

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra sociologie a andragogiky



UČÍCÍ SE ORGANIZACE
LEARNING ORGANIZATION

Magisterská diplomová práce

Kristýna Kubáňová

Vedoucí magisterské diplomové práce: PhDr. Lucie Tvardková

Olomouc 2010

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

.....

vlastnoruční podpis

V Olomouci dne

Ráda bych tímto poděkovala paní PhDr. Lucii Tvardkové za odborné vedení a pozitivní přístup při psaní mé magisterské diplomové práce.

Obsah

1. Úvod	6
2. Vymezení konceptu „učící se organizace“ a souvisejících pojmů	9
2.1 Vymezení konceptu „učící se organizace“	9
2.2 Znaký učící se organizace	12
2.3 Vymezení pojmu „učení se“	13
2.4 Učící se organizace a znalostní management	15
2.5 Učící se organizace a organizační učení	16
2.6 Učící se organizace vs. klasické vzdělávání	17
3. Disciplíny učící se organizace	19
4. Charakteristika jednotlivých disciplín učící se organizace	23
4.1 Systémové myšlení	23
4.2 Osobní mistrovství	30
4.3 Mentální modely	31
4.4 Sdílená vize	33
4.5 Týmové učení	35
5. Základní poruchy učení	38
6. Metody podporující zavedení systému učící se organizace do firemního prostředí	43
6.1 Styl vedení	43
6.1.1 Leadership a leader	43
6.1.2 Leadership a vůdce změny	47
6.1.3 Klasický manažer vs. efektivní manažer	48
6.1.4 Leadership a efektivní manažer	49
6.1.5 Leader a emoční inteligence	53
6.1.6 Transformační a demokratický styl vedení	55
6.2 Strategie	56
6.3 Struktura	58
6.3.1 Reengineering	58
6.3.2 Komunikace	59
6.4 Systémy	60

6.4.1	Formální systém hodnocení	60
6.4.2	Neformální systém hodnocení	62
6.4.3	Systém odměňování	64
6.5	Sdílené hodnoty	65
6.6	Personál	71
6.6.1	Teambuilding	71
6.6.1.1	Tým	71
6.6.1.2	Týmový vedoucí	76
6.6.2	Rozvojové development centre	78
6.7	Schopnosti	80
6.7.1	Coaching	80
6.7.2	Mentoring	84
7.	Závěr	87
	Anotace	89
	Seznam použitých zdrojů	90

1. Úvod

Dnešní doba, charakteristická zejména svou globalizací, nespočetným množstvím inovací a neuvěřitelně rychlým rozmachem informačních technologií, s sebou nevyhnutelně přináší permanentní změny v tržním prostředí, den ode dne neustále akcelerující. (srov. Barták, 2006, s. 11; Drucker, 1993, s. 60) Všechny podniky a firmy jsou navíc tváří v tvář vystaveny globální konkurenci. Svět, v němž žijeme, nás zahrnuje problémy, jež dosahují daleko větší složitosti a vzájemné propojenosti než kdykoliv dříve. Proto je nezbytné, aby si lidé i organizace¹ osvojily nové schopnosti a dovednosti, protože většina problémů, kterým musíme všichni čelit, souvisí s naší neschopností pochopit a zvládat velmi složité systémy našeho světa. To vyžaduje permanentní učení, nové způsoby myšlení, jednání a získání schopnosti nepřetržitě se přizpůsobovat měnícím se podmínkám (srov. Senge, 2007, s. 15–16, 32), neboť jak kdysi pravil Charles Darwin (cit. dle Porter, 2002): „*Není to ten nejsilnější, kdo přežije, ani ten nejinteligentnější, ale ten, kdo se dokáže nejlépe přizpůsobit.*“

Důležitým předpokladem úspěšnosti firem je přechod od tradičních operačních systémů řízení podnikových činností k systémům novým, totiž procesním, protože právě ony systémy umožňují lidem vidět za hranice své „škatulky práce“, která jim byla přiřazena, vnímat povahu interakcí jejich vlastní funkční role se širším systémem a zaměřit se na poznání recipročních interakcí důležitých funkčních oblastí. (srov. Senge, 2007, s. 65, 83–85)

Na cestě k vybudování procesního řízení se však objevuje mnoho překážek². (srov. Barták, 2006, s. 11) Důležité je, abychom si tyto bariéry zavčas uvědomili a snažili se je překonat. Abychom nepovažovali změny okolního prostředí za problémy, ale chápali je jako konkurenční výhodu organizace. Abychom – chceme-li dosáhnout této výhody – získali schopnosti učit se daleko rychleji než naši konkurenti, protože v budoucnu vyniknou právě takové organizace, které pochopí, že ke svému prospěchu je třeba využít soustředěného zaujetí lidí na všech podnikových úrovních.

¹ Pojem organizace se vztahuje především na podniky (obchodní společnosti a družstva), vysoké a odborné školy, profesní sdružení, klastry či týmově organizované skupiny lidí. (srov. Častorál, 2008, s. 55)

² Jedná se např. o vertikální organizační strukturu, jednosměrnou komunikaci „shora dolů“, odmítnutí delegovat pravomoci, přečeňování tzv. „tvrdých faktorů“ řízení (strategie či plánování) na úkor „měkkých faktorů“ řízení (firemní filozofie, firemní kultura, ideologie, vize, hodnoty, či symboly), nerespektování komplexnosti, neschopnost rozvíjet a využívat lidský potenciál a mnohé další. (srov. Barták, 2006, s. 11)

A konečně tedy, abychom začali postupně budovat učící se organizaci, která nás neustále povede na cestě k našim vytyčeným cílům. (srov. Senge, 2007, s. 21–22)

Jakmile si však uvědomíme, že je nezbytné vytvořit „učící se organizaci“, která nás naučí přizpůsobovat se vnějším tržním změnám, je třeba mít také na vědomí, že vybudování takové organizace – organizace, která se neustále učí – vyžaduje jistě mnoho času a velkého úsilí. Jinak řečeno: „*Změna je spojená s učením a učení jde pomalu. I když jste mimořádně nadaní, trvá dlouhá léta, než se stanete velkým operním zpěvákem nebo zpěvačkou*“, vyslovil přední světový guru současného businessu Jonas Ridderstrale. (cit. dle Svoboda, 2007)

V managementu vznikla řada konceptů, které se zabývají přežitím či řízením organizací v současných podmínkách. Jeden z těchto konceptů, jež je v poslední době velmi diskutovaným tématem, se nazývá *učící se organizace*. Je základem strategických dokumentů, avšak postrádá ještě jakousi propracovanost. Proto je nutné podotknout, že ačkoliv byly učící se organizace „vynalezeny“³, doposud nebyly přeneseny na úroveň inovace.⁴ (srov. Senge, 2007, s. 23)

Téma „Učící se organizace“ jsem si pro svou magisterskou diplomovou práci zvolila v důsledku jeho nynější aktuálnosti i potřebnosti. Seznámení se s tímto tématem může nepochybně ovlivnit úspěšnost či dokonce samotné přežití dnešních firem. Předmětem této práce je vymezení konceptu učící se organizace a souvisejících pojmů a popis základních disciplín učení. Cílem mé práce je určení metod, které podporují zavedení systému učící se organizace do firemního prostředí, jehož dosáhnou právě prostřednictvím charakteristik pětice základních disciplín⁵ učící se organizace, z nichž budu vycházet. Tyto disciplíny, jež je třeba k vybudování takového podniku dokonale zvládnout, figurují v Sengeho⁶ díle *Pátá disciplína: Teorie a praxe učící se organizace*.

³ K „vynálezu“ dochází, jakmile je v laboratorních podmínkách prověřena funkčnost výchozího nápadu. (srov. Senge, 2007, s. 23)

⁴ Nápad je považován za „inovaci“ teprve tehdy, když jej lze s vysokou mírou spolehlivosti, v účelném měřítku a s přijatelnými náklady napodobit. (srov. Senge, 2007, s. 23)

⁵ Mezi Sengeho základní disciplíny učící se organizace patří systémové myšlení, osobní mistrovství, mentální modely, sdílená vize, týmové učení. (srov. Senge, 2007, s. 24–27)

⁶ Peter M. Senge (nar. 1947) je považován za jednoho z nejlepších světových myslitelů v oboru managementu a vedení lidí. V současné době působí v profesorském sboru Massachusettského technologického institutu (MIT). Je zakladatelem Společnosti pro organizační učení (Society for Organizational Learning, SoL) při MIT. Kromě knihy *Pátá disciplína* spolupracoval také na dílech *The Fifth Discipline Fieldbook* (1994), *The Dance of Change* (1999), *Schools That Learn* (2000) a *Presence* (2004). Technické bakalářské studium absolvoval na Stanfordově univerzitě, magisterské studium v oboru modelování sociálních systémů a doktorské studium managementu absolvoval na MIT. V současné době žije s ženou a dětmi ve státě Massachusetts. (srov. Senge, 2007, s. 431)

Kniha je řazena mezi klasická díla světové manažerské literatury. Vychází z patnácti let zkušeností s uplatňováním jejích hlavních myšlenek v praxi řady organizací různého zaměření i odvětví. Jako východisko jsem si ji vybrala proto, že popisuje, jakým způsobem se mohou organizace zbavit „poruch učení“, které ohrožují jejich produktivitu a úspěch.

2. Vymezení konceptu „učící se organizace“ a souvisejících pojmů

V této kapitole charakterizují vznikající koncept „učící se organizace“ a důležité pojmy, které se k tomuto konceptu vztahují.

2.1 Vymezení konceptu „učící se organizace“

V posledních několika letech se ve světě objevila myšlenka organizací jako učících se systémů, která vedla k vytvoření dnes již zpopularizovaného konceptu „**učící se organizace**“. (Easterby-Smith a kol., 1999, s. 217) Přestože se autoři doposud neshodují na žádné jednotné obecné definici⁷ tohoto konceptu, pokusím se tento pojem co nejsrozumitelněji a nejdůležitěji vysvětlit pomocí jeho nejrůznějších vymezení.

- Východiskem mé práce je především **Sengeho vymezení**⁸ (2007, s. 21), které charakterizuje učící se organizace jako místa „... *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.*“

Existuje však mnoho definic, která Sengeho vymezení učících se organizací více konkretizují, rozvíjejí či doplňují.

- Přesnější vysvětlení tohoto pojmu nabízí např. Watkins s Marsick (1992, s. 118), které kladou důraz na strategickou hodnotu učení. Podle nich se učící se organizace vyznačuje celkovým zapojením zaměstnanců do pracovního procesu, v němž dochází ke **kolektivní změně** založené na sdílených hodnotách a principech. Přesněji řečeno zde dochází k učení na úrovni jednotlivců, týmů, organizace i komunity, se kterou je organizace v kontaktu. Jedná se o setrvalý proces, integrovaný s procesem pracovním, který rozvíjí způsobilost organizace inovace a růstu. Učící se organizace má zabudované systémy podchycující učení a umožňující jeho sdílení.
- Burgoyne a Boydell (Tichá, 2005, s. 58) poukazují na rozvojový potenciál všech členů organizace i na rozvoj organizace samotné, již můžeme považovat za **analogii**

⁷ K učící se organizaci se vztahují pouze dílčí teorie, metody a techniky. (srov. Častorál, 2008, s. 11)

⁸ Ve své knize *Pátá disciplína* Senge nepoužívá žádnou konkrétní definici učící se organizace; jedná se zde tedy spíše o jakési přiblížení tohoto konceptu.

živého organismu, sjednocující učení všech lidí v organizaci. Učící se organizaci definují jako organizaci „... která podporuje učení všech svých členů a která se na základě učení postupně transformuje.“

Důležité je zde upozornit na fakt související s připodobněním organizací k živým organismům. V literatuře jsou sice organizace často vnímány jako „živé systémy“, jež disponují obrovskými schopnostmi učit se, vyvíjet a obnovovat, avšak kdybychom toto připodobnění využili do všech jeho důsledků, museli bychom respektovat skutečnost, že růst se v určitém věku zastaví. Analogie živých systémů a poznání jejich mechanismů slouží v tomto případě pouze k inspiraci na cestě učení a dalšího zdokonalování. Umožní nám také chápat podnik jako společenství lidí s takovými prvky, které nám prostřednictvím jejich přenesení a **tvůrčího způsobu** využití mohou pomoci nahlédnout do složitých problémů v této oblasti. (srov. Častorál, 2008, s. 60) „Dokonce se hovoří o nových mostech mezi starými a novými přístupy, mezi novým chápáním učících se organizací jako živých systémů.“ (Častorál, 2008, s. 60)

- Garvin (1993, s. 80) proměňuje Sengeho teorii v realitu. Učící se organizaci definuje jako organizaci, která je „zručná“ ve vytváření, získávání a přenosu znalostí, ve **změně chování** i umění reflektovat nové poznatky a „ponořit se“ do podstaty věcí.
- Dixon (cit. dle Tichá, 2005, s. 59) tvrdí, že učící se organizace „... využívá záměrně proces učení na úrovni jednotlivce, skupiny i systému jako celku k postupné **transformaci organizace** ve směru, který ve zvýšené míře uspokojuje zájmové skupiny⁹.“

Z výše uvedeného je zřejmé, že učící se organizace představuje složitý **kontinuální proces**, v němž důležitou roli hraje **synergické učení**¹⁰ a s ním spojená **inovace**¹¹. (srov. Senge, 2007, s. 229) Každá taková organizace usiluje o nepřetržité zvyšování své schopnosti vytvářet vlastní budoucnost. K takovému uskutečnění však může dojít pouze za předpokladu zásadního posunu mysli členů organizace, tedy

⁹ Zájmovými skupinami, které mají nějaký vztah k organizaci, mohou být např. zaměstnanci, zákazníci, obchodní partneři atd. (srov. Tichá, 2005, s. 59)

¹⁰ Synergické učení spočívá ve vzájemné spolupráci a společném působení; zahrnuje v sobě synergický efekt, tedy efekt společného působení více prvků, který je obvykle větší či kvalitativně lepší než prostý součet efektů ze samostatného působení jednotlivých prvků. (srov. Business center.cz, 1998)

¹¹ Tidd (2007, s. 11) charakterizuje inovaci jako změnu produktu, procesu, pozice či paradigmatu.

prostřednictvím radikální změny hodnotových systémů a přístupů prováděné v souladu s organizačními cíli. (Senge dle Smith, 2001) Každý zaměstnanec v učícím se podniku je považován za aktivní prvek organizace a tato aktivita se vynořuje přímo z něj samotného. (srov. Henych, 2008) Učení zde také nepochybně přispívá k obohacení všech zájmových skupin. (srov. Tichá, 2005, s. 59)

Jinak řečeno, základem učící se organizace je integrace jednotlivých komponent do větších celků s novou kvalitou chování. (srov. Častorál, 2008, s. 12) Zajímavým faktem je, že pro většinu lidí se mění postoj k práci: člověk postupně přechází od instrumentálního¹² k **duchovnímu**¹³ **pojetí práce**. V důsledku toho je třeba vytvořit organizace, které odpovídají vyšším aspiracím člověka a překračují jeho potřeby potavy, přístřeší a sounáležitosti. (srov. Senge, 2007, s. 22)

To, k čemu dochází v učící se organizaci, lze tedy nejpřesněji charakterizovat slovem západní kulturní tradice, které se několik minulých stovek let příliš nepoužívalo. Tímto slovem je „**metanoia**“ ve smyslu posunu či změny myšlení. Řekové jím rozuměli zásadní překročení neboli transcendenci („*meta*“ ve významu „*nad*“ nebo „*za*“) myšlení či mysli („*noia*“ má kořen v „*nous*“, což znamená myšlení nebo rozum). Přiblížit se významu slova „**metanoia**“ znamená pochopit hlubší význam „učení“, protože i součástí učení je zásadní změna či posun myšlení. (srov. Senge, 2007, s. 30–31)

Podstatou vybudování učící se organizace je tedy **změna myšlení**, pod kterou si Senge (2007, s. 30) představuje „*přechod od vnímání sebe sama jako bytosti oddělené od světa k pochopení své osobní spojitosti se světem, od vnímání problémů jako nepřijemností, 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 způsob, jakým vytvářejí svou skutečnost a jak ji mohou měnit. (srov. Senge, 2007, s. 30)

Je nutné si uvědomit, že budování učící se organizace nemá žádný konečný stav; je to **celoživotní, nikdy nekončící cesta**, která vyžaduje obrovskou dávku trpělivosti. (srov. Senge, 2007, s. 17)

¹² Instrumentální pojetí práce jako prostředek k dosažení určitých cílů. (srov. Senge, 2007, s. 22)

¹³ Duchovní pojetí práce jako hledání „vnitřních“ přínosů. (srov. Senge, 2007, s. 22)

2.2 Znaky učící se organizace

Pro lepší pochopení konceptu „učící se organizace“ je třeba seznámit se s jejími základními znaky.

Důležité znaky učící se organizace vystihl Častorál (2008, s. 55):

- vytváří příležitosti pro učení, inspiruje, motivuje a stimuluje k využívání znalostních příležitostí.
- vytyčuje vize postavené na znalostech a utváří podmínky k jejich sdílení všemi pracovníky organizace.
- vytváří a stimuluje tvůrčí dynamiku i kreativní přístupy k řešení potřeb organizace a jejího okolí.
- investuje do vzdělávání svých pracovníků a týmů a obvykle je organizuje na znalostní úrovni.
- rozvoj lidských zdrojů cestou učení je provázán na ekonomickou budoucnost podniku.
- vytváří most mezi teorií a praxí prostřednictvím propojení pracovní činnosti s učením.
- v procesu učení klade důraz na dovednosti v oblasti dobývání a vytěžování informací, principy problémového učení, součinnosti, kooperace a komunikace k širšímu rozhledu.
- používá moderní vzdělávací technologie a inovace výukových programů při respektování individuálních přístupů k pracovníkům a týmům.
- při řízení využívá adaptivních a aktivních metod i analogií s principy živých organismů.

Mezi nezbytné podmínky vzdělávací atmosféry organizace zahrnujeme (srov. Častorál, 2008, s. 55):

- 1) existenci **sdílené vize** (vizí) postavené na znalostech,
- 2) individuální **motivační přístup** ke každému pracovníkovi a pravidelnou **komunikaci**,
- 3) využívání **zpětné vazby** z vnitřního prostředí i okolí organizace.

2.3 Vymezení pojmu „učení se“

V souvislosti s učící se organizací považují za nezbytné přiblížit pojem „učení se“.

Učení nás provází od raného věku až do stáří. Vlastnost „učení se“ náleží živým organismům, kterým v přírodě dává mimořádné postavení a zahrnuje **adaptaci** na měnící se prostředí. (srov. Častorál, 2008, s. 12, 54) Učení však není pouze naší přirozeností, nýbrž i naší radostí, to znamená, že lidé se učí rádi¹⁴; jestliže jsme např. součástí nějakého týmu či skupiny lidí, nepochybně jsme spokojeni, když si mezi sebou důvěřujeme, navzájem doplňujeme své přednosti a vyvažujeme svá omezení, máme společné cíle a společně dosahujeme mimořádných výsledků. (srov. Senge, 2007, s. 22)

Skutečné učení směřuje k samotné podstatě toho, co to znamená být **lidskou bytostí**.¹⁵ Poskytuje nám totiž možnost sami sebe znovuvytvářet a získávat schopnost dělat něco, co jsme doposud dělat neuměli. (srov. Senge, 2007, s. 31) Prostřednictvím učení nabýváme nový pohled na svět i na svůj vztah k němu. Chápeme tak lépe nejen sami sebe, ale i ostatní. Vytváříme si také předpoklady pro aktivní a tvůrčí činnost. Je důležité si uvědomit, že zde nejde pouze o teorie, nýbrž i o praktické postupy a zkušenosti¹⁶. (srov. Častorál, 2008, s. 54) Podstata organizačního učení spočívá v „*uvolnění, sladění a usměrnění intelektuální energie, která je skryta v myslích a mobilizačních rezervách pracovníků a jejím svedení do společných toků učících se organizací.*“ (Častorál, 2008, s. 58–59)

Skutečné učení se vztahuje jak k lidské bytosti, tak k **rolí ve společnosti**. „*Má zvláštní odpovědnost za výchovu k budování světa, v němž dochází k vzájemné podpoře. Musí pomoci vytvořit nový humanismus. Je tak nutným protipólem globalizace, jež by jinak byla založena na ekonomice či technologii. Uvědomění si této skutečnosti*

¹⁴ Tato myšlenka ovšem není zastávána všemi teoretiky učení, např. Stephenem D. Brookfieldem. (srov. Brookfield, 2005)

¹⁵ Tento fakt se vztahuje k pojmu **animace**. Animace znamená doslova oduševňování; je to nikdy nekončící proces humanizace člověka – proces získávání a rozvíjení specificky lidských vzorců chování, proces osvojování specificky lidských hodnot vytvořených v průběhu existence civilizace. Animace je vztažena na enkulturaci, socializaci i resocializaci, profesionalizaci a edukaci. Věda o animaci dospělého člověka představuje jednu z možností, jak můžeme pohlížet na andragogiku. Můžeme zde hovořit o nejširším pojetí či o absolutním východisku andragogiky. (srov. Bartoňková, Šimek, 2002, s. 13–14)

¹⁶ Je pochopitelné, že učení opírající se o vlastní zkušenost, je neefektivnější. V praxi učících se organizací to však v plné míře možné není, neboť ekonomické odezvy na důsledky rozhodnutí se projevují až s odstupem řady let. (srov. Častorál, 2008, s. 59)

umožňuje hledat společné hodnoty jako základ intelektuální a morální solidarity lidstva.“ (Učení je skryté bohatství ..., 1997)

Požadavek vzdělávání, které má být užitečné jak samotnému jedinci, a to ve všech oblastech jeho života, tak i komunitě a organizaci, ve které tento jedinec působí jako člen, je konkretizován tzv. „**čtyřmi pilíři vzdělávání**“ (Učení je skryté bohatství ..., 1997):

1. Učit se poznávat

- předpokladem je rozvinout dovednosti potřebné k učení se
- znamená spíše zvládnutí samotných nástrojů a metod poznávání než osvojování jednotlivých izolovaných a utříděných informací
- rozvíjí koncentraci, paměť a myšlení

2. Učit se jednat

- vyjadřuje praktickou dovednost vycházet s lidmi různé orientace, s různým přesvědčením i rasou či z rozličného sociálního prostředí
- znamená být kompetentní¹⁷ v profesi, pro kterou jsem postupně připravován; způsobilý pro týmovou práci; iniciativní a ochotný přijmout na sebe rizika
- zahrnuje významnou schopnost komunikace a tvůrčího řešení jak pracovních problémů, tak i mezilidských konfliktů
- patří sem také schopnost zapojit se do smysluplných činností ve volném čase a učit se být aktivním při sociálních činnostech

3. Učit se žít společně (s ostatními)

- znamená učit se vzájemné důvěře, toleranci a schopnosti kooperovat s lidmi odlišných názorů; upevňovat lidské vztahy
- vyžaduje přesvědčení, že úcta, slušnost, soucit a solidárnost jsou hodnoty, které mají v životě důležitý význam stejně jako služba druhým lidem¹⁸
- je nezbytné, abychom se naučili zprostředkovávat zkušenost společně sdílených a dosahovaných cílů

¹⁷ Kompetentní člověk je takový, který je odborně a sociálně vybaven pro výkon dané profese a je schopen využívat své znalosti, dovednosti a personální vlastnosti k dosahování firemních cílů a standardů stanovených pro jeho pracovní pozici, funkci apod. (srov. Barták, 2006, s. 97)

¹⁸ Současný život je charakterizován atmosférou soupeření, která často upřednostňuje soutěživost a individuální úspěch. (Učení je skryté bohatství ..., 1997)

4. Učit se být (autentickou integrovanou osobností)

- ve smyslu pochopení jedinečnosti existence každého člověka, porozumění vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami
- vyžaduje schopnost sebezpřijetí, ale i přijímání druhých v jejich odlišnostech a rozvíjení své sebedůvěry i kritického myšlení
- je spojováno s porozuměním okolního světa a se schopností řešit své vlastní problémy, činit vlastní rozhodnutí, nést odpovědnost sám za sebe a smysluplně reagovat na to, co od něj společnost, komunita či organizace očekává

Podle Častorála (2008, s. 56) můžeme učení chápat ve třech rovinách:

1. registrační – registrace nových poznatků a jejich přiřazení k ostatním;
2. analytická – hledání vysvětlení;
3. syntetická – změna vnitřních i vnějších procesů.

Hovoříme-li o učící se organizaci, vyskytuje se zde problém spočívající v tom, že slovo „učení“, jak je používáno dnes, již ztratilo svůj hlavní význam. V každodenním běžném užití se toto slovo stalo synonymem pro „vstřebávání informací“, které má pouze vzdáleně příbuzenský vztah se **skutečným učením**. (srov. Senge, 2007, s. 31)

Závěrem této podkapitoly mohu snad pouze již podotknout, že adaptivní učení umožňující přežití organizace musí být doprovázeno **„učením k tvořivosti“** – učením, jež rozšiřuje naši schopnost tvořit a díky němuž se stáváme součástí plodného životního procesu. Tento fakt je považován za význam učící se organizace. (srov. Senge, 2007, s. 31)

2.4 Učící se organizace a znalostní management

Následující podkapitola stručně vysvětluje, co je to znalostní management a poukazuje na rozdíl mezi ním a učící se organizací, protože jsou tyto dva pojmy spolu často zaměňovány.

Podle Vítkové (cit. dle Barták, 2006, s. 81) je úkolem znalostního managementu *„cílevědomé řízení tvorby, získávání, sdílení a užití znalostí“*. K tomuto úkonu je třeba **„umět“** (intelektuální kapitál), **„chtít“** (EQ) a **„moci“** (vstřícná firemní kultura podporující učení). (srov. Barták, 2006, s. 81) Znalostní management se zaměřuje na vědomosti, dovednosti, schopnosti a zkušenosti, kterými organizace disponuje

ve znalostech¹⁹ svých pracovníků a k těmto znalostem zahrnuje aktivní i systémový přístup²⁰ a přináší požadavek permanentního učení. V této souvislosti se přetváří modely vzdělávání jednotlivce a učení se v rámci organizace. Systém řízení, který by nevycházel z předpokladu, že lidé jsou ve své genetické podstatě vybaveni touhou po poznání a předpoklady učit se, ani by tento předpoklad nerozvíjel, by lidi bezesporu omezoval. Proto jsou pro strategický znalostní management významné osobní vize a aspirace. (srov. Častorál, 2008, s. 7, 11)

Znalostní management tedy spočívá ve vybudování kanálu přenosu znalostí; představuje doslova explicitní kontrolu a **řízení znalostí** v organizaci, která se zaměřuje na dosažení firemních cílů. Bureš (2007, s. 64) definuje znalostní management jako „*způsob manažerského přístupu k vedení organizace, tvorby prostředí v organizaci a dosahování podnikových cílů, spočívajících ve sladění organizačních procesů s procesy znalostními, a to prostřednictvím znalostních zdrojů a pomocí vhodných metod, technik a nástrojů.*“ Oproti tomu učící se organizaci můžeme považovat za místo, jehož posláním je přenášet zkušenosti, a hlavně za **přirozený** samostatně fungující **proces**. (srov. Častorál 2008, s. 60; Senge, 2007, s. 22)

2.5 Učící se organizace a organizační učení

Je vhodné stručně vymezit příbuzný pojem „organizačního učení“, neboť jeho význam je obvykle zaměňován s významem konceptu „učící se organizace“.

Organizační učení zahrnuje oblast znalostí v rámci organizačních teorií, které vznikly na základě studia nejrůznějších modelů a teorií o tom, jak se organizace učí a adaptují. (srov. Wikipedia, 2010) Je to kontinuální proces, který se vyznačuje schopností organizace zachytit a vnímat změny ve vnitřním i vnějším prostředí a přizpůsobovat se jim. Organizační učení představuje více než pouhou sumu informací.

¹⁹ Uvedená hierarchie stručně vysvětluje následující pojmy (srov. Bureš, 2007, s. 26): **Data** představují symboly, kterými jsou myšleny **informace** obsahující odpovědi na otázky: „Kdo?“, „Co?“, „Kde?“, „Kdy?“. Schopnost využít informace pro zodpovězení otázky: „Jak?“ se nazývá **znalost**. **Poznání** je označováno za schopnost odpovědět na otázku: „Proč?“. **Moudro** znamená umění klást si otázky, na které nejsou snadné odpovědi, rozlišovat, co je dobré a co je špatné (morálku, principy...)

²⁰ Systémový přístup znamená způsob myšlení či řešení problémů, kdy jsou zkoumané jevy a procesy chápány komplexně v jejich vnitřních a vnějších souvislostech. Jde tu především o pochopení, vhodné formulování a řešení zkoumaného problému nebo jeho částí, a to v kontextu organizace, vnějšího prostředí, popř. odpovídajících procesů. Klíčovým pojmem systémového přístupu je pojem systém, jímž se rozumí účelově definovaná množina prvků a vazeb mezi nimi, které jako celek vykazují určité vlastnosti resp. chování. (srov. Wikipedie, 2009)

Vyžaduje především systematickou integraci a **kolektivní interpretaci nových znalostí**, na kterých jsou závislé kolektivní akce. (srov. Business Dictionary, 2010) Argyris se Schönem (1978, s. 9) poukázali na paradox, který tkví v organizacích: „Organizace nejsou pouze souhrnem jednotlivců, nicméně bez tohoto souhrnu nemohou existovat.“²¹ Jednodušeji řečeno, organizační učení nepředstavuje pouze individuální učení, nýbrž zahrnuje i učení na základě zkušeností a jednání jednotlivců v organizaci. (srov. Argyris, Schön, 1978, s. 9) Specialisté na organizační učení se proto snaží svým klientům poskytovat maximální pomoc při učení se ze zkušeností a začlenit učení jako zpětnou vazbu do procesu plánování. (srov. Wikipedia, 2010)

Přestože definice organizačního učení nevypadá na první pohled příliš odlišně od definice učící se organizace, je na oba koncepty pohlíženo jinak. Organizační učení vyjadřuje učení v organizačním kontextu zahrnující **praktické hledisko** a heuristický způsob vysvětlování vzdělávacích aktivit; měl by být přítomen ve všech organizacích. O učící se organizaci je však třeba uvažovat jako o určitém **směru**. (srov. Garavan, 1997, s. 18–21)

Tedy logicky vzato a shrnuto, *učící se organizace* může vzniknout pouze na základě postupného budování *organizačního učení*. *Organizační učení* je tedy **realitou**, zatímco *učící se organizace* představuje **ideologický koncept** neboli cíl. *Organizační učení* je jedním z reálných projevů fungování *učící se organizace*. Jakmile bude někdy reálně fungovat *učící se organizace*, od *organizačního učení* se bude lišit svou komplexností a zacíleností.

2.6 Učící se organizace vs. klasické vzdělávání

V dnešní chaotické době nabývá koncept „učící se organizace“ stále většího významu, neboť splňuje kritéria potřebná k přežití všech současných podniků a firem. V této souvislosti proto uvádím základní faktory, které odlišují učící se organizaci od klasického vzdělávání (srov. Častorál, 2008, s. 55):

- ⇒ objekt vzdělávání se postupně mění na **subjekt vzdělávání** (aktivita, osobní cíle)
- ⇒ časové omezení klasického vzdělávání je nahrazeno **celoživotním učením**
- ⇒ mezi interním a externím vzděláváním neexistují žádné rozdíly

²¹ Senge (2007, s. 145) tuto myšlenku formuloval následovně: „*Organizace se učí prostřednictvím jednotlivců, kteří se učí. To, že se učí jednotlivci, ovšem není zárukou organizačního učení. Avšak bez učících se jednotlivců nemůže k žádnému organizačnímu učení dojít.*“

- ⇒ orientace na **individuální potřeby**
- ⇒ vytváří se optimální klima a **znalostní podmínky** v organizaci
- ⇒ **pozornost** věnovaná manažerovi (jako objektu vzdělávání) se mění a soustřeďuje se **na celou organizaci**
- ⇒ hledá se úzké **propojení mezi učením jednotlivců a učením v rámci celé organizace**

3. Disciplíny učící se organizace

Učící se organizace se skládá z prvků, jež jsou považovány za **základní disciplíny učení**. Tyto disciplíny mají životně důležitý význam, neboť na základě jejich dokonalého zvládnutí se budou učící se organizace zásadním způsobem odlišovat od tradičních autoritativních organizací. (srov. Senge, 2007, s. 23)

Pojem „disciplína“ je odvozen z latinského slova *disciplina* – učení, vyučování, znalost – a je definován jako **rozvojová cesta** získávání určitých dovedností nebo způsobilostí. Představuje soubor teorií a metod, které je třeba studovat a osvojit si je, aby mohly být uplatněny v praxi. (srov. Senge, 2007, s. 28)

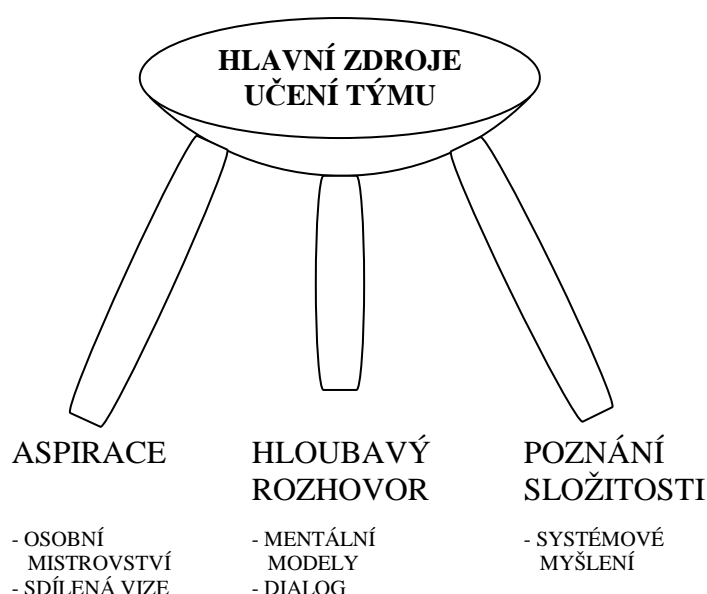
Přestože ne všichni lidé disponují vrozeným nadáním (což se týče obecně všech disciplín, z nichž mohu uvést např. malování, golf, elektroinženýrství, účetnictví atd.), každý člověk může získat jistou způsobilost prostřednictvím praktického cvičení. To však vyžaduje zájem a ochotu **učit se celý život**, z čehož plyne, že je nemožné dosáhnout konečného cíle v tom smyslu, že o sobě nikdy nebudeme moci prohlásit, že jsme dokonale poučení lidé nebo že naše organizace dosáhla trvalé dokonalosti, neboť čím více se budeme učit a poznávat nové, tím více si budeme uvědomovat svou neznalost. Jde tu pouze vždy o to, zda se my nebo naše organizace zlepšuje či zhoršuje. (srov. Senge, 2007, s. 28)

Na základě těchto disciplín se zároveň nevytvoří ani konečná podoba učící se organizace, neboť jakmile se tyto disciplíny spojí dohromady, bude se zde spíše hovořit o **nové vlně experimentování** a postupných kroků. (srov. Senge, 2007, s. 29)

Účelem existence pěti základních disciplín učení, které Senge (2007) vymezuje a mezi něž patří **osobní mistrovství, mentální modely, sdílená vize, týmové učení** a **systemové myšlení**, je poskytnout životně důležitý rozměr vytváření organizací, které se dokáží skutečně „učit“ a neustále zvyšovat svou schopnost realizovat své nejvyšší aspirace. Jejich prostřednictvím se mohou vytvořit organizace nového typu – **decentralizované** a nehierarchické **organizace**, které se zaměřují nejen na úspěch, ale i na osobní růst a celkovou pohodu svých zaměstnanců. (srov. Senge, 2007, s. 32)

Disciplíny učící se organizace vznikly na základě prvků²² Demingových²³ „hlubokých znalostí“²⁴ a představují přístupy rozvoje tří hlavních zdrojů učení: pěstování aspirací, rozvíjení hloubavého rozhovoru a poznání komplexity (viz obrázek). Sengeho východisko, které tvrdí, že základní jednotkou procesu učení v organizaci jsou pracovní týmy – přesněji řečeno lidé, kteří se navzájem potřebují k dosažení žádoucího výsledku – nabádá k tomu, abychom o lidech hovořili jako o „**hlavních zdrojích učení týmů**“ (srov. Senge, 2007, s. 12, 24, 32)

Obr.: Třínohá stolička symbolizující hlavní zdroje učení týmů



(srov. Senge, 2007, s. 12)

Obrázek názorně ukazuje význam každé nohy stoličky – v případě, že bude jakákoliv z těchto noh chybět, je nemožné, aby stolička stála.

Každá z pětice disciplín učení v sobě zahrnuje to, jak přemýšlíme, jaké máme jeden k druhému vztahy a jak se společně učíme. V tomto případě se jedná o **osobní**

²² Mezi tyto prvky je řazena „teorie odchyly“ (statistická teorie a metoda), „poznání systému“, „teorie vědění“ (význam mentálních modelů) a „psychologie“, zejména „vnitřní motivace“ (význam osobní vize a ryzích aspirací). (srov. Senge, 2007, s. 12)

²³ Dr. W. Edwards Deming byl po celém světě uznáván jako průkopník hnutí řízení jakosti. Později však termín „úplné řízení jakosti“ („total quality management“, „TQM“) přestal zcela používat, neboť si uvědomil, že se z něj stala povrchní nálepka pro nástroje a techniky. Skutečnou práci označoval jako „transformaci převládajícího systému řízení“ a považoval ji za něco, co leží mimo záměr manažerů, jejichž úsilím jsou pouze krátkodobá zlepšení. (srov. Senge, 2007, s. 11–12)

²⁴ „Hluboké znalosti“ jsou vyžadovány transformací převládajícího systému řízení. (srov. Senge, 2007, s. 12)

disciplíny. Je třeba, abychom k jemnějším úkolům budování organizací, zvyšování jejich inovačních a tvořivých schopností a navrhování zásad a struktur přistoupili na základě vstřebávání těchto „nových“ disciplín. (srov. Senge, 2007, s. 28)

Na otázku „Proč jsou Sengeho disciplíny učící se organizace v současné době nezbytné“ může výstižně odpovědět krátký odstavec²⁵ napsaný dr. Demingem (Senge, 2007, 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.*“

Deming (cit. dle Senge, 2007, s. 13) si uvědomoval, že lidé selhávají, neboť jejich přizpůsobování životu ve společnosti je určováno **způsoby myšlení a jednání**, které jsou pevnou součástí jejich nejformativnějších institucionálních zkušeností. Vztah mezi nadřízeným a podřízeným připodobňoval ke vztahu mezi učitelem a žákem. Všechny děti totiž vědí, co je potřeba k tomu, aby ve škole prospívali a jak udělat učiteli radost – tohle poznání plně uplatňují ve svém pracovním životě probíhajícím ve znamení „přinášení potěšení šéfům a neschopnost zlepšit systém, který slouží zákazníkům“.

Senge (2007, s. 13–14) uvádí **osm základních prvků**, kterými je tvořen **převládající systém řízení**, jak jej chápal Deming:

- 1) **Řízení podle měřítek** (zaměření na krátkodobé ukazatele; podhodnocování nehmotných faktorů)
- 2) **Kultury založené na udržování povolnosti** (postup na základě uspokojování představ nadřízeného; řízení pomocí vyvolávání strachu)
- 3) **Řízení výsledků** (vytyčení cílů vedením; závaznost lidí odpovědností za splnění těchto cílů, a to bez ohledu na to, zda jsou v rámci existujícího systému i procesů dosažitelné)

²⁵ Dopis s obsahem tohoto sdělení byl adresován Peterovi M. Sengemu.

- 4) **„Správné“ odpovědi oproti „chybným“ odpovědím** (kladení důrazu na řešení technických problémů; zlehčování významu systémových problémů)
- 5) **Uniformita** (zastávání názoru, že rozmanitost je problém, který se musí řešit; potlačování konfliktů ve prospěch povrchní shody)
- 6) **Předvídatelnost a kontrolovatelnost** (vyjádření tvrzení, že „řídít znamená kontrolovat“; plánování, organizování a kontrolování je považováno za „posvátnou trojici managementu“)
- 7) **Nepřiměřená soutěživost a nedůvěra** (soutěžení mezi lidmi má rozhodující význam pro dosažení žádoucího výkonu; bez tohoto soutěžení by neexistovali inovace)
- 8) **Ztráta celku** (fragmentarizace; místní inovace se dále nerozšiřují)

Organizace však potřebují systém řízení založený spíše na lásce a přátelství než na vyvolávání strachu, na **spolupráci** než na rivalitě a přehnané soutěživosti, na **zvědavosti** a zkoumání než na neústupném trvání na „správných“ odpovědích, na společném řešení, dohodě a kompromisu než na přehlížení problémů a potlačování konfliktů, na učení než na kontrolování ... (srov. Senge, 2007, s. 23)

Senge je přesvědčen o tom, „že se postupně spojuje **pět nových dílčích technologií**, které přivedí inovaci učících se organizací“ a ačkoliv byly tyto technologie vyvinuty odděleně, věří, „že se potvrdí, že každá z nich má kritický význam pro úspěch těch zbývajících, stejně jako je tomu u všech souborných celků.“ (Senge, 2007, s. 24)

Senge si nepřisuzuje žádné zásluhy o to, že by vynalezl pět hlavních disciplín učení, o kterých pojednává jeho kniha. Tyto metody, jak uvádí, představují výsledky experimentování, výzkumu, autorské práce a nápaditosti stovek lidí. Osobně však se všemi těmito disciplínami dlouhou dobu pracoval, tříbil o nich své myšlenky, spolupracoval na jejich výzkumu a zaváděl je v organizacích po celém světě. (srov. Senge, s. 32)

4. Charakteristika jednotlivých disciplín učící se organizace

Charakteristika pětice základních disciplín učící se organizace je hlavním výchozím bodem mé magisterské diplomové práce. Tyto disciplíny se rozvíjejí jako **soubor**, což na jednu stranu přináší obrovskou výhodu v tom smyslu, že je možno je lépe uchopit, více jim porozumět a snažit se v nich hledat vzájemnou závislost a provázanost. Na druhou stranu to však klade obrovské nároky na integraci, neboť je více nesnadné integrovat tyto disciplíny, než kdybychom je použili samostatně. (srov. Senge, 2007, s. 29)

To, co disciplíny slučuje do jednoho soudržného celku teorie a praxe, je samotné systémové myšlení, které je označováno za **pátou disciplínu**. Chybí-li systémová orientace, chybí také motivace ke zkoumání vzájemných závislostí jednotlivých disciplín. (srov. Senge, 2007, s. 29) „*Systémové myšlení umožňuje porozumět i tomu nejjemnějšímu aspektu učící se organizace – novému způsobu, jímž jednotlivci vnímají sebe a svůj svět.*“ (Senge, 2007, s. 30)

Avšak pro plné rozvinutí možností systémového myšlení jsou také vyžadovány ostatní disciplíny učící se organizace. Osobní mistrovství upevňuje osobní motivaci k nepřetržitému poznávání toho, jak naše jednání ovlivňuje náš svět. Mentální modely se soustředí na otevřenost potřebnou k dovednosti vynést na světlo nedostatky způsobem, kterým v současnosti vnímáme svět. Utváření společně sdílené vize posiluje dlouhodobé zaujetí. Týmové učení rozvíjí schopnost skupin lidí nacházet za jejich osobními pohledy širší a celistvější obraz. (srov. Senge, 2007, s. 30)

4.1 Systémové myšlení

Základní disciplína učení, kterou budu nyní charakterizovat, se nazývá systémové myšlení. Senge nazývá systémové myšlení pátou disciplínou proto, že je **základem učící se organizace**; proto je také vhodné jej vymezit jako první.

Systémové myšlení představuje pojmový rámec, soubor znalostí a nástrojů, který byl vytvořen za účelem **projasnit** celkové **strukturní vzorce** a pomoci nám pochopit

způsob, jakým je můžeme **účinně změnit**. Obraz světa, který je výstupem těchto nových nástrojů, je mimořádně srozumitelný.²⁶ (srov. Senge, 2007, s. 24–25)

Pátá disciplína se řídí svými **jedenácti zákony**, s kterými je nutné seznámit se, abychom si mohli utvořit systémový pohled na svět.²⁷

1. zákon: Příčinou dnešních problémů jsou včerejší „řešení“

Chceme-li zjistit příčiny našich problémů v současnosti, musíme se podívat na to, jaká byla naše **řešení** jiných problémů v **minulosti**.²⁸ Řešení, která však pouze přesunují problémy z jedné části systému do jiné, zůstávají mnohdy neodhalena, neboť ti, kteří „vyřešili“ první problém, se liší od těch, kteří zdědili nový problém.²⁹ (srov. Senge, 2007, s. 75–76)

2. zákon: Čím silněji tlačíme, tím silněji systém tlačí zpět

Znamená to, že čím více úsilí vynakládáme na zlepšení stavu věcí, tím více dalšího úsilí je třeba. (srov. Senge, 2007, s. 76)

Jev, kdy dobře míněné zásahy vyvolávají takové reakce systému, které vyvažují pozitivní přínosy oněch zásahů, je označován za „**vyvažující zpětnou vazbu**“³⁰ („compensating feedback“). (srov. Senge, 2007, s. 76)

Chyba spočívá v tom, že jakmile naše počáteční snaha nepřináší trvalé zlepšení, přitlačíme a snažíme se ještě více, než jsme se snažili doposud, a to v oddanosti víře, že usilovná práce překoná všechny překážky. Tímto ve skutečnosti zaslepujeme sami

²⁶ Experimenty s malými dětmi dokazují, že se systémovému myšlení učí velmi rychle. (srov. Senge, 2007, s. 25)

²⁷ Zákony systémového myšlení jsou odvozeny z prací mnoha autorů v oboru systémů; jedná se např. o Garretta Hardina: *Nature and Man's Fate*; Jaye Forrester: *Urban Dynamics* a *The Counterintuitive Behavior of Social Systems*; Donellu H. Meadows: *Whole Earth Models and Systems*; Jr. Drapera Kauffmana: *Systems I: An Introduction to Systems Thinking*.

²⁸ Uvedme si to na výstižném příkladu, kdy dobře zavedená firma zjistí, že objem jejího prodeje v tomto čtvrtletí výrazně poklesl, a to prostřednictvím velmi výhodného programu slev v minulém čtvrtletí, který přiměl spoustu zákazníků k tomu, že nakoupili již tehdy, a nikoliv nyní. (srov. Senge, 2007, s. 75)

²⁹ Jedná se např. o případ, kdy policisté zjistí, že nová vlna exploze násilné trestné činnosti související s drogami vznikla v důsledku toho, že federální orgány zadržely obrovskou zásilku narkotik, čímž se logicky snížila nabídka drogy, vzrostla její cena a zvýšil se také počet trestných činů spáchaných drogově závislými, kteří se pokoušeli získat finanční prostředky a dostat se k droze. (srov. Senge, 2007, s. 75–76)

³⁰ Dobrým příkladem vyvažující zpětné vazby je situace, kdy jeden z firemních produktů náhle začíná ztrácet svou tržní atraktivitu a firma reaguje tak, že mu zajistí mnohem větší marketingovou podporu – utráčí tedy více za reklamu a sníží cenu tohoto výrobku. Tato strategie může přilákat zákazníky pouze dočasně, navíc firmě odsává peníze. Aby si firma tuto skutečnost vynahradila, začne odbyvat některé věci – kvalita jejich služeb (např. rychlost dodávek, pozornost při kontrole) začne upadat. Z dlouhodobého hlediska to potom znamená, že čím urputněji se firma věnuje marketingu, tím více zákazníků ztrácí. (Senge, 2007, s. 77)

sebe, abychom neviděli, jak k těmto překážkám sami přispíváme. (srov. Senge, 2007, s. 77)

3. zákon: Chování se zlepšuje předtím, než se začne zhoršovat

Třetí zákon představuje reakci typu „nejdříve lépe a potom hůře“. Je důležité si uvědomit, že vyvažující zpětná vazba se většinou objevuje s jistou „prodlevou“ – mezi nástupem krátkodobého užítku a dlouhodobé škody existuje určité časové zpoždění neboli **prodleva**.³¹ Naše typická řešení vypadají skvěle, jestliže nejdříve léčí symptomy a zapřičiňují okamžitá zlepšení, ba dokonce i absenci celého problému. Po určité době se však tentýž problém vynoří znovu nebo vyvstanou problémy nové a daleko horší. (srov. Senge, 2007, s. 78)

4. zákon: Snadná východiska z obtížné situace obvykle vedou zpět

U všech lidí přetrvává tendence uplatňovat již známá řešení na nějaké nové problémy, neboť z pohodlnosti se rádi drží toho, co znají nejlépe. Řešení však, nutno podotknout, nejsou zdaleka snadno viditelná a všem zřejmá. Proto vytrvalejší prosazování známých řešení, zatímco hlavní problémy jsou přetrvávající či zhoršující, je zajisté ukazatelem nesystémového myšlení, tedy tím, co většinou nazýváme syndromem „potřebujeme si na to vzít větší kladivo“. (srov. Senge, 2007, s. 78–79)

5. zákon: Léčba může být horší než onemocnění

Někdy se stává, že známá a snadná řešení jsou nejenom neúčinná, ale i návyková a nebezpečná.³² Dlouhodobým důsledkem uplatňování nesystémových řešení je rostoucí potřeba nových řešení. Krátkodobá zlepšení, jež vedou k dlouhodobé závislosti, jsou jevem velmi častým a odborníci na systémové myšlení mu říkají „**přesunutí břemena na zasahujícího**“³³. Všechny zasahující subjekty³⁴ „pomáhají“ hostitelskému systému,

³¹ Jedno vydání časopisu *The New Yorker* otisklo kreslený vtíp, v němž muž sedící v křesle odtlačuje mohutnou kostku domina, která na něj doléhá z levé strany. Po tomto úkonu však muž nevidí, že kostka domina sráží další kostku, která opět sráží další kostku a opět další, až řetěz padajících kostek domina nakonec uzavře kruh a jeho poslední kostka se na muže zřítí zprava. Prodleva, která zde představuje dobu, než se složí kostky domina uspořádaného do kruhu, vysvětluje, proč je tak nesnadné rozpoznat problémy systémové povahy. (srov. Senge, 2007, s. 78)

³² Jako neúčinný, návykový a nebezpečný se jeví např. alkoholismus, počínaje jako řešení problému nízkého sebehodnocení či pracovního stresu a konče jako spouštěč mnoha problémů, mezi které patří mj. i snižování míry sebehodnocení a zvyšování stresu, což značí, že jsou horší než na samém počátku, kdy se staly důvodem k napití. (srov. Senge, 2007, s. 79)

³³ Ve firmě můžeme přesunout břemeno např. na poradce, kteří se postarají o to, aby se na nich organizace stala závislou, místo toho, aby se snažili manažery klientské firmy vycvičit v samostatném řešení problémů. (srov. Senge, 2007, s. 79)

ale jakmile jej opouštějí, bývá tento hostitelský systém výrazně slabší než dříve a daleko více potřebuje i další pomoci. Vliv a síla „zasahujícího“ s postupem času rostou. (srov. Senge, 2007, s. 79)

Struktury „přesouvání břemena“ ukazují, že všechna dlouhodobá řešení musí, jak říká Donella H. Meadows (cit. dle Senge, 2007, s. 79–80), „*posilovat schopnost systému vzít na svá bedra vlastní břemena.*“

6. zákon: ***Rychlejší bývá pomalejší***

Prakticky pro všechny přírodní systémy, ekosystémy počínaje přes svět zvířat až po organizace, je typické vnitřní **optimální tempo růstu**. Optimální tempo růstu je nesrovnatelně nižší než nejrychlejší potenciální růst. Jakmile dojde ke stavu, kdy se růst stává překotným, samotný systém začne aspirovat na vyvažování růstu určitým zpomalením, přičemž v tomto procesu může být ohrožena organizace, ba dokonce její samotné přežití. (srov. Senge, 2007, s. 80)

Důsledkem okamžiku, kdy si manažeři, kteří disponují omezenými znalostmi, začnou uvědomovat, jak tyto systémové zásady působí, totiž že hatí jejich vlastní zásahy a opatření, může být záminka pro nečinnost – raději nedělat vůbec nic než učinit kroky, jež by mohly mít možná opačný účinek nebo věci dokonce i zhoršit. Skutečnou implikací systémového pohledu však není nečinnost, nýbrž nový typ jednání, pevně se opírající o nový styl myšlení – o systémové myšlení, které je sice náročnější, ale daleko slibnější než naše navyklé, rutinní postoje a přístupy k řešení problémů. (srov. Senge, 2007, s. 80)

7. zákon: ***Příčina a následek nemají těsnou návaznost v prostoru ani v čase***

Tento zákon reprezentující důležitou vlastnost složitých živých systémů, do nichž se zapojují lidé, je neodmyslitelnou podstatou všech výše uvedených problémů. „Následek“ v tomto případě představuje zjevné **symptomy**, jež signalizují výskyt určitého problému. „Příčinou“ jsou zde myšleny **interakce** základního systému, které nejvíce ovlivňují rozvoj symptomů a které – jestliže budou rozpoznány – by mohly vést k přechodu dlouhodobého zlepšení. (srov. Senge, 2007, s. 80–81)

³⁴ Zasahujícím subjektem může být např. agentura poskytující sociální program. (srov. Senge, 2007, s. 79)

Mezi povahou skutečnosti ve spleťtých systémech a našimi převažujícími způsoby uvažování o této skutečnosti existuje zásadní disonance. Manažeři totiž mívají tendenci věřit, že svět funguje způsobem, jakým funguje „svět dětský“, v němž všechny problémy nejsou od svých řešení nikdy příliš vzdáleny.³⁵ Prvním opatřením, které musíme pro odstranění nesouladu učinit, je vzdát se iluze, že příčina a následek mají těsnou návaznost v prostoru i v čase. (srov. Senge, 2007, s. 81)

8. zákon: *Malé změny mohou přinést velké výsledky – avšak oblasti, v nichž je jejich účinek nejvyšší, jsou často ty nejméně zřejmé*

Disciplína systémového myšlení na jednu stranu učí, že příliš zřejmá řešení situaci nezlepšují nebo ji zlepšují jen krátkodobě, a z dlouhodobého hlediska věci přitom zhoršují; na druhou stranu však tato disciplína ukazuje, že nevelké a dobře zaměřené činy mohou někdy přinášet eminentní a dlouhodobá zlepšení, ovšem za předpokladu, že účinkují na správném místě. Znalci systémového myšlení tuto zásadu nazývají „**pákovým účinkem**“ („leverage“). (srov. Senge, 2007, s. 81)

Řešení obtížného problému představuje mnohdy otázku pátrání po tom, kde lze s nejmenším úsilím dosáhnout vysokého pákového efektu a změny, jež povedou k trvalým a význačným zlepšením. Jediný problém však spočívá v tom, že tyto změny s potenciálně vysokým účinkem vyskytující se v systémech, do nichž jsou zapojeni lidé, jsou zpravidla značně nesamozřejmé, neboť postrádají „těsnou návaznost v čase i v prostoru“ se zjevnými symptomy problému. Vysoce **efektivní změny** jsou neviditelné, dokud nerozpoznáme síly, které se v daných systémech uplatňují. (srov. Senge, 2007, s. 81–82)

„Neexistují žádná jednoduchá pravidla pro nacházení změn, jež budou mít pákový účinek, avšak existují způsoby myšlení, které pravděpodobnost jejich rozpoznání zvyšují.“ (Senge, 2007, s. 82) Pod těmito „způsoby myšlení“ si P. Senge (2007, s. 82–83) představuje dvě východiska: prvním je učit se vidět spíše hlavní struktury než události. Prostředkem k osvojení si schopnosti vidět struktury, které v dané situaci působí, a to jak v našem osobním životě, tak i v životě organizací, jsou **systémové**

³⁵ Jako příklad zde může posloužit výskyt problému na výrobní lince, kdy jeho příčinu hledáme ve výrobě, nebo pokud se prodejcem nedaří dosáhnout prodejních cílů a my se domníváme, že potřebujeme nové programy na povzbuzení a podporu prodeje. (srov. Senge, 2007, s. 81)

archetypy³⁶, které v těchto strukturách odkazují k oblastem výskytu změn s potenciálně vysokým nebo nízkým účinkem. Druhým východiskem je uvažovat spíše v kategoriích procesů změny než okamžitých stavů. (srov. Senge, 2007, s. 82–83, 110)

9. zákon: *Můžete nechat vlka, aby se nažral, a koza může zůstat celá, ale ne současně*

To, co kolikrát považujeme za nejkomplicovanější dilema, představuje ze systémového hlediska pouze výtvar „okamžikového“ myšlení. Jakmile však své myšlení vědomě soustředíme na změny probíhající v čase (= „procesní“ myšlení), odkryje se nám toto dilema v naprosto novém světle. (srov. Senge, 2007, s. 83)

Nekompromisní rozhodovací situace typu „buď“ a „nebo“ si vytváříme sami prostřednictvím našich myšlenek zaměřených na to, co je možné v pevně daném časovém okamžiku.³⁷ Ovšem opravdový pákový účinek spočívá v tom, zda postřehneme, jak se v průběhu času mohou zlepšit jedna i druhá alternativa. (srov. Senge, 2007, s. 83)

10. zákon: *Když rozpůlíme slona, nedostaneme tak dva malé slony*

Živé systémy jsou **integrální**, a proto je jejich charakter závislý na celku. Totéž platí také o organizacích: „porozumění těm nejnáročnějším manažerským otázkám vyžaduje schopnost vidět celý systém, jenž tyto otázky vyvolává.“ (Senge, 2007, s. 84)

Abychom mohli vidět „celého slona“ a porozumět tak všem organizačním problémům, vyžaduje to zaměřit se na poznání vzájemných interakcí důležitých funkčních oblastí v organizaci, jako jsou např. výroba, marketing a výzkum. Jedině v pásmu interakcí, jež můžeme spatřit, najdeme příležitost k dosažení vysokého

³⁶ „Systémové archetypy odkrývají neuvěřitelně elegantní jednoduchost, která leží v základech složitosti manažerských problémů.“ (Senge, 2007, s. 110) Archetypy jsou nenápadné – jestliže se objeví, obvykle je spíše pocítujeme, než vidíme; někdy také vyvolávají pocit „již viděného“ (děja vu), tedy vzpomínku, že jsme se se vzorcem těchto sil již setkali. Systémové archetypy se skládají ze systémových stavebních prvků utvářených **posilujícími procesy** (motory růstu žádoucím či nežádoucím směrem; postupné mohutnění malé změny), **vyvažujícími procesy** (zdroj rovnováhy a odporu vůči změně; základ cílově orientovaného chování – udržuje status quo, pokouší se o udržení orientace na nevyslovený cíl, který jestliže nebude rozpoznán, vysloven a pojmenován, úsilí o změnu se nezdaří) a **prodlevami** (skutečnost, kdy se účinek jedné proměnné na jinou proměnnou projevuje s určitým zpožděním; jsou neodhadnutelné a vedou k nerovnováze). (srov. Senge, 2007, s. 96–111)

³⁷ Např. američtí výrobci se mnoho let domnívali, že si musí vybrat mezi nízkými náklady a vysokou kvalitou. Nevzali vůbec v úvahu, že by se všechny přístupy, jež zvyšují kvalitu a snižují náklady, mohly skloubit dohromady. Nedošlo jim, že by si mohli stanovit oba cíle za takového předpokladu, že by byli ochotni na jeden si počkat, zatímco se budou plně soustřeďovat na ten druhý. (srov. Senge, 2007, s. 83)

pákového účinku. Hlavní zásada, tzv. „**zásada hranice systému**“³⁸ tvrdí, že je třeba prozkoumat ty interakce, jež jsou pro daný problém nejvíce relevantní, tedy nehledě na formální hranice organizace. (srov. Senge, 2007, s. 84–85)

11. zákon: Na nikoho a na nic nesvalujte vinu

Pokaždé, objeví-li se nějaké problémy, v nás převládá tendence na někoho či na něco svalovat vinu. Systémové myšlení nám však ukazuje, že neexistuje žádný odlučitelný nebo separovaný systém, protože my všichni jsme součástí jediného systému. Možnost léčby spočívá jedině v navázání vztahu se svým „nepřítelem“³⁹. (srov. Senge, 2007, s. 85)

Nezapomínejme tedy na to, že je nezbytně důležité, abychom si uvědomili, že struktura⁴⁰ vytváří určitý vzorec jednání a ovlivňuje tak naše chování; že samotný **systém je příčinou** svého vlastního **chování**. (srov. Senge, 2007, s. 57, 60, 62)

Shrnutí poznatků o páté disciplíně systémového myšlení

Vyjdeme-li ze zákonů systémového myšlení, můžeme říci, že se jedná o disciplínu umožňující **vidět celky** – struktury utvářející základ složitých situací, dále rozpoznávat vzájemné vztahy a zaznamenávat vzorce změny. Systémové myšlení nám poskytuje jazyk, který začíná u změny struktury způsobu našeho myšlení. Představuje jádro, které leží v základu všech pěti disciplín učení – všechny se zabývají **změnou myšlení**⁴¹ – a umožňuje je integrovat. (srov. Senge, 2007, s. 86–87)

³⁸ Tuto zásadu je obtížné uplatňovat v praxi, neboť koncepční pojetí organizací lidem znemožňuje zpozorovat relevantní interakce v důsledku jeho projevu posilování přísného vnitřního rozdělení, jež potlačuje přenos informací přes hranice dílčích oddělení. Dalším argumentem může být např. opouštění a zanechávání problémů jiným – aby problémy za nás někdy vyřešil někdo jiný. (srov. Senge, 2007, s. 84)

³⁹ Tvůrce kreslené postavičky Pogo Walt Kelly (Senge, 2007, s. 71) nám kdysi odkryl jednu zajímavou moudrost: „Setkáváme se s nepřítelem a tím nepřítelem jsme my sami.“ Nechť si tuto myšlenku vyloží již každý po svém ...

⁴⁰ Struktura neleží mimo rámec jednotlivce. Povaha struktury v systémech tvořených lidmi je velmi jemná, neboť jsme součástí této struktury, to znamená, že často míváme možnost měnit struktury, v nichž působíme. Obvykle si však tuto svou možnost neuvědomujeme, protože ve skutečnosti struktury mnohdy vůbec nevidíme. Spíše si uvědomujeme, že pocíťujeme jakési nutkání jednat určitými způsoby. (srov. Senge, 2007, s. 61–62)

⁴¹ Změna myšlení vyvolává změnu struktury a změna struktury způsobuje změnu chování. (srov. Senge, 2007, s. 70)

4.2 Osobní mistrovství

Osobní mistrovství je disciplínou nepřetržitého osvětlování a prohlubování **osobní vize**, koncentrace zdrojů **energie**, rozvíjení **trpělivosti** a **objektivního vnímání** skutečnosti. (srov. Senge, 2007, s. 25)

Podstatou osobního mistrovství je osvojit si schopnost, jak ve svém životě vyvolávat a udržovat **tvůrčí napětí**. Tvořící napětí je vyvoláváno prostřednictvím vzájemného porovnání vize (toho, o co usilujeme) a jasného obrazu současné skutečnosti (kde se nacházíme nyní vzhledem k tomu, čeho chceme dosáhnout). V závislosti na tom, jak moc se držíme své vize a jak na nás tato vize působí, neexistují dvě možnosti uvolnění tvůrčího napětí: buď přiblížíme skutečnost vizi anebo přiblížíme vizi skutečnosti. (srov. Senge, 2007, s. 147–148, 155)

Podarí-li se nám osvojit si vysokou úroveň osobního mistrovství, budeme moci důsledně dosahovat výsledků, o něž skutečně stojíme, jež pro nás mají ten **nejhlubší význam**, a to v důsledku plného soustředování na vlastní nepřetržité učení. Lidé s touto úrovní osobního mistrovství jsou angažovanější a odpovědnější za svou práci. Důležité ovšem je, abychom si na začátku ujasnili věci, které jsou pro nás opravdu důležité, pokud si přejeme splnit naše nejvyšší aspirace. (srov. Senge, 2007, s. 25, 149)

Osobní mistrovství představuje **duchovní kámen** učící se organizace, neboť „*to, jak organizace fungují, je důsledkem toho, jak se po pracovní stránce projevujeme my, jak smýšlíme a jaké jsou naše interakce; potřebné budoucí změny se nebudou týkat jen našich organizací, ale stejně tak se budou týkat i nás samotných.*“ (Senge, 2007, s. 17) Jinak řečeno „*oddanost organizace věci učení a její schopnost učit se nemohou být o nic větší než oddanost věci učení a schopnost učit se jejich jednotlivých členů.*“ (Senge, 2007, s. 25)

Vedle zmiňovaného tvůrčího napětí rozlišujeme ještě **emocionální napětí**. Jestliže tato napětí nebudeme schopni od sebe rozeznat, uchýlíme se k umenšování své vize. (srov. Senge, 2007, s. 156)

Do disciplíny osobního mistrovství vstupuje „**strukturní rozpor**“, jímž je označován systém, jehož součástí je jak napětí přitahující nás k cíli, tak i napětí

svazující nás k základním předpoklům, distancující nás od cíle.⁴² Proti „strukturnímu rozporu“ bojujeme prostřednictvím různých strategií. To však předpokládá jeho uvědomění a současně i rozpoznání chování, které se stalo jeho důsledkem. (srov. Senge, 2007, s. 160–161, 163)

Klíčovým okamžikem ve vývoji organizace je dosáhnout osobního mistrovství proto, že jej chceme dosáhnout, a že odměnou je cesta k žádoucímu cíli. Pro zvládnutí této disciplíny je velmi důležité, abychom byli schopni soustředit se nejen na abstraktní poslání a cíle, ale i na konkrétní vize, neboť poslání bez vize postrádá smysl pro vhodné měřítko. Stejně tak ale platí, že vize bez poslání zůstává jen dobrou myšlenkou. Okamžikem, v němž bude či nebude vize dosaženo, nic nekončí – dále nás totiž povede smysl pro poslání, který v nás vyvolá nutkání stanovit si novou vizi. Proto je osobní mistrovství procesem nepřetržitého soustřeďování se na to, po čem jednotlivec **skutečně touží**. (srov. Senge, 2007, s. 148–149, 152–154)

Neoddělitelnou složkou osobního mistrovství je **podvědomí** – to, co probíhá mimo práh naší vědomé pozornosti, co považujeme za samozřejmé, běžné a obyčejné a čemu nevěnujeme téměř žádnou pozornost. Podvědomí nám umožňuje vyrovnávat se se složitostí. Úkolem této disciplíny je mj. rozvíjet hlubší spojení mezi normálním vědomím a podvědomím. K tomu je však zapotřebí opravdového zájmu o žádoucí výsledek. (srov. Senge, 2007, s. 165–167, 169)

Osobní mistrovství a pátá disciplína

Systémové myšlení umožňuje osobnímu mistrovství **integrovat rozum a intuici**, vidět vlastní **propojenost se světem** a vnímat tak více spojitostí mezi svými činy a svou skutečností, rozvíjet **soucit a empatii** spolu s tím, jak lépe poznáváme systémy a **oddat se celku**, tedy konkrétní vizi. (srov. Senge, 2007, s. 170–174)

4.3 Mentální modely

Mentální modely jsou hluboce zakořeněné předpoklady či zobecnění, jež ovlivňují **způsob, jakým si vykládáme svět** a jak v něm jednáme; mají vliv na to, co vidíme. Svých mentálních modelů a jejich vlivů na naše chování si obvykle nejsme

⁴² Robert Fritz, expert na rozvoj tvůrčích schopností, došel k závěru, že prakticky každý z nás je obdařen neuvědomovaným přesvědčením, že nejsme schopni naplnit své tužby. Tato představa vznikla jako vedlejší produkt dospívání. (srov. Senge, 2007, s. 160)

vědomí. Proto je také nepodrobujeme žádnému přezkoumání a v důsledku toho se modely vůbec nemění. Jenomže souběžně s tím, jak se mění svět, se naše mentální modely vzdalují skutečnosti, což způsobuje stále více kontraproduktivní jednání. (srov. Senge, 2007, s. 25–26, 178–180)

Úlohou disciplíny mentálních modelů je odhalování vlastních vnitřních obrazů světa, jejich prověření a zlepšování. Tato disciplína vyžaduje otevřenost a schopnost udržovat rozhovory, jež v sobě kompenzují prvky zkoumavého dotazování a obhajoby vlastních názorů, při nichž lidé **odkrývají své myšlení** a vystavují jej vlivu druhých. (srov. Senge, 2007, s. 26, 177)

Základem disciplíny mentálních modelů jsou **dovednosti** a nástroje jejich utváření. Jedná se o čtyři dovednosti (srov. Senge, 2007, s. 189–200):

1. ***Vyrovňávání se s rozdíly mezi zastávanými teoriemi*** (tím, co říkáme) ***a uplatňovanými teoriemi*** (tím, co děláme)
 - využívání tohoto rozdílu jako nástroje uvědomování
2. ***Rozpoznávání „skoků abstrakce“*** (postřehnutí vlastních přeskoků od pozorování k zobecnění)
 - abstraktní pojmové myšlení omezuje naše učení
 - v důsledku toho, že si neuvědomujeme „skoky abstrakce“, naše zobecnění neprověřujeme
 - neproověřená zobecnění se snadno stávají základem pro další zobecnění
3. ***Odkrytí „levého sloupce“*** (vyslovení toho, co obvykle neříkáme)
 - technika „levého sloupce“ odhaluje skryté předpoklady a ukazuje, jak tyto předpoklady ovlivňují naše chování
4. ***Vyvažování schopnosti zkoumat názory druhých a schopnosti obhajovat vlastní stanoviska*** (dovednosti potřebné pro efektivní společné učení)
 - umožňuje učení z kontraproduktivních situací
 - cílem je snaha nalézt nejlepší argument, dobrat se tvořivých výsledků
 - možnost objevení nových pohledů a osvojení si nových názorů
 - představuje ochotu připustit, že nejsme neomylní

Mentální modely a pátá disciplína

Mezi těmito dvěma disciplínami existuje jisté integrační propojení, které přináší změnu způsobu našeho myšlení, neboť jedna se soustřeďuje na odkrývání latentních předpokladů a druhá na způsob **změny** stavby těchto **předpokladů** a odhalení příčin závažných problémů. (srov. Senge, 2007, s. 202–203)

4.4 Sdílená vize

Organizace si udržují určitou míru významnosti na základě stanovených a hluboce **sdílených vizí, poslání, cílů a hodnot**. Otázkou ovšem je, zda se lidem v podnicích dostává opravdu skutečné vize nebo jde jen o jakési „prohlášení vize“. (srov. Senge, 2007, s. 26–27)

Vize může být inspirována nějakou myšlenkou. Pokud je natolik působivá, že získá podporu více než jedné osoby, jedná se o vizi hmatatelnou. Předpokladem a zároveň součástí skutečného sdílení vize je umění **odkrývat společné „obrazy budoucnosti“**, které posilují opravdové zaujetí. Tyto obrazy si lidé nesou vzájemně ve svých srdcích a myslích v celé organizaci a jejich prostřednictvím jsou svázány společným cílem. (srov. Senge, 2007, s. 27, 205)

První krok k osvojení disciplíny vytváření sdílených vizí představuje nezbytnost vzdát se tradičního pojetí, že vize jsou vždy vyhlašovány „shora“ nebo že musí být výstupem institucionalizovaného plánovacího procesu organizace. Sdílená vize totiž vzniká jako vedlejší **produkt interakcí vizí jednotlivců**. Všichni máme svůj vlastní způsob vnímání společné vize a proto je velice efektivní, když lidé v organizaci dospějí k tomu, že budou tuto vizi mezi sebou společně sdílet⁴³, tzn. nepřetržitě hovořit o svých snech a učit se naslouchat snům druhých. Společná vize se nemusí zásadním způsobem změnit, ale naopak se stane živější a reálnější ve smyslu mentální reality, jejíž dosažení si lidé dokáží skutečně představit. (srov. Senge, 2007, s. 211–214)

⁴³ „Nejúčinnější je, když vedoucí pracovníci, kteří mají určitou vizi, dokáží svou vizi sdělovat takovým způsobem, jenž je podněcuje k tomu, aby sdíleli své vize.“ (Senge, 2007, s. 210)

Lidé se skutečně sdílenou vizí⁴⁴, na které jim hluboce záleží, touží angažovat se, zapojit se do nějaké významné činnosti a podávat mimořádné výkony, sami se chtějí učit a mají odvahu udělat vše, co je třeba k dosažení vize. Proto je velmi důležité, aby vize jednotlivce byla proměněna ve sdílenou vizi, která poskytuje učící se organizaci životní význam v tom smyslu, že jí dodává zaměření a **energii k plodnému učení**.⁴⁵ (srov. Senge, 2007, s. 27, 205, 207)

„Sdílená vize je vizí, které je bytostně oddáno velké množství lidí, protože je odrazem jejich vlastní osobní vize“.⁴⁶ (Senge, 2007, s. 205) Východiskem pro rozvíjení sdílených vizí je tedy rozvíjení osobního mistrovství (tj. osobní vize, oddanost pravdě a tvůrčí napětí). Sdílené poslání, sdílená vize a sdílené hodnoty dané organizace vytvářejí základní úroveň pocitu vzájemnosti, **společné identity** a spolupráce. Při osvojování si disciplíny utváření společně sdílené vize vůdčí osobnosti poznávají, že pokoušet se vizi někomu vnučovat či nařizovat nikam rozhodně nevede. (srov. Senge, 2007, s. 27, 205, 207)

Vytváření společně sdílené vize je ve skutečnosti pouze součástí širší činnosti, kterou je rozvinutí usměrňujících myšlenek organizace (srov. Senge, 2007, s. 220):

1. Vize – odpovídá na otázku „Co?“

Nastiňuje obraz budoucnosti, jež chceme vytvořit.

2. Poslání či účel – odpovídá na otázku „Proč?“

(Proč organizace existuje?)

3. Základní hodnoty – odpovídají na otázku „Jak?“

Hodnoty slouží lidem jako opora při jejich každodenním rozhodování. Signalizují, jak si organizace představuje v souladu se svým posláním svůj každodenní život na cestě k dosažení sdílené vize. Měly by být převoditelné do podoby konkrétního jednání.

→ Společně tyto tři usměrňující myšlenky odpovídají na otázku: „Čemu věříme?“

⁴⁴ Vize může být **vnější** i **vnitřní**. Oba tyto typy mohou existovat vedle sebe. Samotná vnější vize však může organizaci z dlouhodobého hlediska oslabovat – potlačovat tvořivost a nadšení pro vytváření něčeho nového. Dále vizi dělíme na **pozitivní** (aspirace) a **negativní** (strach z ohrožení), přičemž negativní vize je omezující ze tří důvodů: 1. energie, která by mohla produkovat něco nového, je odváděna na předcházení tomu, co si lidé nepřejí; 2. vypovídá o nemožnosti lidí; 3. je krátkodobá – jakmile hrozba pomine, vize a energie v organizaci se vytrácí. (srov. Senge, 2007, s. 206, 221)

⁴⁵ Adaptivní učení je na rozdíl od učení generativního možné i bez vize. (srov. Senge, 2007, s. 205)

⁴⁶ Sdílená vize získává svou energii a podněcuje angažované zaujetí prostřednictvím vize osobní, neboť jak zdůrazňuje O'Brien (Senge, 2007, s. 210) „angažovaný zájem je vždy osobní“.

Sdílená vize a pátá disciplína

Systemové myšlení ukotvuje disciplínu vytváření sdílené vize v praxi. Vize líčí obraz toho, **co chceme vytvořit**;⁴⁷ systémové myšlení ukazuje, jak jsme vytvořili to, **co v současnosti máme**.⁴⁸ (srov. Senge, 2007, s. 226)

4.5 Týmové učení

Základní učící se jednotky moderních organizací představují **týmy**⁴⁹. A jestliže se učí týmy, učí se i organizace; dosahují tak vynikajících výsledků a jejich jednotliví členové dosahují rychlejšího růstu, než jakého by mohli dosáhnout jinak. (srov. Senge, 2007, s. 27–28) Platí totiž zásada (srov. Senge, 2007, s. 27, 233), že rozumové schopnosti týmu převyšují rozumové schopnosti jeho jednotlivých členů, nebo jinak řečeno, IQ týmu *může* být mnohem vyšší než IQ jednotlivců v tomto týmu.

*„Týmové učení je **proces vyladování**⁵⁰ a rozvíjení schopnosti týmu dosahovat výsledků, po nichž členové týmu opravdu touží.“* (Senge, 2007, s. 230) Opírá se o disciplínu utváření společně sdílené vize a osobního mistrovství. Základní charakteristikou vyladěného týmu je sjednocení jeho směru, harmonizace „energie“ jednotlivců, rozvíjení synergie a upevnění sdílené vize⁵¹ i poznání, jak se úsilí jednotlivých členů týmu navzájem doplňuje. (srov. Senge, 2007, s. 229–230)

Týmové učení v rámci organizace má tři kritické rozměry (srov. Senge, 2007, s. 231):

1. Potřeba hlubokého uvažování o složitých problémech

- naučit se využívat myšlenkového potenciálu týmu

2. Potřeba vynalézavého a koordinovaného jednání

- Každý z členů týmu by měl nepřetržitě vnímat ostatní členy tohoto týmu, být spolehlivý a jednat tak, že jeho chování bude patřičně komplementární s jednáním ostatních členů týmu.

⁴⁷ Vize nabývá své síly pouze za předpokladu, že jsou lidé opravdu přesvědčeni o možnosti utváření své budoucnosti. (srov. Senge, 2007, s. 226)

⁴⁸ Převaha lineárního myšlení v organizacích způsobuje orientaci na dílčí události a lidé tak reagují na změny místo toho, aby změny vytvářely. Skutečná vize je v tomto důsledku nakonec vytlačena. (srov. Senge, 2007, s. 227)

⁴⁹ Tým je skupina lidí, která potřebuje jeden druhého k tomu, aby mohla společně jednat. (srov. Senge, 2007, s. 230)

⁵⁰ Pojem vyladění představuje jev, kdy skupina lidí funguje jako jeden celek prostřednictvím dosažení určité „uspořádanosti“. (srov. Senge, 2007, s. 229–230)

⁵¹ Sdílená vize se stává rozšířením osobních vizí členů týmu. (srov. Senge, 2007, s. 229)

3. Role členů týmu vzhledem k jiným týmům

- Učící se tým neustále ovlivňuje ostatní učící se týmy a přenáší na ně dovednosti týmového učení.

Disciplínu týmového učení si neosvojuje pouze jednotlivec, nýbrž celý tým, neboť se jedná o **disciplínu kolektivní**. (srov. Senge, 2007, s. 231)

Východiskem disciplíny týmového učení je umění vést **dialog a diskusi**. Dialog je kreativním prozkoumáváním spleťtých otázek a hlubokým vzájemným nasloucháním, kdy jednotlivci horlivě neprosazují své vlastní názory; je to tedy schopnost členů týmu odložit platnost všech svých předpokladů a zároveň tyto předpoklady volně vyjádřit a zahájit tak **otevřené zkoumání** – skutečné skupinové myšlení⁵². Účelem dialogu je odkrývat nesoudržnost (nesoulad) našeho myšlení prostřednictvím uvědomění si reprezentativní a participativní povahy myšlení.⁵³ Naproti tomu diskuse obnáší předkládání a obhajování odlišných názorů a jejím účelem je **vyhrát**. Znamená to hledání nejlepšího názoru, který bude přijat celou skupinou. Základem pro dialog a diskusi jsou tedy dovednosti v oblasti myšlení, poznávání a dotazování. Dialog a diskuse by se měli navzájem doplňovat a **vyvažovat**. Většina týmu však mezi nimi nedokáže rozpoznat rozdíl a přecházet od jedné formy k druhé. (srov. Senge, 2007, s. 27, 231, 235–236, 242)

Součástí týmového učení je také osvojování si schopnosti rozpoznávat strukturní vzorce interakcí probíhajících v týmech, jež brzdí produktivní dialog i diskusi a brání učení. Nejčastěji se zde jedná o hluboce zakořeněné **vzorce obranných postojů**⁵⁴, kterými jsou navyklé způsoby interakcí. Tyto způsoby zakrývají problémy, jež představují potřebu učit se a ochraňují nás před ohrožením. (srov. Senge, 2007, s. 27, 232) Chris Argyris (cit. dle Senge, 2007, s. 243) říká, že „*obrné myšlenkové postupy nás chrání před poznáním míry správnosti našeho myšlení.*“ Pro většinu z nás je totiž představa odkrytí vlastního myšlení děsivá, protože se obáváme, že v něm lidé objeví chyby. Tento pocit ohrožení se začíná upevňovat v raných obdobích našeho života. (srov. Senge, 2007, s. 243) Argyris (cit. dle Senge, 2007, s. 247) dále dodává,

⁵² Protipólem skupinového myšlení je „kolektivní názor“, kdy se jednotliví členové týmu podřizují skupinovému tlaku, jež si vynucuje jejich souhlas. (srov. Senge, 2007, s. 232)

⁵³ Je třeba si uvědomit, že většinu našich myšlenek nemůžeme považovat za vlastní, neboť jsme je převzali z kolektivního myšlení, ze společného zásobníku kulturně přijatelných stanovisek. (srov. Senge, 2007, s. 236)

⁵⁴ Chris Argyris je nazývá „obrnými rutinami“. Jako vhodný příklad těchto obranných vzorců se jeví odmítání systémového pohledu na problémy, v němž bychom museli připustit, že zdrojem všech nesnází jsme spíše my než vnější síly. (srov. Senge, 2007, s. 232)

že „*paradox spočívá v tom, že když (obránné rutiny) úspěšně zabraňují okamžité bolesti, brání nám také v poznání, jak tyto příčiny bolesti v první řadě omezit.*“ Jestliže tedy obranné rutiny odhalíme a vyneseme na povrch, mohou se stát zdrojem energie a podporovat i snadno urychlovat učení. (srov. Senge, 2007, s. 27, 232, 249)

Vraťme se nyní k dialogu týmového učení. Aby byl tento dialog opravdovým dialogem, musí splňovat tři základní podmínky (srov. Senge, 2007, s. 237–240):

1. Všichni zúčastnění musí odložit své předpoklady.

2. Všichni zúčastnění se musí navzájem vnímat jako kolegové.

(Tato podmínka je nezbytná pro navození pozitivní nálady a vyvážení zranitelnosti dialogu. Vystává zde však problém spojený s hierarchií v organizacích.)

3. Dialog musí mít facilitátora, který udržuje kontext dialogu.

(Tato podmínka má napomáhat k tomu, aby naše myšlenkové návyky neodváděly dialog směrem k diskusi.)

Týmové učení a pátá disciplína

Učící se týmy musí k obranným rutinám přistupovat systémově, tzn. vidět je spíše jako **společné výtvoř** a pochopit vlastní roli při jejich udržování než je považovat za důsledky, které jsou vyvolány jednáním druhých. (srov. Senge, 2007, s. 259)

Již víme, že realita je tvořena spleťtými, navzájem propojenými příčinnými vztahy, a že problémy v této realitě vyžadují účinné zásahy a dlouhodobá nápravná opatření. Týmy vedení se mohou vyrovnávat s dynamickou složitostí prostřednictvím jazyka systémového myšlení, jež poskytují systémové archetypy. Výhoda tohoto jazyka spočívá v umožnění **objektivní** a nezaujaté rozpravy o složitých problémech. Jazyk je navíc kolektivní, takže naučit se novému jazyku v podstatě znamená naučit se jeden s druhým v tomto jazyku konverzovat. (srov. Senge, 2007, s. 259–261)

5. Základní poruchy učení

Senge je přesvědčen o tom, že pětice disciplín učící se organizace, jejichž úkolem je změnit naše myšlení, může působit jako lék na poruchy učení v organizaci. Abychom však vůbec mohli základní disciplíny učení uplatňovat a „vyléčit“ tak organizaci, je zapotřebí se nejen s poruchami učení seznámit, ale také si je **uvědomit** a vidět je jasněji, neboť v dnešních každodenních událostech mají velkou tendenci ztrácet se. (srov. Senge, 2007, s. 44)

Většina organizací se učí velmi špatně. Kvůli způsobu, kterým jsou podniky a firmy koncipovány a řízeny, kvůli způsobu, jakým jsou vymezena pracovní místa a kvůli způsobu, jakým myslíme a jednáme – a to nejen v organizacích, ale v mnohem širším rozměru – vznikají významné poruchy učení. Tyto poruchy se projevují i přes veškeré úsilí nadaných a pro věc zaujatých lidí. Paradoxem zde často bývá, že čím více se tito lidé snaží problémy vyřešit, tím dospívají k horším výsledkům. K učení však dochází i navzdory těmto poruchám učení, protože se do určité míry vyskytují ve všech organizacích. Poruchy učení jsou velmi tragické zvláště v organizacích, v nichž nejsou odhaleny. Prvním nezbytným krokem k jejich „lčbě“ je určení a pojmenování **sedmi základních poruch učení**: (srov. Senge, 2007, s. 36)

1. porucha učení: „**Jsem to, co dělám**“

Většina lidí považuje sebe sama jako určitý prvek systému, na který mají pouze nepatrný, ne-li zcela žádný vliv. Zabývají se svou prací, na kterou vynakládají svůj čas a snaží se adaptovat se silám, které nejsou pod jejich kontrolou. Svou odpovědnost vnímají v mezích hranic jejich pracovního místa. (srov. Senge, 2007, s. 36)

Jestliže se lidé v organizacích soustředí pouze na svou pracovní funkci a na vykonávání své práce, pocítují potom nepatrnou odpovědnost za výsledky, kterých se dosahuje prostřednictvím **interakce** na úrovni všech pracovních pozic. V případě, že se objeví neuspokojivé výsledky, bývá velmi obtížné zjistit, proč se tomu tak stalo. (srov. Senge, 2007, s. 37)

2. porucha učení: „**Nepřítel je někde mimo nás**“

Každý člověk v sobě skrývá tendenci hledat někoho/něco mimo nás, na koho/co bychom mohli přenést vinu v okamžiku, kdy se nám něco nepodaří.

Syndrom „nepřítele, který je někde mimo nás“⁵⁵, je vedlejším produktem postoje „jsem to, co dělám“, a nesystémového pohledu na svět, který je tímto postojem upevňován. (srov. Senge, 2007, s. 37)

Jestliže se soustředíme pouze na svou pracovní funkci, je zcela nemožné, abychom registrovali, jak naše činy působí **mimo hranice** naší pracovní pozice. A tak pokud nastane situace, že tyto činy způsobí důsledky, které se obrátí proti nám a také nám uškodí, mylně se domníváme, že tyto problémy mají vnější příčiny. (srov. Senge, 2007, s. 37)

Pojmy „někde mimo“ a „zde uvnitř“ většinou představují prvky jednoho systému. Díky této poruše učení je téměř nemožné zvolit nástroj, který bychom mohli uplatnit „zde uvnitř“ k řešení problémů, jež se objevují na hranici mezi námi a tím „někde mimo nás“. (srov. Senge, 2007, s. 38)

3. porucha učení: **Iluze převzetí iniciativy**

Být „proaktivní“ a umět převzít iniciativu obvykle znamená, že bychom se měli problémům a nesnázím postavit čelem, nečekat na to, až někdo jiný za nás něco udělá a řešit problémy dříve, než vyústí v krizi. To v dnešní době přináší ohromnou výhodu. Takto míněná „**proaktivita**“ je považována za protilátku „reaktivního“ přístupu.⁵⁶ Naskytuje se nám však otázka, zda je toto rázné zakročení proti vnějšímu nepříteli skutečně synonymem proaktivního přístupu. (srov. Senge, 2007, s. 38)

„Proaktivita“ je totiž až příliš často pouhou maskovanou reaktivitou. Rozhodneme-li se, že půjdeme do rázného útoku proti „nepříteli někde mimo nás“, naše jednání můžeme bezpochyby označit za reaktivní. Skutečná „proaktivita“ se vynořuje z pochopení toho, jak my sami přispíváme ke svým vlastním problémům; představuje tedy produkt našeho způsobu smýšlení, nikoliv našeho citového rozpoložení. (srov. Senge, 2007, s. 39)

⁵⁵ Působnost tohoto syndromu se neomezuje pouze na hledání viníků v rámci organizace. (srov. Senge, 2007, s. 38)

⁵⁶ „Reaktivní“ přístup se vyznačuje čekáním na to, až se nám situace vymkne z rukou, než podnikneme nějaké opatření. (srov. Senge, 2007, s. 38)

4. porucha učení: **Fixace na události**

V organizacích převládají rozhovory se zájmem o události.⁵⁷ Tento důraz na pomíjivé události je posilován sdělovacími prostředky. Soustředění na tyto události vede k vysvětlení prostřednictvím jiných událostí. Toto vysvětlení může být sice pravdivé, avšak díky němu je odváděna naše pozornost od sledování **dlouhodobých strukturních vzorců změny**, které se nacházejí v pozadí těchto událostí, a také od rozpoznání příčin oněch strukturních vzorců. (srov. Senge, 2007, s. 39)

Na události se fixujeme v důsledku našeho evolučního naprogramování. Co je však relevantní, je fakt, že tyto mnohdy nečekané události nejsou spouštěcím signálem k ohrožení organizace či společenských systémů, jak by se mnozí mohli domnívat, ale naopak – jsou jimi pomalé a postupné procesy.⁵⁸ Velkým problémem většiny organizací je zaměření lidí na krátkodobé události, které určují jejich myšlení a znemožňují tak dlouhodobé udržení plodného učení. V důsledku soustředění na tyto události sice možná dokážeme časem předvídat nějakou událost dříve, než nastane a budeme tak schopni optimálně zareagovat, ale nedokážeme se učit tvořit. (srov. Senge, 2007, s. 39–40)

5. porucha učení: **Podobenství o uvařené žábě**

Na základě systémového zkoumání neúspěchů firem je neschopnost **přizpůsobovat se postupně narůstajícím hrozbám** pro přežití organizace naprosto všudypřítomná. Z tohoto faktu se zrodilo podobenství o uvařené žábě. Její vnitřní smyslový aparát umožňující vnímat ohrožení života je citlivý na náhlé změny v prostředí, nikoliv na pomalé a postupné změny.⁵⁹ Abychom se naučili vnímat pomalé a postupné procesy, musíme zvolnit horečné tempo a věnovat pozornost nejen převratným procesům, ale i slabým záchvěvům. (srov. Senge, 2007, s. 40–41)

⁵⁷ Tyto události mohou představovat např. zisk za minulé čtvrtletí, objem prodeje za minulý měsíc, oznámení prodloužení uvedení výrobku firmy na trh či povýšení nebo propuštění nějakého zaměstnance firmy.

⁵⁸ Takovými procesy mohou být např. zhoršování životního prostředí, závody ve zbrojení, zhoršování kvality konstrukce nebo kvality výrobku firmy ve srovnání s kvalitou konkurenčních výrobků. (srov. Senge, 2007, s. 40)

⁵⁹ Tento fakt dokazuje následující výklad: Jestliže položíme žábu do nádoby s vařící se vodou, bude se snažit rychle se vyškrábat ven. Když však žábu položíme do nádoby s vodou o pokojové teplotě, aniž bychom ji nějakým způsobem vylekali, zůstane v ní. V případě, že budeme v této nádobě postupně zvyšovat teplotu vody, žába nebude dělat vůbec nic, ačkoliv jí v tom nebude nikdo a nic bránit. V důsledku dalšího postupného zvyšování teploty bude žába více a více malátnější, až nakonec nebude schopna z nádoby vůbec vylézt a uvaří se. (srov. Senge, 2007, s. 40)

6. porucha učení: **Klamná představa učení se na základě zkušenosti**

Organizace stojí před základním dilematem učení: „*nejvíce se naučíme na základě zkušeností, avšak nikdy nebudeme mít přímou zkušenost s následky mnoha svých nejdůležitějších rozhodnutí.*“ (Senge, 2007, s. 41) V organizacích se přijímají taková nekritičtější rozhodnutí s **celosystémovými následky**, které mnohdy působí celé roky i desetiletí.⁶⁰ (srov. Senge, 2007, s. 41)

Organizace, v nichž se zavádějí funkční hierarchie, které lidé dokáží snáze „uchopit“, se stávají nebezpečnými podniky. Funkční divize se totiž mění v uzavřená panství připomínající „ohrazená políčka“, jež zabraňují veškerým kontaktům mezi jednotlivými funkčními oblastmi. V tomto důsledku se důležitými problémy a složitými otázkami ve firmě, které právě překračují hranice jednotlivých funkcí, nikdo nezabývá. (srov. Senge, 2007, s. 42)

7. porucha učení: **Mýtus týmu vedení**

Velmi často se stává, že podnikové týmy vedení věnují nejvíce času bojům o pravomoci, snaže vyhnout se čemukoliv, co by mohlo vyvolávat pochybnosti, že jsou z personálního hlediska optimální, a přetvařování, že všichni jejich členové podporují kolektivní strategii týmu a že jejich tým je naprosto soudržný. Chtějí-li si však zachovat takovou image, musí se pokoušet utišovat nesouhlasné projevy a lidem s vážnými výhradami znemožňovat vyjádřit se veřejně. Společná rozhodnutí zde představují pouze bezduchý kompromis, který je často výrazem mínění jedné osoby neprávem se vydávající za názor skupiny a toho, s čím se všichni dokáží smířit nebo jim to nevádí. Projevy nesouhlasu představují jakási obvinění, která bývají vyjádřeny jako něco, co polarizuje mínění ve skupině a co neodkrývá základní rozdíly v předpokladech a zkušenostech, aby se z nich tým jako celek mohl **poučit**. (srov. Senge, 2007, s. 42–43)

Chris Argyris (cit. dle Senge, 2007, s. 43), profesor z Harvardské univerzity zabývající se procesy učení v týmech vedení, napsal, že „*většina týmů vedení se pod tlakem rozpadá*“ a dále, že „*tým může fungovat celkem dobře, když jde o rutinní záležitosti. Když jsou ale jeho členové vystaveni složitým problémům, které jsou jim třeba nepříjemné nebo je mohou ohrožovat, zdá se, že veškerá ‚týmovost‘ jde do háje.*“

⁶⁰ Případy rozhodnutí, která neposkytují ani tu nejmenší příležitost k učení na základě pokusu a omylu, mohou být např. investice do nových výrobních zařízení a procesů ovlivňujících kvalitu a spolehlivost dodávek na celé desetiletí nebo povýšení vhodných lidí do vedoucích funkcí majících vliv na strategii i organizační klima v několika dalších letech. (srov. Senge, 2007, s. 41)

Kolektivní zkoumání je manažery obvykle vnímáno jako ve své podstatě ohrožující, dodává Argyris. (cit. dle Senge, 2007, s. 43)

Samotné školy nám do našich hlav vštěpují, abychom nikdy nepřiznávali, že na něco neznáme odpověď a velká část mohutných organizací toto poučení v lidech dále upevňuje. Lidé v podniku jsou totiž odměňováni na základě obhájení svých názorů, nikoliv na základě toho, že se pouštějí do **zkoumání složitých problémů**. (srov. Senge, 2007, s. 43)

Přestože si nejsme nějakou odpovědí zcela jisti nebo o dané věci nic nevíme, naučili jsme se chránit sami sebe před nepříjemným pocitem, který nám přináší to, že bychom veřejně ukázali svou nejistotu či neznalost. Tento proces také potlačuje jakékoliv nové poznatky, které by nás případně mohly ohrozit. V důsledku toho vzniká **„dovedná neschopnost“**,⁶¹ která se vyznačuje týmem lidí, kteří se dokáží skvěle uchránit před veškerým učením. (srov. Senge, 2007, s. 43)

⁶¹ Pojem „dovedná neschopnost“ zavedl Chris Argyris.

6. Metody podporující zavedení systému učící se organizace do firemního prostředí

Nyní se dostávám k důležité části mé magisterské diplomové práce, totiž k využití teoretických východisek pro navržení metod, jež podporují zavedení systému učící se organizace, a k řešení všech problémů spojených s uplatněním základních disciplín učení.

Pro vybudování učící se organizace jsem navrhla několik metod. Metodou rozumím postup, jímž lze dosáhnout požadovaného cíle. Cílem je v mém případě zavést a zrealizovat systém učící se organizace v rámci firemního prostředí.

Při řešení jsem postupovala systematicky a inspirovala se McKinseyho 7S modelem. Tento model zahrnuje sedm vzájemně propojených faktorů úspěšnosti organizace (strategy, structure, systems, shared values, style, staff, skills), jež jsou rozděleny do dvou kategorií – na faktory tvrdé, tj. strategy, structure, systems, a faktory měkké, tj. shared values, style, staff, skills. (The McKinsey 7S Framework, 1995)

Na problémy, které navrhovanými metodami řeším, se budu odkazovat pomocí konkrétních kapitol.

6.1 Styl vedení

Styl vedení představuje způsob, který je typický pro chování vedoucího k pracovní skupině. (srov. Bělohávek, 1996, s. 205) Na tomto místě jsem navrhla vůdce změny a efektivního manažera, neboť díky nim může učící se organizace projít transicionální změnou a dalším rozvojem. Celou kapitolu pak završuji transformačním a demokratickým stylem vedení, jež odpovídají charakteristice obou zmíněných leaderů.

6.1.1 Leadership a leader

Úspěch dnešních organizací je stále více spojován s tím, jak manažer dokáže zapojit podřízené pracovníky do dění na svěřeném úseku. A neboť vedení, které je založeno na neustálých příkazech a kontrolách, k vytváření učící se organizace příliš nenapomáhá, sehrává zde důležitou roli vedení tvůrčí neboli leadership. (srov. Veber

a kol., 2007, s. 79–80) Proto je nejdříve potřeba ujasnit si požadavky na nové schopnosti a dovednosti nadřízených pracovníků v organizaci prostřednictvím vymezení pojmů „leadership“ (vůdcovství) a „leader“ (vůdce), neboť leader je klíčovým nástrojem ke splnění všech pěti disciplín učící se organizace.

Leadership neboli **vůdcovství** obecně znamená uplatňování prokazatelného vlivu vedoucího na změny chování jednotlivců i skupin, v jejichž rámci se usiluje o dosažení stanovených cílů. (srov. Slovník specifických HR termínů, 2003)

Leader neboli **vůdce** obecně představuje osobu se schopností přimět lidi, aby jej následovali. Vůdce může být manažerem, avšak ne vždy je manažer vůdcem. Skuteční leaderi mají vizi, vášeň a vědí, jak komunikovat s lidmi, aby je inspirovali a iniciovali a budovali prostředí důvěry. (srov. Slovník specifických HR termínů, 2003)

Leader je mnohdy přirovnáván k dirigentovi – kvalita orchestru závisí v nejvyšší míře na dobrém dirigentském vedení. (srov. Veber a kol., 2007, s. 80) Na jedné straně se setkáváme s názorem, že vůdcovství je vrozené, zatímco na straně druhé lze upozorovat, že schopnost vést byla získána prostřednictvím praxe. (srov. Mayerová, Růžička, 1999, s. 24) Dle Owena (2006, s. 69) leaderi obvykle rozvíjejí své schopnosti na základě studia a učení se od jiných leaderů nebo ze zkušenosti, strukturovaného pozorování či objevování. Statisticky však odhadují, že většina leaderů (cca 80 %) vděčí za svůj růst právě zkušenostem; ta menší část (20 %) pak školení a studiu. (srov. Veber a kol., 2007, s. 80) Leadership je tedy možné v tomto důsledku chápat spíše jako schopnost, která byla v procesu vývoje jedince vypěstována a získána prostřednictvím zkušenosti a praxe.

Nyní se podívejme na obecné vlastnosti leadera, které v roce 1988 otiskl časopis Fortune:

- Úspěšný leader musí nastínit představu budoucího rozvoje podniku a inspirovat zaměstnance tak, aby se s touto představou identifikovali.
- Musí důvěřovat svým podřízeným a delegovat jim pravomoc.
- V kritických okamžicích musí jednat téměř autoritativně prostřednictvím přikazování.
- Nesmí přehlížet riziko, nýbrž s ním musí počítat a podstupovat jej. Sázka na jistotu charakterizuje neefektivního leadera.
- Musí být v oblasti své činnosti zcela kompetentní a mít úctu zaměstnanců.

- Musí být schopen vidět a chápat celkové základní problémy (srov. Veber a kol., 2007, s. 81), neboť to právě umožňuje rozpoznávat vzájemné vztahy, zaznamenávat vzorce změny a rovněž vnímat, jak sami přispíváme k různým překážkám. (viz kap. 4.1) Musí také umět komplikované situace a nesnáze zjednodušit tak, aby byly pochopitelné a proveditelné pro všechny.
- Musí usilovat o to, aby v okamžiku rozhodování byly názory rozporné (ve smyslu zdravého konfliktu⁶²), neboť vrcholoví manažeři, kteří jsou obklopeni přitakávači, zpravidla nemají k dispozici objektivní informace o tom, co se ve firmě skutečně děje. (srov. Veber a kol., 2007, s. 81) Na tomto základě tak dochází k vytváření vzájemných dialogů a diskusí, postupně se zdokonaluje komunikace a rozvíjí se schopnost společného vyjednávání pro nalezení nejlepšího řešení ve skupině. (viz kap. 4.5)

V předchozím textu jsem vymezila obecnou definici leadershipu a leadera, dále je však třeba ještě diferencovat mezi **klasickým leaderem** a **leaderem jako partnerem**, který podněcuje tvořivost a nápady, motivuje, odměňuje apod.

Potřebu leadera v prvním slova smyslu totiž spatřuji v případě, kdy musí konkrétní firma projít velkou, skokovou – **transicionální změnou** (srov. Veber a kol., 2007, s. 327) neboli **reengineeringem** (viz kap. 6.3.1) – zásadní změnou, radikální rekonstrukcí podnikových procesů (srov. Hammer, Champy, 1996, s. 38), aby se vůbec mohla stát učící se organizací. Takový leader – konkrétní oblíbená osoba, jíž si všichni zaměstnanci váží, důvěřují jí a silně se s ní ztotožňují – je nazýván „**change masterem**“ (viz kap. 6.1.2), česky „**mistrem změn**“ (srov. Drdla, Rais, 2001, s. 6) a je tedy potřebný pouze při samotném zavádění učící se organizace.

Hovoříme-li však o fungování již zavedené učící se organizace, o fázi, kdy je organizace schopna sama plně fungovat a rozvíjet se, kdy spočívá v samotné přirozenosti, v jejímž rámci je nutno soustředit se na malé, pozvolné – **inkrementální změny** (srov. Veber a kol., 2007, s. 327), jsou požadováni leadeři v druhém slova smyslu – efektivní manažeři (viz kap. 6.1.4) a týmoví vedoucí (viz kap. 6.6.1.2) jako dílčí podněcovatelé konkrétních postupů a podporovatelé pracovníků; stimulujícím mechanismem je zde tedy samotná vytvořená organizační struktura (podniková kultura, způsoby odměňování atp. – viz kap. 6.5 a 6.4.3) Inkrementální změny vycházejí

⁶² Zdravý konflikt může vyvolat období intenzivní tvořivosti, jež posiluje týmového ducha. Tento konflikt se může zapříčinit o lepší nápady a nápaditější řešení. (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 136)

z iniciativy pracovníků a jsou spojovány s menšími přírůstky (inkrementy). Díky čtenějšímu zapojení zaměstnanců může jejich realizace vést k nepřetržitému zlepšování a tím ke stálým přínosům. Obvykle se jedná o různé zlepšovací návrhy a detaily, jako je např. podněcování učení, tvůrčí činnosti či týmovosti. Přínosem je zde skutečnost, že pracovníci spolupracují navzájem mezi sebou, spolupodílejí se na řešení vzniklých problémů, vyměňují si zkušenosti a přicházejí s novými myšlenkami, zvyšuje se jejich zájem o dění v organizaci a dochází k praktickým situacím, kdy jsou naplňovány potřeby seberealizace apod. (srov. Veber, 2007, s. 327)

Ujasníme-li si to, klasický leader (v prvním slova smyslu) představuje v mé práci **vůdce změny**, jehož posláním je učinit první radikální změnu, zatímco leader jako partner (v druhém slova smyslu) ztělesňuje **efektivního manažera**, který usiluje o úspěšné vedení.

Je nutné si uvědomit, že klasický leader – vůdce změny – je prakticky v rozporu s učící se organizací, neboť jsou-li lidé vedeni silně shora, představuje to naprostý opak decentralizace a tím pádem i kreativního myšlení, na němž je tato organizace postavena. A právě proto si musíme zvolit okamžik, kdy klasického leadera se silným vedením shora již nepotřebujeme.

Zde se nám nabízí důležitá otázka, jakou konkrétní roli plní vůdce změny a efektivní manažer ve vztahu k učící se organizaci.

Úkolem vůdce změny je především zavedení procesního řízení (viz kap. 1), aby vůbec mohlo k budování učící se organizace dojít. Vyžaduje-li to firma, musí také učinit určité kroky ke změně firemní kultury (viz kap. 6.5) či vytvořit zcela novou podnikovou strategii (viz kap. 6.2).

Efektivní manažer rozvíjí a podporuje mezi podřízenými pracovníky schopnost rozpoznávat vzájemné vztahy, vidět a chápat celky, vnímat svou odpovědnost, zaměřovat se na dlouhodobé události (viz kap. 4.1), rozvíjet trpělivost, prohlubovat své osobní vize (viz kap. 4.2), obhajovat vlastní názory a zároveň zkoumat názory druhých (viz kap. 4.3), navzájem sdílet vize (viz kap. 4.4), umět spolupracovat, komunikovat, podporovat druhé a důvěřovat (viz kap. 4.5).

6.1.2 Leadership a vůdce změny

Podle amerického odborníka na vedení lidí S. Coveye (2007) v tomto kontextu „... *leadership znamená hovořit s lidmi o jejich hodnotě a potenciálu tak jasně, až si je začnou sami uvědomovat.*“

Jinou definici vůdcovství nám předkládá Kotter (1996, s. 25): „*Vedení definuje, jak by měla vypadat budoucnost, spojuje lidi ve jménu budoucí vize a inspiruje je k jejímu dosažení navzdory všem překážkám.*“

Ideální by bylo, kdyby vůdce změny usiloval o dosažení toho, aby ostatní chtěli udělat něco, o čem je sám přesvědčen, že by se udělat mělo. (srov. Leadership a adaptabilita, 2005) Neboli, jak pravil mezinárodně uznávaný odborník na vedení lidí J. Maxwell (cit. dle Kukul, 2008, s. 328), „*umění vést spočívá v tom, že dokážeme přimět lidi, aby nás následovali, i když to není jejich povinnost.*“

„Mistr změn“ se stává hybnou silou inovačního úsilí a kvality práce v organizaci. Očekává se od něj schopnost **vytvořit a formulovat vizi** budoucích pozitivních změn. (viz kap. 4.4) Musí ji ovšem dokázat realizovat prostřednictvím spolupracovníků. K tomu by je měl dokázat neformálně získat a nadchnout. (srov. Drdla, Rais, 2001, s. 6)

Dle Vebera (2007, s. 80) musí mít leader jistý **osobní vliv**, aby mohl uskutečnit změnu. Tento vliv je určen dvěma atributy:

1. **odbornou úroveň** – vědomosti, dovednosti a zkušenosti v jeho oboru;
2. **osobnostní úroveň** – charismatická osoba se zaníceným vystupováním, která dokáže nadchnout pracovníky pro věc, získat jejich důvěru, respekt i uznání a představovat vzor pro následování

Existuje několik užitečných zásad, které napomohou k získání respektu a uznání vůdce vedení od ostatních lidí (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 51–53):

1. *Zeptat se, jak se věcem daří*
2. *Ujistit se, že jednotlivec je připraven na změnu i na vůdcovo vedení*
3. *Ptát se, aby byla objasněna situace; nabídnout pomoc*
4. *Nabízet náležitě informace*
5. *Aktivně naslouchat*
6. *Pomáhat pracovníkovi rozpoznat potenciální důsledky jednání*

7. *Dohodnout se na dalším kroku*

8. *Nabídnout osobní podporu*

Základní osobní vlastností vůdce změny je zejména schopnost pružně reagovat na dynamicky se měnící podmínky podnikatelského okolí. Z hlediska kreativního myšlení a jednání umí tento vůdce (srov. Drdla, Rais, 2001, s. 6):

- **vnímat realitu a příležitosti firmy netradičně** a z různých stran (viz kap. 4.1),
- **komunikovat** s lidmi a přesvědčit je pro svou vizi (viz kap. 4.2),
- být **vytrvalý** v prosazování a realizaci inovačního záměru,
- **získávat spojence** a vytvářet i organizovat zájmové koalice,
- **vést lidi v týmové práci** (viz kap. 4.5), včetně rozvoje jejich participace na úspěších i chybách vzájemné činnosti (viz kap. 4.1),
- sdílet zásluhy, **vytvářet ze spolupracovníků úspěšné lidi**.

6.1.3 Klasický manažer vs. efektivní manažer

Dříve, než se pustím do charakterizování efektivního manažera, je na místě uvést rozdíly mezi tímto manažerem a manažerem klasickým.

Smyslem tradičního řízení, v jehož čele stojí klasický manažer, je vytvořit určitý řád v průběhu organizačních činností s cílem dosáhnout požadovaných krátkodobých výsledků, což je v rozporu s učící se organizací, která naopak vyžaduje efektivní přístupy leadershipu s efektivními manažery. Takové přístupy jsou založeny na vytyčení záměru a budoucí vize, na aktivizaci lidí, k čemuž je potřebná komunikace se všemi zúčastněnými, na jejich motivaci a inspiraci s cílem získat pracovníky pro dlouhodobé potřeby organizace. (srov. Veber a kol., 2007, s. 78)

Odpověď na otázku, jaký je rozdíl mezi klasickým a efektivním manažerem, nám poskytne následující tabulka (viz s. 49), která předkládá všechny klíčové vlastnosti obou manažerů.

Tab.: Srovnání charakteristik manažera a leadera (srov. Barták, 2006, s. 118)

Klasický manažer	Efektivní manažer
<ul style="list-style-type: none"> • vymezené hranice • vykonává stanovené úkoly • uchovává status quo • formální bariéry • krátký horizont • rozhoduje sám • trest za chybu sankcí • dělá věci správně • schémata, subordinace • předpisuje směr • postup dle manuálů • čeká na příkaz • administrátor • práce stresující • chybí nadhled 	<ul style="list-style-type: none"> • mimo hranice • má vize, určuje strategii • flexibilita, otevřenost • neformální kooperace • předvídání budoucího • sdílené rozhodování • využití chyby k poučení • dělá správné věci • vazby vedoucí k cíli • směr výsledkem participace • podpora participace • přichází s myšlenkami • facilitátor, moderátor • práce motivující • kontrola nad procesem

Z tabulky můžeme vyčíst, že vlastnosti efektivního manažera jsou ideální k upotřebení pro realizaci základních disciplín učící se organizace. Důležitou roli zde sehrává především neuzavřenost v rámci pracovní pozice, neboť to právě umožňuje vytvářet důležité reciproční interakce v celém systému a vnímat svou odpovědnost v rámci celé organizace. (viz kap. 4.1) Významná je také neformální spolupráce spolu s podporou a motivací, která podněcuje kreativní myšlení a odstraňuje případné zábrany či strach. (viz kap. 4.5) Stejně tak podstatné je také předvídání budoucího, jež směřuje ke sledování dlouhodobých událostí. (viz kap. 4.1)

6.1.4 Leadership a efektivní manažer

V tomto kontextu je leadership charakterizován jako perspektivnost a orientace do budoucna i orientace na lidi jako spolutvůrce a spolupodnikatele, jako zkvalitňování firemní kultury a přímější cesta k excelenci. (srov. Barták, 2006, s. 118)

Nabízí se nám však také velmi stručná definice leadershipu, kterou předkládají Mayerová s Růžičkou (1999, s. 24): „*Leadership (vůdcovství) znamená vztah mezi vedoucí osobností a těmi, kteří jsou vedeni.*“ Náplní funkce úspěšného vedení jsou především dva základní momenty (srov. Veber a kol., 2007, s. 79):

- **aktivizování, iniciování a motivování angažovanosti** výkonných **pracovníků** v podobě různých forem zlepšování, přičemž předmět těchto aktivit může být různý;
- **usilování o rozvoj pracovníků**, udržování a zvyšování kvalifikace, dobrých mezilidských vztahů na pracovišti apod.

Úspěšný manažer představuje daleko více, než jen pouhý součet jeho schopností. Manažer disponující všemi potřebnými „leadership schopnostmi“ proto nemusí být nutně vždy dobrým leaderem. Ukazuje se totiž, že o autentickém leadershipu je možno hovořit pouze za předpokladu celistvosti, souladu a synergie jednotlivých komponent osobnosti manažera jako integrované bytosti. (srov. Co je vedení lidí ..., 2005)

Tato perspektiva leží za rámcem pouhých kompetencí a pro velkou část organizací představuje znalost této stránky manažerů tabu, stejně tak jen velmi málo manažerů o tuto „věc“ při svém seberozvoji vědomě usiluje. Často se stává, že organizace považují leadership za něco, co náleží manažerské pozici a nevnímají jej jako **kolektivní kapacitu všech lidí**, zajišťujících kritické úkoly v organizaci. Ve skutečnosti však zde máme na mysli rozvoj a využití „leadership potenciálu“ nejenom manažerů, ale i ostatních pracovníků. Jestliže v organizacích postrádáme leadership jako **celopodnikovou záležitost**, nemůžeme v plném slova smyslu říci, že se v ní opravdu vedou a motivují lidi, popř. týmy. (srov. Co je vedení lidí ..., 2005)

Efektivní manažer se nemůže zabývat převážně minulostí, ale musí nazírat především do budoucnosti. (viz kap. 4.4) Musí také proplouvat mezi dvěma extrémy: být pasivní a být revoluční. (viz kap. 6.1.1) Pozitivním programem takového manažera je vytváření reálně dosažitelné vize, srozumitelné (stručné a výstižné) sdělování vize, její soustavné opakování a utváření podmínek pro její uskutečňování (srov. Owen, 2006, s. 179; Veber a kol., 2007, s. 80), neboť to má obrovský vliv na rozvíjení osobní vize a udržování tvůrčího napětí (viz kap. 4.2). Jeho posláním pak není vést lidi k tomu, aby předvíдали budoucnost a přizpůsobovali se jí, nýbrž k tomu, aby předvíдали **budoucnost** (viz kap. 4.4) tím, že ji budou **utvářet**. (srov. Jackson, 2008) Úspěšný

manažer tedy sleduje svou vytvořenou vizi – to, co by mohlo a mělo být – a usiluje o její dosažení.

Efektivní manažer nerealizuje svou činností stanovené úkoly přímo, nýbrž prostřednictvím podřízené pracovní skupiny. Jeho činnost vytváří předpoklad k tomu, aby se stal uznávaným představitelem této skupiny. Lidé se však nechávají inspirovat a motivovat pouze tím, kdo je podle jejich přesvědčení schopen uspokojovat jejich osobní potřeby a cíle, což je velmi potřebné pro zajištění aspirace pracovníků na dosahování sdílené vize organizace a pro jejich stimulaci ke kvalitnímu výkonu. Takový manažer svou moc neodvozuje od svého formálního postavení v organizaci, ale od svých **osobnostních charakteristik**. Manažerovy osobnostní charakteristiky musí odpovídat požadavkům funkce efektivního vedení. (srov. Veber a kol., 2007, s. 80; Mayerová, Růžička, 1999, s. 41)

Mayerová a Růžička (1999, s. 41) považují za důležité zejména tyto požadavky (podrobněji viz kap. 6.6.1.2):

- Úspěšný manažer musí mít kvalifikaci (vzdělání a praxi), která odpovídá jeho funkci.
- Jeho životní plány a aspirace jsou v souladu se sociálními a morálními normami.
- Sociální vztahy na pracovišti zakládá na důsledném sledování a preferování stanovených úkolů.
- Ve své činnosti respektuje individuální zvláštnosti podřízených pracovníků a stimuluje rozvíjení pozitivních meziosobních vztahů v pracovní skupině.
- Vykonávanou funkci opírá o kooperaci s celou podřízenou skupinou (důvěra, delegování odpovědnosti a pravomoci).

Úkolem úspěšného manažera je mj. také řešení a **urovnávání vzájemných konfliktů** mezi lidmi. (viz 4.5) Pokaždé, když se ve skupině podřízených pracovníků objeví nezdravý konflikt, je nezbytný zásah a pomoc manažera. Je důležité najít příčiny tohoto konfliktu, neboť negativní pocity mohou zajít velmi daleko – chování ve skupině může vyústit v chronickou neochotu vyjít s problémy na světlo a lidé se začnou vyhýbat osobní konfrontaci a konstruktivní interakci. Čím déle nezdravý konflikt trvá, tím hůře se řeší. A jakmile přejde v otevřený boj, může mít značný dopad na celý tým, neboť i ostatní členové skupiny začnou zaujímat ke konfliktu postoje a přidávat se na tu či onu stranu. (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 136, 139)

Nejefektivnějším řešením na nezdravé konflikty je **vyjednávání**. Manažer skupiny si vyslechne obě strany, objeví oblasti společného zájmu a shody, na nichž se potom pokusí založit vzájemné porozumění. (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 137) Fisher s Urym (cit. dle McKenna, Maister, 2005, s. 137) poskytli všem manažerům, kteří chtějí být úspěšní, užitečnou radu: *„Abyste konflikty snáze vyřešili, měli byste lidem pomoci se soustředit na oblasti jejich dlouhodobého zájmu, nejen na krátkodobé pozice, o které se ‚handrkují‘. Prostředník má největší cenu, když upozorňuje znesvářené strany na jejich dlouhodobý zájem o vztah, než aby se soustředil na bezprostřední důvody neshody.“*

Existuje pět kroků k urovnávání konfliktů (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 132):

1. Manažer musí popsat konflikt a neproduktivní jednání, které pozoruje.
2. Musí každého požádat, aby popsal příčinu neshody.
3. Musí každého požádat, aby shrnul, co slyšel od druhého.
4. Musí každého požádat, aby určil body shody a neshody.
5. Musí požádat kolegy, aby navrhli způsoby řešení.

Zvládnutí role úspěšného manažera vyžaduje rozvoj v následujících oblastech (srov. Barták, 2006, s. 118–119):

- globální myšlení,
- předvídání příležitostí,
- orientace na výsledky,
- týmová spolupráce a partnerství,
- předjímání a přijímání změny,
- tvořivost a inovativnost,
- péče o spokojenost zákazníka,
- dosahování konkurenčních výhod,
- pozitivní komunikace,
- profesní zdatnost,
- sebereflexe,
- sdílené vedení,
- akceptování a sdílení firemních hodnot (etika i čestnost).

Tyto manažerské kompetence můžeme rozvíjet prostřednictvím **assessment, resp. development centra**, založeného na Kolbově cyklu učení. (viz kap. 6.6.2) Jedná se o sérii simulací, jimiž jsou např. **hraní rolí** s různým obsahem, proložené případovými studiemi, skupinovými diskuzemi apod. V rámci hraní rolí berou na sebe účastníci určitou roli, v níž poznávají povahu mezilidských vztahů, střetů a vyjednávání. Hraní rolí se zaměřuje na osvojení si určité sociální role a zdokonalování dovedností zejména u vedoucích pracovníků – učí samostatnému myšlení, reagování a zvládnání svých emocí. (srov. Bartoňková, 2007, s. 92)

6.1.5 Leader a emoční inteligence

Vynikající odborné znalosti a nadprůměrný inteligenční kvocient manažerů či vůdců ještě zdaleka nezaručuje jejich úspěšnost. Důležitou roli zde hraje také vysoký stupeň emoční inteligence. Úspěšný manažer či vůdce musí mít totiž schopnost vnímat vlastní emoce, umět s těmito emocemi zacházet a využívat je ku prospěchu nějaké věci, zároveň musí mít schopnost vcítit se do ostatních lidí a správně nakládat se vztahy. Musí tedy umět vnést inteligenci do emocí a dosáhnou tak nadstandardního **akčního** kvocientu.⁶³ (srov. Goleman, 1998, s. 94)

Emocionální inteligence je nezbytná při budování učící se organizace jak prostřednictvím reengineeringu, tak prostřednictvím inkrementálních změn. V prvním případě leader potřebuje, aby mu lidé důvěřovali a identifikovali se s jeho změnou, což lze uskutečnit pouze za předpokladu, že dokáže působit skutečně přesvědčivě a důvěryhodně. Rovněž umožňuje překonávat odpor ke změně a odstranit strach, který vůči ní lidé pociťují. V druhém případě je to nutné pro manažerovu sebemotivaci i motivaci druhých k dosažení pracovních cílů, pro vytváření týmové synergie a schopnost dosahovat společných řešení.

Gordon-Smith (2007), vrcholová HR manažerka, definuje význam emoční inteligence jako „*propojení a kultivaci našeho charakteru, morálního instinktu a citů. Jedná se také o schopnosti vidět a chápat emoce druhých lidí. Pokud nechápeme potřeby druhého, nedokážeme mít nikoho rádi. Sebeovládání, což znamená poznání sama sebe, a soucit, což znamená empatii, jsou dvě povahové ctnosti nezbytné pro budování emoční inteligence.*“

⁶³ Platí zde jednoduchá rovnice: AQ (akční kvocient) = IQ (inteligentní kvocient) + EQ (emoční kvocient). (srov. Barták, 2006, s. 74)

Gordon-Smith (2007) navíc dodává, že podle nových výzkumů v organizacích a podnicích mají city stejnou váhu jako myšlenky. Můžeme zde hovořit o utváření tzv. firemního instinktu, který se nedá nijak logicky vysvětlit. Efektivními a úspěšnými firmami se proto mohou stát pouze takové, které disponují touto způsobilostí.

Emocionální inteligence v sobě zahrnuje pět vzájemně se ovlivňujících složek: (srov. Goleman, 1998, s. 95–102):

- a) **sebeuvědomění** – schopnost uvědomovat si své slabé stránky a nebát se o nich hovořit třeba i s humorem; důležitou roli zde hraje reálné sebehodnocení a sebedůvěra (viz kap. 4.2);
- b) **seberegulace (sebeovládání)** – vyplývá ze sebeuvědomění; schopnost cílevědomě usměrňovat své reakce, tedy emočně regulovat, zvládat a kontrolovat své pocity a impulsy, být vyrovnaný a čelit stresu, řídit se heslem „nejprve mysli, potom jednej“; důležitou roli zde hraje důvěryhodnost a otevřenost vůči změnám (viz kap. 4.2);
- c) **sebemotivace** – doslova vášně pro dosahování výsledků kvůli výsledkům samotným, nikoliv pouze reakce na podnět ze strany firmy, tendence sledovat cíle s energií a vytrvalostí; důležitou roli zde hraje abicióznost, oddanost organizaci, iniciativa a optimismus (viz kap. 4.2);
- d) **empatie**⁶⁴ – schopnost vcítit se do pocitů, motivů a příčin chování ostatních lidí při vlastním rozhodování a jednat s nimi v závislosti na jejich emocionální reakci; důležitou roli zde hraje sebereflexe (čím lépe totiž porozumíme sami sobě, tím lépe porozumíme druhým a lépe se dokážeme vcítit do jejich způsobu uvažování, hledat, co nás spojuje a dosahovat společných řešení) a harmonizace svých emocí s emocemi a potřebami jiných lidí (viz kap. 4.5);
- e) **sociální dovednosti**⁶⁵ – odborné znalosti a způsobilosti v oblasti budování a vedení týmů, řízení vztahů a vytváření sítí, schopnost nasměrovat ostatní k požadovanému výsledku; důležitou roli zde hraje schopnost najít společnou řeč, dále přesvědčivost, vliv (vyplývá ze zájmu o druhé, z čestné spolupráce) a dynamika (budování a rozvíjení sítí, vytváření synergie) (viz kap. 4.5).

⁶⁴ V podnikatelském prostředí je výrazem empatie zejména zaměření veškerého podnikatelského úsilí na zákazníka, tj. předvídání a rozpoznávání potřeb potenciálních zákazníků, klientů, případně spolupracovníků, a to prostřednictvím třech základních imperativů: vyslechni, pochop a pomoz. (srov. Barták, 2006, s. 72)

⁶⁵ Manažeři, kteří postrádají předchozí čtyři složky EQ pravděpodobně v sociálních dovednostech neuspějí. (srov. Emocionální inteligence a vedení lidí, 2005)

Ve svých nejnovějších pracích spojuje Goleman seberegulaci a sebemotivaci do kategorie sebevedení (self-management) a uvádí tak pouze čtyři složky emocionální inteligence. (srov. Emocionální inteligence a vedení lidí, 2005)

Gordon-Smith (srov. Příkryl, 2001) upozorňuje na skutečnost, že prakticky každý člověk, který se zabývá nábořem zaměstnanců, si vytváří o uchazeči základní představu podle dojmu, který získá v prvních 30 sekundách úvodního setkání; následným rozhovorem se většinou už jen snaží tento první dojem potvrdit. Pozitivní zprávou je, že lze EQ (narozdíl od IQ) zvýšit, a to velmi efektivně a v relativně krátkém čase. Gordon-Smith potvrzuje tento fakt prostřednictvím své vlastní zkušenosti, kdy se setkala s manažery, kteří pod dobrým vedením změnili velmi rychle a účinně své nepatřičné návyky a chování.

Goleman (srov. Emocionální inteligence a vedení lidí, 2005) však přichází s horší zprávou, jež informuje o tom, že EQ lze sice rozvíjet, nikoliv však prostřednictvím tradičního způsobu výuky, který je zaměřen na racionální část mozku, neboť tato výuka naopak snižuje vlastní výkon člověka v organizaci. Tento fakt argumentuje tím, že emocionální inteligence je spojena především s limbickým systémem, který pracuje s emocemi. Správný způsob výuky změřený na emocionální inteligenci musí tedy uvést do práce limbický systém (s emocemi) a pomáhat lidem zbavit se starých vzorců chování, na jejichž místo zavede nové. Tento způsob trvá mnohonásobně déle než tradiční a navíc je velmi individuální. Při jeho uplatňování je proto nezbytné koučování, praxe a zpětná vazba.

6.1.6 Transformační a demokratický styl vedení

Na samém počátku budování učící se organizace, tedy při zavádění reengineeringu, je nezbytný **transformační styl vedení**. Tento styl vedení je postaven na uspokojování vyšších potřeb pracovníků (sebeaktualizace, seberegulace a sebekontrola – viz kap. 6.1.5), jejichž posílení vede k mimořádnému úsilí pracovníků organizace. Transformace lze dosahovat např. pozvednutím úrovně uvědomění o významu a hodnotě výsledků práce i o způsobech, jak jich dosahovat nebo působením na pracovníky, aby své osobní zájmy převedli na zájmy týmu či organizace. (srov. Bělohávek a kol., 2006, s. 151)

Transformační vůdce mění organizační kulturu a své poslání uskutečňuje prostřednictvím nástrojů vedení lidí, jimiž jsou charisma, inspirativní vedení, individualizovaná úcta a intelektuální stimulace. *Charisma* představuje silný emocionální vztah, jež vůdci poskytuje nadobyčejnou úctu, uznání i důvěru. *Inspirativní vedení* inspiruje následovníky emocionálními prostředky, vzbuzuje nadšení pro práci mezi podřízenými a vytváří důvěru pracovníků v jejich schopnost úspěšného dosažení skupinových cílů. *Individualizovaná úcta* zahrnuje tendenci vedoucího k přátelskému a důvěrnému jednání a jeho individuální zabývání se každým podřízeným. Může být vyjádřena oceněním dobře vykonané práce či přidělením pracovníkům zvláštních úkolů, jež povzbudí jejich sebedůvěru a poskytnou jim příležitost k učení. *Za intelektuální stimulaci* je označován rozvoj následovatelů a změna jejich osobnosti, týkající se porozumění problémů a přístupu k jejich řešení. (srov. Bělohlávek a kol., 2006, s. 151–152)

Dále je však pro fungování učící se organizace nezbytný **demokratický styl vedení**. V jeho rámci manažer povzbuzuje iniciativu jednotlivých členů, deleguje značnou část své autority, přičemž svou odpovědnost si ponechává pouze na konečná rozhodnutí, přiděluje práci na základě participativního rozhodování ve skupině, podněcuje diskuse a výměnu informací – dvousměrnou komunikaci (srov. Bělohlávek a kol., 2006, s. 142), což vyžaduje učící se organizace. Manažer je se skupinou spojen prostřednictvím silných vzájemných vazeb pracovní a osobní povahy (srov. Bělohlávek a kol., 2006, s. 142), jež umožňují vytvářet a rozvíjet podporu, přátelství a oboustrannou důvěru. Velký přínos zde spočívá ve stmelení skupiny a v osobním zaujetí pracovníků, kteří se podílejí na rozhodování. (viz kap. 4.5) Tento styl vedení však vyžaduje spoustu času. (srov. Bělohlávek a kol., 2006, s. 142)

6.2 Strategie

Firemní strategií mám na mysli dlouhodobou orientaci na organizaci, dlouhodobé zamýšlené směřování organizace k jednomu nebo více cílům a konkrétní možnosti organizace v daném prostředí, jež umožňují tyto cíle realizovat. (srov. Drdla, Rais, 2001, s. 96)

V tomto kontextu je nezbytné hovořit o strategiích ve dvou smyslech – **strategie a vize budování učící se organizace** a **strategie a vize konkrétní**, kterou pak pomocí učící se organizace firma dosahuje.

Strategie v prvním slova smyslu v podstatě představuje celou praktickou část mé diplomové práce. Důležité je důkladně promyslet všechny postupy, na jejichž základě chceme vytvořit učící se organizaci. Musíme mít představu o tom, jaká by měla být firemní kultura, který styl řízení zvolit, jak hodnotit a odměňovat pracovníky, čím je motivovat, jakým způsobem je podporovat, jak s nimi správně komunikovat apod. To vše je rozvinuto v této praktické části práce.

Strategie v druhém slova smyslu vykvétá z vize a poskytuje rámec pro její uskutečnění. Vize ukazuje, kde jsme a kam chceme jít, zatímco strategie ukazuje, jak se tam dostaneme. Tato strategie slouží jako základ pro stanovení odpovídajících cílů. (srov. Owen, 2006, s. 188) Pokud mají být organizace úspěšné, je třeba definovat strategické cíle alespoň v pěti oblastech: zákazníci, dodavatelé, finance, vnitřní organizační procesy, učení a růst. (srov. Palán, 2002, s. 17) Od strategických cílů se odvíjí obchodní plán, na jehož základě jsme schopni vytvořit rozpočet na příští rok. Tento plán zpravidla pokrývá tříleté časové úseky a je velmi konkrétní. V tento okamžik je nutno zapojit do plánu všechny pracovníky – provést alokaci zdrojů, přidělit jednotlivé odpovědnosti a stanovit priority. (srov. Birch, 2005, s. 23)

Strategie plánování učící se organizace by měla vypadat tak, aby lidem pomáhalo zaměřit se na správné oblasti a dělat správné dohody a kompromisy ve všech problematických rozhodnutích, kterým musí čelit; jednoduše by jim mělo pomáhat rozhodnout se, co mají dělat a co by dělat neměli. (srov. Owen, 2006, s. 188)

Strategii lze rozvíjet pouze za předpokladu, že si jich lidé, kteří ji mají uskutečnit, jsou vědomi. Základní podstatou pro zpracování strategie je **plán komunikace**. O svém sdělení je třeba smýšlet jako o výrobku: Jaký je? Jaká je jeho cena? Jak jej propagovat a na jakém místě? Jaké by měl mít balení? Všechna sdělení by měla být objasněna krátkým a výstižným prohlášením; pro ujištění se jejich správného pochopení je nezbytná zpětná vazba. (Vztahuje se na výrobek.) Měla by se dostat k pracovníkům takovým způsobem, který by stál vedoucího co nejméně času a úsilí. (Vztahuje se na cenu.) Měla by pracovníky zaujmout. (Vztahuje se na propagaci.) Měla by být předávána novými distribučními metodami a způsoby.

(Vztahuje se na místo.) Měla by v sobě obsahovat něco, co způsobí, že se lidé budou obtěžovat je zachytit a naslouchat jim. (Vztahuje na balení.) (srov. Birch, 2005, s. 45)

Takové strategické plánování pak představuje jednu z metod, která zajistí úspěch na cestě za dosažením společné vize, neboť pracovníkům umožňuje sdílet veškeré informace v rámci organizace, potřebné ke své pracovní činnosti, a zároveň způsobuje, že pracovníci mají o tyto informace zájem. (viz kap. 4.4) V závěru nemohu také opomenout, že úspěšná implementace přijaté firemní strategie je podmíněna vhodným řízením firemní kultury. (viz kap. 6.5) (srov. Palán, 2002, s. 18)

6.3 Struktura

Organizační struktura je mechanismus, jenž slouží ke koordinaci a řízení aktivit členů organizace. (srov. Bělohávek, 1996, s. 91)

6.3.1 Reengineering

Základní metodou pro zavedení procesní struktury (viz kap. 1), a tedy i učící se organizace, je již zmiňovaný **reengineering**.

Definice reengineeringu dle Hammera a Champyho (1996, s. 38) zní: „*Reengineering v podstatě znamená zásadní přehodnocení a radikální rekonstrukci (redesign) podnikových procesů tak, aby mohlo být dosaženo dramatického zdokonalení z hlediska kritických měřítek výkonnosti, jako jsou náklady, kvalita, služby a rychlost.*“

Z definice lze vyčíst, že se zde jedná o posuny (srov. Hammer, Champy, 1996, s. 38–41):

- **zásadní**, tzn., že reengineering ignoruje to, co je a soustředuje se na to, co by mělo být;
- **radikální**, tzn., že reengineering neprovádí povrchní změny či dílčí úpravy toho, co již existuje, ale to, co je staré, odvrhuje;
- **dramatické**, tzn., že reengineering představuje kvantitativní výkonnostní skoky;
- **zaměřené na procesy**, tzn., typickým rysem úsilí reengineeringu je že filosofie procesního řízení.

Při provádění reengineeringu dochází k několika důležitým změnám:

1. Mění se pracovní jednotky – od funkčních útvarů k procesním týmům.
2. Mění se charakter jednotlivých pracovních činností – od jednoduchých úkolů k mnohostranné práci.
3. Mění se role lidí – od rolí podléhajících kontrole k rolím s větší pravomocí.
4. Mění se příprava k výkonu práce – od výcviku ke vzdělání.
5. Zaměřuje se na výkonová kritéria a provádějí se změny v odměňování – od činnosti k výsledkům.
6. Mění se kritéria postupu – od výkonnosti ke schopnostem.
7. Mění se hodnoty – od protektivních k produktivním.
8. Mění se manažeři – z dohlížitelů v kouče.
9. Mění se organizační struktura – od hierarchické k ploché (srov. Hammer, Champy, 1996, s. 67–81) neboli od centralizace k **decentralizaci**, která podporuje kreativní myšlení, umožňuje delegovat pravomoci i odpovědnost na podřízené pracovníky a pěstuje v nich schopnost rozhodovat a přijímat na sebe rizika. (srov. Bělohlávek, 1996, s. 100)

6.3.2 Komunikace

Významnou roli zde sehrává také komunikační struktura, nutná pro koordinaci aktivit jednotlivých pracovníků v organizaci (viz kap. 6.6.1.1). (srov. Hermochová, 2006, s. 27). **Pravidelná, přímá a jednoznačná komunikace** je předpokladem pro učení někoho a učení sebe sama. Její podstatou je jazyk, závazek k určité konvenci, kultura. (viz kap. 6.5) Představuje způsob, kterým lze překlenout mezery objevující se v každé rostoucí organizaci, kterým lze vytvářet vztahy a respekt pro každého jednotlivce, budovat důvěru, podporovat, žádat o pomoc (viz kap. 4.5), sledovat výkon a sdílet i vyjasňovat společnou vizi (viz kap. 4.4). Tato komunikace z nás čerpá schopnost uvědomit si, jaký je význam spolupráce a vzájemného očekávání (viz kap. 4.5), umožňuje nám dovídat se o potřebách svých zákazníků, dovoluje nám reagovat na požadavky, které jsou na nás kladeny a informuje nás o veškerém dění v organizaci. (srov. De Pree, 1995, s. 111, 115)

Pamatujme na to, že prostřednictvím komunikace, dialogu i diskuse (viz kap. 4.5) musíme lidem poskytnout možnost vyjádřit se k čemukoliv, projevit svůj nesouhlas či přezkoumávat názory druhých (viz kap. 4.3).

6.4 Systémy

Systémem rozumím účelově definovanou množinu prvků a vazeb mezi nimi, které jako celek vykazují určité vlastnosti resp. chování. (srov. Wikipedie, 2009)

Z hlediska budování učící se organizace mají nesmírný význam **systémy neformálního hodnocení a odměňování**, neboť v prvním případě pomáhají udržovat i zvyšovat žádoucí pracovní výkon a posilovat týmovou spolupráci (srov. Owen, 2006, s. 111), v druhém případě pak poskytují příležitost pro uspokojování vyšších potřeb, motivují k vzájemnému sdílení informací, zprostředkovávání zkušeností a k osvojování si nových schopností (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 131–132)

Nesmíme také opomíjet důležitou roli **formálního hodnocení**, protože rozhoduje o pracovním zařazení a platu. Tento systém však není dokonalý vzhledem k motivaci dosahování pracovních cílů a ke zdokonalování vlastního výkonu v kontextu s ostatními pracovníky, proto v následujícím textu navrhuji zavedení procesu formálního poradenství, kterým lze tuto nedokonalost alespoň částečně eliminovat.

6.4.1 Formální systém hodnocení

Formální hodnocení je racionalizované, standardizované, periodické (obvykle jednou ročně), vyznačuje se charakteristickými rysy, jako jsou plánovitost a systematičnost a pořizují se z něj dokumenty, které se zařazují do osobních spisů pracovníků. (srov. Mohelská, 2009, s. 90–91)

Hodnocení podřízených pracovníků by nemělo představovat klasickou stupnici oceňování těchto podřízených, nýbrž **pomoc** manažera, která je lidem poskytnuta, aby se vyrovnali s některými z jejich pracovních problémů. Tradiční formální systém hodnocení není v tomto smyslu nejlepší, neboť je příliš konfrontační, posiluje soustředěnost na individuální výkon, brání týmové práci (viz kap. 4.5) a obsahuje minimum „pohledů dopředu“, prvků pomoci i rady. Navíc v případě negativní formální

zpětné vazby lidé v manažera ztratí důvěru a budou mít pocit, že k nim byl během hodnoceného období nespravedlivý. (srov. Owen, 2006, s. 109–111)

Jeden z významných odborníků na vedení lidí se na toto téma vyjádřil velmi jasně (cit. dle McKenna, Maister, 2005, s. 54–55): „*Je to jako bychom byli střelci, kteří jsou posuzováni podle své schopnosti denně zasáhnout několika šípy cíl. Ale cíl je skrytý v mlze. Výsledky naší každodenní střelby se ukládají a na konci roku jsme s nimi konfrontováni. Pak dostaneme odměnu nebo trest za přesnost střelby a jsme nabádáni, abychom se zlepšili.*“

Jak jsem se již výše zmínila, je třeba si uvědomit, že formální hodnocení je nevyhnutelné pro stanovení mzdy, benefitů, povýšení apod. A jestliže se tedy takové zpětné vazbě nelze vyhnout, měla by být alespoň formulována a podávána tak, aby lidem pomáhala a vytvářela pro ně příležitosti k získání konstruktivní – ať už negativní či pozitivní – odezvy, k reflexi a poučení se z úspěchů či neúspěchů z minulého roku (viz kap. 4.1), dále k poskytnutí rad, jak nejlépe postupovat v následující profesní kariéře, a v neposlední řadě také k poskytnutí vedení při nastavení realistických, avšak náročných osobních cílů pro zvýšení jejich vlastních schopností a přispění firmě (viz 6.7.1 a 6.7.2). Takový proces hodnocení se nazývá **formální poradenství** a měl by sestávat z následujících kroků (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 54–58):

1. Stanovení kritérií pracovního výkonu

- stanovení aspektů výkonu, které považuje skupina za nejrelevantnější
- formálními měřítky zde mohou být např. přínosy vykonané práce, spokojenost klienta, příspěvek k rozvoji postupů či k úspěchu druhých, osobní růst apod.

2. Navržení procesu hodnocení

- důležité je vyzvat hodnocenou osobu k sebehodnocení, neboť většina z nás je k výsledkům vlastní práce kritičtější než ostatní
- „předhodit“ cíle a plány z minulého roku
- diskuse by měla být zaměřena na změny rok po roce, nikoliv na změny pouze za poslední rok

3. Pořádání hodnotícího pohovoru

- porovnání vlastního hodnocení hodnocené osoby a hodnocení manažera, diskuse o vyplývajících rozdílech

- cílem je upozorovat, jaká byla odvedená práce a určit, proč taková byla a poskytnout konkrétní pomoc s budoucím zlepšením

4. Zapojení se do plánování kariéry

- posilování diskuse o plánování kariéry každému jasně naznačí, že je nutné rozvíjet zvláštní schopnosti a soustředit se na to, co je činí jinými, důležitějšími a hodnotnějšími

5. Určování úkolů a plánování akcí

- každá položka v dokumentaci konkrétních plánů akcí musí obsahovat datum provedení, milník ukazující, zda akce byla či nebyla provedena a odhadovaný čas, potřebný k jejímu provedení
- tento poslední krok procesu hodnocení napomáhá ke zdůraznění nejasných úkolů a upozorňuje na akce, které z časových důvodů nebude možno vykonat

Hodnotící proces končí prohlášením podepsaným jednotlivcem i poradcem, s přesně vytyčenými cíli. (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 58)

Na tomto místě může být užitečné zavést pravidelné strukturované **poradenské schůzky**, které by hodnotily nejen dosažené výsledky, ale také konkrétní dovednosti, jako jsou např. komunikační schopnosti, tvořivost a nápaditost, plánování a organizování, spolupráce a týmová hra, sebemotivace apod. (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 57)

6.4.2 Neformální systém hodnocení

Podstatnou záležitostí efektivního manažera by mělo být umění **neformálního hodnocení**. Jedná se o průběžné hodnocení pracovníka jeho nadřízeným během pracovních činností. Toto hodnocení, které představuje součást průběžné kontroly plnění pracovních úkolů a pracovního chování, je determinováno situací daného okamžiku a obvykle se nezaznamenává. (srov. Mohelská, 2009, s. 90)

Neformální systém hodnocení není založen na žádných klasifikačních, bodových ani srovnávacích metodách, ale definuje očekávání a pomáhá jednotlivcům udržovat žádoucí výkon. Naneštěstí ani zde se nelze vyhnout negativnímu hodnocení. (srov. Owen, 2006, s. 109)

Tento problém lze však vyřešit zavedením systému „**SPIN**“ (srov. Owen, 2006, s. 109–112):

- **Situace** a její specifikace
- **Personální**, osobní dopad
- **Interpretace** a pochopení
- **Následující kroky**

Situace a její specifikace

- vhodná a správná situace pro sdělení negativní hodnocení – hodnocený by měl mít dobrou náladu a být uklidněný
- zpětná vazba však musí přijít dostatečně rychle, tedy co nejdříve situaci, jíž se toto hodnocení týká
- být konkrétní v tom, co se skutečně stalo

Personální, osobní dopad

- nevyvolávat hádky – nevytvářet soudy
- manažer by se měl spíše zaměřit na to, jaké má z konkrétní situace pocity (mohou existovat námitky vůči soudům, avšak námitky vůči pocitům nikoliv)

Interpretace a pochopení

- neříkat lidem, co přesně mají dělat, ale zeptat se jich na to, co si myslí, že by měli dělat (lidé dávají přednost svým řešením před řešeními manažera)
- zeptat se raději na to, zda lidé ten či onen dojem chtěli vyvolat

Následující kroky

- zaměřit se spíše na pozitivní, konstruktivní a na budoucnost orientovaný program než na obviňování za to, co se odehrálo v minulosti

Uplatňování tohoto modelu vyžaduje určitý čas. Manažer může přecházet od jednoho kroku k dalšímu tehdy, pokud bude ten druhý na tento přechod sám připraven. Nesouhlasí-li lidé se základními fakty, manažer by si měl najít čas, zpět se vrátit a ověřit tato fakta. (srov. Owen, 2006, s. 112)

6.4.3 Systém odměňování

Každý osobní úspěch i méně viditelný příspěvek do skupinového úsilí je třeba odměnit. Slovem odměňování mám na mysli nejen **odměnu vnější** – hmotnou, kterou poskytuje organizace pracovníkovi jako kompenzaci za vykonanou práci (tj. spravedlivá mzda, zaměstnanecké benefity a věci či okolnosti, jež nejsou zcela samozřejmé, jako je např. přidělení určitého stroje či zařízení nebo určitým způsobem vybavené kanceláře), ale především **odměnu vnitřní** – nehmotnou, která souvisí se spokojeností pracovníka s vykonávanou prací (tj. např. souhlas, vděčnost, pochvala, veřejné uznání, povýšení, autonomie, participace na nějaké činnosti, přístup k informacím nebo dalším zdrojům, výzva, smysl, ale také delegování odpovědnosti apod.) (srov. Mohelská, 2009, s. 54) Učící se organizace stojí právě na této vnitřní odměně, která koresponduje s osobností pracovníka, s jeho zájmy a potřebami, postoji, hodnotami i normami. Vedle peněžní formy odměňování se tedy používá i nepeněžní forma, která může, ale také nemusí být vyjádřena v penězích.

Je důležité, aby manažer dával pozor na příležitosti, kdy může ocenit člena týmu, např. prokázal-li tento člen klientovi vynikající služby, podporuje-li úsilí jiného člena skupiny, osvojil-li si nové schopnosti, věnuje-li čas na výzkum a vývoj, jež bude mít dopad na určité odvětví nebo skupinu klientů, dělí-li se s ostatními členy týmu o informace a znalosti srozumitelně a patřičným způsobem, analyzuje-li pracovní procesy, aby je zjednodušil, snížil náklady či eliminoval opakování, chopil-li se řešení problému, splnil-li více, než slíbil apod. (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 131–132)

Oceňovat lidi bychom však měli pouze tehdy, jestliže nám bude připadat, že existují skutečně vhodné okolnosti. To, jak si ceníme lidské práce, by se nemělo říkat „jen tak“ a příliš často, aby toto ocenění neztratilo svůj potenciál, nevypadalo neupřímně či dokonce vypočítavě. (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 132)

Manažer by měl s každým jednotlivcem jednat způsobem, který nejvíce vyhovuje jeho stylu (měl by si položit otázku, zda k motivaci pracovníka zvolí např. spíše veřejné ocenění nebo rozhovor mezi čtyřma očima či děkovnou poznámku umístěnou na stůl; zda mu bude stačit slovní uznání nebo něco hmatatelnějšího apod.). Nabídnutá forma ocenění by měla být jednoduchá, to znamená, že by leadera neměla nic nebo ne mnoho stát. (srov. McKenna, Maister, 2005, s. 134–135)

Dobrou motivaci k výkonu ve skupině může představovat vyhlásování „**speciálních cen**“, jejichž výherci dostanou v různých kategoriích (např. ceny za kvalitu služeb, za podporu atd.) drobné dary. (srov. Birch, 2005, s. 54)

Další motivací angažovanosti může být založení **síně slávy** (fotek a jmen zaměstnanců, kteří pro organizaci učinili skutečně něco mimořádného) nebo rozdávání **bodů za aktivitu**.⁶⁶ (srov. Birch, 2005, s. 54)

Velmi efektivní by bylo připravit pro skupinu **zprávu o úspěších**, která by představovala soupis všech skupinou dosažených pozitivních změn a zlepšení za určité období. Tato zpráva by obsahovala různé statistiky, grafy zlepšení, konkrétní úspěchy, klientská osvědčení, poučení apod. Mohla by se tak stát zdrojem energie, hrdosti či překvapení pro všechny členy skupiny. (srov. Mckenna, Maister, 2005, s. 135)

6.5 Sdílené hodnoty

Sdílené hodnoty představují základní představy, přístupy, normy a cíle organizace, které jsou zabudovány v samotné firemní kultuře. (The McKinsey 7S Framework, 1995)

Prostřednictvím firemní kultury, která vytváří vnitřní **organizační klima**⁶⁷, se odlišuje jedna společnost od druhé. Často se jedná o nevyslovené, implicitně stanovené normy. (srov. Schauerová, 2005)

Učící se organizace potřebuje dosáhnout takového organizačního klimatu, v němž všichni pracovníci pochopí své místo a smysl svého počínání, svůj příspěvek k plnění celkových cílů a budou přesvědčeni, že co je dobré pro organizaci, je dobré také pro ně. Prostřednictvím omezování tradičních přístupů řízení založených na příkazech a kontrole, a místo toho posilování prvků samokontroly, vyšší odpovědnosti za obecněji formulované úkoly, otevřenosti a vstřícnosti vůči připravovaným změnám apod. můžeme vybudovat **firemní kulturu vhodnou** pro učící se organizaci. (srov. Veber a kol., 2007, s. 82–83)

⁶⁶ Tento způsob motivování pracovníků však doporučuji zavést až při odpovídající organizační kultuře, nikoliv tedy v době, kdy je firma na samém počátku zavádění učící se organizace.

⁶⁷ Organizačním klimatem nebo též pracovní atmosférou je označována úroveň a kvalita interpersonálních vztahů v organizaci či na pracovišti s ohledem na chování členů skupiny, kteří pracují na určitém společném úkolu, jež předpokládá jejich součinnost. (srov. Česká ergonomická společnost, 2004)

Firemní kultura⁶⁸ je pro učící se organizaci tedy velmi důležitá, neboť se promítá do ochoty hledat nové přístupy podněcující zvýšení efektivity řízení, do postojů orientovaných na společné win/win řešení⁶⁹ problémů, do participativního vedení, iniciativy zaměstnanců a týmové spolupráce, do podpory inovací managementem a zvyšování výkonnosti i ziskovosti, do péče o zákazníka (zákazník na prvním místě), do celkové otevřenosti vůči změnám, do permanentního zdokonalování, usilování o vrchol a celkově do směřování k učící se organizaci. Všechny tyto zmíněné projevy podnikové kultury intervnují v otázce budování konkurenceschopnosti a prosperity podniku, jehož úspěch nezávisí pouze na ekonomické moci. (srov. Barták, 2006, s. 77)

Firemní kultura je pojmem velmi komplexním a tudíž nemá jednoznačnou definici.

Dle Pfeifera a Umlaufové (1993, s. 19) je podniková kultura „*souhrn představ, přístupů a hodnot ve firmě všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných.*“ Armstrong (1999, s. 357) dodává, že „... (podniková kultura) nebyla sice nikde výslovně zformulována, ale v podmínkách neexistence přímých instrukcí formuje způsob jednání a vzájemného působení lidí a výrazně ovlivňuje způsoby vykonávání práce.“

Lukášová a Nový (2004, str. 22) „elegantně“ shrnují výše zmíněná pojetí kultury do jedné definice, v níž lze organizační kulturu chápat jako „... *soubor základních předpokladů, hodnot, postojů a norem chování, které jsou sdíleny v rámci organizace, které se projevují v myšlení, cítění a chování členů organizace v artefaktech (výtvorech) materiální a nemateriální povahy.*“

A konečně Scheinovo vymezení podnikové kultury (cit. dle Mohelská, 2008), která podle něj představuje „*vzorec základních a rozhodujících představ, které určitá skupina našla či vytvořila, objevila a rozvinula, v rámci nichž se naučila zvládat problémy vnější adaptace a vnitřní integrace a které se tak osvědčily, že jsou chápány jako všeobecně platné. Noví členové organizace je musí pokud možno zvládat, ztotožnit se s nimi a jednat podle nich.*“

⁶⁸ Firemní kultura je ovlivněna vnějšími (politický, ekonomický a sociální systém, společenská etika, morální hodnoty, legislativa, kultura společnosti, regionální vlivy, tržní pozice firmy, dynamika trhu ...) i vnitřními faktory (zájmy managementu, vlastníků a zaměstnanců, funkční/procesní řízení, firemní strategie, politika i legislativa). (srov. Barták, 2006, s. 78)

⁶⁹ Jedná se o řešení vítěz/vítěz, ke kterému se dospěje na základě kompromisní strategie vyjednávání usilující o to, aby nikdo neprohrál, ale všichni něco získali. (srov. Kohoutek, 2005)

Každá podniková kultura se skládá ze tří hierarchicky uspořádaných rovin (srov. Schein dle Nový, 1993, s. 15):

➤ **Základní životní představy (základní úroveň)**

Jsou to představy o povaze člověka a příčinách jeho jednání, o povaze mezilidských vztahů – vyjadřují vztah k ostatnímu světu, o pravdě. Vznikají spontánně, jsou nevědomé a vždy individuálně rozdílné (závislé na věku, odborném zaměření a dosaženém stupni vzdělání, na dosavadních pracovních a životních zkušenostech, na rodinné výchově, rodinném zázemí, na vrozených vlastnostech apod.); pro vnějšího pozorovatele jsou neviditelné.

➤ **Pravidla jednání (střední úroveň)**

Představují určité sociální normy a standardy jednání, zásady či pravidla, vyjádření podnikové ideologie apod. Jsou částečně vědomá a do značné míry ovlivnitelná; pro vnějšího pozorovatele jsou pouze částečně rozpoznatelná. Mohou vznikat buď záměrně a cílevědomě nebo zčásti spontánně jako neformální sociální normy.

➤ **Symboly (nejvyšší úroveň)**

Jedná se o viditelné, vědomé a ovlivnitelné skutečnosti, které vyjadřují podnikové cíle a reprezentují podnikovou kulturu (např. řeč, formy společenského styku, logo, jednotné oblečení, rituály, obřady apod.). Vnějšímu pozorovateli jsou pochopitelné pouze ve spojení se znalostí prvních dvou úrovní podnikové kultury; je nutné vysvětlit význam těchto symbolů.

Co se týče symbolů jako nejvyšší úrovně podnikové kultury, můžeme je rozdělit na **prvky materiální** (viditelné a hmatatelné) i **nemateriální povahy**, které označujeme za artefakty. Mezi artefakty materiální povahy zahrnujeme logo, architekturu budov, vybavení podniků, styl oblékání, výroční zprávy podniků, propagační materiály, produkty vytvářené podnikem atd. Do artefaktů nemateriální povahy řadíme především specifický jazyk (firemní řeč) používaný v podniku. Je důležitým ukazatelem vzájemného porozumění uvnitř organizace a odráží hodnoty zastávané ve firmě i míru formálnosti či neformálnosti vztahů. Je tvořen odborným slangem i různým slovním spojením, jež zprostředkovávají firemní hodnoty a normy. K nehmotným prvkům organizace dále řadíme jednotný způsob komunikace firmy navenek, firemní hrdiny, zvyky (např. vánoční večírky, které přispívají k integraci podniku), rituály (např.

zdravení, hlasování na poradě), ceremoniály (tj. slavnostní události konané při speciálních příležitostech, které posilují podnikové hodnoty, oceňují úspěchy a oslavují firemní hrdiny), ale i historky a mýty. (srov. Obst a kol., 2006, s. 68)

Změna kultury organizace by měla sledovat tři základní orientace (srov. Pfeifer, Umlaufová, 1993, s. 64–66):

- 1. Orientace na klíčové zájmy zákazníků, vlastníků firmy a jejích zaměstnanců** spíše než na prostou ziskovost firmy – tyto skupiny lidí jsou pro budoucí prosperitu firmy velmi významní, neboť v jejich zájmech se objevuje náležitý zisk.
- 2. Orientace na inovaci** spíše než na optimalizaci – v turbulentním světě je nezbytné neustále nabízet trhu něco nového, odlišného od produkce konkurence.
- 3. Orientace na výsledky a jejich kvalitu** spíše než na procesy a jejich kvalitu – tato orientace zdůrazňuje fakt, že firma je závislá na efektech, kterých dosahuje, spíše než na způsobech, jakými je efektů dosahováno.

Podstatou změny podnikové kultury je přejít od výchozího stavu k cílovému. Výchozím stavem je situace, kdy představy, přístupy a hodnoty, jež zaměstnanci firmy sdílejí a rozvíjejí, nejsou v souladu s představami, přístupy a hodnotami, o které firma a její vedení usiluje nebo by usilovat měla, neboť je na tom závislá budoucí prosperita firmy. Cílovým stavem je pak situace, kdy zaměstnanci sdílené a rozvíjené představy, přístupy a hodnoty jsou shodné s představami, přístupy a hodnotami, o něž má být usilováno ve jménu budoucí prosperity firmy. (srov. Pfeifer, Umlaufová, 1993, s. 69–70)

Zároveň je velmi důležité poznamenat, že dosažení cílového stavu vlastně není konečným cílem; jedná se spíše o vybudování náležité startovní pozice – následuje totiž nikdy nekončící péče o rozvoj a pěstování kultury (viz předpoklady rozvoje firemní kultury, kterými se budu podrobněji zabývat v této kapitole), popř. provádění dalších změn. (srov. Pfeifer, Umlaufová, 1993, s. 70)

Cesta, která vede od výchozího stavu k cílovému, by měla procházet pěti etapami (srov. Drdla, Rais, 2001, s. 126):

1. etapa: **rozmrazování** vžitých firemní kultury – zpochybňování sdílených nežádoucích představ, přístupů a hodnot;
2. etapa: **tříbení** zájmů a postojů sil, které se staví na stranu změny a které proti ní;

3. etapa: **ovlivňování** – cílené působení na vžitou firemní kulturu, sjednocování sil změnu podporujících, eliminace sil změnu brzdících;
4. etapa: **sjednocování** elementů podporujících kulturu firmy – upevňování vazeb, které spojují žádoucí představy, přístupy a hodnoty;
5. etapa: **rozvíjení** – provádění posunů a korekcí dle vývoje okolností; péče o soulad mezi představy přístupy a hodnotami vyznávanými zaměstnanci a žádoucími pro další prosperitu firmy.

Nesmíme opomínat čas potřebný ke změně organizační kultury. Každá kultura firmy totiž v sobě nese jistou dlouhodobost, proto i její změna je záležitostí několika měsíců či dokonce roků. (srov. Pfeifer, Umlaufová, 1993, s. 70)

Chceme-li dovést změnu firemní kultury ke zdárnému konci, neměli bychom zapomínat na hlavní předpoklady úspěchu této změny (srov. Drdla, Rais, 2001, s. 126; Pfeifer, Umlaufová, 1993, s. 80–81):

- jasná, motivující a dobře sdělitelná vize osvětlující smysl změny,
- zjevný signál zahajující změnu,
- dostatek času na celý proces změny,
- tvrdošijnost a podpora především ze strany vedení firmy,
- používání dílčích úspěchů k podpoře procesu změny.

Rozvoj firemní kultury a její směřování k učící se organizaci nepředpokládá pouze participativní způsob vedení zaměstnanců a jejich dobrou informovanost o dění ve firmě (viz kap. 6.3.3) či akceptování firemní strategie i cílů (viz kap. 6.2), ale také sdílení firemní vize, poslání a hodnot (viz kap. 4.4), dále motivaci zaměstnanců a jejich sounáležitost s firmou (např. prostřednictvím organizování neformálních společenských setkání či zavedení firemních symbolů, jež by posilovaly pozitivní vztah a hrdost na příslušnost k firmě), empatii, budování vlivu a dynamiku. Firemní kultura tedy souvisí také s emoční inteligencí manažerů, leaderů i zaměstnanců. (viz kap. 6.1.5) Umožňuje především identifikovat, usměrňovat, kultivovat, uvolňovat a rozvíjet potenciál zaměstnanců. (srov. Barták, 2006, s. 77, 80)

Jako nejvhodnější se pro učící se organizaci jeví **kultura výkonu** spolu s **kulturou podpory**. Kultura výkonu umožňuje organizacím soustředit se více na úkoly, jež mají být splněny než na dodržování formálních předpisů. Podstatným motivačním faktorem je radost a uspokojení z vykonané práce. Kultura podpory

poskytuje svým členům uspokojení skrze vzájemné vztahy, spolupráci a pocit sounáležitosti. Lidé v organizaci s touto kulturou se cítí být jejími členy a pociťují potřebu sami přispívat k úspěchu. Kultura moci spolu s kulturou rolí se naopak jeví jako nevhodné, neboť neumožňují delegovat autoritu a potlačují tvůrčí myšlení. (srov. Bělohlávek dle Handy, 1996. s. 112–113)

V rámci učící se organizace musí být vybudována **silná firemní kultura** – zejména pro zvládnutí disciplíny mentálních modelů – která může vzniknout pouze za předpokladu, že (srov. Šimek, 1997, s. 69):

- jsou v organizaci zcela jasně vyjádřeny hodnoty, vzory a normy chování;
- jsou s těmito pravidly chování obeznámeni všichni spolupracovníci;
- jsou pravidla chování hluboce zakořeněna, internalizována.

Podnikovou kulturu tedy můžeme označit za silnou pouze tehdy, pokud se tato kultura „*stane nedílnou součástí každodenního pracovního i mimopracovního života.*“ (Šimek, 1997, s. 69) Silná organizační kultura pak přispívá k posilování síly sdílení *prověřených* mentálních modelů ovlivňujících výklad světa a ke zvětšení míry sjednocení. Takové síly lze docílit prostřednictvím vytvoření a posilování kulturních artefaktů hmotné i nehmotné povahy. V této souvislosti je také velmi důležité, aby normy byly určeny osobními hodnotami. Ke vštěpování organizačních hodnot, norem a zvyků přispívá zejména hodnocení (viz kap. 6.4.1 a 6.4.2) a mentoring (viz kap. 6.7.2).

Silná firemní kultura plní několik dalších důležitých funkcí, které zajišťují fungování učící se organizace (srov. Šimek, 1997, s. 70, 72):

1. umožňuje značnou identifikaci a vysokou loajalitu zaměstnanců vůči podniku,
2. zprostředkovává jasný pohled na organizaci,
3. vytváří podmínky pro přímou a jednoznačnou komunikaci (viz kap. 6.3.2),
4. poskytuje spolupracovníkům vysokou jistotu a důvěru,
5. motivuje zaměstnance k angažovanosti,
6. vede k malé potřebě formálních předpisů a k nižším nárokům na kontrolu,
7. umožňuje rychlé rozhodování a jeho přenos urychluje do celé struktury organizace.

Nesmíme ovšem podlehnout některým nedostatkům, které se v silné firemní kultuře mohou objevit. Jedná se především o (srov. Šimek, 1997, s. 70, 72):

1. tendenci k uzavřenosti podnikového systému vůči inovačním podnětům zvenčí,
2. tendenci k rigidnosti myšlení,
3. vynucování konformity za každou cenu.

6.6 Personál

Personálem rozumím zaměstnance a jejich celkovou intelektuální kapacitu. V učící se organizaci by měli být pracovníci s týmovými schopnostmi, díky kterým mohou učící se organizace vůbec fungovat. Pro rozvoj základní disciplíny týmového učení jsem proto zvolila **teambuilding**.

6.6.1 Teambuilding

Vytváření a udržování efektivních⁷⁰ týmů je nepostradatelné především pro zvládnutí disciplíny týmového učení (viz kap. 4.5), která představuje kritický stupeň budování učící se organizace.

6.6.1.1 Tým

Teambuilding umožňuje psychosociální učení ve skupině, tzn. získávání sociálních dovedností, jež uplatňujeme ve svém životě. Za předpokladu, že je tým správně veden, dochází k jeho rozvoji a k vzájemnému doplňování nedostatků jednotlivců týmu schopnostmi jiných členů tohoto týmu a uplatňuje se jeho synergický potenciál. Výkony jednotlivců v týmu tak nejsou sčítány, ale zvyšuje se potenciální výkonnost celého týmu nad tento prostý součet. To týmu umožňuje podávat špičkový výkon a rychleji a efektivněji dosahovat vytyčených cílů. (srov. Bělohlávek a kol., 2006, s. 626; Hermochová, 2006, s. 19; Krüger, 2004, s. 16)

V praxi máme možnost setkat se s různými typy týmů, které mají různé poslání a rozdílné způsoby práce. Může se jednat např. o týmy pracovního oddělení či útvaru,

⁷⁰ Efektivnost týmové práce lze posuzovat dle skupinové efektivnosti, skupinového vývoje a osobní spokojenosti. (srov. Bělohlávek a kol., 2006, s. 626)

o interdisciplinární týmy, vrcholové týmy nebo také o celou organizaci, podnik či firmu představující tým apod. (Bělohlávek a kol., 2006, s. 622)

Tým se vyznačuje **spoluprací**, tedy systematickým spojením úsilí jednotlivých členů týmu při dosahování společných cílů, která může mít buď podobu **součinnosti** či **koordinace**. *Součinností* je myšlena situace, kdy členové týmu současně pracují na určité části úkolu a následně spojí vše dohromady. Předpokladem k úspěšnosti je neustálá komunikace mezi jednotlivými členy v týmu. *Koordinace* se projevuje ve společné odpovědnosti za daný úkol, který je plněn postupně. Znamená to, že někteří členové týmu vykonávají první část úkolu a teprve po dokončení jejich práce mohou jiní členové týmu pracovat na dalším úkolu. Tato podoba spolupráce je z hlediska týmové efektivnosti náročnější, neboť chyba či nízký výkon jakéhokoliv pracovníka ovlivní celkový výsledek práce. (srov. Kolajová, 2006, s. 46)

Vytvoření úspěšného, zralého a efektivního týmu, který se dokáže přizpůsobovat vůči prostředí, navodit pocity jistoty a uspokojovat všechny potřeby jeho členů, předpokládá několik stádií vývoje (srov. Bělohlávek a kol., 2006, s. 625–626):

1. *Orientace*

- *nejistota a obavy o své postavení, roli a cíle týmu*
- *vzájemná nedůvěra*

2. *Konflikt a výzva*

- *vzájemné zjišťování a prověřování záměrů a názorů vůdce*
- *drobné formy vzpoury*
- *formování týmu*
- *vyjasnění rolí týmu*⁷¹

3. *Soudržnost*

- *vyjasnění rolí týmu*
- *uznávaný člen v týmu, avšak nikoliv vůdce, vyzývá ostatní členy k obnovení týmového ducha a k jeho rozvíjení*

⁷¹ Různí odborníci na teambuilding charakterizují nejružnější týmové role. Pro učící se organizaci jsou však důležité jen některé. Z hlediska **rolí úkolu týmu** se jedná zejména o inovátory a iniciátory, vyhledávače zdroje, koordinátory, formovače či orientující členy, realizátory, členy vyhledávající informace a názory, členy poskytující informace a názory, dodavatele energie, týmové pracovníky, členy rozvíjející vyřčené, vyhodnocovatele a kritizující členy, dokončovatele, specialisty a zapisovatele. Z hlediska **rolí vytváření a udržování týmu** se jedná především o povzbuzující členy, harmonizátory, členy určující standardy, pozorovatele skupiny a komentátory. (srov. Adair, 1994, s. 45–48; Bělohlávek a kol., 2006, s. 630)

4. *Opojení*

- *uvolnění*
- *dosahování harmonie*
- *zlepšení vztahů v týmu*
- *potlačování nesouhlasu*
- *zvýšená aktivita členů*

5. *Zklamání*

- *zjištění, že tým nenaplňuje svůj potenciál*
- *snižování soudržnosti*

6. *Přijetí*

- *uznávaný člen v týmu, zpravidla ne vůdce, podněcuje ostatní členy k novému srovnání s požadavky reality*
- *dochází k vzájemnému očekávání členů týmu*

Tým má **funkce formální** a **neformální** (individuální), které jsou nepostradatelné pro vybudování učící se organizace, zejména pak disciplíny týmového učení (viz kap. 4.5). Mezi formální funkce patří především:

- vyřešení složitého úkolu na základě vzájemně závislého jednání členů týmu;
- možnost koordinace pracovních činností různých oddělení a kooperace mezi nimi (srov. Kolajová, s. 17), což umožňuje dosažení pákového účinku a změny (viz kap. 4.1);
- zdokonalování komunikace členů týmu;
- vznik, podpora a rozvoj nových myšlenek a tvůrčího myšlení;
- hledání řešení a kritika různých alternativ;
- využívání znalostí, dovedností a zkušeností všech členů týmu. (srov. Kolajová, s. 18–19)

K neformálním funkcím týmu, nepostradatelným především pro motivaci a aktivizaci k výkonu a dychtivosti dosáhnout vytyčených cílů a společné sdílené vize, náleží (srov. Kolajová, 2006, s. 17–19):

- budování pozitivních mezilidských vztahů, uspokojování potřeb přátelství a vytváření příjemné pracovní atmosféry;
- rozvíjení, zvyšování a upevňování potřeb uznání, úcty, respektu a sebeurčení;

- omezování pocitů úzkosti, bezmocnosti, nejistoty a strachu jednotlivců z neúspěchu a zodpovědnosti;
- zvyšování sebevědomí;
- poskytování možnosti sdílet a ověřovat si chápání sociální reality.

K úspěšnosti týmu přispívají:

- a) jasně formulované cíle** – jasný, hodnotný a důležitý cíl (srov. Hermochová, 2006, s. 26) musí být pro učící se organizaci samozřejmostí, neboť pouze takto definovaného cíle je možné skutečně plně dosáhnout – jasnost cíle eliminuje jeho nejednoznačnost; hodnotnost a důležitost pak zaručují jeho atraktivnost pro pracovníky organizace; stejně tak důležitá je také motivující vize (viz kap. 4.4);
- b) přiměřená vnitřní struktura týmu** – jasně definované role členů týmu, efektivní komunikační struktura nutná pro koordinaci aktivit jednotlivých členů (viz kap. 6.3.3), metody sledování individuálních výkonů a poskytování zpětných vazeb a nesubjektivního hodnocení založené na faktech (srov. Hermochová, 2006, s. 27), což pracovníkům umožňuje vnímat jejich slabé stránky a zdokonalovat se v jejich pracovních činnostech (viz kap. 6.4.1 a 6.4.2);
- c) členové připravení k úkolu** – přiměřené odborné a osobnostní předpoklady – orientace na výsledek a na skupinu, sociální dovednosti, schopnosti plánování, organizování a spolupráce, zralost a zodpovědnost;
- d) klima podporující týmovou spolupráci** – dobré vzájemné vztahy a důvěra⁷²; vzájemná otevřenost, čestnost a respekt; stálost a prediktabilita reakcí;
- e) vnější podpora a uznání;**
- f) kompetentní vedení** – koncentrace vedoucího na cíle a vizi, na schopnost přizpůsobit se měnícím se okolnostem a na přípravu svých následovníků (viz kap. 6.1.4). (srov. Hermochová, 2006, s. 27–29)

Zde sehrávají roli tři důležité oblasti (srov. Hermochová, 2006, s. 29–30):

1) Očekávání týmu ve vztahu k vedení (viz kap. 6.1.4)

- *osobně se zasazovat za dosažení cílů týmu*
- *být férový ke všem členům týmu*

⁷² Důvěra má největší vliv na spokojenost členů týmu. Je však velmi křehká a v případě jejího porušení je nesmírně obtížné ji znovu obnovit. Získává se postupně na základě kvalitní reciproční komunikace, interakce a kooperace. Umožňuje členům týmu, aby se plně soustředili na plnění svých úkolů. (srov. Hermochová, 2006, s. 27)

- řešit problémy spojené s nepřiměřeným jednáním některého člena týmu
- být otevřený novým myšlenkám členů týmu

2) Očekávání vedení ve vztahu k členům týmu i očekávání mezi členy navzájem

- demonstrace vlastní role v týmu
- zdůvodnění vlastních rozhodnutí
- efektivní spolupráce mezi členy týmu
- maximální úsilí a výkon každého člena k dosažení cílů týmu
- vzájemné sdílení informací a poskytování zpětných vazeb
- vzájemná podpora
- dodržování a podpora týmových rozhodnutí
- konstruktivní reakce na zpětnou vazbu

3) Vytvoření klimatu, které podporuje schopnost dělat rozhodnutí a převzít na sebe zodpovědnost spojenou s rizikem (viz kap 6.1.4)

- vytvořit atmosféru vzájemné podpory – atmosféru, v níž členové týmu nemají strach navrhnout jiné postupy v řešení pracovních úkolů
- takové klima lze vytvořit pouze za předpokladu, že vedoucí týmu:
 - věří svým členům, že jednají svobodně
 - dává jim prostor pro vlastní iniciativu
 - poskytuje jim příležitost pro vlastní rozvoj vědomostí a dovedností v souvislosti s plněním týmových úkolů
 - rozpoznává a oceňuje jejich výkony
 - stojí si za svým týmem a podporuje ho

Je třeba myslet na to, že pokud členové týmu nemají možnost uskutečnit své vyšší potřeby (sociální potřeby, potřebu uznání, úcty i sebeúcty, potřebu sebeaktualizace) v rámci svého pracovního zapojení, snaží se seberealizovat mimo pracovní proces (např. ve sportu, v hudbě apod.). Lidé pak věnují svým pracovním činnostem pouze tolik energie, kolik vystačí na udržení si pracovního místa. (srov. Hermochová, 2006, s. 47)

Jestliže se členové týmu mohou podílet na rozhodování, uspokojuje se jejich potřeba sociální interakce, potřeba úcty a uznání a za určitých podmínek i potřeba seberealizace a posiluje se tak jejich motivace k vyššímu výkonu. Důležitou roli sehrává také chování vedoucího. Vyvolává-li obavy a nejistotu, členové týmu žijí ve strachu

o své pracovní místo, schází jim potřeba jistoty a nejsou tudíž motivováni k tomu, aby získali uznání. (srov. Hermochová, 2006, s. 46–47)

6.6.1.2 Týmový vedoucí

Prvním krokem k úspěšnosti týmu je správný vedoucí týmu, efektivní manažer (viz kap. 6.4.1), který jej vytvoří a dobře povede. Tento vedoucí musí čelit několika úkolům: **koordinování, moderování, poradenství, regulaci konfliktů, prezentování, reprezentování a vyjednávání**. K těmto úkolům však musí být vybaven následujícími požadavky a schopnostmi (srov. Krüger, 2004, s. 22–28):

a) koordinování

- *požadavky*: vyhledávat a objasňovat cíle týmu, organizovat chod práce a dohlížet na časový rozpočet, dbát na harmonizaci činnosti týmu s jinými organizačními jednotkami
- *schopnosti*: vyhýbat se dominanci, chovat se přátelsky

b) moderování

- *požadavky*: všechny členy týmu „udržovat ve hře“, vypracovávat vyvážené argumenty při jednání, rozpoznávat poruchy, zavádět konsenzus
- *schopnosti*: vizualizovat, rozpoznávat poruchy a umět je odstraňovat

c) poradenství

- *požadavky*: ujasňovat odborné, metodické a vztahové problémy
- *schopnosti*: myslet variantně, vést nedirektivní rozhovor

d) řízení konfliktů

- *požadavky*: rozeznávat a vyjasňovat konflikty rolí v týmu
- *schopnosti*: cílevědomě analyzovat komunikaci v týmu

e) prezentování

- *požadavky*: vypracovávat, předkládat a přesvědčivě prezentovat výsledky týmové práce
- *schopnosti*: vizualizovat (např. pomocí flipchartu, pinchartu či zpětného projektoru), takticky vyjednávat

f) reprezentování

- *požadavky*: interpretovat a prezentovat práci svého týmu, zastupovat zájmy týmu, chápat vlastní týmovou práci v širších souvislostech

g) vyjednávání

- *požadavky*: vyjednávat o úkolech, čase, penězích (také o odměňování) a personální podpoře
- *schopnosti*: umět se vypořádat s kritikou a námitkami, cílevědomě jednat, strategicky a takticky vyjednávat

Shrneme-li si tedy všechny požadované a potřebné schopnosti a dovednosti ve vztahu k týmovému vedení, ukazuje se nám celkový profil vedoucího týmu, který sestává z (srov. Krüger, 2004, s. 28–29):

- *kontaktní schopnosti* (umět nacházet přístup ke všem členům týmu a reprezentovat tým navenek),
- *sociální kompetence* (schopnost rozeznávat potřeby, zájmy a napětí v týmu),
- *kooperační způsobilosti* (přispívá k efektivní spolupráci týmu),
- *integrační schopnosti* (ulehčuje vytváření a udržování týmu v chodu),
- *komunikační schopnosti* (umět správně přijímat informace a dle potřeby je precizně předávat dále),
- *sebekontroly* (směřuje k udržování pozitivní sociálně-psychologické atmosféry v týmu),
- *ovládání komunikačních technik* (napomáhá k přesvědčivému moderování, prezentování a vyjednávání vedoucího týmu).

Důležitou roli v rámci týmového vedení sehrává udržování týmu. Je velice nezbytné, aby vedoucí týmu měl neustále na zřeteli (srov. Adair, 1994, s. 167–174):

- 1. soustředování se na hlavní účel** – ujistění sebe sama i ostatních členů týmu o skutečnosti, že pro tým existuje skutečný úkol a že jeho splnění vyžaduje co nejvyšší stupeň týmové práce (srov. Adair, 1994, s. 167–174), což podnítl kooperaci pracovníků a neustálé sledování cílů a vize organizace (viz kap. 4.4);
- 2. udržování standardů** – usilování o probuzení ducha soutěžení ve vztahu ke konkurenci;
- 3. vyrovnávání se s konfliktem** – dosažení určité úrovně vzájemné důvěry, respektu i náklonnosti mezi členy týmu v kombinaci s tvrdošijností vůči vyjádřeným

názorům; vypěstování společného úsilí nalézt v každé věci pravdu; naučit se akceptovat jiné členy týmu a přitom odmítat jejich názory, jestliže existuje důvod k jejich odmítnutí.

6.6.2 Rozvojové development centre

Prvořadým faktorem, který většině týmů umožňuje stát se efektivními učícími se jednotkami, je dostatek účelného procvičování a zkoušení. (srov. Senge, 2007, s. 250–251) Dle Schöna (cit. dle Senge, 2007, s. 251) představuje toto procvičování **experimentování ve „virtuálním světě“** – v „umělém zpodobnění skutečného světa“, jehož podstatou je právě svoboda experimentování. V této souvislosti zde můžeme hovořit o **rozvojových development centrech**.

Tato development centra představují účinnou vzdělávací intervenci na bázi Kolbova učebního cyklu (Ballantyne, 2004, s. 153): 1. účast ve cvičení (experience) – 2. analýza svého výkonu (reflection) – 3. diskuze nad zpětnou vazbou (theorising) a 4. zvážení otázek aplikace a formulace plánu rozvoje (application). Zpravidla se jedná o pětidenní intenzivní program, během něhož účastníci řeší písemné úkoly a praktické modelové situace. Přínosy této metody spočívají v rozvoji kompetencí všech zaměstnanců organizace, především sociálních dovedností. (Ballantyne, 2004, s. 151)

Některé firmy či organizace si pro své konkrétní potřeby vytvářejí vlastní výcvikové a rozvojové programy. Existují však také instituce, které tyto programy nabízejí jak ve standardní podobě, tak po dohodě se zadavatelem uzpůsobené konkrétním potřebám organizace. (srov. Hermochová, 2006, s. 35)

Rozvojové programy mohou být soustředěny na různé cíle (srov. Hermochová, 2006, s. 35):

- na zvyšování znalostí,
- na získávání dovedností,
- na ovlivňování postojů.

Výcviky bývají orientovány na sebepoznání, sebeprezentaci, autoregulaci, kreativní myšlení, komunikační dovednosti, asertivitu, vyjednávání, konflikty a jejich řešení, zvládání stresu, vedení porad, časový management, manažerské dovednosti apod. (srov. Hermochová, 2006, s. 35)

Jednotlivé „hry“⁷³ v DC představují strukturované situace, v nichž dochází k simulovaným problémům a konfliktům. V jejich průběhu jsou účastníci nabádáni k tomu, aby soustředili svou pozornost na sebe, na reciproční chování a reakce ostatních účastníků a aby využili příležitosti v hrové, tedy nikoliv reálné, situaci vyzkoušet také nové způsoby reakce, které by se v běžném životě neodhodlali uplatnit. Účastníci zde mají možnost experimentovat s vlastním chováním a otevírá se jim cesta ke změně tam, kde se obvykle užívané vzorce chování ukáží jako neprospěšné a nevýhodné. (srov. Hermochová, 2006, s. 15)

Interaktivní cvičení, hry a simulace poskytují profesionální přípravu, která je velmi podobná realitě. V osobách, jež těmito cvičeními prošly, sledujeme více aktivity a iniciativy. (srov. Hermochová, 2006, s. 35)

Účinnost výcvikových programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností, jež jsou potřebné pro úspěšnou a zároveň uspokojující práci v týmu, je zajišťována následujícími podmínkami (srov. Hermochová, 2006, s. 37):

1. **motivací účastníků;**
2. **přesně stanovenými normami a dosažitelnými cíli**, jež lze využít pro posouzení pokroku;
3. **využíváním zpětné vazby;**
4. **přesvědčením účastníků o užitečnosti vzdělávání;**
5. **aktivitou účastníků;**
6. **volbou vhodných metod**, které by se měly obměňovat a být rozmanité;
7. **poskytnutím přiměřeného času** k naučení nových znalostí a osvojení nových dovedností;
8. **posilováním vědomí správnosti/nevhodnosti konkrétního jednání** v průběhu výcviku.

Pro vybudování úspěšného týmu je účinné **hraní rolí**, jedna z metod, z nichž se DC skládá. Tuto metodu lze nejefektivněji užít za předpokladu, že je zaměřena na (Hermochová, 2006, s. 85–86):

- trénink vedení diskuse i skupiny v určité aktivitě,
- rozehrání diskuse,

⁷³ Termínem „hra“ rozumím okolnost, že se nejedná o reálnou situaci; nemám zde tedy na mysli hru jako náplň volného času. (srov. Hermochová, 2006, s. 15)

- dodržování pravidel dialogu (naslouchat partnerovi, reagovat na jeho podněty),
- vytváření a zvyšování senzibility pro interpretaci reakcí druhých a chápání mezilidských vztahů,
- zlepšení a zostření pozorování,
- zlepšení komunikace o vzájemných pocitech a zkušenostech,
- efektivní cvičení skupinového rozhodování,
- experimentování s novými formami chování.

Proces hraní rolí se skládá z pěti fází (srov. Hermochová, 2006, s. 87):

1. **fáze: vytvoření situace** (celkového návrhu scénáře) všemi členy týmu, v jejímž rámci se bude simulace odehrávat;
2. **fáze: vypracování jednotlivých rolí** v malých skupinách, jež pak zvolí reprezentanta, který ji bude hrát;
3. **fáze: vlastní hraní a pozorování;**
4. **fáze: hodnocení v malých skupinách** (herci zvlášť/neherci zvlášť);
5. **fáze: vyhodnocení všemi členy týmu.**

6.7 Schopnosti

Schopnostmi můžeme označit všechny znalosti a dovednosti zaměstnanců, které vyžaduje učící se organizace. Jedná se především o iniciativitu, kreativní myšlení, systémové myšlení, komunikativnost, kooperaci a sebereflexi.

Při budování učící se organizace je nutno všechny zaměstnance nějakým způsobem rozvíjet, aby disponovali výše zmíněnými schopnostmi, eliminovali poruchy učení a zvládli tak základní disciplíny učící se organizace, které zajistí její fungování. Zvolila jsem zde proto dvě metody vzdělávání⁷⁴, které takový rozvoj umožní. Jedná se o **coaching** a **mentoring**.

6.7.1 Coaching

Při správném vedení lidí musí dbát manažer na to, aby rozvíjel lidský potenciál, neboť pouze tak může dosahovat vyšších výsledků se stejnými pracovníky. Efektivní

⁷⁴ Můžeme zde hovořit také o způsobech vedení lidí, např. dle Vebera a kol. (2007, s. 83), Daňkové (2008, s. 9) či Hala (1994, s. 424).

metodou pro rozvoj potenciálu schopných pracovníků je coaching, česky koučování. Jedná se o prakticky orientovaný trénink, při němž jsou řešeny konkrétní problémy. Nejčastěji se řeší to, co se právě děje nebo se pracovníci připravují na věci, které mají nastat. Veškeré výstupy z koučingu vedou koučovaného k tomu, aby „věci udělal“. (srov. Daňková, 2008, s. 13)

Koučování je poměrně časově náročné, avšak tato investice do budoucí výkonnosti a loajality pracovníků má pro vybudování učící se organizace obrovský význam, neboť dokáže změnit myšlení a jednání lidí a rozvíjet jejich iniciativu i kreativitu. (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 16)

Dle Vebera (2007, s. 83–84) existuje dvojí pojetí koučování:

1. Koučování jako **forma poradenství** – kouč je k dispozici zpravidla liniovým manažerům, jimž poskytuje pomoc a rady při řešení pracovních úkolů nebo problémů s cílem zvýšit výkonnost celého týmu.
2. Koučování jako **styl řízení** – kouče zde ztělesňuje efektivní manažer, který omezuje přímé příkazy a projevy formální moci a nahrazuje je posilováním takových přístupů, jež se opírají o prezentování cílů týmu, projevování důvěry v pracovní tým, dále o příslib pomoci, kooperace či rádcovství při řešení problémů apod. V tomto kontextu je třeba upozornit na to, že role vedoucího při zavádění tohoto stylu vedení lidí se bude lišit. Manažer by se měl postupně zřítí úlohy zadavatele úkolů, měl by být spíše instruktorem a následně až poradcem nebo rovnocenným partnerem.

Dle Haberleitnera (2009, s. 16) je koučování „... *nástroj osvobození ze stereotypů, od používání prostředků, které možná již doba překonala, ale náš mozek to včas nezaregistroval.*“

Základním nástrojem koučování jsou dobré otázky kouče. Kouč⁷⁵ má tak příležitost sledovat způsoby myšlení koučovaných, příčiny jejich chyb, postup odstraňování a hledání optimálního řešení. Koučování je dialog, v němž je druhému poskytnuta možnost, aby se zlepšoval. (viz kap. 5) (srov. Daňková, 2008, s. 9; Haberleitner a kol., 2009, s. 16)

⁷⁵ Kouč může v určitých situacích působit také jako mentor, kterým je myšlen někdo, kdo předává své zkušenosti druhým (viz podkapitola Mentorování). (srov. Daňková, 2008, s. 15)

Koučovací přístup plní pět účelů vzhledem k učící se organizaci:

1. **Omezuje autokratický styl vedení** (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 15), který brání kreativitě, na níž je učící se organizace postavena.
2. **Umožňuje efektivní komunikaci** (nejprve si vyslechnout názory a postoje druhých a teprve potom se k dané věci vyjadřovat). (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 15) Taková komunikace totiž odkrývá vlastní myšlení, obrazy světa, které přezkoumává a zlepšuje. (viz kap. 4.3)
3. **Vyžaduje otevřený způsob vedení** a nechává prostor pro iniciativu druhých (více se ptát a umět správně pokládat otázky pro nalezení potenciálu ve znalostech a dovednostech ostatních). (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 15) Otevřený způsob vedení umožňuje partnerství a poskytuje důvěru.
4. **Pomáhá lidem myslet žádoucím způsobem a uvažovat hlouběji o příčinách i důsledcích svého jednání** (počítat s lidmi jako s aktivními spoluhráči). (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 16) Prostřednictvím takového procesního myšlení pak pracovníci rozpoznávají, že příčina a následek nemají těsnou návaznost a že k problémům vlastně přispívají sami. (viz kap. 4.1)
5. **Zajišťuje nepřetržitou manažerskou sebereflexi**, neboť koučování vede a rozvíjí nejen koučované osoby, ale i koučujícího manažera. (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 16) Tato sebereflexe umožňuje porozumět vlastní osobnosti a rozvíjet sebedůvěru i kritické myšlení. Přináší také ochotu rozhodovat, nést odpovědnost a přijímat na sebe určitá rizika.

V průběhu koučování musíme vycházet z toho, že druhý člověk má potenciál na to, aby danou věc zvládl bez pomoci kouče. V této souvislosti se hovoří o tzv. Pygmalionském efektu, který představuje skutečnost, že pokud druhého považují za schopného, tak se schopným v podstatě stane. To pochopitelně platí i pro obrácenou situaci. (srov. Daňková, 2008, s. 11)

Koučování je nástrojem (srov. Haberleitner s kol., 2009, s. 26, 32):

- vytvoření partnerského vztahu obou zúčastněných za účelem zdokonalení pracovníka.
- podpory při řešení problémů, která druhému dodává jistotu.
- uvědomění si svých možností ovlivňovat situaci. (viz systémové myšlení)

- rozvoje osobnosti, jež spočívá jak ve zralosti pro plnění úkolů (schopnosti a dovednosti), tak v psychické zralosti pro danou pracovní funkci (pocit vlastní hodnoty, sebedůvěra, odvaha, smysl práce, motivace, ochota převzít odpovědnost apod.).
- docílení trvalého zlepšení pracovních výkonů a výsledků.

Koučování není poskytování hotových rad – pomáhá druhému tak, aby si pomohl sám. Tímto způsobem podněcuje tvůrčí dynamiku a kreativní přístup a nabádá pracovníky k tomu, aby zapojili své myšlení. Zároveň lidi vede nenásilně, to znamená, že nikoho nenutí k něčemu, co mu nesedí nebo nejde. (srov. Daňková, 2008, s. 10–11)

Kouč nesmí postrádat osobní i sociální kompetence, znalosti o efektivním vedení koučovacího rozhovoru⁷⁶ a určitou míru kompetencí plnit úkoly pracovníka, neboť pouze za těchto předpokladů lze včas odhalit deficity a vytvořit program pro zlepšení výkonu. Mezi jeho základní postoje zaměřené na pracovníka nesmí chybět **empatie, akceptování, kongruence, důvěra a upřímný zájem o druhého**. (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 32, 69)

Empatie, jak už zde bylo řečeno (viz kap. 6.1.5), znamená nehodnotící vcítění se do prožitků druhých. *Akceptování* značí respekt individuality pracovníka a emociální vřelost. Neznamená to však, že by měl kouč schvalovat veškeré chování druhého, se vším souhlasit a opomíjet vlastní názory a pocity. Respektování se může projevit např. v akceptování prožitků druhého, v poskytnutí času či ponechání odpovědnosti druhému. *Kongruence* neboli shoda vyjadřuje soulad a opravdovou autenticitu. Znamená to nechovat se vyumělkovaně a před druhým nic nepředstírat. *Důvěra* se týká schopnosti věřit tomu, že pracovník je způsobilý rozvíjet se nezávisle na konkrétním výchozím bodě a na individuálním tempu. *Upřímný zájem o druhého*, plný respektu a empatie, představuje informovanost o tom, jaký je „svět“ pracovníka, jak jej zažívá a jak se mu při tom daří. (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 71–74) Představitel školy lidských vztahů Elton Mayo prováděl experimenty, v nichž bylo prokázáno, že zájem o pracovníky samotné má větší vliv než optimalizace pracovního prostředí. (srov. Bělohlávek, 1996, s. 35–36)

⁷⁶ Koučovací rozhovor může mít následující postup (srov. Bělohlávek a kol., 2006, s. 653): 1. předmět koučování, 2. stanovení cílů, 3. poznání reality, 4. stanovení parametrů řešení, 5. možná řešení, 6. schválení a zmocnění, 7. rekapitulace.

Empatie, akceptování a kongruence se vzájemně podmiňují. Jestliže pracovník tyto postoje vnímá v chování kouče, učí se postupně sám k sobě přistupovat podobným způsobem. Rozhodující roli v rozvoji pracovníka sehraává důvěra, neboť lidé mají tendenci chovat se podle očekávání ostatních. (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 74–75)

Prostřednictvím koučování jsou uspokojovány pracovníkovy potřeby rozvoje, seberealizace, vlivu a uznání. Zlepšuje se pracovní atmosféra (viz kap. 6.5) a vztahy na pracovištích, neboť vzájemný respekt a týmová práce se v tomto procesu stávají samozřejmostí. Navíc se zvyšuje sebedůvěra a jistota pracovníků, což hraje spolu se zlepšením pracovních vztahů významnou roli při stabilizaci zaměstnanců. (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 26)

Koučování umožňuje delegování odpovědnosti, což kouči poskytuje více času na strategické úvahy a cílený rozvoj pracovníků. Jednotlivci a skupiny více využívají svůj potenciál, čímž se zvyšuje výkonnost těchto skupin, oddělení nebo celé organizace. Zvyšuje se tvůrčí potenciál pro praktická řešení problémů. Pracovníci reagují na výzvy flexibilně a iniciativně a na základě svého permanentního růstu budují stále se učící a rozvíjející organizaci, která je předpokladem pro existenci v měnících se podmínkách. (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 27)

Organizace uplatňující koučování je atraktivní i pro své zákazníky, neboť klienti budou rádi v kontaktu s lidmi, jež pracují v příjemné atmosféře a přenášejí do vztahu se zákazníky svou pozitivní energii, cení si jich a akceptují je. Užití nástrojů koučování rovněž usnadňuje zjistit konkrétní potřeby a očekávání zákazníka. (srov. Haberleitner a kol., 2009, s. 28)

6.7.2 Mentoring

Mentoring představuje proces vedení a trénování podřízených pracovníků za účelem zlepšení a zdokonalení jejich schopností a pracovního postavení. Spočívá v pravidelném setkávání dvou osob (mentor a mentee)⁷⁷, kdy zkušenější (mentor) předává informace, životní a pracovní zkušenosti i rady a pomáhá tomu méně zkušenému (menteemu), aby rozvíjel své schopnosti a iniciativně se chopil nových příležitostí. Mentee se učí analytickým dovednostem, konstruktivní kritice, správnému

⁷⁷ Mentorem může být např. vedoucí pracovník, menteem pak jeho podřízený.

přístupu k jednotlivým pracovníkům, budování vzájemné důvěry, vytvoření sociální sítě, porozumění organizační politice apod. (srov. Hale, 1996, s. 424, 426–427)

Výhody tohoto odborného vedení spočívají ve (srov. Hale, 1996, s. 427):

- 1. zdokonalení pracovníka, který odvádí lepší práci,**
- 2. posilování motivace a učení,**
- 3. vštěpování organizačních norem, hodnot a příležitostí.**

Ad 1. Vykonávání lepší práce

Mentorování je založeno na znalostech, to znamená, že zvyšuje znalosti zúčastněných osob (mentora a menteeho) a poskytuje rozmanité učení k výkonu práce. Z hlediska mentorovaných je toto vedení přínosné v tom, že podněcuje generování a testování nejrůznějších interpretací problémů prostřednictvím kontaktu a učení mezi jednotlivci z různých funkčních oblastí. To může vést k integraci rozptýleného vnímání a více systematizovat jak učení individuální, tak organizační. Z hlediska mentorů je vedení výhodné v tom, že opakující se proces (s různými mentorovanými) je obohacuje a umožňuje jim větší koncentraci na zdokonalení jejich zvláštních schopností a výkonu. (srov. Hale, 1996, s. 427)

Jedním z jedinečných aspektů modelu organizačního mentoringu je fakt, že mentee se neomezuje pouze na učení se od druhých v oblasti řízení a správy, nýbrž v rámci celé organizace, což umožňuje lepší pochopení významu kvality práce. (srov. Hale, 1996, s. 427)

Mentoring je v tomto kontextu významný pro učící se organizaci v tom smyslu, že zlepšuje činnost systému a určuje kvalitu tým, že pomáhá identifikovat potenciál změny pákového účinku a zvyšovat tak schopnosti a iniciativu pracovníků (viz kap. 4.1), dále poskytuje rámec pro dialog a diskusi a podněcuje k nalézání společného řešení (viz kap. 4.5). (srov. Hale, 1996, s. 428)

Ad 2. Posilování motivace a učení

Je třeba vědět, že motivace k práci je ovlivňována jak ekonomickými, tak neekonomickými faktory. Ekonomické faktory jsou nám všem jistě dobře známy, zatímco ty neekonomické již ne tak zcela, neboť představují komplexní proměnné. Hodnoty těchto faktorů se mezi jednotlivci a jejich pracovními situacemi navzájem liší. (srov. Hale, 1996, s. 428)

Mentorování posiluje motivaci na individuální i organizační úrovni. Jedincům i organizaci přináší skutečné přání stát se lepšími. Umožňuje jim získat všestranný pohled na učení, lépe pochopit individuální rozdíly i strategické proměnné, jež mohou způsobovat rozdíl v individuálním i organizačním výkonu. Zajišťuje, aby všechny poznatky byly předávány a sdíleny v rámci celé organizace. Mentee je motivován k tomu, aby zvýšil schopnost zodpovědnosti, důvěry a adaptace. V důsledku toho má mentor větší příležitost k budování partnerského vztahu. (srov. Hale, 1996, s. 428–429)

Ad 3. Vštípení organizačních hodnot, norem a příležitostí

Mentorování přispívá ke vštěpování organizačních hodnot, norem, zvyků politiky a možností postupu. (viz kap. 6.5) To se děje za předpokladu organizační účasti, rozvoje zaměstnanců prostřednictvím leadershipu a zvyšováním produktivity a efektivity. Požadavek pomáhat druhým učí pracovníky k vytváření závazků a usnadňuje organizaci, aby přilákala a udržela talentované jedince. Za předpokladu, že jsou normy určeny osobními hodnotami, přispívá sdílení organizačních hodnot k iniciativě zaměstnanců a týmové spolupráci, k úsilí o dosažení společné vize. (viz kap. 4.5) (srov. Hale, 1996, s. 429)

7. Závěr

V počátcích novodobé historie managementu se od podřízených pracovníků neočekávala přílišná aktivita kromě důsledného plnění výkonových kritérií. Ovšem s tím, jak stále narůstá kvalifikace pracovníků, je evidentní, že je nesmyslné nevyužívat intelektuálního potenciálu výkonných zaměstnanců ve prospěch rozvoje firmy. (srov. Veber a kol., 2007, s. 78–79)

Cílem mé práce byla teoretická analýza konceptu „učící se organizace“, tedy charakteristika klíčových předpokladů a volba metod, jež podporují zavedení systému učící se organizace do firemního prostředí. Stanoveného cíle jsem dosáhla pomocí vymezení konceptu „učící se organizace“ a objasnění souvisejících pojmů, dále prostřednictvím diferenciací mezi učením v učící se organizaci a klasickým vzděláváním, a především na základě charakteristik disciplín učící se organizace a předložení základních poruch učení. V praktické části jsem postupovala systematicky dle McKinseyho 7S modelu, jež zahrnuje sedm vzájemně propojených faktorů úspěšnosti organizace. Metody, které jsem zvolila, jsou vhodné pro vybudování učící se organizace, neboť umožňují zvládat základní disciplíny učení, na jejichž základě tato organizace stojí. Navrhla jsem zde zejména change mastera a jeho transformační styl vedení, s tím spojený reengineering, bez něhož by nebylo vůbec možno systém učící se organizace zavést; efektivního manažera a jeho demokratický styl vedení, s tím spojené inkrementální změny, jež umožňují učící se organizaci postupně rozvíjet; činnosti efektivního vedoucího, které podněcují směřování k učící se organizaci. Dále jsem se zaměřila na vhodnou změnu firemní kultury a její rozvíjení žádoucím směrem a doporučila jsem vzdělávací metody pro rozvoj kompetencí a celkového intelektuálního potenciálu všech zaměstnanců v organizaci, tedy nejen podřízených pracovníků, ale i leaderů; konkrétně se jednalo o coaching a mentoring, teambuilding a rozvojové development centre.

Důsledek, který z výsledků mé práce plyne, je především uvědomění si skutečnosti, že zavést systém učící se organizace je dlouhodobou záležitostí, i uvědomění si účelu vedení a přístupu k pracovníkům organizace v současnosti. Všichni manažeři by totiž měli podněcovat aktivity a iniciovat kreativního a podnikatelského ducha, tzn. navodit u pracovníků činnost, která směřuje dál, než je disciplinované plnění stanovených úkolů. Předpokladem k dosažení těchto cílů je změna

jak na straně řídicích pracovníků, tak na straně řízených, zejména pak změna postojů pracovníků k práci. (srov. Veber a kol., 2007, s. 78–79)

Vedení jako takové bychom proto neměli vnímat jako asymetrický vztah mezi manažerem a podřízenými, v němž je potlačována veškerá tvořivost, zvědavost, zkoumání a možnost pracovníků se k čemukoliv vyjádřit, nýbrž jako partnerský vztah mezi manažerem a podřízenými, v němž je umožněna dvousměrná komunikace, delegování odpovědnosti a kladen důraz na podněcování k participativnímu rozhodování, k diskusi i dialogu, potřebných ke splnění pracovních úkolů a cílů.

Musíme si uvědomit, že pouze za všech těchto zmíněných předpokladů můžeme začít budovat učící se organizaci, která v dnešní turbulentní době nabývá skutečně velkého významu.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Bc. Kristýna Kubáňová

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

Název diplomové práce: Učící se organizace

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lucie Tvardková

Počet znaků: 174 086

Počet příloh: 0

Počet titulů použité literatury: 66

Klíčová slova: Učící se organizace, osobní mistrovství, mentální modely, sdílená vize, týmové učení, systémové myšlení, transicionální změna, reengineering, inkrementální změny, leadership, emoční inteligence, transformační styl vedení, demokratický styl vedení, decentralizace, neformální systém hodnocení, vnitřní odměna, změna organizační kultury, kultura výkonu, kultura podpory, silná firemní kultura, komunikace, teambuilding, rozvojové development centre, coaching, mentoring.

Charakteristika diplomové práce: Cílem mé práce je volba metod, jež podporují zavedení systému učící se organizace do firemního prostředí. Stanoveného cíle dosahuji na základě vymezení konceptu „učící se organizace“ a objasnění souvisejících pojmů, dále pomocí rozlišení mezi učením v učící se organizaci a klasickým vzděláváním, a především prostřednictvím charakteristik disciplín učící se organizace a předložení základních poruch učení. V praktické části postupuji systematicky dle McKinseyho 7S modelu, jež zahrnuje sedm vzájemně propojených faktorů úspěšnosti organizace, a navrhuji metody vhodné pro vybudování učící se organizace, které umožňují zvládat její základní disciplíny.

Seznam použitých zdrojů

- ADAIR, J. E. (1994) *Vytváření efektivních týmů*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-85603-70-5.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. A. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. 1st ed. Massachusetts: Addison – Wesley, 1978. ISBN 0-201-00174-8.
- ARMSTRONG, M. (1999) *Personální management*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5.
- BALLANTYNE, I., POVAH, N. (2004) *Assessment and Development Centres*. 2. vyd. Hampshire: Gower Publishing Limited, 2004. ISBN 0-566-08599-2 .
- BARTÁK, J. (2006) *Skryté bohatství firmy*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-17-6.
- BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2002. ISBN 80-244-0394-3.
- BARTOŇKOVÁ, H. (2007) *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2007. ISBN 978-80-244-1859-9.
- BĚLOHLÁVEK, F., KOŠŤAN, P., ŠULEŘ, O. a kol (2006) *Management*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0396-X.
- BĚLOHLÁVEK, F. (1996) *Organizační chování*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1996. ISBN 80-85839-09-1.
- BIRCH, P. (2005) *Leadership*. 1. vyd. Brno: CP Books, 2005. ISBN 80-251-0551-2.
- BROOKFIELD, S. (2005) *Adult learning: An Overview* [online]. National-Louis University, © 2010, datum poslední aktualizace 1.5.2005, 12:58:55 UTC [cit. 4.2.2010]. Dostupné z: <http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_AdultLearning.cfm>.
- BUREŠ, V. (2007) *Znalostní management a proces jeho zavádění: Průvodce pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1978-8.

Business center.cz: Synergický efekt (1998) [online]. © 1998–2010, datum poslední aktualizace 2010 [cit. 29.1.2010]. Dostupné z: <<http://business.center.cz/business/pojmy/p891-synergicky-efekt.aspx>>.

Business Dictionary: Organizational learning definition (2010) [online]. © 2010, datum poslední aktualizace 2010 [cit. 22.11.2009]. Dostupné z: <<http://www.businessdictionary.com/definition/organizational-learning.html>>.

Co je vedení lidí (leadership), k čemu je a proč je tak vzácné [online]. (2005) Vedeme.cz, © 2005–2010, datum poslední aktualizace 2010 [cit. 15.12.2009]. Dostupné z: <http://www.vedeme.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=191>.

COVEY, S. R. (2007) *The Leader Formula: The 4 things that make a good leader* [online]. © 2007, datum poslední aktualizace 10.12.2007, 11:37 UTC [cit. 5.1.2010]. Dostupné z: <<http://www.stephencovey.com/blog/?p=6>>.

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.

Česká ergonomická společnost (2004) Sociální klima na pracovišti. *BOZP info.cz* [online]. Datum poslední aktualizace 10.5.2004 [cit. 15.3.2010]. Dostupné z: <http://www.bozpinfo.cz/utf/knihovna-bozp/citarna/tematicke_prilohy/ergonomie/ergonomie4.socklima.html>. ISSN 1801-0334.

DAŇKOVÁ, M. (2008) *Koučování: Kdy, jak a proč*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2047-0.

DE PREE, M. (1995) *Umění vést*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1995. ISBN 80-85603-74-8.

DRDLA, M., RAIS, K. (2001) *Řízení změn ve firmě*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2001. ISBN 80-7226-411-7.

DRUCKER, P. F. (1993) *Inovace a podnikavost*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-29-2.

EASTERLY-SMITH, M., BURGOYNE, J., ARAUJO, L. (1999) *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in theory and practice*. 2nd ed. London: Sage Pub., 1999. ISBN 0-7619-5916-5.

Emocionální inteligence a vedení lidí [online]. (2005) Vedeme.cz, © 2005–2010, datum poslední aktualizace 2010 [cit. 28.1.2010]. Dostupné z: <http://www.vedeme.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=48>.

GARAVAN, T. (1997) The learning organization: a review and evaluation. *The Learning Organization*, 1997, Vol. 4, No. 1, pp. 18–29. ISSN 0969-6474.

GARVIN, D. A. (1993) Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, July/August 1993, Vol. 71, No. 4, pp. 78–91. ISSN 0017-8012.

GOLEMAN, D. (1998) What Makes a Leader?. *Harvard Business Review*. November/December 1998, Vol. 76, No. 6, pp. 91–102. ISSN 0017-8012. Dostupné také online: <<http://depts.washington.edu/pulmcc/LeadershipMentoring/Whatmakesaleader.pdf>>.

GORDON-SMITH, R. (2007) *Emoční inteligence*. 2. ročník mezinárodní konference „Žena – zázrak planety“. Fischlova vila, Praha, 20.2.2007, 10:00 UTC. Dostupné také online: <[http://www.videoboard.cz/organizacni-konferencni-servis/data/zzp-2/rosta-gordon-smith.pdf](http://www.videoboard.cz/organizacni-konferencni-servis/data/zzp-2/rosty-gordon-smith.pdf)>.

HABERLEITNER, E., DEISTLER, E., UNGVARI, R. (2009) *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2654-0.

HALE, M. M. (1996) Learning Organizations and Mentoring: Two Ways to Link Learning and Workforce Development. *Public Productivity & Management Review*, June 1996, Vol. 19, No. 4, pp. 422–433. ISSN 1044-8039.

HAMMER, M., CHAMPY, J. (1996) *Reengineering – radikální proměna firmy: Manifest revoluce v podnikání*. 2. vyd. Praha: Management Press, 1996. ISBN 80-85943-30-1.

HENYCH, M. (2008) *"Učící se" organizace (Learning Organization)* [online]. © 1992–2010, datum poslední aktualizace 16.6.2008 [cit. 17.11.2009]. Dostupné z: <<http://www.tcbs.cz/weblog/2008-0522-ucici-se-organizace-i>>.

HERMOCHOVÁ, S. (2006) *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1155-9.

JACKSON, I. A. (2008) *What makes Boston in a league of its own* [online]. The Drucker Institute – Claremont Graduate University, © 2009, datum poslední

aktualizace 10.7.2008 [cit. 16.12.2009]. Dostupné z: <<http://www.druckerinstitute.com/showpage.aspx?Section=RP&PageID=51>>.

KOHOUTEK, R. (2005) *Pojem win-win technika* [online]. © 2005–2006, datum poslední aktualizace 2006 [cit. 18.12.2009]. Dostupné z: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/win-win-technika>>.

KOLAJOVÁ, L. (2006) *Týmová spolupráce: Jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1764-6.

KOTTER, J. P. (1996) *Leading Change*. 1st ed. Boston: Harvard Business School Press, 1996. ISBN 0-87584-747-1. Dostupné také online: <<http://books.google.cz/books?id=ib9Xzb5eFGQC&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=true>>.

KRÜGER, W. (2004) *Vedení týmů: Jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0780-2.

KUKAL, J. (2008) Muž, který zde nebyl na procházce. *Automatizace*, květen 2008, roč. 51, č. 5, s. 328. ISSN 0005-125X.

Leadership a adaptabilita [online]. (2005) Vedeme.cz, © 2005–2010, datum poslední aktualizace 2010 [cit. 16.12.2009]. Dostupné z: <http://www.vedeme.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=441>.

LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I. a kol. (2004) *Organizační kultura: Od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0648-2.

MAYEROVÁ, M., RŮŽIČKA, J. (1999) *Vedení lidí v organizaci*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7082-557-X.

MCKENNA, P. J., MAISTER, D. H. (2005) *Efektivní leader*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2005. ISBN 80-86851-12-5.

MOHELSKÁ, H. (2008) Kultura firmy. *Knihovnicko-informační zpravodaj U Nás*, 25.3.2008, roč. 18, č. 1. ISSN 0862–9366. Dostupné také online: <http://unas.svkhk.cz/pdf_archiv/0916.pdf>.

MOHELSKÁ, H. (2009) *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN: 978-80-7041-659-4.

- NOVÝ, I. (1993) *Podniková kultura a identita*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola ekonomická, 1993. ISBN 80-7079-159-4.
- OBST, O. a kol. (2006) *Základy obecného managementu*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006. ISBN 80-244-1365-5.
- OWEN, J. (2006) *Jak se stát úspěšným leadrem: Leadership v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1726-3.
- PALÁN, J. F. a kol. (2002) *Řízení podnikových změn*. 1. vyd. Praha: Credit, 2002. ISBN 80-213-0893-1.
- PFEIFER, L., UMLAUFOVÁ, M. (1993) *Firemní kultura: Konkurenční síla sdílených cílů, hodnot a priorit*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1993. ISBN 80-7169-018-X.
- PORTER, S. R. (2002) *Psyography: Charles Darwin* [online]. © 2002, datum poslední aktualizace 2002 [cit. 3.1.2010]. Dostupné z: <<http://faculty.frostburg.edu/mbradley/psyography/charlesdarwin.html>>.
- PŘIKRYL, J. (2001) Chceš-li vést, poznej nejprve sebe. *ManagerWeb* [online]. HN.IHNED.cz, datum poslední aktualizace 10.12.2001, 00:00 UTC [cit. 20.12.2009]. Dostupné z: <http://managerweb.ihned.cz/c6-10016290-10491870-T00000_d-chces-li-vest-poznej-nejprve-sebe>. ISSN 1213-7693.
- SENGE, P. M. (2007) *Pátá disciplína: Teorie a praxe učící se organizace*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-162-1.
- SCHAUEROVÁ, P. (2005) *Firemní kultura zvyšuje atraktivnost firmy* [online]. Diversity Management, © 2005–2010, datum poslední aktualizace 2010 [cit. 25.1.2010]. Dostupné z: <<http://www.diversity-management.cz/aktuality.php?id=124&offset=30>>.
- Slovník specifických HR termínů* [online]. (2003) Williams & Partner, © 2003–2010, datum poslední aktualizace 2010 [cit. 15.3.2010]. Dostupné z: <<http://www.wnp.com/cs/sluzby/slovník>>.
- SMITH, M. K. (2001) *Peter Senge and The Learning Organization* [online]. infed: The encyclopaedia of informal education © 2001, datum poslední aktualizace 3.9.2009 [cit. 17.11.2009]. Dostupné z: <<http://www.infed.org/thinkers/senge.htm>>.

SVOBODA, M. (2007) *Citáty slavných osobností: Jonas Ridderstrale* [online]. © 2007–2010, datum poslední aktualizace 22.12.2009, 17:46:04 GMT [cit. 15.11.2010]. Dostupné z: <<http://citaty.net/autori/ridderstrale-jonas/4>>.

ŠIMEK, D. (1997) *Sociologie práce*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. ISBN 80-7067-705-8.

The McKinsey 7S Framework [online]. (1995) Mind Tools, © 1995–2010, datum poslední aktualizace 2010 [cit. 6.3.2010]. Dostupné z: <http://www.mindtools.com/pages/article/newSTR_91.htm>.

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

TIDD, J., BESSANT, J., PAVITT, K. (2007) *Řízení inovací: Zavádění technologických, tržních a organizačních změn*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1466-7.

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. (2007) *Management: Základy, prosperita, globalizace*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-029-7.

WATKINS, K., MARSICK, V. (1992) Building the learning organization: a new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, Vol. 14, No. 2, pp. 115–129. ISSN 0158-037X.

Wikipedia: The Free Encyclopedia: Organizational learning (2010) [online]. © 2010, datum poslední aktualizace 18.1.2010, 18:18 UTC [cit. 22.11.2009]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Organizational_learning>.

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Systémové přístupy (2009) [online]. © 2009, datum poslední aktualizace 26.1.2009, 18:27 UTC [cit. 19.11.2009]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A9mov%C3%A9_p%C5%99%C3%ADstupy>