšeme, při popisu vycházíme z interního dokumentu *Competency Model* (Organizace XY, 2014), který se věnuje kompetencím zaměstnanců. Kompetenční model zaměstnance je společný pro všechny zaměstnance a skládá se ze čtyř kompetencí. Tyto kompetence jsou zobrazeny a vysvětleny na obrázku č. 5.

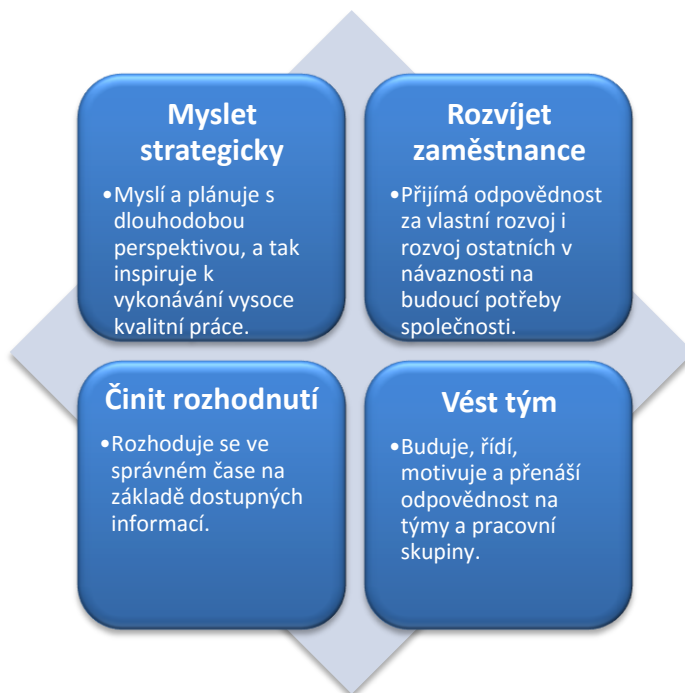


Obrázek 5: Základní kompetenční model

Zdroj: Competency Model, 2014

Kompetenční model zaměstnance podporuje koncept učící se organizace zakotvením principů neustálého přizpůsobování a zdokonalování se, spolupráce a zlepšování výkonu. Stanovuje hlavní rámec pro tvorbu cílů zaměstnanců.

Manažerský kompetenční model je navíc obohacen o čtyři kompetence nutné pro výkon manažerské práce. Ty jsou popsány níže na obrázku č. 6. Manažer by tedy měl splňovat celkem osm kompetencí.



Obrázek 6: Manažerský kompetenční model

Zdroj: *Competency Model, 2014*

Také kompetenční model manažera podporuje koncept učící se organizace, a to především zdůrazněním důležitosti myslet strategicky a zahrnutím rozvoje zaměstnanců mezi povinnosti manažera. Cílem je, aby nabídka vzdělávání pokryla celý kompetenční model. Ve standardním operačním postupu (Organizace XY, 2015) je vzdělávací akce definována jako akce, jejímž cílem je prohloubit či zvýšit úroveň kompetence a předat nové poznatky v daném oboru.

Během rozhovoru s Manažerkou vzdělávání a Specialistkou vzdělávání bylo potvrzeno, že si organizace XY velmi cení talentovaných zaměstnanců, a proto má detailně propracované procesy řízení výkonnosti a talent managementu. Koncept talent managementu byl teoreticky popsán v podkapitole 2.4. Podle dokumentu *Talent management* (Organizace XY, 2014) celý tento proces začíná výše popsáním nastavováním cílů, ke kterému dochází na začátku roku. Součástí tohoto procesu je sestavení rozvojových plánů, které stanovují, jak organizace XY podpoří zaměstnance v jeho rozvoji. Tyto plány jsou vždy v souladu s cíli, ale rozvoj nemusí být vztažen pouze na jeden rok, jelikož se jedná o dlouhodobější proces. Druhý rozhovor probíhá v polovině roku a manažer se zaměstnancem při něm diskutují o naplňování cílů. Rozvojový plán lze případně v této fázi pozměnit. Evaluační rozhovor mezi manažerem a zaměstnancem probíhá na konci roku a opět je hodnoceno naplnění cílů a rozvojových potřeb. Manažer v tomto období zařazuje své podřízené do tzv. matice výkonnosti (ta bude popsána dále v textu). Samotné zařazení manažerem

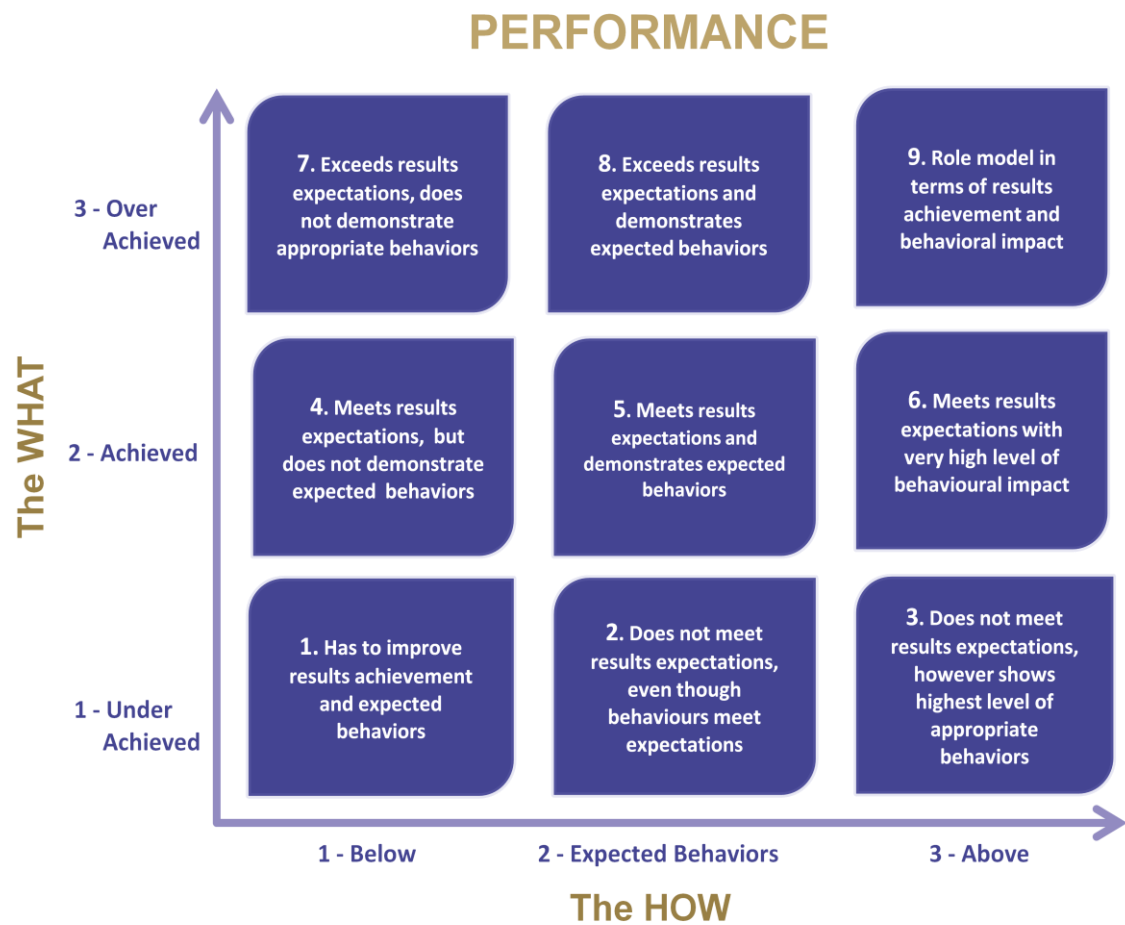
nemusí být konečným umístěním zaměstnance v rámci této matice, jelikož hodnocení všech zaměstnanců podléhá kalibraci. Na kalibračním meetingu všichni manažeři diskutují zařazení zaměstnanců a případně je mění. V organizaci XY funguje nucená distribuce zaměstnanců v rámci této matice. Podmínkou je, že nemůže být více než 20% zaměstnanců v tzv. „zeleném rohu“ (hodnocení 6/8/9 – bude vysvětleno níže na obr. č. 7), kam se umísťují zaměstnanci, kteří přesáhli očekávaný výkon.

Manažerka vzdělávání také uvedla, že v první polovině roku probíhají tzv. „talent reviews“, tedy zjišťování, jaké talenty organizace XY má. Manažer a zaměstnanec spolu strategicky diskutují a zjišťují, jakou práci by chtěl zaměstnanec v budoucnu vykonávat a zda je mobilní (tedy ochotný přestěhovat se za prací do zahraničí). Manažeři stejně jako při hodnocení výkonu rozdělují zaměstnance do matice a následuje kalibrační meeting. Na tomto meetingu se setkají manažeři z různých oddělení a diskutují o zaměstnancích s potenciálem (hodnocení 6/8/9). Tento meeting dává manažerům možnost zjistit, zda by nemohli využít interní talenty a těm buď poskytnout možnost horizontálního či vertikálního posunu nebo je jiným způsobem využít (takto například vznikají projektové týmy napříč organizací). Tento aspekt talent managementu je velmi přínosný pro koncept učící se organizace. Využívání talentů pro interní pokrytí aktuálně volných pozic a spolupráce mezi odděleními působí pozitivně na motivaci zaměstnanců. V rámci jednoho oddělení je jasná možnost kariérního postupu díky rozlišování juniority/seniority v pozici. Kariérní cesta může vést od junior specialisty, přes specialistu a senior specialistu až po experta nebo manažera.

Během rozhovoru s Manažerkou vzdělávání bylo řečeno, že paralelně s procesy řízení výkonnosti a talent managementu probíhá analýza vzdělávacích potřeb. Ta postupuje kaskádovitě shora od vzdělávacích potřeb celé firmy. Organizace XY zjišťuje, zda pro daný rok existuje téma, které je důležité pro celou organizaci. Dále se zjišťují vzdělávací potřeby jednotlivých oddělení, jednotlivých týmů a nakonec jednotlivců. Identifikované potřeby na všech úrovních musejí být v souladu s cíli té dané úrovně.

Z interních dokumentů *Performance Management* (Organizace XY, 2014), *Talent Management* (Organizace XY, 2014) a *Remuneration policy* (Organizace XY, 2015) vyplývá, že procesy řízení výkonnosti a talent managementu jsou jasně provázány s odměňováním zaměstnanců. Výše ročního bonusu zaměstnanců vychází z jejich hodnocení v rámci matice výkonnosti zaměstnanců. Matice výkonnosti zaměstnanců (viz obrázek č. 7) ve dvou dimenzích (co/jak) hodnotí výkonnost zaměstnanců. Dimenze „co“ má tři úrovně: nedosaženo, dosaženo a přesaženo. Dimenze „jak“ má také tři úrovně: pod očekávané chování, očekávané chování a nad očekávané chování. V rámci této matice jsou pak rozlišovány tři úrovně výkonu: nad očekávání, podle očekávání

a pod očekávání. „Výkon nad očekávání“ (hodnocení 6/8/9) představuje naplněné očekávání v minimálně jedné z dimenzí výkonu (co/jak) a zároveň výjimečné naplnění jedné nebo obou dimenzí výkonu (co/jak). „Výkon podle očekávání“ (hodnocení 5) odpovídá pozitivnímu a hodnotnému výkonu. Takto hodnocený zaměstnanec je významným přínosem pro celou organizaci, naplňuje své stanovené cíle a jeho/její chování je pozitivní. „Výkon pod očekávání“ (hodnocení 1/2/3/4/7) znamená, že zaměstnanec nedosahuje očekávaného výkonu v jedné nebo obou dimenzích výkonu (co/jak).



Obrázek 7: Matice výkonnosti zaměstnanců

Zdroj: Performance Management, 2014

Tento systém podporuje zavedení konceptu učící se organizace v případě, že cíle budou jasně provázané s rozvojem a odměňováním zaměstnanců. Tato jasná návaznost činí proces velmi užitečným a motivačním pro zaměstnance. Na personálním oddělení je dodržován tento proces a veškeré jeho požadavky.

Co se metod vzdělávání v organizaci XY týče (ty byly teoreticky zpracovány v podkapitole 2.4), jsou podle Specialistky vzdělávání nejčastěji využívána prezenční školení vedená

jak interními, tak externími lektory. U externích dodavatelů se zaměstnanci účastní přednášek kombinovaných s diskusí na nejrůznější témata. U těchto akcí mnohdy není jasný přínos a efektivita se těžko hodnotí. Druhou nejčastěji využívanou metodou je e-learning. Všechna povinná školení probíhají formou kombinace samostudia a e-learningu, jež je ukončen testem znalostí a jeho splnění vyžaduje 80% správně zodpovězených otázek. Ze standardního operačního postupu pro vzdělávání (Organizace XY, 2015) vyplývá povinnost všech zaměstnanců absolvovat školení vyplývající z platné legislativy, tedy bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, požární ochrany a pro řidiče školení řidičů referentů. Dalšími speciálními školeními povinnými pro všechny zaměstnance jsou školení Farmakovigilance (lékové bdělosti) a compliance školení. Oddělení Compliance poskytuje podporu a řešení složitých problémů, se kterými se potýkají jednotliví zaměstnanci organizace XY. Jeho účelem je zajistit, aby všichni zaměstnanci organizace XY dodržovali nejvyšší etické standardy. Mezi compliance školení patří např. školení na témata jako etický kodex, práce se sociálními médii, bezpečnost v mailové komunikaci, řešení střetu zájmů či podvodu na pracovišti. Podle Specialistky vzdělávání jsou interně poměrně často realizovány workshopy na nejrůznější témata, nejčastěji pro manažery s cílem pochopení HR procesů jako je například talent management či performance management (řízení výkonnosti). Součástí workshopů pak často bývá brainstorming a případně hraní rolí. Na základě vlastního pozorování lze konstatovat, že výrazně méně využívanou metodou vzdělávání je koučování, které je vzhledem k vysokým nákladům realizováno pouze pro manažery a klíčové zaměstnance. Zaměstnanec si na společné schůzce se svým manažerem a koučem definuje cíle koučování. Poté má jistý počet koučovacích sezení pouze s koučem. Po ukončení posledního sezení dochází k vyhodnocení přínosů koučování opět za přítomnosti manažera, který hodnotí změny v zaměstnancově výkonu a chování. Podle Manažerky vzdělávání jsou doplňkovou metodou teambuildingové aktivity pořádané zhruba jednou až dvakrát za rok pro celé oddělení či případně pro tým. Jednou až dvakrát ročně se také pořádá development centre pro tzv. „early potentials“, tedy většinou juniorní zaměstnance s potenciálem stát se manažerem nebo expertem. Účastníci zjistí, jaké jsou jejich silné a slabé stránky a jaké jsou jejich hlavní rozvojové potřeby. V organizaci XY je z hlediska zavedení konceptu učící se organizace potřeba více podpořit metody vhodné pro učící se organizaci. Na základě vlastního pozorování lze potvrdit, že zcela chybí metoda mentoringu, o kterou organizace XY projevila zájem, ale vzhledem k reorganizaci, která probíhá v současné době, k zavedení metody nedošlo. Návrh zavedení bude součástí plánu přeměny organizace XY níže v textu. Další nevyužívanou metodou je rotace práce. Pro juniorní pozice by její využití jistě mělo přínos pro zlepšení systémoveho myšlení a pochopení návazností činností jednotlivých oddělení. Na personálním odděle-

ní je oproti jiným oddělením využíváno i koučování, protože Ředitelka personálního oddělení je certifikovaným koučem.

V předchozím textu byl detailně popsán případ organizace XY včetně kontextu. V následující podkapitole bude problematika případu rozvedena prostřednictvím zhodnocení naplnění charakteristik učící se organizace.

5.5. Rozvoj problematiky případu

Organizace XY částečně naplňuje charakteristiky učící se organizace, nicméně tento koncept v jejím vnitřním prostředí není formálně ukotven. Důležité je, že si organizace XY uvědomuje potřebu přizpůsobovat se změnám ve vnějším prostředí, jak bylo zjištěno z rozhovoru a vlastního pozorování. Průběžně získává informace z vnějšího prostředí např. prostřednictvím benchmarkingu, akvizic, náboru nových zaměstnanců z externího trhu či využíváním konzultantů. Také plochá organizační struktura podporuje flexibilitu organizace XY. Řešení problémů a potažmo učení se z problémů probíhá dvousmyčkově, tedy nedochází pouze k řešení důsledků, ale organizace XY se snaží přicházet na příčiny problémů. Organizace XY si uvědomuje důležitost lidských zdrojů a jejich neustálého rozvoje. Používá pestrou kariéru jako nástroj k maximalizaci potenciálu a výkonu zaměstnanců. Je kladen velký důraz na interní nábor. Zaměstnanci vědí, že osobní kariéerní růst je v jejich rukou a že je organizace XY upřednostňováním interních kandidátů podporuje v jejich růstu. Organizace XY také podporuje týmovou, mezitýmovou a mezinárodní spolupráci. Vznikají také projektové týmy napříč organizací. Zaměstnanci se tak mohou učit jeden od druhého i přes prostorové bariéry.

Další částečně naplněnou charakteristikou učící se organizace je kvalitní komunikace a dobrá informovanost všech zaměstnanců. Interní intranetové stránky jsou dobře zpracované a jejich obsah je pravidelně aktualizován. Také vnitřní výměna zkušeností a informací v rámci jednotlivých oddělení probíhá na denní bázi. Nicméně organizace napříč odděleními není dostatečně efektivní. V organizaci XY je v případě, že to situace dovoluje, využíváno stylů vedení, které podporují koncept učící se organizace (např. participativní a delegativní styl). Rovněž soustavné vzdělávání je zabudováno do strategie organizace XY a je vytvářeno prostředí, které podporuje vzdělávání a sebevzdělávání. Co se vzdělávání týče, zájem, snaha a úsilí by měly vycházet od zaměstnance. Stejně tak plánování rozvoje by podle nastavení systému mělo být v rukou samotných zaměstnanců. Nicméně fakt, že je takto nastaven systém, neznamená, že jsou všichni zaměstnanci a manažeři schopni správně jednat v souladu s procesem. Kompetenční model zaměstnance zakotvuje principy neustálého přizpůsobování a zdokonalování se, spolupráce a zlepšování

výkonu. Kompetenční model manažera zdůrazňuje důležitost myslet strategicky a zahrnuje rozvoj zaměstnanců mezi povinnosti manažera. Další charakteristikou, která podporuje koncept učící se organizace, jsou procesy talent managementu a řízení výkonnosti, které jsou jasně provázané s odměňováním zaměstnanců. Jedním ze znaků učící se organizace je provázanost cílů zaměstnanců s rozvojem a odměňováním zaměstnanců. Další naplněnou charakteristikou je způsob průběhu analýzy vzdělávacích potřeb, do které je při správném uchopení zapojen zaměstnanec i jeho manažer. Přínosné je také sestavení rozvojových plánů, jež jasně stanovují rozvojové potřeby a aktivity vedoucí k jejich naplnění. Na personálním oddělení můžeme hovořit o téměř stoprocentním naplnění charakteristik učící se organizace, a proto může být toto oddělení vzorem pro zbytek organizace.

Sengeho disciplína *systemové myšlení* je v organizaci XY podporována dobrou informovaností zaměstnanců, která jim poskytuje souvislosti mezi jednotlivými oblastmi podnikání. Zaměstnanci tak mohou o těchto souvislostech komplexně uvažovat a v případě potřeby získat doplňující informace od komunikačního oddělení. Návaznost jednotlivých procesů a práce všech oddělení je vysvětlována novým zaměstnancům na adaptačním semináři, který se koná zhruba jeden měsíc po jejich nástupu. Nicméně není pamatováno na současné zaměstnance, kteří by vzhledem k často probíhajícím změnám pro jasné pochopení všech návazností potřebovali podobný seminář absolvovat také. Disciplínu *osobního mistrovství* organizace XY podporuje kvalitním systémem vzdělávání, jak odborným, tak vzděláváním zaměřeným na měkké dovednosti. Zaměstnancům jsou vytvářeny podmínky pro to, aby se mohli stát mistry ve svém oboru. Disciplína *sdílení mentálních modelů* je podporována komunikací mezi zaměstnanci napříč organizací. Zaměstnancům je tak umožněno vzájemně sdílet své zkušenosti a názory. Mentální modely se v současné době, kdy probíhá reorganizace, musejí často měnit. Tato disciplína je do jisté míry omezena byrokracií v procesech a postupech, jejichž změna není ve většině případů jednoduchá. Někteří seniornější zaměstnanci dokonce mají ke změnám procesů a postupů již vybudován odpor, vzhledem k jejich častým změnám. Jejich motivace se učit pracovat v nových systémech apod. pak klesá, protože mají obavy, že sotva se naučí nové principy, dojde opět k jejich změně a budou se muset učit znovu. Disciplína *utváření společně sdílené vize* je na vysoké úrovni, jelikož vize vznikají kaskádovitě. Tvorba vize jde od nejvyšší úrovně postupně na úrovně nižší (organizační jednotka, oddělení, tým, osobní vize svázaná s pozicí). Osobní vize zaměstnanců vycházejí ze společné vize celé organizace a jsou jasně propojeny tak, že jednotlivé vize nižších úrovní vedou k naplnění společné vize. Co se disciplíny *týmového učení* týče, je podporována poskytováním prostoru pro vzájemnou komunikaci a dialog mezi zaměstnanci na všech úrovních. V jednotlivých týmech je komunikace na denní

bázi základem dobrého týmového výkonu. Proto probíhají pravidelné týmové schůzky, na kterých se diskutují veškeré problémy plynoucí z každodenního plnění pracovních úkolů.

V rámci případové studie byly identifikovány jisté nedostatky organizace XY ve srovnání s ideální učící se organizací. Zásadním problémem je rostoucí nejistota zaměstnanců z důvodu probíhající reorganizace. Tím je zbrzděn rozvoj jejich potenciálu, klesá jejich motivace a ochota přizpůsobovat se změnám. Zavedení konceptu učící se organizace v současném stavu není vhodné, jelikož pro takovou změnu je třeba především správné nastavení mysli. Současný stav omezuje prostor pro zaměření se na rozvojové potřeby, protože zaměstnanci se nemohou a nechtějí soustředit na svůj rozvoj, pakliže si nemohou být jistí, že v rámci reorganizace nebudou propuštěni. Vhodnější by tedy bylo se zavedením konceptu počkat po ukončení reorganizace. Co se metod vzdělávání v organizaci XY týče, chybí metody mentoringu a rotace práce, které podporují koncept učící se organizace. Zavedení mentoringu by podpořilo vzájemné učení se jeden od druhého, které doposud není formálně zakotveno. Jednotliví zaměstnanci taktéž nemají dostatek prostoru pro setkávání napříč odděleními. Mohli by proto být mentorováni svými kolegy z jiných oddělení. Důležité také je poskytovat zaměstnancům stále možnost mít se od koho učit, aby neměli pocit, že stagnují a dále se nerozvíjí. O metodu mentoringu byl v organizaci XY projeven zájem, a proto bude jeho zavedení jako metody vzdělávání v dalším textu práce podrobněji rozebráno. Jednou z překážek zavedení konceptu učící se organizace by mohla být ustrnulost v procesech. Standardní operační postupy, které jsou vytvořené pro všechny větší procesy v organizaci, mohou snižovat přizpůsobivost zaměstnanců změnám. Nicméně vzhledem k velikosti organizace a potřebě sladit procesy celosvětově v celé organizaci je třeba, aby i organizace XY coby součást této obrovské mezinárodní skupiny, dodržovala dané postupy. Dalším nedostatkem je vzájemné propojení všech činností a procesů, které je vzhledem ke komplexnosti a složitosti činnosti organizace XY velmi komplikované. Jednou z nenaplněných charakteristik učící se organizace je také nižší pružnost systému odměňování jak v peněžní tak nepeněžní oblasti. Tato oblast je taktéž ovlivněna podřízeností organizace XY mezinárodní korporaci. Rozhodnutí v oblasti odměňování nejsou autonomní, podléhají schvalování nadřízenou organizací. Další možnou překážkou je nesprávné provádění rozvojových rozhovorů manažery. Jednou z možných chyb je případ, kdy aktivita vychází od manažerů jednotlivých zaměstnanců, místo aby vycházela od nich samotných. Stává se, že manažer naplánuje svému podřízenému rozvojové aktivity, aniž by jej nechal vyjádřit jeho názor. Opačnou chybou je tendence odsouhlasit svým podřízeným všechny rozvojové aktivity, které si navrhnou, aniž by byla zvážena návaznost na cíle. V obou případech je tedy špatně provedena analýza vzdělávacích potřeb.

V předchozím textu byl jasně a detailně popsán případ organizace XY. V následující podkapitole je rozvinut vybraný případ, který je pro přeměnu organizace XY v učící se organizace nejkritičtější. Jedná se o zavedení mentoringu jako metody vzdělávání. Tato metoda byla teoreticky popsána v subkapitole 2.4.

5.6. Detail vybraného případu

Prvním krokem zavedení mentoringu jako metody vzdělávání by měla být kampaň oslovující budoucí mentory. Je třeba připravit plakáty s informací o záměru zavést mentoring do organizace XY a zaujmout tak budoucí mentory z řad zaměstnanců. Nicméně by bylo vhodné, aby přihlášení dobrovolníci prošli určitým „výběrovým řízením“. Jako metodu výběru lze použít strukturovaný pohovor s dobrovolníky. Při tomto pohovoru je potřeba zjistit, zda dobrovolník dokáže efektivně komunikovat a je opravdu odborníkem na oblast, ve které nabízí mentoring. Oblast expertízy dobrovolníka bude zhodnocena z hlediska přínosnosti pro organizaci XY. Doplňkovým kritériem pro výběr může být doporučení manažera dobrovolníka, ve kterém by zhodnotil, proč zrovna jeho podřízený by měl být mentorem. Po dokončení výběrového procesu budou budoucí mentoři požádáni, aby si připravili své profily. Profil mentora by měl obsahovat stručnou historii pracovních zkušeností a dále popis, v jakých oblastech mentor nabízí mentoring. Součástí profilu případně také může být doporučení manažera. Hotové profily mentorů by měly být zveřejněny na intranetových stránkách, tak aby si zaměstnanci měli možnost vybrat ze seznamu mentorů. Dalším krokem procesu zavedení mentoringu do organizace XY by mělo být školení pro budoucí mentory. Na tomto školení by mělo dojít k vyjasnění rolí mentorů a především odlišení mentoringu od coachingu. Lze také zahrnout inspiraci pro vedení mentorovacích sezení, příklad možné struktury a průběhu tohoto sezení. Mentorům by neměla za mentoring jejich kolegů být poskytována žádná speciální finanční odměna, aby jejich motivace nebyla finanční. Lze případně uvažovat o nefinanční odměně za určitý počet odmentorovaných hodin například v podobě účasti na zajímavém vzdělávacím kurzu či workshopu. Důležité je umožnit nejen mentorovaným vybrat si svého mentora, ale také mentorům vybrat si mentorovaného. Proto by bylo vhodné předem uspořádat setkání mezi mentorem a budoucím mentorovaným, během kterého by se seznámili a prodiskutovali spolu vzájemná očekávání. V případě, že se oboustranně dohodnou na mentoringu, bylo by vhodné, aby společně sepsali vzájemnou dohodu, ve které si definují cíle mentoringu a svá očekávání. V této fázi lze také zapojit manažera mentorovaného a zjistit jeho názor na rozvojové potřeby podřízeného. Metodou mentoringu lze rozvíjet jak tvrdé (odborné), tak měkké dovednosti. Počet sezení je individuální v závislosti na tématu mentoringu.

Tak jako u veškerého vzdělávání, je také u mentoringu žádoucí získávat zpětnou vazbu od mentora i mentorovaného. Pro zavedení mentoringu jako metody vzdělávání, je třeba počítat s přípravnou fází v trvání zhruba 2-3 měsíců. Celkové trvání implementace lze odhadovat na zhruba 6-9 měsíců.

5.7. Tvrzení a závěrečná charakteristika

Tato podkapitola je věnována zhodnocení naplnění hlavní výzkumné otázky a dílčích otázek, tedy jednotlivých tvrzení o organizaci XY. Tvrzení „Organizace XY se vyznačuje parametry učící se organizace.“ lze částečně potvrdit. Organizace XY se částečně vyznačuje parametry učící se organizace, nicméně tento koncept není v jejím vnitřním prostředí formálně ukotven. Naplnění charakteristik učící se organizace a identifikované nedostatky ve srovnání s modelem ideální učící se organizace byly popsány v podkapitole 5.5. Tvrzení „Struktura organizace XY / styl vedení v organizaci XY / učení a vzdělávání v organizaci XY podporuje koncept učící se organizace.“ lze také částečně potvrdit. Jednotlivé charakteristiky organizace XY víceméně podporují zavedení konceptu učící se organizace. Jak ono zavedení podporují a jak mu naopak brání, bylo popsáno v podkapitole 5.5. Poslední z dílčích otázek byla otázka: „Jaký je současný stav naplnění Sengeho pěti disciplín učící se organizace v organizaci XY?“ Opět lze hovořit o částečném naplnění a jednotlivé faktory, jež podporují či naopak brání naplnění Sengeho pěti disciplín byly také popsány v podkapitole 5.5.

Na závěr lze konstatovat, že v organizaci XY jsou vhodné podmínky pro implementaci konceptu učící se organizace. Personální oddělení, jež naplňuje parametry učící se organizace téměř stoprocentně, může být v procesu implementace vzorovým oddělením a zastávat tak roli agenta změny.

6. Plán přeměny organizace XY v učící se organizaci

V souladu s procesem řízené změny by organizace XY měla při zavádění konceptu učící se organizace projít těmito etapami:

- Definovat cílový stav organizace XY, kterým je učící se organizace.
- Provést strategické analýzy – zejména analýzu vzdělávacího systému, analýzu vzdělávacích potřeb, analýzu vnějšího a vnitřního prostředí (např. SWOT analýzu).
- Vytvořit model učící se organizace (na základě parametrů ideální učící se organizace).
- Stanovit agenta změny, kterým by měl být nejlépe manažer vzdělávání.
- Určit intervenční oblasti organizace XY, kterými budou především systém vzdělávání, metody vzdělávání, kultura organizace, styly řízení a jednotlivé organizační procesy.
- Provést intervence do systému řízení organizace XY.
- Vyhodnotit dosažené výsledky, například pomocí analýzy vzdělávacího systému či dotazníkového šetření mezi zaměstnanci.

Pro přeměnu organizace XY v učící se organizaci lze doporučit následující opatření/kroky:

- Zavést mentoring jako metodu vzdělávání.
- Pořádat na pravidelné bázi průběžný adaptační workshop pro všechny zaměstnance (nejen pro nově nastupující), aby bylo zajištěno pochopení komplexní činnosti celé organizace. Workshop by bylo možné vnímat jako nástroj adaptace na změny.
- Uspořádat „Learning organization mindset workshop“ (Workshop nastavení mysli pro koncept učící se organizace) zvláště pro tři skupiny zaměstnanců: pro pracovníky oddělení lidských zdrojů, pro manažery a pro řadové zaměstnance. Na tomto workshopu představit koncept učící se organizace a vysvětlit jednotlivým skupinám zaměstnanců jejich roli v novém pojetí vzdělávání.
- Pravidelně proškolovat zejména nové a nezkušené manažery v procesech talent managementu, řízení výkonnosti a vedení rozvojových pohovorů s důrazem na návaznost rozvojových aktivit na cíle a rozvojové potřeby. Zapojit do workshopu vedení rozvojových pohovorů hraní rolí (manažer – podřízený).
- Změnit postup návrhu školení/kurzů/témat/vzdělávacích metod tak, aby si zaměstnanec ve spolupráci s manažerem sám navrhl na základě svých stanovených cílů rozvojové aktivity, aniž by mu byl poskytnut katalog vzdělávání, ze kterého si za-

městnanci doposud vybírali nabízené aktivity. Tímto způsobem by mělo být zajištěno lepší provázání rozvojových cílů a vzdělávacích aktivit.

- Vést manažery k častějšímu používání koučování jako techniky vedení lidí a vzdělávat je v tomto ohledu.
- Zpopularizovat možnosti rozvoje například prostřednictvím příběhů úspěšných kolegů na intranetových stránkách.
- Zklidnit zaměstnance pravidelnou a otevřenou komunikací v době probíhajících organizačních změn, v důsledku nichž jsou zaměstnanci demotivováni narůstající nejistotou ohledně budoucího fungování celé organizace.
- Využít personální oddělení jako příklad dobré praxe pro zbytek organizace XY.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo „analyzovat a charakterizovat učící se organizaci, učení v organizaci a metodou případové studie analyzovat a srovnat v teoretické části popsané koncepty a konkrétní podmínky zavedení konceptu učící se organizace v organizaci XY s podmínkami podporujícími tento koncept. Případně navrhnout kroky potřebné ke změně v učící se organizaci.“ Úvodní kapitola se proto věnovala obecně organizaci. Byly popsány základní teorie organizace, modely organizace a zmíněna také korporátní organizace z důvodu výběru korporace pro případovou studii. Byly také definovány organizační struktury a styly vedení a uvedeny jejich klasifikace. Část subkapitoly věnované stylům vedení byla věnována situačnímu vedení z důvodu jeho vhodnosti pro učící se organizaci. Druhá kapitola se soustředila na učení a vzdělávání. Byly uvedeny definice učení, vysvětlen rozdíl mezi učením v organizaci a organizačním učením, popsány tři úrovně učení v organizaci, cyklus učení včetně Kolbova cyklu učení. Byla také zmíněna důležitost cyklu učení z důvodu, že se v něm vytváří mentální modely. Jedna ze subkapitol se věnovala také nedostatkům organizačního učení. Neméně důležitá pak byla subkapitola zaměřená na metody vzdělávání, jež byly seřazeny podle aktivity, respektive pasivity účastníka. Toto seřazení můžeme také chápat jako přechod od vzdělávání k učení, což by mělo být součástí případného zavedení konceptu učící se organizace. V rámci této subkapitoly byla též popsána analýza vzdělávacích potřeb a koncept talent managementu. Třetí kapitola naplňovala cíl diplomové práce vymezením pojmu učící se organizace, popisem Sengeho disciplín, charakteristikou modelu ideální učící se organizace a uvedením kladů a záporů učící se organizace. Čtvrtá kapitola se soustředila na přechod k učící se organizaci. Bylo v ní zhodnoceno, které z popsaných organizačních prvků jsou využitelné v učící se organizaci. Postupným přechodem od prvků nevhodných pro koncept učící se organizace k prvkům podporujícím zavedení a správné fungování tohoto konceptu lze zefektivnit organizační učení a transformovat organizaci v učící se organizaci. Bylo uvedeno, že je vhodná taková organizační struktura, která organizaci umožňuje se co nejpružněji přizpůsobovat změnám. Bylo konstatováno, že v případě, že manažer využívá striktně direktivního stylu řízení svých podřízených, pravděpodobně jim nedává možnost svobodně vyjadřovat svůj názor a učit se při výkonu práce. Situační styl vedení byl popsán jako možný způsob přechodu od direktivního k delegativnímu stylu vedení, ale zároveň také jako přechod od stavu, kdy se podřízený neučí a jen přijímá rozkazy manažera ke stavu, kdy sám přichází s novými nápady a učí se ze své každodenní práce. Co se metod vzdělávání týče, bylo uvedeno, že jsou vhodné takové metody, které jsou blízké samotné práci, rozvíjí praktické schopnosti a podporují sdílení znalostí mezi zaměstnanci. Dále

bylo také popsáno riziko transformace organizace na učící se organizaci. Toto riziko je poměrně zásadní z důvodu, že při transformaci dochází mimo jiné k zásahům do tradic, kultury, technologických postupů a strategie organizace. Případová studie pak srovnala konkrétní organizaci XY s modelem učící se organizace popsáním v teoretické části diplomové práce, a to za využití metody případové studie podle Johna W. Creswella. Na základě tohoto srovnání bylo konstatováno, že organizace XY částečně naplňuje charakteristiky učící se organizace, nicméně tento koncept v jejím vnitřním prostředí není formálně ukotven. Bylo jasně popsáno, které parametry jsou naplněny a kde jsou naopak v tomto ohledu nedostatky. Jako jeden ze zásadních kroků pro implementaci konceptu učící se organizace bylo vybráno zavedení mentoringu jako metody vzdělávání. Výstupem celé případové studie byl plán přeměny organizace XY v učící se organizaci, v němž byly popsány etapy změny a stanovena opatření pro změnu v učící se organizaci. Na základě výše zmíněného lze konstatovat, že cíl práce byl komplexně naplněn.

SEZNAM LITERATURY

Odborná literatura

1. Andersen, B. & Pettersen P. (1996). *The benchmarking handbook: step-by-step instructions*. London: Chapman & Hall.
2. Armstrong, M. & S. Taylor. (2008). *Management a leadership*. Praha: Grada.
3. Armstrong, M. & S. Taylor. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada.
4. Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada.
5. Armstrong, M. (2008). *Strategic human resource management: a guide to action*. 4th ed. Philadelphia: Kogan Page.
6. Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada.
7. Blažek, L. (2011). Management. *Organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Grada.
8. Castaneda, D. I. & Rios, M. F. (2007) "From Individual Learning to Organizational Learning." [online] *The Electronic Journal of Knowledge Management*. Volume 5. Issue 4; dostupné z: www.ejkm.com/issue/download.html?idArticle=120
9. Cejthamr, V. & Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada.
10. Cook, J. A, Staniforth, D. & Stewart, J. (1997). *The learning organization in the public services*. Brookfield, Vt., USA: Gower.
11. Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
12. Cyert, R. M., Feigenbaum, E. A., & March, J. G. (1959) „Models in a Behavioral Theory of the Firm.“ [online] *Behavioral Science*. Vol. 4, No. 2, April. Graduate School of Industrial Administration, Reprint No. 31. Carnegie Institute of Technology, Pittsburgh 13, Pennsylvania; dostupné z: <https://saltworks.stanford.edu/assets/cr226sq8436.pdf>

13. Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
14. Častorál, Z. (2010). *Strategický management změn a znalostí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
15. Dědina, J. & Odcházal, J. (2007). *Management a moderní organizování firmy*. Praha: Grada.
16. Dedouchová, M. (2001). *Strategie podniku*. Praha: C. H. Beck.
17. Dixon, N. M. (1999). *The organizational learning cycle: how we can learn collectively*. 2nd ed. Brookfield, Vt.: Gower.
18. Dunning, J. H. (1993). *Multinational Enterprises and the Global Economy*. London: Addison Wesley.
19. Dvořáková, Z. (2007). *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck.
20. Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.
21. Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex.
22. Kotter, J. P. (2000). *Vedení procesu změny: osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. Praha: Management Press.
23. Kotter, J. P. (2015). *Vedení procesu změny: osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. 2., aktualizované vydání. Praha: Management Press.
24. Koubek, J. (2004). *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press.
25. Koubek, J. (2011). *Personální práce v malých a středních firmách*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada.
26. Kubíčková, L. & Rais, K. (2012). *Řízení změn ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada.
27. Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
28. Laufer, H. (2008). *99 tipů pro úspěšné vedení lidí*. Praha: Grada.
29. Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: a systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
30. Meier, R. (2009) *Úspěšná práce s týmem: 25 pravidel pro vedoucí týmu a členy týmu*. Praha: Grada.

31. Mondragon Corporation. (2012). *Corporate Management Model*. Gipuzkoa: Mondragon; dostupné z: <http://www.mondragon-corporation.com/wp-content/themes/mondragon/docs/Corporate-Management-Model.pdf>
32. Nový, I. & Surynek, A. (2006). *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada.
33. Palán, J. F. (2002). *Řízení podnikových změn*. Praha: Credit.
34. Plamínek, J. (2009). *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada.
35. Podaná, R. (2012). *Koučování pro manažery, aneb, Všichni mají potřebné zdroje pro své cíle*. Praha: Grada.
36. Rejnuš, O. (2014). *Finanční trhy*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada.
37. Robbins, S. & Coulter, M. (2004). *Management*. Praha: Grada.
38. Sachdeva, P. S. (1990). Analytical framework for the organization and structure of NARS. [online] In: *Organization and structure of NARS: Selected papers*. ISNAR. The Hague: International Service for National Agricultural Research; dostupné z: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNABF707.pdf#page=11
39. Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
40. Srpová, J. & Řehoř, V. (2010). *Základy podnikání: teoretické poznatky, příklady a zkušenosti českých podnikatelů*. Praha: Grada.
41. Stacke, E. (2005). *Koučování pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.
42. Střížová, V. (2010). Organizační struktury. In Doucek, P. (ed.). *Informační management* (s. 107-128). Praha: Professional Publishing.
43. Tichá, I. *Učící se organizace*. (2005). Praha: Alfa Publishing.
44. Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada.
45. Tureckiová, M. (2007). *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada.
46. Váchal, J. & Vochozka, M. (2013). *Podnikové řízení*. Praha: Grada.

47. Vališová, A. & Kasíková, H. a M. Bureš. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada.
48. Vodáčková, O. & Vodáček, L. (1994). *Management: teorie a praxe 80. a 90. let*. Praha: Management Press.
49. Waisová, Š. (2009). *Úvod do studia mezinárodních vztahů*. 3., rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
50. Walker, A. J. (2003). *Moderní personální management: nejnovější trendy a technologie*. Praha: Grada.
51. Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
52. Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. 4th ed. Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

Interní zdroje organizace

1. Intranet organizace
2. Oficiální internetové stránky organizace
3. Organizace XY. (2014). *Competency Model*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
4. Organizace XY. (2014). *Leadership Development Program*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
5. Organizace XY. (2014). *Managerial training*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
6. Organizace XY. (2014). *Performance Management*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
7. Organizace XY. (2014). *Talent Management*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
8. Organizace XY. (2015). *Adaptační školení*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
9. Organizace XY. (2015). *Corporate mission and vision*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
10. Organizace XY. (2015). *People Management Mindset*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
11. Organizace XY. (2015). *Remuneration policy*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.

12. Organizace XY. (2015). *Satisfaction Survey 2015*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
13. Organizace XY. (2015). *Standardní operační postup pro vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
14. Organizace XY. (2015). *Výstupní pohovory 2015*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
15. Organizace XY. (2016). *Communication plan 2016*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
16. Organizace XY. (2016). *Corporate induction 2016*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
17. Organizace XY. (2016). *Corporate priorities 2016*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
18. Organizace XY. (2016). *HR strategy*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
19. Organizace XY. (2016). *Management Essentials*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
20. Organizace XY. (2016). *Organizational Structure*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
21. Organizace XY. (2016). *Personální report 5/2016*. Praha: Organizace XY. Interní materiál.
22. Rozhovor se zástupkyněmi organizace
23. Výsledky vlastního pozorování

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Klady a zápory učící se organizace	35
---	----

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Situační vedení	17
Obrázek 2: Tři úrovně změny	19
Obrázek 3: Typy učícího se člověka	22
Obrázek 4: Zjednodušená organizační struktura	52
Obrázek 5: Základní kompetenční model	57
Obrázek 6: Manažerský kompetenční model	58
Obrázek 7: Matice výkonnosti zaměstnanců	60
Obrázek 8: Etapy procesu modelování řízené změny v organizaci	79

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Změna v organizaci	77
Příloha 2: Arch polostandardizovaného rozhovoru	83

PŘÍLOHY

Příloha 1: Změna v organizaci

Zdroj: zdroje uvedeny v textu

Změna jako nástroj přechodu k učící se organizaci

Cílem přílohy číslo 1 je analyzovat a popsat změnu jako nástroj přechodu k učící se organizaci. Pro naplnění tohoto cíle je třeba si vymezit pojem změna, uvést její druhy a popsat jednotlivé modely změn. Dále také uvést bariéry zavádění změn.

Na úvod si uvedeme některé z definic změny a vysvětlíme si rozdíl mezi přírůstkovými a transformačními změnami. Kubičková a Rais (2012, s. 15) uvádějí tyto definice změny:

- „odklon od stávajícího stavu“
- „nepřetržitý a částečně i nepředvídatelný a nejednoznačný proces, jehož prostřednictvím se firma vyrovnává nejenom se změnami prostředí, ale i se změnami ve vnitřním prostředí firmy“
- „politický proces ve firmě, jehož pomocí v rámci organizačního boje různé skupiny chrání a zdůrazňují své vlastní zájmy“
- proces, jehož cílem je „udržení životaschopné, efektivní a konkurenceschopné firmy nebo jiné organizace.“

Kubičková a Rais zdůrazňují, že změna nemusí znamenat jen hrozbu, ale také příležitost. Rozdělují změny do tří skupin: přírůstkové, transformační a kombinace předcházejících. Přírůstkové změny jsou postupné a vhodné pro stabilní ekonomické prostředí. Využíváme při nich princip Kaizen (metodu postupných drobných kroků, které vedou ke kontinuálnímu zlepšování). Změny jsou dlouhodobější a postupně odstraňují jednotlivé problémy ve firmě. Změny transformační znamenají zásadní zásahy do firmy a jsou vhodné pro ekonomické prostředí s častými změnami. Takové změny mají za cíl v co nejkratší době dosáhnout co nejlepších výsledků. U tohoto přístupu hrozí návrat k původnímu stavu po rychlém dosažení změny. Třetí typ změn kombinuje přírůstkové a transformační změny dvěma způsoby. První způsob transformačními změnami připravuje prostředí pro změny přírůstkové a druhý naopak postupnými přírůstkovými změnami vytváří podmínky pro transformační změny (Kubičková a Rais, 2012, s. 16-17). Častorál uvádí dělení změn podle dvou hledisek: časového průběhu a charakteru projevu. Podle časového průběhu rozlišujeme pomalé (postupné), rych-

lé (zlomové), mnohonásobné (více změn v časové následnosti) a cyklické (opakující se v cyklech) změny. Na základě charakteru projevu dělíme změny na neplánované a plánované. Neplánovanými změnami jsou například havárie a úpadek dodavatele nebo odběratele. Plánované změny jsou většinou inovace, nové technologie či strategie a taktika (Častorál, 2010, s. 19-20). Pro hlubší pochopení zavádění změn do organizace jsou v textu níže popsány modely změn a konkrétní fáze jejich zavádění v rámci jednotlivých modelů.

Modely změn

V následující podkapitole jsou charakterizovány tři modely změn: Lewinův třífázový model změn, Kotterův model změn a model změny podle Beckharda. Modely změn a jejich jednotlivé fáze jsou důležité pro pochopení procesu změny v organizaci.

Kubičková a Rais vycházejí z modelu, který vytvořil Kurt Lewin v roce 1940, a uvádějí tyto fáze *Lewinova třífázového modelu změn*: rozmrazení, vlastní provedení změny a zamrazení. V první fázi dochází k přípravě změny a změnového procesu. V této fázi provádíme analýzy všech aspektů nutných k provedení změny a na jejich základě specifikujeme oblasti, kterých se změna bude týkat. Důležité je rovněž informovat zaměstnance s cílem eliminovat jejich případný odpor vůči chystané změně. Ve druhé fázi provádíme intervence v systému v souladu s pevně stanoveným časovým rámcem. A v poslední třetí fázi dochází k fixaci dosažených výsledků. Lewin kladl důraz na spolupráci manažerů, dotčených zaměstnanců a konzultantů v procesu zjištění problému, naplánování a návrhu konkrétních změn. Aktivní účast příjemců změny v celém procesu může přispět k bezproblémovému průběhu a přijetí změny. Konzultanti mají v tomto modelu za úkol vytvořit prostředí pro učení organizace, jelikož proces učení je nezbytným předpokladem úspěchu změny (Kubičková a Rais, 2012, s. 51-54). Kubičková a Rais rozpracovali Lewinův model do etap procesu modelování řízené změny v organizaci zobrazených na obrázku č. 8:



Obrázek 8: Etapy procesu modelování řízené změny v organizaci

Zdroj: Kubičková a Rais (2012, s. 55), vlastní zpracování

Ještě než zahájíme změnový proces, je třeba si definovat cílový stav organizace. Na základě jasně stanovené představy můžeme provést strategické analýzy reálné situace v organizaci a jejím okolí. Jednou z nich je analýza silového pole – tedy sil, které působí pro a proti změně. Dále například analýza vnějšího okolí organizace PESTE (politických, ekonomických, sociálních, technologických a ekologických faktorů), analýza oborového okolí (tedy konkurence, síly zákazníka, síly dodavatelů a substitutů) a analýza interních faktorů organizace (například zdrojů, organizační struktury, řízení lidských zdrojů, silných a slabých stránek). V další etapě vytvoříme model, ke kterému budeme změnou směřovat. Dále si stanovíme tzv. „agenta změny“ – většinou vedoucí pracovník a odborník na danou problematiku, který má patřičné kompetence a zdroje, potřebné pro úspěšné provedení změny. Další etapou procesu je určení intervenčních oblastí organizace, tedy kde přesně v organizaci provedeme zásahy. Nejčastěji dochází ke změnám v organizační struktuře, řízení lidských zdrojů, organizačních

procesech, informačních tocích a technologiích. V následující etapě provedeme zásahy do určených oblastí a implementujeme model změny. Poslední a velmi důležitou etapou je vyhodnocení dosažených výsledků. Je třeba tento krok neopomíjet, abychom vyhodnotili efektivitu provedených změn (Kubičková a Rais, 2012, s. 54-97). *Kotterův model změny* se skládá z osmi kroků. Prvním krokem je „*vyvolání vědomí naléhavosti*“. V tomto kroku zkoumáme trh a vnější prostředí organizace, především konkurenci. Dále identifikujeme na jedné straně kritická místa a na druhé příležitosti. Druhý krok spočívá v „*sestavení koalice schopné prosadit a realizovat změny*“. V této fázi vytváříme skupinu, která bude řídit změnu, a podporujeme její týmovou práci. Třetím krokem je „*vytvoření vize a strategie dosažení této vize*“. Ve čtvrtém kroku dochází ke „*komunikaci transformační vize*“. Tento krok je charakterizován nepřetržitou komunikací o nové vizi a strategii za využití všech dostupných prostředků. Koalice, která prosazuje změny, jde příkladem zbytku zaměstnanců. Pátým krokem je „*delegování v širokém měřítku*“. V této fázi implementujeme změnu a soustavně odstraňujeme překážky v jejím zavádění. Podstatou šestého kroku je „*vytváření krátkodobých vítězství*“. Tato etapa se soustředí na tzv. „vítězství“ – viditelná zlepšení výkonu a oceňuje lidi, kteří se podíleli na dosažení těchto vítězství. V sedmém kroku dochází k „*využití výsledků a podpoře dalších změn*“. V tomto kroku využíváme „vítězství“ jako prostředek podpory dalších změn a dokončení implementace. Osmým a posledním krokem je „*zakotvení nových přístupů do firemní kultury*“. V této závěrečné fázi poukazujeme na souvislosti mezi novými vzory chování a podnikovými úspěchy (Kotter, 2015, s. 53-182). *Model změny podle Richarda Beckharda* zahrnuje čtyři procesy: prvním je definování cílů a žádoucího stavu organizace; druhým analýza současné situace ve vztahu ke stanoveným cílům; třetím stanovení činností a úkolů nutných k dosažení budoucího stavu a čtvrtým řízení změny na základě analýzy ovlivňujících faktorů a plánů činnosti (Armstrong a Taylor, 2008, s. 154-155).

Výše popsané modely změn mají určité společné znaky. Všechny modely začínají analýzami a zkoumáním okolního prostředí organizace. Jak v modelu Lewina tak Kottera figurují zaměstnanci, kteří podporují provedení změny (agenti změny / koalice změny). Také Kotterův krok zakotvení nových přístupů odpovídá fázi zamrazení v Lewinově modelu. Na základě výše uvedených fází procesu změny lze lépe pochopit proces změny v organizaci.

Jako jedna z cest ke změně může být používán benchmarking. Andersen a Pettersen (1996, s. 3) píšou o benchmarkingu jako o předdefinované pozici, která je používána jako referenční bod pro uskutečnění opatření. Podle autorů se jedná také o uvědomění si, že někdo je

lepší než my a využití tohoto zjištění k vylepšení vlastní pozice.

Ať už je změna plánovaná či neplánovaná, vždy musí být řízená, podotýkají Kubíčková a Rais. Pro řízení změny je naprosto zásadní definovat si cíl změny, abychom změny neprováděli bezúčelně. Bezcílné změny pouze zbytečně zaměstnávají pracovníky a nevedou k dosažení úspěchu (Kubíčková a Rais, 2012, s. 19). Walker (2003, s. 215) uvádí, že při řízení změny je třeba se soustředit na tři hlavní etapy: „*zahájení změny, vytváření podmínek pro její uskutečnění v celé organizaci a udržení výsledků.*“

Zavádění změn v organizaci vždy komplikují jisté překážky a bariéry. Ty nejčastější si uvedeme v následujícím textu.

Bariéry zavádění změn

Podle Častorála (2010, s. 13) mohou proti změnám působit následující situace v organizaci: jednání zaměstnanců je stereotypní; jednání v reakci na změny je neflexibilní; přizpůsobivost změnám je nedostatečná; znalostní potenciál je chybně zapojován; problematika změn je komunikována pouze v rámci vedení podniku; vedení organizace má spory s realizačním týmem změny v přístupu k řízení změny.

Kubíčková a Rais uvádějí několik důvodů, proč se zaměstnanci změnám brání. Jedním z těchto důvodů je fakt, že mají strach z neznáma. Zaměstnanci jsou mnohdy spokojení v neměnicích se a pro ně pocitově jistých podmínkách, a proto se brání změnám. Další příčinou jejich odporu ke změnám mohou být obavy z nejistoty budoucího stavu. Jejich neochota se měnit roste také, pokud jsou zaměstnanci nuceni měnit zaběhlé procesy a učit se nové věci, jelikož k tomu mají přirozený odpor. Zaměstnanci se také brání změnám v případě, kdy mají pocit, že je s nimi manipulováno. Tento pocit nastává, pokud zaměstnance nezapojujeme do procesu změny. Výrazně negativně na zaměstnance působí, když je účel změny nejasný. Cíl změny musí být otevřeně sdělován všem zaměstnancům, jinak k ní budou mít negativní postoj. Vliv na přijetí změny má také strach z vlastního selhání. Zaměstnanci se bojí, že nebudou umět v nových podmínkách pracovat a budou dělat chyby. Další překážkou změny může být situace, kdy zaměstnanci hodnotí změnu ze svého pohledu a nevidí její přínosy pro sebe a svou práci. Je třeba je informovat o přínosech pro organizaci a motivovat je pro ně. Zavedení změny často brání, když jsou zaměstnanci spokojeni se současným stavem organizace a nevidí důvody pro změnu. Dalším důvodem nepřijetí změny může být fakt, že ten, kdo prosazuje změnu v organizaci, není respektován zaměstnanci. Je třeba, aby „agentem změny“ byl člověk, který

je v organizaci oblíbený a uznávaný. Další příčinou může být stav, kdy jsou zaměstnanci natolik vytiženi prací, že nemají prostor pro zvýšení své angažovanosti v organizaci. Poměrně častým důvodem bránění se změně bývá neochota zaměstnanců měnit zvyklosti a tradice v organizaci (Kubíčková a Rais, 2012, s. 65-66).

Dobrý den,

následující rozhovor poslouží jako podklad pro vypracování mé diplomové práce na téma „Změna organizace v učící se organizaci.“

Arch rozhovoru se skládá z šestnácti tvrzení o Vaší organizaci. Prosim, posuďte stav ve Vaší organizaci zakroužkováním umístění na škále od 1 do 6 (1 – vůbec nevystihuje stav v organizaci, 6 – plně vystihuje stav v organizaci).

Děkuji za spolupráci.

*Anna Kadlecová
studentka oboru Andragogika
FF, UPOL*

1. Cílem organizace je zvyšování konkurenceschopnosti prostřednictvím inovace produktů a procesů.

1 2 3 4 5 6

2. Všechny činnosti a procesy v organizaci jsou vzájemně propojeny.

1 2 3 4 5 6

3. Organizace reaguje na změny svého vnitřního nebo vnějšího prostředí takovým způsobem, který umožňuje, aby její organizační normy, hodnoty a nastavené procesy byly zachovány.

1 2 3 4 5 6

4. Organizace získává znalosti ze svého vlastního konání a toto konání reflektuje.

1 2 3 4 5 6

5. Organizace získává znalosti z konání jiných organizací (prostřednictvím benchmarkingu, akvizic, náborem nových pracovníků, využívání konzultantů, ...).

1 2 3 4 5 6

6. Organizace experimentuje s novými kompetencemi a technologiemi.

1 2 3 4 5 6

7. Organizace zdokonaluje a rozšiřuje existující kompetence a technologie.

1 2 3 4 5 6

8. Do strategie organizace je zabudováno soustavné vzdělávání.

1	2	3	4	5	6
9. Na tvorbě strategie organizace participují všichni členové organizace, nejdůležitější stakeholderi a zájmové skupiny.					
1	2	3	4	5	6
10. Všichni zaměstnanci mají přístup k důležitým informacím o fungování organizace a jejím vnějším prostředí.					
1	2	3	4	5	6
11. Účetnictví a finance organizace jsou transparentní pro všechny zaměstnance.					
1	2	3	4	5	6
12. V organizaci dochází k časté vnitřní výměně informací a zkušeností napříč odděleními, funkcemi a jednotkami organizace.					
1	2	3	4	5	6
13. Systém odměňování v peněžní i nepeněžní oblasti je pružný.					
1	2	3	4	5	6
14. V organizaci je vytvářeno prostředí, které podporuje vzdělávání a příležitosti pro sebevzdělávání.					
1	2	3	4	5	6
15. Zaměstnanci mají volný přístup ke vzdělávání a kontrolu nad svým rozvojem.					
1	2	3	4	5	6
16. Systém vzdělávání je nastaven tak, že zájem, snaha a úsilí vycházejí od samotných zaměstnanců.					
1	2	3	4	5	6

ANOTACE

Jméno a příjmení autora: Anna Kadlecová

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Název práce: Změna organizace v učící se organizaci

Change of organization to the learning organization

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Počet znaků: 168 902

Počet příloh: 2

Počet použitých zdrojů: 75

Klíčová slova: učící se organizace, organizační učení, vzdělávání, učení

Keywords: learning organization, organizational learning, education, learning

Anotace

Předkládaná diplomová práce se zabývá konceptem učící se organizace. Jejím cílem je „analyzovat a charakterizovat učící se organizaci, učení v organizaci a metodou případové studie analyzovat a srovnat v teoretické části popsané koncepty a konkrétní podmínky zavedení konceptu učící se organizace v organizaci XY s podmínkami podporujícími tento koncept. Případně navrhnout kroky potřebné ke změně v učící se organizaci.“ Pro naplnění cílů jsou použity tyto metody: analýza dokumentů, případová studie a komparace.

V empirické části práce je provedena případová studie v existující organizaci. V rámci případové studie je popsán organizační model vybrané organizace, jsou charakterizovány organizační struktury, styly vedení a popsán systém vzdělávání. Pro případovou studii je stanovena jedna hlavní výzkumná otázka: „Vyznačuje se organizace XY parametry učící se organizace?“ Odpověď na tuto otázku je získána pomocí následujících metod: analýza dokumentů, polostandardizovaný rozhovor a zúčastněné pozorování. Základním výsledkem případové studie je zjištění, že v organizaci XY jsou vhodné podmínky pro implementaci konceptu učící se organizace.

Annotation

The submitted master thesis engages in the concept of learning organization. Its objective is to “analyze and describe learning organization, learning in organization and through case study analyze as well as compare the concepts described in the theoretical part and concrete conditions of

implementing learning organization in the organization XY with conditions supporting this concept. In case of need suggest steps necessary for change of organization XY to the learning organization.” In virtue of objective fulfillment the following methods are used: document analysis, case study and comparing.

The empirical part is a case study in an existing organization. The case study consists of description of chosen organization model, organizational structures, leadership styles and learning system. One main research question has been set for the case study: “Is the organization XY characterized by the learning organization attributes?” The answer to this question is found through the following methods: document analysis, semi-standardized interview and involved observation. The basic result of the case study is the assessment that the conditions in organization XY are suitable for learning organization concept implementation.