

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

SKÚSENOSTNÉ UČENIE A ROZVOJ ZAMESTNANCOV

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Sociologie – Andragogika

Autor: Bc. Ivan Dávidík

Vedoucí práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D

Olomouc 2018

Prehlasujem, že som magisterskú diplomovú prácu na tému „*Skúsenostné učenie a rozvoj zamestnancov*“ vypracoval samostatne a uviedol v nej všetku literatúru a ostatné zdroje, ktoré som použil.

V Olomouci dňa. Podpis

Podakovanie:

Rád by som na tomto mieste poďakoval Mgr. Vítkovi Dočekalovi, Ph.D za jeho ochotu, trpezlivosť a cenné rady, taktiež chcem poďakovať všetkým blízkym, ktorí ma vždy láskyplne podporovali.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Ivan Dávidík.
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Sociologie - andragogika.
Obor obhajoby práce:	andragogika
Vedoucí práce:	Mgr. Vít Dočekal, Ph.D
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Skúsenostné učenie a rozvoj zamestnancov
Anotace práce:	Cieľom tejto práce je popísať jednotlivé kroky v rámci procesu rozvoja zamestnancov využívajúceho poznatky z oblasti teórie skúsenostného učenia
Klíčová slova:	skúsenostné učenie, rozvoj ľudských zdrojov, rozvoj zamestnancov
Title of Thesis:	Experiential learning and employee development
Annotation:	The aim of this thesis is to sum up and describe steps in employee developmental process based on the theory of experiential learning
Keywords:	experiential learning, human resources development, employee development
Názvy príloh	- -
Počet literatury a zdrojů:	35
Rozsah práce:	82 s. (116 885 znaku s mezerami)

Obsah

1.	Skúsenostné učenie	8
1.1	Predstavenie skúsenosti a súvisiacich pojmov.....	8
1.2	Definovanie skúsenostného učenia	12
1.3	Charakteristiky skúsenostného učenia.....	12
1.4	Teoretici skúsenostného učenia.....	14
1.4.1	John Dewey.....	16
1.4.2	Kurt Lewin	18
1.4.3	Jean Piaget.....	19
1.4.4	Teória skúsenostného učenia Davida Kolba	20
1.5	Metodológia skúsenostného učenia.....	27
2	Rozvoj zamestnancov.....	37
2.1	Učenie prebiehajúce v organizácií.....	38
2.2	Organizačné učenie, manažment znalostí a učiac sa organizácia.....	41
2.3	Rozvoj ľudských zdrojov či firemné vzdelávanie?	43
2.4	Strategický rozvoj ľudských zdrojov	45
3	Kroky vzdelávacích a rozvojových procesov	47
3.1	Analýza a identifikácia vzdelávacích potrieb.....	49
3.2	Plánovanie	51
3.3	Realizácia vzdelávania a rozvoja.....	52
3.3.1	Metódy vzdelávania a rozvoja v organizácií.....	53
3.4	Evaluácia vzdelávania	58
4	Kroky procesu rozvojovej intervencie v organizácií	60
4.1	Analýza potrieb rozvoja	62
4.2	Plánovanie rozvojovej intervencie	64

4.3	Realizácia rozvojových programov	67
4.4	Evaluácia rozvojových programov	71
4.5	Zhrnutie	74
	Záver	76
	LITERATURA.....	78
	Zoznam obrázkov a tabuliek	82

Úvod

Cieľom tejto diplomovej práce je popísať jednotlivé kroky v rámci procesu rozvoja zamestnancov využívajúceho poznatky z oblasti teórie skúsenostného učenia. Konkrétnu podobu týchto krokov som spracoval formou prehľadovej štúdie zahraničných empirických štúdií popisujúcich konkrétnu rozvojovú intervenciu v ziskovej organizácii. Popis vyústil do podoby súhrnných tabuliek.

V prvej časti práce začnem vyjasnením všeobecných pojmov súvisiacich s učením zo skúsenosti, cez definíciu a zhrnutie charakteristík skúsenostného učenia, k predstaveniu teoretických konceptov na ňom založených. Kapitola vyústi do priblíženia metodológie skúsenostného učenia, kde popíšem hneď niekoľko metód vzdelávania zameraného na učenie zo skúsenosti.

Druhá časť tejto práce sa zaoberá rozvojom zamestnancov, konkrétnejšie systémom rozvoja ľudských zdrojov v organizácii. Rozoberiem jednotlivé komponenty rozvoja ľudských zdrojov a porovnam ich rôzne pojatia.

V tretej časti predstavím kroky spojené so zavádzaním procesov vzdelávania a rozvoja pracovníkov v organizácii, jednotlivé kroky popíšem, a to s dôrazom na metódy, ktoré sa využívajú pri realizácii programov rozvoja a vzdelávania zamestnancov v organizácii.

Posledná časť obsahuje prehľadovú štúdiu empirických štúdií zameranú na popis jednotlivých krokov rozvojových intervencií.

1. Skúsenostné učenie

Úvodom tejto prvej časti je zamyslenie sa nad termínom skúsenostné učenie, jeho pôvodom a súvisiacimi pojmami. Kapitola smeruje od vyjasnenia všeobecných pojmov súvisiacich s učením zo skúsenosti, cez definíciu a charakteristiky skúsenostného učenia, k predstaveniu teoretických konceptov na ňom založených, s vyústením do priblíženia metodológie skúsenostného učenia.

1.1 Predstavenie skúsenosti a súvisiacich pojmov

Často sa v dostupnej odbornej literatúre na tému skúsenostného učenia vyskytujú v podobnom význame pojmy prežitok, zážitok a skúsenosť. S týmto problémom som sa pri rešerši literatúry bežne stretával. Chcel by som sa preto v prvej kapitole venovať vymedzeniu pojmov vzťahujúcich sa ku skúsenostnému učeniu, aby bol jednoznačne zrozumiteľný ich význam a rozlíšenie ďalej v texte. Panuje tu určitá nejednoznačnosť, ako by sa mal tento pojem a tiež cyklus učenia zo skúsenosti, ústredný koncept teórie skúsenostného učenia, prekladať. V tejto kapitole sa tiež pokúsim zhrnúť riešenia tohto problému. Na tomto mieste však musím zdôrazniť, že sa jedná o práce písaných v českom a slovenskom jazyku, totiž v angličtine sa používa iba jeden pojem, a to „*experience*“, ktorý sa primárne prekladá ako „skúsenosť“.

Začnime pojmom prežitok. Kirchner sa prikláňa k vysvetleniu prežívania ako prieniku jedinca a sveta. Zastáva prístup, že „prežívanie človeka je dôležitým nástrojom k uchopeniu jeho duševnej činnosti a že jeho kvalita je podmienená emočným rozpoložením jedinca“ (Kirchner 2009, s. 6). Z toho vyplýva, že naše momentálne prežívanie je do určitej miery vždy ovplyvnené nielen získanými skúsenosťami, ale aj aktuálnym psychickým stavom.

Skúsenosť je to, čo bolo uchované v pamäti individua, a je aktívne využívané (či už vedome alebo nevedome)... je to výsledok procesov uvedomovania a jednania zo situácií, ktoré mali značnú emočnú pôsobivosť“ (Kirchner 2009, s. 26). Podľa Kirchnera je dôležité, aby situácia mala značnú emočnú hodnotu, tá zaručí lepšiu zapamätateľnosť skúsenosti. Zdôrazňuje ale, že skúsenosť nemusí vychádzať iba z aktívneho prežívania činnosti, ale môže byť aj produktom akejsi kritickej reflexie sprostredkovaných skúseností a poznatkov druhých ľudí (knihy, médiá), medziľudskej komunikácie či výsledkom pozorovania.

Prežitok je chápaný skôr ako aktívne prežívanie činnosti, pričom k tomuto prežitku sa môžeme vracieť, referovať k nemu, spomínať, analyzovať ho; vtedy sa stáva pasívnym zážitkom, za ktorým sa ohliadame do minulosti. Prežitok môžeme chápať aj ako súčasť zážitku, jeden zážitok dokonca môže v sebe obsahovať viacero prežitkov (por. Kirchner, s. 25).

Rozlíšením medzi zážitkom a skúsenosťou sa venoval aj Dočekal, ktorý navrhuje toto riešenie: „zážitok môžeme považovať za skôr subjektívny impulz a skúsenosť za objektívny „zisk“ či časť situácie, do ktorej učebný cyklus vyúsťuje“ (Dočekal 2012, s. 16). Zaoberá sa ďalej aj tým, ako by sa mal Kolbov cyklus učenia zo skúsenosti (o ktorom budem pojednávať v ďalších kapitolách) nazývať. Dochádza k záveru, že by sa tento koncept mal prekladať ako skúsenostné učenie, nie zážitkové, pretože aby mohol byť cyklus úplný, je potrebné dosiahnuť poslednej fázy cyklu, a to práve skúsenosti. Zážitok ako počiatočná fáza totiž môže zostať nereflektovaný, nezovšeobecný, alebo bez opätovného testovania nových záverov, čo predchádza vzniku novej ucelenej skúsenosti (por. Dočekal 2012, s. 16).

Nutné je tiež rozlišovať medzi pojmi skúsenostné učenie a zážitková pedagogika, ktoré môžu vypadať obsahovo veľmi podobne. Hanuš

a Chytilová vymedzujú pojmami českej zážitkovej pedagogiky, ktorej súčasťou je aj skúsenostné učenie, to do nej preniklo preklápaním modelov skúsenostného učenia zo zahraničnej literatúry. Upozorňujú však, že koncept zážitkovej pedagogiky v Čechách má svojbytné a ojedinelé korene a využíva vo svojej dramaturgii aj iné modely učenia (por. Hanuš, Chytilová 2009, s. 34). „Česká zážitková pedagogika vyrástla zo svojich svojbytných a ojedinelých koreňov, využíva vo svojej dramaturgii rôzne modely učenia... modely skúsenostného učenia nie sú explicitným vyjadrením českej zážitkovej pedagogiky“ (Hanus, Chytilová str. 34). Preto prepojovať tieto dva modely a vydávať ich za jeden nie je možné. Z tohto dôvodu sa pri popise skúsenostného učenia snažím úplne vyhnúť autorom z československého prostredia a zameral som sa v tejto časti takmer výlučne na zahraničných autorov. Rovnako tak pri výbere štúdií do prehľadu som sa zameral výlučne na zahraničné štúdie.

Najviac námahy s riešením tohto problému nejednoznačnosti pojmov si dala Turčová, ktorá svoj výskum uskutočnila za použitia metódy panelu expertov (tiež Delphská metóda), pričom viedla rozhovory so 14 britskými a 13 českými expertmi z odboru (por. Turčová 2007). Z jej záverov vyplýva, že napriek podobnosti týchto konceptov tu existujú určité rozdiely v chápaní terminológie a definícií. „Najpoužívanejším termínom v Británii je *outdoor education*, ďalej nasleduje *adventure education*, *environmental education* a *experiential education*. V Českej republike je to „výchova v prírode“, ďalej potom „zážitková pedagogika“, „výchova prožitkem“. Veľmi často sa tiež používa anglické slovo „*outdoor*“ (Turčová 2007, s. 28). Experti sa zhodujú, že všetko sa do určitej miery prelína, no napriek tomu existujú dva výrazne odlišné názory na vzťah medzi „*outdoor education*“ a „*experiential education*“ – väčšina britských expertov považuje za nadradený termín „*outdoor education*“, ktorý do určitej miery zahŕňa všetky ostatné; menšina

uprednostňuje ako zastrešujúci termín „experiential education“. Medzi českými expertmi to dopadlo v otázke nadradeného pojmu veľmi vyrovnané medzi pojmami „výchova prožitkem a zkušeností“ (3 experti), „zážitková pedagogika“ (2 experti) a „výchova v přírodě“ (3 experti) (por. Turčová 2007).

Tu by chcel som podotknúť, že vo svojej štúdii sa Turčová zameriava predovšetkým na oblasť výchovy a vzdelávania v prírode, no ja sa prikláňam k názoru, že ten zastrešujúci termín by mal byť skúsenostné učenie („experiential education“), práve pretože v sebe zahŕňa širšie spektrum aktivít, ktoré nesúvisia iba so zmenou učebného prostredia (príroda, outdoor), ale skôr zmenou učebných prostriedkov a prístupov voči učiacemu sa (patria sem i aktivity typu prípadovej štúdie, simulácie,...); a tohto stanoviska sa budem držať v celej svojej práci. Navyše, ako autorka sama priznáva, rozdiely v chápaní týchto pojmov a definícií môžu byť dané aj (kultúrnou) tradíciou oných konceptov, a to nielen na medzinárodnej úrovni. Pripúšťa nemožnosť zovšeobecniť výsledky výskumu i v rámci nie až tak homogénnej Veľkej Británie (všetci britskí experti boli zo severu Anglicka a Škótska) (por. Turčová 2007). Ja vo svojej práci vychádzam prevažne z konceptov amerických autorov, kde sa najčastejšie stretávam s pomenovaním tohto konceptu ako skúsenostné učenie, teda „*experiential learning (education)*“, skúsenostné učenie, so zameraním na subjektívnu skúsenosť učiaceho sa.

V texte používam pojmy učenie (sa), poznávanie a osvojovanie si ako synonymá kvôli lepšej čitateľnosti textu, týmito nahrádzujem anglický pojem „learning“. Rovnakým spôsobom používam synonymne aj termíny pracovník a zamestnanec v organizácií. Organizácia môže byť tiež synonymne označená ako firma či podnik.

1.2 Definovanie skúsenostného učenia

Je na mieste takto na začiatku zjednodušene vysvetliť aj samotný koncept skúsenostné učenie, o ktorého vývoji a aplikovateľnosti vo firemnej sfére moja práca pojednáva. Lewis a Williams (1994, s. 5) ponúkajú takúto zjednodušenú definíciu skúsenostného učenia: „vo svojej najjednoduchšej podobe skúsenostné učenie znamená učenie zo skúsenosti alebo učenie vykonávaním danej činnosti. Skúsenostná edukácia najskôr ponorí učiaceho sa do skúsenosti a potom ho povzbudzuje v reflektovaní skúsenosti za účelom rozvinutia nových schopností, nových postojov, alebo nových spôsobov myslenia“. David Kolb, ktorého meno býva najviac spojované s teóriou skúsenostného učenia, nadväzuje na viacerých teoretikov z poľa filozofie, teórie učenia a psychológie. Vytvoril koncept *Experiential Learning Theory* (ELT), ktorý definuje učenie ako „proces, kde poznanie je tvorené transformáciou skúsenosti“ (Kolb 2015, s. 49).

Učíme sa však vždy zo skúsenosti? Beard a Wilson sú toho názoru, že nie. Skúsenosť totiž nevedie vždy k novým náhľadom a novému učeniu. „Pokiaľ skúsenosť slúži iba na potvrdenie nejakých už zastávaných presvedčení, potom bude interpretovaná ako podporujúca kognitívny status quo a bude jej venovaná iba malá pozornosť“ (Beard, Wilson 2013, s. 28). Dewey upozorňuje na to, že sa neučíme priamo zo skúsenosti, ale z reflektovania danej skúsenosti (por. Dewey 1933, s. 78 podľa Beard, Wilson 2013, s. 28).

1.3 Charakteristiky skúsenostného učenia

Definície učenia zo skúsenosti majú často veľmi široko až univerzalisticky pôsobiaci charakter. Čo ešte je a čo už nie je skúsenostné učenie? Kde je tá hranica?

Kolb rozlišuje šesť hlavných charakteristík skúsenostného učenia (por. Kolb 2015, s. 37–48). Skúsenostné učenie je pojaté ako pokračujúci proces, ktorý

nemá stanovený konečný výsledok. Tento proces je pevne spätý so skúsenosťou. Vyžaduje riešenie konfliktu protichodných štýlov adaptácie na vonkajšie podmienky. Predstavuje holistický proces adaptácie. Zahŕňa prenos informácií medzi človekom a jeho okolím. Je to proces vytvárania vedomostí.

Ako píše Chapman, McPhee a Proudman: „prostá participácia na predpísanej sérii učebných skúseností ešte neurobí učenie skúsenostným. Skúsenostná metodológia nie je lineárna, cyklická, nemá vzorec. Je to séria pracovných princípov, z ktorých všetky sú rovnako dôležité a musia byť do určitej miery splnené počas skúsenostného učenia. Tieto princípy musia byť naplnené nezávisle od toho, akú aktivitu študent vykonáva, alebo kde sa učenia odohráva“ (Chapman, McPhee a Proudman 1995, s. 243). Vo svojom príspevku predostierajú súhrn jednotlivých princípov (por. Chapman, McPhee a Proudman 1995, s. 243–246), ich pojetie bude na tomto mieste bližšie popísané.

V prvom rade apelujú na vytváranie vyváženého pomeru obsahu a procesu, koncept skúsenostného vzdelávania môže byť obvinený z prílišnej zameranosti na proces (aktivita), treba však mať na pamäti, že rovnako dôležitý je aj obsah, ktorý chceme pomocou tohto procesu predať.

Absencia nadmerného úsudku učiteľa je tiež typická pre skúsenostné učenie, učiaci sa sám riadi svoje učenie, a preto musí mať pre neho zmysel, byť osobne relevantné. Primárnou úlohou lektora je vytvorenie vhodného a bezpečného učebného prostredia pre učiaceho sa, ktorý je tvorcom svojej učebnej skúsenosti.

Skúsenostné učenie by malo odrážať reálny svet a povzbudzovať k vidaniu širších súvislostí, komplexných systémov a v nich obsiahnutých prvkov a tiež ich vzájomných vzťahov. Vyučovanie by malo prebiehať pomocou

rozličných metód a zohľadňovať diverzitu učebných štýlov účastníkov, skúsenostné učenie totiž nie je iba účasťou na nejakej dobrodružnej aktivite s diskusiou na konci. Učiaci sa by mali schopný reflektovať a zhodnotiť svoju skúsenosť, prepojiť teóriu a prax, tiež reflektovať svoj spôsob učenia a spôsob interakcie so svetom okolo nich. Skúsenostné učenie prebieha vtedy, keď je vzdelávaný postavený mimo svoju komfortnú zónu. Zahŕňa to nielen fyzické prostredie, ale aj spoločenské.

Aby boli učitelia sa plne ponorený do učebnej skúsenosti, musia byť do nej zainteresovaný aj emočne, emócie pomáhajú udržať motiváciu, ktorá je kľúčovým faktorom, keďže si študenti sami riadia svoje učenie, svoju skúsenosť; tu je opäť dôležitá úloha vzdelávateľa vytvoriť vhodné bezpečné prostredie založené na dôvere, v bezpečnom a podporujúcom prostredí môžu učitelia sa dokonca začať analyzovať a prehodnocovať svoje zakorenené postoje a hodnoty, toto je rozhodne jedna z pridaných hodnôt špecifických pre skúsenostné učenie.

Skúsenostné učenie má byť pojaté ako sieť vzťahov – učitelia sa voči sebe, učitelia sa voči učiteľovi a učitelia voči učebnému prostrediu; toto nastavenie pomáha učiacim sa pochopiť ich miesto v spleti oných vzťahov a vidieť svoju úlohu v širšom kontexte.

1.4 Teoretici skúsenostného učenia

Roberts sleduje vývoj skúsenostného učenia a snaží sa dopracovať až k jeho koreňom. Niektoré z koreňov skúsenostného učenia objavuje v štyroch odlišných myšlienkových prúdoch minulosti: romantizmus, pragmatizmus, kritická pedagogika a neo-experiential education. Uvádza dôležitých mysliteľov každého z nich (por. Roberts 2012).

Pre prúd romantizmu sú významnými menami Rousseau, Pestalozzi, Whitman, Emerson, Thoreau, a Muir. Pre skúsenostné učenie by sa z ich

filozofie dali vybrať myšlienky ako „dôležitosť priamej, bezprostrednej skúsenosti... viera vo vrodenu dobrotu dieťaťa a sila individuálnej voľby“ (Roberts 2012, s. 38–40). Kriticky sa k tomuto prúdu postavili napríklad post-štrukturalisti, ktorí mimo iné kritizovali sústredenie romantizmu na samostatného jednotlivca.

Pragmatistický prúd je spojený s menami ako Dewey, Mead, James, alebo Greene. Z ich prác Roberts vyzdvihuje pojmy ako „hodnota zdieľanej interaktívnej skúsenosti,... vedomé prepojenie školy a komunity,... a názor, že skúsenosť tvorí základ pre sociálnu akciu“ (Roberts 2012, s. 64–66). Najväčšiu kritiku pragmatizmus utŕžil od kritickej pedagogiky. Tá rieši napríklad otázku, či demokratické školstvo dostatočne adekvátne odpovedá na zásadné problémy moci a nerovnosti.

Upozorňovanie na onú nerovnosť sa stalo základom filozofie kritickej pedagogiky. Friere, Adorno, Hooks, Apple, Giroux, McLaren, a ďalší upozorňujú na to, že každá naša skúsenosť je vždy natoľko ovplyvnená pohlavím, rasou a inými formami identity, že človek bez pomoci nie je schopný na ňu reflektovať bez toho, aby nepadol do pasce skreslenia spoločnosti (por. Roberts 2012, s. 84). Vzdelávateľ by teda podľa nich mal byť ten, kto pokladaním zložitých otázok o diverzite a sociálnej inklúzii prinúti vzdelávaného si nerovnosti uvedomiť.

V časti o neoskúsenostnej edukácii ("neo-experiential education") spomína Webera, Habermasa či Ritzera. Tí kritizujú vývoj modernej spoločnosti, ktorý vraj vytvoril priestor pre tzv. McDonaldizáciu skúsenosti. Znamená to, že na úkor etiky demokracie sa do kurikula dostali hodnoty ako efektivita, predpovedateľnosť či kontrola, ktoré sú naklonené k etike konzumerizmu.

Vo výskumných štúdiách na tému skúsenostného učenia a rozvoja zamestnancov býva najčastejšie spomínaný Kolb a jeho pojetie

skúsenostného učenia. Môžeme teda povedať, že výrazne ovplyvnil podobu rozvoja zamestnancov založenom na skúsenostnom. Je preto na mieste predstaviť jeho teóriu bližšie. Nasledujúce časti teda budú z veľkej časti popisom výsledkov jeho bádania.

Samotný Kolb z veľkej časti vychádza z práce iných autorov, konkrétne prezentuje ako hlavné zdroje inšpirácie svojho pojatia skúsenostného učenia Deweyho, Lewina a Piageta. Tými sa preto tiež budem zaoberať podrobnejšie ďalej. Medzi ďalších vplyvných autorov menuje Freireho, Vygotskyho a W. Jamesa.

1.4.1 John Dewey

Medzi prvých priekupníkov učenia zo skúsenosti bezpochyby patrí americký pragmatista a významný teoretik vzdelávania John Dewey. V jeho ponímaní sú síce skúsenosti neoddeliteľnou súčasťou edukácie, záleží však predovšetkým na povahe skúsenosti. Niektoré skúsenosti môžu totiž byť aj „mis-edukatívne“, nevhodné, tie narúšajú rast a kontinuitu získavania ďalšej skúsenosti a môžu produkovať absenciu citlivosti a vnímavosti. Nehovorí však iba o negatívnych skúsenostiach, ale upozorňuje na to, že skúsenosti dokážu pôsobiť nesúvisle na kontinuitu učenia aj napriek tomu, že môžu byť pre jedinca príjemné (por. Dewey 1997, s. 25–26). Edukáciu chápe ako nekončiaci proces získavania relevantných skúseností, relevantných v zmysle prepojených navzájom a smerujúcich k ich využitiu pri ďalšom učení. Školiteľ by mal vedieť zhodnotiť, ako môže konkrétny zážitok na účastníka zapôsobiť, pomáhať mu porozumieť zážitku a zasadiť ho do kontextu jeho predchádzajúcej skúsenosti (por. Hanuš, Chytilová 2009, s. 38). „V určitom zmysle by každá skúsenosť mala pripravovať jednotlivca na ďalšie skúsenosti hlbšej a obsiahlejšej kvality. To je tým hlavným zmyslom rastu, kontinuity a rekonštruovania skúseností“ (Dewey 1997, s. 47).

Ďalej kritizuje tiež formálne vzdelávanie, ktoré učí o predmete skúmania príliš izolovane, viac sa sústreďí na predávanie informácií na splnenie skúšky, než na poznanie predmetu, čo je však nedostatočné pre praktické osvojenie schopností potrebných v neskorších fázach učenia. Ilustruje to polemikou, že človek sa pri svojom ďalšom vzdelávaní často aj preučuje, resp. odučuje to, čo sa naučil v škole (por. Dewey 1997, s. 47), čo znamená, že aj formálne vzdelávanie môže narušovať kontinuitu skúsenosti, teda pôsobiť needukatívne vo svojich dôsledkoch.

Okrem kontinuity skúsenosti zdôrazňuje Dewey aj princíp interakcie (por. Kaagan 1998, s. 12–13). Skúsenosť vždy vzniká pri interakcii jedinca s okolitým prostredím, nech už prostredie predstavujú ďalší aktéri, veci, kniha, nahrávka, masmédiu, príroda, či iné okolité prostredie. Prostredie poskytuje impulzy, s ktorými aktér môže ďalej pracovať v procese učenia.

Inšpiráciou pre neskorší Kolbov skúsenostný model učenia (Kolb 2015) bol Deweyho model, ktorý popisuje, ako sa premieňajú impulzy, pocity a túžby na aktívne jednanie, alebo skôr na účelné jednanie (ako som spomenul na začiatku, Dewey bol pragmatista), a to pri neustálom predvídaní následkov (por. Dewey 1997, s. 67–69; Hanuš, Chytilová 2009, s. 36–37, Kolb 2015, s. 33–34). Deweyho cyklus predstavujú tri fázy, ktorými jednotlivец prechádza: pozorovanie okolia po danom impulze, porovnávanie s vlastnými znalosťami, skúsenosťami a s podobnými situáciami, kombináciou týchto dvoch fáz sa vytvára tretia fáza, a to úsudok. Takto sa formuje úmysel, ktorý dáva vzniknúť novému impulzu a cyklus sa opakuje. Skúsenosti sú takto navzájom prepojené a vytvárajú akúsi pomyselnú špirálu, ktorá predstavuje onú kontinuitu skúsenosti. S kontinuitou skúsenosti súhlasí aj Kolb, ktorý rovnako vidí cyklus učenia skôr ako špirálu, než ako uzavretý kruh, tu je teda zrejme tiež možné badať inšpiráciu Deweym.

Dewey vidí učenie ako dialektický proces, ktorý integruje skúsenosti a koncepty, pozorovania a jednanie. Impulzy prežitku dávajú myšlienkam hnaciu silu a myšlienky udávajú smer impulzu. To, že odložíme okamžitú reakciu je esenciálne na zapojenie pozorovania a úsudku, ale zároveň jednanie je nevyhnutné k dosiahnutiu účelu, cieľa (por. Kolb 2015, s. 33).

1.4.2 Kurt Lewin

Významný vplyv na vznikajúcu teóriu skúsenostného učenia mal sociálny psychológ Kurt Lewin, ktorý je považovaný za zakladateľa sociálnej psychológie, známy predovšetkým prácou na teórii poľa („field theory“), štúdiami skupinovej dynamiky a metodológiou akčného výskumu. Lewinov model má podľa Kolba štyri fázy (por. Kolb 2015, s. 32; Hanuš, Chytilová 2009, s. 38–39): konkrétnu skúsenosť, ohliadnutie a reflexiu, formovanie abstraktných konceptov a zovšeobecnení, a testovanie implikácií konceptov v nových situáciách, čo smeruje zase späť na začiatok cyklu, teda k získaniu konkrétnej skúsenosti. „V tomto modeli učenia sa zmena a výsledok najlepšie dosiahne uceleným procesom, ktorý vychádza z okamžitého zážitku, následným zbieraním informácií a pozorovaním tohto zážitku. Informácie sú potom analyzované, výsledky tejto analýzy pôsobia spätne na aktívnych účastníkov a sú využité k zmene ich správania a utváraniu nových skúseností“ (Hanus, Chytilová 2009, s. 39).

Kolb (Kolb 2015, s. 32–33) tu vyzdvihuje predovšetkým dva aspekty. Prvým je fakt, že Lewin kladie dôraz na bezprostrednú skúsenosť ako predpoklad k validovaniu a testovaniu abstraktných konceptov. Osobná skúsenosť je kľúčová pre učenie sa a uchopenie abstraktných konceptov a priradenie významu, zovšeobecnenie môže následne viesť k testovaniu konceptov v nových situáciách, čo môže predstavovať napríklad aj vymieňanie skúseností medzi jednotlivcami. Druhým je dôležitosť, ktorú Lewin prikladá procesu spätnej väzby. Popisuje ním proces sociálneho učenia a riešenia problémov,

ktorý slúži na získavanie informácií k posúdeniu odchýlky od plánovaných cieľov v organizácií. Lewin tvrdí, že veľká časť individuálnej aj organizačnej neefektívnosti vyplýva z absencie adekvátnych procesov spätnej väzby. „Táto neefektívnosť vyplýva z nerovnováhy medzi pozorovaním a jednaním – a to z tendencie či už jednotlivcov alebo organizácie zdôrazňovať rozhodovanie a jednanie na úkor získavania informácií, alebo byť zavalený získavaním dát a ich analýzou“ (Kolb 2015, s. 33). Snaží sa teda pomocou laboratórnej metódy a akčného výskumu integrovať tieto perspektívy pozorovania a jednania v efektívny, na ciele zameraný učebný proces. Svojím výskumom tiež zistil, že spätná väzba, respektíve reflexia určitého zážitku prebieha najlepšie skupinovo za účasti ako účastníkov, tak priamych pozorovateľov činnosti. Dochádza ku porovnávaniu prežitkov, čo vedie k obohateniu, väčšej komplexnosti získanej skúsenosti. Učenie je najefektívnejšie, keď je subjektívny zážitok konfrontovaný analytickým objektivizmom (por. Kolb 2015, s. 9–10).

Kurt Lewin do značnej miery ovplyvnil svojimi myšlienkami o skúsenosti a učení z nej Davida Kolba, ktorý postavil svoj model tiež na štyroch stupňoch s rovnakými fázami a rovnakou vzdialenosťou medzi jednotlivými štádiami či fázami. „Učenie je koncipované ako štvorstupňový cyklus. Bezprostredná konkrétna skúsenosť je základom pre pozorovanie a reflexiu. Toto pozorovanie sa stáva novou teóriou, z nej vychádzajú nové hypotézy, ktoré slúžia ako návod pri vytváraní nových skúseností“ (Hanuš, Chytilová 2009, s. 39). Skúsenosť je teda počiatočným bodom cyklu a po jej pretvorení v ďalších troch štádiách cyklu sa stáva jeho zavŕšením.

1.4.3 Jean Piaget

Tretiu vetvu predchodcov teórie skúsenostného učenia predstavuje švajčiarsky vývojový psychológ Jean Piaget, predovšetkým jeho teória štádií kognitívneho vývoja a inteligencie.

„Piagetova teória popisuje ako je inteligencia formovaná skúsenosťou. Inteligencia nie je vrodená vnútorná vlastnosť jednotlivca, ale vyvstáva ako produkt interakcie medzi osobou a jej prostredím“ (Kolb 2015, s. 12). Kľúčovým je pre Piageta jednanie. Svojimi obsiahlymi výskumami detí (od dojčiat až po tínedžerov) poukázal na dôležitosť skúsenosti pri rozvoji abstraktného myslenia a manipulácie so symbolmi, tieto schopnosti totiž vyvstávajú až keď dieťa objavuje a uchopuje bezprostrednú konkrétnu skúsenosť. V priebehu rastu sa postupne dostáva cez štádiá, v ktorých sa premieňa jeho systém poznávania. V rannom štádiu vývoja dieťaťa je poznanie reprezentované konkrétnym jednaním a nie je oddelené od skúsenosti, z ktorej sa zrodilo. V ďalšej fáze má poznanie ikonický charakter, poznanie je zastúpené obrazmi, ktoré reprezentujú skúsenosť, ale začínajú sa od skúsenosti oddeľovať. To následne smeruje do fázy konkrétnych a formálnych operácií, kde poznanie predstavujú symbolické pojmy. So symbolmi potom dieťa dokáže operovať aj celkom interne, čiže úplne oddelene od skúsenosti (por. Kolb 2015, s. 13).

Piagetova teória má skôr lineárny charakter než cyklický a aj keď sa táto teória kognitívneho vývoja môže zdať príliš vzdialená od teórie vzdelávania dospelých, nie je tomu úplne tak. Kolb (por. Kolb 2015, s. 14–15) argumentuje, že tradícia kognitívneho vývoja mala menej priamy, ale za to rovnako silný vplyv na tvorbu teórie skúsenostného učenia, čo dokladá hneď niekoľkými príkladmi výskumníkov, ktorý sa snažili práve o rozšírenie a využitie konceptu jasne rozlíšiteľných pravidelností vývojového procesu pokračujúceho v dospelosti. Kolb tvrdí, že tieto výskumy sú založené práve na Piagetovskej vývojovej schéme.

1.4.4 Teória skúsenostného učenia Davida Kolba

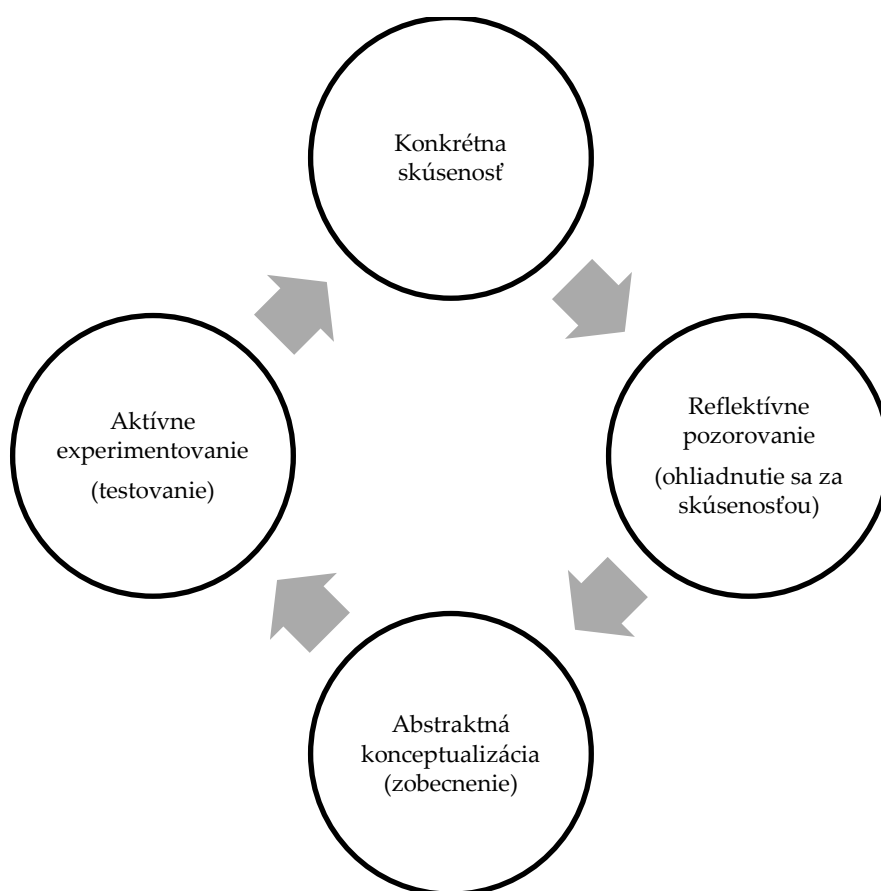
Túto časť by som začal osvetlením princípu Kolbovho pojatia skúsenostného učenia a tzv. Kolbovho cyklu učenia (zo skúsenosti). Podľa Kolba je v centre

poznávania skúsenosť, subjektívna skúsenosť presnejšie, ktorú si učiaci sa jednotliviec môže prispôbiť a pretvárať podľa seba, vyberať si skúsenosti podľa svojej ľubovôle. Skráteno teda môžeme povedať, že v centre pozornosti teórie skúsenostného učenia je jedinec a jeho subjektívna skúsenosť.

Proces skúsenostného učenia vysvetľuje pomocou Lewinovho modelu akčného výskumu a laboratórnej metódy (por. Kolb 2015, s. 31–33). Pri týchto technikách sa ako najefektívnejší ukázal integrovaný proces, ktorý začínal skúsenosťou a následným zberom dát a reflexii o danej skúsenosti. Dáta a reflexia bola podrobená analýze, z ktorej závery viedli k zmene správania a výberu nových skúseností. „Učenie je teda koncipované ako štvorfázový cyklus... Bezprostredná konkrétna skúsenosť je základom pre ďalšie pozorovanie a reflexiu. Tieto pozorovania sú začlenené do „teórie“, z ktorej môžu byť odvodené implikácie pre novú akciu. Tieto implikácie, alebo hypotézy, slúžia ako návod pre jednanie smerujúce k vytváraniu nových skúseností“ (Kolb 2015, s. 32). Vyzdvihuje tu predovšetkým dva aspekty, a to jednak dôraz na konkrétnu („tu a teraz“) skúsenosť pri validácii a testovaní abstraktných konceptov. Druhým aspektom je dôležitosť procesov spätnej väzby, ktoré nám dovoľujú sledovať zacielenie akčných krokov a zároveň zhodnotiť ich dôsledky. Zjednodušene vypadá Kolbova definícia učenia takto: „Učenie je proces, kde poznanie je tvorené transformáciou skúsenosti“ (Kolb 2015, s. 49). Z uvedeného vyplýva, že učenia má adaptívnu úlohu a poznanie je transformačným procesom, je plastického charakteru, nie je to niečo konštantné a dané, čo je iba pasívne získané a predávané. Kolb tvrdí, že učenie transformuje skúsenosť v jej subjektívnej i objektívnej forme (por. Kolb 2015, s. 50).

A práve skúsenosťou celý cyklus obvykle začína a je teda jeho prvou fázou (konkrétna skúsenosť). Nasleduje reflexívne pozorovanie, kde sa snažíme

o reflektovanie skúsenosti, obzrieť sa znova za skúsenosťou a zosumarizovať si čo, ako a prečo sa stalo. Vo fáze abstraktnej konceptualizácie sa snažíme o porovnanie a začlenenie s dostupnou teóriou a následne sa nové poznatky snažíme aplikovať a overiť ich pravdivosť a využiteľnosť – fáza aktívneho experimentovania – táto štvrtá fáza vedie opäť k vzniku novej skúsenosti. V ideálnom prípade prejde učiaci sa všetkými fázami, no nemusí to byť vždy tak.



Obr. 1: Kolbov cyklus učenia zo skúsenosti (por. Hanuš, Chytilová 2009, s. 43).

Kolbov cyklus môže pobádať k interpretácii učenia ako procesu, ktorý prebieha v kruhu. Avšak Kolb zdôrazňuje, že proces učenia je kontinuálny, jednotlivé skúsenosti na seba nadväzujú a učenie teda prebieha v akejsi špirále. „Cyklus skúsenostného učenia je vlastne špirálou učenia. Keď konkrétnu skúsenosť obohatí reflexia, dostane zmysel skrze myslenie a je transformovaná akciou, potom sa novo vytvorená skúsenosť stane bohatšou,

širšou a hlbšou. Ďalšie opakovanie cyklu pokračuje v preskúvaní a transfere do skúsenosti v rozdielnych kontextoch“ (Kolb, Kolb 2009, s. 308–310). keď sa jedná o cyklus, učenie neprebieha neustále v jednom kruhu, teda keď dokončíme tento jeden cyklus, výsledná nová skúsenosť je už na vyššej úrovni ako bola tá, z ktorej sme vychádzali, učenie teda neprebieha v kruhu, ale skôr v akejsi špirále, kde jedna skúsenosť nadväzuje na ďalšiu novú skúsenosť, v tejto špirále sa cykly znovu opakujú stále s novými skúsenosťami. Kolb pridal do tohto prebratého cyklu učenia dve dimenzie, popisujúce ako získavame skúsenosť a ako ju transformujeme v poznatok.

1.4.4.1 Dimenzie získavania a transformácie skúseností

Kolbov model prezentuje dva módy získavania skúseností – pomocou bezprostrednej skúsenosti s daným predmetom (prežitie určitej skúsenosti) alebo abstraktnej konceptualizácie (myslenia či teoretizovania) o ňom. Obdobne rozlišuje dva módy transformácie skúsenosti v poznanie, a to reflexívne pozorovanie a aktívne experimentovanie. Tieto štyri módy sú súčasťou cyklu skúsenostného učenia. Skúsenostné učenie je zamerané na učiaceho sa a jeho skúsenosť, berie preto do úvahy aj fakt, že nie každý sa učí rovnako. Preferujeme rôzne kombinácie získavania a transformácie skúseností v poznatky, na základe toho Kolb vytvoril inventár učebných štýlov.

1.4.4.2 Učebné štýly

Každá z častí cyklu predstavuje špecifický spôsob, resp. mód učenia. Tiež predstavujú podklad pre určenie učebného štýlu jednotlivcov. Tieto štyri hlavné učebné módy skrátene sú:

Konkrétna skúsenosť: je zameraná na aktívnom podieľaní sa na skúsenosti a bezprostrednom prežívaní situácií osobne. Zdôrazňuje cítenie oproti

myslení, zaoberá sa jedinečnosť a komplexnosťou reality pred teoretizovaním a myslením, intuíciu pred systematickosťou.

Reflexívne pozorovanie: súvisí s pochopením zmyslu ideí a situácií pomocou dôkladného pozorovaním a nestranného popisovania. Zdôrazňuje pochopenie oproti praktickej aplikácii, zaoberá sa otázkami pravdy a spôsobu, ako sa čo deje oproti tomu, čo bude fungovať. Dôraz je teda na reflexiu oproti akcii.

Abstraktná konceptualizácia: dáva dôraz na používanie logiky, ideí, a konceptov. Znamená to, že zdôrazňuje myslenie oproti cíteniu. Abstraktná konceptualizácia preferuje rozvíjanie všeobecných teórii pred intuitívnym odhadom.

Aktívne experimentovanie: sa sústreďí na aktívne ovplyvňovanie ľudí a situácií. Dôležité je to, čo funguje v realite, nie absolútna pravda. Aktívne experimentovanie teda stavia konanie nad pozorovanie.

Tieto štyri fázy sú základom pre štyri učebné štýly (por. Kolb 2015, s. 115): konvergentný štýl, divergentný štýl, asimilačný štýl, akomodačný štýl.

Konvergentný učebný štýl: stavia primárne na schopnostiach abstraktnej konceptualizácie a aktívneho experimentovania. Ľudia, u ktorých dominuje tento štýl učenia, sú dobrí v riešení problémov, rozhodovaní a praktickom uplatňovaní ideí. Dobre kontrolujú svoje pocity a uprednostňujú riešenie skôr technických než medziľudských problémov.

Divergentný učebný štýl: má silné stránky v konkrétnej skúsenosti a reflexívnom pozorovaní. Človek preferujúci tento učebný štýl máva dobrú predstavivosť a dokáže identifikovať podstatu a hodnotu vecí, vyniká v situáciách, kedy je potrebné prichádzať s alternatívnymi pohľadmi a nápadmi. Býva citovo orientovaný.

Asimilačný učebný štýl: využíva dominantné schopnosti abstraktnej konceptualizácie a reflexívneho pozorovania. Silná stránka človeka s týmto učebným štýlom sa nachádza v schopnosti indukcie a vytvárania teoretických modelov. Menej sa sústreďí na ľudí a viac na abstraktné koncepty a ideje. Tie však nie sú posudzované s ohľadom na ich praktické využitie.

Akomodačný učebný štýl: je v opozícii k asimilácii, pretože sa sústreďuje na konkrétnu skúsenosť a aktívne experimentovanie. Dáva teda väčší dôraz na konanie než teoretizovanie. Ľudia s týmito silnými stránkami vynikajú v situáciách, kedy je potrebné rýchlo konať za meniacich sa okolností. V momente, kedy teórie a plány nekorešponujú s reálnou situáciou, sa ich človek s akomodačným učebným štýlom prestane držať a jedná intuitívne, spoliehajúc sa viac na informácie od druhých ľudí než na svoje vlastné analytické schopnosti.

Vyššie uvedené štýly tvoria Kolbov inventár učebných štýlov (The Kolb learning style inventory). Je to nástroj, ktorý má pomôcť jednotlivcom pochopiť, k akému učebnému štýlu patria, aby mohli na základe toho lepšie využívať svoj učebný potenciál. Kolb neskôr na základe následných výskumov a skúseností tento model niekoľkokrát pozmenil a posledná verzia The Kolb learning style inventory 4.0 obsahuje až deväť učebných štýlov (por. Kolb 2015, s. 143–151):

Iniciačný štýl: sa vyznačuje schopnosťou iniciovať konanie za účelom riešenia situácie. Spája sa s aktívnym experimentovaním a konkrétnou skúsenosťou.

Skúsenostný štýl: sa vyznačuje schopnosťou nájsť zmysel v hlbokom ponorení sa do skúsenosti. Je spojený predovšetkým s konkrétnou skúsenosťou, ale aj aktívnym experimentovaním a reflexívnym pozorovaním.

Imaginačný štýl: sa vyznačuje schopnosťou predstaviť si rôzne možnosti vďaka pozorovaniu a reflektovaniu skúsenosti. Je spojený s konkrétnou skúsenosťou a reflexívnym pozorovaním.

Reflektujúci štýl: sa vyznačuje schopnosťou prepájať skúsenosti a myšlienky skrze reflexiu. Spája sa predovšetkým s reflexívnym pozorovaním, konkrétnou skúsenosťou a abstraktnou konceptualizáciou.

Analyzujúci štýl: jeho silnou stránkou je spájať a systematizovať myšlienky pomocou dôkladnej reflexie. Pojí sa s reflexívnym pozorovaním a abstraktnou konceptualizáciou.

Mysliaci štýl: sa vyznačuje schopnosťou disciplinovaného zapojenia sa do abstraktného a logického uvažovania. Spája sa predovšetkým s abstraktnou konceptualizáciou, ale aj aktívnym experimentovaním a reflexívnym pozorovaním.

Rozhodovací štýl: sa vyznačuje schopnosťou využívať modely a teórie k riešeniu problémov a spôsobu jednania. Spája sa s abstraktnou konceptualizáciou a aktívnym experimentovaním.

Jednajúci štýl: sa vyznačuje silnou motiváciou na cieľovo orientované jednanie. Spája sa hlavne s aktívnym experimentovaním, ale aj konkrétnou skúsenosťou a abstraktnou konceptualizáciou.

Balansujúci štýl: sa vyznačuje schopnosťou zhodnotiť výhody a nevýhody konania, reflexie, skúsenosti a myslenia a prispôbiť sa. Spája sa s konkrétnou skúsenosťou, aktívnym experimentovaním, reflexívnym pozorovaním aj abstraktnou konceptualizáciou.

Honey a Mumford (por. Honey, Mumford 1992) založili na Kolbových štyroch modeloch svoju vlastnú teóriu, ktorá tiež obsahuje štyri učebné štýly, respektíve štyri typy ľudí v spojení s učebnými schopnosťami. Tieto typy

korešpondujú s Kolbovými učebnými štýlmi nasledovne: akomodačný štýl – aktivista, divergentný štýl – hodnotiteľ (reflector), konvergentný štýl – pragmatik a asimilačný štýl – teoretik. Honey a Mumford kritizovali Kolbov prístup preto, že sa človeka priamo pýta, k akému učebnému štýlu patrí. Tvrdia totiž, že väčšina ľudí si druh svojich učebných schopností neuvedomuje. Na určovanie učebných štýlov teda vytvorili vlastný dotazník.

1.5 Metodológia skúsenostného učenia

V tejto kapitole priblížim metódy vzdelávania zamerané na učenie zo skúsenosti. Wurdinger a Carlson zdôrazňujú dôležitosť aktívneho zapojenia účastníka v procese vzdelávania. Rozlišujú päť prístupov, metód skúsenostného učenia, a to metódu aktívneho učenia, ďalej metódy skúsenostného učenia zamerané na: problém, miesto, projekt alebo službu (u posledného zmieneneho sa názov často neprekladá a používa sa pôvodný anglický termín „service learning“) (por. Wurdinger, Carlson 2010).

Metódy *aktívneho učenia* („active learning“) si môžeme predstaviť ako súbor hier, simulácií, prípadových štúdií, diskusných, prezentačných, dramatizujúcich techník a aktivít, s cieľom podnietiť študentovu participáciu a interakciu pri danej vzdelávacej akcii (por. Wurdinger, Carlson 2010, 17). Záleží však aj na zvolenej forme vzdelávacej akcie, ťažko môžeme použiť tieto aktivity prípade, že potrebujeme odovzdať veľké množstvo informácií s malou časovou dotáciou. V tomto prípade je na mieste zvoliť prednášku, kde budú učiaci sa pasívnymi príjemcami informácií a nebudú sa moc aktívne podieľať na tvorbe vzdelávacieho obsahu rôznymi aktivitami či diskusiou. Aktivizačné techniky si vyžadujú väčšiu porciu času a obrátneho vzdelávateľa (moderátora), ktorý dokáže aktivitu viesť. Podľa Finka je dôležitá pri týchto aktivitách kombinácia skúsenosti s reflexiou. Fink je zástanca získavania priamych skúseností mimo učební. Následná reflexia núti premýšľať učiacich sa o tom, čo sa stalo a ako sa to stalo. Napriek tomu,

že považuje priamu skúsenosť za najlepší spôsob učenia sa, ustupuje aj na klasické učebňové stratégie ako hranie rolí a diskusiu. Zdôrazňuje, že cieľom je tu podnietiť študentov k diskusií nad danou témou a reflektovať využiteľnosť poznatkov v prostredí reálneho života (Fink 2003 podľa Wurdinger, Carlson 2010, s. 17–18). Pre zvýšenie zapojenia účastníkov a teda dosiahnutie požadovaných výsledkov považujú Wurdinger a Carlson za kľúčové vytvorenie bezpečnej atmosféry, v ktorej sa účastníci nebudú báť prejaviť. Upozorňujú totiž, že účastníci môžu byť ovplyvnení predchádzajúcimi negatívnymi skúsenosťami pri aktívnom zapojení, alebo podceňovaním svojich schopností sa brániť aktívnemu zapojeniu do aktivity. Odporúčajú preto viesť diskusiu v úvode aktivity na tieto témy a tým podnietiť aktivitu účastníkov ďalej v jej priebehu (por. Wurdinger, Carlson 2010, s. 28–29).

Problémovo orientované učenie („problem-based learning“) predstavuje edukačný prístup, kde kurikulum a aktivitu predstavuje vopred pripravený problém. Študenti získavajú a aplikujú multidisciplinárne znalosti pri hľadaní riešenia problému. Vzdelávateľ je zväčša v pozícii kognitívneho kouča, ktorý pomáha v systematickom postupovaní pri riešení problému a rozvíjaní kritického myslenia, schopností riešenia problémov, tímovej spolupráce a v neposlednom rade korigovania navrhovaných riešení tak, aby odpovedali charakteristikám daného problému (por. Wurdinger, Carlson 2010, s. 31). Priebeh takéhoto programu by sa dal zhrnúť nasledovne: po uvedení problému, scenára, zhromažďujú účastníci fakty o probléme, generujú hypotézy, identifikujú a následne aplikujú nové poznatky pri riešení problému, nakoniec dochádza k abstrakcii nových poznatkov späť do teórie. Evaluácia zo strany kouča býva poskytovaná priebežne počas všetkých fáz programu (por. Wurdinger, Carlson 2010, s. 38–41). Dôležitým prvkom tohto prístupu je odhadnúť správnu mieru zapojenia kouča a taktiež

prednesenie problému, ktorý je dostatočne zamotaný na to, aby vzbudil záujem a bol výzvou pre účastníkov, ale zároveň nespôsobil paniku prílišnou komplikovanosťou.

Projektové učenie („project-based learning“) môže prebiehať skupinovo alebo rovnako tak i individuálne. Pri skupinovej verzii hrozí nebezpečenstvo nerovnomerného podielu účastníkov na výsledku, na druhej strane rozvíja schopnosti tímovej spolupráce či vyjednávania tímových rolí. Úlohy účastníkov a vedúceho programu sa môžu pohybovať od úplne autonómie účastníkov pri rozhodovaní o téme, podobe a náležitostiach projektu, cez spoluprácu účastníkov a so vzdelávateľom, ktorý nadefinuje požiadavky či tému projektu, až po direktívne riadené projektové učenie vzdelávateľom bez možnosti študentov zasahovať do kurikula. Téma projektu je tiež veľmi variabilný prvok, tá by však rozhodne mala korešpondovať s časovou dotáciou programu. Podoba hodnotenia projektu vzdelávateľom či vytvorenou porotou ovplyvňuje nastavenie vyššie spomenutých charakteristík a tiež relatívna dôležitosť očakávaných výsledkov napríklad pre organizáciu, každopádne, účastníci by mali vopred poznať čo a ako bude hodnotené (por. Wurdinger, Carlson 2010, s. 50–56). Zvýšiť efekt učenia a motiváciu účastníkov môžeme tým, že projekt bude blízky ich osobným záujmom (por. Wurdinger, Carlson 2010, s. 65), významným motivačným faktorom môže byť tiež následná implementácia, praktické využitie výstupov projektového učenia.

„Service learning“, teda prístup k učeniu zameraný na konkrétnu službu komunitě, prebieha na všeobecnej rovine v troch krokoch: plánovanie naplnenia potreby komunity, akcia a reflexia. Práve reflexia je kľúčovým prvkom učenia, účastníci reflektujú svoju skúsenosť, vnímané pocity, pripisujú skúsenosti zmysel a zaraďujú ju do širšieho rámca skúseností. Na následnej evaluácii sa okrem inštruktora a účastníkov môže podieľať

i príjemca služby (por. Wurdinger, Carlson 2010, s. 74–78). Učebný transfer môže byť podporený u účastníkov i publikovaním skúsenosti pomocou sociálnych médií, či referovaní o nej na interných i externých udalostiach (por. Pless, Borecká 2014, s. 540). Pless a Borecká rozlišujú tri možné smery rozvoja service learningu (por. Pless, Borecká 2014): rozvoj leadershipu účastníkov (schopnosti jednotlivcov viesť tím a ísť príkladom), rozvoj organizácie (napr. zisk nových kompetencií, kontaktov, preskúmanie potenciálnych trhov) a rozvoj komunity (pozitívna zmena v komunite na základe poskytnutej služby), pričom dôraz nemusí byť nutne kladený iba jedným smerom. Service learning kladie pozornosť mimo pracovné prostredie, apeluje na občiansku zodpovednosť, službu komunite, učenie skrze nezištnú pomoc.

Do určitej miery podobnú funkciu zastáva i prístup zameraný na *miesto* („place-based learning“). Jedná o konkrétne miesto, ktoré je osobne relevantné s ohľadom na účastníkov. Tieto programy bývajú zamerané prácu s miestnou komunitou a prostredím. Jedná sa o interdisciplinárne učenie, často zamerané na členov komunity. Aktivity často prebiehajú v prírode. Základnou premisou tohto prístupu je zvýšená angažovanosť účastníkov v mieste, ktoré považujú za vlastné (por. Wurdinger, Carlson 2010, s. 84–85).

Silberman (Silberman et al. 2007) rozlišuje v praxi skúsenostného učenia desať hlavných stratégií. Medzi týchto desať metodologických pohľadov patria:

Skúsenostné simulácie: simulácie podnecujú výskyt tzv. „Aha!“ momentov, pri ktorom učiaci sa spontánne pochopí predtým nezrozumiteľnému problému alebo úlohe náhľadom, jedná sa o individuálny prežitok odкрývania príčinných súvislostí javov a situácií (por. Palán 2002, s. 9). *Shirts* (por. Silberman et al. 2007, s. 84–93) ponúka niekoľko odporúčaní pre väčšiu

efektivitu simulácií. Niektoré témy sa hodia k simulácií viacej než iné, Shirts odporúča, aby téma spĺňala aspoň jednu z nasledujúcich charakteristík: videnie situácie z pohľadu inej osoby; vykonávanie viacerých úloh simultánne; práca pod stresom; rozvíjanie systémového myslenia, rozoznávanie kognitívnej disonancie (nevedomého protichodného jednania). Tiež vyzýva k zváženiu miery, do akej bude simulácia kopíruje realitu, totiž simulácia príliš autentická realite môže viesť k tomu, že účastníci sa stratia v detailoch simulácie a unikne im mienená pointa, vzdelávací obsah. Tiež je dôležité, aby účastníci v simuláciách prevzali zodpovednosť za svoje jednanie; nezľahčovať význam simulácie tým, že ju prezentujeme ako zábavu. Pre kontroverzné témy, ktoré môžu vyvolať prílišnú emočnú odozvu či konflikt a tým znemožniť učebnú skúsenosť, je lepšie použiť symboly a metafory.

Action learning: všetkým formám action learningu je spoločné zameranie na reálnych ľuď riešiacich reálne problémy v reálnom čase, ktorí sa z tejto činnosti učia („*learning by doing*“). Základnými požiadavkami je tu dôležitý alebo urgentný problém, skupina 4–8 ľudí, proces reflexívneho dopytovania, implementovaná akcia, záväzok k učeniu a prítomnosť kouča. Okrem toho by mali byť dodržané dve pravidlá: prehlásenie by malo byť prípustné iba ako odpoveď na otázku a kouč má právo zasahovať do priebehu. Úlohou kouča je iba pomocou otázok usmerňovať aktivitu a prípadne pomôcť účastníkom, na konci akcie zhrnúť učebné výstupy a ukázať, ako môžu byť aplikované na úrovni jednotlivcov, tímu či organizácie. Action learning sa môže zaoberať postupne aj viacerými problémami, jeho bežný postup zahŕňa vytvorenie skupiny, výber a prezentáciu problému či úlohy skupine, pochopenie podstaty problému, stanovenie cieľov, zostavenie akčnej stratégie, vykonanie akcie medzi jednotlivými stretnutiami, a nakoniec uchopenie poznania (por. Silberman et al. 2007, s. 95–104). Táto

štruktúra implikuje, že sa nejedná o jednorazovú aktivitu, ale o viacero schôdzok členov skupiny a kouča. Podľa Marquardta sa používa action learning za účelom: vyriešenia problému, rozvíjania lídrov, budovania tímu, vytvárania učebnej organizácie, a/alebo zvyšovania profesijných schopností jednotlivcov (por. Silberman et al. 2007, s. 105–109).

Junkyard sports: doslova „športy na smetisku“ (por. Silberman et al. 2007, s. 112–114)., táto stratégia pozostáva z prvkov: šport (populárne športy, ktorých pravidlá sú známe, prípadne zmiešať športy), odpadky (nepotrebné veci z domu, kancelárie, pracoviska), skupinu ľudí (nemusí byť homogénna), prostredie (malo by odpovedať realizovateľnosti zvoleného športu), a metóda, ktorá spočíva v rozdelení účastníkov do dvoch tímov, každý tím dostane tašku s odpadkami a ich úlohou bude vymyslieť za približne pätnásť minút (nepríliš dlhý čas zabezpečí plynulý priebeh aktivity) variantu, ako hrať vopred zvolený šport za použitia dostupného „vybavenia“. Po uplynutí času prezentuje každý tím svoju variantu a následne si obe varianty vyskúšajú. DeKoven odporúča túto stratégiu obzvlášť pri dlhotrvajúcich alebo pravidelne opakujúcich sa udalostiach, zhromaždeniach ľudí z rozličných divízií, alebo ako príprava na zmenu v organizácii. Upozorňuje na faktory, ktoré treba tiež zvážiť ako rozdelenie ľudí (ľudia v tíme spolu pracujú alebo sú spolu v tíme či naopak) a veľkosť tímov (s ohľadom na šport), fyzické prostredie a prípadné obmedzenia účastníkov. Kľúčový je, rovnako ako pri ďalších skúsenostných stratégiách, záverečný „*debriefing*“ (spätná väzba), pri ktorej otázky smerované na účastníkov prispôbíme účelu, či už ide o rozvíjanie kreativity, budovanie tímov a tímovej práce alebo pochopenie a zavádzanie zmeny. Aj tu je potrebné zvažovať prepojenie hry a zamýšľaného obsahu učenia .

Učebné hry: aktivity zamerané prakticky, orientované na účastníka. Ukens (por. Silberman et al. 2007, s. 125–128) rozlišuje:

Tréningové hry – sem patrí široká paleta hier, či už v doslovnom zmysle ako spoločenské, rekreačné, počítačové či hry s použitím pera a papiera, môže sa tiež jednať o riešenie problému, rébusu, kreatívne vyjadrenie skrze umenie, ... vo všeobecnosti obsahujú tieto hry štyri kritické vlastnosti: 1. prekážky potrebné prekonať pri dosahovaní cieľa; 2. pravidlá upravujúce aspekty hry; 3. špeciálnu situáciu, ktorá ukončuje hru; 4. zabudovanú určitú variabilitu v spôsobe, akým sa dá hrať. Piatou charakteristikou je kompetencia, čo znamená, že cieľom týchto aktivít je rozvinutie určitých kompetencií.

Simulácie – tie už boli podrobnejšie popísané vyššie.

Hranie rolí – rozdiel oproti simulácií spočíva v väčšej miere autonómie účastníka pri rozhodovaní; je možné ho použiť napríklad pri precvičovaní mäkkých zručností

Počítačovo založené simulácie: Quinn (por. Silberman et al. 2007, s. 139–143) považuje za dôležité, aby v počítačovo založených simuláciách figurovali vedľa prvkov učenia aj prvky zábavy – majú byť zároveň výzvou aj zábavou. Scenár je založený na príbehu, určitej dejovej línii, ktorá prináša učiacemu sa problémové situácie, ktoré je potrebné riešiť rozhodovaním, v prípade správneho či nesprávneho riešenia dôjde k určitému dôsledku a tento postup sa opakuje (por. Silberman et al. 2007, s. 144–145). Quinn tiež ukazuje, že i používanie týchto simulácií by sa malo riadiť systematickým prístupom (por. Silberman et al. 2007, s. 146–152), teda rovnakými krokmi analýzy, špecifikácie, implementácie a evaluácie, ktoré budú podrobne popísané v tretej časti.

Improv: Podľa Koppetovej predstavuje improvizácia unikátny nástroj rozvoja schopností prezentácie, kreativity, komunikácie a tímovej spolupráce. Medzi hlavné princípy, ktoré je potrebné pri využívaní improvizácie ako nástroja učenia patrí: budovanie vzájomnej dôvery účastníkov; spontánnosť (preto

behom samotnej improvizácie nie je priestor pre spätnú väzbu); prijatie myšlienok druhých a následné rozvíjanie myšlienok rovnakým alebo odlišným smerom; rozprávanie príbehov (účastníci môžu napríklad spoločne tvoriť príbeh na danú tému); a hranie určitej role – zmena správania, hlasu, či postojov v závislosti na danom scenári či cieľoch (por. Silberman et al. 2007, s. 156–163). Improvizácia kladie dôraz predovšetkým na úvod a záver aktivity, spätná väzba prichádza na rad až po skončení samotnej improvizácie.

Adventure learning: Lord definuje *adventure learning* (učenie dobrodružstvom) ako „špecifickú podmnožinu skúsenostných programov, kde výstupy v podobe skúsenosti sú nejasné a často obsahujú reálne či vnímané riziko (fyzické, mentálne a/alebo emocionálne). Úspech nie je zaručený a vyžaduje po skupine či jednotlivcovi aplikáciu zručnosti za účelom dosiahnutia výsledku“ (Silberman et al. 2007, s. 174). Priama participácia je kritickým elementom, avšak zo strany účastníka musí byť dobrovoľná. Jedným z kľúčov k úspechu je u jednotlivcov udržať rovnováhu medzi nimi vnímanou náročnosťou situácie a vnímanými schopnosťami zvládnuť danú situáciu. Výsledkom tejto rovnováhy je pozitívny stres, situácia je tak vnímaná ako adekvátne výzva, nerovnováha môže zapríčiniť pocity paniky alebo nudy (por. Silberman et al. 2007, s. 181–183).

Hranie rolí: Lauber popisuje hlavné princípy v procese efektívneho hrania rolí nasledovne (por. Silberman et al. 2007, s. 187–200): napojenie na ciele vzdelávania, presná definícia požadovanej skúsenosti, prirodzenosť rolí a spojenie s realitou, vytváranie situácií pred vytváraním rolí (roly nemajú byť odtrhnuté od reálneho sveta), konštruovanie pozorovaných kritérií, každý účastník má svoju rolu, rola má určitú motiváciu pre svoje správanie, vytvorenie autentického prostredia, a dôležitosť spätnej väzby a opakovanie procesu s výmenou rolí. Spätná väzba mať rôzne podoby, napríklad individuálnej konzultácie s pozorovateľom, analýzy videonahrávky,

skupinová spätná väzba medzi účastníkmi či s publikom. Hranie rolí teda môže teda napríklad predstavovať jednotlivca hrajúceho pred publikom, alebo hranie skupinové, kde si účastníci vymieňajú role.

Storytelling: príbehy sú fundamentálnou časťou našej komunikácie a učenia. Výhodou príbehu je jeho nevyspytateľnosť. Podľa Gargiula sú skúsenosti uložené v pamäti ako príbehy, ktoré formujú naše filtre vnímania (postoje, hodnoty, presvedčenia, predsudky či domnienky), a tieto filter vnímania riadia naše správanie (por. Silberman et al. 2007, s. 203–204). Pomocou príbehov teda môžeme ovplyvniť tieto filtre a zmeniť tak výsledné správanie.

Reflexívna prax: reflexia je dôležitým prvkom učenia zo skúsenosti. Remer spolu s Saegerom vytvorili pre reflektovanie danej skúsenosti metódu GURU(*Ground, Understand, Revise, Use*), zameranú na pomoc učiacemu sa pri analýze aktuálnej situácie, jej pochopeniu, vytvorení akčného plánu a jeho následnom implementovaní (por. Silberman et al. 2007, s. 227–228). Táto metóda reflexie kopíruje cyklus učenia prezentovaný Kolbom za účelom vytvorenia efektívnej metódy sebareflexie. Samotná metóda spočíva v pokladaní štyroch typov otázok. Najskôr za účelom ohliadnutím sa za skúsenosťou a jej ukotvenia a vyjasnenia nezrovnalostí a pociťovaných emócií. Nasledujú otázky zamerané na pochopenie skúsenosti v širšom kontexte ostatných skúseností. Tretia časť predstavuje revíziu, otázky sú zamerané na modifikáciu jednania a postojov v danej situácii. Posledným súborom otázok je zameraná na použitie výstupov tejto reflexie, teda zaoberá sa plánovaním následných krokov využitia nielen v konkrétnej situácii, ale v rôznych ďalších životných situáciách.

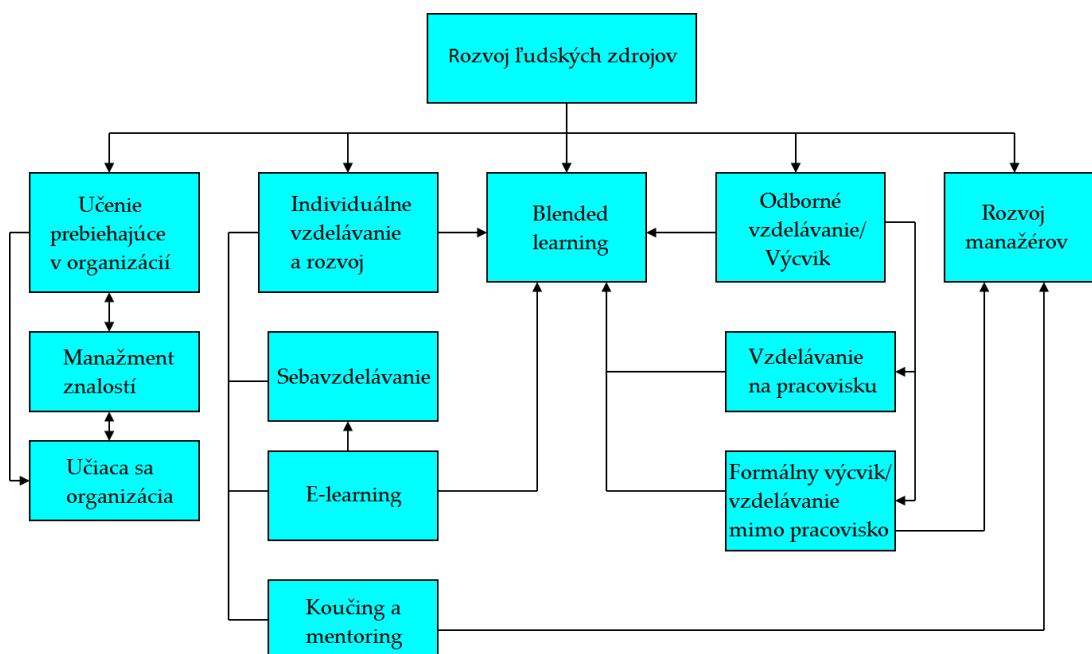
Tento vyčerpávajúci popis rôznych metód prezentujúcich učenie zo skúsenosti rozhodne neobsiahol celé spektrum použiteľných metód. Slúži však pre popis metód demonštrujúcich kľúčové charakteristiky

skúsenostného učenia, mimo iné práve získanie konkrétnej skúsenosti a následná práca s touto skúsenosťou, jej transformácia a zapracovanie do širších štruktúr poznania. Tieto metódy sú typické svojou interaktívnosťou, zapojením účastníka, ktorý aktívne spoluvytvára svoju skúsenosť.

2 Rozvoj zamestnancov

Druhá časť tejto práce sa zaoberá rozvojom zamestnancov v systéme rozvoja ľudských zdrojov v organizácií. V tejto kapitole sa budeme zaoberať terminologickým vymedzením rozvoja zamestnancov a jeho možných podôb, foriem, rozlíšením medzi učením zamestnancov v organizácií, ich rozvojom a vzdelávaním. V prvej časti sa budem venovať učeniu v organizácií na všeobecnejšej rovine. Ďalej rozoberiem jednotlivé komponenty rozvoja ľudských zdrojov a porovnam ich rôzne pojatia. Priblížim tiež koncept strategického prístupu k nemu. Cieľom tejto kapitoly je popísať rozvoj ľudských zdrojov v organizácií a jeho jednotlivé súčasti.

Štruktúra kapitoly je pre väčšiu prehľadnosť inšpirovaná schémou komponentov rozvoja ľudských zdrojov tak, ako ju predkladá Armstrong (viď obr. 2), text je koncipovaný ako prierez problematiky týchto komponentov.



Obr. 2: Komponenty rozvoja ľudských zdrojov (por. Armstrong 2006, s. 534)

2.1 Učenie prebiehajúce v organizácií

Proces učenia a rozvoja v organizácií zahŕňa „integráciu učebných a rozvojových procesov, operácií a vzťahov. Jeho najvýznamnejším dôsledkom pre podnik môže byť zvýšená efektivita a udržateľnosť. Pre jednotlivca môže znamenať zvýšené osobné kompetencie, adaptabilitu a zamestnateľnosť“ (CIPD 2001 podľa Armstrong 2006, s. 533).

Tento proces sa podľa Armstronga skladá z prvkov učenia, edukácie, rozvoja a tréningu (por. c. d.). Učením rozumieme relatívne permanentnú zmenu správania v dôsledku precvičovania alebo skúsenosti. Edukácia je tu myslená skôr ako rozvoj poznania, hodnôt a pochopenia vo všetkých aspektoch života než znalostí a schopností v konkrétnej oblasti aktivity. Rozvojom chápe nárast alebo uvedomenie si schopnosti alebo potenciálu jednotlivca, a to skrze poskytnuté učebné a vzdelávacie skúsenosti. Tréning je najšpecifikovanejší v tom, že predstavuje plánovanú a systematickú modifikáciu správania, a to prostredníctvom vzdelávacích akcií, programov a inštrukcií, ktoré sprostredkovávajú jednotlivcom znalosti, schopnosti a kompetencie k efektívnejšiu zvládnutiu pracovných úloh. Toto delenie sa zhoduje s vyššie uvedeným Koubkovým, pričom edukácia u Armstronga predstavuje oblasť vzdelávania u Koubka, kde ide o všeobecné znalosti a schopnosti zaisťované školským systémom. Ďalej tu máme prvok tréningu, či výcviku (tak býva totiž termín prekladaný do slovenčiny, v češtine býva nahradzovaný termínom výuka) a oblasť kvalifikácie, predstavujúcej odbornú prípravu na profesiu, kde patrí tiež orientácia, doškolenie, preškolenie a profesijná rehabilitácia. A nakoniec prvok rozvoja paralelný s oblasťou rozvoja ako ďalšieho vzdelávania, rozširovania kvalifikácie a formovania osobnosti jedinca, orientovaná skôr na potenciál a kariéru pracovníka.

Vymedzeniu týchto štyroch elementov sa venuje aj Wilson (por. Wilson 2005, s. 4–8). Rozdiel medzi tréningom a vzdelávaním ilustruje na rovnakom príklade ako Drucker rozdiel medzi tradičným a novým poznaním (por. Drucker 1993, s. 47), to som popísal v predchádzajúcej podkapitole o znalostnej spoločnosti. Tréning predstavuje získavanie znalostí, zručnosti a schopností pre výkon daného povolania, obdobne ako v minulosti tréning remeselníkov a jeho dnešná obdoba v podobe vysokoškolského vzdelania. Edukácia rovnako ako u Armstronga predstavuje aktivity zamerané na rozvoj znalostí, schopností, morálnych hodnôt a pochopenia vo všetkých aspektoch života jedinca. Má teda oproti tréningu širší a záber a nie je tak bezprostredné. U rozvoja okrem spomínaného potenciálu jedinca dopĺňa, že tento proces môžeme podporiť koučingom či poradenskými aktivitami. Tiež zdôrazňuje, že objektom rozvoja nemusí byť iba jednotlivec, ale aj skupina (koncept učiacej sa organizácie). Nakoniec učenie definované ako relatívna trvalá zmena poznania, postojov alebo správania vyvstávajúca ako dôsledok formálneho tréningu, edukácie či neformálnych skúseností je obsiahnuté vo všetkých troch predchádzajúcich termínoch, či už ako učenie viazané na konkrétne povolanie (tréning/výcvik/vzdelávanie), učenie za účelom všeobecnej prípravy neviazanej na konkrétne povolanie (edukácia), alebo učenie sa za účelom rastu neviazaného na konkrétne povolanie (rozvoj). Z uvedeného vyplýva, že učenie je pojmom širším a ostatné sú vo vzťahu k nemu užšími pojmami, ktoré ho špecifikujú.

Edukácia už ďalej nefiguruje v úvahách Armstronga nad systémom strategického rozvoja ľudských zdrojov (v organizácií), je tomu tak pretože, ako sme si definovali vyššie, edukácia sa nedeje ani tak v prostredí organizácie ako v inštitúciách formálneho vzdelávania, za účelom získania širšieho, všeobecného vzdelania, nezávislého na konkrétnom povolaní, a teda tiež nezávislého na prostredí a cieľoch organizácie a pôsobení jej kultúry

učenia. Ďalej v texte budem pojem vzdelávanie a jeho tvary používať výhradne v zmysle tu definovaného učenia, nie edukácie. Naskytá sa i možnosť používať termín „učebný“, referujúci k učeniu („learning“), zdôrazňujúci úlohu jednotlivca v procese učenia. Mám však za to, že v tejto časti nie je nutné vyhýbať sa pojmu „vzdelávací“, pretože v československej literatúre i prekladoch zahraničných diel je najbežnejšie používaný práve tento ekvivalent (por. Bartoňková 2010; Mužík 2011).

Podobne ako Armstrong a Wilson chápe tréning aj Dessler. V jeho ponímaní tréning znamená vybaviť nového alebo stávajúceho zamestnanca zručnosťou potrebnou k výkonu jeho práce. Tréning môže prebiehať ako zaučenie nového zamestnanca človekom, ktorý na pozícií aktuálne pôsobí, alebo aj ako niekoľkotýždňové školenie v učebni či na internete (por. Dessler 2015, s. 254–255).

Dessler však nevenuje pozornosť rozlíšeniu medzi pojmi učenie, vzdelávanie, rozvoj a tréning, zameriava sa takmer výlučne na poslednú zmienenú oblasť. Popisuje systém rozvoja ľudských zdrojov skôr chronologicky, zdôrazňuje pritom význam samotného začiatku pôsobenia organizácie na pracovníka, proces tzv. onboardingu, teda zorientovania sa nového zamestnanca v podniku (por. Dessler 2015, s. 252). Výsledkom tohto procesu by malo byť, aby sa nový zamestnanec cítil vítaný ako súčasť tímu, a tým sa na emočnej úrovni spojil s organizáciou. Ďalším cieľom je vybavenie zamestnanca všetkými potrebnými základnými informáciami k efektívnemu vykonávaniu jeho práce, ako napríklad prístupové heslá, pracovný email, tiež zoznámiť s firemnou kultúrou predstavujúcu pravidlá a zvyklosti vo firme a očakávania spojené so správaním. Dôležitým krokom je tiež predstaviť históriu, súčasný stav organizácie a vízie do budúcnosti, to sa v bežnej praxi deje často formou prezentácie alebo tlačenej či elektronickej informačných materiálov. Orientácia nového zamestnanca predstavuje

špecifickú časť učenia sa v organizácií, ktorá však nesie charakteristiky výcviku, preto je obsiahnutá práve na tomto mieste – deje sa totiž predovšetkým s ohľadom na aktuálnu potrebu a má využitie vzhľadom na aktuálne vykonávanú pracovnú pozíciu, teda „just-in-time“, čo následne vysvetlím.

Prvky učenia, edukácie, rozvoja a výcviku môžu byť prítomné vo všetkých činnostiach rozvoja ľudských zdrojov. Učenie síce v sebe zahŕňa ostatné tri prvky, ale zároveň nie sú jedinými možnosťami učenia, nakoľko učenie v organizácií môže prebiehať aj informálne, náhodne, to však vyzýva k zamysleniu, či je v tom prípade ešte súčasťou rozvoja ľudských zdrojov. Rozhodol som sa však tieto prvky ďalej nedeliť, práve z dôvodu ich organickej väzby. Skúsenostné učenie môže obohatiť všetky tieto prvky. Záverom je nutné podotknúť, že autori sú pomerne konzistentní v definovaní základných pojmov v oblasti rozvoja ľudských zdrojov.

2.2 Organizačné učenie, manažment znalostí a učiacia sa organizácia

Organizačné učenie býva definované ako účinný postup spracovávania, interpretácie a reakcie na interné a externé informácie explicitnej (zreteľnej) povahy. Organizačné učenie má potenciál ovplyvniť správanie; poukazuje na to, ako organizácia získava svoje know-how, techniky a praktiky; jeho teórie sa tiež zaoberajú skúmaním spôsobov, ako sa individuálne a tímové učenie mení na zdroj organizácie (spojený s manažmentom znalostí). Autori upozorňujú tiež na tzv. skryté učenie, ktoré sa deje pri výkone pracovnej činnosti na pracovisku, jednotlivo aj v skupine (por. Armstrong 2006, s. 540).

Organizačné učenie prebieha pomocou spleťtého trojfázového procesu získavania, rozširovania a zdieľanej implementácie znalostí. Samotná znalosť môže byť získaná prostredníctvom priamej skúsenosti, skúsenosti druhých

alebo organizačnej pamäte. Organizačné učenie prebieha za dvoch podmienok, a to keď po prvé buď organizácia dosahuje to, čo zamýšľa, alebo po druhé keď je nesúlad medzi zámermi a výstupmi identifikovaný a upravený. Prvý typ učenia sa nazýva jednoslučkový (tiež adaptívny) a je využívaný v rámci rutinných pracovných činností za použitia určitých firemných štandardov. Na druhej strane dvojslučkový (generatívny) typ učenia vyvstáva, keď je potrebné redefinovať tieto štandardy na zvládnutie novovzniknutej situácie, organizácia sa učí, že je potrebné dosiahnuť niečo nové vo svetle zmenených podmienok a môže sa rozhodnúť, ako to dosiahne. Tento poznatok následne smeruje k novému jednaniu (por. Armstrong 2006, s. 541).

Manažment znalostí predstavuje „systematické získavanie, analýzu, syntézu a zdieľanie znalostí, názorov na podstatu problémov i skúseností, ktoré vo svojom súhrne umožňujú znížiť riziko pri rozhodovaní“ (Diačiková, Váchová a Vymětal 2006, s. 207). Primárnou úlohou personálneho oddelenia firmy v tomto procese je zaistiť, aby organizácia disponovala intelektuálnym kapitálom, ktorý potrebuje (por. Armstrong 2006, s. 180). A jedným zo systémov, pomocou ktorých túto úlohu naplňuje je práve rozvoj ľudských zdrojov, práve zamestnanci sú totiž nositeľmi potrebných znalostí.

Peter Senge, autor pojmu učiacia sa organizácia, ju popisuje ako organizáciu, „kde ľudia nepretržite rozširujú svoju kapacitu vytvárať výsledky, po ktorých túžia, kde sú podporované nové a pokrokové spôsoby myslenia, kde kolektívne úsilie bez obmedzení a kde sa ľudia neustále učia ako sa učiť spoločne“ (Senge 2009 podľa Armstrong 2006, s. 543). Podľa P. Sengea (por. Senge 1995) je na vybudovanie učiacej sa organizácie potrebných päť nástrojov: osobné majstrovstvo jednotlivcov (pozitívne motivujúce tvorivé napätie, kreativnosť); myslenie zbavené zažitých myšlienkových schém (za pomoci otvorených dialógov), tímové učenie sa, vízia organizácie

vychádzajúca z individuálnych vízií, a systémový prístup (ako protipól lineárneho a reaktívneho videnia sveta). Kritici však vytykajú teoretikom učiacej sa organizácie, že prílišne uprednostňujú strategické aspekty organizácie na úkor jednotlivcov a ich výcvikových potreby a prianí (por. Armstrong 2006, s. 545–547; Poell 2005, 84–87).

2.3 Rozvoj ľudských zdrojov či firemné vzdelávanie?

V českej odbornej literatúre sa často rozlišuje firemné vzdelávanie a rozvoj zamestnancov. Bartoňková zjednodušene definuje firemné vzdelávanie ako „hľadanie a následné odstraňovanie rozdielu medzi tým, „čo je“, a tým, „čo je žiaduce“ (Bartoňková 2010, s. 11).

Podľa Koubka sa systém formovania pracovných schopností človeka rozdeľuje na tri oblasti. Prvou a primárnou je oblasť vzdelávania, predovšetkým formálneho charakteru, ide o všeobecné znalosti a schopnosti zaisťované školským systémom. Potom tu máme oblasť kvalifikácie, odbornej prípravy na profesiu, kde sú okrem základnej prípravy na povolanie obsiahnuté tiež orientácia, doškolenie, preškolenie a profesijná rehabilitácia. A nakoniec oblasť rozvoja ako ďalšieho vzdelávania, rozširovania kvalifikácie a formovania osobnosti jedinca, orientovaná skôr na potenciál a kariéru pracovníka než na aktuálne vykonávanú prácu (Koubek 1995, s. 208 podľa: Bartoňková 2010, s. 17). Avšak Bartoňková taktiež priznáva, že v praxi je do značnej miery ťažké odlíšiť medzi rozvojom, vzdelaním a kvalifikáciou a je vyplýva skôr z praktických potrieb personalistov a zákonníku práce, než z teoretického zázemia. Záverom ponúka súhrn častí firemného vzdelávania, kde radí orientáciu (adaptačný proces a príprava k pracovnej činnosti), prehĺbovanie kvalifikácie (doškolenie na pracovnej pozícii), rekvalifikáciu (preškolenie za účelom nového povolania), profesijnú rehabilitáciu

(opätovné zaradenie osôb do pracovného procesu po dlhodobom vynútenom prerušení), a zvyšovanie kvalifikácie ako oblasti rozvoja (por. c. d.).

Českí i zahraniční autori považujú termín rozvoj zamestnancov za jednu z oblastí firemného vzdelávania, resp. rozvoja ľudských zdrojov v cudzojazyčnej literatúre. Rozvoj zamestnancov je ponímaný ako zahraničnými, tak českými autormi ako nesúvislý so zvyšovaním výkonu aktuálnej pracovnej činnosti, teda skôr ako na prípravu na rozšírenie a zvýšenie pracovných zodpovedností. Výsledky sa prejavujú zvýšením potenciálu dlhodobejšieho rázu než okamžité zvýšenie výkonnosti pracovníka a súvisia so systémom plánovania kariéry v organizácii.

Ja sa vo svojej práci zaoberám zahraničným prostredím, ktoré najčastejšie operuje práve s termínom rozvoj ľudských zdrojov (*Human Resources Development*) ako so zastrešujúcim pojmom pre všetky s ním súvisiace postupy a činnosti (por. Dessler 2015; Armstrong 2006; Wilson 2005), preto budem k termínu rozvoj ľudských zdrojov pristupovať ako najvšeobecnejším, a teda ako synonymom k termínu firemné vzdelávanie, používanému prevažne v českom prostredí. Cieľom mojej analýzy však bolo ukázať, že pojmy rozvoj ľudských zdrojov a firemné vzdelávanie sú obsahovo totožné, a zároveň sa líšia od pojmu rozvoj zamestnancov, ktorý je im podriadený a predstavuje skupinu činností zameraných na ich špecifickú oblasť, a síce zvyšovanie potenciálu nesúvislého so zvyšovaním výkonu na aktuálnej pracovnej činnosti.

Ľudské zdroje sú definované ako jedna z oblastí zdrojov, nevyhnutných pre fungovanie organizácie, ďalšími sú zdroje materiálové a zdroje finančné, tie sú však využívané práve ľudskými zdrojmi organizácie, preto je riadenie a rozvoj ľudských zdrojov kľúčovou manažérskou úlohou (por. Palán 2002, s. 113).

2.4 Strategický rozvoj ľudských zdrojov

Nájsť definíciu rozvoja ľudských zdrojov (*Human Resources Development*) ako systému v rámci riadenia ľudských zdrojov (*Human Resources Management*) organizácie nie je žiadny problém, existuje ich skoro toľko, koľko autorov o nej píše. Jednotlivé definície sú si v mnohom podobné, prehľad niekoľkých z nich ponúka Wilson (por. Wilson 2005, s. 9–11), ktorý tiež upozorňuje, že neexistuje univerzálne akceptovaná formulácia významu pojmov rozvoj ľudských zdrojov či riadenie ľudských zdrojov.

Armstrong nám poskytuje nasledujúcu definíciu: „Rozvoj ľudských zdrojov spočíva v poskytovaní príležitostí k učeniu, rozvoju a výcviku za účelom zvýšenia výkonu jednotlivca, tímu a organizácie. Rozvoj ľudských zdrojov je vlastne na organizáciu zameraný prístup rozvoja ľudí v rozpätí strategického rámca“ (Armstrong 2006, s. 530). Samotný proces rozvoja ľudských zdrojov je môžeme potom definovať ako holistický prístup k učeniu, ktorý vedie k zámerným zmenám, operuje pritom na individuálnom, skupinovom i organizačnom úrovni (por. Yeo, Marquardt 2015, s. 86). Pre porovnanie uvediem aj slovníkovú definíciu tohto procesu z iného jazykového prostredia, a síce českého: „Rozvojom ľudských zdrojov rozumieme zvyšovanie tých znalostí, schopností, zručností, postojov, morálnych a ďalších vlastností jednotlivcov tak, aby boli schopní uspokojiť potreby legitímnych, konsenzuálne podporovaných užívateľov ľudských zdrojov a súčasne aby si ako ľudia dokázali udržať svoju individuálnu integritu a sociálnu, občiansku a osobnostnú suverenitu“ (Palán 2002, s. 113).

Strategický prístup k rozvoju ľudských spája plánovanie rozvoja ľudských zdrojov so strategickým plánovaním a cieľmi organizácie ako celku (por. napr. Bartoňková 2010). „Rozvoj vyvstáva z jasnej vízie o schopnostiach a potenciáli jednotlivcov a operuje v rámci celkového strategického rámca organizácie“ (Armstrong 2006, s. 533). V podstate ide o to identifikovať

správanie zamestnancov, ktoré organizácia potrebuje na uskutočnenie svojich cieľov, z toho vydedukovať kompetencie (prípadne schopnosti či znalosti), ktoré budú zamestnanci potrebovať, na základe toho vytvoriť ciele a programy vzdelávania (por. Dessler 2015, s. 255). Tento prístup býva s rozvojom ľudských zdrojov pevne spojený – nielen v praxi, ale i v teórii, ako môžeme vidieť, dôraz na strategický organizačný aspekt (v podobe naplnenia jej cieľov, alebo zvýšenia produktivity či efektivity) je obsiahnutý v takmer každej definícii systému rozvoja ľudských zdrojov (por. Armstrong 2006, s. 530, 533; Dessler 2015, s. 255; Wilson 2005, s. 10). Toto organické spojenie predpokladá racionálny prístup k využitiu systémov rozvoja a vzdelávania v podniku.

3 Kroky vzdelávacích a rozvojových procesov

V tejto časti predstavím kroky spojené so zavádzaním procesov vzdelávania a rozvoja pracovníkov v organizácií. Tieto procesy sú komplexné, ich časti sú navzájom úzko prepojené a každý nasledujúci krok vychádza z toho predchádzajúceho, pokiaľ teda vychádzame zo systematického prístupu (por. Bartoňková 2010). V tejto časti sa budem zaoberať tiež metódami, ktoré sa využívajú k realizácii programov rozvoja zamestnancov v organizácií. Týmto metódam sa budem venovať podrobnejšie. Je to z toho dôvodu, že poznatky teórie skúsenostného učenia sú najviac uplatniteľné práve pri plánovaní konkrétnej podoby vzdelávacej či rozvojovej aktivity.

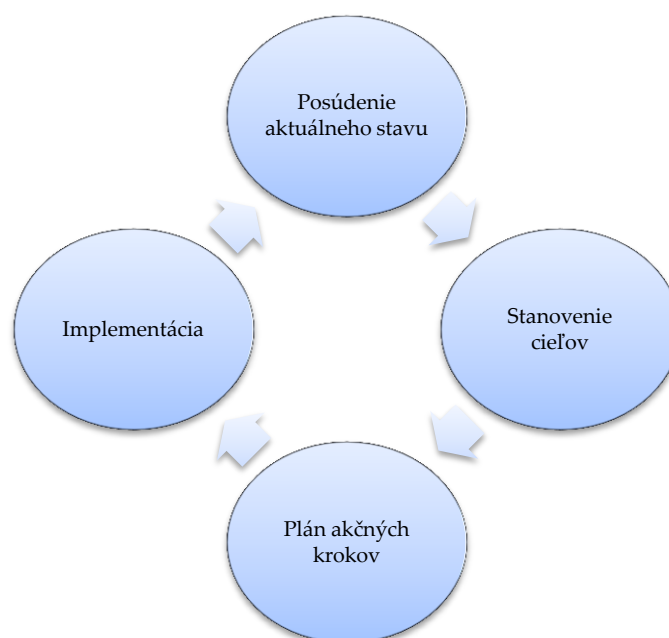
Krokom v kontexte tejto práce je myslená fáza, etapa pri istom postupe, ktorá plní určitú špecifickú funkciu v rámci procesu a tým sa podieľa na jeho podobe jeho výstupu.

Rozvojové programy kladú dôraz na plánovanie osobného rozvoja zamestnancov a učenie sa pomocou plánovaných skúseností. Plán rozvoja by si mali zamestnanci zostavovať sami zamestnanci, spolu s odborným vedením a pomocou manažéra. Týmto spôsobom preberajú zodpovednosť za vlastné učebné ciele a akčné kroky smerujúce k ich naplneniu, teda rozvoju stanovených znalostí, zručností a schopností. Zároveň cítia podporu nadriadených a organizácie ako celku. Cyklus takého plánového rozvoja prebieha obvykle v týchto krokoch (por. Armstrong 2006, s. 571–572):

1. Posúdenie aktuálneho stavu – táto časť môže byť súčasťou procesu výkonového manažmentu
2. Stanovenie cieľov – napríklad zvýšenie pracovného výkonu, zlepšenie či získanie nových schopností, rozšírenie znalostí, rozvoj špecifických kompetencií, pohyb naprieč organizáciou či príprava na zmeny na aktuálnej pozícii a rozšírenie zodpovedností

3. Príprava/plánovanie akčných krokov – akčný plán by mal obsahovať, aké kroky by mali byť podniknuté, akým spôsobom a s akým predpokladaným výsledkom, ďalej podoba rozvojových aktivít, použité metódy a rozdelenie zodpovedností, ako úlohy jednotlivcov a manažéra, resp. špecialistu rozvoja, dôležité je špecifikovať tiež načasovanie jednotlivých akcií
4. Implementácia – vykonanie akčných krokov tak, ako boli stanovené

Tento proces je cyklický, po úspešnej (či neúspešnej) implementácii sa vracia skrze vyhodnotenie vykonaných akčných krokov k posúdeniu aktuálneho stavu, následne sa celý cyklus môže opakovať.



Obr. 3: Cyklus plánovania osobného rozvoja (por. Armstrong 2006, s. 572)

Čo sa týka tréningu, Armstrong zastáva prístup systematického výcviku/tréningu zamestnancov (por. Armstrong 2006, s. 577), ktorý je špecificky navrhnutý, plánovaný a implementovaný za účelom naplniť vopred definované potreby. Tento výcvik je poskytovaný ľuďmi, ktorí vedia ako trénovať. Výsledný efekt a účinnosť tréningu je následne dôkladne zhodnotená pomocou evaluácie. Tento známy model pozostáva zo štyroch

krokov a bol vyvinutý už v 60-tých rokoch minulého storočia. Pozostáva z nasledujúcich krokov:

1. Identifikovanie tréningových potrieb
2. Plánovanie tréningového programu (zahŕňa tiež rozhodnutie o metódach, mieste, vybavení a inštruktoroch výcviku)
3. Implementácia tréningu
4. Evaluácia tréningu

Kroky systematického prístupu v tejto kapitole podrobnejšie popíšem.

3.1 Analýza a identifikácia vzdelávacích potrieb

Mužík uvádza viacero definícií analýzy a identifikácie vzdelávacích potrieb, najviac sa však prikláňa k vymedzeniu Belcourta a Wrighta, ktorí tento krok chápu ako „analytický postup, ktorý je určený k identifikácii medzier alebo diferencií vo výkone zamestnanca alebo organizácie“ (Belcourt, Wright 1996, s. 35 podľa Mužík 2011, s. 272), a Geroya ako „sled plánovaných činností, ktorých zmyslom je preskúmanie schopností, znalostí, kultúrnych skutočností, systémových charakteristík vnútorného a vonkajšieho prostredia s cieľom ovplyvnenia výkonu organizácie“ (c. d.). Väčšina definícií hovorí o identifikácii medzery medzi požadovaným a súčasným stavom kompetencií zamestnancov, no napríklad Armstrong upozorňuje pred týmto „deficitným“ modelom vzdelávania a poukazuje na pozitívnu podstatu vzdelávania ako adaptáciu na nové požiadavky, rozšírenie zodpovedností či zvýšenie kompetencií zamestnancov, hovorí skôr o identifikovaní a uspokojovaní rozvojových potrieb než hľadani a vyplňaní výkonových medzier (por. Armstrong 2006, s. 610). Rovnaký postoj zastáva aj Kearns, ktorý ponúka rozlíšenie prístupu k tejto analýze otázkou, či je jej účel stanovený ako reakcia na základe vzniknutého problému alebo má

anticipovať a vyhnúť sa problému ešte predtým, ako vznikne (por. Kearns 2015, s. 14–15) – v tom tkvie vlastne celé podstata reaktívneho a aktívneho prístupu k tréningu i rozvoju ľudské zdrojov celkovo.

Medzi ciele tejto analýzy patrí: identifikácia súčasného a požadovaného stavu kompetencií zamestnancov a následná identifikácia cieľových skupín vzdelávania, určenie parametrov podnikového vzdelávania, analýza predpokladaných nákladov a prínosov vzdelávacej či rozvojovej činnosti, príprava zamestnancov na prevzatie nových povinností, zodpovedností a právomocí a tiež navrhnutie tém a foriem pre ďalšie vzdelávanie (por. Mužík 2011, s. 273).

V praxi pritom môže nadobúdať rôzne komplexných podôb a môže byť vykonávaná rôznymi osobami či skupinami. Príkladom môže byť manažér pozorujúci svojich podriadených pracovníkov, ktorý vyvodzuje vzdelávacie potreby a spôsob ich naplnenia na základe vlastného uváženia. Opakom je spolupráca manažéra so zamestnancom v celom tomto procese, ktorá predpokladá aktívneho zamestnanca s chuťou sa ďalej vzdelávať. Analýzu vzdelávacích potrieb môže tiež urobiť externý či interný špecialista na túto činnosť, a to s využitím rôznych dotazníkových či analytických metód. Medzi tieto metódy patrí: analýza podnikových a personálnych plánov (stratégie a plány organizácie, predpokladané počty zamestnancov s určitými kompetenciami), analýza pracovných miest (porovnanie popisu pracovného miesta s kompetenciami pracovníka na danom mieste), hodnotenie pracovného výkonu (definuje plán rozvoja pracovníka) či zhromažďovanie materiálov o prebiehajúcim vzdelávaní (napríklad hodnotenie kurzov lektormi a účastníkmi) (por. Mužík 2011, s. 280).

Niektorí autori (por. Tureckiová 2004; Palmer 2005) rozlišujú proces analýzy vzdelávacích potrieb v organizácií a jej metódy na troch úrovniach:

organizačnej, tímovej a individuálnej. Na úrovni organizácie sa môže jednať o analýzu podnikových a personálnych plánov, noriem, fluktuácie, zisku, analýzu vonkajšieho prostredia organizácie ako analýza trendov, potrieb zákazníkov či porovnanie s konkurenciou. Na úrovni tímu sa jedná o kreatívne workshopy, tímové hodnotenia, či rôzne prieskumy potrieb a očakávaní – využitie tu majú techniky ako dotazníky, brainstormingy, rozhovory, matica kompetencií, SWOT analýza. Podobne na individuálnej úrovni to môžu byť hodnotiace pohovory, sledovanie výkonnosti či mnohostranné hodnotenie v podobe napríklad 360 stupňová spätná väzba.

Analýza vzdelávacích potrieb nám teda slúži k získaniu súčasnej situácie a zisteniu miest rozvoja, a či tieto odhalené potreby môžeme riešiť pomocou rozvoju a vzdelávania. Je akýmsi nástrojom určenia kurzu pri rozvoji a vzdelávaní zamestnancov.

3.2 Plánovanie

Na tomto mieste si hlbšie rozoberieme problematiku plánovania rozvoja a vzdelávania.

Vo fáze plánovania prebieha vyjednávanie o prioritách vzdelávania – ktoré vzdelávacie potreby budú naplnené prednostne, ktoré z vybraných skupín zamestnancov budú uprednostnené. Plánuje sa tiež podoba vzdelávacieho či rozvojového programu – aký typ bude zvolený, v akom rozsahu a akým spôsobom bude realizovaný (sem patrí i rozhodnutie o použitej forme a metódach), a aké budú potrebné personálne, materiálne a finančné zdroje (por. Tureckiová 2004, s. 101–102).

Cieľom by tu malo byť vytvorenie koherentnej stratégie, ktorá obsahuje plány na to, ako vytvoriť a udržať dobré prostredie na vzdelávanie. Ďalej tiež stratégie na zavádzanie takých doplnkových vzdelávacích aktivít, ako sú koučing a mentoring. Ku každej aktivite by mali byť pripísané podrobné

informácie o jej cieľoch, metódach, načasovaní a prepojenosti s ostatnými vzdelávacími aktivitami (por. Armstrong 2006, s. 615).

3.3 Realizácia vzdelávania a rozvoja

Na úvod tejto časti sa stručne zmienim o formách vzdelávania, výber formy totiž takmer výlučne predchádza výberu metódy. Forma predstavuje „súhrn organizačných opatrení a usporiadania vyučovania (vzdelávania) pri realizácii určitého vzdelávacieho procesu“ (Palán 2002, s. 65). Podľa Mužíka sa v súčasnosti formy vzdelávania dospelých delia na štyri základné: priame (prezenčné) vyučovanie, distančné vzdelávanie, kombinované štúdium a sebvzdelávanie (por. Mužík 2011, s. 84–85). Zatiaľ čo v prezenčnej forme prebieha učenie primárne pri osobnom stretnutí lektora s učiacim/i sa, pri distančnej forme sú od seba účastníci a lektor oddelení a komunikácia i učenie teda prebieha korešpondenčnou formou, prípadne pomocou hlasovej komunikácie na diaľku či videokonferencie, jednou z často používaných metód je e-learning.

Ako kombinácia prezenčnej a distančnej formy vzdelávania býva v rámci rozvoja ľudských zdrojov využívaný Blended learning, tento pojem však v československej odbornej literatúre nie je až tak rozšírený, používa sa skôr pojem kombinované vzdelávanie. Armstrong považuje túto formu za výhodnú v tom, že nie sme limitovaní na jeden prístup. Kombinovaná forma môže využívať ako prednášky a inštruktáže, tak e-learning či učenie zo skúsenosti. „Cieľom je inšpirovať a motivovať učiacich sa po dlhšiu dobu použitím adekvátneho zmiešania vstupov a výstupov, individuálneho a spoločného štúdia, formálnych a neformálnych procesov a zmesi osobného a virtuálneho kontaktu“ (Armstrong 2005, s. 570).

3.3.1 Metódy vzdelávania a rozvoja v organizácií

Metódou vo vzdelávaní dospelých sa myslí „spôsob (postup) usporiadania činností a opatrení pre zaistenie realizácie vzdelávacieho procesu a jeho účinnosti smerom ku vzdelávanému (poslucháčovi, študentovi) tak, aby sa čo najefektívnejšie dosiahlo vzdelávacieho cieľa“ (Palán 2002, s. 118–119).

Voľba metód potom prebieha na základe kritérií ako charakter učebných cieľov, predávaného obsahu, didaktickej formy, predbežná znalosť o zložení účastníkov či stupňa požadovanej aktivizácie. Do úvahy je potrebné tiež vziať možnosti danej metódy, jej umiestnenia v konkrétnej časti programu či schopnosti a pripravenosti lektora (por. Bartoňková 2010, s. 152). V rozhodovaní nám môže pomôcť tiež zváženie výhod a nevýhod daných metód.

Podrobný popis jednotlivých klasifikácií metód by predstavoval značnú časť tejto práce, preto sa tu obmedzím iba na určitý selektívny výpis. Buckley a Caple rozlišujú metódy z pohľadu prístupu, resp. na kom leží zodpovednosť dosiahnutia učebných cieľov. Tento prístup môže byť buď orientovaný na lektora alebo na účastníka učebného procesu (por. Buckley, Caple 2004, s. 168).

Ďalej môžeme rozlišovať metódy vzdelávania: na pracovisku, mimo pracovisko a metódy na rozhraní týchto dvoch, resp. zmiešané (por. Dvořáková 2001 podľa Mužík 2011, s. 89–91). Podobné je delenie Koubka, ktorý rozdeľuje metódy používané k vzdelávaniu: na pracovisku, resp. pri vykonávaní bežných pracovných úloh – inštruktáž, koučovanie, mentorovanie, poradenstvo, tieňovanie, asistovanie, rotácia práce, pracovné porady apod.; a mimo pracovisko – prednáška, prednáška s diskusiou, seminár, workshop, skupinová diskusia, demonštrovanie, prípadové štúdie, simulácie, hranie rolí, assessment a development centrá, outdoor tréning atd.

(por. Koubek 1995, s. 221 podľa Bartoňková 2010, s. 156). Mužikom prezentované metódy sú v podstate zhodné, medzi metódy na rozhraní pridáva: distančné vzdelávanie, e-learning, firemné poradenstvo (od externej firmy), action learning, trainee programy.

Armstrong možné metódy rozlišuje podľa toho, či sú založené na výcviku, vzťahu, alebo skúsenosti. Najmenší dopad na rozvoj zamestnancov majú metódy založené na výcviku, ako napríklad tréning, workshopy či e-learning. O niečo vplyvnejšie sú metódy podnecujúce vodcovstvo a zapájajú aj kolegov, napríklad spätná väzba, koučovanie či mentorovanie. Avšak najväčší dopad na rozvoj zamestnancov majú na skúsenosti založené metódy, príkladmi takých je rozvoj v rámci pracovných rolí, projektov, rozšírenie právomocí a zodpovednosti v rámci pozície, zmena práce (por. Armstrong 2005, s. 575).

Zaujímavé a prehľadné rozlíšenie metód ponúkajú tiež Plamínek a Fišer (obr. 4). Vymedzili štyri hlavné metódy, resp. skupiny metód, v závislosti na ich pozícií v rámci dvoch dialektických kontinuí. Prvým je zameranie na učenie znalostí a naproti tomu učenie zručností. Druhú kontinuitu predstavuje priebeh učenia, a to pomocou modelových alebo na druhej strane reálnych situácií.

Mimo tento model ešte spomínajú distančné metódy a e-learning, pozorovanie praxe so spätnou väzbou (predstavujú spojenie koučovania a assessment cetra) a metódy vzájomnej podpory (metódy zamerané na vzájomnú spätnú väzbu)(por. Plamínek, Fišer 2005 s. 150–152).

	zručnosti		
riešenie modelových situácií	TRÉNING účastník je „cvičený“ trénerom	KOUČOVANIE účastník „sa učí učiť sa“ za podpory kouča	riešenie reálnych situácií
	ŠKOLENIE účastník je informovaný lektorom	PORADENSTVO účastník je inštruovaný poradcom	
	znanosti		

Obr. 4: Terminológia metód rozvoja ľudských schopností (Plamínek, Fišer 2005 s. 151)

Čo sa týka tréningu, respektíve výcviku, ten bol v tejto práci spomenutý viackrát, preto tu už iba doplním, že jednou zo základných požiadaviek pri plánovaní výcviku je, aby bol vykonávaný „just-in-time“ (por. Armstrong 2006, s. 577–578). To znamená určiť si tréningové priority a zamerať sa na relevantné k aktuálne danej situácií, aby následne čo najviac kopírovali bezprostredné využitie v praxi. To znamená, školiť ľudí vtedy, keď to organizácia potrebuje, resp. zamestnanci školenie následne využijú v rámci svojej pracovnej činnosti. V tomto ponímaní metóda tréningu je inštruktáž či simulácia a príkladom metódy školenia prednáška.

Podľa Plamínka a Fišera poradenstvo a koučovanie riešia reálne a konkrétne problémy, pričom poradenstvo sa zameriava skôr na dodávanie teoretických predpokladov k riešeniu daného problému, zatiaľ čo koučovanie sa sústreďuje na rozvoj potrebných individuálnych zručností a schopností pre riešenie

konkrétneho problému a predpoklady pre riešenie obdobných problémov (por. Plamínek a Fišer 2005, s. 152). Koučovanie je proces, pri ktorom kouč pomáha rozvinúť prirodzenú schopnosť učiť sa, konať a dosahovať cieľov. Tiež napomáha uvedomiť si kľúčové faktory, ktoré ovplyvňujú jeho výkon (por. MacLennan 1995, s. 4 podľa Beard, Wilson 2013, s. 65). Kouč pomáha klientovi pomocou vhodne volených otázok vyriešiť jeho aktuálny problém. „Koučovanie uvoľňuje potenciál človeka a umožňuje mu tak maximalizovať jeho výkon (Whitmore 2014, s. 21).

Metódou podobnou koučovaniu je mentorovanie. Mentorovanie je „proces využitia špeciálne vybraných a trénovaných jednotlivcov pri poskytovaní vedenia, pragmatickej rady a pokračujúcej podpory, ktoré pomôžu im prideleným osobám v učení a rozvoji“ (Armstrong 2005, s. 569). Mentori pripravujú pridelených zamestnancov za účelom dosiahnutia lepších výkonov a na ich kariérny postup. Rozdiel medzi koučovaním a mentorovaním spočíva v prístupe. Mentor je expertom v danej problematike mentorovaného. Pri mentorovaní predáva mentor jeho znalosti a skúsenosti svojmu menej skúsenému kolegovi, radí, ako plniť určité úlohy či ako sa chovať v určitých situáciách (por. Armstrong 2005, s. 569).

Koučovanie, mentorovanie a poradenstvo sa v organizáciách skôr používa k rozvoju manažérov než bežných zamestnancov.

Ku koncu tejto časti o metódach je potrebné zmieniť aj e-learning ako špecifickú metódu zameranú na prácu s informačno-komunikačnými technológiami. „E-learning sa v širšom zmysle definuje ako aplikácia nových multimedialných technológií a internetu do vzdelávania za účelom zvýšenia jeho kvality, a to posilnením prístupu k zdrojom, službám, k výmene informácií a k spolupráci“ (Frk 2010, s. 108). E-learningom v organizáciách môžeme pokryť široké spektrum tém zameraných na znalosť procesov vo

firme, uvedenie na novú pozíciu, znalosť práce na PC, alebo ako príprava na prezenčné vyučovanie, inštruktáž alebo ako doplňujúci učebný materiál po vzdelávacej akcii atd. Nie je veľmi efektívny na rozvoj mäkkých zručností, ako napríklad budovanie tímu, komunikácia či prezentácia, ktoré vyžadujú osobný kontakt (por. Armstrong 2005, s. 585). Je nutné chápať e-learning ako metódu, ktorá nie je totožná s formou distančného vzdelania. „E-learning tvorí podmnožinu dištančného vzdelávania podobne ako tvoria jeho podmnožinu aj korešpondenčné kurzy, televízne kurzy a pod.“ (Frk 2010, s. 109).

Za zmienku ešte stojí poznámka k problému rozlíšenia medzi metódami a technikami vzdelávania. Nie všetci autori pracujú aj s pojmom techniky vzdelávania, odlišenie tohto pojmu teda môže pôsobiť pomerne nejasne. Bartoňková rieši tento problém a oddeľuje techniky, inak povedané špeciálne didaktické postupy, nasledovne: techniky vzdelávania „slúžia k rozvoju kreativity účastníkov danej vzdelávacej akcie“ (Bartoňková 2010, s. 160). Slúžia teda k odstráneniu mentálnych bariér tvorivosti. „Kreativita je schopnosť človeka byť sám od seba činný, tvorivo prijímať nové poznatky a byť produktívny v duševnej oblasti“ (Mužík 1998 podľa Bartoňková 2010, s. 160). Príkladmi takýchto techník, používaných v oblasti rozvoja ľudských zdrojov, sú: brainstorming, brainwriting (metoda 6-3-5), Delfská metoda, myšlienkové mapy, atd. (por. Bartoňková 2010, s. 159–160). Tieto techniky sa dajú využívať v rámci a v kombinácií s určitými metódami, dôležité je ale neopomenúť zvoliť vhodné metódy s ohľadom na dané kritéria a charakteristiky plánovaného vzdelávania a rozvoja.

V súčasnej dobe existujú stovky metód a techník, ktoré sa dajú použiť v oblasti rozvoja ľudských zdrojov. Nie je náhodou, že vyšla už nejedna publikácia zameraná čisto iba na metódy vzdelávania dospelých. Čo sa týka špecificky metód využívajúce poznatkov skúsenostného učenia, tak touto

problematikou sa zaoberá Silberman (por. Silberman et al. 2007; Silberman, Lawson 1997). Účelom tejto práce nie je zdĺhavo popísať postup jednotlivých metód, ale zasadiť tieto metódy do širšieho rámca rozvoja ľudských zdrojov v organizácii.

Netreba však zabúdať, že metóda je iba nástrojom, ktorý nám pomôže predať resp. doručiť zamýšľaný obsah a tým naplniť stanovené ciele. Použitie danej metódy nie je cieľom samotným, preto musí byť zvolená s ohľadom na všetky vopred dané kritéria.

3.4 Evaluácia vzdelávania

Evaluácia predstavuje zhodnotenie učebného procesu. „Akýkoľvek pokus o získanie informácií (spätnú väzbu) o výsledku tréningového programu a zhodnotenie kvality tréningu na základe oných informácií,“ (por. Hamblin 1974, podľa Armstrong, 2006, s. 116) sa dá považovať za evaluáciu. Informácie, ktoré o výsledku programu získame, by mali byť porovnané s počiatočnými cieľmi a úspešnosť nám potom určuje miera naplnenia týchto cieľov. Preto je potrebné zdôrazniť, že evaluácia neprebíha len na konci programu, ale príprava na ňu by mala začať v momente, keď sa začne pripravovať a plánovať samotný program.

Kirkpatrick (1994, podľa Armstrong, 2006, s. 116-117) rozlišuje evaluáciu na štyroch úrovniach: reakcia, učenie, správanie, výsledky.

Reakcia: je úrovňou na ktorej hodnotíme, ako účastníci programu na vzdelávaciu intervenciu reagovali. Ak sú takéto informácie spracované opatrne, môžu priniesť užitočné údaje o tom, ako bolo účastníkmi vnímané napĺňovanie cieľov.

Učenie: sa sústreďí na informácie o tom, do akej miery boli splnené učebné ciele, teda ako sa zlepšili vedomosti a schopnosti vzdelávaných. Ako typický nástroj pre túto úroveň môžu slúžiť testy na začiatku a na konci programu.

Správanie: je spojená s otázkou do akej miery sa znalosti a zručnosti získané v triede/počas programu preniesli do pracovného života vzdelávaných. Zber dát by mal podobne ako v predchádzajúcom prípade prebehnúť na začiatku aj na konci.

Výsledky: predstavuje najvyššiu úroveň evaluácie, na ktorom sa porovnáva prínos tréningu s jeho nákladmi. Otázkou bude do akej miery tréning prispel k rozvoju oblastí ako napr. predaj, produktivita, zákaznícka spokojnosť apod. Na to sa používa metóda výpočtu návratnosti vkladu (*Return on Investment – ROI*). Problémom však je, že na rozdiel od finančného vkladu, finančný profit ako výsledok tréningového programu sa môže ťažko dokazovať, či obhajovať. Samozrejme, opäť je dôležité uskutočniť zber dát na začiatku aj na konci programu.

Rovnaké úrovne evaluácie ponúkajú aj Vodák a Kucharčíková, pridávajú však ešte piatu úroveň, a to vyhodnocovanie zmien v kultúre podniku (por. Vodák, Kucharčíková 2011, s. 155).

4 Kroky procesu rozvojovej intervencie v organizácii

Za účelom splnenia cieľa práce, a teda popisu jednotlivých krokov v rámci procesu rozvoja zamestnancov prostredníctvom súboru prvkov skúsenostného učenia, bola vytvorená prehľadová štúdia. Táto poskytuje zhrnujúci prehľad výskumných a iných štúdií, ktoré popisujú jednotlivé kroky rozvojových intervencií ľudského kapitálu v organizácii.

Prehľadová štúdia sa snaží odpovedať na nasledujúce otázky. Za akým účelom býva skúsenostné učenie volené pre rozvoj zamestnancov? Ako prebiehajú jednotlivé kroky rozvojového procesu, resp. aké metódy sú v nich volené? Kto sa podieľa na tomto procese rozvoja? Aká je cieľová skupina rozvojových programov?

Prehľad je štruktúrovaný podľa kľúčových kategórií, a to jednotlivých krokov vzdelávacieho a rozvojového procesu podľa ich logickej postupnosti. O základnom vymedzení jednotlivých krokov pojednáva predchádzajúca kapitola. Prehľad je teda zacielený na štúdie poskytujúce informácie o procese analýzy potreby, plánovania, realizácie a evaluácie rozvojových programov v organizáciách. Typovo prehľadová štúdia svojim zameraním vykazuje prvky integratívneho prehľadu podľa typológie, ktorú uvádza Mareš (por. Mareš 2013, s. 131–134).

Po stanovení cieľa a podoby prehľadovej štúdie pokračoval postup rešeršou odbornej literatúry. Na získanie zdrojov bol použitý metavyhľadávač EBSCO Discovery Service, dostupný z univerzitetnej siete na Univerzite Palackého v Olomouci. Medzi hľadané kľúčové slová boli zaradené spojenia „*experiential learning employee development*“ a „*experiential learning human resources development*“. Toto vyhľadávanie malo hneď niekoľko obmedzení za účelom vylúčenia väčšieho súboru nerelevantných zdrojov. Medzi tieto filtračné kritéria patrilo hľadanie kľúčových slov iba v abstrakte a tematických

pojmových zdrojov, nie v celom rozsahu plného textu. Výsledky boli tiež limitované na zdroje dostupné v elektronickej verzii v plnom rozsahu a zvolený jazyk štúdií bol obmedzený na angličtinu.

Po prečítaní názvu a abstraktu takto vyfiltrovaných výsledkov, vylúčeniu duplicit a nerelevantných zdrojov, vznikol súpis 93 empirických i neempirických štúdií k bližšej analýze, pozostávajúci prevažne z článkov akademických žurnálov, magazínov, reportov či príspevkov z konferencií. Po prvotnom čítaní a analýze textu sa výber ešte podstatne zúžil na štúdie, ktoré spĺňali kritéria špecifikované cieľom prehľadovej štúdie. Tieto kritéria by sa dali zhrnúť nasledovne: stať pojednáva o konkrétnom prípade skúsenostného učenia v ziskovej organizácii, pričom skúsenostné učenie prebiehalo formou zámernej a plánovanej aktivity a zároveň učiaci sa jedinci sú zamestnancami organizácie, nejedná sa teda o študentov vykonávajúcich prax či stáž v organizácii, pretože tí nie sú objektom rozvoja ľudských zdrojov v organizácii. Príkladmi nerelevantných zdrojov boli tie, ktoré sa zaoberali skúsenostným učením a teóriou učenia iba na čisto teoretickej či všeobecnej rovine, ďalej štúdie zameriavajúce sa na prostredie formálneho vzdelávania, napríklad kurzy na školách využívajúce metodológiu skúsenostného učenia (nesúvisiace s prostredím organizácie) alebo pôsobenie študentov v organizácii v rámci rôznych projektov alebo stáží (nejedná sa o zamestnancov, ktorí sú objektom plánovaného rozvoja).

Pri analýze jednotlivých textov bolo primárnym cieľom nájsť zastúpenie a podoby jednotlivých krokov vzdelávacieho, resp. rozvojového procesu, teda analýzy vzdelávacích potrieb, plánovania, realizácie a evaluácie konkrétnej rozvojovej intervencie v organizácii. Každému kroku bude venovaná osobitná podkapitola, kde zhrnujúci popis poskytuje komentár faktickým informáciám súhrnnej tabuľky s tromi vopred určenými kategóriami. Tabuľky porovnávajú päť štúdií, v ktorých bolo možné

jednotlivé kroky rozvojového procesu rozoznať a popísať. Tieto prípadové štúdie popisovali jeden konkrétny prípad, rozvojový program. Iné štúdie sa zaoberali krokmi procesu iba čiastočne, či na teoretickej rovine, alebo porovnávali viacero prípadov (por. Pless, Borecká 2014), alebo taktiež sa nejednalo o prostredie ziskovej organizácie, ale štátnej správy. Avšak mohli byť použité ako zdroj doplňujúcich informácií v predchádzajúcich kapitolách. Štúdie sú odkázané skrátené, ich úplná citácia je však súčasťou zoznamu použitej literatúry na konci práce.

4.1 Analýza potrieb rozvoja

V rámci analyzovania vybraných štúdií z pohľadu zisťovania potrieb rozvoja boli uprednostnené nasledujúce prvky: čo bolo stimulom k tomuto procesu (prečo?), ako prebiehala (ako?) a kto sa na nej podieľal (kto?). Odpovede na tieto otázky ponúka tabuľka č. 1.

Podnet na vykonanie analýzy vzdelávacích potrieb môže vychádzať z vnímaných potrieb organizácie, ako napríklad posilnenie organizačnej kultúry, konkrétne jej rozšírenie a upevnenie medzi zamestnancami (por. Marsh, Johnson 2005), alebo jej zmena (por. Ceasar, Page 2013). Táto potreba zmeny organizačnej kultúry môže byť dôsledkom prudkého rastu organizácie (por. Geldenhuys, Cilliers 2012), či pozmenením hodnôt organizácie a dôrazom na iný alebo nový aspekt podnikania, napr. spoločenská zodpovednosť organizácie (por. Ceasar, Page 2013). Opačným prípadom je posilnenie stávajúcej kultúry v období zmien či zlých hospodárskych výsledkov (por. Jackson, Stoneman 2013). Podnet k analýze vzdelávacích potrieb však nemusí vychádzať iba z aktuálnej potreby, ale i proaktívneho plánovania rozvoja v rámci strategického plánovania organizácie (por. Goski 2002), výstupom takéhoto prístupu môžu byť rozvojové plány jednotlivých zamestnancov.

Tabuľka 1: Analýza rozvojových potrieb

Štúdia	Prečo?	Ako?	Kto?
Goski 2002	- vychádzajúce z cieľov organizácie, zlepšenie HR marketingu	- vypracovanie plánov rozvoja	- špecialisti z oddelení HRD a OD*
Marsh, Johnson 2005	- snaha o zachovanie organizačnej kultúry po prudkom náraste organizácie a expanzie do zahraničia	- neuvedené**	- riaditeľ spolu s HR manažérom
Geldenhuis, Cilliers 2012	- prechod organizácie do formálnejšej štruktúry z dôvodu rastu organizácie	- diskusia s výkonnou radou	- vedecký pracovník spolu a výkonnou radou
Jackson, Stoneman 2013	- pokles zapojenia zamestnancov a spokojnosti zákazníkov v období štrukturálnych zmien v organizácii	- analýza dokumentov, rozhovory, zasadania a focus group s vedúcimi pracovníkmi	- externá agentúra zameraná na rozvoj a vzdelávanie
Cesar, Page 2013	- potreba implementácie udržateľnosti v organizácii - zmena myslenia v organizácii	- neuvedené**	- vedúci pracovníci

**Organization Develepment*

***Potreba vychádzala zo strategických cieľov organizácie*

O uskutočnení analýzy rozvojových potrieb rozhoduje vedenie organizácie, po zistení potrieb spolupracuje často s externými konzultantmi, ktorí navrhujú možné riešenia (por. Marsh, Johnson 2005; Ceasar, Page 2013). Vo väčších organizáciách s formálnejšou štruktúrou zodpovedá za analýzu rozvojových potrieb oddelenie ľudských zdrojov (por. Goski 2002), alebo externá konzultantská spoločnosť (por. Jackson, Stoneman 2013).

Čo sa týka využívaných metód pre analýzu, medzi použitými metódami boli analýza vnútorného i vonkajšieho prostredia organizácie, jej strategických plánov, podnikových cieľov (por. Goski 2002; Marsh, Johnson 2005), budúcich trendov a možností (por. Ceasar, Page 2013), tiež exploračné metódy ako rozhovory, focus groups (por. Geldenhuys, Cilliers 2012; Jackson, Stoneman 2013).

V štúdiách boli obsiahlejšie popísané pozadie a situácia skúmanej organizácie. Konkrétna podoba kroku analýzy rozvojových potrieb však bola v jednotlivých štúdiách popísaná najmenej spomedzi všetkých analyzovaných krokov. Štúdie často v popise rozvojovej aktivity tento krok preskočia, rozvojové potreby sú čitateľovi od začiatku predkladané ako určené a jasné. Určité aspekty tohto kroku, napríklad práve ukážka rozmanitosti použitých metód k analýze rozvojových potrieb, zostávajú pre tento prehľad skryté.

4.2 Plánovanie rozvojovej intervencie

V kroku plánovania boli primárne skúmané skutočnosti ako: kto plánoval rozvojovú intervenciu (kto?), s akými definovanými cieľmi a očakávanými výstupmi (cieľ?) a aká bola cieľová skupina, resp. kto bol plánovaným objektom rozvojovej intervencie (pre koho?). Samotná podoba programu je popísaná až v rámci kroku realizácie. Nálezy sú zobrazené v podobe prehľadovej tabuľky č. 2.

Tabuľka 2: Plánovanie rozvojovej intervencie

Štúdia	Cieľ?	Kto?	Pre koho?
Goski 2002	- rozvoj leadershipu - zlepšenie výkonnosti - zvýšenie efektívnosti v komunikácií a rešpektu k ostatným	- manažér programu - vedúci jednotlivých oddelení - odborný a administratívny personál - externý konzultant	- dobrovoľné prihlásenie (podmienka: min. 1 rok v organizácii) - výberový proces - náročná písomná prihláška a pohovor
Marsh, Johnson 2005	- rozvoj schopností plánovania, postojov, leadership potenciálu zamestnancov - rozvoj globálnych lídrov a pevných väzieb medzi zahraničnými pobočkami	- externá konzultantská organizácia, akademický konzultant, v spolupráci s riaditeľom a HR manažérom	- vybraní vedúci pracovníci rôznych oddelení (napr. i ľudské zdroje či financie) z pobočiek na celom svete
Geldenhuis, Cilliers 2012	- zmena organizačnej kultúry	- vedecký pracovník spolu a výkonnou radou	- členovia výkonnej rady
Jackson, Stoneman 2013	zvýšenie úrovne: - motivácie, orientácie na zákazníka, znalostí a chuti sa vzdelávať -kladný postoj k zamestnávateľovi	- externí konzultanti spolu s vedením organizácie	- všetci zamestnanci organizácie
Ceasar, Page 2013	- vytvorenie novej vízie a dlhodobého plánu udržateľnosti a zodpovednosti lídrov	- externí konzultanti	- manažment organizácie

Ciele boli v štúdiách definované jasne a podrobne, autori však neuvádzajú, či boli vytvárané na základe nejakej metódy (SMART a. i.). Stanovenie cieľov vychádzalo z analýzy potrieb. Ich naplnenie bolo možné v niektorých prípadoch vyhodnotiť po skončení rozvojovej intervencie (por. Marsh, Johnson 2005; Ceasar, Page 2013). U iných až po uplynutí určitého časového odstupu (por. Goski 2002; Geldenhuys, Cilliers 2012), toto je spôsobené zameraním rozvojových programov na budúcnosť skôr než na súčasný stav.

Proces plánovania rozvojového programu býva vedený špecialistami na túto oblasť, či už internými alebo externými (por. Ceasar, Page 2013), prípadne spoluprácou oboch (por. Goski 2002; Marsh, Johnson 2005). Postup býva konzultovaný so zadávateľmi, teda vedením organizácie, aby čo najviac odpovedal rozvojovým potrebám. Externým konzultantom môže byť akademický pracovník z odboru (por. Geldenhuys, Cilliers 2012), či organizácia poskytujúca služby rozvoja zamestnancov a prípadne i iné personálne služby (por. Jackson, Stoneman 2013; Ceasar, Page 2013). Využitie služieb externého konzultanta znamená finančnú investíciu, ale má výhodu v tom, že interní pracovníci sa môžu ďalej venovať svojim hlavným pracovným aktivitám. Objednanie rozvojového programu na mieru od externého dodávateľa je samozrejme výhodné aj vtedy, keď v organizácia nedisponuje potrebnými znalosťami, schopnosťami či skúsenosťami pre vytvorenie programu rozvoja odpovedajúcej kvality.

Častou cieľovou skupinou rozvojového programu sú vedúci pracovníci v organizácii. Súvisí to so špecifickými schopnosťami na týchto pozíciách, mimo ktoré patrí aj schopnosť spolupracovať a viesť tím (*leadership*). Tieto, tzv. mäkké zručnosti, sú rozvíjané primárne pomocou rozvojových programov, ako naznačuje i tabuľka.

Účasť na týchto programoch môže byť dobrovoľná, teda pre tých, čo sa na ne prihlásia (por. Goski 2002), alebo vopred zacielená na konkrétnych zamestnancov. Prvý prípad predstavuje skôr súčasť zamestnaneckých benefitov, zatiaľ čo druhý môže predstavovať strategické plány organizácie v otázkach nástupníctva (por. Marsh, Johnson 2005) či zmeny smeru (por. Ceasar, Page 2013) alebo štruktúry (por. Geldenhuys, Cilliers 2012) organizácie. Taktiež môže byť rozvojová intervencia určená pre všetkých zamestnancov napríklad v rámci predávania kultúry organizácie (por. Jackson, Stoneman 2013).

V štúdiách boli obsiahlo popísané očakávania organizácií i ciele rozvojových programov. Ciele vychádzali z identifikovaných potrieb organizácie, avšak postup stanovenia cieľov priblížený nebol. Konkrétnu podobu cieľov schvaľovalo vedenie organizácie.

4.3 Realizácia rozvojových programov

Pri skúmaní podrobných popisov samotnej realizácie rozvojových programov bola pozornosť venovaná samotnému priebehu programu (ako?), teda obsahu, použitej forme a metódam a faktickým náležitostiam ako napríklad časovej dotácii. Ďalej kto sa na programe organizačne podieľal, teda kto ho realizoval (kto?) a nakoniec kto sa ho zúčastnil (kto boli účastníci?). Tieto údaje sú zhrnuté v obsiahlejšej tabuľke č. 3.

V rámci každého programu zodpovedali za jeho úspešnú realizáciu minimálne dvaja ľudia. Vedúci jednotlivých aktivít zastávali rozmanité role: lektora (por. Goski 2002; Marsh, Johnson 2005), facilitátora (por. Jackson, Stoneman 2013; Ceasar, Page 2013), či výskumníka (por. Geldenhuys, Cilliers 2012). Nie ojedinelými boli i role kouča, sponzora pre odborný dohľad nad projektom, či poroty hodnotiacej výstupy spoločnej práce na projekte (por. Goski 2002; Marsh, Johnson 2005).

Tabuľka 3: Realizácia rozvojových programov

Štúdia	Ako?	Kto?	Kto boli účastníci?
Goski 2002	- 15 dní (200 hodín) počas 7 mesiacov - rôzne typy vzdelávacích i rozvojových aktivít - práca na tímovom projekte - koučingové sedenia	- odborníci na zvolené témy a lídri organizácie - projekty hodnotili sponzori a akcionári - kouči	- 24 účastníkov vybraných na základe rozsiahlejšieho výberového konania
Marsh, Johnson 2005	- 18 týždňov - virtuálne akčné učenie - prípravný týždeň (teória i praktické cvičenie, simulácie, poskytnutie nástrojov a metodológie potrebnej k práci na projekte - 10 týždňov práca na projekte vo virtuálnom tíme - 12. týždeň znovu hromadné stretnutie - spätná väzba od vedenia na projekty a získané skúsenosti - 6 týždňov korekcia a finalizácia projektov a implementácia výsledkov	- lektori - sponzor a kouč zvlášť pre každý projektový tím, sponzor predstavoval objednávateľa projektu – obstarával napojenie na strategické ciele a podporu	- 32 vybraných účastníkov v 4 projektových tímoch, 4 rôzne projekty zamerané na konkrétne problémy organizácie, zaradenie podľa špecializácie účastníkov – vytvorenie globálnych stratégií pre vybrané oddelenia

Geldenhuys, Cilliers 2012	- víkendová intervencia - využitie Kolbovho cyklu - 3 skúsenostné aktivity + 2 pre reflexiu, aplikáciu a debriefing - akčný výskum počas a po intervencii	- vedecký pracovníci – vedúci aktivít a supervízor	- všetkých 6 členov výkonnej rady
Jackson, Stoneman 2013	- predchádzala pilotáž programu a preškolenie facilitátorov - 1 a pol denný interaktívny program, o. i. využíval prácu s audiovizuálnymi pomôckami	- manažér projektu - projektový tím - podporné tímy - zahraniční vedúci pracovníci - preškolení facilitátori	100 000 účastníkov v priebehu 18 mesiacov v 220 krajinách
Ceasar, Page 2013	- dvojdenný workshop, mimo pracovné prostredie - účastníci dostali vybrané texty ako prípravu na workshop - diskusné a skúsenostné aktivity na tému udržateľnosti a vytváranie novej vízie organizácie	- dvaja konzultanti v roli facilitátorov diskusie	- top manažment organizácie (objednávateľa), zástupca miestnej komunity a manažéri organizácie zameranej na udržateľnosť (zaistenie prísunu rôznych pohľadov a nových myšlienok)

Jackson a Stoneman vydvihli tiež prítomnosť širšieho organizačného tímu (por. Jackson, Stoneman 2013). Ten bol potrebný vzhľadom k tomu, že rozvojový program bol určený globálne pre všetkých zamestnancov organizácie, vznikla teda potreba dlhšieho riadenia programu, prekladu materiálov, distribúcie apod., taktiež jeho opakovaného realizovania, to všetko v odpovedajúcej kvalite a efektívnosti.

Účastníci rozvojových programov predstavujú menšie skupiny približne šiestich účastníkov pre kratšie trvajúce programy („víkendové“) zamerané na užší okruh afektívnych cieľov (por. Geldenhuys, Cilliers 2012; Ceasar, Page 2013) a väčšie skupiny okolo 30 účastníkov pracujúcich prevažne tímovo na určitých projektoch pre dlhodobé programy (4,5 a 7 mesiacov) so širokým spektrom definovaných kognitívnych, afektívnych či behaviorálnych cieľov (por. Goski 2002; Marsh, Johnson 2005). Extrémom je rozvojový program pre všetkých zamestnancov organizácie (por. Jackson, Stoneman 2013), v tomto prípade však nie je uvedený počet účastníkov programovej jednotky, jednej konkrétnej realizácie.

Rozvojový program teda môže byť sústavný a intenzívny po dobu jedného alebo viacerých dní (por. Geldenhuys, Cilliers 2012; Jackson, Stoneman 2013; Ceasar, Page 2013), alebo dlhodobejší s dôrazom na prácu mimo spoločné stretnutia s koordinátormi, resp. lektormi či koučmi programu (por. Goski 2002; Marsh, Johnson 2005).

Rozvojové programy prebiehali prezenčnou formou mimo pracovné prostredie organizácie, časť aktivít prebiehala aj v prírode (por. Ceasar, Page 2013). Výnimkou bol program, ktorí popisujú Marsh a Johnson, ten prebiehal kombinovane, prezenčné stretnutia striedala prevažná časť distančnej formy (práca na projektoch vo virtuálnych tímoch) (por. Marsh, Johnson 2005).

Rozvojové programy využívajú široké spektrum metód, od klasických metód ako prednášky, semináre, cez dialogické interaktívne metódy, ktoré sú bežnejšie práve pre rozvojové programy, poskytovanie rozličných skúseností a práca s ich reflexiou, pohybové aktivity... Často sa využíva niekoľko rozličných metód (por. napr. Goski 2002; Jackson, Stoneman 2013), čo môže tiež súvisieť s rozličnými preferenciami a učebnými štýlmi účastníkov.

Niektorí autori vyzdvihujú úlohu zmeny prostredia (por. Ceasar, Page 2013, s. 274–275), v ktorom prebiehala intervencia oproti bežnému pracovnému prostrediu. Ceasar a Page považujú práve vyhradený čas a priestor mimo ruch pracoviska a pracovných povinností za kľúčový faktor úspešnosti rozvojovej intervencie. Veľká voľnosť pri plánovaní podoby rozvojového programu sa zdá byť tiež veľkou výhodou, avšak vždy je potrebné riadiť sa definovanými cieľmi a očakávaniami, ktoré má program naplniť. Nie je prekvapením, že tento krok poskytuje najväčšiu rozmanitosť použitých prvkov a tiež že práve tento krok popisujú autori štúdií najpodrobnejšie.

4.4 Evaluácia rozvojových programov

V rámci procesu evaluácie rozvojových intervencií bolo zaujímavé sledovať, kto ju uskutočnil (kto?) a akým spôsobom evaluácia prebehla (ako?), analýze bola tiež podrobená otázka, na ktorej rovine Kirkpatrickovho modelu sa evaluácia odohrávala (na akej rovine?). Jej výstupy sú zhrnuté v tabuľke č. 4.

Vo všetkých piatich štúdiách reflektovali účastníci svoje dojmy z rozvojového programu na jeho konci, v jednom prípade i v jeho priebehu (por. Geldenhuys, Cilliers 2012), a v jednom prípade i s odstupom času formou každoročného prieskumu (por. Jackson, Stoneman 2013). Úlohou týchto hodnotení bolo získať spätnú väzbu od účastníkov, prebiehali teda na úrovni reakcie.

Tabuľka 4: Evaluácia rozvojových programov

Štúdia	Kto?	Ako?	Na akej rovine?
Goski 2002	- účastníci hodnotia - investori a sponzori hodnotia	- na poslednom stretnutí - prezentácia a implementácia projektov	- reakcia - znalosti
Marsh, Johnson 2005	- vedenie organizácie hodnotí - účastníci hodnotia	- spätná väzba v polovici programu - implementácia projektov - rozhovory s účastníkmi po programe	- reakcia, znalosti - znalosti - reakcia
Geldenuys, Cilliers 2012	- vedecký pracovník hodnotí	- akčný výskum počas a po programe - individuálne rozhovory s účastníkmi počas a po programe	- správanie - reakcia
Jackson, Stoneman 2013	-zamestnanci hodnotia	- spätná väzba po programe - individuálny každoročný Prieskum názoru zamestnancov	- reakcia - reakcia
Ceasar, Page 2013	- účastníci hodnotia pod dohľadom facilitátorov - účastníci hodnotia	- individuálna meditácia a následná skupinová diskusia - vytvorenie novej vízie a akčných krokov k jej dosiahnutiu a ich napĺňanie	- reakcia - správanie

Hodnotenia účastníkmi na konci programu prebiehali formou individuálnych rozhovorov (por. Marsh, Johnson 2005, Geldenhuys, Cilliers 2012) či skupinovej diskusie (por. Ceasar, Page 2013), v dvoch prípadoch nebola špecifikovaná podoba spätnej väzby (por. Goski 2002; Jackson, Stoneman 2013).

V dlhodobých programoch zameraných na tímovú prácu na projekte prebieha hodnotenie i na úrovni získaných znalostí (por. Goski 2002; Marsh, Johnson 2005). Spätná väzba mala podobu ústneho zhodnotenia stavu projektu hodnotiacou porotou a poskytnutia doporučení k jeho vylepšeniu, úroveň projektu odrážala úroveň aplikovaných znalostí účastníkov.

Na úrovni správania prebiehala evaluácia v rámci akčného výskumu (por. Geldenhuys, Cilliers 2012), kde bol skúmaný vplyv rozvojovej intervencie na zmenu organizačnej kultúry a vzťahov medzi členmi organizácie. S odstupom času bolo možné hodnotiť zmenu na úrovni správania aj na prípade organizácie, ktorá sa rozvíjala a jednala v súlade s novou víziou (por. Ceasar, Page 2013, s. 273–274).

Evaluácia programov bola v štúdiách popísaná veľmi stručne a prevažne nepriamo. Výsledky evaluácie boli v prevažnej miere zhrnuté a obmedzené na vyjadrenie spokojnosti vedenia i zamestnancov s rozvojovým programom. Ako priznávajú aj samotní autori štúdií, evaluácia rozvojových programov je náročná, predovšetkým čo sa týka návratnosti investícií (ROI) (por. Marsh, Johnson 2005, s. 244), čo zodpovedá štvrtej úrovni Kirkpatrickovho modelu, úrovni výsledkov. Teoreticky by sa dalo uvažovať nad mierou návratnosti úspešne implementovaných projektov vytvorených v rámci rozvojového programu (por. Goski 2002, s. 520). Preto nie je ničím prekvapivým, že ani v jednej z vybraných štúdií sa priebeh skutočne vytvoreného a implementovaného hodnotenia na tejto úrovni neuvádza.

4.5 Zhrnutie

Rozvoj zamestnancov v organizácií predstavuje širokú škálu rôznorodých intervencií, často založených práve na učení zamestnancov zo získanej skúsenosti.

Analýza rozvojových potrieb nebola v štúdiách dostatočne zastúpená, konkrétne popis jej prevedenia, štúdie operovali s už zistenými potrebami, tie vychádzali zo strategických plánov organizácie, príp. vytvorených plánov rozvoja zamestnancov. Identifikovaním týchto potrieb sa zaoberalo vedenie organizácie alebo poverený vedúci HR oddelenia, prípadne v spolupráci s externým konzultantom. Prítomný bol ako reaktívny, tak proaktívny (por. Goski 2002) prístup k definovaniu rozvojových potrieb.

V kroku plánovania chýbal popis využitých metód či zásad pri stanovení cieľov. Samotné ciele boli popísané jasne, každý program ich mal hneď niekoľko. Rozvojové intervencie plánovali externí konzultanti v spolupráci s vedením, alebo interný špecialista organizácie. Intervencie smerovali strategicky buďto k rozvoju vedúcich pracovníkov, alebo v selektívnej podobe ako zamestnanecký benefit (por. Goski 2002), výnimkou bola intervencia zameraná na všetkých zamestnancov, ale i tá sledovala jasný strategický cieľ zlepšenia kvality a posilnenia organizačnej kultúry (por. Jackson, Stoneman 2013).

Realizácia intervencie mala podobu krátkodobých súvislých akcií alebo dlhodobého rozvojového programu rozdeleného na viacero stretnutí, v rámci ktorého bolo učenie zo skúsenosti kombinované s kratšími epizódami formálneho vyučovania, ktoré obstarávalo predanie potrebných vstupných znalostí či precvičovanie schopností, potrebných pre program samotný (por. Marsh, Johnson 2005). Z toho vychádza i širšie zameranie definovaných cieľov intervencie. Kratšie intervencie boli zamerané užšie, a to na aktuálny

problém, ktorý súvisel s potrebnou zmenou postojov. Rozvojové aktivity môžu prebiehať individuálne i skupinovo. Ktorú formu zvoliť závisí od toho, či patrí k ich cieľom rozvoj samostatnosti jednotlivca alebo práca so skupinovú dynamikou v organizácií, rozvoj schopností pracovať v tíme alebo zlepšenie vzťahov medzi zamestnancami. Za realizáciu zodpovedali preškolení profesionáli zastávajúci rôzne úlohy v závislosti na zvolenej aktivite. Bolo použité široké spektrum metód (viď tabuľka č. 3).

Posledným a zároveň najstručnejšie popísaným krokom štúdie bola evaluácia. Výnimkou bola štúdia zameraná na akčný výskum, ktorej evaluácia bola primárnym zameraním (por. Geldenhuys, Cilliers 2012). Evaluácia prebiehala na úrovniach reakcie, znalostí a správania Kirkpatrickovho modelu (viď kapitola 3). Evaluácia je v oblasti rozvojových programov veľkým orieškom, čo priznávajú i samotní autori štúdií. Evaluáciu vykonávali externí konzultanti a účastníci predkladali svoje hodnotenia formou rozhovoru či skupinovej diskusie.

Motiváciu zamestnancov k účasti a miere zapojenia v rozvojovej aktivite môžeme zvýšiť tým, že aktivita bude mať reálne manifestovaný dopad v organizácií. Príkladom môže byť nová podoba procesu v organizácií, ktorý bude práve výsledkom projektového učenia tímu zamestnancov (por. Marsh, Johnson 2005).

Medzi limitácie tohto prehľadu určite patrí nemožnosť obsiahnejšie popísať použité metódy určitých krokov, týka sa to hlavne krokov analýzy potrieb a evaluácie, a to z dôvodu chýbajúceho popisu v štúdiách.

Záver

Cieľom práce bol popis jednotlivých krokov v rámci procesu rozvoja zamestnancov, ktorý využíval poznatky z oblasti teórie skúsenostného učenia. Zvolenou metódou bola prehľadová štúdia, ktorej výsledky sú zobrazené v podobe porovnávacích tabuliek pre lepšiu prehľadnosť textu.

Na ceste k tomuto cieľu prechádza výklad zhrnutím teórie skúsenostného učenia, jej charakteristikami, teoretikmi a ich východiskami, a metódami. Práca sa sústredila na prepojenie teórie skúsenostného učenia so systémom rozvoja ľudských zdrojov v organizácii, ktorého komponenty sú popísané v druhej časti. Toto prepojenie nadobúda konkrétnu podobu kroky rozvojových intervencií zameraných na rozvoj zamestnancov v organizácii. K ich spojeniu dochádza teda predovšetkým v treťom kroku, a to realizácií rozvoja. Kľúčové sú preto práve použité metódy a techniky realizácie, podoba realizácie totiž určí či sa bude jednať o učenie skúsenostné. Avšak i podoba realizácie je samozrejme ovplyvnená vnímanými potrebami, stanovenými cieľmi rozvoja zamestnancov apod. Na tomto mieste si ešte dovoľím predoslať jednu analógiu k metóde.

Metóda predstavuje vozidlo na ceste učebným procesom z miesta, kde sme, k stanovenej destinácii. Pôvodné miesto je aktuálnym stavom znalostí, zručností, schopností, postojov či pochopenia, alebo stav aktuálne vlastnených kompetencií (pre tých, čo uprednostňujú kompetenčný prístup). Cesta samotná z pohľadu organizácie je iba nástrojom najefektívnejšieho získania požadovaného stavu, či už sú ním kompetencie, znalosti alebo zvýšenie pracovného výkonu, tie sú cieľovou destináciou. Jednotlivec v učebnom procese, učiaci sa, sa pohybuje pomocou onoho vozidla a pokiaľ sa pohybujeme v rámci jasne definovanej metódy, ktorou má učenie prebiehať, potom by z danej cesty nemal zísť. Skúsenostné učenie kladie dôraz na to, že aj táto cesta je dôležitá, a to hlavne z pohľadu jednotlivca. Ten totiž môže

zbierať skúsenosti počas tejto cesty a ďalším spracovávaním týchto skúseností obohatiť svoje doterajšie skúsenosti.

Hlavnou výhodou rozvojových programov, o akých som v práci pojednával, je práca so skúsenosťou. Učebné impulzy, jednotlivé skúsenosti sú totiž transformované buď pomocou reflexie, spätnej väzby a zaradené do širšieho kontextu dostupných skúseností či naopak testované v nových situáciách a tak vedúce k novým skúsenostiam. V ideálnom prípade rozvojové programy vedú účastníkov celým týmto cyklom od získania skúsenosti, cez reflexívne pozorovanie, abstraktnú konceptualizáciu skúsenosti a testovanie nových znalostí, čo vedie zase k novej, bohatšej skúsenosti. Učenie zo skúsenosti je teda kontinuálnym procesom prebiehajúcim v akejsi špirále opakujúcich sa cyklických operácií prežívania, cítenia, myslenia a konania. Rozvojový program je takto nástrojom poskytovania konkrétnych prežitkov, s ktorými ďalej pracuje za dosiahnutím určitého výsledku, plánovaného cieľa.

LITERATURA

ARMSTRONG, M.: *A Handbook of Human Resource Management Practice*. 10. ed. London: Kogan Page, 2006. ISBN 0-7494-4631-5.

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

BEARD, C., WILSON, J. P.: *Experiential learning: a handbook for education, training and coaching*. 3rd ed. London: Kogan Page, 2013. ISBN 978-0-7494-6765-4.

BUCKLEY, R., CAPLE, J.: *Tréning a školení*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 8025103587.

CEASAR, N.; PAGE, N.: A time and place for sustainability. In: *Journal of Management Development*, roč. 32, č. 3, s. 268-276, 2013.

CHAPMAN, S., MCPHEE, P., PROUDMAN, B. What is Experiential Education? In: WARREN, K. (Ed.): *The Theory of Experiential Education*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company. 1995, s. 235-248. ISBN-10: 0787202622.

DESSLER, G.: *Human resource management*. 14th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, 2015. ISBN 978-0-13-354517-3.

DOČEKAL, V.: Prožitkové, zážitkové nebo zkušenostní učení? In: *e-Pedagogium*, 2012, č. 1, s. 9–17. ISSN 1213-7499.

FRK, B.: E-learning a online vzdelávanie. In: *Pedagogika.sk* [online], roč. 1, č. 2, s. 107-122, 2010. Dostupné z: < <http://www.casopispedagogika.sk> > ISSN 1338-0982.

GELDENHUYS, D. J.; CILLIERS, F.: Transforming a small business: A learning intervention. In: *SAJIP: South African Journal of Industrial Psychology*, roč. 38, č. 2, s. 1–8, 2012.

GOSKI, J.: A Model of Leadership Development. In: *Public Personnel Management*, roč. 31, č. 4, s. 517–522, 2002.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L.: *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

- HONEY, P., MUMFORD, A.: *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications. 3rd ed, 1992. ISBN 0950844470.
- JACKSON, R.; STONEMAN, S.: Engaging global training program delivers high-performance results. In: *Strategic HR Review*. roč. 12, č. 2, str. 70–74, 2013.
- KAAGAN, S.: *Leadership games: experiential learning for organizational development*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1999. ISBN 0-7619-1721-7.
- KEARNS, P.: *Organizational learning and development: from an evidence base*. Abingdon: New York, N.Y., 2015. ISBN 978-1-138-02204-1.
- KOLB, A., KOLB, D.: The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. In: *Simulation Gaming*. roč. 40, č. 3, 297-327. 2009.
- KOLB, D.: *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 2. Vyd. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc., 2015. ISBN 978-0-13-389240-6.
- MAREŠ, J.: Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. In: *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 4, s. 427–454, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- MARSH, C.; JOHNSON, C.: *Kanbay's Global Leadership Development Program: A Case Study of Virtual Action Learning*. Online Submission, 2005.
- MUŽÍK, J.: *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- LEWIS, L.; WILLIAMS, C.: Experiential learning: Past and present. In: JACKSON, L.; CAFFARELLA, R. (Eds.): *New directions for adult and continuing education*. roč. 62. Experiential learning: A new approach. San Francisco: Jossey-Bass, 5-16, 1994. ISBN 978-0787999568.
- PALÁN, Z.: *Výkladový slovník: lidské zdroje : výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 8020009507.
- PLESS, N.; BORECKÁ, M.: Comparative analysis of International Service Learning Programs. In: *Journal of Management Development*, roč. 33, s.526-550, 2014.

- PLAMÍNEK, J., FIŠER, R.: *Řízení podle kompetencí: management by competencies v praxi : strategické směřování firmy : řízení procesů a zdrojů : zvládání ohrožujících situací : rozdělení rolí a úloh : hodnocení a motivace lidí*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 8024710749.
- ROBERTS. J. W.: *Beyond Learning by Doing: Theoretical currents in experiential education*. New York, NY: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-8828-8.
- SENGE, P. M.: *Piata disciplína manažmentu : systémové myslenie predpoklad rozvoja organizácií*. Bratislava: Open Windows, 1995. ISBN 80-85741-10-5.
- SILBERMAN, M. (Ed.): *The Handbook of Experiential Learning*. San Francisco: Pfeiffer, 2007. ISBN-10: 078798258X.
- TURČOVÁ, I.: "Terminologická džungle"- česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. In: *Gymnasion*, č. 8, s. 23–35, 2007. ISSN 1214-603X.
- TURECKIOVÁ, M.: *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 8024704056.
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.
- WILSON, J P. *Human resource development : learning & training for individuals & organizations*. 2nd ed. London: Kogan Page, 2005. ISBN0-7494-4352-9.
- WHITMORE, J.: *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti : metoda transpersonálního koučování*. 3. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Management Press, 2014. ISBN 978-80-7261-273-4.
- WURDINGER, S., CARLSON, J.: *Teaching for experiential learning: five approaches that work*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield publishers, 2010. ISBN 978-1-60709-368-8.
- YEO, R. K.; MARQUARDT, M. J.: (Re) Interpreting Action, Learning, and Experience: Integrating Action Learning and Experiential Learning for HRD. In: *Human Resource Development Quarterly*, roč. 26, č. 1, s. 81-107, 2015. DOI: 10.1002/hrdq.21199

Zoznam obrázkov a tabuliek

Obr. 1: Kolbov cyklus učenia zo skúsenosti (por. Hanuš, Chytilová 2009, s. 43).

Obr. 2: Komponenty rozvoja ľudských zdrojov (por. Armstrong 2006, s. 534)

Obr. 3: Cyklus plánovania osobného rozvoja (por. Armstrong 2006, s. 572)

Obr. 4: Terminológia metód rozvoja ľudských schopností (Plamínek, Fišer 2005, s. 151)

Tab. 1: Analýza rozvojových potrieb

Tab. 2: Plánovanie rozvojovej intervencie

Tab. 3: Realizácia rozvojových programov

Tab. 4: Evaluácia rozvojových programov