

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

UČÍCÍ SE ORGANIZACE

LEARNING ORGANIZATION

Magisterská diplomová práce

Pavla Nečasová

Vedoucí magisterské diplomové práce: PhDr. Veronika Gigalová

Olomouc 2013

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

.....

vlastnoruční podpis

V Olomouci dne 27. března 2013

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Veronice Gigalové za odborné vedení a pozitivní přístup při psaní mé magisterské diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
1 Koncept „učící se organizace“ a související pojmy	8
1.1 Vymezení konceptu „učící se organizace“	10
1.2 Znaky učící se organizace.....	11
1.3 Vymezení pojmu „učení se“	13
1.4 Vymezení pojmu „znalost“	15
1.4.1 Znalostní principy	16
1.4.2 Znalostní pracovník a znalostní organizace.....	17
1.5 Učící se organizace a znalostní management	18
1.6 Učící se organizace vs. klasické vzdělávání	20
2 Disciplíny učící se organizace.....	21
3 Charakteristika jednotlivých disciplín učící se organizace.....	26
3.1 Osobní mistrovství	27
3.2 Mentální modely	29
3.3 Sdílená vize.....	31
3.4 Týmové učení.....	33
3.5 Systémové myšlení.....	35
4 Poruchy učení.....	40
5 Metody umožňující přechod k učící se organizaci.....	44
5.1 Faktory ovlivňující efektivitu vedení	44
5.2 Styly vedení	45
5.2.1 Leader a leadership.....	46
5.2.2 Klasický manažer versus efektivní manažer.....	49
5.2.3 Autoritářský styl versus demokratický styl	50
5.3 Strategický management.....	51

5.4	Tým a týmová práce.....	55
5.4.1	Týmový vedoucí.....	57
5.5	Komunikace v organizaci	58
5.6	Kultura organizace	60
5.7	System hodnocení	61
5.7.1	System odměňování	63
	Závěr	65
	Anotace	67
	Použitá literatura	68

Úvod

Žijeme v post-industriální době, ve které se znalost stává stále významnějším zdrojem bohatství. V této době, kdy manažeři čelí bezprecedentním a nepředvídatelným změnám, se do popředí zájmu dostává tzv. „učící se organizace“. Nabízí takovou formu organizace, která je flexibilní, adaptabilní, s rychlou reakcí na změny (Hron, Tichá, 2003). V současnosti, je to právě učící se organizace, která vyjadřuje nejvyšší stupeň vývoje organizační kultury.

Svět začíná být stále více propojenější a podnikání nabývá na složitosti a dynamičnosti, tím pádem již nestačí, aby se za celou organizaci učila jediná osoba. Také již není možné promýšlet všechno odshora tak, že ostatní se budou řídit příkazy „největšího stratéga“. V budoucnu, ale již i nyní, mohou vyniknout pouze ty organizace, které přijdou na to, jak ku prospěchu svému využít soustředěného zaujetí lidí na všech organizačních úrovních a jejich schopnosti se učit. Cílem je tedy taková organizace, která bude schopna vytvářet, získávat a přenášet znalosti a v reakci na nové znalosti a pohledy modifikovat své chování.

Je tu ale ještě jedna, velmi podstatná věc. V určitém smyslu hlubší vývojová tendence, vedoucí k učícím se organizacím, která představuje součást evoluce průmyslové společnosti. Dá se tedy s určitostí říci, že se postupně pozměňuje postoj lidí k práci – od pojetí práce jako prostředku k dosažení určitých cílů, které jsou označeny jako „instrumentální“ pohledy na práci, k poněkud „duchovnějším“ pojetí, podle něž lidé v práci hledají „vnitřní přínosy“ (Senge, 2009).

Zatím se z velké části jedná o pouhé představy o nejvyšším stupni vývoje organizační kultury – vnitřní kultury organizace, kde tradiční metody řízení pro dynamičnost změn a složitosti prostředí již nestačí, podílet se na řízení tak musí všichni členové organizace. Cesta k vytvoření učící se organizace se tak týká každého z nás.

Cílem mé diplomové práce je právě deskripce metod a explanace pojmů, které přispívají k učící se organizaci. Diplomová práce je koncipovaná do čtyř hlavních kapitol. V úvodní kapitole se zaměřuji na koncept „učící se organizace“ a deskripci souvisejících pojmů. Součástí této kapitoly jsou také znaky učící se organizace, vymezení pojmu učení se, znalosti, popis znalostních principů a znalostního pracovníka. Následující kapitola popisuje disciplíny učící se organizace. Třetí kapitola plynule navazuje na předchozí kapitolu tím, že

v ní charakterizují jednotlivé disciplíny učící se organizace. Čtvrtá kapitola pojednává o poruchách učící se organizace. Poslední, pátá kapitola je pak věnována metodám, které umožňují přechod k učící se organizaci. Obsahem této kapitoly je deskripce faktorů, ovlivňující vedení, styly vedení, strategického managementu, týmu a týmové práce, komunikace, kultury organizace a systému hodnocení. Výběr těchto metod považuji za stěžejní pro plynulý přechod k učící se organizaci.

Předmětem diplomové práce je vymezení konceptu učící se organizace. „*Přechod od tradiční k učící se organizaci je chápán jako zásadní posun paradigmatu, který přináší některé nové, zlomové charakteristiky a přístupy*“ (Truneček, 2004, s. 91). Cílem mé práce je deskripce metod, charakteristik a přístupů, které jsou stěžejní právě pro přechod k učící se organizaci.

1 Koncept „učící se organizace“ a související pojmy

*Abychom byli moudří
a s námi i celý svět,
učme lidi učit se,
ne aby se učili,
ale aby věděli.¹*

V této kapitole charakterizují koncept „učící se organizace“ a pojmy, které s tímto konceptem souvisí. Jelikož mým cílem je nejen deskripce učící se organizace, ale také popis metod, které jednak podporují a umožňují přechod k učící se organizaci, považují tedy za nutné, postupovat deduktivní metodou. Tedy od vymezení a charakteristiky učící se organizace k jednotlivým metodám.

Dříve, než vysvětlím koncept učící se organizace prostřednictvím různých teorií od různých autorů, uvedu obecné charakteristiky učící se organizace tak, jak je uvádí Tichá (2005, s. 71-73):

1. Učení jako součást formulace strategie.

Strategie podniku je vědomě strukturována tak, aby umožňovala učení, a učení je součástí zpětné vazby využívané k upřesňování vývoje podniku.

2. Participativní přístup.

Všichni nebo i většina členů organizace má šanci přispět nebo se spolupodílet na tvorbě strategie. V ideálním případě tak činí ve spolupráci s ostatními zájmovými skupinami tak, aby strategie respektovala a podporovala různorodé zájmy.

3. Informatika.

Informační technologie jsou v učící se organizaci využívány nejen k automatizaci zpracování dat, ale také hlavně ke zpřístupnění a sdílení informací o podstatných záležitostech podniku tak, aby všichni zaměstnanci měli přístup a možnost podílet se na jejich řešení na základě vlastní iniciativy.

4. Formativní účetnictví.

¹ Jan Amos Komenský

Systemy účetnictví, rozpočetnictví a výkaznictví jsou strukturovány tak, aby členů, organizace umožňovaly učení o způsobu fungování financí v podniku.

5. Vnitřní výměna.

Učící organizace je charakterizovaná vysokou měrou vnitřní výměny informací a zkušeností, která jde napříč odděleními, funkcemi, jednotkami apod. Pracovníci z různých organizačních jednotek se tak navzájem vnímají jako partneři v procesu učení.

6. Pružný systém odměňování.

Větší autonomie zaměstnanců a vyšší míra delegování vyžaduje pružný systém odměňování, a to jak v oblasti peněžního, tak i nepeněžního odměňování tak, aby bylo možné zohlednit individuální potřeby.

7. Podporující struktury.

Široký koncept zahrnující vytváření sítí a další aspekty jako role, procesy a procedury, které jsou vnímány jako dočasné a mohou se měnit s tím, jak se mění požadavky na práci nebo potřeby zákazníků.

8. Sběr informací o vnějším prostředí.

Pracovníci, kteří mají kontakty na informační zdroje ve vnějším prostředí, zajišťují průběžný sběr informací o vývoji vnějšího prostředí. Stejnou důležitost má proces zpracování a distribuce těchto informací k samotným uživatelům.

9. Inter-organizační učení.

Učící se organizace využívá zkušeností jiných organizací k vlastnímu učení – formou benchmarkingu, formou joint ventures, strategický aliancí apod.

10. Atmosféra podporující učení.

Dobrym předpokladem k vytvoření takové atmosféry je podpora experimentování a získávání zkušeností prostřednictvím vybízení, kladení otázek, zpětnou vazbou apod.

11. Příležitost osobního rozvoje pro každého.

Možnost učit se, získávat zkušenosti a odborně růst musí být nabídnuta všem členům organizace, ne jen vyvoleným.

Výše uvedené charakteristiky učící se organizace poskytují obrázek o tom, co lze očekávat u subjektu, který aspiruje na označení učící se organizace. Je to samozřejmě jen cosi jako

„identikit“, ne reálná organizace – jen jakási norma, se kterou je možné se poměřovat (Tichá, 2005, s. 73).

1.1 Vymezení konceptu „učící se organizace“

Díky tomu, že existuje mnoho definic konceptu učící se organizace, je velice nesnadné tuto problematiku definovat. Doposud totiž neexistuje obecně zavedená definice učící se organizace. Považuji tedy za více než nutné, vymezit tento koncept pomocí různých teorií od různých autorů. I přes to, že se jednotlivá vymezení konceptu učící se organizace mnohdy doplňují či dokonce překrývají, jsem přesvědčena o tom, že na koncept učící se organizace není možné pohlížet pouze pomocí jedné teorie.

Faktem tedy je, že se k učící se organizaci nevztahují pouze jednotné teorie, spíše dílčí teorie, metody či techniky. Učící se organizace zahrnuje soubor teoretických přístupů, metod, modelů a algoritmů k řešení složitých úkolů. Základním je integrace dílčích komponent do větších celků s novou kvalitou chování (Častorál, 2008, s. 11-12).

- Senge charakterizuje učící se organizaci jako „...organizace, v nichž lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit“ (Senge, 2009, s. 21).
- Tichá uvádí, že dle Karen Watkins a Victorie Marsick je učící se organizace místo, kde „...dochází k učení na úrovni jednotlivců, týmů, organizace, dokonce i na úrovni komunity, se kterou je organizace v kontaktu...(je)... to setrvalý, strategicky využitý proces – integrovaný a paralelně běžící spolu s pracovním procesem... rozvíjí způsobilost organizace inovovat a růst. Učící se organizace má zabudované systémy, které podchycují učení a umožňují jeho sdílení“ (Tichá, 2005, s. 58).
- Tichá dále uvádí vymezení dle Johna Burgoyneho a Toma Boydella. Dle těchto autorů je učící se organizace „...organizací, která podporuje učení všech svých členů a která se na základě učení postupně transformuje.“ (Tichá, 2005, s. 58)
- Dixon uvádí, že učící se organizace využívá procesu učení a zároveň transformuje znalosti, zkušenosti a vědomosti jednotlivců do skupin a organizační struktury na

úrovni organizace jako takové. Tato transformace je členy vnímána jako objektivní aspekt celé organizace. Dochází tím pádem k uspokojení na úrovni jednotlivců, ale i zájmových skupin (Dixon, 1994).

- Podle Garatta, jak píše Dědina a Cejthamr (2005, s. 249) učící se organizace podporuje lidi na všech úrovních, aby se pravidelně a přesně ze své práce učili. Učící se organizace má systémy k získávání a učení se informací a k jejich předávání tam, kde jsou zapotřebí. Učící se organizace své učení také hodnotí a v neposlední řadě je schopna se průběžně měnit.

Dle výše uvedených teorií je zcela evidentní jakými charakteristikami, schopnostmi a dovednostmi by měla učící se organizace disponovat.

Nutno podotknout, že po velice dlouhou dobu se úsilí o budování učících se organizací podobalo tápání ve tmě, dokud nevzešly ve známost dovednosti, oblasti znalostí a vývojové cesty, které jsou k tomu potřebné (Senge, 2009, s. 23).

Organizace jsou také často vnímány jako „živé systémy“, které mají nesmírné schopnosti učit se, vyvíjet a obnovovat. Pokud by se do důsledku využila analogie živých systémů, musela by se respektovat skutečnost, že růst se v určitém věku zastaví. Je však nepochybné, že analogie živých systémů a poznání jejich mechanismů může být inspirující na cestě učit se. Živé systémy umožňují chápat podnik jako společenství lidí s těmi prvky, které přenesené a tvůrčím způsobem využité mohou pomoci nahlédnout do složitých problémů v této oblasti.

Mnohdy se hovoří o nových mostech mezi starými a novými přístupy, mezi novým chápáním učících se organizací jako živých systémů (Častorál, 2008, s. 59-60).

1.2 Znaký učící se organizace

Na koncept učící se organizace je také nahlíženo prostřednictvím znaků, kterými by organizace měly disponovat.

Mezi důležité znaky, tak jak je uvádí Častorál (2008, s. 55), patří:

- vytváří příležitosti pro učení, inspiruje, motivuje a také stimuluje k využívání znalostních příležitostí,
- vytyčuje vize, postavené na znalostech a také vytváří podmínky k jejich sídlení všemi pracovníky organizace,

- vytváří a stimuluje tvůrčí dynamiku a kreativní přístupy k řešení potřeb organizace a jejího okolí,
- investuje do vzdělávání svých pracovníků a týmů a zpravidla je organizuje na znalostní úrovni,
- rozvoj lidských zdrojů cestou učení se provazuje na ekonomickou budoucnost podniku,
- vytváří most mezi teorií a praxí tím, že propojuje pracovní činnosti s učením,
- v procesu učení akcentuje dovednosti v oblasti dobývání a vytěžování informací, principy problémového učení, součinnost, spolupráce a komunikace k širšímu rozhledu,
- využívá moderních vzdělávacích technologií, inovaci výukových programů při respektování individuálních přístupů k pracovníkům a týmům,
- a v neposlední řadě při řízení využívá analogií s principy živých organismů, adaptivních a aktivních metod.

Pro to, aby bylo vytvořeno ideální vzdělávací klima organizace, je nutné, aby byly splněny následující podmínky (Častorál, 2008, s. 55):

- existence sdílené vize (vizí), postavené na znalostech,
- individuální motivační přístup ke každému pracovníkovi, pravidelnou komunikaci,
- využívání zpětné vazby z vnitřního prostředí i okolí podniku.

Shrnu-li všechny poznatky a postřehy z výše uvedených popisů, je zjevné, že koncept učící se organizace jednoznačně směřuje k neustálému inovativnímu přístupu, tedy k implementaci změn do organizace, vycházejících z potřeb vnitřního prostředí, ale, a to je důležité, i z požadavků vnějšího prostředí. Učící se organizace je tedy jasně popsána v několika základních rysech (Pokorná, Ivanová, 2010, s. 6-7):

1. Důležitý požadavek je **jasná vize organizace** a směřování veškerých aktivit, tedy i způsobu a obsahu učení k ní. Nutnost formulace vize a cílů již mnohé organizace doceňují, formulují je a směřují své aktivity k nim.
2. Celý koncept vychází z **kvalitních lidských zdrojů**. Péče o lidské zdroje, vytváření kvalitních pracovních podmínek a podmínek pro učení je nezbytný požadavek funkční učící se organizace. Také tuto podmínku již řada organizací umí naplňovat kvalitním systémem řízení lidských zdrojů.

3. Osobnost zaměstnanců a **navozování změn v jejich myšlení** je další nezbytnou podmínkou učící reorganizace. Při implementaci je v organizaci nezbytný pozitivní, ke změnám vstřícný způsob myšlení nejprve u manažerů. Rolí manažerů je pak šíření požadovaného způsobu myšlení v organizaci. Jejich nástrojem je charizmatické vedení, které obsahuje i aktivní formy učení přímo na pracovišti.
4. Nezbytnou součástí vnitřní organizace práce je **týmová spolupráce** spolu s otevřenou komunikací. Podmínkou je, že ji přijmou všichni zaměstnanci v organizaci. V praxi je skutečná týmová spolupráce dnes již běžným jevem.
5. Jako důležitou oblast v učící se organizaci vidíme i vyjasnění způsobu nakládání s informacemi, které zaměstnanci vyprodukují, shromáždí a které pak používají.
6. Samostatnou kapitolou je **proces učení**. Je nezbytné přesně vymezit, co vše je možno v nejšířším pojetí učením nazývat, jaké má učení podoby a zásady.

1.3 Vymezení pojmu „učení se“

Učit se je lidskou přirozeností. Učící se organizace jsou možné proto, že ve své hloubi jsme všichni učícími se žáky ale i proto, že se učíme rádi (Kowles, 1980, s. 53).

Učení je spojeno se samotnou existencí člověka. Provází ho od raného dětství až po stáří. Učení lze definovat jako rozvoj, který vede k přetrvávající a efektivní změně v duševní činnosti a konání. Učení tedy zahrnuje nejen vědění, ale i konání (Hroník, 2007, s. 30). Prostřednictvím učení se formuje pohled na okolní svět a místo v něm. Vytvářejí se předpoklady pro aktivní a tvůrčí činnosti. Nejde tedy jen o teorii, ale i o praktické postupy a zkušenosti. Učení se je tedy vlastností živých organismů. Učení dává živým organismům mimořádné postavení, a zahrnuje také adaptaci na měnící se prostředí (Častorál, 2008, s. 12, 54). Skutečné učení míří k samé podstatě toho, co to znamená být lidskou bytostí. Prostřednictvím učení sami sebe znovuvytvoříme. Díky učení získáváme schopnost dělat něco, co jsme dosud dělat neuměli. Prostřednictvím učení získáváme nový pohled na svět a na svůj vztah k němu. Na základě učení rozšiřujeme svou schopnost tvořit, být součástí plodného životního procesu. Každý z nás hluboce touží po tomto druhu učení. Jak říká antropolog Edward Hall: *„Lidé jsou učícími se organismy par excellence. Touha učit se je stejně silná jako pohlavní touha – probouzí se ale dříve a později uhasíná“* (Senge, 2009, s. 31).

Důležité je zmínit také to, že učení se tvoří základní význam i kámen „učící se organizace“ – organizace, která nepřetržitě zvyšuje svou schopnost vytvářet vlastní budoucnost. Takové organizaci pak pouhé přežití rozhodně nestačí. „Učení umožňující přežít“ či to, čemu se častěji říká „adaptivní učení“, musí doprovázet „učení k tvořivosti“, učení, které zvyšuje naši schopnost tvořit (Senge, 2009, s. 31). Učení je tedy pojem, který zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání. To je proto i důvod, proč mluvíme o učící se, nikoli o vzdělávající organizaci (Hroník, 2007, s. 31).

Co se týče rozdělení, tak učení rozlišujeme na dva druhy: spontánní a záměrné (organizované). Jedno vytváří příležitost pro druhé. Lze však také konstatovat, že pozornost je soustředěna především na organizované učení se, které je reprezentované vzděláváním. S jistotou lze tvrdit, že ty nejpodstatnější věci pro život (řeč, vytváření vztahů, apod.) se učíme spontánně. Jak však spontánní učení rozšiřuje naše obzory, dáváme mu směr, zaměřením organizovaným učáním. Mimo jiné i v práci se řadě podstatných věcí učíme spontánně (Hroník, 2007, s. 32).

Učení můžeme chápat ve třech rovinách (Častorál, 2008, s. 56):

- registrační – registrujeme nový poznatek a přiřazujeme ho k ostatním
- analytická – hledáme vysvětlení
- syntetická – měníme vnitřní i vnější procesy

Je potřeba říci, že učení musí být užitečné jak pro jedince, a to ve všech oblastech jeho života, tak musí být prospěšné i komunitě, jejímž je členem. Tento požadavek je potom konkretizován tzv. „čtyřmi pilíři vzdělávání“ (Učení je skryté bohatství..., 1997):

- **Učit se poznávat** – v tomto typu učení jde spíše o zvládnutí samotných nástrojů poznávání, než o osvojování jednotlivých izolovaných a utříděných informací. Rozvíjí se koncentrace jedince, paměť a myšlení.
- **Učit se jednat** – tento požadavek je založen na vytváření praktických dovedností vycházet s lidmi různé orientace, přesvědčení, rasy, či z rozdílného sociálního prostředí. Učit se jednat znamená být kompetentní v profesi, být způsobilý pro práci v týmu, být iniciativní a ochotný brát na sebe rizika. Velký význam hraje také komunikace a tvořivé řešení pracovních problémů, ale i řešení mezilidských konfliktů.
- **Učit se žít společně, učit se žít s ostatními** – tento požadavek má za cíl učit jedince toleranci, a schopnosti kooperovat s lidmi odlišných názorů. Dalším cílem je vést

jedince k přesvědčení, že úcta, slušnost, soucit a solidárnost jsou hodnoty, které mají v životě význam, stejně jako třeba služba jiným lidem. Vzdělání by mělo učit lidi postupně objevovat, že na světě nežijí v izolaci, proto je nutné zprostředkovávat si zkušenosti ze společně sídlených a dosahovaných cílů.

- **Učit se být** – ve smyslu pochopení jedinečnosti každého člověka. Vyžaduje schopnost sebezpřijetí, rozvíjení sebedůvěry, kritického myšlení. Učit se být má za cíl také schopnost řešit problémy, nést za ně odpovědnost a smysluplně reagovat na požadavky, které jsou na člověka kladené od společnosti, komunity, organizace či rodiny.

Učení tedy můžeme chápat nejen jako získávání většího množství informací, ale také zvyšování schopnosti dosahovat v životě výsledků, po kterých jedinci skutečně touží. To je celoživotní tvořivé učení (Senge, 2009, s. 148). Učit se znamená měnit se, měnit své chování a schopnosti (Častorál, 2008, s. 11).

1.4 Vymezení pojmu „znalost“

Učení a znalosti jsou od sebe neoddělitelné (Častorál, 2008, s. 11). Proto považuji za nutné v následující podkapitole provést explanaci pojmu znalost.

Znalosti jsou definované jako osvojený souhrn teoretických poznatků, představ, pojmů, komplexních poznatkových struktur a teorií, nabytý záměrným i nezáměrným učením, praktickou činností a zkušenostmi osobními i společensko-historickými. Znalosti jsou výsledkem vnímání, poznání, myšlení, fantazie, zapamatování, praktického experimentování a zkušeností. Vznikají působením poznávacích procesů – jsou jejich výsledkem a zpětně i nástrojem. Znalosti je možné také klasifikovat dle jejich vzrůstající náročnosti na znalosti terminologie, smyslu a použití pojmu, třídění, kategorií vývojových směrů atd. (Palán, 2002, s. 247).

Z výše uvedeného vyplývá, že znalost je potom výsledkem aktivního učení na základě vlastního poznání a zkušeností. Nejčastější klasifikace znalostí je na implicitní a explicitní znalosti. Implicitní znalosti jsou vázané na subjekt, získávají se zkušeností a praxí a mají i intuitivní charakter. Explicitní znalosti jsou formalizované, dají se proto sdílet, přenášet, komunikovat, ukládat. Někdy se rozlišují i tiché (tacit) znalosti, jako implicitní znalosti, které se nedají formalizovat (Častorál, 2008, s. 9).

Znalosti ještě můžeme dělit z hlediska jejich dostupnosti. Čím dostupnější a formálnější, tím je znalost využitelnější:

- *Nevyslovená znalost* je uložena v lidské paměti, organizační kultuře a dostupná pouze nepřímo použitím metod získávání znalostí a pozorováním chování.
- *Implicitní znalost* se nachází taktéž v lidské paměti, organizační struktuře, je dostupná pomocí dotazů a diskuse, avšak neformální znalost musí být nejprve objevená a pak zprostředkována.
- *Explicitní znalost* má podobu dokumentu, či elektronického záznamu v počítači. Je připravená k použití a dokumentovaná ve formálních organizovaných zdrojích znalostí (Grublová, 2009, s. 40).

1.4.1 Znalostní principy

V souvislosti s deskripcí pojmu znalost je důležité, abych vymezila také znalostní principy. Grublová uvádí, že podle Beckmana jsou sdílené, formální znalosti a expertíza klíčem k vrcholné výkonnosti, pružnosti a úspěchu organizace. Proto navrhl soubor podstatných principů, které se týkají charakteristik znalostí (viz předchozí kapitola) a jejich uplatnění (Grublová, 2009, s. 41):

- *Implicitní a nevyslovené znalosti* se musí snažit transformovat na explicitní, aby měly pro organizaci zřetelný význam. Pro explicitní znalosti platí, že musí být formalizované. Vlastnictví znalostí, založených na zkušenostech a metodologických znalostí je mnohem hodnotnější, než vlastnictví pouze jedněch z nich.
- *Praktické a teoretické znalosti* mají být v souladu. Je potřeba integrovat praxi s teoretickými metodami a modely. Empirické učení je intenzivnější, mnohdy účinné, avšak obsahuje riziko opakování chyb a svádí k přílišnému zobecňování z jedné nebo několika málo zkušeností. Lidé potřebují přístup k mediálním zdrojům a školením.
- *Většina znalostí pochází z učení*, a proto je nezbytné vyvážit sběr a organizování dostupných znalostí se vzděláváním a zajistit tak nabývání nových znalostí. Vyžaduje kroky spojené s harmonizací strategie znalostního managementu a učení se organizace a vytvářet tak pro organizaci větší hodnoty.

- *Nezaměňovat znalosti a expertízu.* Expertíza reprezentuje vyšší stupeň uvažování použitím znalostí k uskutečňování úkolů, řešení problémů, rozhodování a získávání nových znalostí (Grublová, 2009, s. 41).

1.4.2 Znalostní pracovník a znalostní organizace

V centru každé společnosti je snaha maximálně zvýšit produktivitu znalostních pracovníků. Pokud tedy jakákoliv organizace má za cíl stát se učící se organizací a disponuje znalostními pracovníky, pak je nutné, aby se zvýšila jejich produktivita práce. Truneček uvádí, že produktivita pracovníka, disponujícího znalostmi je dle P. F. Druckera určována šesti nejdůležitějšími faktory (Truneček, 2003, s. 163):

- **Volba cíle práce.** V manuální práci klíčová otázka zní: Jak by se tato práce měla vykonávat? Jak nejlépe svůj pracovní úkol splnit? Znalostní pracovník si z velké části sám stanoví, co je jeho úkolem, co je cílem jeho práce. Klíčová otázka tedy zní: Co je mým úkolem a co by jím být mělo?
- **Autonomie a sebeřízení.** Pracovníci disponující znalostmi, musí mít značnou autonomii, aby se každý z nich mohl převážně míře řídit sám. S tím souvisí i odpovědnost za vlastní příspěví k podnikovým cílům.
- **Nepřetržité motivace.** Povinností pracovníka, disponujícího znalostmi, jsou nepřetržité inovace, které jsou součástí jeho práce. Inovace musí být do jeho práce zabudovány jako systém.
- **Permanentní učení.** Práce se znalostmi vyžaduje nepřetržité učení, ale také sídlení informací a vědomostí, výuky druhých a práci v týmu.
- **Jakost práce.** Produktivita znalostního pracovníka není záležitostí jenom množství vykonané práce, ale minimálně stejnou důležitost má i její jakost. Měření jakosti práce se znalostmi je doposud záležitost spíše subjektivního úsudku, než objektivních kritérií. V tomto směru jsme ale prozatím na začátku cesty.
- **Ekonomické pojetí práce znalostních pracovníků.** Znalostní pracovník je pro podnik aktivem a ne nákladem, jako tomu je u manuálního pracovníka. Náklady je třeba řídit a plánovitě snižovat. Aktiva je třeba pěstovat a rozmnožovat. To je zásadní rozdíl, který není v praxi vždy dostatečně pochopen. Chtějí-li být znalostní pracovníci produktivní, musí být považováni za kapitálové aktivum (Truneček, 2003, 163).

Nyní se zaměřím na to, jaké jsou hlavní úkoly podniku či organizace ve vztahu k znalostním pracovníkům. Povinností managementu je maximálně opatrovat aktiva instituce, svěřené do jeho péče. Pro personální politiku z toho plynou zásadní úkoly: přilákat, najmout a udržet pracovníky, disponující znalostmi.

- Zvýšit jejich produktivitu a permanentně na tomto úkolu pracovat.
- Zajistit, aby se zvýšená produktivita transformovala do výkonnosti organizace.
- Zajistit, aby podnik pracoval se znalostmi jako se systémem, znamená zavést do podnikového života management znalostí (Truneček, 2003, s. 164).

1.5 Učíci se organizace a znalostní management

Tato podkapitola je zaměřená na deskripci znalostního managementu. V první části této kapitoly se zabývám základy znalostního managementu, dále vymezuji pojem intelektuální kapitál, jež je se základy znalostního managementu neodmyslitelně spjat. V další části definuji samotný pojem znalostní management. Cílem této kapitoly je poukázat na fakt, že je nutné rozlišovat mezi učící se organizací a znalostním managementem. Ovšem tyto dva pojmy jsou od sebe neoddělitelné.

Znalostní management je neodmyslitelně spojen s lidským jednáním. Každá organizace ke své činnosti potřebuje lidský kapitál, avšak nejen jeho fyzické projevy, ale stále více duševní schopnosti a dovednosti. Je tedy potřeba nahlížet na lidskou práci jako na harmonické spojení fyzických i psychických dovedností a znalostí. Tomuto pojetí potom odpovídá termín intelektuální kapitál (Grublová, 2009, s. 37-40).

Intelektuální kapitál je závažný strategický zdroj, který se skládá z lidského kapitálu (např. znalosti získané vzděláním dovednosti, zkušenosti – převážně implicitní znalosti) a znalostního kapitálu (knihy, články, patenty, software, tj. dokumentované znalost – převážně explicitní znalosti), (Častorál, 2008, s. 17).

Vznik moderního pojetí znalostního managementu souvisí s rozvojem zdrojů dat, informací a znalostí. Rozvoj znalostního managementu se týká jak podniků, ale i vzdělávacích institucí a spolupráce mezi nimi a podniky. Je nutné, aby se současně rozvíjel intelektuální kapitál a relevantní informační technologie. Stejně tak je podstatné, aby byla podporovaná

vhodná organizační kultura, která je zaměřena na sdílení informací, zlepšování pracovního prostředí a v neposlední řadě aby pečovala o budování důvěry uvnitř i vně organizace.

Samotná definice znalostního managementu je nejasná a nejednotná. Existuje mnoho definic, ovšem já zde uvedu pouze obecnou definici a to z toho důvodu, že toto není stěžejním tématem mé diplomové práce.

Obecně lze znalostní management charakterizovat jako obor zabývající se vznikem, formalizací, transformací, způsobu ukládání do paměti, výběru, zpracování, šíření, rozvíjení využívání a hodnocení účinnosti vynakládaných nákladů na rozvoj znalostí. Prioritním cílem znalostního managementu je dosažení vyšší prosperity podniku. Rozhodující role přísluší pozitivnímu ovlivňování vnitropodnikového prostředí pro rozvoj a užití intelektuálního kapitálu ve spojení s moderní technologií. Není to jen občasná, nahodilá, dílčí aktivita, ale jedná se o množinu cílevědomých, komplexních, systémových aktivit, která prolíná všechny manažerské aktivity (Grublová, 2009, s. 44).

Znalostní management musíme chápat jako systematický proces vyhledávání, výběru, organizace, koncentrace a prezentace poznatků (znalostí) způsobem, který pomáhá v organizacích zvyšovat úroveň, na jaké zaměstnanci rozumí konkrétním oblastem. Konkrétní aktivity znalostního managementu pomáhají organizacím zaměřit se na nabývání, uchovávání a využívání znalostí v takových oblastech, jako je řešení problémů, dynamické učení, strategické plánování, rozhodování atd. Ochraňuje také intelektuální jmění organizace před zánikem, přispívá k firemní inteligenci a poskytuje organizaci větší flexibilitu.

Znalostní management vyžaduje vyšší systémovost a komplexnost přístupu. Akcentuje zájem o lidský faktor. Rozvoj znalostí a jejich plné využití posiluje výrazně účinnost působení všech ostatních faktorů (lidé, stroje, materiál, atd.) Nevytlačuje je, ale doplňuje a výrazně posiluje jejich účinnost.

Znalostní management má za úkol dosáhnout maximálního využití intelektuálního kapitálu a zvýšení výkonnosti organizace/firmy. Nahromaděné znalosti tak musí být zpřístupněny a plně využívány (Grublová, 2009, s. 42-43).

Na závěr chci podotknout, že strategický znalostní management a učící se organizace jsou od sebe neoddelitelné. Učení se v organizaci, respektive organizační učení umožňuje vytvářet a sdílet znalosti, rozvíjet znalostní báze, které jsou nezbytné pro strategický znalostní management. Strategický znalostní management naopak pomáhá vytvářet podmínky a otevírat potenciál pro učení se (Častorál, 2008, s. 19-20).

1.6 Učíci se organizace vs. klasické vzdělávání

Tato podkapitola se zaměřuje na faktory odlišující klasické vzdělávání od učící se organizace (Častorál, 2008, s. 55):

1. objekt vzdělávání se postupně mění na subjekt vzdělávání (se svými aktivitami a osobními cíli),
2. časové omezení klasického vzdělávání se mění na celoživotní vzdělávání,
3. neexistuje rozdíl mezi interním a externím vzděláváním,
4. zaměření je orientováno na individuální potřeby,
5. vytváří se odpovídající klima a znalostní podmínky v organizaci,
6. pozornost, věnována manažerovi (zaměstnanci) jako objektu vzdělávání, se mění a soustřeďuje se na celou organizaci,
7. učení jednotlivců a učení v rámci celé organizace se neodděluje, naopak se hledá jejich úzké propojení,
8. jde o učení se jednotlivců i celé organizace (Častorál, 2008, s. 55).

2 Disciplíny učící se organizace

Obsahem této kapitoly je obecná deskripce disciplín učící se organizace. Součástí kapitoly není charakteristika jednotlivých disciplín, nýbrž obecné poznatky, cíle a prostředky které jsou pro pětici disciplín společné.

V úvodu této kapitoly bych ráda uvedla krátký odstavec², který byl součástí dopisu napsaným Dr. Demingem adresovaným P. M. Sengemu. V tomto odstavci Dr. Deming popisuje převládající systém řízení a tím ukazuje, proč je Sengeho pětice základních disciplín učící se organizace nezbytně nutná: (Senge, 2009, s. 11-12): *„Náš převládající systém řízení lidi ničí. Lidé se rodí vybaveni vnitřní motivací, sebeúctou, důstojností, zvědavostí a touhou učit se a schopností radovat se z učení. Ničivé síly ale začínají působit již v batolecím věku a – od ceny za nejlepší kostým na svátek Halloween přes známky ve škole a červené diplomy – provázejí mladé lidi i celým vysokoškolským studiem. V pracovním prostředí se pak lidé, týmy i divize podřizují hierarchickému uspořádání – těm, co se umisťují v popředí, náleží odměna, těm dole trest. Řízení podle cílů, kvóty, pobídkové mzdové systémy, podnikatelské plány – to vše spojeno v jeden celek, avšak odděleně, divize po divizi, působí další, neznámé a nepoznatelné ztráty.“*

Dr. Deming si také myslel, že důvodem, proč lidé selhávali, bylo to, že jejich přizpůsobování životu ve společnosti bylo určováno způsoby myšlení a jednání, které byly pevnou součástí jejich nejformativnějších institucionálních zkušeností.

Výše uvedené se odráží v následující větě: *„vztah mezi šéfem a podřízeným je týž jako vztah mezi učitelem a žákem.“* Učitel vytyčuje cíle a žák na tyto cíle reaguje. Učitel zná odpověď a žák se k této odpovědi postupně dopracovává. Všechny děti potom vědí, co je potřeba k tomu, aby ve škole prospívaly, a jak udělat radost učiteli – to je poznání, které si pak nesou celým svým pracovním životem probíhajícím ve znamení „přinášení potěšení šéfům a neschopnosti zlepšit systém, který slouží zákazníkům,“ Senge také dospěl k závěru, že tento převládající systém řízení je tvořen osmi následujícími prvky (Senge, 2009, s. 13):

- Řízení podle měřítek:
 - Zaměření na krátkodobé ukazatele
 - Podhodnocování nehmotných faktorů

² Tento odstavec byl součástí dopisu, který byl adresovaný Peterovi M. Sengemu od Dr. Deminga.

(„Můžete změřit jen tři procenta toho, co je skutečně důležité“ – W.E.Deming)

- Kultury založené na udržování povolnosti:
 - Postup na základě uspokojování šéfových představ
 - Řízení pomocí vyvolávání strachu

- Řízení výsledků:
 - Vedení vytyčuje cíle
 - Lidé jsou zavázáni odpovědností za splnění cílů vytyčených vedením (bez ohledu na to, zda jsou v rámci existujícího systému a existujících procesů dosažitelné)

- „Správné odpovědi“ oproti „chybným odpovědím“:
 - Důraz se klade na řešení technických problémů
 - Zlehčuje se význam divergentních (systémových) problémů

- Uniformita:
 - Rozmanitost je problém, který je třeba řešit
 - Konflikty se potlačují ve prospěch povrchní shody

- Předvídatelnost a kontrolovatelnost:
 - Řídit znamená kontrolovat
 - „Nejsvětější trojicí managementu“ jsou plánování, organizování a kontrolování

- Nepřiměřená soutěživost a nedůvěra:
 - Soutěžení mezi lidmi má zásadní význam pro dosažení žádoucí výkonnosti
 - Bez soutěžení mezi lidmi nejsou inovace
(„byli jsme zrazeni ve jménu soutěživosti“ – W. E. Deming)

- Ztráta celku:
 - Fragmentarizace

- Místní inovace se dále nerozšiřují (Senge, 2009, s. 13-14)

Senge píše, že tyto neduhy neustále sužují většinu organizací i dnes a že změnit tato hluboce zakořeněná předsvědčení a tyto zaběhané přístupy si vyžádá generace, nikoli roky (Senge, 2009, s. 14).

Výše uvedené popisuje náš převládající systém řízení lidí. Tento systém lidi ničí. Nyní se budu věnovat deskripci takové organizace, která by měla v ideálním případě tento převládající systém nahradit.

Taková organizace, která je schopna obstát v turbulentním prostředí má pět základních disciplín: systémové myšlení, osobní mistrovství, mentální modely, sdílené vize, týmové učení (Hroník, 2007, s. 78).

Právě proto, aby se organizace přehoupla přes určitou hranici (kritické množství) a stala se učící se, tak se těchto pět disciplín musí uplatnit najednou. Není možné tedy očekávat efekt v případě, když by se postupovalo od jedné disciplíny k druhé v oddělených časových úsecích. Dalo by se tedy říci, že svým způsobem jednotlivé disciplíny učící se organizace jsou kompetencemi firmy (Hroník, 2007, s. 78).

Těchto pět disciplín představuje přístupy (teorie a metody) rozvoje tří hlavních zdrojů učení:

- pěstování aspirace,
- rozvíjení hloubavého rozhovoru a
- poznání složitosti (komplexity).

Základní jednotkou procesu učení v organizaci jsou potom pracovní týmy (lidé, kteří potřebují jeden druhého k tomu, aby dosáhli výsledku) o kterých lze hovořit jako o „hlavních zdrojích učení týmů“ (Senge, 2009, s. 12).

O každé z těchto pěti disciplín učení můžeme uvažovat ve třech různých rovinách (Senge, 2009, s. 388):

- praktické postupy (to, co děláme)
- zásady (vůdčí myšlenky a poznatky)
- podstaty (stav, jež prožívají ti, kteří si osvojili vysoké úrovně mistrovství v příslušné disciplíně)

Praktické postupy jsou činnosti, na něž ti, kteří příslušnou disciplínu praktikují, soustředí svůj čas a svou energii. Praktické postupy jsou tím nejzřejmějším aspektem každé disciplíny. Na ně se také zaměřuje prvořadá pozornost jednotlivců či skupin, když se začínají nějaké disciplíně věnovat. Praktické postupy vyžadují vědomé a důsledné úsilí, neboť uplatňování těchto praktických postupů se dosud nestalo druhou přirozeností (Senge, 2009, s. 388).

Stejně ústřední význam pro každou disciplínu mají základní zásady. Ty představují teorii, která leží v základech praktických postupů příslušných disciplín. Například zásada, že „struktura ovlivňuje chování“, je ústřední zásadou, o níž se opírá systémové myšlení. Tato zásada naznačuje, že základem schopnosti ovlivňovat skutečnost je rozpoznání struktur, které řídí chování a události. Zásady, na nichž je příslušná disciplína založena, jsou důležité jak pro začátečníka, tak i pro mistra. Začátečníkovi pomáhají poznat myšlenkový základ disciplíny a pochopit její praktické postupy. Pro mistra představují orientační body, které mu pomáhají nepřetržitě vylepšovat praktické postupy, které jsou vlastní příslušné disciplíně, a vysvětlovat je ostatním (Senge, 2009, s. 389).

Učení vždy zahrnuje nová porozumění a nové způsoby chování, „myšlení“ a „dělání“. V tom spočívá důvod rozlišování mezi zásadami a praktickými postupy. Obojí je životně důležité (Senge, 2009, s. 389).

Třetí rovina, „podstaty“ disciplín, je odlišná. V jejich případě neexistuje žádný bod, na který by se měly soustřeďovat vědomá pozornost a úsilí při učení se disciplínám. „Podstaty“ disciplín jsou *stavy*, které přirozeně prožívají jednotlivci a skupiny, pro něž je charakteristické zvládnutí disciplín na mistrovské úrovni. Je velice obtížné podstaty vyjádřit slovy, ovšem pro plné pochopení významu a účelu každé disciplíny jsou životně důležité. Každý z disciplín proměňuje toho, kdo je praktikuje, v jistých velice zásadních směrech. Proto se o nich hovoří jako o *osobních* disciplínách, dokonce i o těch, které je třeba prakticky uplatňovat ve spolupráci s druhými (Senge, 2009, s. 389).

V rovině podstat se disciplíny začínají sbližovat. Prosazuje se zde společný smysl, který disciplíny spojuje – to, že jsme učícími se ve světě bytostně propojeném vztahy vzájemné závislosti. Rozdíly mezi disciplínami existují přesto i nadále. Avšak tyto rozdíly jsou stále jemnější (Senge, 2009, s. 390).

To, co bude zásadním způsobem odlišovat učící se organizace od tradičních autoritativních „kontrolujících“ organizací, bude mistrovské zvládnutí právě těchto pěti

základních disciplín. A právě proto mají „disciplíny učící se organizace“ životně důležitý význam (Senge, 2009, s. 23).

Na závěr této kapitoly je nutné zmínit, že těchto pět dílčích disciplín, které přivodí inovaci učících se organizací, byly vytvořeny odděleně. Každá z těchto inovací má ovšem kritický význam pro úspěch zbývajících, stejně jako je tomu u všech souborných celků. Každá z nich poskytuje životně důležitý rozměr vytváření organizací, které se dokáží opravdu „učit“ a dokáží nepřetržitě zvyšovat svou schopnost realizovat své nejvyšší aspirace (Senge, 2009, s. 24).

Důležité je, že cesta k vytvoření učící se organizace se potom týká každého z nás (Častorál, 2008, s. 59).

3 Charakteristika jednotlivých disciplín učící se organizace

V úvodu této kapitoly se zaměřím na popis významu samotného slova „*disciplína*“. Poté se budu věnovat deskripci jednotlivých disciplín učící se organizace. U zrodu konceptu učící se organizace a souvisejících disciplín stál P. M. Senge, to je také důvod, proč bude v následující kapitole mou stěžejní citační oporou.

Disciplína (z latinského slova *disciplina*, učení, vyučování, znalost) je rozvojovou cestou získávání určitých dovedností nebo způsobilostí. Disciplína je tedy potom chápána jako soubor teorií a metod, které je třeba studovat a osvojit si je, aby mohly být uplatněny v praxi (Průcha, Veteška, 2012, s 75).

K praktickému provozování nějaké disciplíny je třeba být ochoten a chtít se celý život učit. Není prakticky možné dojít k cíli, celý život si každý člověk bude osvojovat disciplíny. Stejně tak není možné, aby si člověk někdy mohl říci: „Jsem hluboce poučený člověk“, tak ani není možné říkat: „Jsme učící se organizace“. Čím více se budou lidé učit, tím naléhavěji si budou uvědomovat svou neznalost. A tak ani organizace nemůže být „vynikající“ v tom smyslu, že by dosáhla trvalé dokonalosti, vždy jde o úroveň praktikování disciplíny učení, o to, zda se zlepšujeme nebo zhoršujeme (Senge, 2009, s. 28).

To, že disciplíny mohou pro organizace znamenat přínos, není zcela nová myšlenka. Disciplíny managementu, jako je třeba účetnictví, existují již dlouho. Avšak pětice disciplín učení se od mnohem známějších disciplín managementu liší tím, že v případě disciplín jde o osobní disciplíny. Každá z nich se týká toho, jak přemýšlíme, jaké máme jeden k druhému vztahy, jak se společně učíme (Senge, 2009, s. 28).

To, že pětice disciplín se rozvíjí jako soubor, má zásadní význam. Klade to zároveň značné nároky, neboť je mnohem obtížnější integrovat nové nástroje než je uplatňovat samostatně, jeden nezávisle na druhém. Přínosy toho jsou ovšem obrovské. (Senge, 2009, s. 29)

Pátou disciplínou je potom systémové myšlení. Je to disciplína, která ostatní disciplíny integruje, slučuje je do jednoho soudržného celku teorie a praxe (Senge, 2009, s. 29). Touto disciplínou se budu zabývat na závěr této kapitoly a to z toho důvodu, aby byla vidět

vzájemná provázanost a integrita jednotlivých disciplín. V této kapitole bude mým hlavním citačním zdrojem P. M. Senge zejména proto, že má bezesporu největší vliv na vznik těchto pěti disciplín.

3.1 Osobní mistrovství

Osobní mistrovství (někdy nazýváno také osobní dokonalost) je rozvoj vlastní osobnosti – „postupné ověřování a prohlubování své osobní vize, soustředění vlastní energie a trénování trpělivosti v nazírání objektivní reality“. Je to tedy celoživotní úsilí o rozvoj vlastní osobnosti, cílů a také snah. Je to život v neustávajícím učení se stát tím, čím můžeme být (Tichá, 2005, s. 83).

Základem osobního mistrovství je schopnost soustředit se na nejvyšší a nejvýznamnější vnitřní tužby, nejen na druhořadé cíle (Senge, 2009, s. 152). Osobní mistrovství můžeme chápat jako něco, co přesahuje způsobilost a odborné dovednosti, ačkoli způsobilost a odborné znalosti tvoří jeho základ. Osobní mistrovství znamená přistupovat k vlastnímu životu jako k tvůrčímu dílu, prožívání života z tvořivého, nikoli reaktivního hlediska. Když se osobní mistrovství stává disciplínou – činností, kterou integrujeme do svých životů – vykazuje dva základní pohyby:

- prvním je nepřetržité projasňování, co je pro nás významné,
- druhým pohybem je nepřetržité osvojování si schopnosti jasněji vidět současnou skutečnost (Senge, 2009, s. 147-148).

Podstatou osobního mistrovství je tedy osvojování si toho, jak ve svém životě vyvolávat a udržovat tvůrčí napětí. Otázkou potom je: „Proč chceme dosáhnout osobního mistrovství?“, odpověď je jednoduchá – „Chceme to, protože to chceme.“ To je klíčový okamžik, ve vývoji organizace, když tento postoj, postoj vnitřního zaujetí pro pohodu a blahobyt lidí, zaujme dostatečné množství lidí (Senge, 2009, s. 147-149).

Senge uvádí, že dle O'Brien: „*Celkový rozvoj našich lidí má zásadní význam pro dosažení našeho cíle – podnikové excelence*“ (Senge, 2009, s. 14). Lidé, kteří dosáhli vyšších úrovní osobního mistrovství, jsou angažovanější. Přebírají větší iniciativu. Mají také širší a hlubší pocit odpovědnosti za vlastní práci. Rychleji se učí. Ze všech těchto uvedených důvodů

se mnohé organizace hlásí k aktivní podpoře osobního růstu svých zaměstnanců, protože jsou přesvědčeny o tom, že je to posílí (Senge, 2009, s. 149).

Podstatným důvodem proč se dát na cestu osobního mistrovství je dle O'Briena (in Senge, 2009, s. 149) tento nezbytný doplněk: „*Dalším a stejně významným důvodem, proč podporujeme své lidi v tomto úsilí, je důsledek, jaký může plný osobní rozvoj mít pro osobní štěstí jednotlivce. Hledat osobní naplnění jen mimo oblast práce a přehlížet významnou část svých životů, kterou trávíme prací, by omezovalo naše příležitosti k tomu, být šťastnými a úplnými lidskými bytostmi.*“

Vedle ústřední zásady udržování tvůrčího napětí je nutná také vize a poslání jednotlivce. Poslání je cosi jako určení směru, obecné nasměrování. Vize potom formuluje konkrétní místo určení, obraz žádoucí budoucnosti. Poslání je abstraktní, vize naopak konkrétní. Vize je vnitřní, nemá povahu vztažné veličiny. Je to něco, po čem jedinec touží. To je dalším důvodem, proč je třeba osobní mistrovství pojímat jako disciplínu. Je to proces nepřetržitého, nového a nového soustředování se na to, co jedinec skutečně chce, na jeho vlastní vizi (Senge, 2009, s. 154).

Zásada tvůrčího napětí integruje všechny prvky této disciplíny. Avšak tvůrčí napětí může vyvolat pocity či city, které jsou spojované s úzkostí, jsou smutek, skleslost, beznaděj či strach. Tyto pocity potom odpovídají tomu, co je označováno jako emocionální napětí. Je velice nutné odlišovat od sebe emocionální a tvůrčí napětí. Pokud jedinec není schopen toto napětí od sebe odlišit, může potom docházet k náchylnosti umenšování své vize (Senge, 2009, s. 153-156).

Mistrovské zvládnutí tvůrčího napětí zásadně mění celý náš postoj vůči skutečnosti. Zvládnutí tvůrčího napětí také rozvíjí schopnost vytrvalosti a trpělivosti. Současná skutečnost se potom stává jedincovým spojencem, nikoli nepřítelem. *Přesný pronikavý pohled na současnou skutečnost má stejný význam jako jasná vize* (Senge, 2009, s. 159).

Pro to, aby jedinec byl na správné cestě k osobnímu mistrovství, musí se řídit dvěma základními pravidly. Prvním pravidlem je to, aby byl jedinec věrný své vizi, druhým základním pravidlem podporující osobní mistrovství je oddanost pravdě. Obě tato pravidla mají stejný zásadní význam pro probouzení tvůrčího napětí. „*Opravdu tvořivá osoba ví, že veškeré tvůrčí činy vyžadují překonání překážek. Bez překážek není žádné tvoření*“ (Senge, 2009, s. 159).

3.2 Mentální modely

Mentální modely jsou hluboce zakořeněné předpoklady, zobecnění či názorné představy nebo dokonce i obrazy, jež ovlivňují to, jak si lidé vykládají svět a jak v něm jednají (Senge, 2009, s. 25). Jinými slovy, každý jedinec má své předsudky, zažitá modely, způsoby, jakými vnímá a chápe svět. Mentální modely ovlivňují způsob, jakým se lidé vyrovnávají se skutečností i jakým vykonávají svou práci (Tichá, 2005, s. 83-84). Jedinci si mnohdy nejsou vědomi ani svých mentálních modelů, ani jejich vlivu na jejich chování.

Východiskem disciplíny, kterou je práce s mentálními modely, je ono obrazné otočení zrcadla dovnitř. Současně je to odrývání vlastních vnitřních obrazů světa, jejich vynesení na povrch a jejich podrobení přísnému přezkoumání. Mimo jiné také vyžadují schopnost udržovat „učeníplné“ rozhovory, které v sobě vyvažují prvky zkoumavého dotazování a obhajoby vlastního názoru, při nichž jedinci efektivně odkrývají své myšlení a otevřeně je vystavují vlivu druhých (Senge, 2009, s. 26).

Podstatou mentálních modelů je praxe myšlení a učení se z praxe. Důležitou roli v této disciplíně hrají dovednosti v oblasti myšlení a také interpersonální dovednosti. Bez těchto dovedností by bylo učení pouze reaktivní, nikoli tvořivé. Tvořivé učení totiž vyžaduje, aby na všech úrovních byli lidé, kteří dokáží odhalovat a kriticky přezkoumávat své vlastní mentální modely dříve, než je k tomu donutí vnější okolnosti. Učení se v konečném ohledu vždy týká jednání a součástí jedné ze základních dovedností v oblasti myšlení je využívání rozdílů mezi tím, co říkáme, a tím, co děláme, jako nástroj odměňování (Senge, 2009, s. 190).

Základ disciplíny mentálních modelů (spolu s nástroji a metodami používanými k jejich utváření) tvoří tyto dovednosti (Senge, 2009, s. 189-197):

1. Vyrovnávání se s rozdíly mezi zastávanými teoriemi (tím, co říkáme) a uplatňovanými teoriemi (tím, co děláme).
 - Dokud zůstává rozdíl mezi teorií, kterou jedinec zastává, a jeho současným chováním nerozpoznán, nemůže dojít k žádnému učení (Senge, 2009, s. 189, 191).
2. Rozpoznávání „skoků abstrakce“ (postřehnutí vlastních přeskoků od pozorování k zobecnění).

- Ke skokům abstrakce dochází, když jedinec přechází od konkrétních pozorování k zobecněním, aniž by je prověřil. Skoky abstrakce brání učení, protože nabývají axiomatické povahy. Co bylo kdysi předpokladem, začíná být považováno za fakt. Pokud si jedinec nebude vědom svých skoků abstrakce, nebude si ani vědom své potřeby je přezkoumávat. Právě proto je disciplína praxe myšlení a učení se z praxe tak důležitá (Senge, 2009, s. 191-193).
3. Odkrytí „levého sloupce“ (vyslovení toho, co obvykle neříkáme).
- Představuje účinnou techniku³ umožňující naučit se „vidět“, jak se mentální modely uplatňují v konkrétních situacích. Tato technika umožňuje nahlédnout způsoby, jimiž jedinec zachází s určitými situacemi tak, aby se vyhnul nutnosti vyrovnávat se s tím, co si skutečně myslí a co cítí, a jak tím brání nápravě kontraproduktivních situací (Senge, 2009, s. 193).
4. Vyvažování schopnosti zkoumat názory druhých a schopnosti obhajovat vlastní stanoviska (dovednosti potřebné pro efektivní společné učení).
- Velice důležité je to, aby se jedinec naučil spojovat zkoumání a kladení otázek se schopností vysvětlovat a hájit svá vlastní stanoviska. K nejproduktivnějšímu učení dochází tehdy, když jedinec dokáže spojit právě tyto dvě schopnosti – schopnost obhajovat svá stanoviska a schopnost klást zkoumavé otázky.
 - Při osvojování si této disciplíny se doporučuje řídit se těmito následujícími doporučeními:
 - a) **při obhajobě svých názorů:**
 - I. *Vyjádřit zřetelně myšlenkové postupy.*
 - II. *Povzbuzovat druhé, aby tento názor zkoumali.*
 - III. *Povzbuzovat druhé, aby přispívali odlišnými názory.*
 - IV. *Aktivně zkoumat názory druhých, které jsou odlišné.*
 - b) **při zkoumání názorů druhých:**

³ Použití techniky „levého sloupce“ pokaždé úspěšně vynáší na povrch skryté předpoklady a ukazuje, jak ovlivňují chování. Technika je založena na principu dvou sloupců. V pravém sloupci je to, *co bylo vyřčeno* a v levém sloupci je to, *co si myslím*. Porovnáním těchto dvou sloupců můžeme vidět, že např. jedinec nemá dostatek důvěry pro vyslovení určitých výroků, je málo iniciativní, apod.

- I. *Vyslovovat* předpoklady o názorech druhých, vyjadřovat se jasně a přiznat, že jde pouze o předpoklady.
- II. *Sdělovat* „údaje“, o něž se předpoklady opírají.
- III. *Ptát se*, které argumenty by popřípadě mohly vést ke změně názorů ostatních.
- IV. *Povzbuzovat* či *navrhnout* společně způsoby, jak dospět ke shodě (Senge, 2009, s. 199-200).

Na závěr této podkapitoly je nutné zmínit, že cílem praktického uplatňování disciplíny mentálních modelů nemusí nutně být shoda či sblížení názorů. Souběžně může existovat mnoho mentálních modelů, některé z nich si mohou i protiřečit. Nutné ovšem je všechny modely posoudit a prověřit s ohledem na nastávající situace (Senge, 2009, s. 201).

Mentálním modelům, které se uplatňují v závažných případech rozhodování, dominuje „lineární myšlení“⁴. Učící se organizace budoucnosti budou zakládat svá klíčová rozhodnutí na sdíleném poznání vzájemných vztahů a strukturních vozců změny (Senge, 2009, s. 203).

3.3 Sdílená vize

Aby mohl být člověk pro určitou věc zapálený, potřebuje získat pocit smysluplnosti. Potřebuje vnímat vizi⁵ organizace jako svou vlastní a také potřebuje vědět, proč se spojuje s danou organizací (Hroník, 2007, s. 80).

Sdílená vize má pro organizaci životní význam, neboť jí dodává zaměření a energii k učení. Zatímco adaptivní učení je bez vize možné, ke generativnímu učení dochází jedině tehdy, když lidé usilují o dosažení něčeho, na čem jim opravdu hluboce záleží. Celá myšlenka generativního učení – zvyšování schopnosti tvořit – bude bez smyslu, *dokud* lidé nebudou rozněcováni vizí, které opravdu budou chtít dosáhnout. Sdílená vize je vizí, které je bytostně oddáno velké množství lidí, protože je odrazem jejich vlastní osobní vize. Vize sdílená

⁴ Lineární uvažování situaci rozkládá na jednotlivé části. Děj probíhá takřka jen jedním směrem a schází zde zpětná vazba (Hroník, 2007, s. 77).

⁵ Vize slouží především pro zaměstnance organizace. Vize se orientuje do budoucnosti a zaměřuje se na to, kterým směrem se organizace vydá.

Vize má tři cíle: 1. Motivovat lidi k vykročení správným směrem, 2. Rychle a efektivně koordinovat úsilí velkého množství lidí, 3. Vyjasnit obecný směr (Šmída, 2003, s. 49).

v organizaci mění vztah lidí k ní. Přestává to být „jejich organizace“, ale stává se „naší organizací“. Sdílená vize vytváří společnou identitu. Pomáhá jedincům, kteří si dříve nedůvěřovali začít spolupracovat, dodává jim odvalu. Sdílené poslání⁶, sdílená vize, a sdílené provozní hodnoty určité organizace ve skutečnosti vytvářejí nejzákladnější úroveň pocitu vzájemnosti (Senge, 2009, s. 20-207).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že učící se organizace není možná bez sdílené vize. Vize představuje sjednocující cíl. Vysoký cíl podněcuje nové způsoby myšlení a jednání. Sdílená vize je také určitým kormidlem, které dává procesu učení pevný směr v dobách krize. Sdílejí lidé v organizaci společnou vizi, s mnohem větší pravděpodobností budou ochotni odkrývat myšlenkové postupy, vzdávat se hluboce zakořeněných názorů a přiznávat osobní i organizační nedostatky (Senge, 2009, s. 209-210).

Základním kamenem pro rozvíjení sdílených vizí v organizaci je mimo osobní vize také osobní mistrovství. Tedy oddanost pravdě a tvůrčí napětí – poznávací znaky osobního mistrovství. Je také velice důležité podotknout, že při povzbuzování osobní vize musí organizace dbát na to, aby nezasahovaly do svobod jedinců (Senge, 2009, s. 210).

Důležitý faktor, o který učící se organizace usiluje, je také ten, aby se jednotlivé osobní vize propojily a vytvořila se tak sdílená vize. Tohoto výsledku lze dosáhnout tak, když větší počet lidí dospěje k tomu, že budou sdílet společnou vizi, vize se nemusí zásadním způsobem měnit. Stane se ale živější, reálnější, a to ve smyslu mentální reality, jejíž dosažení si lidé skutečně dokáží představit. Od té chvíle mají „spolutvůrce“ a vize tím pádem nespočívá pouze na jejich bedrech. Když takto lidé pěstují jednu vizi, záhy potom mohou říci: „je to má vize“. Ale jak se sdílená vize postupně rozvíjí, stává se jak „mou vizí“, tak i „naší vizí“ (Senge, 2009, s. 211).

K tomu, aby učící se organizace dospěla ke zvládnutí disciplíny vytváření sdílených vizí je nutnost vzdát se tradičního pojetí, že vize jsou vždy vyhlašovány „nahore“ nebo že musí být výstupem institucionalizovaného plánovacího procesu organizace. I když původ vize je méně důležitý než proces, jehož prostřednictvím má být sdílena. Dokud se nepropojí s osobními vizemi lidí na všech úrovních organizace, nejde o skutečně „sdílenou vizi“.

Samozřejmě, než se vytvoří vize, která bude opravdu sdílena, tak to může nějaký čas trvat. Vize vznikají jako vedlejší produkt interakcí vizí jednotlivců.

⁶ Poslání vyjadřuje, proč organizace na trhu existuje. Vhodné je, když je poslání pojato způsobem, který motivuje lidi ve firmách (Charvát, 2006, s. 26).

Následně uvedu možné postoje jedinců vůči vizi: angažovanost, rozhodný souhlas, skutečná svolnost, formální svolnost, zdráhavá svolnost, nesouhlas, lhostejnost (Senge, 2009, s. 212-216).

Z výše uvedeného vyplývá, že je takřka nemožné představit si organizaci, která by si udržovala určitou míru významnosti a velikosti – bez cílů, hodnot a poslání, které by byly v celé organizaci hluboce sdíleny (Senge, 2009, s. 26).

Pokud se organizacím dostane skutečné vize, lidé podávají vynikající výkony a učí se, ne proto, že by jim to někdo uložil, ale proto, že chtějí. Na závěr bych ráda podotkla, že firmy jako IBM, Apple či Ford, ač to jsou organizace, které se liší svým obsahem i typem, tak všechny dokázaly spojit lidi dohromady na základě společné identity a smyslu pro společné směřování (Senge, 2009, s. 26).

3.4 Týmové učení

Východiskem této disciplíny je „dialog“⁷, tzn. schopnost kreativně rozvíjet myšlenky a nápady a pozdržet vlastní stanoviska v procesu utváření společného stanoviska týmu (Tichá, 2005, s. 84). Cílem týmového učení je pomocí společného úsilí nalézt společnou cestu k poznání. Nesladěnost týmu způsobuje plýtvání energií (Častorál, 2008, s. 57). Je potřeba, aby se úsilí jedinců účinně promítalo do výkonu týmu. Jinými slovy tak bude docházet k tomu, že tým bude vyladěnější a zharmonizovanější a také se bude upevňovat vědomí společného účelu, sdílení vize a poznání (Senge, 2009, s. 229).

Týmové učení je tedy proces vyladění a rozvíjení schopnosti týmu dosahovat výsledků, po nichž členové týmu opravdu touží. Opírá se o disciplínu vytváření sdílené vize, ale staví také na osobním mistrovství, neboť nadané týmy jsou tvořeny nadanými jednotlivci. Potřeba zvládnout týmové učení v organizaci je dnes vyšší než byla kdykoliv předtím. Je to protože týmy či úkolové skupiny lidí se dnes stávají základní jednotkou učení. Je tomu tak proto, že téměř všechna významná rozhodnutí jsou dnes připravována a přijímána buď přímo v týmech, nebo týmovou práci vyžaduje dovedení těchto jednotlivých rozhodnutí k realizaci. Na určité úrovni nemá individuální učení pro týmové učení žádný význam. Jednotlivci se mohou učit neustále, a přesto nemusí docházet k organizačnímu učení. Avšak pokud se učí týmy, stávají se mikroorganizmem učení všude v organizaci. Získané poznatky jsou uplatňovány při

⁷ Dialog, dia-logos pro Řeky znamenal volný tok myšlenek ve skupině lidí, který ji dovoľoval odkrývat poznatky, jichž její členové nemohli dosáhnout samostatně (Senge, 2009, s. 27).

jednání. Osvojené dovednosti se potom mohou přenášet na jiné jednotlivce, ale i do jiných týmů. Pokud nějaký tým dosáhne úspěchu, tak se ve větší organizaci může stát určitým vzorem nebo dokonce i normou pro společné učení (Senge, 2009, s. 229-231).

Týmové učení v rámci organizací má tři kritické rozměry.

Za prvé je třeba pronikavého rozmyšlení o složitých problémech. V tomto směru je důležité, aby se týmy naučily využívat svého myšlenkového potenciálu, aby opravdu „více hlav více vědělo“.

Druhým rozměrem je potřeba vynalézavého a koordinovaného jednání. Jinými slovy je potřeba, aby v týmech v rámci organizace byly rozvíjeny vztahy „pracovní důvěry“. Jde o to, že každý člen týmu neustále vnímá ostatní členy a navzájem se na sebe mohou spolehnout, že budou jednat tak, aby docházelo ke vzájemné shodě.

Třetím rozměrem je role členů týmu vzhledem k jiným týmům. Učíci se tým tak může ostatní učící se týmy ovlivňovat a také v mnohem širší měřítku na ně může přenášet postupy a dovednosti týmového učení (Senge, 2009, s. 231).

Týmové učení vyžaduje individuální dovednosti a oblasti poznání, přesto je to však kolektivní disciplína. Součástí této disciplíny je zvládání umění vést dialog⁸ a diskusí⁹, což jsou dva jedinečné způsoby, které týmy používají k vedení rozhovorů. Dialog a diskuse se mohou doplňovat, avšak většina týmů je nedokáže odlišit a vědomě přecházet od jedné této formy k druhé. K tomu, aby předcházelo konfliktům a nedorozuměním, je potřeba, aby byly splněny tři základní a nutné podmínky dialogu (Senge, 2009, s. 237):

1. Všichni zúčastnění musí „odložit“ své předpoklady, musí je doslova brát tak, „jako by ležely před námi“.
2. Všichni zúčastnění se k sobě musí chovat jako kolegové.
3. Dialog musí mít „facilitátora“, který bude „udržovat kontext“ dialogu.

Splnění těchto podmínek přispívá k tomu, aby skupinou mohl procházet „volný pro proud myšlení“, protože snižuje odpor, který mu je kladen.

Mezi členy týmu, kteří se dialogu zúčastňují celkem pravidelně, se rozvíjí jedinečný vztah. Vzniká mezi nimi pouto důvěry, kterou nutně přenášejí do diskusí. Mnohem důkladněji

⁸ Dialog je v tomto pojetí chápán jako volné a tvořivé prozkoumávání složitých a ožehavých otázek, hlubokým vzájemným „nasloucháním“, při němž jednotlivci neprosazují vlastní názory (Senge, 2009, s. 231).

⁹ Naproti tomu během diskuse se předkládají a obhajují odlišné názory a hledá se ten nejlepší z nich, aby se stal základem rozhodnutí, které je třeba v té chvíli přijmout (Senge, 2009, s. 231).

tak poznávají jedinečnost hlediska toho druhého. Tento fakt má pozitivní důsledek, protože jednotlivci zjišťují, že když své názory předkládají „vlídně“, rozvíjí se mnohem širší porozumění (Senge, 2009, s. 242).

Součástí *disciplíny* dialogu je také osvojování si schopnosti rozpoznávat strukturní vzorce interakcí, jež probíhají v týmech a které brání učení. Ve způsobu činnosti týmu bývají často hluboce zakořeněny vzorce obranných postojů. Pokud zůstanou nerozpoznány, brání potom v učení. Pokud budou naopak odhaleny a tvořivým způsobem vyneseny na povrch, mohou učení urychlovat (Senge, 2009, s. 27).

Týmové učení má tedy životní význam, neboť týmy, a nikoli jednotlivci představují základní učící se jednotky moderních organizací. To je základ. Dokud se nedokáží učit týmy, nemůže se učit ani organizace (Senge, 2009, s. 28).

3.5 Systémové myšlení

Tuto disciplínu jsem na konec kapitoly zařadila úmyslně. Důvod je ten, že systémové myšlení slučuje všechny ostatní disciplíny do jednoho celku, ale také leží v základu všech pěti disciplín. Proto považuji za vhodné, aby tato disciplína uzavírala kapitolu.

Systémové myšlení dnes potřebujeme mnohem více než kdykoliv v minulosti, neboť začínáme být pohlcováni složitostí. Lidstvo je snad poprvé v historii schopno vytvářet mnohem více informací, než je kdokoli schopen vstřebat, rozvíjet mnohem větší vzájemné závislosti, než je kdokoli schopen řídit, a urychlovat změny tempem, jemuž žádný jedinec nemůže stačit. Rozsah dnešní složitosti samozřejmě nemá historicky obdoby. Všude kolem nás jsou příklady „systémového zhroucení“. Rozpadají se i organizace, a to navzdory skvělým výkonům jednotlivců a inovačním výrobkům, protože nejsou schopny spojit své rozmanité funkce a nadané pracovníky do jednoho produktivního celku (Senge, 2009, s. 87).

Proto je pátou disciplínou systémové myšlení. Je to disciplína, která ostatní disciplíny integruje, slučuje je do jednoho soudržného celku teorie a praxe. Díky němu se z nich nestávají ojedinělé triky nebo nejnovější módní trendy organizační změny. Bez systémové orientace nemůže být ani řeč o motivaci ke zkoumání vzájemných závislostí jednotlivých disciplín (Senge, 2009, s. 29).

Systémové myšlení je ale i zároveň pojmovým jádrem, které leží v základu všech pěti disciplín učení. Všechny se zabývají změnou myšlení, přechodem od vnímání částí k vnímání celků, od pohledu na lidi jako na bezmocné reaktivní bytosti k jejich vnímání jako aktivních spolutvůrců vlastní skutečnosti, od reagování na současnost k vytváření budoucnosti. Bez systémového myšlení neexistuje ani pobídka, ani nástroj integrace disciplín učení, jakmile jsou zavedeny do praxe. Jako pátá disciplína je systémové myšlení základem toho, jak učící se organizace přemýšlejí o svém světě (Senge, 2009, s. 87).

Podstata disciplíny systémového myšlení spočívá ve změně myšlení:

- ve schopnosti vnímat spíše vztahy než lineární řetězce příčin a následků,
- ve schopnosti vnímat spíše procesy změny než okamžité stav.

Východiskem praxe systémového myšlení je porozumění poměrně jednoduchému pojmu „zpětná vazba“. Zpětná vazba ukazuje, jak se aktivity mohou posilovat nebo jak mohou působit proti sobě navzájem (vyvažovat se). Pomáhá v osvojování si schopnosti rozpoznávat typy „struktur“, které se znovu a znovu vrací. Systémové myšlení dále vytváří bohatý jazyk pro popis široké palety vzájemných vztahů a vzorců změny. A konečně zjednodušuje život tím, že nám pomáhá vidět hlubší strukturní vzorce, které tvoří podloží událostí a různých podrobností (Senge, 2009, s. 90-91).

Stavební prvky systémové myšlení potom jsou: posilující a vyvažující zpětná vazba a prodlevy.

Existují dva odlišné typy zpětnovazebních procesů: posilující a vyvažující. Posilující (či zesilující) zpětnovazební procesy jsou motory růstu. Kdykoli se ocitne jedinec v situaci, kde se projevuje růst, může si být jist, že tam působí posilující zpětná vazba. Posilující zpětná vazba může být i motorem zvyšujícího se poklesu – takového vzorce poklesu, kde se malé propady samy mění ve větší a větší, jako tomu bývá při znehodnocení bankovních aktivit v době propuknutí finanční paniky.

Druhým typem jsou procesy vyvažující či vyrovnávající. Vyvažující zpětná vazba se projevuje všude tam, kde se setkáváme s cílově orientovaným chováním. Pokud se cíl nemá pohybovat, potom bude vyvažující zpětná vazba působit podobně jako brzdy v autě.

Součástí mnohých zpětnovazebních procesů, kromě toho jsou „prodlevy“, přerušení v rámci toku vlivů, která vysvětlují, proč se následky určitého jednání projevuje postupně.

Všechny myšlenky, které se promítají do jazyka systémového myšlení, jsou vytvořeny z těchto prvků (Senge, 2009, s. 96-97).

Závěrem této kapitoly je deskripce integrity všech jednotlivých disciplín a tabulka, kde je vidět charakteristická spojitost mezi učící se organizací a praxí.

To, že se pětice disciplín rozvíjí jako soubor, má zásadní význam. Klade to zároveň značné nároky, neboť je mnohem obtížnější integrovat nové nástroje než je uplatňovat samostatně, jeden nezávisle na druhém. Přínosy toho jsou ovšem obrovské.

Například vize bez systémového myšlení vyústí uje do malování skvělých obrazů budoucnosti, bez hlubšího porozumění silám, které je třeba si k přechodu ze současnosti do této oslnivé budoucnosti osvojit. To je jedním z důvodů, proč mnohé z těch firem, které se houfně zaštitily praporem vize, v posledních letech zjišťují, že vznešené vize samy nemohou jejich situaci převratně zlepšit. Bez systémového myšlení padá sémě vize na neúrodnou půdu. Pokud převládne nesystémové myšlení, nebude tak splněna první podmínka pro to, aby se vizi dobře dařilo: nebude se nám odstávat skutečné víry, za svou vizi dokážeme v budoucnu uskutečnit. Můžeme říkat „dokážeme uskutečnit svou vizi“, avšak náš nevýslovný pohled na současnou skutečnost jako na soubor podmínek, které byly vytvořeny někým jiným, nás prozradí.

Avšak systémové myšlení k tomu, aby dosáhlo plného rozvinutí svých možností, také vyžaduje disciplíny utváření společně sdílené vize, mentálních modelů, týmového učení a osobního mistrovství. Vytváření společné vize posiluje dlouhodobé zaujetí. Mentální modely se zaměřují na otevřenost, která je potřebná k tomu, abychom dokázali vynést na světlo nedostatky ve způsobu, jímž v současnosti vnímáme svět. Týmové učení rozvíjí schopnost skupin lidí nacházet za jejich jednotlivými osobními pohledy ještě širší a celistvější obraz. A osobní mistrovství upevňuje osobní motivaci k tomu, nepřetržitě poznávat, jak naše jednání ovlivňuje náš svět. Bez osobního mistrovství jsou lidé natolik prosáklí reaktivním rozpoložením myslí („někdo jiný/něco jiného je strůjcem mých problémů“), že je systémová perspektiva hluboce ohrožuje.

A konečně systémové myšlení umožňuje porozumět i tomu nejjemnějšímu aspektu učící se organizace – novému způsobu, jímž jednotlivci vnímají sebe a svůj svět. Podstatou učící se organizace je změna myšlení – přechod od vnímání sebe sama jako bytosti oddělené od světa k pochopení své osobní spojitosti se světem, od vnímání problémů jako nepříjemností, jež nám působí někdo jiný nebo něco jiného „někde vně nás“, k poznání, jak naše vlastní jednání vytváří problémy, které zakoušíme. Učící se organizace je místo, v němž lidé nepřetržitě poznávají, jak vytvářejí svou skutečnost. A jak ji mohou měnit. Jak řekl Archimédés: „*Dejte mi páku dostatečně dlouhou... a jednou rukou pohnu světem*“ (Senge, 2009, s. 29-30).

Tabulka¹⁰: Charakteristická spojitost mezi učící se organizací a praxí (Adamec, 2010, s. 42):

Vlastnost	Definice	Nejlepší spojení s praxí	Pozitivní produkty
Osobní mistrovství	Schopnost upřímně a otevřeně vidět realitu	Sdílení zážitků, více vzájemného ovlivňování, důraz na odezvu, rovnováha práce/osobní život.	Větší závazek k organizaci práci, menší racionalizace záporných událostí, schopnost čelit omezením, schopnost jednat se změnou
Mentální modely	Srovnávat realitu a osobní vizi s vnímaným, k souvislému porozumění	Čas pro učení, vzájemná otevřenost, hledání nového, sebe-odpuštění, Flexibilita/přizpůsobivost.	Menší použití obranných rutin v práci, menší sklon vedoucí k dysfunkčním vzorům chování, menší vyhýbání se obtížným situacím
Sdílení vize	Schopnost skupiny jedinců držet společně používaný obraz vzájemně žadoucích budoucnosti	Participativní otevřenost, důvěra, empatie směrem k jiným, důraz na spolupráci, společný jazyk.	Závazek přes souhlas, rychlejší změna, větší důvěra uvnitř skupiny, menší čas ztracený na zarovnávací zájmy, efektivnější komunikace
Týmové učení	Schopnost skupiny jedinců pozastavit osobní předpoklady	Participativní otevřenost, komunikace shora dolů a zdola nahoru, podpora přes vinu, tvořivé myšlení.	Skupina samo-uvědomění, zvýšené kolektivní učení, učení hierarchie, větší soudržnost, zvětšená tvořivost
Systémové myšlení	Schopnost vidět vzájemné vztahy, schopnost myslet v souvislosti a ocenit důsledky působení na další části systému	Praxe sebe-zběhlosti, mít shodné duševní modely, společné sdílení vize, důraz na týmové učení.	Dlouhodobé zlepšení nebo změna, snížený organizační konflikt, nepřetržité učení mezi skupinovými členy

¹⁰ Tabulku uvádím pro přehlednější orientaci mezi samotnou definicí, spojení s praxí a pozitivními produkty, které z disciplín vplývají.

Na samotný závěr podotýkám, že je velmi důležité, aby organizace, která se vydá cestou této koncepce, předem věděla, jakým způsobem napomůže její přeměna na učící se organizaci ke zvýšení funkčnosti, efektivnosti a ziskovosti na daném trhu určitého odvětví. Všechny principy totiž musí fungovat v naprosté spojitosti, jen potom může vzniknout synergický efekt (Adamec, 2010, s. 43-43).

4 Poruchy učení

To, že většina organizací se učí špatně je holým faktem. Způsob, jímž jsou koncipovány a řízeny, to, jak jsou vymezena pracovní místa, a zejména to, jakému způsobu myšlení a vzájemného jednání (nikoli jen v organizacích, ale v mnohem širším rozměru) jsme učeni, zakládá významné poruchy učení. Tyto poruchy se projevují i navzdory těm největším snahám nadaných a pro věc zaujatých lidí. Často se stává, že čím více se snaží problémy vyřešit, tím horší jsou výsledky. Zdá se ale, že k učení dochází i navzdory těmto poruchám učení – neboť v určité míře se vyskytují ve všech organizacích. Poruchy učení mají povětšinou tragické důsledky. V organizacích bývají tragické tehdy, když zůstanou nezjištěny (Senge, 2009, s. 35-36).

V této kapitole se budu zabývat poruchami učení v organizaci, jejich deskripcí a také popisem způsobu, jak by se tyto poruchy daly v organizaci minimalizovat. Je také potřeba se ve znalostní teorii a praxi soustředit na znalostní bariéry. Z hlediska jedince jde o bariéry vnitřní (psychické, biologické) a vnější, vznikající v jeho znalostním prostředí a okolí. Je tedy možné soustředit pozornost zejména na bariéry (Častorál, 2008, s. 89):

- Psychosociální – nedostatečná intelektuální připravenost člověka, rozptylování pozornosti, nepochopení, neznalost komunikujícího partnera, nerozhodnost, stresové situace, nekritický přístup ke skutečnosti, narušené lidské vztahy, předsudky, negativní postoje, společenské rozpory, konfliktní situace apod.
- Jazykové – vnitrojazykové bariéry (syntaktické, sémantické), ke kterým patří nevymezenost vztahu mezi myšlením a jeho jazykovým vyjádřením, mezi přirozeným a formalizovaným jazykem (indexy, kódování), složitá problematika jazyka vědy apod.
- Komunikační – vytrhávání myšlenky z kontextu, faktů z kontextu, časové překážky, problémy rozptylu, nedostatečné materiální a technické vybavení organizací apod.
- Vědomostní – vyplývají z nedostatečné odborné a znalostní úrovně uživatelů, z neadresnosti a neadekvátnosti znalostních služeb apod.

Hlavním úkolem organizace by potom mělo být odstraňování těchto znalostních bariér. A to zejména protože jejich neřešení snižuje znalostní potenciál, produktivnost a efektivnost, vyvolávají se „krizové“ situace a další nežádoucí důsledky (Častorál, 2008, s. 89-90).

Z hlediska organizace jako celku je potom potřeba zaměřit pozornost na následující poruchy učení:

1. „Jsem to, co dělám“

Tato porucha učení je způsobena tím, že mnoho lidí je svou prací zcela „pohlčeno“. Jinými slovy, lidé jsou vedeni k tomu, aby byli loajální vůči své práci – a to až do té míry, že ji mnohdy zaměňují se svou vlastní identitou (Senge, 2009, s. 36-37).

2. „Nepřítel je někde mimo nás“

Syndrom „nepřítele, který je někde mimo nás“, je ve skutečnosti vedlejší produktem postoje „jsem to, co dělám“, a nesystémového pohledu na svět, jenž je tímto postojem posilován. Pokud se jedinec soustřeďuje jen na svou pracovní funkci, nevnímá, jak jeho činy působí mimo hranici jeho pracovní funkce. „*V každém z nás je určitý sklon nacházet někoho nebo něco mimo nás, na koho nebo na co bychom mohli svalit vinu, když se nám něco nepodaří.*“ Důležité je také to, že se působnost tohoto syndromu „nepřítelem, který je někde mimo nás“, se neomezuje jen na hledání viníků v rámci určité organizace (Senge, 2009, s. 37-38).

3. Iluze převzetí iniciativy

Být „proaktivní“ se nosí. Obvykle je to chápáno tak, že je třeba převzít iniciativu. Taková „proaktivita“ je často považovaná za protilátku „reaktivního“ přístupu – čekání, až se situace vymkne z rukou. *Proaktivita je až příliš často makovanou reaktivitou.* Ať už se jedná o svět podnikání nebo politiky, pokud prostě členové organizace jen vytáhnou do rázného útoku proti „nepříteli někde mimo nás“, tak jejich jednání bude reaktivní – bez ohledu na to, jak je vidí a nazývají oni sami. Skutečná proaktivita pramení z pochopení, jak my sami přispíváme ke svým vlastním problémům. Je produktem způsobu myšlení, nikoli citového rozpoložení (Senge, 2009, s. 38-39).

4. Fixace na události

Lidská fixace na události je ve skutečnosti součástí našeho evolučního naprogramování. V rozhovorech, které probíhají v organizacích, převládá zájem o aktuální události. Pokud je myšlení lidí určováno krátkodobými událostmi, není možné v organizaci dlouhodobě udržet plodné učení. Pokud jsou lidé soustředěni na události, v nejlepším případě dokáží předvídat

nějakou událost dříve, než nastane, takže budou moci optimálně zareagovat. Nedokáží se ale učit tvořit (Senge, 2009, s. 39-40).

5. Podobenství o uvařené žábě

Neschopnost přizpůsobovat se postupně narůstajícím hrozbám pro vlastní přežití je v systémovém zkoumání neúspěchů firem a organizací natolik všudypřítomná, že stála u zrodu podobenství o „uvařené žábě“¹¹. Naučit se vnímat pomalé, postupné procesy vyžaduje zvolnit horečné tempo a věnovat pozornost nejen převratným procesům, ale i jemným záchvěvům (Senge, 2009, s. 40-41).

6. Klamná představa učení se na základě zkušenosti

Za neúčinnější učení je považováno takové, které se opírá o přímou zkušenost. Mnoho věcí, ať je to jíst, chodit komunikovat apod. se učíme metodou pokusu a omylu. Učíme se tím, že aktivně sledujeme následky takového jednání a pak následuje další aktivní krok, buď stejný, nebo odlišný. K čemu ale dochází, když přestáváme být schopni dohlédnout následků svého jednání? Pokud naše aktivní kroky mají důsledky, které tento horizont učení přesahují, je nemožné učit se z přímé zkušenosti.

V tomto spočívá základní dilema učení, před nímž organizace: *nejvíce se naučíme na základě zkušenosti, avšak nikdy nebudeme mít přímou zkušenost s následky mnoha svých nejdůležitějších rozhodnutí*. Nejkritičtější rozhodnutí¹², které se v organizaci přijímají, mají mnohdy celosystémové následky. Tato těžká rozhodnutí neposkytují nejmenší příležitost k učení se na základě pokusu a omylu. Zvlášť těžké je potom pozorovat cykly, a tak se z nich učit pokud trvají rok nebo dva.

Organizace se pokoušejí překonat obtíže tohoto vyrovnávání se se šíří dosahu rozhodnutí tím, že se rozdělují na menší jednotky. Zavádějí funkční hierarchie, které lidé dokáží snáze „uchopit“. Ovšem výsledek je takový, že analýza většiny důležitých problémů ve firmě,

¹¹ Když žábu vhodíte do nádoby vařící se vody, okamžitě se bude snažit vyškrábat se ven. Avšak když žábu pustíte do nádoby s vodou o pokojové teplotě a pokud ji nevykátate, zůstane v ní. V případě že nádoba s vodou bude stát na vařiči a vy budete postupně zvyšovat teplotu, dojde k zajímavému jevu. Když teplota vody stoupne na 22°C a dále na 27°C, žába nebude dělat vůbec nic. V důsledku dalšího postupného zvyšování teploty bude žába stále malátnější, až nakonec již nebude schopna z nádoby vylézt. Ačkoli jí v tom nebude nic bránit, nehne se z nádoby s vodou, dokud se v ní neuvaří. Proč? Protože její vnitřní smyslový aparát, který jí umožňuje vnímat ohrožení života, je citlivý na náhlé změny v prostředí, nikoli na pomalé, postupné změny (Senge, 2009, s. 40).

¹² Př. nejkritičtější rozhodnutí: investice, povýšení lidí do vedoucích pozic, vývoj atd. (Senge, 2009, s. 41)

složitých otázek, které překračují hranice jednotlivých funkcí, se stává nebezpečným podnikem nebo se jí prostě nikdo ani nezabývá (Senge, 2009, s. 41-42).

7. Mýtus týmu vedení

Tým vedení – skupina chytrých a zkušených manažerů. Očekává se od nich, že společně dokáží řešit složité problémy, které překračují hranice jednotlivých funkcí a z hlediska celé organizace mají kritický význam. Otázkou však zůstává, nakolik věříme, že takové typické týmy vedení dokáží překonat tyto poruchy učení?

Velmi často dochází k tomu, že týmy v podnicích věnují nejvíce času bojům o pravomoci, úsilí vyhnout se čemukoli, co by mohlo vyvolat zdání, že nejsou z personálního hlediska optimální, a předstírání, že všichni jejich členové podporují kolektivní strategii týmu – udržují zdání soudržného týmu. Tyto „týmy vedení“ pro udržení tohoto image dělají vše (např. snaží se umlčet nesouhlasné projevy, jakýkoliv nátlak z vnějšku, apod.) V organizacích týmy za každou cenu obhajují své názory, byť si třeba odpovědí nejsou zcela jistí. Je to protože jsme naučeni a naprogramováni vnitřním pocitem „chránit se“ a nepřiznávat veřejně svoji neznalost. Na stejném principu to funguje i v organizacích – „dovedná neschopnost¹³“ – týmy plné lidí, kteří jsou neuvěřitelně zběhlí v tom, jak se uchránit před veškerým učením (Senge, 2009, s. 42-43).

Výše uvedené poruchy učení nás provázejí odnepaměti. Jako lék na tyto poruchy učení může sloužit pětice disciplín učící se organizace. K tomu, aby byl lék opravdu účinný je v první řadě nutná důsledná analýza těchto poruch učení (Senge, 2009, s. 43-44).

¹³ Pojem zavedl Chris Argyris

5 Metody umožňující přechod k učící se organizaci

Nyní se dostávám ke stěžejní kapitole mé diplomové práce. Díky teoretickému ukotvení učící se organizace a explanaci pojmů mohu nyní přejít k deskripci metod, které umožňují přechod k učící se organizaci. Hlavním záměrem kapitoly je porozumění a poznání těchto metod¹⁴.

Aby byl úspěch zaručen a mnou vybrané metody byly pro organizaci přínosné, je nutné, aby byly organizace schopné pochopit hlubší význam „učení“, neboť učení je zásadní změna či posun myšlení (Senge, 2009, s. 31). V úvodu kapitoly definuji styly vedení, protože efektivní styl vedení má rozhodující vliv na posun myšlení v organizaci, na efektivnost práce, pracovních skupin, oddělení i celých organizací (Bělohávek, 2000, s. 13).

5.1 Faktory ovlivňující efektivitu vedení

Již v 80. letech dosavadní výzkum hledá optimální styl vedení, který povede ke zvýšení efektivnosti práce, k vyšším výkonům, a pokoušel se racionálně vysvětlit rozdíly mezi úspěšnými a neúspěšnými manažery. Dobrý vedoucí má vizi, které dokáže strhnout následovníky k zásadní transformaci reality. Dosavadní vedoucí byl především manažer – úspěšně a efektivně řídil. Nový vedoucí je vůdce, který získává lidi a mění svět. Vedoucí, které charakterizují podřízení jako transformační, jsou popisováni jako charizmatičtější a více intelektuálně stimulující než vedoucí preferují transakční styl, který je založený na výměně mezi vedoucím pracovníkem.

Transakční vedení spočívá ve vzájemné transakci – směně mezi vedoucím a pracovníkem, výměně něco za něco. Transakční vedení může mít formu buď řízení výjimkou (reakce na nežádoucí stav či odchylku od normy), nebo podmíněné odměny (motivace pracovníků příslibem výhod. Naopak transformační vedení se opírá o velmi jasnou a emocionální představu budoucího stavu organizace, která se nazývá vize. Dokáže o ní přesvědčit pracovníky a strhnout je k následování. Transformační vedoucí vede lidi pomocí

¹⁴ Metodou rozumím algoritmus postupů k dosažení cíle (Palán, 2002, s. 118).

zvláštních prostředků: charismatu, osobní úcty, citového povzbuzení, stimulace myšlení (Cimbálníková, 2009, s. 100-101).

5.2 Styly vedení

Pro to, abychom mohli o manažerovi říci, že je „úspěšný vedoucí“ měli bychom se řídit následujícím vymezením (Bělohlávek, 2000, s. 14-18):

1. *Úspěšný vedoucí se vyznačuje určitými rysy osobnosti:*

- schopnosti¹⁵ (konceptní strategické myšlení, operativní myšlení, pružnost myšlení)
- znalosti (odborné znalosti¹⁶, znalost managementu¹⁷)
- dovednosti¹⁸ (organizace práce a řízení času, vedení lidí, motivování, delegování, komunikační dovednosti a vyjednávání)
- vlastnosti osobnosti (asertivita, citová stabilita, komunikativnost a schopností ovlivňovat ostatní, vcítění se do jiných lidí, odpovědnost, vytrvalost, důslednost, pružnost)
- postoje (orientace na výkon, na výsledek práce, orientace na zákazníka a tým, oddanost vůči firmě, čestnost, oddanost vůči morálním hodnotám)

2. *Úspěšný vedoucí má zvláštní způsob chování:*

- orientace na lidi (snaha o uspokojení všech potřeb pracovníků, o vytvoření a udržení přátelské atmosféry na pracovišti)
- orientace na úkol (úsilí splnit uložené úkoly a dosáhnout co nejvyššího pracovního výkonu)

3. *Styl vedení záleží na situaci:*

- Výběr správného stylu řízení je určován situací. Při volbě způsobu vedení jako základní podmínku situace bereme v úvahu především zralost pracovníků. Mírou zralosti chápeme připravenost splnit úkol. Vedle zralosti pracovní, která je dána dovednostmi a technickými znalostmi potřebnými ke splnění úkolu, existuje také zralost psychologická, která spočívá v připravenosti následovatelů přijmout odpovědnost za splnění úkolu.

¹⁵ schopnost je kapacita osobnosti vykonávat nějakou činnost (Bělohlávek, 2000, s. 14).

¹⁶ např. stavebnictví, podvojně účetnictví, americký textilní trh atd. (Bělohlávek, 2000, s. 14).

¹⁷ obecné znalosti řízení, které se uplatňují při řízení nejrůznějších odvětví a organizací (Bělohlávek, 2000, s. 14).

¹⁸ praktické návyky, které získáváme výcvikem a praxí (Bělohlávek, 2000, s. 14).

- Vedoucí má volit takový způsob vedení, aby rozvíjel zralost svých pracovníků.
- Rozlišujeme 4 styly vedení. Vedoucí potom bude volit správný styl řízení v závislosti na zralosti svých pracovníků:
 - a) **Přikazování** – lidem nezralým, kteří si nevědí rady, zapracovávají se do úkolu, je třeba *přikazovat* – vést krok za krokem, přesně určovat, co a jak se bude dělat a neustále na jejich práci dohlížet.
 - b) **Přesvědčování** – s tím jak si pracovník osvojuje potřebné dovednosti, měl by se měnit i přístup vedoucího. Protože po stránce pracovní již dosáhli podřízení určité úrovně dovedností, může se vedoucí více zaměřit na interpersonální stránku úkolu. Nyní již podřízení nechtějí pouze bez rozmyslu přijímat pokyny vedoucího, protože se v mnoha věcech dokáží orientovat. Vedoucí jim bude vysvětlovat svá rozhodnutí a získávat je pro aktivní plnění úkolu.
 - c) **Participování** – vedoucí postupně omezuje pozornost věnovat lidem, protože ti se učí zvládat své problémy sami. Vedoucí ponechává na nich, jaký přístup k problémům zvolí a mnohé věci rozhoduje společně s nimi.
 - d) **Delegování** – pracovník vyspělý odborně i psychologicky, zvládá pracovní úkoly samostatně, bez vedoucího. Vedoucí spíše pomáhá při překonávání mimořádných událostí a věnuje se strategickým záležitostem.

Z výše uvedeného vyplývá, že hlavním posláním práce vedoucího je rozvoj zralosti členů týmu. Tým je v závěrečné fázi schopen samostatně dosahovat organizačních cílů. K tomu však je nezbytné pracovníky vést a postupně rozvíjet jejich odbornosti, dovednosti i sebedůvěru (Bělohávek, 2006, s. 14-18).

5.2.1 Leader a leadership

Leadership neboli vůdcovství, schopnost vést¹⁹. Leadership je inspirování lidí k tomu, aby vynaložili své nejlepší síly a schopnosti k dosažení žádoucích výsledků, získávání jejich oddanosti dané věci a jejich motivování k dosažení stanovených cílů (Armstrong, 2008, s. 28).

¹⁹ Vést znamená podle *Oxford English Dictionary* „způsobovat, aby někdo s někým šel, ... poskytovat vedení, návod“ (Armstrong, 2008, s. 28).

Následující text bude z velké část založen na pouhém vymezení jednotlivých pojmů. Ovšem vzhledem k důležitosti uchopení těchto pojmů, považuji tuto deskripci za nevyhnutelnou.

Leadership charakterizuje (Barták, 2006, s. 118):

- orientace na lidi jako spolutvůrce, spolupodnikatele,
- perspektivnost, orientace do budoucna,
- zkvalitňování firemní kultury,
- přímější cesta k excelenci.

Leadership zaměřený na uskutečňování pozitivních změn ve firmě a rozvíjení managementu znalostí přispívá k:

- posilování důvěry firemní veřejnosti v realizovatelnost a smysluplnost rozvojových změn,
- akceptaci proměn či odstraňování firemních systémů, struktur a postupů, které neodpovídají nové firemní filozofii, vizi a objektivně změny brzdí,
- přijímání, povyšování a podpoře diferencovaného kvalifikačního rozvoje leaderů a úspěšných realizátorů změn,
- připravenosti leaderů i zaměstnanců na „život ve změnách“, resp. proudu změn (Barták, 2006, s. 119)

K tomu, aby vůdcovství (leadership) korespondovalo se samotným leaderem, je nutné, aby se leader rozvíjel v následujících oblastech:

- globální myšlení; předvídání příležitostí; orientace na výsledky; týmová spolupráce; tvořivost, inovativnosti, konstruktivní výzvy; péče o spokojenost zákazníka; dosahování konkurenčních výhod; pozitivní komunikace; profesní zdatnost; sdílené vedení; akceptování a sdílení firemních hodnot (Barták, 2006, s. 119).

Samotný leader potom musí disponovat určitými kvalitami. Následující seznam kvalit považuji na nepostradatelnou součást této podkapitoly:

- nadšení – pro plnění cílů, které lídři mohou sdělovat jiným lidem a přenášet je na ně,

- sebedůvěra – víra v sebe, kterou opět mohou lidé vnímat a chápat (nesmí to však být přehnaná sebedůvěra, která vede k aroganci)
- houževnatost a vytrvalost – lídr musí být pružný a nezdolný, vytrvalý a musí vyžadovat vysoké standardy, musí usilovat o respekt, ale nikoliv nutně o popularitu,
- čestnost a poctivost – lídr musí být pravdivý sám k sobě, musí být zralý, morální a čestný, neboť právě toto vyvolává důvěru,
- laskavost a srdečnost – v osobních vztazích, mít zájem a pečovat o lidi a respektovat je,
- pokora a skromnost – ochota naslouchat a uznávat svou vinu, nebýt arogantní neomalený a panovačný (Armstrong, 2008, s. 31).

Mimo výše uvedené kvality, musí lídr disponovat také určitými schopnostmi. Armstrong píše, že Bennis a Thomas se domnívají, že lídrové schopnosti jsou výsledkem zkušeností, které lídry formovaly. Rozhodujícími schopnostmi jsou schopnost adaptace, schopnost dosahovat angažovanosti jiných lidí ve společné věci, podmanivý hlas a čestnost. Domnívají se také, že jedním z nejspolehlivějším indikátorů a predátorů „skutečné schopnosti vést“ je schopnost jedince najít smysl, najít východisko v nepříznivých situacích a učit se, nacházet poučení z existujících okolností (Armstrong, 2008, s. 31).

5.2.2 Klasický manažer versus efektivní manažer

Pro větší přehlednost na úvod uvádím tabulku, která má za cíl poukázat na základní rozdíly mezi klasickým manažerem a leaderem (Barták, 2008, s. 118):

Manažer	Leader
Vymezené hranice	Mimo hranice
Vykonává stanovené úkoly	Má vize, určuje směr strategii
Uchovává status quo	Flexibilita, otevřenost
Formální bariéry	Neformální kooperace
Krátký horizont	Předvídaní budoucího
Rozhoduje sám	Sdílené rozhodování
Trest za chybu sankcí	Využití chyby k poučení
Dělá věci správně	Dělá správné věci
Schémata, subordinace	Vazby vedoucí k cíli
Předpisuje směr	Směr výsledkem participace
Postup dle manuálů	Podpora participace
Čeká na příkaz	Přichází s myšlenkami
Administrátor	Facilitátor, moderátor
Práce stresující	Práce motivující (výzva)
Chybí nadhled	Kontrola nad procesem

Manažerská efektivita²⁰ se od manažerských schopností²¹ liší. Aby byl manažer efektivní, musí splňovat požadavky práce na vstupy – jasnost cílů, plánování, organizace, řízení a kontrola. Ale chce-li být manažer schopný, musí zaměřit svou pozornost i na výstupy práce – výkon posuzovaný faktory jako je dosažení co nejlepších výsledků v důležitých oblastech organizace, optimální využití zdrojů, zvyšující se ziskovost a dosažení záměrů a cílů dané organizace.

²⁰ efektivita znamená „dělat věci správně“ a vztahuje se ke vstupům a k tomu, co manažer dělá (Cejthamr, Dědina, 2005, s. 76)

²¹ schopnosti znamenají „dělat věci správně“ a vztahuje se k výstupům a práci, kterou manažer právě dokončuje (Cejthamr, Dědina, 2005, s. 76).

Efektivní manažeři kladou důraz na jiné věci než ti *úspěšní manažeři*²² a dělají většinou přesně opačné činnosti. Největším příspěvkem k efektivitě je za prvé komunikace a za druhé management lidských zdrojů, ovšem za přispění budování sítí.

Měřítko efektivity

Manažerská efektivita může být ohodnocena částečně faktory, jako jsou například tyto:

- síla motivace a morálky zaměstnanců,
- úspěšnost jejich výcviku a rozvoje,
- vytvoření takového organizačního prostředí, ve kterém zaměstnanci pracují ochotně a efektivně

Jiná kritéria, která by mohla poskytnout údaje o manažerské efektivitě, zahrnují efektivitu systémů a procedur také standardy služeb poskytovaných ostatním oddělením:

- plnění důležitých termínů
- přesnost práce prováděné mimo oddělení, možnost měření počtem zaznamenaných chyb,
- množství stížností obdržených od nadřízených, ostatních oddělení, zákazníků či klientů, dodavatelů, veřejnosti,
- dodržování standardů kvality, například množství odpadu nebo zbytečně vyplývaného materiálu,
- dodržení schválených nákladů nebo rozpočtově řízených limitů,
- produktivita (Cejthamr, Dědina, 2005, s. 76-78).

5.2.3 Autoritářský styl versus demokratický styl

Autoritářský styl vedení se vyznačuje tam, kde dominantní řízení a usměřování skupinové dynamiky je v rukou jediné osoby, která bez ohledu na názory ostatních ovlivňuje, řídí a hodnotí činnost skupiny jako celku (Halík, 2008, s. 64).

Autoritářský styl vedení se vyskytuje tam, kde je zaměření síly na straně manažera a všechno působení na skupinu od manažera vychází. Sám rozhoduje a užívá autoritu k určení politiky, postupů dosažení cílů, pracovních úkolů a vztahů a kontroly odměn a trestů.

Oproti tomu demokratický styl vedení je tam, kde je zaměření síly spíše na straně skupiny jako celku a kde existuje větší spolupráce se skupinou. Manažer se o funkce vedení

²² úspěšní manažeři jsou definováni podle kvantity a kvality standardů výkonu a podle uspokojení a angažovanosti podřízených (Cejthamr, Dědina, 2005, s. 76).

dělí se členy skupiny a je také spíše členem týmu. Členové skupiny mají důležité slovo při rozhodování, určování politiky a zapracování systémů a postupů (Cejthamr, Dědina, 2005, s. 108).

Demokratický styl je pro fungování učící se organizace nezbytnou součástí. V rámci demokratického stylu vedení manažer povzbuzuje iniciativu jednotlivých členů, deleguje značnou část své autority, přičemž svou odpovědnost si ponechává pouze na konečná rozhodnutí. Manažer také přiděluje práci ostatním na základě participativního rozhodování ve skupině, podněcuje diskusi a výměnu informací – tzv. dvojsměrná komunikace. Manažer je se skupinou spojen prostřednictvím silných vzájemných vazeb pracovní, ale i osobní povahy, jež umožňují vytvářet a rozvíjet podporu, přátelství a oboustrannou důvěru.

Dle mého názoru, je v určitých situacích potřebný také autoritativní a direktivní styl vedení. Mám na mysli např. v situacích, kdy organizaci hrozí úpadek či zánik. Nehledě na to, že strategie a styl vedení by měl být konzistentní s obsahem organizační kultury. Jako příklad by mohla posloužit stavební firma. Zde demokratický styl vedení nemá prakticky žádný význam. V takové a podobné organizaci (či firmě) je primární autoritativní styl vedení (Lukášová, Nový, 2004).

Velký přínos tohoto stylu vedení tkví ve stmelení skupiny a osobním zaujetí pracovníků, kteří se podílejí na důležitých rozhodnutích (Bělohlávek a kol., 2006, s. 142). Což je pro učící se organizaci velmi podstatné.

5.3 Strategický management

V této kapitole poukazuji na nutnost strategie v rámci učící se organizace. Pojmem strategie zde rozumím koncept celkového chování organizace, zejména způsob činnosti organizace a alokace zdrojů potřebných k dosažení zamýšlených záměrů. Strategie svou povahou mohou představovat jednotlivé záměry, jimiž je ovlivňován vývoj organizace (Veber a kol. 2009, s. 510, 511). Vedle samotného pojmu strategie je nutné také vymezit personální strategii. Armstrong (2007, s. 117) definuje personální strategie jako *„integrováný proces, který směřuje k dosažení „strategického souladu“, strategický přístup k řízení lidských zdrojů plodí strategie lidských zdrojů, které jsou vertikálně integrovány (propojeny) s podnikovou strategií a v ideálním případě jsou integrální součástí této strategie přispívající k průběhu podnikového procesu plánování“* (Armstrong, 2007, s. 117).

V první části této kapitoly se zabývám strategií z pohledu celé organizace, poté zaměřuji svoji pozornost na propojení personálních strategií a firemních strategií. V závěru této kapitoly provádím deskripci termínu strategie rozvoje a vzdělávání pracovníků.

Existuje mnoho důvodů, proč se zabývat významem strategie. Mezi ty hlavní patří (Charvát, 2006, s. 17):

- strategie ovlivňuje dlouhodobý směr organizace,
- strategická rozhodnutí vedou ke snaze o dosažení nějaké výhody (například konkurenční výhody na trhu),
- strategie je do značné míry přizpůsobením se určitému prostředí či změnám v prostředí, eventuelně snahou o předvídání změn,
- uplatnění strategie může vést k mobilizaci (nejen) lidských zdrojů v organizaci,
- strategie odpovídá nejen na otázku „čeho“ chceme dosáhnout, ale také „jak“ toho chceme dosáhnout.

Teprve od strategie můžeme odvinout definici většiny firemních procesů a z toho pak následně definovat i potřebné zdroje a způsob, jak budou zajištěny (Plamínek – Fišer, 2005, s. 80). Cíle firmy tak explicitně vyplývají z definice požadovaného cílového stavu. Pro definované strategické cíle by měla platit tato kritéria (Charvát, 2006, s. 129):

- vazba na poslání,
- ovlivnitelnost,
- měřitelnost,
- cíl musí být motivující
- cíl musí být reálný.

Základní strategie, které jsou předpokladem pro přechod k úspěšné učití se organizaci, jsou tři: podniková strategie, strategie řízení lidských zdrojů (mnohdy označována jako personální strategie) a strategie rozvoje a vzdělávání pracovníků a znalostní strategie²³ (Bartoňková, 2010, s. 51-54). Nyní stručně vymezím každou z nich.

Podniková strategie vychází primárně z poslání a vize, měla by odrážet strategický rámec organizace. Souvisí s podnikovou politikou, s kulturou firmy, s charakterem vnějšího i vnitřního prostředí firmy a s podnikatelským záměrem dané firmy. Do podnikové strategie

²³ Znalostní strategie – viz. kapitola 1.4

patří například: předmět podnikání, postavení organizace, role organizace na trhu, marketingová politika, silné a slabé stránky firmy, externí vlivy, základní strategické cíle atd.

Mezi základní otázky podnikové strategie patří (Koubek, 2003, s. 28):

- Jakou podnikatelskou filozofii si chce podnik vytvořit?
- Jakým pozitivním a negativním vnějším faktorům musí čelit?
- Jaké jsou přednosti a naopak jaké jsou nedostatky podniku?
- Jakých cílů (strategických, taktických i operativních) chce podnik dosáhnout?
- Jak chce těchto cílů dosáhnout?

Podnikovou strategii můžeme chápat jako cíl, ke kterému jsou nasměrovány aktivity všech sekcí v organizaci. Patří sem i metody dosahování cílů a záměrů (Bartoňková, 2010, s. 52).

Strategie řízení lidských zdrojů je odvozována od podnikové strategie. Měla by být v souladu s organizační strukturou. Řeší zejména odpovědi na otázky, zda jsou v organizační struktuře vytvořena patřičná pracovní místa, jakými cestami bude v současnosti i v budoucnu řešen nesoulad mezi požadavky na pracovní místa a skutečnou kvalifikací pracovníků atd.

Strategie řízení lidských zdrojů se tak týká dlouhodobých, obecných a komplexně pojatých cílů v oblasti potřeby pracovních sil a zdrojů pokrytí této potřeby. Mezi základní otázky v oblasti personální strategie patří (Koubek, 2003, s. 28):

- Jaké míry souladu mezi pracovními místy a pracovníky chce podnik v budoucnu dosáhnout?
- Jaká je současná míra souladu a z ní vyplývající úroveň produktivity práce a osobního uspokojení pracovníků?
- Jaké změny v politice i v praktické činnosti oddělení lidských zdrojů jsou nezbytné, aby bylo dosaženo žádoucího souladu mezi pracovními místy a pracovníky?
- Kolik a jaký druh pracovníků bude podnik potřebovat?
- Jaká nabídka pracovních sil se perspektivně předpokládá v podniku i mimo něj?
- Co je třeba udělat k pokrytí žádoucí perspektivní potřeby pracovníků v podniku?

Pro to, abychom byli schopni zodpovědět všechny tyto otázky, musíme vzít v úvahu nejen charakteristiky podniku (velikost, organizační strukturu, technologii, podnikovou kulturu atd.), ale i vnější podmínky ovlivňující fungování lidských zdrojů ve firmě (Bartoňková, 2010, s. 53).

Z výše uvedeného vyplývá, že strategie řízení lidských zdrojů je východiskem strategického řízení lidských zdrojů, tedy již konkrétní činnosti směřující k naplnění strategických cílů podniku. Ve strategickém řízení lidských zdrojů jde o vzájemné vztahy mezi řízením lidských zdrojů a strategickým řízením. Strategické řízení lidských zdrojů můžeme považovat za přístup k řešení dlouhodobých záležitostí týkajících se lidí tvořících součást strategického úsilí podniku.

V podniku se strategické řízení lidských zdrojů musí zabývat personálními aktivitami sloužícími k podpoře konkurenční strategie podniku. Strategické řízení lidských zdrojů zahrnuje potom taková rozhodnutí a aktivity, které se týkají řízení zaměstnanců na všech úrovních podniku a jsou zaměřeny na vytváření a udržování jeho konkurenční výhody.

Strategické řízení je postupný proces, zabývající se jak cíli, tak nástroji. Cíl představuje vizi, jak bude organizace vypadat za několik let. Nástroj potom vypovídá o tom, jak bude tato vize realizována. Strategické řízení je řízení výhledové, zabývající se vytvářením a rozpracováním myšlenek o směrech, jimiž by měl podnik postupovat. Důležité je také to, že strategie je nástrojem vytváření hodnoty pro zájmové skupiny (Vodák – Kucharčíková, 2007, s. 32).

Strategické řízení lidských zdrojů je tedy nedílnou součástí učící se organizace. Význam strategického řízení lidských zdrojů je popsán v následujících prvcích, které uvádí Vodák – Kucharčíková, (in Bartoňková, 2010, s. 53):

- vede k promyšlenému přístupu při vytváření a řízení personálních systémů a strategií lidských zdrojů,
- podporuje využívání plánování,
- podporuje sladění aktivit a politiky řízení lidských zdrojů s podnikovou strategií,
- vede k chápání lidí jako strategického zdroje podniku pro dosažení konkurenční výhody.

Do personální strategie či do strategie řízení lidských zdrojů spadají tak například tyto činnosti: analýza práce, plánování lidských zdrojů, jejich nábor, výběr, adaptace, péče o pracovníky, vzdělávání atd. (Bartoňková, 2010, s. 53). Z čehož je zřejmé, že strategie řízení lidských zdrojů je nedílnou součástí kterékoliv učící se organizace.

Strategie rozvoje a vzdělávání pracovníků je závislá na výše uvedených strategiích (podniková strategie a strategie řízení lidských zdrojů). Rozvoj a vzdělávání pracovníků je

jeden z podstatných nástrojů, kterým můžeme ve firmě řídit pracovní výkon (Bartoňková, 2010, s. 53).

Z výše uvedeného vyplývá, že učící se organizace se neobejde ani bez jedné z těchto strategií. Všechny strategie tvoří „obvodové zdi“ učící se organizace především protože jsou považovány za základ učení se, rozvoje, růstu a inovace (Bartoňková, 2010, s. 51).

5.4 Tým a týmová práce

„Dokud se nedokáží učit týmy, nemůže se učit ani organizace“ (Senge, 2009, s. 28).
Tým, týmové učení má životní význam. Organizace je pestrou mozaikou týmů, která překonává tradiční organizační strukturu. Zejména pak procesní týmy a mezioborové týmy, zaměřené na vybrané projekty, procházející napříč organizační strukturou (Bělohávek, 2008, s. 12).

Považuji tedy za nutné zabývat se nyní týmem, týmovým vedoucím a týmovou prací. Nejprve je nutné definovat si samotný pojem „tým“. Nejjednodušší definice týmu zní: *„Tým je skupina lidí, kteří společně usilují o dosažení společného cíle.“* Přesnější definice potom říká, že tým má určitý počet členů, kteří se za účelem dosažení společného cíle po delší dobu společně účastní komunikačního a interaktivního procesu a vytvářejí pocit sounáležitosti. Aby dosáhli stanoveného cíle a dokázali stabilizovat skupinovou identitu, vytvářejí členové týmu systém společných norem a na základě diferenciací rolí si mezi sebe dělí různé úkoly (Šmída, 2007, s. 201).

Je nutné říci, že tým je autonomní – nezávislý. Sám rozhoduje a má k dispozici nástroje, které mu pomáhají s řešením operativních problémů jejich procesu (Šmída, 2007, s. 202).

Velice důležitou roli hraje spolupráce v týmu. Spolupráce pak znamená systematickou integraci úsilí jednotlivců při dosahování společného cíle. Tato integrace může mít dvojitou podobu (Bělohávek, 2008, s. 12):

- součinnost – členové skupiny současně pracují na určitém úkolu nebo jeho části a sdílejí odpovědnost za výsledky (kreativní řešení problému),

- koordinace – úkol je plněn jednotlivci nebo jednotlivými útvary tak, že teprve po skončení jedné části práce může následovat další (proces ve výrobní firmě: nákup – vstupní kontrola – montáž – výstupní kontrola – expedice).

To, že je týmová práce jedním ze základních kamenů učící se organizace, bylo již zmíněno výše. Nyní vymezi přínosy týmové práce.

Týmová práce se prosadila proto, že oproti tradičnímu způsobu práce ve funkčně specializovaných odděleních s sebou nese celou řadu výhod. Mezi tyto výhody patří (Šmída, 2007, s. 202):

- **Zvýšení efektivnosti** – eliminace činností, které nepřidávají hodnotu, lidi jsou zainteresováni, aby se sami snažili neustále zlepšovat všechny své činnosti a vzájemnou komunikaci.
- Odstranění času, během něhož nedochází k tvorbě přidané hodnoty, prostřednictvím zlepšené komunikace a společné zainteresovanosti – tím dojde ke **zvýšení rychlosti**.
- Produkt (výrobek nebo služba) již nadále neprochází mnoha izolovanými pracovišti, jsou minimalizovány zdroje vzniku chyb a minimalizovány náklady na zajištění požadované kvality – čímž se dosáhne **zvýšení kvality**.
- Všichni pracovníci jsou motivováni k tomu, aby se aktivně zapojovali do realizace změn a neustálého zlepšování procesu, vedoucího ke **zvýšení výkonnosti procesu**.
- A v neposlední řadě vede kreativita vzdělaných týmově pracujících lidí k **vytváření synergického efektu**.

Můžeme tedy vidět, že budování týmu se i přes obtíže s tím spojené bohatě vyplatí. Kvalitní procesní týmy jsou schopny dosáhnout náročných výsledků, které si reengineering²⁴ klade za cíl (Šmída, 2007, s. 202).

Aby mohl tým dosáhnout vysoké výkonnosti, která se po něm vyžaduje, musí být respektovány určité zásady. Nejprve vymežím základní předpoklady týmové výkonnosti, poté vyjmenuji zásady výjimečné týmové výkonnosti. Mezi základní předpoklady toho, aby tým vůbec mohl fungovat, patří (Šmída, 2007, s. 202-203):

²⁴ Reengineering znamená zásadní přehodnocení a radikální rekonstrukce podnikových procesů a to takovým způsobem, aby bylo dosaženo dramatického zdokonalení kvality, služeb rychlosti, snížení nákladů – a především došlo ke značnému zlepšení výkonu, produktivity a konkurenceschopnosti podniku. Mění dnešní funkční postupy a vztahy na postupy a vztahy procesní (Pour, 2006, s. 27).

- **Věcná znalost** – preferováni jsou vždy univerzální pracovníci, a to i v případě, že jejich schopnosti nemohou být v daném okamžiku stoprocentně využity, všichni členové týmu jsou odměňováni podle toho, jakou hodnotu přidávají.
- **Schopnost spolupracovat** – každý tým má svou hvězdu, týmy, které dosahují špičkových výsledků, nesou ve svém středu nevykonné a neschopné členy, nestačí ani 98% výkonnosti.
- **Znalost nástrojů a technik**, které členové potřebují k tomu, aby mohli odvádět perfektní práci.
- **Virtualizace týmu** - členové týmu se musí naučit žít a jednat v prostředí, charakteristickém mnohoznačností, neurčitostí a nejistotou, musí být schopni přijímat nové možnosti, vytvářet a implementovat nové postupy, měli by zvyšovat svou autonomii a zároveň schopnost integrace.

Kromě základních předpokladů pro to, aby tým vůbec mohl fungovat, existují i zásady výjimečné týmové výkonnosti. Chce-li tým v organizaci dosáhnout vynikajících výsledků, musí mít na paměti, že:

- Ve výjimečných týmech pracují výjimeční lidé.
- Výjimečné vůdčí osobnosti týmů a výjimečné týmy se utvářejí vzájemně a jeden bez druhého nemohou existovat.
- Výjimečné vůdčí osobnosti dávají výjimečnému týmu to, co potřebuje, a osvobozují jej od zbytečné zátěže.
- Ve výjimečných týmech dělají správní lidé správnou práci správně.
- Výjimečné týmy neříkají „to nejde“.
- Výjimečné týmy mají vždy společného nepřítele a při válce se s ním dobře baví (Šmída, 2007, s. 7).

5.4.1 Týmový vedoucí

Týmový vedoucí vykonává v týmu (stejně jako ostatní určitou roli). Role v týmu se samozřejmě doplňují a vzájemně podporují. Určité kombinace potom zefektivňují práci týmu. Dobrý vedoucí dovede rozpoznávat role a podle toho vybírá členy skupiny a pověřuje je kompetencemi. Dobrý týmový vedoucí musí umět přinutit lidi, aby si byli vědomi důležitosti

týmu jako celku (Mikuláščík, 2003, s. 192). Role týmového vedoucího můžou nejvíce používat buď experti, nebo lidé opředeni potřebným vzděláním.

Vedoucí týmu by také měl zvyšovat týmovou dynamiku a usnadnit členům zaujetí jejich rolí. Důležité je začít budovat týmovou identitu. Vedoucí týmu musí také zajistit, aby se jednotlivci i celý tým mohli volně rozvíjet. Dále vedoucí musí členům umožnit, aby se vzájemně poznali, vyjasnili si svá očekávání, odbourali své neoprávněné obavy a aby mohli získat pozitivní zkušenost. Vedoucí týmu musí členy vést k tomu, aby vyhodnocovali získané zkušenosti (ať se jedná o zkušenosti pozitivní či negativní). Zároveň je nutné, aby vedoucí ostatním členům otevřel výhled do budoucna. Než se tým restrukturalizuje, je vhodné zorganizovat závěrečná zhodnocení a rozloučení. V jeho rámci by měl vedoucí týmu všem poděkovat za skvěle odvedenou práci a popřát jim mnoho úspěchů a pozitivních zkušeností v novém týmu (Šmída, 2007, s. 208-209).

Závěrem uvádím formy vedení týmu. Vedení týmu rozhodně není rutinní záležitostí. To znamená, že neexistuje jediný způsob, jak vést lidi. Důležité je, v jaké situaci se jedinci nachází. Nyní uvádím pouze výčet nejčastějších forem vedení týmu v různých situacích. Vzhledem k tématu mé diplomové práce nepovažuji za nutné provádět deskripci jednotlivých forem:

- delegování
- participace
- získávání
- rozhodování

K tomu, aby se organizace mohla rozvíjet, je nutné, aby se snažila vybudovat takové týmy, které budou odborně zdatné, ale i motivované (Šmída, 2007, s. 209). Na závěr kapitoly podotýkám, že týmové práce je v učících se organizacích nepostradatelným komponentem.

5.5 Komunikace v organizaci

„Lidé jsou bytosti společenské. U bytostí společenských je komunikace základním nástrojem, který v interakci používají“ Díky komunikaci uspokojujeme celou řadu potřeb (Mikuláščík, 2003, s. 15). Komunikace je stejně důležitá v mezilidské interakci, tak v organizaci.

Aby organizace efektivně dosahovala svých cílů, je pro ni klíčové, aby její cíle byly pokud možno komplementární s cíli jejich zaměstnanců. Musí tedy soustavně sladovat cíle své a cíle pracovníků. Pokud organizace chce, aby zaměstnanci byli spokojeni a pracovali efektivně, musí je umět přesvědčit o tom, že její záměry jsou dobré i pro jednotlivé zaměstnance. Mezi hlavní úkoly organizace patří nutnost včas informovat své zaměstnance o strategických změnách, které chce organizace provádět. Pokud tento úkol organizace zvládá, zvyšuje výrazně pravděpodobnost loajality svých zaměstnanců. Pokud však své zaměstnance neinformuje a oni se o strategických záměrech dozvídají jinými cestami, je to spolehlivá cesta pro snížení morálky pracovníků, zvýšení jejich absencí a nezájmu o práci (Dědina, Odcházal, 2007, s. 48).

Jack Gibb (in Dědina, Odcházal, 2007, s. 49) přichází s konceptem komunikačního klimatu, které existuje v podniku a výrazně ovlivňuje chování zaměstnanců a potažmo i výkonnost celé organizace. Gibb uvádí, dva extrémní případy otevřeného a uzavřeného komunikačního klimatu, jejichž charakteristiky jsou uvedeny v následující tabulce. Komunikační klima reálných organizací leží někde mezi těmito extrémy, je však důležité vědět, k jakému klimatu organizace inklinuje.

<i>Otevřené komunikační klima</i>	<i>Uzavřené komunikační klima</i>
Popisnost – komunikace je spíše informativní než nadřazující.	Předsudky – hledání viníka, lidem je sdělováno, že jsou nekompetentní.
Orientace na řešení – orientace na řešení problémů místo zjišťování toho, co nelze.	Kontrola – požadovaná konformita, odlišnost a změny jsou potlačovány.
Otevřenost a čestnost – neexistence postraníh komunikačních cest.	Nečestnost – skryté významy, nečestnost, manipulativní komunikace.
Zájem o druhé – empatie a pochopení.	Nezájem o ostatní – chladné a neosobní prostředí, nezájem o spolupracovníky.
Odpouštění – chyby jsou chápány jako nevyhnutelný doprovod práce, zaměření na minimalizaci chyb.	Dogmaticnost – minimum diskusí, neochota akceptovat názory druhých, neochota přijímat kompromisy.
Rovnost – každý člen organizace je oceněn bez ohledu na pozici a roli.	Kastování – v komunikaci jsou zjevné rozdíly stavu schopnosti jednotlivců.
Zpětná vazba – kladná zpětná vazba, nevyhnutelná pro výkon i vztahy.	Nepřátelství – potlačování důležitosti ostatních pracovníků.

Považuji za přínosné nyní uvést komunikační bariéry. A to z toho důvodu, že u většiny podniků není proces komunikace bezproblémový a vyskytují se v něm určité obtíže. Mezi ty nejčastější se řadí (Dědina, Odcházal, 200, s. 55-56):

- Předsudky a zaujatost
- Mezilidské vztahy
- Úloha vedení organizace
- Odlišná pohlaví
- Vzdálenost mezi komunikujícími
- Organizační struktura

Každá organizace usiluje o zvyšování efektivnosti komunikace. Diagnóza problémů a bariér, pře nosu a dekodování sdělení je prvotním předpokladem zlepšení efektivnosti komunikace v podniku. Na základě této diagnózy pak manažer stanoví, které kroky a opatření nejvíce přispějí ke zlepšení situace a implementuje je (Dědina, Odcházal, 2007, s. 57).

Pro to, aby se komunikace v podniku zefektivnila, je nutné, aby organizace zaměřila svou pozornost na následující čtyři základní techniky – zlepšení mezilidských vztahů na pracovišti, změnám v organizační struktuře, efektivnímu vedení schůzek a naslouchání hlasu zaměstnanců (Dědina, Odcházal, 2007, s. 57).

5.6 Kultura organizace

V této kapitole se zabývám deskripcí kultury organizace. Hlavním přínosem této kapitoly je poukázat na význam firemní kultury, čili sídelných vizí pro jednotlivce.

„Sdílené hodnoty“ můžeme charakterizovat jako důležité názory a cíle, které jsou společné většině členů organizace. Jsou méně zjevné, zato ale hluboce zakořeněné a tvoří vlastně jádro firemní kultury (Tureckiová, 2004, s. 135).

Kultura organice neboli podniková kultura představuje soustavu hodnot, norem, přesvědčení, postojů a domněnek, která pravděpodobně nebyla nikde zformulovaná, ale určuje způsob chování a jednání lidí a způsoby vykonané práce. Hodnoty se týkají toho, o

čem se věří, že je důležité v chování lidí a organizace. Normy jsou pak nepsaná pravidla chování.

Přesto, že tato definice zdůrazňuje to, že kultura organizace se týká řady abstraktních výrazů, jako jsou hodnoty a normy, které existují v organizaci jako celku nebo v nějaké její části. Nemusejí být definovány, nemusí se o nich mluvit, a dokonce nemusejí být ani výslovně uváděny, mohou být nenápadné. Jinými slovy kultura může být považována za „jakousi šifru pro subjektivní stránku života organizace“ uvádí Meyerson a Martin (in Armstrong, 2007, s. 257).

Furnham a Gunter (in Armstrong, 2007, s. 258) uvádí, že kultura představuje „tmel společnosti“ a plodí pocit „to jsme my“, čímž působí proti procesům diferenciaci, které jsou nevyhnutelnou součástí života organizace. Kultura organizace nabízí sdílený systém významů, který je základem komunikace a vzájemného pochopení. Jestliže tyto funkce nejsou plněny uspokojujícím způsobem, může kultura významně oslabovat efektivnost organizace.

Kultura charakterizuje vnitřní atmosféru firmy nebo soustavu sdílených hodnot a názorů, které vytvářejí pozitivně působící neformální normy chování ve firmě (Smejkal, Rais, 2006, s. 45). Je tedy jasné, že pozitivní firemní kultura má vliv na atmosféru v organizaci, ale i na výkon jedince.

5.7 Systém hodnocení

Výkonnostní kapacitu organizace určují lidé. Žádná organizace není schopna vyprodukovat více než její lidé. Z toho důvodu se každá organizace zajímá o to, co by se mělo udělat pro dosažení trvale vysoké úrovně výkonu lidí. Znamená to tedy věnovat zvýšenou pozornost nejhodnějším způsobům motivování lidí pomocí takových nástrojů, jako jsou různé stimuly, odměny, vedení lidí – co je nejdůležitější práce, kterou vykonávají a podmínky v organizaci, za nichž tuto práci vykonávají. Cílem je samozřejmě vytvářet a rozvíjet motivační procesy a pracovní prostředí, které napomohou k tomu, aby jednotliví pracovníci dosahovali výsledků odpovídajících očekávání managementu (Armstrong, 2007, s. 159).

Motivace pracovníků v organizaci ovšem není stěžejním tématem mé práce, proto se tímto tématem dále zabývat nebudu. Z výše uvedeného vyplývá, že proto, aby organizace zvyšovala svoji výkonnost, musí zaměřit svoji pozornost i na motivování lidí.

Každá organizace ovšem přispívá svým systémem hodnocení a odměňování k tomu, aby se z ní stala učící se organizace. Je ovšem poměrně známo, že žádný systém řízení výkonnosti a jejího hodnocení není ideální pro všechny práce, pro všechny účely ve všech organizacích. Přístup hodnocení je tedy v každé organizaci specifický. Hodnocení se soustřeďují na jedince, dokonce i v prostředí s důrazem na pracovní týmy (Wagnerová, 2008).

Nyní zaměřím svoji pozornost na cíle pracovního hodnocení. Provádím deskripci obecného významu pracovního hodnocení, který je potřebný pro každou učící se organizaci dle Hyhlík a Růžička (in Wagnerová, 2008, s. 60):

- ***Funkce poznávací*** – umožňuje vedoucímu analyzovat činnosti podřízených pracovníků ověřovat si vhodnost zvolených postupů a učiněných rozhodnutí.
- ***Funkce motivační*** – umožňuje podřízeným konfrontovat vlastní pracovní aktivitu a pracovní postoje s hodnocením vedoucího na tomto základě zaměřovat své jednání. Věcné pracovní hodnocení dále člověka v pracovním úsilí podněcuje, neboť vytváří pocit společenské závažnosti vykonané práce.
- ***Funkce personální*** – umožňuje posoudit, jak příslušný vedoucí přistupuje k práci s lidmi a jak je schopen využít hodnotících poznatků pro řízení.
- ***Zlepšení výkonu*** – zpětná vazba umožňuje hodnocenému zaměstnanci, vedoucímu – hodnotiteli, dalším nadřízeným i personálnímu úseku díky procesu hodnocení zasahovat do výkonu a zlepšovat ho.
- ***Stanovení odměny*** – velice rozšířený účel pracovního hodnocení vůbec. V mnoha organizacích jsou výsledky pracovního hodnocení podkladem k následným platovým změnám nebo ke stanovení možnosti přidělení prémie a její výše.
- ***Rozhodování o pracovním zařazení*** – na základě pracovního hodnocení se rozhoduje, zda pracovník nadále setrvá na stejné pozici nebo ne. Je možné, že potenciál, který je hodnocením zjištěn, bude podkladem k povýšení nebo přeřazení na jinou pozici.

- **Potřeby odborného školení a přípravy** – z hodnocení může vyplynout nedostatek v určité oblasti znalostí dovedností a zkušeností. To je potom poklad pro přípravu školení.
- **Mentální hygiena** – správně provedené hodnocení vede zpravidla k určité katarzi, k vyřikání si situace mezi hodnoceným – podřízeným a jeho nadřízeným – hodnotitelem.

5.7.1 Systém odměňování

Odměňování je velice významnou personální oblastí pro organizaci i pro pracovníka. Odměna za odvedenou práci a další odměny ovlivňují množství a kvalitu budoucí práce. Odměňování je tak jedním z nejefektivnějších nástrojů motivace pracovníků, které má organizace a vedoucí pracovníci k dispozici.

Každá organizace je jedinečný komplex činností, zdrojů a podmínek. Systém odměňování by měl odpovídat potřebám organizace a potřebám jejich pracovníků, měl by být také spravedlivý a motivující. Potom už záleží na samotné organizaci, jaké možnosti odměňování použije, jaké formy, jaká si určí pravidla odměňování a jaké nástroje a postupy při odměňování uplatní (Kocianková, 2010, s. 160).

„Řízení odměňování se týká toho, jak jsou lidé v souladu s jejich hodnotou pro organizaci odměňováni. Týká se jak peněžních, tak nepeněžních odměn a jeho obsahem jsou filozofie, strategie, politiky, plány a postupy používané organizacemi při vytváření a udržování systémů odměňování. Procesy řízení odměňování, které jsou zaměřeny na zvyšování výkonu organizace, týmů a jednotlivců“ (Armstrong, 2002, s. 551).

Optimální přístup k odměňování, který je v souladu se současnými nároky na řízení lidí, charakterizují tyto podstatné rysy:

- podporuje dosahování cílů strategie organizace,
- je integrovaný s jinými strategiemi řízení lidských zdrojů, zejména se strategiemi rozvoje lidských zdrojů,
- je založený na dobře formulované filozofii, tedy souboru přesvědčení a předpokladů, které jsou v souladu s filozofiemi řízení lidských zdrojů v organizaci, a jsou východiskem pro způsoby odměňování pracovníků organizace,

- uznává, že jde-li v řízení lidí o investování do lidského kapitálu, od něhož se požaduje rozumná návratnost, pak je vhodné diferencovaně odměňovat lidi podle přínosu (tj. podle návratnosti investic, kterou přinášejí),
- zaměřuje se na rozvoj schopností pracovníků v zájmu zvýšení schopnosti zdrojů, které organizace má (odměňování za schopnosti),
- sám je integrovaným procesem, který funguje flexibilně,
- podporuje jiné hlavní aktivity v oblasti získávání, výběru, rozvoje, stabilizace pracovníků ad (Armstrong, 200, s. 551).

Armstrong uvádí (in Kocianová, 2010, s. 161), že celková odměna zahrnuje všechny nástroje, které má organizace k dispozici a které mohou být využity k získávání, udržení, motivování a uspokojování pracovníků. Celkovou odměnu tvoří vše, čeho si pracovníci v zaměstnaneckém vztahu cení.

Na závěr této podkapitoly je nutné zmínit, že motivace, hodnocení a odměňování je podstatnou složkou učící se organizace. Každá organizace je svým způsobem unikátní celek, vyznačující se specifickou povahou práce, specifickými materiálními, finančními i lidskými zdroji, specifickými podmínkami, v nichž funguje. Proto by měl být systém odměňování šit na míru konkrétní organizaci, jejím potřebám a potřebám jejich zaměstnanců. Panuje také všeobecné přesvědčení, že odměna by měla být závislá na pracovním výkonu. Věří se, že lidé budou motivováni k lepšímu pracovnímu výkonu, budou-li věřit, že jejich úsilí povede k žádoucí odměně (Koubek, 1997, s. 238, 241).

Závěr

Podnět k rozvíjení zdrojů organizačního učení je všudypřítomný. Pokud chceme vybudovat přizpůsobivější organizace, musíme nalézt efektivnější přístupy k organizační změně. Má-li být dosaženo růstu finančního kapitálu, je třeba se postarat nejprve o růst lidského a společenského kapitálu. Dnes stojíme tváří v tvář zásadním společenským a organizačním nárokům souvisejícím s učením. S jistotou můžeme říci, že skutečné příležitosti k vytváření učících se organizací může přinést vzájemné provázání těchto dvou sil působících na změnu (Senge, 2009)

Cílem mé diplomové práce bylo porozumění a popsání konceptu učící se organizace, souvisejících pojmů a deskripce metod, které umožňují plynulý přechod právě k učící se organizaci. Mou hlavní citační oporou je P. M. Senge a jeho kniha Pátá disciplína z toho důvodu, že je považován za tvůrce právě těchto pěti disciplín. P. M. Senge považuje tyto disciplíny za ideální pro učící se organizaci. Tyto kategorie jsou ovšem mnohdy příliš statické, proniká do nich určitý determinismus, který nebere v potaz náhlé změny, nečekané jevy apod. Nutno podotknout, že v praktické rovině musíme počítat s určitým odklonem od samotné reality. Právě proto jsem také uvedla poruchy učení z hlediska organizace, ale i z hlediska jedince.

V prvních čtyřech kapitolách jsem provedla deskripci konceptu učící se organizace, vymezila pojmy s konceptem související. Poslední kapitola se zaměřuje právě na efektivní metody a přístupy k organizační změně. Mnou zvolené metody jsou vhodné pro vybudování učící se organizace. Nejen, že tyto metody umožňují vybudování efektivní učící se organizace, mají za přínos i to, že jsou v harmonickém souladu s jednotlivými disciplínami, jež tvoří základ učící se organizace. Učící se organizace, tak jak je popsána v mé diplomové práci, je považována za ideální stav a snahou každé organizace je, přiblížit se k tomuto ideálnímu stavu.

Metody, které jsem zvolila, považuji za ty nejefektivnější, jak se ke kýženému stavu přiblížit. Důraz kladu na styl vedení a volbu vhodného vedoucího. Bez vhodného vedoucího není možné rozvíjet učící se organizaci. Vhodný vedoucí musí být v souladu s firemní kulturou, která je jedinečná pro každou organizaci. Kultura organizace představuje „tmel“

celého podniku, tím pádem o ní můžeme také uvažovat jako o metodě, která přispívá k učící se organizaci. Svoji pozornost jsem také zaměřila na strategický management, bez něhož by učící se organizaci nebyla prakticky možná. Dále, jako vhodnou metodu uvádím tým a týmovou práci. Tým považuji za jednu ze základních stavebních jednotek učící se organizace. Abychom mohli hovořit o uceleném jednotném konceptu, je nutné, aby v rámci organizaci probíhala efektivní komunikace. Proto komunikaci a otevřené komunikační klima uvádím jako další metodu podporující koncept učící se organizace. Posledním faktorem, který umožňuje přechod k učící se organizaci je vhodný systém hodnocení a odměňování. Hodnocení a odměňování je zaměřeno na jedince – a ten tvoří jádro a základ celé organizace.

Aplikace všech těchto metod podporuje zavedení systému učící se organizace. Tím, že se budou postupně do organizací zavádět tyto metody, bude docházet k posunu, ke změně myšlení. Senge (2009, s. 30-31) tuto změnu myšlení či posun nazývá jednoslovně „metanoia²⁵“. Přiblížit se významu slova „metanoia“ znamená pochopit hlubší význam „učení“, neboť i součástí učení je zásadní změna či posun myšlení.

²⁵ Metanoia – rozumí se jím zásadní posun či změnu, resp. přesněji překročení, transcenci („meta“ ve významu „nad“ nebo „za“ jako ve slově „metafyzika“) myšlení či mysli („noia“ má kořen v „nous“ – myšlení, rozum), (Senge, 2009, s. 31).

Anotace

Příjmení a jméno autora: Bc. Pavla Nečasová

Název katedry: Katedra sociologie a andragogiky

Název fakulty: Filozofická fakulta

Název diplomové práce: Učící se organizace

Anglický název diplomové práce: Learning organization

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Veronika Gígalová

Počet znaků: 129 987

Počet příloh: 0

Počet titulů použité literatury: 43

Klíčová slova: Učící se organizace, učení se, znalost, osobní mistrovství, mentální modely, sdílená vize, týmové učení, systémové myšlení, poruchy učení, leader, leadership, klasický manažer, efektivní manažer, tým, týmová práce, vedoucí, komunikace, kultura organizace.

Keywords: Learning organization, learning, knowledge, personal mastery, mental models, shared vision, team learning, defect learning, leader, leadership, classic manager, effectively manager, team, team manager, teambuilding, communication, culture organization.

Diplomová práce se zabývá analýzou učící se organizace. Cílem práce je popis a porozumění metod, které umožňují přechod k učící se organizaci. Práce se zabývá také deskripcí jednotlivých disciplín učící se organizace a také poruchami učení. Za nejpodstatnější metody pro přechod k učící se organizaci považují týmovou práci, styly vedení, strategický management, komunikaci a systém odměňování.

This thesis deals with analysis the learning organization concept. The aim of my work is the choice of methods to allow the establishment of a learning organization. This thesis deals also describes all methods learning organization and there are also describes defect learning. Just effectively methods are teambuilding, leadership, strategic management, communication and systém of remuneration.

Použitá literatura

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

ARMSTRONG, M. *Management a leadership*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 987-80-247-2177-4.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.

ADAMEC, J.: Základní principy koncepce učící se organizace a jejich přijímání. [online]. 2010, roč. 2, č. 3, [cit. 25. 6. 2012] EMI: Vědecko-odborný časopis Moravské vysoké školy Olomouc. ISSN 1805-353X. Dostupný také z: <http://emi.mvso.cz/EMI/2010-02/07%20Adamec/Adamec.pdf>.

BARTÁK, J. *Skryté bohatství firmy*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-17-6.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*, 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2000. ISBN 80-7226-308-0.

BĚLOHLÁVEK, F. *Jak vést svůj tým*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 2008. ISBN 978-80-2471975-7.

BĚLOHLÁVEK, F., KOŠŤAN, P., ŠULERŮ, O. a kol (2006) *Management*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0396-X.

CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Základy managementu*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2352-4.

ČASTORÁL, Z. (2008) *Strategický znalostní management a učící se organizace*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2008. ISBN 978-80-86754-99-4.

DĚDINA, J., CEJTHAMR, V. *Management a organizační chování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2005. ISBN 80-247-1300-4.

DĚDINA, J., ODCHÁZEL, J. *Management a moderní organizování firmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 2007. ISBN 978-80-247-2149-1.

DIXON, N. (1994) *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*. London: McGraw-Hill.

GRUBLOVÁ, E., FRANEK, J.: *Základy znalostního managementu. Ekonomika – Management – Inovace*. Olomouc: MVŠO, 2009. roč. 1, č. 1, s. 37-51. ISSN 1804-1299. Dostupné také z: <http://emi.mvso.cz/EMI/2009-01/07%20Grublova/Grublova.pdf>.

HALÍK, J. *Vedení a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008. ISBN 987-80-247-2475-1.

HRONÍK, F. (2007) *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRON, J., TICHÁ, I. *Strategické řízení*. Praha: Provozně ekonomická fakulta ČZU v Praze, vydavatelství CREDIT, 2003. ISBN 80-213-0922-9.

CHARVÁT, J. *Firemní strategie pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006. ISBN 80-247-1389-6.

KNOWLES, M. *The modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy*. 1.vyd. New York: Cambridge, The adult education Company, 1980. ISBN 0-8428-2213-5.

KOČIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOUBEK, J. *Personální práce v malých podnicích*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0602-4.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 2. vyd. Praha: Management Press, 1997. ISBN 80-85943-51-4.

LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I. *Organizační kultura*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0648-2.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0650-4.

PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje – výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PLAMÍNEK, J. – FIŠER, R. *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1074-9.

POKORNÁ, D., IVANOVÁ, K. *Principy učící se organizace jako metoda k implementaci znalostí ve vědě a výzkumu do praxe*. EMI, 2010, č. 2, s. 3-10. Dostupné z <http://emi.mvso.cz/EMI/2010-02/03%20Pokorna/Pokorna.pdf>

POUR, J. *Informační systémy a technologie*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, 2006. ISBN 80-86730-03-4.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

SENGE, P. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. 1. vyd. (dotisk). Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-162-1.

SMEJKAL, V., RAIS, K. *Řízení rizik ve firmách a jiných organizacích*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1667-4.

ŠMÍDA, F. *Strategie v podnikové praxi*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2003. ISBN 80-864-1939-8.

ŠMÍDA, F. *Zavádění a rozvoj procesního řízení ve firmě*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1679-4.

TICHÁ, I. (2005) *Učící se organizace*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2005. ISBN 80-86851-19-2.

TRUNEČEK, J. *Znalostní podnik ve znalostní společnosti*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2003. ISBN 80-86419-67-3.

TRUNEČEK, J. *Management znalostí*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-884-3.

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

Učení je skryté bohatství: Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. (1997) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN neuvedeno.

VEBER, J. a kol. *Management: Základy, prosperita, globalizace*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-029-7.

VEBER, J. a kol. *Management: Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2 aktualizované vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.

VODÁK, J. – KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 9788024719047.

WAGNEROVÁ, I. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2361-7.