

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

Proces vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Sociologie - Andragogika

Autor: Bc. Nikol Naňáková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Gígalová, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*proces vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

*„Tolik sil, nervů, práce,
stála mě diplomka tato,
budu k promócím posléze kráčet?
Co oponent/ka na to?*

*A proč báseň v magisterské práci?
Přisud' me to prokrastinaci.
A chvilkové inspiraci.
A taky jen tak pro legraci.*

*Tak doufat, že dílko se podaří,
to zpívají JAŘi - má oblíbená kapela,
tuto práci čtete, prosím,
půjde-li to, zvesela.“*

Na tomto místě bych ráda poděkovala Veronice Gigalové (nejen) za její opětovné skvělé vedení práce, mé rodině, přátelům a dvěma čivavám za jejich neutuchající podporu po čas psaní, dále té nejlepší nadřízené za umožnění realizace této práce ve firmě XY a za její vstřícnost a ochotu, stejně tak specialistce rozvoje a vzdělávání, a samozřejmě všem kolegům, kteří mi věnovali svůj čas a poskytli mi rozhovor pro účely této práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	<i>Bc. Nikol Naňáková</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Sociologie - Andragogika</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>PhDr. Veronika Gígalová, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Proces vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zabývá procesem vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci XY. Cílem práce je proces analyzovat a popsat, se zaměřením na výstupy hodnocení pracovního výkonu jako nástroje personálního rozvoje a vzdělávání v organizaci. Nejprve je pozornost věnována teoretickému ukotvení, které tvoří specifika efektivního nastavení procesu, dodržení specifických přístupů k jeho nastavení a koncepce řízení pracovního výkonu v souvislosti s hodnocením pracovníků. Hlavními kritérii pro analýzu jsou systém hodnocení pracovníků, strategie organizace a její realizace a uplatňované přístupy k procesu vzdělávání. Jako metoda kvalitativního výzkumu je použita případová studie explanatorní a jako metody sběru dat jsou zvoleny polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů. Data získaná z těchto metod jsou použita pro analýzu a popis procesu, tedy naplnění cíle diplomové práce. V rámci analýzy procesu se ukázalo, že proces rozvoje a vzdělávání je provázán se systémem hodnocení pracovníků, tedy že využívá výstupy tohoto systému jako nástroj personálního rozvoje a vzdělávání v organizaci. Proces firemního vzdělávání je nastaven efektivně s ohledem na požadavky dnešní doby. Možná úskalí tohoto procesu vyplývají ze specifického prostředí organizace XY.</p>

Klíčová slova:	firemní vzdělávání, vzdělávání zaměstnanců, rozvoj lidských zdrojů, analýza procesu, hodnocení pracovníků, řízení pracovního výkonu
Title of Thesis:	Employee education and development in a company
Annotation:	<p>This diploma thesis deals with the process of education and development of workers in the organization XY. The aim of this work is to analyse and describe the process with the focus on the outputs of performance appraisal as a tool of personal development and education in the organization. First, attention is paid to the theoretical anchoring (the specifics of effective process setting, observance of specific approaches to its setting and the concept of performance mgmt in connection with the assessment of employees). The main criteria for the analysis are the performance mgmt, the strategy of the organization and its realization and used approaches to the education process. The explanatory case study is used as a qualitative research method, the semi-structured interview and document analysis are methods of data collection. The data obtained from these methods are used for the analysis and description of the process, and so the fulfilment of the goal of the thesis. The analysis of the process showed that the development and education process is linked to the system of employee assessment, and so it uses the outputs of this system as a tool of personal development and education in the organization. The process of corporate education is set up effectively with regard to the requirements of today's age. Possible difficulties of this process result from the specific surroundings of the organization XY.</p>
Keywords:	company education, employee education, HR development, analysis of the process, staff evaluation, performance management
Názvy příloh vázaných v práci:	Indikátory
Počet literatury a zdrojů:	49
Rozsah práce:	115 s. (194 542 znaků s mezerami)

OBSAH

1	Proměna charakteru HR v kontextu dnešní doby.....	8
1.1	Terminologické ukotvení pojmů	10
2	Efektivní firemní vzdělávání.....	12
2.1	Systémový, strategický a systematický přístup	14
2.1.1	Strategie rozvoje a vzdělávání.....	14
2.1.2	Systematický přístup	23
2.1.3	Shrnutí.....	34
3	PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	35
3.1	Představení organizace XY.....	35
3.1.1	Organizační struktura.....	35
3.2	Cíl výzkumu, výzkumný problém, výzkumné otázky	36
3.3	Metodologie.....	37
3.3.1	Etika výzkumu.....	38
3.3.2	Technika sběru dat	38
3.3.3	Výběr zkoumaného souboru	39
3.3.4	Sběr a zpracovávání dat	40
3.4	Analýza procesu rozvoje a vzdělávání v organizaci XY.....	41
3.4.1	Přístup firemní kultury ke vzdělávání a rozvoji.....	41
3.4.2	Systematický, systémový a strategický přístup	63
3.4.3	Hodnocení pracovníků a řízení pracovního výkonu.....	81
3.5	Shrnutí.....	93

ÚVOD

Dynamická povaha současné společnosti vyžaduje schopnost adaptability, což se mj. projevuje právě v oblasti personální, konkrétně ve vzdělávání a rozvoji pracovníků. Na tento proces je dnes žádoucí nahlížet v těchto širších souvislostech a nastavit jej v organizaci s ohledem na aspekty, které z dynamické povahy společnosti vyplývají. Právě tímto se zabývám v první kapitole této práce. V ní zmiňované dopady na povahu vzdělávání a rozvoje mě přivedly k myšlence analyzovat proces vzdělávání a rozvoje v určité organizaci od jeho základů, a zjistit, zda je proces nastaven tak, aby byl schopen reagovat na požadavky, které ukládá dnešní „*hypermoderní*“ společnost, v čemž také shledávám přínos mé práce. V druhé teoretické kapitole se zabývám tím, jak by mohl být proces nastaven tak, aby probíhal efektivně. Jedná se tedy o teoretické poznatky, z nichž jsem vycházela pro realizaci svého výzkumu. Třetí kapitolu pojmám jako případovou studii, ve které nejdříve představuji firmu XY, následně cíl výzkumu, výzkumný problém, výzkumné otázky, metodologii a především analýzu a popis procesu rozvoje a vzdělávání.

Ve své práci jsem si stanovila výzkumné otázky: Jak probíhá proces rozvoje a vzdělávání v organizaci XY? Jak proces rozvoje a vzdělávání využívá systém hodnocení pracovníků? Každá z těchto otázek má ještě dílčí výzkumné otázky, které uvádím v metodologii práce. Cílem této práce je analýza a popis procesu rozvoje a vzdělávání v organizaci XY se zaměřením na výstupy hodnocení pracovního výkonu jako nástroje personálního rozvoje a vzdělávání v organizaci. Jako design kvalitativního výzkumu je použita případová studie explanatorní, v rámci které jsou hlavními metodami zdroje dat polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů. Práci uzavírám diskusí nad tématy možných nepřesností ve výzkumu, možností využití získaných dat v budoucnu a nad specifikami provedeného výzkumu.

1 Proměna charakteru HR v kontextu dnešní doby

Andragogiku je možné vymezit jako vědu o mobilizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny (Šimek, 1996). Kalenda (in Gigalová, 2015, s. 13) upozorňuje, že toto pojetí andragogiky se dostává do střetu s povahou dnešní společnosti, o které Lipovetsky (2013, s. 21 - 29) píše jako o společnosti hypermoderní, přinášející takové procesy, jejichž dopad lze, dle Kalendy (in Gigalová, 2015), sledovat mj., právě na vzdělávání dospělých, a dle Brůhy et al. (2018) také na proměně celého HR, např. v důrazu na originalitu, inovace a jejich vliv na všechny procesy ve firmě, kdy se z rutinních činností stávají procesy pružné, rychlé a integrované. Kalenda (in Gigalová, 2015) uvádí, že již lze jen těžko předvídat vývoj ekonomického systému, a Ellström a Nillson (2011) dodávají, že pracovní trh je nepředvídatelný a nejistý, tudíž se stává obtížným i dlouhodobé plánování vzdělávání pro zajištění uplatnitelnosti na trhu práce, což je také důvod, proč se pro andragogiku stává mobilizace lidského kapitálu těžším úkolem (Kalenda in Gigalová, 2015). Dochází k vyšší individualizaci vzdělávání, a to v uspokojování specifických potřeb a zájmů, a ve vyšších nárocích klientů na vzdělávání šité na míru, často s využíváním mentorů, tutorů i koučů. S tím je spojená větší zodpovědnost za vlastní vzdělávání a rozvoj, tzn., účastník vzdělávání se stává subjektem vlastního samostatného, trvalého a cíleného rozvoje. Management by měl nyní dávat větší důraz na lidský potenciál a schopnost udržet a vytvářet kvalifikované pracovníky. Proto je také vyzdvihována aplikace osvojených znalostí a dovedností v praxi, provázanost vzdělávání s kompetencemi a osobnostní změny v manažerském vzdělávání. Celkově by se mělo vytvářet prostředí, kde zaměstnanci vnímají učení jako součást práce a vzájemného obohacování, a kde jsou vybaveni souborem dovedností pro jejich adaptibilitu na přicházející změny, které ovšem také sami podporují, a to pro zvýšení flexibility organizace, a tím i její úspěšnosti. To se může projevat zejména

u manažerů, či klíčových pracovníků, u nichž je vytvářen větší tlak na výkonnost a flexibilitu. Obecně se tedy mění požadavky na kompetence. Doba pro využívání určité kompetence se zkracuje a naopak rychleji se objevují požadavky na učení se novým kompetencím. To se týká jak odborných kvalifikací, tak měkkých dovedností a tzv. metakompetencí, které, mimo výše zmíněné, zahrnují zejména dovednost samostatného vykonávání úkolů, odpovědnost, vstřícnost, schopnost se učit, rychle se rozhodovat a rychle řešit problémy (Barták, 2008, s. 121 – 122, Brůha et al., 2018, Kalenda in Gigalová, 2015, Palán in Langer, 2013, s. 10). Proměnou rozhodovacího procesu se zabývá Gigalová (2015), která uvádí, že racionalitu v tomto procesu střídá intuice, vycházející z emocí a zkušeností. Pro pozici manažerů je intuitivní rozhodování důležité, avšak kromě své rychlosti by mělo být také správné. Z důvodu důležitosti zkušeností je tudíž vyžadováno zkušenostní učení, práce s emocemi a se sdílením explicitních i tacitních znalostí, což vyžaduje zavedení znalostního managementu. Dalšími znaky HR se dále stávají pospolitost, týmovost, součinnost v rozhodování, ale také respektování svobody a vůle zaměstnance. Vzdělávání a rozvoj jsou tudíž v kontextu charakteru současné společnosti nosné aktivity personální práce a měla by jim být věnována trvalá pozornost (Barták, 2008, s. 131 – 133, Brůha et al., 2018, s. 17 – 21, s. 33, s. 66, Dvořáková et al., 2007, s. 288, Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 89).

Budu-li tedy na andragogiku nahlížet v jejím užším pojetí jako na vědu o vzdělávání a rozvoji lidských zdrojů, domnívám se, že na proces vzdělávání a rozvoje je dnes žádoucí nahlížet v širších souvislostech a nastavit jej v organizaci s ohledem na všechny výše zmíněné aspekty, jež vyplývají z dynamické povahy dnešní společnosti.

Nyní definuji základní pojmy této práce.

1.1 Terminologické ukotvení pojmů

Vzdělávání zaměstnanců

Vzdělávání zaměstnanců¹ lze definovat jako personální činnost, při níž je nejdůležitější hledání a následné odstraňování rozdílu mezi tím „co je“ a tím, „co je žádoucí“, tedy mezi aktuální úrovní kvalifikace a požadavky na kvalifikace. Týká se úrovně znalostí a dovedností, úrovně postojové a úrovně pracovního jednání a výsledků práce, tj. nedochází pouze k formování odborných kvalifikací, ale také osobnosti pracovníka, pracovního chování, potřeb, hodnot, zájmů, postojů a norem, které mají dopad na výkon individuální, týmový i kolektivní (Bartoňková, 2010, s. 11, Tureckiová, 2009, s. 79 – 80). Šikýř a Koubek (2016, s. 138, 2000, s. 320) doplňují, že v rámci vzdělávání dochází k zaškolení, prohlubování kvalifikace, rekvalifikaci (neboli odbornému vzdělávání pro přípravu na určité zaměstnání) a rozšiřování kvalifikace (neboli rozvoji). Hlavními úkoly jsou tedy zajištění flexibility v rámci pracovního místa přizpůsobováním pracovních schopností jedinců měnícím se požadavkům a zajištění flexibility zvyšováním pracovních schopností (Bartoňková, 2010, s. 11, Koubek, 2007, s. 253 – 254). Jedná se tudíž o proces, který směřuje ke změně uplatňováním získaných poznatků v pracovním prostředí transformací do požadované normy pracovního chování pro realizaci cílů vlastních, týmových i organizačních. Vzdělávání by mělo také podporovat osvojení vzdělávacích návyků (Vodák & Kucharčíková, 2010, s. 76, Barták, 2015, s. 7). Hroník (2007, s. 31) zdůrazňuje, že pro koncipování tohoto procesu je žádoucí systematický přístup.

¹ V této práci budu používat synonymně pojem firemní vzdělávání. Pojem zaměstnanec budu synonymně nahrazovat pojmem pracovník. Pojem firma budu synonymně používat s pojmy podnik a organizace.

Rozvoj zaměstnanců

Dle Armstronga (2007, s. 470) se jedná o proces směřující ze současného stavu znalostí a schopností k budoucímu stavu, v němž je zapotřebí dosažení vyšší úrovně. Během rozvoje tedy dochází k přípravě pro zvládnutí náročnějších pracovních úkolů. Účelem rozvoje je tudíž neomezování se jen na odstranění deficitu a zlepšování pracovního výkonu na současném pracovním místě, ale zejména přírůstek a dosahování pokročilejších úrovní v rámci orientace na budoucí kariéru pracovníka formováním jeho potenciálu, čímž se z něj stává adaptibilní pracovník (Armstrong, 2007, *tamtéž*, Tureckiová, s. 73). Tureckiová (2009, s. 69, 73, 80) a Šikýř (2016, s. 138) dodávají, že rozvoj se týká jak manažerských způsobilostí, tak profesních kompetencí, a že je pro jeho realizaci vhodné disponovat kompetenčním modelem, nebo alespoň důkladně zpracovanými popisy pracovních činností, aby nedocházelo k osvojování nevhodných pracovních návyků. Autoři se shodují, že se jedná o proces individuálního rozvoje pracovníků s využitím jejich plného potenciálu, což se promítá do růstu nejen individuálního výkonu, ale také výkonu týmového i organizačního. Rozvoj pomáhá v růstu efektivity a rozvoje organizace, v přípravě na příchod změn a pro tvorbu nástupnických plánů s cílem využít pracovních síly z vlastních zdrojů. Pro efektivní rozvoj napomáhají koncepce produkce znalostí a dovedností, např. koncepce učící se organizace (Folwarczná, 2010, s. 29, Foot & Hook, 2002, s. 205 – 206, Dvořáková et al., 2007, s. 305 – 309, Koubek, 2007, s. 257). Bartoňková (2010, s. 17) upřesňuje, že termíny vzdělávání a rozvoj se od sebe rozlišují hlavně z praktických důvodů vyplývajících z potřeb personalistů.

Proces

Vzdělávání i rozvoj zaměstnanců jsou často definovány jako proces. Tento termín se odvíjí z latinského slovesa „*procedere*“, což znamená „*postupovat*“ nebo „*vyvíjet se*“. Proces je možné tedy definovat jako postupný

děj nebo změnu, nebo jako posloupnost stavů nějakého systému (Rejzek, 2012). Armstrong (2007, s. 419) definuje proces odlišením jej od systému, a sice tak, že proces je flexibilní, zatímco systém je více stabilní a standardizovaný. Proces rozvoje a vzdělávání je tedy postupný a nepřetržitý děj.

Vzdělávání pomáhá zvládnout požadavky pracovního místa, rozvoj pomáhá pracovníkovi posunout se další úroveň do budoucna, a to vše se odehrává v postupném procesu. Poté, co jsem definovala základní pojmy této práce, přecházím k principům efektivního nastavení procesu firemního vzdělávání.

2 Efektivní firemní vzdělávání

Efektivní nastavení firemního vzdělávání je žádoucí pro úspěšné učení se u jednotlivců², ale také žádané pro organizaci z hlediska měření návratnosti investic. Efektivitu ovlivňují za prvé účastníci svou motivací pro naplnění cílů, rozvoj schopností a lepší výkon. Z výsledků výzkumu totiž vyplývá, že motivace pracovníků rozvíjet se a vzdělávat je velká, u většiny se projevovala ve formě vlastní iniciativy, tzn., velká část pracovníků se vzdělává a rozvíjí sama pro sebe, mají nastaveny vlastní cíle a zvyšují tak svou hodnotu i bez ohledu na podmínky v organizaci. V tomto případě se jedná většinou o znalostní či talentované pracovníky. Pro další skupinu pracovníků je typické, že se vzdělávají a rozvíjí pro užitek organizace skrz jejich vyšší výkon a produktivitu, motivuje je možnost porovnávat se s ostatními v rámci klimatu vzájemné otevřenosti, komunikace a podpory, a chtějí být za jejich vysoký výkon oceňováni, což vede k aplikaci poznatků do praxe. Proto by se firma

² Neefektivní vzdělávání má totiž dopad i na samotný průběh vzdělávacích programů. Pokud lidé nemohou zvládnout to, co se od nich očekává, pak je to chyba těch, kteří špatně odhadli jejich možnosti nebo nevytvořili žádoucí podmínky. Pokud se lidé nechtějí vzdělávat, pak je to z důvodu nedostatečné motivace, jejíž podporu měl za úkol zadavatel (např. vyhlídkami na dopady při hodnocení a odměňování, atp.). Pokud lidé očekávání splnit neumí, ale mohou a chtějí, teprve pak bude vzdělávání efektivní (Plamínek, 2014, s. 327). V tomto případě je ale nutné zaměřovat se především na silné stránky lidí, jež je možné rozvíjet (Barták, 2008, s. 132).

měla o tyto motivátory zajímat, a promítnout tato zjištění do nastavení procesu, aby nedocházelo k odchodu pracovníků ke konkurenci. Navíc, pokud se firma zaměřuje pouze na využití výsledků vzdělávání pro postup v kariéře a zvýšení odměn, vnitřní motivace pracovníků je nízká a vzdělávání je pro ně nutné hlavně absolvovat, nikoli z něj znalosti aplikovat do praxe, což postrádá vazbu na výkon. Firma tak sice vzdělávání a rozvoj podporuje, avšak automaticky předpokládá nabytí znalostí bez konečné evaluace (Procházka, 2014, s. 88, Vnoučková, 2017). Druhý faktor tvoří organizace a manažeři, ovlivňující efektivitu investic do vzdělávání, podporou pomocí žádoucích přístupů a utváření vhodných podmínek, poskytováním zpětné vazby, specificky pak přizpůsobením obsahů cílům a potřebám cílových skupin a zajišťováním evaluace vhodnými metodami. Třetím faktorem jsou dodavatelé ovlivňující efektivitu svou profesionalitou a schopností zohledňovat specifické potřeby účastníků (Kociánová, 2010, Tureckiová, 2009, s. 101). Vnoučková (2017) vytvořila na základě výsledků výzkumu doporučení pro zlepšení určitých oblastí, v nichž se nejčastěji objevují nedostatky v procesu firemního vzdělávání. Zlepšit by se měla komunikace mezi pracovníky, zejména zajišťování zpětné vazby s podporou výměny názorů. Dále podpora plánů nástupnictví, kolegiality a týmovosti pomocí zavedení procesu reflexe ze strany vedení organizace pro účinné sdílení informací, neboť otevřená komunikace s možností diskuse hraje při rozvoji důležitou roli i pro tvorbu a zavádění inovací. Dále by se mělo podpořit inspirativní řízení procesu vzdělávání a rozvoje (manažeři by se měli rovněž rozvíjet a vzdělávat a jít tak příkladem pro své pracovníky, v opačném případě totiž pracovníci ztrácejí motivaci se sami vzdělávat). Podpořena by měla být také spolupráce na projektech se zkušenějším zaměstnancem včetně podpory iniciace a vnitřní motivace zaměstnanců s poskytováním svobody, neboť co si sami pracovníci navrhli, to také měli motivaci dodržovat a následně aplikovat, což vedlo k motivaci podávání zpětné vazby lektorovi a HR manažerovi, díky níž mohl

být vzdělávací proces zlepšován (Kazík, Murinová & Konvičný, 2012, s. 164 – 165, Vnoučková, 2017). Tato zjištění navíc koreluje s výsledky zahraničního výzkumu, který ukazuje, že 70% nových poznatků pochází zejména z řešení úkolů na základě vlastní aktivity, dalších 20% pak pomocí spolupráce a vztahů s kolegy díky zpětné vazbě a pouze 10% z formálního vzdělávání, které poskytuje znalosti a nové informace. Ty však musí být dále rozvíjeny na pracovišti (Evangelu et al., 2013, s. 128 – 129).

Tato podkapitola přináší soubor doporučení na základě proběhlých výzkumů, která mohou mít v praxi značný význam pro efektivní nastavení procesu, stejně jako následující přístupy, jež jsou náplní další podkapitoly.

2.1 Systémový, strategický a systematický přístup

Systémové pojetí znamená, že firemní vzdělávání je napojeno na ostatní personální činnosti (např. právě na hodnocení), ale také na poslání, vizi, cíle a různé úrovně strategií, přičemž platí, že změna jedné části vyvolává změnu další části systému (Barták, 2006, s. 83, Bartoňková, 2010, s. 108). Důležitost systémového pojetí navíc tkví ve schopnosti systémového myšlení (jako jednoho z pilířů učící se organizace dle Sengeho), tedy schopnosti nahlížení na určitý jev v jeho komplexnosti pro využití synergických efektů. Úspěch firmy však stojí dále také na strategickém přístupu k vzdělávání a rozvoji (Barták, 2008, s. 129 – 130). Proto se budu nejdříve věnovat strategiím, dále přejdu k činnostem, na něž je vzdělávání strategicky napojeno, a následovat bude systematický přístup k firemnímu vzdělávání.

2.1.1 Strategie rozvoje a vzdělávání

Strategie má za úkol ukazovat směřování organizace pro dosahování strategických cílů a odpovídat na otázku, jak jich dosáhnout. Aby ve firmě bylo k firemnímu vzdělávání přistupováno strategicky, předpokládá se

existence strategie rozvoje a vzdělávání³, již je nadřazená strategie řízení lidských zdrojů⁴ a té ještě podniková strategie (Bartoňková, 2010, s. 35). Mezi zásady HR strategie patří „*strategický staffing*“, pomocí něhož je možné určit, kterým pracovníkům dle jejich přidané hodnoty a nahraditelnosti, je dobré věnovat největší pozornost, tzn., vybírat klíčové kvalifikované zaměstnance se zájmem, motivací pro osobní rozvoj a potenciálem, kteří tímto mají vysokou přidanou hodnotu pro firmu, a jsou proto obtížně nahraditelní na trhu práce. HR strategie by měla také nabízet tzv. alternativní kariéru, tj., nenutit vysoce kvalifikované pracovníky do vyšších pozic, pokud nemají dispozice nebo zájem a motivaci pro řízení lidí, ale nabídnout jim vzdělávání po odborné stránce a možnost stát se interním lektorem nebo koučem, který bude své zkušenosti a know-how sdílet s ostatními. Proto je také důležité zajímat se o motivace, ambice a zájem pracovníků a nezaměřovat se pouze na výkon člověka⁵. Co se vzdělávací strategie týče, člení se dále do tří os, a to na strategii organizačního rozvoje a rozvoje jednotlivců, strategii diferenciaci a integraci a strategii velkého skoku a plynulého zlepšování (Hroník, 2007, s. 19, Kazík, Murinová & Konvičný, 2012, s. 22 – 23, s. 125). Pro první osu je charakteristická společná práce na konkrétních problémech za chodu organizace pro dosažení změny ve fungování celé organizace a jejích částí, kdy vzdělávání má podpůrnou roli a měřítkem je zvýšení výkonnosti procesů a celé organizace. Na druhé straně tato osa bere v potaz i to, že dobrá organizace stojí na odborně připravených jedincích, tudíž vzdělávací aktivity probíhají mimo chod organizace s cílem zvýšit výkonnost jednotlivců. Pro druhou osu je typické spojení diferenciaci a integraci, tzn. diferencujícího a bezbariérového přístupu ke vzdělávání. Diferenciaci zajišťuje strategie maximální nebo minimální laťky, kdy dochází k zaměření na ty nejlepší a často také klíčové

³ V této práci budu synonymně používat pojem vzdělávací strategie.

⁴ Dále jen „HR strategie“.

⁵ Procházka (2014, s. 88) uvádí, že v českém prostředí se však často nastavuje jednotný systém, který navíc nepracuje s různými motivátory lidí.

pracovníky (důležité pro firmy v silně konkurenčním prostředí) a v druhém případě na pracovníky, kteří nenaplnují minimální úroveň požadovaných norem výkonu. Bezbariérový přístup zajišťuje integraci skrz možnosti rozvoje pro všechny zaměstnance bez ohledu na jejich pozici a výkonnost, např. e-learningem. Třetí osa se týká toho, jakou změnu má organizaci vzdělávání přinést. Pokud jde o významnou změnu v krátkém čase nebo o nutnost korigování větších odchylek (např. tlakem vnějších podmínek), je použita strategie velkého skoku. Strategie plynulého zlepšování zajišťuje nepřetržitý rozvoj. Dle výstupů z šetření lze konstatovat, že větší organizace se přiklánějí ke strategii plynulého zlepšování s diferenciacním přístupem v rámci organizačního rozvoje. V rámci diferenciacního přístupu je uplatňována hlavně strategie maximální laťky (Hroník, 2007, s. 20 – 26).

Důležitou strategií pro firemní vzdělávání (a rovněž odvíjející se od HR strategie) je strategie znalostní pracující se znalostmi v explicitní nebo tacitní formě a tvořící základ znalostního managementu. Cílem této strategie je, aby pracovníci disponovali požadovanými znalostmi s motivací sdílení a upevňování v praxi. Pomocí lepšího využívání zaměstnanců a jejich znalostí může firma podpořit tvorbu nových produktů, služeb či zlepšování kvality, případně zvýšit konkurenceschopnost, zlepšit organizační učení, zavádět inovace atd. (Mládková, 2004 cit. dle: Vnoučková, 2017, s. 57). Explicitní znalosti jsou formalizované (např. teorie, fakta, tvrdá data, standardní postupy, metodiky, znalost strategie, atp.) a jsou pilířem kodifikační strategie, která buduje informační systémy na všech úrovních organizace a je využívána zejména v podnicích věnujících se produkci výrobků a služeb v prostředí s nízkou úrovní konkurence. Tacitní znalosti tvoří využívané i potenciální znalosti a dovednosti lidí, se kterými se pracuje v personalizační strategii, jež se orientuje na způsob vedení lidí, organizační chování, komunikaci atd. Objevuje se ve firmách se zaměřením na jedinečné, originální až

individualizované uspokojování potřeb zákazníka. Z toho důvodu se zaměřuje na rozvíjení jedinců jakožto individualit a vyžaduje filozofii učící se organizace a sdílení znalostí⁶. Tacitní znalosti se totiž nejlépe předávají neformálním vzděláváním (Barták, 2006, s. 103 – 104, Barták, 2008, s. 36, Lochmannová, 2016, s. 92, Vnoučková, 2017, s. 61).

Pro naplánování, tvorbu, implementaci a monitorování strategie je vhodné, aby firma disponovala strategickým rámcem. Jak uvádí Bartoňková (2010, s. 36), tento rámec zahrnuje systém firemních myšlenek, z něhož vyplývají cíle firmy, definice procesů firmy, ale také definice kompetencí a úloh pracovníků ve firmě. Plamínek (2014, s. 94) doplňuje, že tento rámec je zároveň zadáním pro manažery, kteří jej dále dekomponují na cíle a úkoly pro jednotlivé hierarchické úrovně, z čehož vyvstávají požadavky na výkon a klíčové pracovníky. Pro tvorbu vzdělávací strategie může být součástí strategického rámce koncept řízení pracovního výkonu, řízení podle kompetencí, koncept učící se organizace, balance scorecard, apod. Právě tyto koncepce mohou být klíčové pro efektivní nastavení a zavedení firemního vzdělávání.

Po představení důležitých úrovní strategií se s ohledem na orientaci mé práce na využití výstupů ze systému hodnocení pro firemní vzdělávání budu nyní hlouběji věnovat koncepci řízení pracovního výkonu, která je považována za nezbytný základ vzdělávání pracovníků.

2.1.1.1 Řízení pracovního výkonu⁷

ŘPV je strategický a integrovaný přístup k řízení a soustavnému rozvoji lidí pro zvládnutí budoucích náročnějších a odpovědnějších úkolů při využití

⁶ S ohledem na proměnu významu vzdělávání v kontextu dnešní společnosti (viz úvod), kdy zmiňuji nutnost rozvíjení znalostí, intuitivního myšlení a podporu vytváření a sdílení znalostí firmy jakožto potenciálu pro zvýšení výkonu, se domnívám, že kvalitně vytvořená a zavedená znalostní strategie může být pro efektivní firemní vzdělávání v dnešní době velmi důležitá.

⁷ Dále jen „ŘPV“.

jejich plného potenciálu k užtku jim samotným i organizace, který stojí na třech vzájemně propojených pravidlech, a to na soustavném zlepšování výkonnosti (individuální, týmové i organizační), nepřetržitém rozvoji dovedností a kompetencí a na koncepci učící se organizace, která je důležitá pro provázání strategie firmy s firemní kulturou podporující vzdělávání. ŘPV je také flexibilní, systematický a kontinuální proces probíhající v nepřetržitě opakujícím se cyklu, který má svůj počátek v definování role pracovníka (očekávané výsledky práce a požadavky na schopnosti) a pokračuje tvorbou ústní dohody nebo písemné smlouvy mezi manažerem/nadřízeným a pracovníkem o budoucím pracovním výkonu a osvojování si schopností potřebných k tomuto pracovnímu výkonu. Dohoda umožňuje rozvoj, iniciaci vlastních pracovních plánů (pracovníci se podílejí na formulování cílů, což zvyšuje akceptaci jejich hodnocení) a integraci zájmů jednotlivce i organizace, čímž dochází ke zvýšení efektivnosti firmy, která takto funguje jako jeden celek, nikoliv jako soubor oddělených částí. Stanoveno by mělo být i to, jakým způsobem se ověří a vyhodnotí nejen úroveň dosažení znalostí a dovedností, ale také jejich přenos do výsledného chování. Tak organizace podporuje integraci vzdělávání a práce, průběžně aktualizuje cíle a plány práce a v popředí zájmu stojí soustavné vzdělávání pracovníků. Vzdělávání, rozvoj a práce by tedy měly být vzájemně propojené činnosti, přičemž dochází k učení se ze zkušenosti, tedy z problémů, úkolů i dosažených úspěchů s pomocí reflexe vykonávaných činností. Integrace by měla být jak v navázání procesu na hodnocení a odměňování, ale také na vizi a strategii firmy. Lze tedy rozlišit integraci dvojího charakteru – horizontální (společné provázání personálních činností) a vertikální (provázání cílů napříč organizací, tzn., propojení podnikových, týmových i individuálních cílů s klíčovými schopnostmi pracovníků). Tato integrace je klíčová pro realizaci strategického přístupu k firemnímu vzdělávání (Bartoňková, 2010, s. 40, Foot a Hook, 2002, s. 253 – 254, Gebauerová, 2014, s. 78, Koubek, 2007, s. 205, Wagnerová, 2011,

s. 7 – 11, s. 35). Dosahování lepších výsledků v organizaci, týmech i u jednotlivců je zajišťováno pomocí odsouhlasených rámců plánovaných výkonnostních cílů standardů a kompetencí, které by měly být v nadcházejícím období pracovníky plněny. Důležitou roli zde mají zejména linioví manažeři, kteří přebírají zodpovědnost za řízení výkonu svých oddělení. Základem ŘPV je pochopení, čeho je třeba dosáhnout na všech úrovních organizace v řízení a rozvoji lidí způsobem, který jim pomáhá, pomocí efektivní komunikace v rámci organizační kultury podporující pocit otevřenosti a důvěry. Manažer by měl zabezpečit motivující vedení prostřednictvím poskytování zpětné vazby na pracovní výkon (což je pro řízení tacitních znalostí zásadní), stejně tak na míru plnění dohodnutého plánu. Takto je udržována sdílená představa o tom, čeho by mělo být dosaženo, čímž se podporuje tvorba a sdílení společné vize a hodnot organizace. Dalšími výhodami je zlepšení spolupráce, což podporuje týmovou práci (Armstrong, 2007, s. 413 – 414, Bláha et al., 2005, s. 181, Wagnerová, 2011). Cyklus je zakončen posouzením pracovního výkonu za stanovené období prostřednictvím hodnocení, které však probíhá nejen jednorázově v podobě každoročního hodnotícího rozhovoru, ale průběžně v celém období. Během hodnocení je také důležité najít i ty faktory ovlivňující pracovní výkon, které pracovník nemůže ovlivnit, např. nedostatek spolupráce ze strany ostatních pracovníků, nedostatečné využívání času, atd. (Armstrong, 2007, s. 419, Koubek, 2007, s. 203 – 205, Koubek, 2000, s. 287, Wagnerová, 2011). Walker et al. (2003, p. 79) doplňuje, že firmy by měly hodnotit také reakce zaměstnanců na tento systém (např. zda jim byla poskytnuta zpětná vazba).

Důležitou součástí ŘPV je tedy systém hodnocení pracovníků. Jak totiž konstatuje Koubek (2007, s. 232, s. 280), ŘPV úzce propojuje hodnocení pracovníků s firemním vzděláváním a rozvojem a navíc dobře nastavené hodnocení vede ke zlepšování pracovního výkonu i motivace. Wagnerová

(2011, s. 34) však upozorňuje, že v České republice firmy používají výstupy z hodnocení pracovníků nejčastěji pouze v návaznosti na systém odměňování.

Po seznámení se s podstatou, významem a průběhem koncepce ŘPV se nyní můžeme blíže věnovat právě systému hodnocení pracovníků.

2.1.1.2 Hodnocení pracovníků⁸ a jeho návaznost na firemní vzdělávání

HP je součástí ŘPV, neboť se obě tyto personální činnosti zabývají dosažením co největšího výkonu. V jiných oblastech se však tyto činnosti přesahují, např. ŘPV se nad výkon jednotlivce zabývá také výkonem týmu a celé organizace a pro tyto účely používá HP jako svou techniku, HP však může být věnováno nejen výkonu a potenciálu, ale také pouze odměňování, jak bylo uvedeno výše. Organizace by se však v praxi neměla snažit o nastavení jednotného systému pro všechny tyto oblasti. Mělo by být tedy jednoznačné, s jakým záměrem k HP dochází (Foot & Hook, 2002, s. 231, s. 235, Folwarczná, 2010, s. 113, Hroník, 2007, s. 13). HP je tedy využíváno jako nástroj v rámci ŘPV, který je pro organizaci významný díky jeho strategické integraci (viz podkapitola ŘPV). V tomto případě HP funguje na principech ŘPV formou dialogu mezi manažerem a zaměstnancem a jako součást permanentního posuzování a poskytování zpětné vazby v průběhu celého období.

Hroník (2007, s. 13, s. 20, s. 93) uvádí, že pro celkovou efektivitu HP je důležité věnovat se třem základním oblastem: výstupu (výkonu) představující snadno měřitelné výsledky (např. tržby, kvalita, náklady, apod.), vstupu představující předpoklady pracovníka pro výkon (např. kompetence, zkušenosti, resp. vše, co pracovník do své práce vkládá) a procesu, zahrnující hodnocení pracovního a sociálního chování a přístupu k zadaným úkolům, tj.

⁸ Dále jen HP.

osobních charakterových rysů a vlastností zaměstnance. Arnold et al. (2007, s. 206) dodává, že hodnotitelé musí být schopni popsat chování konkrétně, jedině tak může být poskytnuta zpětná vazba k tomuto chování. Komplexní systém HP by tedy měl zahrnovat dvě oblasti, a sice hodnocení výkonnosti a hodnocení kompetencí a přístupu k zadaným úkolům. Obě oblasti jsou totiž vzájemně provázané. Kompetence je vše, čím pracovník disponuje, a co ovlivňuje pracovní výkon. Jedná se jak o kvalifikace odborné, vztahující se k požadavkům pracovního místa, tak o schopnosti vztahující se k rysům chování podmiňujícího pracovní výkon. Aby byl pracovník kompetentní, pak by měl disponovat vnitřním vybavením v podobě určitých vlastností, schopností, vědomostí, dovedností a zkušeností, které se musí projevat v jeho chování, tzn., k takovému chování musí být motivovaný (vidět v něm určitou hodnotu) a zároveň musí mít možnost takové chování v daném prostředí organizace využít. Využití kompetencí v systému hodnocení se děje prostřednictvím koncepce řízení podle kompetencí⁹ se základem v tzv. kompetenčním pravidlu, které stojí na přesvědčení, že všechny vyskytující se problémy ve firmě lze převést na nedostatečné nebo chybějící kompetence konkrétních lidí. Kompetence konkrétních lidí jsou propojeny s požadavky organizace díky identifikaci kompetencí organizace. Pro rozvoj kompetencí je nutné definovat tzv. klíčové kompetence, tj. takové, které odlišují organizaci od jejich konkurentů a vytvářejí konkurenční výhodu. Při hodnocení kompetencí si hodnotitel stanoví úroveň klíčové kompetence, které by měl pracovník v následujícím období dosáhnout, a úroveň, které dosahuje v současnosti. Tento kompetenční přístup usnadňuje zavedení

⁹ Tuto koncepci jsem již zmiňovala v souhrnu možných koncepcí k tvorbě, implementaci a realizaci strategie, společně s koncepcí řízení pracovního výkonu. Jelikož je však součástí systému HP nejen hodnocení výkonu, ale také kompetencí, věnuji se této koncepci právě v této kapitole.

kompetenčního modelu¹⁰, jehož strategická výhoda tkví v propojení nejen se systémem hodnocení a vzdělávání, ale rovněž s ostatními personálními činnostmi (Bartoňková, 2010).

Výsledkem hodnocení by mělo být využití výstupů pro navržení programů vzdělávání či rozvoje na základě identifikace vzdělávacích potřeb a potenciálu lidí, a to vše jakožto součást plánování lidských zdrojů nebo kariérového plánování. Kýženým výstupem bude tedy dohoda o rozvoji. V praxi se však při jejím koncipování mohou objevovat nevhodné postupy snižující vazbu hodnocení na firemní vzdělávání. Příkladem je přidělení školení podle toho, co hodnocený ještě neabsolvoval, či bez finančního zhodnocení. Případně o výběru nerozhoduje hodnotitel, nýbrž např. personální oddělení dle jiných kritérií, než jsou individuální potřeby hodnoceného. Nevhodné je i rovnoměrné rozložení rozvojových aktivit na každého hodnoceného nehledě na samotné hodnocení. V praxi se často objevuje také příliš obecné tematické zadání, které z hlediska evaluace vede pouze k emočně-informačnímu vzdělávání, nebo naopak příliš konkrétní zadání, avšak bez navázání na konkrétní problém (např. jde pouze o aktuální novinky ve vzdělávání), dále také nedostatečný důraz na kvalitní měřitelné ukazatele a upřednostňování kvantity před kvalitou. Vhodný postup znamená najít problém, zadat jeho řešení, kvantifikovat a požadovat naplnění ukazatelů (např. snížení fluktuace, zvýšení obratu, atp.) v měřitelných oblastech a v oblastech obtížně měřitelných (např. komunikace, spokojenost) požádat o navržení kvalitativních nástrojů, které pomocí kvantifikace ukáží výsledek, např. development centrum, audit, kompetenční model, atd. (Foot

¹⁰ Kompetenční model je základem pro uvědomění si významnosti jednotlivých předpokladů pro výkon určité pozice. Poznáním těchto očekávání z řad nejen odborných znalostí a dovedností, ale také obecných a měkkých dovedností, dojde k výraznému zlepšení osobních postojů zaměstnanců vůči připravovaným, lépe zacíleným vzdělávacím a rozvojovým aktivitám, které budou v souladu s potřebami pracovníků. Navíc v rámci procesu hodnocení dle kompetencí jde o komplexní náhled, od čehož se může odrazit stanovení pracovních i rozvojových cílů (Kazík, Murinová & Konvičný, 2012, s. 88).

& Hook, 2002, s. 232 – 233, s. 253, Hroník, 2007, s. 83 – 84, Koubek, 2007, s. 207 – 210, s. 231 – 232, Trdá, 2014, s. 14 – 15).

V této podkapitole jsem se věnovala vymezení vztahu mezi HP a ŘPV, dále oblastem, kterým je nutné pro efektivní HP věnovat a nakonec (ne)vhodným využitím výsledků HP. Nyní budu pokračovat třetím z uvedených přístupů na začátku této kapitoly, a to systematickým přístupem.

2.1.2 Systematický přístup

Při systematickém přístupu ke vzdělávání dochází k soustavnému opakování na sebe logicky navázaných fází cyklu, kdy zkušenosti z jednoho cyklu jsou využívány v následujícím. Jednotlivé fáze tvoří analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, plánování, realizace a evaluace¹¹ vzdělávání. Každou z těchto fází lze vnímat i jako dílčí proces ovlivněný organizačními a institucionálními předpoklady, jimiž se rozumí existence příslušné skupiny zaměstnanců a organizační jednotky pro firemní vzdělávání, ale také podmínky posilující odpovědnost lidí za sebevzdělávání a osobní rozvoj. V případě nesystematického přístupu k firemnímu vzdělávání, kdy ve firmě např. chybí zpětná vazba (nebo je neefektivní), nadřízení se nezajímají o osobní rozvoj svých pracovníků, nebo vzdělávání probíhá bez nastavení cílů, lidé nemusí cítit potřebu a motivaci se vzdělávat a rozvíjet, případně znalosti aplikovat do praxe (Bartoňková, 2010, s. 109, Dvořáková et al., 2007, Kazík, Murinová & Konvičný, 2012, s. 162, Koubek, 2007, s. 259). Nyní se budu blíže věnovat jednotlivým fázím procesu.

2.1.2.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Tato fáze *„spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů i podniku, a v porovnávání zjištěných údajů s požadovanou úrovní“* (Vodák & Kucharčíková,

¹¹ Evaluace bude synonymně nahrazována slovem vyhodnocování.

2011, s. 85). Je tedy zjišťováno, zda je výkonnost v daných dovednostech nezbytná, zda je pracovník dostatečně odměňován za uplatnění těchto dovedností, zda management podporuje požadované chování, zda existují bariéry výkonnosti, ale také zda přístup a porozumění řešených problémů na pracovním místě je shodný s očekáváním firmy. Výsledkem je zjištění mezer ve výkonnosti, avšak s ohledem na to, které mezery lze odstranit vzděláváním. Výkonnostní mezeru tvoří rozdíl mezi požadovanou úrovní za standardních podmínek¹² a současnou úrovní výkonnosti, což lze vyjádřit jako rozdíl mezi tím „co je“ a „co je žádoucí“. Takto lze definovat potřeby výkonnostní, reagující na aktuální pokles výkonnosti, kdy příčinou je nedostatek ve vzdělání. Jedná se o předvídatelné potřeby (na úrovni organizace a činností, často vyplývající z klíčových hodnot, např. nedostatek v systému, v kultuře firmy, v cílech podniku, což následně vede k určitému způsobu chování ve firmě). Dále existují potřeby také jako důsledek probíhajících změn externího i interního prostředí a neočekávaných problémů. V takovém případě je označujeme jako potřeby proaktivní, kdy je žádoucí využívat indikátory vyplývající např. z podnikových plánů, změn v konkurenčním prostředí, technologiích, atd. I když dochází ve vnějším prostředí k rychlým změnám, provádění analýzy je stále důležité a nesmí být nahrazováno pouhými odhady (Buckley a Caple, 2004, s. 33, Dvořáková et al., 2007, s. 290, s. 292, Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 87 – 89, Walker et al., 2003, s. 102 – 103). Evangelu et al. (2013, s. 52 – 53) doplňuje, že lze rozlišit krátkodobou analýzu potřeb definující aktuálně projevující se nedostatky a dlouhodobou analýzu potřeb definující vnější aspekty ovlivňující vývoj firmy, firemní hodnoty, tvorbu kompetenčního modelu, zavádění strategických změn, apod.

¹² Proto je při analýze důležité zhodnotit nároky prostředí firmy na chování manažerů. Jiné chování může být vyžadováno ve stabilním prostředí, jiné v dynamickém prostředí (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 85).

Pro identifikaci potřeb tedy existují dva vstupy, a sice ŘPV a s tím spojený výsledek hodnocení pracovního výkonu a kompetencí (detailně rozpracován s nedostatky i jejich příčinami) a rozpracovaná business strategie do cílů a způsobů jejich naplnění. Potřeby jsou rozlišovány na organizační potřeby, skupinové potřeby jednotlivých útvarů nebo týmů a individuální potřeby¹³. Individuální potřeby by měly být analyzovány ze tří úhlů pohledu, a sice subjektu vzdělávání (vyplývají z kompetencí), z požadavků vyplývajících z pracovní funkce (hodnocení výkonu) a z budoucnosti (očekávání plánovaného profesního a kariérového růstu). Tyto potřeby musí být ve vzájemném souladu. Nejde pouze o tvorbu tzv. modelu deficitu, který dává do pořádku to, co je špatně, ale také o rozpoznávání potřeb rozvoje pro zvyšování schopností. Je třeba podotknout, že individuální potřeby nejsou identické s přáními pracovníka, jelikož vycházejí z hodnocení, nicméně přání a vlastní iniciativu pracovníků je nutné brát v potaz, avšak pouze ve vztahu k pracovnímu výkonu, strategii firmy, kompetenčnímu profilu, k legislativě, i systémům řízení a výrobního programu, aby zůstaly sladěny zájmy jednotlivců i organizace (Armstrong, 2007, s. 503 – 504, Bartoňková, 2010, s. 119, Czyž, 2014, s. 18, Folwarczná, 2010, s. 36, Hroník, 2007, s. 135, Kazík, Murinová a Konvičný, 2012, s. 55 – 56, Koubek, 2007, s. 263, Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 85).

Pro analýzu jsou rozlišovány tři skupiny údajů (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 90), a sice celopodnikové údaje (analýza na úrovni organizace zahrnující cíle a podnikové plány, údaje o struktuře podniku, výrobním programu, trhu, zdrojích, analýza firemní kultury, atd.), údaje o pracovním místě (analýza práce zahrnující popisy pracovních míst a jejich specifikace, z nichž vyplývají potřebné schopnosti, znalosti a dovednosti

¹³ Na základě výzkumu bylo však zjištěno, že organizace cílí vzdělávání a rozvoj spíše na jednotlivce než na týmy (Vnoučková, 2017, s. 133).

pracovníků, styl vedení manažerů, kultura pracovních vztahů, potřeby týmu pro efektivní vedení a motivaci ke zvyšování jejich výkonnosti) a nakonec údaje o pracovníkovi (analýza osob vycházející z HP, ze záznamů o vzdělávání, o plnění kvalifikačních požadavků, ale údaje z průzkumu motivace a spokojenosti zaměstnanců).

V této podkapitole jsem se věnovala tomu, jaké vznikají typy potřeb, jak je možné je identifikovat, a s jakými údaji by analýza měla pracovat. Další fází je plánování, resp. sestavení projektu (designu) vzdělávací akce (programu).

2.1.2.2 Plánování

První fázi plánu vzdělávací akce lze označit jako přípravnou. Tato fáze zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků (rozlišení cílových skupin) a stanovení cílů, což je pro efektivitu procesu velmi důležitá fáze¹⁴. Cíle mohou být klasifikovány různě (Vodák & Kucharčíková, 2011, p. 96 – 97). Lze je rozlišit na výkonnostní, učební a umožňující (dílčí). Výkonnostní cíl znamená, že účastníci by po návratu ze vzdělávací akce měli být schopni v budoucnu vykonávat činnosti na požadované úrovni standardu. Učební cíl se váže na konkrétní vzdělávací akci a stanovuje, jaké konkrétní znalosti, dovednosti a způsoby chování by účastníci po jejím absolvování měli ovládat. Dílčí cíl definuje de facto to samé, ale pouze pro jednu etapu vzdělávací akce, jejichž dosažení vede k naplnění učebního cíle a tudíž následně i výkonnostního. Učební i dílčí cíl popisují konečné chování účastníka a jejich správná formulace umožňuje mj. navrhnout metody pro hodnocení jejich dosažení (Pokorná, 2000, cit. dle: Bartoňková, 2010, s. 135 – 136). Bartoňková dodává, že každý z těchto cílů lze rozlišit podle dimenzí učení, a sice na

¹⁴ Z výsledků výzkumu vyplývá, že organizace by měly zlepšit právě oblast zacílení vzdělávacích a rozvojových programů tak, aby je zaměstnanci vnímali jako využitelné a pro budoucí rozvoj klíčové, neboť přesto, že firmy rozvoj a vzdělávání podporovaly, část z nich neměla stanoven cíl ani plán. U klíčových zaměstnanců s vnitřní motivací ke vzdělávání a rozvoji a vlastním cílem, je nutné jejich cíl rozvíjet a podporovat, jinak vzniká možnost odchodu těchto zaměstnanců (Vnoučková, 2017, s. 133, s. 240, s. 243).

kognitivní, afektivní a psychomotorické. Pro formulaci cílů se nejčastěji používá Bloomova taxonomie díky využití aktivních sloves k popisu cílů. Ze správně formulovaného cíle by měly vyplývat obsah akce, formy a učební metody i metody hodnocení, pomocí kterých je možné měřit změny znalostí, dovedností i postojů. Celkově by mělo být tedy zřejmé, komu je vzdělávací akce určena, co bude účastník ovládat a umět (požadavky na chování), jakým způsobem se prokáže dosažení cíle, kdy a kde bude vzdělávání probíhat (časový plán a místo konání), jaká budou kritéria (standarty, normy) pro hodnocení, a jaké budou náklady (Bartoňková, 2010, s. 135 – 136, Mužík, 1998, s. 39 – 40). Pro snadnější formulaci cílů mohou posloužit podklady hodnocení pracovníků, výsledky analýzy vzdělávacích potřeb, kariérové plány, atd. (Bartoňková, 2010, s. 142). Hroník (2007, s. 144) uvádí, že charakter cíle rozhoduje o tom, zda vzdělávací program bude probíhat mimo chod („*off the job*“) nebo za chodu („*on the job*“) organizace. Snadno definovatelný cíl je možné realizovat mimo chod, zatímco cíle, které jsou navázané na různé další činnosti, je lepší realizovat za chodu. Aktivita za chodu lépe podporují transfer nabytých znalostí a dovedností do praxe, využívající princip učení se ze zkušeností, což by mělo být součástí koncepce samostatně řízeného učení a seberozvoje, kdy podněcování těchto procesů musí vycházet z celkové strategie podniku (Armstrong, 2007, s. 506, Hroník, 2007, s. 83 – 84). Formální přístup ke koncipování programu vzdělávání tkví v uplatnění kurzů, v nichž je cílem zakotvení standardu v chování účastníků (nejčastěji pomocí nácviku a opakování) nebo zakázkových řešení, která řeší specifické problémy dané organizace s důrazem na okamžitý transfer naučeného do praxe. Neformální přístup využívá příležitosti k učení při každodenních situacích manažerů a poloformální přístup využívá požadavky na sebehodnocení v rámci HP a ŘPV, požadavky na vlastní tvorbu plánu osobního rozvoje a motivaci manažerů k diskuzi s jinými pracovníky pro zjištění možností rozvoje (Folwarczná, 2010, s. 64, Hroník, 2007, s. 145 – 146).

Následuje fáze realizační¹⁵, v níž se cíle překlápí do obsahu, forem, metod a prostředků výuky. Stanovit skutečně potřebný obsah je jeden z klíčových úkolů. Právě zde lze aplikovat strategický a kompetenční přístup, kdy obsah vzdělávání bude rozepsán do kompetencí. Pro usnadnění tvorby obsahu je žádoucí vytvořit profil účastníka (představující soubor požadovaných vstupních znalostí, dovedností, schopností, kompetencí, atd., kterými by měl člověk při vstupu do vzdělávací akce disponovat) a profil absolventa (tvořící ideální model výsledku) vzdělávací akce. Následuje proces didaktické transformace obsahu do inventáře disciplín, studijního plánu, osnov (kurikulárních dokumentů) a studijních materiálů (Bartoňková, 2010, s. 144 – 145, Evangelu et al., 2013, s. 13). Následně dochází k výběru formy a metod výuky. Metody mají rozhodující vliv na efektivitu vzdělávacího procesu, tudíž je nutné při jejich výběru zvážit několik kritérií, např. kým a jak bude vzděláváno zabezpečeno, kdo ponese odpovědnost za jeho řízení (vlastní útvar nebo externí dodavatel), kde bude probíhat podle charakteru cílů, obsahu, formy, složení účastníků a požadavku na aktivizaci, zda mají přinášet spíše teorii nebo praktické poznatky, atd. (Bartoňková, 2010, Dvořáková et al., 2007, s. 293, Mužík, 1998, s. 149). Koubek (2007, s. 265 – 266) rozlišuje metody při výkonu práce (např. instruktáž, koučování, mentoring, counselling, asistování, rotace práce, atd.) a metody mimo pracoviště (např. přednáška, demonstrace, diskuse, případová studie, workshop, brainstorming, hraní rolí, assessment centre, outdoor training, e-learning, trainee programy, atd.). Formami a didaktickými metodami se s ohledem na cíl práce nebudu již blíže zabývat.

Závěr plánu tvoří fáze zdokonalování, v níž jde o průběžné hodnocení jednotlivých etap vzhledem k cílům vzdělávacího programu, které slouží pro zlepšování celého procesu vzdělávání. Dobrý plán by měl zajistit témata pro

¹⁵ Pro upřesnění - jde o realizační fázi v rámci plánu vzdělávání.

získání nových a zkvalitnění současných kompetencí, měl by být tvořen pro relativně homogenní cílovou skupinu dle podobného funkčního zařazení, měl by zahrnovat efektivní formy a metody, určit zda bude využito vlastní vzdělávací centrum nebo externí instituce, zda se bude jednat o kontinuální proces v pravidelných časových intervalech nebo o jednorázovou akci, zda se uskuteční v podniku nebo mimo něj, také jakým způsobem se bude realizovat průběžné i závěrečné hodnocení, které by mělo být orientováno na otázku propojení plánu se strategií podniku a rozvoje lidských zdrojů, na efektivitu propojení, atd., a nakonec jaké budou náklady (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 97).

Tvorba plánu se skládá z přípravné, realizační a závěrečné fáze. Každá z těchto fází představuje také soubor úkolů a postupů, které musí být splněny a dodrženy pro efektivní firemní vzdělávání. Poté, co je vytvořen plán, může dojít k jeho realizaci.

2.1.2.3 Realizace¹⁶

V rámci realizace je nutné kromě zajištění lektora, učebních materiálů, pomůcek a účastníků, zajistit zejména organizační a finanční zabezpečení akce, které se prolíná všemi fázemi. Realizaci vzdělávací akce je nutné monitorovat pro zabezpečení průběhu akce podle plánu i schváleného rozpočtu. V plánu musí být jasně vymezené činnosti a osoby, které jsou za tyto činnosti odpovědné. Pro snadnější přehled organizačního zabezpečení se používají různé nástroje, např. časový a místní plán, algoritmus organizačního zabezpečení, Ganttův diagram, atd. Co se finančního plánování týče, všechny aktivity nutné pro realizaci musí být vyjádřeny v nákladech (Armstrong, 2007,

¹⁶ V této podkapitole se zaměřím pouze na organizační a finanční zabezpečení, neboť cílem této práce je analyzovat proces personálního rozvoje a vzdělávání do jeho hloubky (tj. od navázání na strategii, přes jeho nastavení, po jeho evaluaci). Zaměření na lektory, účastníky, formu, metody a techniky, by pro empirickou část znamenalo podstatné rozšíření předmětu výzkumu.

Bartoňková, 2010, s. 176, Hroník, 2007, s. 162). První skupina nákladů se týká vzdělávacího projektu, jsou označovány jako fixní a jedná se o pevně stanovené náklady po realizaci konkrétní vzdělávací akce. Druhá skupina je označována jako náklady variabilní, které jsou závislé na počtu účastníků. Ke stanovení výše nákladů je možné využívat databáze, které mohou být použity pro měření jejich vývoje vzhledem k dosahování cílů organizace. Pro konečné vyúčtování je vhodné srovnat plánované částky předkalkulace se skutečnými částkami po realizaci akce. Jednotlivé kurzy musí být tedy monitorovány z hlediska plnění plánu, časového harmonogramu i v rámci schváleného rozpočtu (Dvořáková et al., 2007, s. 294, Prokopenko & Kubr, 1996, s. 163 cit. dle Bartoňková, 2010, s. 176 – 180). Po realizační fázi nastává poslední fáze, a to evaluace.

2.1.2.4 Evaluace

Evaluace je velmi důležitou fází, která sama o sobě tvoří samostatný komplexní proces s účelem měření přínosů a nákladů vzdělávacích a rozvojových programů (tj. měření naplnění identifikovaných vzdělávacích a rozvojových potřeb a dodržení plánovaného rozpočtu), tzn., dochází k hodnocení toho, zda došlo ke všem plánovaným změnám v požadovaném rozsahu a kvalitě. Příprava evaluace však musí probíhat již během fáze identifikace potřeb a plánování. Je propojena se všemi fázemi, jakož i s podnikovou a vzdělávací strategií a měla by pracovat s měřitelnými parametry nebo definovanými aspekty z fáze plánování. Výsledky evaluace je nutné zpracovat jednoduchými statistickými metodami, nikoliv na základě intuice nebo pocitů (Evangelu et al., 2013, s. 27, s. 113, Plamínek, 2014, s. 250, Vodák & Kucharčíková, 2011).

Klíčovou roli při nastavení procesu evaluace mají ve spolupráci s personálním oddělením také vrcholoví manažeři, ostatní manažeři, kteří jsou stěžejní pro zjišťování propojení vzdělávacích a podnikových cílů, pro

hodnocení jejich naplnění a změn v chování, dále účastníci, externí odborníci, interní a externí zákazníci. Evaluace by se měla zaměřovat na to, jak vzdělávání a rozvoj vnímají účastníci, jaký dopad má firemní vzdělávání na výkonnost a pracovní chování účastníků, na výkonnost a výsledky organizace, a zda skutečně firemní kultura a zaměstnanci firmy podporují aplikaci nových prvků chování získaných vzděláváním. Jelikož identifikace faktorů, které jsou výsledkem vzdělávání a mající vliv na výkonnost, může být obtížná, pro její usnadnění je možné používat např. kontrolní skupiny, analýzy trendů, expertní odhady nebo zpětnou vazbu. Evaluovat je možné jak strategii vzdělávání, tak celý proces rozvoje a vzdělávání a samozřejmě také konkrétní vzdělávací akci. Evaluovat lze navíc podle různých kritérií, např. podle vnějších a vnitřních, kdy vnitřní souvisí s obsahem vzdělávacího programu a vnější se vztahují k cíli vzdělávacího procesu. Na základě toho lze dále evaluovat podle různých hledisek, přístupů, modelů a metod. V každém případě by mělo být využito více úhlů pohledu, jejichž pomocí lze sledovat výkonnost, chování, zájem a spokojenost účastníků, a to před, v průběhu i po ukončení vzdělávací aktivity. Vyhodnocovat správně znamená důsledně stanovit účel vzdělávání a rozvoje, účel evaluace, cílovou skupinu evaluace, intervaly měření, časovou perspektivu a jednotný systém pro evaluaci s cílem využití výsledků pro zlepšení procesu do budoucna (Bartoňková, 2010, Folwarczná, 2010, s. 202, Foot a Hook, 2008, s. 290, Vodák & Kucharčíková, 2011). Evangelu et al. (2013, s. 30 – 31) doporučují navíc průběžné audity procesu pomocí systematické metodiky pro podporu integrace procesu mezi ostatní personální činnosti.

Kirkpatrickův model

Jak uvádí Vodák a Kucharčíková (2011, s. 139), firmy často provádějí hodnocení pouze nižších úrovní, a sice reakcí a znalostí účastníků, neboť hodnocení vyšších úrovní vnímají jako obtížné. První dvě úrovně ale nejsou

dostačující pro argumentaci důležitosti firemního vzdělávání pro organizaci jako celek a pro posouzení přínosu investic do vzdělávání a rozvoje. Z toho důvodu se budu nyní věnovat Kirkpatrickově modelu, který k evaluaci přistupuje systematicky, jelikož se zaměřuje na reakce, znalosti, pracovní chování a výsledky vzdělávání pro organizaci. Kirkpatrick (2016) však uvádí, že při plánování evaluace dle tohoto modelu by se mělo postupovat opačně, tj., od výsledků po reakce.

Evaluace reakcí zajišťuje informace o spokojenosti účastníků, o míře jejich angažovanosti do programu a vnímané relevanci získaných informací. Emoce jsou totiž důležitou součástí pro realizaci školení, jelikož pomáhají upevňovat naučené v praxi, proto se měří v této úrovni, nejčastěji prostřednictvím dotazníku nebo rozhovoru, a to buď v průběhu akce, nebo s odstupem (např. tříměsíčním), aby nedošlo ke zkreslení doznívajícími pocity bezprostředně po akci (Gebauerová, 2014, s. 104 – 105, Kirkpatrick, 2016, Plamínek, 2014, s. 250, Vodák & Kucharčíková, 2011).

Evaluace získaných znalostí se zabývá tím, co se účastníci skutečně naučili. Měří efektivitu procesu učení při přenosu znalostí a dovedností na účastníka, není však hodnocena relevantnost znalostí pro zvýšení výkonnosti účastníků. Nejčastěji se měří testem, případovou studií, atd. (Gebauerová, 2014, s. 106 – 107, Vodák & Kucharčíková, 2011).

Evaluace pracovního chování sleduje dopady procesu učení na pracovní výkonnost a chování jedince v praxi (v konkrétní pracovní situaci). Tuto úroveň je vhodné evaluovat až po určité době od skončení akce, jelikož účastníci potřebují čas pro transfer znalostí do pracovního chování¹⁷. Nejčastěji

¹⁷ Evaluace toho, nakolik získané dovednosti vedly ke změně stavu (např. postojů, myšlení, chování, komunikace) je sice obtížnější (neboť čím hlubší struktury měly být vzděláváním osloveny, tím složitější je získání relevantní zpětné vazby), přesto je evaluace na úrovních 3 – 4 (pro klíčové vzdělávací programy) velmi důležitá, jelikož z výzkumu provedeného v České republice vyplývá, že byť firmy chtějí pomocí vzdělávání dosahovat změn v chování, stále

se zde využívají metody hodnocení, např. 360° zpětná vazba, rozhovory, sebehodnocení, plánování činností, které je účastník zavádí na pracovišti po návratu do práce. Pro efektivní převádění znalostí do praxe je však také klíčová úloha mentora a kouče (Bartoňková, 2010, Vodák & Kucharčíková, 2011, Vnoučková, 2017). Kirkpatrick (2016) dodává, že ve firmách bývá často opomínáno definování pár příkladů rozhodujícího chování, které nejvíce ovlivní následující úroveň – výsledky.

Evaluace výsledků se zabývá návratností investic a dopadem vzdělávání na efektivitu a dosažení cílů podniku. Je zjišťováno, co změna v chování přinesla týmu, oddělení a podniku v kvantifikovatelných výsledcích, jakými jsou např. prodej, kvalita, plnění úkolů, produktivita, atd. V praxi může být ale obtížné prokázat, že změna v postojích vedla ke zlepšení výsledků firmy, jelikož tento typ změn týkající se chování a postojů jednotlivců nemusí být po dlouhou dobu viditelný v tvrdých datech firmy. Právě proto se sleduje návratnost investic pomocí ROI indexu (Bartoňková, 2010, s. 188, Vodák & Kucharčíková, 2011).

Specifickou oblastí evaluace je měření úrovně kompetencí, jehož výhodou je možnost zjistit velikost rozdílu mezi skutečným a požadovaným stavem (Bartoňková, 2010, s. 189 – 191). Evangelu et al. (2013, s. 120) uvádí, že třetí a čtvrtá úroveň Kirkpatrickova modelu dokonce vyžaduje zpracování kompetenčních modelů a navázání na systém hodnocení pracovníků. Kirkpatrick (2016) upozorňuje, že firmy využívající kompetenční přístup by se však neměly spoléhat pouze na definování klíčových kompetencí, neboť i v tomto případě je výhodnější definovat rozhodující chování a vybrat kompetence, které toto chování podporují. Kvůli množství možných definic kompetencí se nabízí hned několik přístupů a metod, jak je měřit. Příkladem

využívají metody, které k tomuto cíli nevedou (Folwarczná, 2010, s. 202, Gebauerová, 2014, s. 107 – 109).

je behaviorální přístup zabývající se zejména chováním pracovníků, které je hodnoceno skrz pozorování, dále analogové metody stojící na principu podobnosti mezi simulovanou situací a reálnou pracovní situací, nebo metoda CBI, která identifikuje a analyzuje minulé události, v nichž hodnotitel hledá důkazy o přítomnosti požadovaných kompetencí, případně 360° zpětná vazba (Bartoňková, 2010, ibid.).

V této podkapitole jsem se nejdříve věnovala podstatě a významu evaluace, rolím pracovníků během této fáze a také tomu, jak by evaluace měla probíhat, tzn., k jakým kritériím je možné přihlížet. Jelikož se v této práci zabývám systematickým přístupem k firemnímu vzdělávání, zvolila jsem Kirkpatrickův model evaluace, který představuje, dle mého důkladný a systematický přístup k evaluaci v organizaci. Tento model se totiž věnuje reakcím, znalostem, chování i výsledkům. Podkapitolu o evaluaci zakončuji specifiky hodnocení kompetencí.

2.1.3 Shrnutí

Teoretická část práce tvoří nutný teoretický rámec pro dosažení cíle práce, jímž je analýza a popis procesu rozvoje a vzdělávání v organizaci se zaměřením na výstupy hodnocení pracovního výkonu jako nástroje personálního rozvoje. Teoretický rámec přináší indikátory efektivního nastavení procesu rozvoje a vzdělávání s ohledem na požadavky dnešní společnosti. Efektivní nastavení je takové, které pracuje s využitím firemní kultury pro podporu rozvoje a vzdělávání, k procesu přistupuje strategicky, systematicky a systémově, což znamená využití výstupů hodnocení pracovníků pro účely personálního rozvoje a vzdělávání. Právě existenci takového nastavení budu metodou případové studie zkoumat v reálném prostředí firmy XY.

3 PŘÍPADOVÁ STUDIE

V této kapitole se věnuji nejprve kontextu zkoumaného případu, tedy organizaci XY. Dále pokračuji vyjasněním cíle výzkumu, výzkumného problému a výzkumných otázek. Následuje část věnující se metodologii práce, způsobu výběru zkoumaného vzorku a zajištění etických aspektů výzkumu. Posléze je představena technika sběru a zpracovávání dat. Nejobsáhlejší část je věnována analýze a popisu zkoumaného případu, jímž je proces rozvoje a vzdělávání v organizaci XY.

3.1 Představení organizace XY

Jedná se o nadnárodní korporátní výrobní organizaci působící ve více než dvaceti zemích. V České republice tato organizace působí od roku 2003. Disponuje přibližně 3000 zaměstnanci, a to ve výrobních závodech, vývoji a v administrativě, čímž se v současné době řadí mezi největší výrobní závody skupiny XY. Organizace se věnuje výrobě a vývoji ve sféře automobilového průmyslu (Interní webová stránka). S výše zmíněným počtem zaměstnanců lze konstatovat, že se jedná o velký podnik.

Strategie, pomocí které jsem vybrala zrovna tento případ v této organizaci, byl výběr zaměřený na získání specifického druhu informací, jak uvádí Mareš (2015, s. 127), a to z toho důvodu, že případ je zasazen do specifického kontextu, čímž je nadnárodní korporátní výrobní organizace.

3.1.1 Organizační struktura

V této části popíšu organizační strukturu pouze těch oddělení, které měly spojitost s mým výzkumem, jelikož se domnívám, že popisovat organizační strukturu celé firmy XY by bylo již mimo rozsah této práce. Jednalo se o dvě oddělení, a sice personální oddělení a oddělení nákupu.

V čele personálního oddělení je personální ředitel, který je podřízen generálnímu manažerovi závodu. Personální ředitel řídí osm team lídrů,

příčemž každý z nich má na starost určitou část HR oddělení. V rámci výzkumu jsem komunikovala se dvěma z nich. První team leader má na starost personální marketing, konkrétněji vzdělávání a nábor a je nadřízen čtyřem pracovníkům. Dva z nich se věnují vzdělávání a dva z nich náboru a výběru zaměstnanců. Druhý team leader vede podporu personálního oddělení a je nadřízen šesti HR business partnerům, přičemž každý z nich má dále na starost určité týmy (např. tým kvality, atd.). Pro účely mého výzkumu jsem provedla rozhovor také s jedním z těchto HRBP.

Pracovníky oddělení nákupu řídí vedoucí nákupu pro východní Evropu a je podřízen řediteli obchodní správy, který řídí dalších osm pracovníků, jež mají na starosti různá oddělení. Kromě nákupu pro východní Evropu se jedná např. o oddělení controllingu, servisní dopravy, financí, IT a informačních systémů.

3.2 Cíl výzkumu, výzkumný problém, výzkumné otázky

Cílem této práce je analýza a popis procesu rozvoje a vzdělávání v organizaci XY se zaměřením na výstupy hodnocení pracovního výkonu jako nástroje personálního rozvoje a vzdělávání v organizaci.

Výzkumným problémem je proces vzdělávání a rozvoje pracovníků ve spojitosti s hodnocením pracovního výkonu jako nástroje personálního rozvoje a vzdělávání v organizaci XY.

Z výzkumného problému odvozuji dvě základní a tři dílčí výzkumné otázky:

1. *Jak probíhá proces rozvoje a vzdělávání v organizaci XY?*
 - a. *Jaké jsou v organizaci XY dodržovány zásady pro zajištění efektivity procesu rozvoje a vzdělávání?*
 - b. *V jakých fázích probíhá proces rozvoje a vzdělávání v organizaci XY?*
2. *Jak proces rozvoje a vzdělávání využívá systém hodnocení pracovníků?*

a. *Jak je v organizaci XY nastavena koncepce řízení pracovního výkonu?*

3.3 Metodologie

Designem tohoto kvalitativního výzkumu je případová studie. Smyslem případové studie je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům (Švaříček & Šedová, 2014, s. 97). Předmětem případové studie je vždy případ jakožto integrovaný systém s vymezenými prostorovými i časovými hranicemi, přičemž zkoumání tohoto případu se děje vždy v reálném kontextu za přirozených podmínek s využitím veškerých možných zdrojů a metod sběru dat (Yin, 2003, s. 13 – 14). Cílem tedy není zobecnění, ale porozumění tomuto, a případně podobným případům v podobném kontextu. V této práci reprezentuje kýžený případ právě proces rozvoje a vzdělávání v organizaci XY.

Jako nejvhodnější typ případové studie pro výzkum ve firmě XY jsem zvolila případovou studii explanatorní, kterou uvádí Yin (2003). Hlavním cílem této studie je komplexně vysvětlit případ, a to rozkrytím příčinných řetězců a důležitých kontextových podmínek za obvyklého využití teorie. Díky těmto datům tak může být případ komplexně vysvětlen. Dle slov Chrastiny (2019, s. 102) se jedná o postup, který je využíván ve složitějších studiích, např. organizací, kde je hlavním záměrem něco objasnit.

V práci vycházím z teorie, kterou jsem představila ve druhé kapitole diplomové práce. Hlavní kritéria pro analýzu jsou systém hodnocení pracovníků, strategie organizace a její realizace a uplatňované přístupy k procesu vzdělávání. Ostatními tématy v teoretické části tento výzkum v empirii doplňuji. Jedná se o specifika efektivního nastavení procesu rozvoje a vzdělávání a o koncepci řízení pracovního výkonu v souvislosti s hodnocením pracovníků.

3.3.1 Etika výzkumu

Pro dodržení etických zásad výzkumu jsem provedla několik opatření dle autorů Hendla, Švaříčka a Šedové (Hendl, 2016, s. 157, Švaříček & Šedová, 2014, s. 163). Prvním krokem bylo představení sebe a mého výzkumu se všemi jeho okolnostmi a průběhem. Následně jsem participanty požádala o informovaný souhlas s účastí na výzkumu a na souhlas se zaznamenáváním rozhovoru na diktafon. Tento souhlas byl zpracován v ústní podobě nahráváním na diktafon před zahájením samotného rozhovoru. Účastníky jsem ubezpečila o tom, že nahrávku rozhovoru uslyším pouze já, a že je možné, že analýzu těchto dat budu konzultovat s vedoucí mé práce. Rovněž jsem provedla zkoušku diktafonu, i z toho důvodu, aby účastníci slyšeli svůj hlas a neměli poté strach na diktafon mluvit. V tomto případě mi šlo zejména o navození přirozené atmosféry a zamezení strojeného a neuvolněného projevu. Účastníkům jsem také sdělila, že mohou kdykoliv ukončit svou účast ve výzkumu, a to i v jeho průběhu. Pro získání relevantních dat jsem účastníky výzkumu také informovala o jejich anonymizaci, a to jak před zahájením rozhovoru, tak po jeho ukončení. Anonymizaci jsem provedla využitím pseudonymů a změnou rodu ženského na mužský, vzhledem k tomu, že se výzkumu účastnily pouze dvě ženy, aby nebylo pro ostatní pracovníky zřejmé, o které dvě ženy se jedná.

3.3.2 Technika sběru dat

Primární technika sběru dat byla analýza dokumentů. V případě firmy XY se jednalo o směrnici procesu rozvoje a vzdělávání, katalog vzdělávání, kodex chování, hodnoty firmy, interní webovou stránku a další interní dokumenty.

Jako sekundární techniku sběru dat jsem zvolila polostrukturované rozhovory. Tuto techniku jsem zvolila za účelem lepšího porozumění některým částem dokumentů a také pro zjištění toho, zda to, co je uvedeno

v dokumentech organizace, je na pracovišti skutečně dodržováno. Rozhovory pro mě byly však důležité také proto, abych zjistila, jak vnímají pracovníci určité aspekty v procesu vzdělávání a rozvoje. Vybraný typ rozhovoru jsem zvolila rovněž na základě výhod z něj plynoucích. Jak uvádí Miovský (2006, s. 159 – 160), pro realizaci tohoto rozhovoru je nejdříve nutné vytvořit schéma, které je pro tazatele závazné, a které specifikuje okruhy otázek, ale stejně tak umožňuje stanovení otázek ve strukturované formě. Tento typ rozhovoru považuji za adekvátní variantu díky jeho variabilitě, která je zajištěna poskytováním volnosti v pořadí otázek, možností upřesňování a doplňování v průběhu rozhovoru. Díky tomu byla zajištěna maximalizace výtěžnosti rozhovoru, což bylo další výhodou výběru tohoto typu rozhovoru vzhledem k časovým možnostem účastníků pro realizaci výzkumu. Otázky pro rozhovory i podněty pro analýzu dokumentů jsem v rámci přípravy na sběr dat vytvořila pomocí indikátorů, které jsem stanovila na základě informací vyplývajících z teoretické části. Tyto indikátory jsou uvedeny v příloze této diplomové práce (Příloha č. 1: Indikátory).

Dokumenty firmy XY společně s rozhovory se zaměstnanci jsou tedy zásadním zdrojem informací k naplnění cíle mé diplomové práce, kterým je analýza adaptačního procesu ve firmě XY.

3.3.3 Výběr zkoumaného souboru

Pro výběr dokumentů jsem zvolila strategii prostého záměrného výběru, jelikož jak uvádí Miovský (2006, s. 136), tato strategie je časově i ekonomicky nejvýhodnější vzhledem k povaze případové studie, která zkoumá jeden případ menšího rozsahu. Nejprve jsem zjistila, jakými dokumenty disponuje firma XY, a poté jsem si z těchto dokumentů systematicky vybrala kýžené dokumenty pro analýzu procesu. Vyhledávání dokumentů bylo usnadněno faktem, že jsem ve firmě XY působila jako

brigádník, tudíž jsem k nim měla přístup. Dokumenty se nacházely v elektronické podobě.

Pro výběr komunikačních partnerů k realizaci rozhovorů jsem zvolila metodu sněhové koule. S ohledem na velikost organizace a časové možnosti informantů jsem shledala tuto metodu jako adekvátní. Pokud totiž v organizaci chyběly některé dokumenty, případně pro mě byly některé informace těžko pochopitelné, požádala jsem team lídra personálního marketingu o kontakt na jiného pracovníka, který by byl ochoten hledané informace poskytnout. Jednalo se tedy o doporučení experta pro danou oblast. Podruhé jsem tuto metodu použila pro realizaci rozhovorů se zaměstnanci firmy XY mimo HR oddělení. Kritérium pro výběr tohoto oddělení byla ochota pracovníků účastnit se výzkumu, resp. toto oddělení mi bylo pro účely výzkumu přiděleno. Ovšem vzhledem k tomu, že se tito pracovníci účastní jak interních, tak externích školení, považovala jsem toto oddělení za vhodné. Jednalo se o oddělení nákupu, v rámci něž jsem provedla rozhovor s vedoucím tohoto oddělení a následně také s jeho podřízenými, na které jsem dostala kontakt rovněž metodou sněhové koule. Důvodem zvolení pouze jednoho oddělení v rámci firmy XY byl fakt, že se jedná o firmu s velkým počtem zaměstnanců, tudíž provádět rozhovory se zaměstnanci napříč celým výrobním závodem by bylo nad mé časové i organizační síly. Navíc s ohledem na účely tohoto výzkumu bylo třeba si ujasnit, kteří zaměstnanci mají zkušenost se vzděláváním. Jednalo se tedy o výběr souboru zaměřeného na získání specifického typu informací (Flyvbjerk, 2006 in Mareš, s. 127).

3.3.4 Sběr a zpracovávání dat

Sběr dat probíhal v rozmezí června až srpna roku 2019. Využívání informací z dokumentů proběhlo na základě dohody s team lídrem oddělení personálního marketingu a na základě pravidla anonymizace interních údajů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon. S přepisem každého z rozhovorů

jsem začala vždy ještě tentýž den. Rozhovory jsem přepisovala doslovně s úpravou do spisovné češtiny, a to z toho důvodu, aby byl zachován princip anonymity, tedy aby při čtení práce účastníky výzkumu nebylo možné rozpoznat, o koho se jedná, např. podle dialektu, parazitních výrazů, které mohou být pro slovní projev některého z účastníků typické, apod. Pro snížení subjektivity při přepisování jsem využila některá z pravidel kontroly, která uvádí Miovský (2006, s. 207), a sice kontrolu opakovaným poslechem a kontrolu pomocí vnějšího auditu s vedoucí práce. Zpracovávání dat jsem prováděla pomocí kódování otevřeného a axiálního (viz Příloha č. 2: Ukázka kódování). Triangulaci dat jsem prováděla rovněž s vedoucí práce.

3.4 Analýza procesu rozvoje a vzdělávání v organizaci XY

Dříve než začnu s analýzou a popisem zvoleného případu, operacionalizuji pro svůj výzkum několikrát zmiňovanou efektivitu ve firmě, se kterou mnozí autoři pracují. Efektivním nastavením procesu vzdělávání v návaznosti na systém hodnocení rozumím takové nastavení, kdy výsledky systému hodnocení odpovídají očekávanému pracovnímu výkonu, jehož úroveň byla během hodnocení stanovena, a kdy k naplnění tohoto očekávaného pracovního výkonu prostřednictvím procesu vzdělávání a rozvoje jsou v organizaci vytvořeny vhodné podmínky (např. podpora motivace ke vzdělávání) a dodržovány určité zásady.

3.4.1 Přístup firemní kultury ke vzdělávání a rozvoji

V první podkapitole se budu věnovat firemní kultuře. Konkrétně, zda firemní kultura utváří vhodné podmínky pro efektivní proces vzdělávání a rozvoje.

Nejprve se zaměřím na to, zda firma XY rozlišuje motivátory svých pracovníků, a zda s těmito motivátory v procesu vzdělávání a rozvoje pracuje. Lze konstatovat, že ve firmě XY je kladen důraz na udržování a vytváření motivace ke vzdělávání a rozvoji, zejména motivace vnitřní, např. tím, že

podporuje znalostní (talentované pracovníky) v jejich rozvoji. Tito pracovníci se vzdělávají a rozvíjí sami pro sebe, uvědomují si přidanou hodnotu naučeného pro svůj vlastní užitek a také vnímají jako přirozenou věc využít naučené znalosti v praxi.

I4: „*Tak to je klíčová záležitost, bez toho to nejde dneska (motivace vnitřní, NN). Když si uvědomíte, jak se všechno kolem nás neustále zlepšuje, ..., tak by bylo bláhové si myslet, že člověk může pořád zůstat tak, jak vyjde ze školy a nevzdělávat se, a že takhle obstojí v té společnosti nebo v té práci. Dneska to je všechno tak rychlé, že kdyby člověk se nevzdělával, ..., tak za deset let prakticky je bezcenný na tom trhu práce, ..., nakonec ta hodnota toho, co máme v hlavě, roste pro nás a ne pro XY*“.

I5: „*Já si myslím, že člověk by měl jednou za týden, měsíc, číst něco nového, něco nového se učit, protože dneska je to takové, že teď mám práci, dobrou pozici, ale stačí, aby přišla nějaká krize nebo nový vedoucí a situace může být jiná. A když člověk má tu znalost, tak když je pak horší situace najít práci, má lepší možnost si nějakou najít. A je důležité se učit, ale pak mít i možnost použít to, co jsem se naučil*“.

I6: „*No, jak jsem říkal, já nerad cítím strop v zaměstnání, ať už je to pozičně nebo tak nějak růstově, já pořád chci se vzdělávat, protože mě nebaví stát na stejném místě, takže pro mě to je spíše ten osobnostní rozvoj, a je to něco pro mě, co mi může pomoci v mojí práci. Takže prioritně je to pro mě, druhořadě je to pro tu práci, ale důležité je, abych já rostl*“.

I7: „*Tak určitě je to fajn (vzdělávání a rozvoj, NN), člověk má nějakou možnost zvýšit svoji konkurenceschopnost třeba a jako nebráním se tomu poznávat nové věci, vzdělávat se. Je to takový mix bych řekl. Něco pro firmu, něco pro sebe*“.

Jsou ale také pracovníci, kteří se vzdělávají pouze pro užitek organizace bez ohledu na to, jakou přidanou hodnotu může získaná informace znamenat pro jejich osobní růst. Tito pracovníci mohou vnímat absolvování vzdělávacích kurzů jako povinnost, nejsou tedy dostatečně vnitřně

motivováni. Tento přístup však firemní kultura nepodporuje, což dokládá zájem na otevřeném přístupu k učení se novým věcem.

I1: „Občas mám i zpětnou vazbu od lektora, že řekne, že na školení se někdo vyloženě zmíní, že já jsem na školení, protože to mám nařízené. Což si myslím, že je úplně špatně. Že takový člověk tam nemá co dělat anebo si to nedobře vyložil se svým nadřízeným, že on viděl tu potřebu, měl by ses zlepšit v tom a tom, jako přesvědčit ho o tom, že to potřebuje, a ten člověk by tam měl jít a ano, já to potřebuju, ale lidé jsou složití, ne každý je takový ochotný, otevřený těm věcem, takže někdo tam možná jde jen, protože musí, ale jsou to opravdu výjimky“.

I4: „Jsou ovšem lidé, ..., kteří, ..., mají názor třeba, že XY chce, abych něco dělal, třeba abych něco splnil, tak ať mě XY k tomu vytrénuje. Takže lidé jsou různí“.

I4: „Tak to už při běžném rozhovoru, když se analyzují třeba chyby nebo, když se dělají ty takzvané lessons learned, že někdo něco udělá špatně a bavíme se na to téma, jak to udělat lépe příště, tak to už vidíte, zda je ten člověk otevřený k novým věcem a k tomu se naučit něco dělat jinak do budoucna, nebo jestli si brání ty svoje staré způsoby, a dělá, že chyba je někde jinde, to se dá poznat“.

Důvody k tomu, proč se pracovníci firmy XY účastní vzdělávacích a rozvojových programů, jsou vždy spojované s náplní práce na současné, případně i budoucí pozici v kombinaci s vlastním zájmem na profesním a osobním růstu.

I5: „...a ten program počítá s tím, že během dvou let projde člověk nějakým školením, řadou školení, třeba management, odměňování, nebo komunikace a takové věci, a na konci ti to vlastně zvýší šance, aby ses mohl stát tím manažerem. Není to 100% záruka, ale zvyšuje to tvoje šance, že pokud se bude vytvářet nějaká pozice nebo bude otevřená, takže máš vlastně predispozici pro to, abys mohl se účastnit toho výběrového řízení na toho daného manažera, ...“.

I7: „...tak nějak si říkám, že bych ještě mohl zkusit ustoupit z té komfortní zóny a zkusit něco nového pro mě,... spíš si říkám, jestli v rámci mého profesního růstu, kdybych třeba věděl daleko víc o té kvalitě, tak i pro tu firmu jsem užitečnější, že jo, i v případě nějaké změny místa, tak člověk, který umí nákup i kvalitu je prostě lepší, než když umí jen nákup, že. Takže tak nějak z vlastní potřeby přemýšlím i o tom vzdělávat se tady v té oblasti no“.

I1: „Tak ehm... využívala jsem tady jazykových kurzů, ..., pro komunikaci přes telefon nebo s někým osobně nebo takhle, ..., Co se týká soft školení, tak, ..., každý rok si vyberu třeba jeden druh nějakého soft školení, například obtížné rozhovory, protože často řeším spoustu věcí se zaměstnanci z celé firmy, od dělnických pozic až po THP zaměstnance, takže napříč jakoby celou firmou. Taky mám zájem v podstatě o lektorské dovednosti, protože to může souviset s pozicí vzdělávání, že člověk může, když ještě chceme, i šetřit náklady, tak se nějakým způsobem posunout v téhle oblasti, ...“.

Z rozhovorů také vyplynulo, že lidé při rozhodování se o absolvování vzdělávacího kurzu nejsou motivováni penězi. Firemní kultura tento motivátor ani nepodporuje. Nemá totiž nastaven systém strukturovaných odměn za absolvování školení. Odměněn je člověk pouze tehdy, pokud se naučil novou dovednost a pokud ji umí použít v praxi, čímž se stává pro firmu hodnotnějším.

I4: „To, že někdo jde na školení, a že se tam něco nového naučí, a že to začne dělat v praxi, tak nemáme žádný mechanismus, jak to nějak promítnout do mzdy nebo do odměny nějak jakoby řízeně, strukturovaně. Samozřejmě časem, ten zaměstnanec tím získá novou dovednost, za kterou musíme ho potom zaplatit. Takže když se naučí německy a dřív to neuměl, no tak jeho hodnota určitým způsobem vzroste, ale že by to bylo přímo spojeno s tím školením tak jakoby strukturovaně, tak to nemáme, ..., navíc jak známo, peníze jsou nejočividnější, ale taky nejkratší motivátor, takže dostat o pět tisíc víc na výplatu je bomba, oslavím to okamžitě s půlkou města, ale za tři měsíce už ani nevím, že to navýšení nastalo a už to беру jako, že ty peníze mám a už mě to dál

nemotivuje. Jo a v tom vzdělávání jde hlavně o dlouhodobou záležitost, že. Takže si myslím, že určitě je dobré toho člověka zaplatit, adekvátně tomu, co umí nebo nejlépe o trochu víc od konkurence, aby mi neodešel, ale svazovat to přímo s tím, že naučíš se tohle a dostaneš víc peněz a nedejbože s tím, že půjdeš na to školení a dostaneš více peněz, aniž bych se přesvědčil, že ten člověk už to umí tu věc, tak to si myslím, že to není správná cesta“.

Práce s vnitřní motivací pracovníků a rozpoznávání motivů ke vzdělávání a rozvoji se děje podporou vlastní iniciativy, a to v několika oblastech práce. Pracovník má možnost být iniciativní v rámci nastavování svých osobních cílů rozvoje a vzdělávání, ale také např. u sestavování vlastních kurzů (to platí zejména pro vedoucí týmů), případně se podílí na sestavování plánu rozvoje vyjádřením vlastních potřeb a přání nadřízenému během hodnocení. Zároveň si pracovníci uvědomují, že přání a potřeby musí mít spojitost s vykonávanou prací, což je jedna z věcí, která může činit vzdělávání a rozvoj efektivní jak pro firmu, tak pro zaměstnance.

I4: *„Určitě, máme na to takovou věc, která se jmenuje osobní rozvojový plán ...každý se tam sám hodnotí, každý je strůjcem svého jakoby osudu v tom vzdělávání, sám si dává cíle, čeho chce dosáhnout, které dovednosti si zlepší, sám si to monitoruje“.*

I7: *„Určitě se ptá (nadřízený) a bere to v potaz to moje nějaké přání“.*

I4: *„Často se nám stane, že v katalogu dané školení není, nebo není v daném jazyce třeba k dispozici nebo v daném rozsahu, tak pak si ta školení buď hledáme jinde anebo dokonce si je i sami sestavujeme se školiteli nebo dodavateli ... za posledních několik let jsem dokonce sám navrhoval nějaké kurzy.“*

I6: *„Většinou si vybírám ne tak, že si vyberu nějaký manažerský kurz jen tak pro moje potěšení, ale je to všechno spojené s mojí pozicí, takže si myslím, že všechno, co se naučím, tak může potom být použito i v té firmě“.*

Z rozhovorů však vyplývá, že míra, do jaké je pracovník vyslyšen, souvisí s aktuálními možnostmi investic firmy do vzdělávání a rozvoje.

I5: „Nápad určitě sdělit můžu, tady lidi docela dost poslouchají. Pokud by nebylo trošku zkrouhnuté to školení, pokud by byl budget otevřený, tak si myslím, že není problém“.

I6: „Jo, já nápad měl, ale je otázka, jestli firma potom souhlasí ...Navíc nemám clear expectations ohledně toho, jestli to školení bude nebo nebude. Nejdřív jako, že jo, pak zas kvůli situaci, jaká je, že ne...“

V současné době pracovníci vnímají, že míra investic do externích vzdělávacích programů byla snížena. Snížená investice firmy do vzdělávání se totiž projevuje také v úpravě nabízených kurzů¹⁸. Tento krok se však setkává s odlišnou mírou pochopení ze strany pracovníků, kteří vzdělávání a rozvoj vnímají jako jeden z očekávaných benefitů, které firma nabízí. Někteří situaci chápou jako dočasné opatření, byť ne zcela ideální, jiní tento krok vnímají spíše negativně, např. sníženou efektivitou skupinových jazykových kurzů. Mezi pracovníky se objevuje také názor, že jimi zmiňované „období krize“ může firma využít strategicky ke vzdělávání a rozvoji svých pracovníků, kteří nejsou tolik pracovním vytížení, a mohou tak svůj čas věnovat právě rozvoji.

I6: „Měl jsem naplánované školení, ale bohužel kvůli této situaci to zrušili. Pokud to bude pokračovat, tak moje motivace klesne, protože já jsem si vybral tu firmu z 80% kvůli práci a z 10%, že tam mám možnost vzdělávání...Když je krize, je více času, protože to znamená, že je méně práce, pokud firma nepropouští. Lidi pak mají víc času se vzdělávat, protože když je firma v dobré situaci, tak lidé mohou být tak

¹⁸ Toto opatření se týká pouze naplánovaných externích kurzů, nikoliv těch, které jsou realizovány. U těchto programů nedochází k žádné změně.

zaneprázdnění, že během kurzu myslí spíš na to, co musí potom dělat. Myslím, že taková investice by se firmě za nějakou dobu vrátila“.

I7: „Ted' jsem třeba nějaký kurz chtěl, ale chápu, že ta situace je těžší, že se šetří no... takže jako u mě osobně nebylo těch kurzů až tak moc jo třeba jak bych možná chtěl. Ted' jsem řešil, že bych zkusil nějaké ty kurzy z jiné oblasti, ale, jak říkám, bylo to stopnuto ... Díky tomu cost savingu to (individuální kurzy, NN) vlastně bylo krouhnuto na skupinové kurzy, což taky jako bylo fajn, ale upřímně, když se člověk nepřipravuje, tak ten kurz mu zas až tak moc nedá...A třeba ty jazykové kurzy, to je benefit, který nabízí skoro každá firma, takže to se může XY vymstít, si myslím do budoucna, pokud nezmění přístup no“.

I5: „...takže momentálně se sáhlo trošku na to vzdělávání, ale nicméně mě osobně se to netýká, protože já jsem nastoupil do toho programu už půl roku zpátky a ty projekty, které jsou rozjeté, budou dál pokračovat. Takže se zkrouhly nějaká drahá školení, která nejsou nezbytně nutná ...Ale vím, že se to znova rozjede, jakmile se ten trh trošku vzpamatuje. Ostatní lidé ale můžou cítit, že to je trošku takový blok. Že se neví, jak do budoucna se to vyvine. Že když se daří všem všude, tak všechno jde, ale když se najednou někde něco nepovede, tak že se trošku změní strategie no...“.

Personální oddělení však argumentuje, že firma XY se v krizi nenachází. Nastalou situaci vysvětluje tím, že pouze dochází k přeměně v procesu vzdělávání zaváděním opatření, která mají za cíl nahrazovat externí kurzy těmi interními, které mohou vést jak interní, tak externí lektori.

I3: „XY rozhodně není v krizi. Jen došlo k zavedení opatření v oblasti vzdělávání a v podstatě měníme způsob vzdělávání, kdy se snažíme externí školení nahrazovat interními (s externími lektory také)“.

Personální oddělení si uvědomuje, nakolik je podpora managementu pro efektivní vzdělávání a rozvoj důležitá, a že se tato podpora týká i nákladů. Ovšem rozhodnutí ohledně nákladů provádí nejvyšší management. I během

zavádění těchto opatření ovšem platí, že v případě, že někteří pracovníci potřebují nezbytně externí školení pro výkon své práce a dokáží si jejich potřebu obhájit (např. že díky školení, a tedy nabytých dovedností, mohou firmě uspořit významnou částku, nebo byl aktualizován software, bez jehož pochopení nedokážou pracovníci vykonávat činnost), pak externí školení mohou absolvovat.

I1: *„Tak jako hodně vnímám, že je potřeba v tom podpora managementu, že musí vidět (pracovníci, NN), že to má smysl, že to má význam nějaký, a potom, když to podpoří, tak že to umožní i nejvyšší management, že do toho vloží finance, které jsou zapotřebí, že uvolní nějaký budget na to. Teď je sice omezený rozpočet, ale když přijde někdo, že to školení potřebuje, že např. jim aktualizovali software a bez toho je logické, že to nepůjde, nebo že chtějí jít na školení, díky kterému firmě uspoří nějaké peníze, protože to budou umět oni sami, tak když si to obhájí, tak na to školení jít může“.*

Záleží také na přístupu vedoucích pracovníků obecně, nakolik vzdělávání a rozvoj svých pracovníků podporují, což se projevuje v četnosti absolvovaných vzdělávacích a rozvojových programů. Příkladem této podpory může být otevřený přístup k požadavkům svých pracovníků.

I1: *„V dalších krocích jsou to nadřazení těch daných jednotlivých týmů konkrétních zaměstnanců, jak oni jsou otevřeni tomu, aby se ti zaměstnanci vzdělávali. Může být oddělení, kde se vzdělávají méně, oddělení, kde to třeba manažer podporuje mnohem víc, kde se vzdělávají více“.*

I2: *„No já ve svém týmu nepotřebuji extra povzbuzovat své kolegy k jejich osobnímu rozvoji, oni jsou naprosto proaktivní a přichází sami s požadavky, moje úloha je potom spíš brzdit je“.*

Vliv na efektivní vzdělávání má dále systém volby dodavatelů (a kvalita dodavatelů obecně). Firma XY vypisuje výběrové řízení pro externí vzdělávací společnosti. Zohledňuje jak jejich portfolio služeb, tak cílové

skupiny pracovníků, na které se firmy zaměřují, i kvalitu lektorů společně s referencemi. V případě větších zakázek dochází k rozhodnutí ve spolupráci se zahraničním (centrálním) oddělením nákupu.

I1: „Většinou se dělá výběrové řízení, že se osloví nějaké společnosti, které se tady jdou představit už před tím než ještě máme nějaké výběrové řízení, protože dost často se stává, že se ozvou různé vzdělávací společnosti, chtějí se obecně seznámit, představit to, co oni nabízejí, pro jakou skupinu, jestli to je skupina mistrů, manažerů nebo nákupního nebo obchodního oddělení, co dělají, jak pracují, svoje lektory, ..., když se jedná o nějaké větší zakázky, řeší to i kolegyně z nákupu v zahraničí, která je zodpovědná za tu komoditu vzdělávání, a potom i na základě ceny, na základě referencí, tak dojde k rozhodnutí personální plus teda ten nákup“.

Dalším aspektem motivujícího prostředí pro efektivní vzdělávání a rozvoj je možnost srovnávání výkonů mezi pracovníky, u kterých tento krok může zvyšovat jejich výkon a podporovat plánování dalšího rozvoje. Z rozhovorů vyplynulo, že srovnávání výkonů mezi pracovníky je reálné pouze v těch odděleních, kde mají pracovníci stejnou (případně podobnou) náplň práce, a kde tedy výkony srovnávat lze.

I1: „Tak třeba v našem týmu jsme každý jiný, nemáme vlastně stejnou činnost nikdo, takže tam těžko třeba posuzovat to, jestli jsme srovnatelní. V něčem možná, když se vezme tým třeba business partnerů personalistů, tak každý má svůj úsek, tak tam je možné, že už by se nějakým způsobem dalo srovnávat, ale zase se to může hodně lišit, někdo je víc zaměřen na výrobu, někdo víc na lidi z vývoje, někdo na lidi z kvality, takže i v tom je to rozdílné, tak možná že by to nebylo asi úplně jako porovnatelné ty výsledky“.

Tímto oddělením je např. oddělení nákupu. Srovnávání se však týká pouze pracovníků podřízených, kteří jej vnímají jako motivující záležitost pro zvyšování svého výkonu.

I5: „Úplně se všema, protože já jsem prakticky nákupčí, a nakupuju nějaký specifický materiál, nicméně ostatní kolegové jsou taky nákupčí a nakupují něco jiného,..., diametrálně odlišné věci, ale nicméně ta práce, ten základ je stejný. Takže, já myslím, že my tam všichni se dáme porovnat, ...Motivuje mě to neskutečně. Jsem strašně soutěživý, ...“.

I7: „U nás jo, já jsem vlastně součástí týmu centrálního nákupu, a je nás po celém světě, střelím, kolem padesáti šedesáti, a máme vždycky v nějakých cílech každoročních nějaké úspory, ..., a vlastně člověk může de facto velice rychle zjistit, jak je na tom ve srovnání s ostatními nákupčími třeba z různých zemí, takže v našem případě, vzhledem k tomu, že vlastně ty úspory jsou ukazatelem naší výkonnosti, tak je celkem jednoduché si zjistit, jak na tom jsem vlastně v porovnání s ostatními, ...„Musím říct, že jo. Pokud třeba se vidím spíš v té spodní polovině, tak samozřejmě musím víc zabrat, a pokud jsem nahoře, tak jsem spokojený no“.

Vedoucí tohoto oddělení není srovnáván s ostatními vedoucími, ovšem možnost srovnávání by uvítal, neboť tímto krokem by mohlo dojít i ke zlepšení spravedlivého hodnocení pracovníků, pokud by neodpovídalo reálnému výkonu¹⁹.

I4: „...abych já viděl svůj výkon v porovnání s lidmi na mé úrovni, tak to ne, to nevidím. To je z takových nepřímých jenom náznaků od nadřízeného, jako že se to dozvím, že někdo to dělá dobře, lépe než já, někdo hůře, ... Já bych to uvítal. Ale je to taková zajímavá otázka, protože ten šéf potom by jasně musel otevřít karty, že jasně by se vědělo, proč někdo dostal tolik bodů a druhý o tolik míň, a teď kdyby to nesedělo s tou realitou, kdyby ten šéf měl trošku zkreslenou představu třeba o tom, jak ti lidé pracují, tak by to mohlo zajímavým způsobem ovlivnit atmosféru v tom týmu...“

Další z motivátorů k zapojení se do procesu vzdělávání je systém interních lektorů. Vzhledem k tomu, že ne všichni pracovníci touží po

¹⁹ Bariérám v hodnotícím systému se budu věnovat blíže později.

kariérním růstu, nachází se zde možnost prohlubovat odborné znalosti na stávající pozici a využít těchto znalostí v procesu vzdělávání při školení jiných pracovníků. Tito pracovníci jsou na základě vzniklé potřeby ve vzdělávání v určité odborné oblasti osloveni díky doporučení, které poskytne kýžený odborný tým společně s vedoucím tohoto týmu. Druhou možností je, že se pracovníci přihlásí sami k vykonávání práce interního lektora.

I1: *„Tak co se týká interních lektorů, tak jsou to většinou zaměstnanci, kteří jsou jakoby odborníky na tu svou danou pozici a vznikne tady potřeba, aby byli jiní zaměstnanci proškolení, a my vidíme, že ten daný člověk je schopen ty vědomosti předávat, tak samozřejmě u těchto lidí potom i zajišťujeme školení interních lektorů a na základě toho oni se mohou stávat těmi interními lektory“.*

I1: *„Takže vlastně je vybíráme anebo se můžou hlásit sami, nebo vychází to vyloženě z těch pracovišť, nejde to přímo třeba z personálního oddělení, že bychom my určili ten a ten bude školit dané školení, ale v podstatě oslovíme vedoucího, kde ta daná problematika je, aby nám řekl, kdo je schopen, takže v podstatě na doporučení ze strany těch týmů“.*

Někteří pracovníci sice mohou být motivováni k vykonávání činnosti interního lektora, avšak vzhledem k tomu, že zároveň usilují o kariérní postup, rozhodují se nakonec nepůsobit ve firmě jako interní lektor.

I5: *„Já jsem v bývalé práci byl interní lektor, ..., a bylo to super, nicméně mi to bralo strašně moc času, ..., z dlouhodobého hlediska se člověk musí zamyslet podle mě nad tím, čeho chce dosáhnout. Jestli chce jít jakoby kariérně nahoru, anebo jestli se chce věnovat takovým těm menším postranním projektům. A myslím si, že nemám kapacitu, abych dělal všechno. Jako je to příjemné, mám to rád, ale...“.*

Pracovníci se dále mohou stát také mentory, kteří se věnují nováčkům v procesu adaptace (soustavně po dobu 3 – 4 týdnů) a také v procesu učení se nové pracovní roli (zde mentor pomáhá po dobu 12 – 18 měsíců). Mentori

disponují odbornými znalostmi a rovněž zkušenostmi, které předávají nejen nováčkům, ale i méně zkušeným pracovníkům, kteří se učí speciálnímu know-how, rozvíjejí své profesní dráhy nebo se věnují osobnímu rozvoji (Interní webová stránka).

I6: „*Ano, vždy někdo z kolegů (mentor, NN) a věnuje se jim (nováčkům, NN) tak tři až čtyři týdny, myslím*“.

I7: „*Vím, že třeba kolega právě z kvality, tak školí vlastně nováčky, ale ne jenom to, i v případě, že kluci z kvality tady potřebují nějaké informace, tak to je člověk kovaný, který všechno ví*“.

Mentoring funguje jak u THP pozic, tak ve výrobě. Ve výrobě je nastaven systém, kdy se nejlepší pracovníci z řad operátorů účastní vzdělávacího programu, v němž se naučí mentorovat a trénovat. Tudiž pracují jako operátoři výroby a v případě potřeby plní roli mentora a trenéra.

I1: „*Už začínáme v podstatě od zaměstnanců od operátorů, kdy vlastně z řad operátorů jsou vybráni ti nejlepší, máme určitou metodu TWI, že jsou oni zaučováni nějakou externí společností, učí se, jak učit ty nové lidi, naučí se metodu, ty procesy, jak s nimi pracovat, a potom v podstatě učí ty nové lidi, kteří přichází na tu linku, takže mají takového svého mentora. A tenhle ten člověk, ten TWI trenér, by měl být v podstatě schopen jak pracovat na těch linkách, když zrovna nikoho nezaučuje, tak zároveň když přijde někdo nový, je dán bokem a zaškoluje*“.

Co se týče finančního ohodnocení interních lektorů a mentorů, pak mentoři ve výrobě mají za tuto práci odměnu. U interních lektorů platí, že těm, kteří mají lektorování v popisu práce, nepřísluší žádná další odměna. Ti, kteří lektorování v popisu práce nemají, nedostávají žádné finanční ohodnocení. HR oddělení reflektuje důsledky takto nastaveného systému v chování pracovníků a ve snížené motivaci k vykonávání této činnosti a řeší situaci novým projektem.

I1: „Ti trenéři třeba mají za to nějaké ohodnocení. Interní lektori tady, tohle je oblast, kterou momentálně řešíme, protože někteří mentoři to mají v popisu práce, tudíž to je součástí jejich mzdy, nemají nic navíc, někteří to nemají v popisu práce a momentálně za to nedostávali odměny, ale máme tady projekt interních lektorů, který teď řešíme a bavíme se o tom, co s tím dál, že bychom je chtěli nějakým způsobem odměňovat, nebo najít způsob jak je motivovat k tomu, aby to dělali, aby byli i oni v tom spokojeni, protože záleží kolik oni mají svojí pracovní náplně, kolik mají kapacity, někdy už se právě cítí přetížení a už třeba nechtějí školit, protože už mají hodně své práce, hodně školení, tak pak je to pro ně náročné“.

Jedním z motivátorů se stát mentorem může být také fakt, že se množství práce, které je v týmu nutné vykonat, může po nástupu nováčků rozdělit mezi více lidí, tudíž je v zájmu pracovníků, aby byli nováčci brzo zaškoleni a mohli tuto práci, kterou dříve vykonávali ostatní členové týmu, vykonávat. To může vést ke snížení pracovního vytížení, k větší efektivitě a spokojenosti týmu.

I4: „...takže ti mentoři jako to cítí tak, že čím dřív ho to naučí, tak tím lépe, protože jim ubude té práce, kterou dělají za toho chybějícího člověka. Takže to je i motivující do určité míry“.

Dalším motivátorem je atmosféra na pracovišti. Z rozhovorů vyplynulo, že pracovníci vnímají atmosféru na pracovišti jako uvolněnou a otevřenou. Nemají problém spolu diskutovat, poskytovat si zpětnou vazbu, komunikovat spolu. Důležitým prvkem v udržení takové atmosféry nejsou jen pracovníci sami (např. podporou neformálních vazeb), ale také jejich nadřizený (např. výběrem takových lidí, kteří se osobnostně v pracovním týmu doplňují, nebo poskytováním zpětné vazby, atd.).

I5: „Ano. Úplně otevřená. Myslím, že tam není žádný problém, ..., na některé lidi, kteří jsou vytočení, tak řeknu v klidu jako je to jenom práce, je třeba to oddělit, ..., teď

vnímám, že když pak s tím člověkem jdu na kávu a probereme nějaké věci takhle, tak ten člověk se uklidní, takže myslím si, že to je ta správná cesta. Ale myslím si, že ti lidi si nějak sedli všichni, a že s tím, že máme toho šéfa, jakého máme, tak to sedí docela dobře, a jakože se na tom určitě všichni podílí svým vlastním dílem“.

Zároveň je v rámci této atmosféry velmi důležitá důvěra mezi pracovníky. Dle slov vedoucího pracovníka vede k tomu, že se lidé nebojí aplikovat naučené věci do praxe, což je pro proces vzdělávání a rozvoje velmi důležité. V důvěryhodné atmosféře se lidé nebojí dělat chyby, naopak je vnímají jako něco, co je dokáže s pomocí druhých a jejich zpětné vazby posunout dál.

I4: „..., tam je jedna podstatná věc, bez které to nejde, a to je důvěra. Pokud v tom týmu panují dobré vztahy, uvolněná atmosféra, důvěra, tak oni se pak nebojí si to zkusit, protože se nebojí udělat chybu, takže máme například měsíční týmovou schůzku, tam nás je, já nevím, čtrnáct nebo patnáct a teď někdo dostane za úkol něco prezentovat, protože já vím, že ten člověk to potřebuje procvičit, a tak se stane, že ten člověk si to zkusí, udělá tam chyby, ostatní se trošku zasmějí, jo a tak dále, já mu pak dám zpětnou vazbu, co tam udělal špatně a podobně, a nemá to vliv na jeho sebevědomí nebo na nějaké potom následné vztahy, zatímco kdyby takhle šel třeba prezentovat jiným oddělením, tak by už ta reputace se třeba stvořila jako špatná. Takže snažím se to v tom týmu podporovat. Ne všichni na to jsou jo, ne všichni si to chtějí zkusit, taky i to je individuální“.

Nyní se zaměřím na fungování předávání zpětné vazby ve firemním prostředí, což je podstatný prvek, díky kterému může probíhat neustálé učení v rámci procesu vzdělávání a rozvoje, který by měl podporovat aplikaci poznatků do praxe, a který by měl být součástí otevřené atmosféry. Zpětná vazba je ve firmě XY vnímána jako přirozená věc. Probíhá formálně i neformálně. Neformální zpětná vazba funguje na každodenní bázi, a to při

každé příležitosti. Nadřízení pracovníci však okamžitě poskytují pouze pozitivní zpětnou vazbu.

I7: „Jo jako, ale taky to prostě probíhá na kávě v kantýně, při snídání, na obědě, takže jako není to nic formálního. Prostě podle potřeby. Buď když jsou tam ti správní lidi, nebo když jsme třeba sami, tak nemám problém to říct, ale jak říkám, jako já jsem pozitivní člověk a i třeba ty negativní věci se snažím říkat nějak pozitivně, takže nemám s tím problém“.

I5: „Jo. I pozitivní i negativní. Máme docela často takovou výměnu názorů, že se mě zeptá otevřeně někdo, co si o tom myslím“.

I2: „Pozitivní zpětnou vazbu poskytují v podstatě okamžitě, snažím se svůj tým chválit a povzbuzovat je tak k dalším výkonům,...“.

V případě podávání negativní zpětné vazby nadřízený volí individuální přístup. Pokud je ale žádoucí sdělit ji ihned i v situaci, která není ideální (např. mezi více lidmi), nadřízený ví, jak si poradit tak, aby došlo k ohleduplnému předání informace.

I4: „To jsem se naučil, já nevím, po několika letech manažerské praxe, že čekat na nějaký meeting za čtrnáct dní nebo za půl roku, kdy bude jako příležitost mezi čtyřma očima si to vyříkat, a říct tohle jsi udělal špatně nebo tam prostě to zahaprovalo jo, tak to nemá smysl, to je třeba dávat hned, ..., sedneme si bokem, určitě. Anebo se to řeší tak, aby to neslyšelo víc lidí, než třeba ten nejbližší soused, a taky jde hodně o ten tón jo. Můžete podat i relativně nepříjemnou kritiku nebo zpětnou vazbu, ale když zvolíte dobrý tón, tak to ty ostatní neruší“.

I5: „Nadřízený je docela dobrý politik, že to umí politicky podat tak, že to je vstřebatelné. Že se člověk prostě neurazí, nebo něco takového, navíc když je to individuální, tak se zavřou dveře a probere se to“.

I2: „..., co se týká negativní zpětné vazby, tak tam otálím a čekám spíš na situaci, až budeme spolu samotní, ..., já dostávám zpětnou vazbu také v momentech, kdy je to potřeba. Ale někdy bych raději zpětnou vazbu nedostal, zejména od všetečných kolegů“.

Způsob, jakým je zpětná vazba předávána, je profesionální a respektující.

I5: „...myslím, že ta negativní zpětná vazba je brána v potaz, ..., každý se snaží v rámci slušnosti nějak jednat, ..., že řeknu no, tak příště by bylo fajn, kdybys to udělal takhle, protože mně to udělalo takový a takový problém“.

I6: „Vždycky probíhá na profesionální úrovni, respektujeme se a hodnotíme náš výkon, naši práci“.

I4: „Já nekritizuju, já podávám zpětnou vazbu negativní a i pozitivní. Na to je nějaká metoda, že vlastně, pokud popíšete tu situaci, která byla jakoby žádoucí, a pokud popíšete to chování, nebo ten výsledek, co opravdu nastal, a upozorníte na to, že tam je odchylka od toho, jak by to mělo vypadat, tak ten člověk to většinou velmi dobře pochopí, a buď je to v tom, že to nedokázal, a že to podcenil, anebo je to v tom, že nepochopil to zadání, takže tam se potom domluvíme hlavně do budoucna co dál, aby se to neopakovalo“.

Formální zpětná vazba probíhá na několika úrovních. Jednak zahrnuje schůzky personálního managementu s HRBP jednotlivých týmů, čímž je zajišťována zpětná vazba mezi výrobními týmy a jejich manažery a mezi personálním oddělením.

I1: „Tak když třeba přicházíme s nějakou novou věcí, kterou chceme představit zaměstnancům, tak my to děláme tak, že tím, že my jsme třeba tým toho vzdělávání, náboru, marketingu, v podstatě veškeré informace by měly jít za business partnery, kteří potom komunikují teda s těmi svými týmy a s těmi jejich manažery, takže se jde vlastně na tu poradu personalistů, kde se jim představí ten daný problém a tam je ten

prostor právě k těm diskuzím a oni to potom zase předávají dál, ..., v podstatě jdou do těch týmů, jsou s nimi v každodenním kontaktu, takže oni mají zpětnou vazbu, reakce, a jsou schopni potom to vlastně přesunout k nám a my to můžeme řešit“.

Pak také probíhá mezi nadřízenými a podřízenými prostřednictvím pravidelných schůzek tzv. jeden na jednoho. Tyto schůzky slouží nejen k poskytování zpětné vazby, ale také k předávání informací, které mohou pracovníkovi pomoci při řešení jeho pracovních úkolů.

I5: *„My máme jednou za dva týdny one to one meeting, kdy sedíme společně a probíráme, co dělám, jak jsem to udělal a co je třeba udělat. A tam si myslím, že ty zpětné vazby normálně probíhají“.*

I1: *„I ty schůzky, které probíhají, které má manažer se svým podřízeným, tak tam dochází i k tomu právě že je ten člověk vzděláván tím svým nadřízeným, tím to není jenom o úkolech, že bychom se bavili o tom, co se dělalo, co musím, a co je hotovo, ale v podstatě člověk získává třeba i nové informace“.*

A zároveň bývá jako forma zpětné vazby vnímáno i samotné hodnocení pracovníků.

I2: *„Pravidelná zpětná vazba je jednou ročně, tu poskytuje každý vedoucí směrem ke svým podřízeným dle nastaveného procesu hodnocení“.*

Pracovníci vnímají užitek a význam zpětné vazby na pracovišti zejména ve využití získaných informací pro nové přístupy k řešenému úkolu a ke svému rozvoji.

I5: *„Myslím si, že když není zpětná vazba často poskytována, tak se člověk točí v kruzích. Jo, že něco pořád dělá, něco zkouší a pořád mu to nejde, pořád nejsou všichni spokojeni, a pokud to někdo vyloženě nepoví, tak si myslím, že se neheme dál“.*

I6: *„A já potřebuju kritiku, protože nikdo tady je dokonalý, ..., ta zpětná vazba, to je nejdůležitější věc“.*

Problém může občas nastat v případě přijetí negativní zpětné vazby, která může být některými pracovníky brána osobně i přes její čistě pracovní charakter. Otázkou však je, nakolik je příjemcem vnímáno poskytování negativní zpětné vazby jako čistě pracovní, případně na kolik příjemce vnímá věci osobně.

I6: „*No cítil jsem, ..., že možná někteří si to berou moc osobně*“.

I5: „*...,pokud je to něco, že to udělám podle svého nejlepšího přesvědčení, a někdo to vidí úplně jinak, ale zadal ti to třeba špatně, nebo to zadal tak vágně, že to nebylo jasné definované, co máš udělat, tak ten člověk to bere trochu víc osobně, než by měl*“.

Vedoucí pracovníci však nedostávají zpětnou vazbu od svých nadřízených pracujících v zahraničí. Avšak to, zda tuto zpětnou vazbu spíše postrádají nebo vyžadují, je individuálního charakteru.

I4: „*Moji šéfové jsou vzdálení, vlastně v zahraničí, takže formou nějakých telekonferencí se vždycky sladujeme a na tu zpětnou vazbu není moc prostor nebo respektive oni to nedělají, ..., dvacet procent mi to chybí, osmdesát ne*“.

I7: „*Samozřejmě já jsem rád, že mám svobodu, ale občas bych potřeboval to jako tak nějak s někým zkonzultovat, a de facto ta zpětná vazba ze zahraničí není žádná, což jako bych taky někdy ocenil, ať vím, co si myslí oni, ..., s některými mám nastavené nějaké měsíční pravidelné telefonní konference, ale úplně se jako nevyptávám na tu zpětnou vazbu, ale třeba by to šlo*“.

Dalším aspektem vhodného prostředí pro vzdělávání a rozvoj je týmovost a kolegalita, která se ve firmě XY na základě rozhovorů prokázala. Pracovníci rádi pracují v týmu, dle jejich slov je práce v týmu efektivní a spolupráce mezi členy týmu je bezproblémová díky komunikaci a jasné definice rolí každého člena týmu. Někteří pracovníci pracují raději v týmu, některým pracovníkům se někdy pracuje lépe samostatně, ale v tomto případě záleží na typu úkolu, který má být splněn.

I7: „Bavíme se spolu na denní bázi, několikrát denně, takže v případě, že potřebujeme něco vyřešit, tak to řešíme hned, otevřeně, ..., řekl bych, že v tom našem týmu jako nevidím žádnou rivalitu, spíš je to o té komunikaci, ..., u nás to je v pohodě, my si sdílíme znalosti, zkušenosti“.

I5: „Jo, ..., myslím, že pracujeme efektivně, že to je dobře nastavené. Teď třeba pracujeme na tom, že budeme otevírat nový závod a potřebujeme nové dodavatele. Takže máme tým šesti lidí, kteří se tomu věnují. Máme určené úkoly, kdo co má dělat, je to dobře definované, protože největší problém je vždycky, když jsou tak nějak nejasně určené zodpovědnosti. To většinou vytvoří největší třecí plochu. Když přesně vím, co mám udělat, abych v tom týmu přispěl sto procenty, tak s tím nemám problém, ..., Asi záleží na úkolu, protože některé věci si umím udělat, myslím si, lépe než v týmu“.

I4: „Já jsem kdysi byl hodně samostatný, jakoby snažil jsem se dělat ty věci nejlépe jak jsem uměl, ale stejně mě vždycky hrozně bavilo zjišťovat si o tom něco víc od dalších kolegů a být v takové té pavučině těch vztahů, že já něco vím, tak poradím jinému, někdo zase poradí mi, a pak, jak jsem se stal lídrem, tak to bez týmu nejde, že, takže určitě pracuji rád v týmu, ..., vždycky to může být lepší (efektivita týmu, NN), ale snažíme se co to jde“.

V případě, že nastane situace, kdy pracovník něco neví, často se nejprve obrací na toho, kdo by mu mohl poradit. Většinou se jedná zejména o kolegu, který ve firmě pracuje několik let, na kterého se lidé nebojí obrátit, jelikož se domnívají, že disponuje kýženými znalostmi i zkušenostmi. Druhou možností je obrátit se na kolegy ze zahraničí, případně v určitých věcech i na nadřízeného. Lze konstatovat, že tento způsob sdílení informací ve firmě dokládá práci s tacitními znalostmi pracovníků.

I4: „Zeptám se. Někoho. Nejčastěji se zeptám a pak až hledám, když mi nikdo neodpoví (smích)“.

I5: „Když si nevím rady, tak volám svým kolegům. Nejdřív vždycky zkouším kolegy na stejné úrovni, co jsem já, tady mám jednoho, co tady pracuje dlouho, takže ten ví hodně věcí, co a jak funguje, a pokud on neví, tak se obracím na kolegy ze zahraničí, a pokud je to nějaká věc, která se týká tady regionu, jakoby východní Evropy, tak nadřízený“.

I1: „Můžou to být lidé, kteří tu už třeba pracují dlouho a lidé je znají, tak za nimi jdou a ptají se na spoustu věcí, ..., věřím tomu, že to tak je napříč firmou, že jsou lidé zvyklí mezi sebou komunikovat“.

Avšak správně by se mělo postupovat tak, že si pracovník danou informaci pokusí nejdříve vyhledat sám na vytvořených informačních sítích, a až poté by se měl obracet s dotazem na kolegy. Tento fakt dokládá práci s explicitními znalostmi, tedy těmi, které jsou uloženy na informačních serverech firmy.

I4: „..., což by nemělo být moc (dotazování, NN), protože my se pyšníme tím, že máme ty vědomosti uložené na různých serverech, různých databázích a návodech, takže by člověk měl nejdřív to jako najít, ale většinou je velmi jednoduché se zeptat, kolegy nebo zavolat někomu, o kom vím, že to ví“.

Takto vytvořená týmová atmosféra podporuje také sdílení nově nabytých znalostí, případně i zážitků z absolvovaných vzdělávacích programů.

I1: „My se o tom sdílíme, většinou je i dobré, když někdo třeba je na nějakém školení a potom má k tomu co říct a může prostě dát nějakou zpětnou vazbu, ..., a určitě vzájemně zuzítkováváme ty informace“.

Lze konstatovat, že přístup firmy ke vzdělávání, tak jak jej popisují pracovníci, vyplývá z hodnot firmy, kodexu chování a z pravidel, které uvádí interní webová stránka.

I1: „Tak ten náš systém hodnot firmy, to už je možná dáno v tom, že ten nadřízený umožní tomu podřízenému jít na to vzdělávání“.

Tento systém hodnot požaduje otevřený, pozitivní přístup mezi zaměstnanci firmy, podporu zodpovědnosti za náklady i při práci s financemi obecně, otevřenost k inovacím a jejich zavádění, k novým nápadům, k vlastní iniciativě, k organizaci svého času a k produktivní práci s využíváním tzv. „*lessons learned*“, tedy poučení se z chyb a ze zkušeností svých i ostatních. Mezi hodnoty firmy patří také být vzorem chování, zajímat se o své zaměstnance, poskytovat jim podporu a projevovat jim respekt. Dále se vyžaduje být aktivní, využívat nabízených školení a předcházet tak problémům. V případě problémů pak být otevřen ke společnému týmovému řešení. Zároveň je vyžadováno nastavování motivujících cílů, jít příkladem pro ostatní, zvyšovat výkonnost a důvěřovat členům týmu (Interní dokument firmy č. 2 a 3). Dle interní webové stránky je povinností zaměstnance starat se o svůj vlastní a profesní rozvoj. Navíc v současné době se firma XY zaměřuje právě na posílení vlastní zodpovědnosti a iniciativy, co se přístupu ke vzdělávání týče, a to tak, že oddělení rozvoje a vzdělávání např. již nebude mít kontrolní roli nad vzděláváním pracovníků (Interní dokument č. 6).

V rámci společnosti XY jsou podporovány také programy na míru, jako je „*apprenticeship*²⁰“ nebo „*duální akademie*“ pro nejmladší zaměstnance, kteří zahájí svou kariéru u firmy XY, a u kterých je třeba pokrýt jejich kvalifikované pracovní potřeby. Zaměstnancům, kteří se chtějí věnovat kariéře bez zodpovědnosti za vedení, jsou nabízeny alternativy, jako je kariérní cesta profesionálního nebo zákaznického projektového manažera. Firma XY tedy podporuje vzdělávání a rozvoj s ohledem na různé potřeby svých pracovníků.

²⁰ Apprenticeship je tradiční vzdělávání mladých lidí ve společnosti XY. Rozvoj kariérní dráhy mladých lidí je ve firmě XY vysokou prioritou. Stážisté jsou vzděláváni v technických a obchodních pozicích v zahraničních pobočkách, přičemž je nabízeno také vzdělávání na speciální univerzitě. Ve firmě XY se jedná o vzdělávání odborníků (Interní webová stránka).

Z hodnot firmy však není zřejmé, zda je firemní kulturou podporováno také sebevzdělávání ve volném čase pracovníka. Z rozhovorů vyplynulo, že vzdělávání věnují volný čas např. pracovníci, kteří jsou součástí talentového programu.

I1: *„Když probíhají moduly, tak jeden den mají v pracovní době, druhý den mají ve svém volnu, ..., z těch osmi dní musí dát dva dny z toho volného času“.*

I4: *„Pro vybrané lidi, pro vybrané talenty asi to sebevzdělávání ve volném čase podporováno nějakým způsobem je, ..., např. MBA.“*

Využití volného času pro vzdělávání je nepřímou požadováno skrz určitý tlak na to, aby se pracovníci vzdělávali v jazyce, který je pro firmu důležitý (byť korporátním jazykem je angličtina). Přestože vědí, že je učení se v jejich vlastním zájmu, neboť neznalost jazyka jim způsobuje komplikace, považují za obtížné najít dostatek vlastního volného času.

I5: *„Teď třeba v tom jazyce je nějaký tlak na to, abych se sám vzdělával. Ale říkám, člověk přijde domů a už nemá chuť znova otvírat něco a zase číst a zas nějak fungovat, takže je takové těžké si najít ten čas. Občas sice se na to podívám, to je pravda, ale že bych tomu věnoval nějakou mega velkou pozornost, to teda ne. Náš korporátní jazyk je sice angličtina, nicméně všechno je v tom jejich cizím jazyce, dokumenty i meetingy, když jsou, tak na konci se zjistí, že tam byli dva lidi, kteří třeba neumí ten jazyk, ale to nikoho nezajímá většinou. Myslím, že to je v mém vlastním zájmu, abych se to naučil co nejdřív“.*

Ve firmě tedy dochází k rozporu. Na jednu stranu na zaměstnance vyvíjí tlak k tomu, aby se tento jazyk učili, na druhou stranu snižuje náklady na jazykové vzdělávání, kdy zaměstnancům jsou přístupné pouze skupinové kurzy, které jsou však zaměstnanci rozporuplně hodnoceny. Odpovědnost za jazykové vzdělávání se tímto přesouvá na pracovníka, který však může být pracovně vytížen a těžko hledá volný čas pro jazykové vzdělávání.

I5: „Školení tady jako jsou na němčinu, nicméně není to jeden na jednoho, a to mi dává nejvíc, protože za tu hodinu jsem byl schopen se opravdu naučit neskutečné množství věcí, ale v té skupině, ..., nikdo není na stejné úrovni, někdo umí víc, někdo míň, takže vždycky někdo tahá a někdo se nechá tahat“.

I7: „Díky tomu cost savingu, to vlastně bylo krouhnuto na skupinové kurzy, což taky jako bylo fajn, ale upřímně, když se člověk nepřipravuje, tak ten kurz mu zas až tak moc nedá“.

Shrnutí

Firma XY pracuje s různými motivátory pracovníků ke vzdělávání a rozvoji, klade důraz na udržování a rozvíjení vnitřní motivace, jakožto dlouhodobě působícího motivátoru. Podpora managementu i podpora HR oddělení je zřejmá, byť v současné době je míra investic do externích vzdělávacích programů snížena vzhledem k tomu, že dochází k zavádění opatření s cílem nahrazovat externí kurzy interními. Firma má zaveden systém VŘ pro volbu dodavatelů. Firemní atmosféra je otevřená, důvěryhodná, podporuje sdílení znalostí i zkušeností i otevřenou komunikaci. Poskytování zpětné vazby je vnímáno jako přirozená věc. Na pracovišti funguje kolegiální a týmový přístup. Nadřízení pracovníci prokazují inspirativní vedení pracovníků podporou vlastní iniciativy. To vše vyplývá z hodnot firmy i kodexu chování.

3.4.2 Systematický, systémový a strategický přístup

V této podkapitole se budu věnovat fázím procesu vzdělávání a rozvoje ve firmě XY, tedy systematickému přístupu.

Vzdělávání je firmou XY obecně definováno jako „opatření s cílem rozšířit znalosti zaměstnanců nebo posílit jejich dovednosti. Nesmí se zaměřovat s kongresem, s firemní cestou, se setkáním za účelem předávání znalostí nebo s veletrhem“ (Interní webová stránka).

Firma XY rozlišuje vzdělávání na interní a externí. Interní kurzy jsou navrženy speciálně pro firmu XY a jsou nabízeny zaměstnancem na oddělení vzdělávání a rozvoje, který je za tato školení zodpovědný. Interní školení mohou být plánována také pro vybranou skupinu zaměstnanců. Jedná se však o nabídku pouze pro zaměstnance firmy XY. Na interních webových stránkách lze najít také návod pro úspěšné naplnění interního kurzu, a sice *„souhlas s nadřízeným ohledně školení a cílů, výběr vhodného školení z katalogu vzdělávání, rezervace termínu, zúčastnit se kurzu a ohodnotit jej, promluvit si s nadřízeným, získat příslušný školící materiál, implementovat nabyté znalosti a dovednosti do každodenní praxe“*. Díky zvýšení kvalifikace mají poté pracovníci větší šanci uspět ve výběrovém řízení na jinou (vyšší) pozici.

I1: *„Takže oni si zvýší kvalifikaci a potom jsou schopni i absolvovat výběrová řízení a mají vyšší možnost uspět“*.

Interní kurzy provádějí interní lektori, tedy zaměstnanci, kteří mimo svou práci působí také jako lektori, a to díky svým specifickým dovednostem, které se týkají produktů a procesů, čímž přispívají k cennému přenosu know-how v rámci skupiny XY. Role interního lektora musí být předem dohodnuta s nadřízeným, přičemž zaměstnanci musí absolvovat příslušná školení. Interní kurzy mohou však v případě potřeby vést i externí lektori (Interní webová stránka).

Externí kurzy jsou realizovány externími dodavateli, ale na rozdíl od interních kurzů jsou přístupné nejen zaměstnancům firmy XY, ale i pracovníkům jiných firem (Interní webová stránka).

3.4.2.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb vzniká na základě rozdílů mezi tzv. „*ist*“ a „*soll*“ skill maticemi.

„Ist matic“ je aktuální úroveň a přehled dovedností a znalostí, kterou již zaměstnanec má, anebo kterou si osvojil v průběhu rozvoje a vzdělávání (Interní dokument firmy č. 1). Ve skill matici jsou rozlišeny odborné znalosti, metodologické znalosti, jazykové znalosti, IT znalosti, ostatní znalosti (např. soft skills, atp.) a povinné znalosti (vyplývající ze zákona). V každé z těchto kategorií se hodnotí na škále od 0 (kdy 0 znamená žádné znalosti) po úroveň 4 (úroveň interního lektora, který informace může předávat dále). Např. úroveň 1 (základní znalost) znamená, že pracovník provede úkol, ale potřebuje nad sebou dohled a kontrolu, úroveň 2 (dobrá znalost) znamená, že pracovník zvládá úkoly na očekávané úrovni a pracuje samostatně a úroveň 3 (expert/specialista) popisuje pracovníka, který dále rozvíjí svou profesní odbornost, pracuje samostatně, předvídavě, nadstandardně a je schopen kvalitně zaškolit nové zaměstnance (Interní dokument firmy č. 3). V rámci soft oblasti je definováno šest kompetencí, které je třeba u každého zaměstnance z řad THP i nepřímých pracovníků ohodnotit. Každá z těchto kompetencí je důkladně popsána v projevech chování. Jedná se o vedení lidí, komunikaci, změnový přístup, týmovou spolupráci, orientaci na zákazníka a štíhlé myšlení. Např. změnový přístup je definován následně: *„zaměstnanec projevuje svým chováním pozitivní přístup k novým věcem, neustále hledá příležitosti ke zlepšení, aktivně a přesvědčivě řídí proces změn, přichází s nápady, pro které dokáže získat i ostatní, umí pojmenovat užitky změn, dokáže je sladit se stávajícím stavem, je schopen přistupovat kreativně k řešení nových situací, netvoří na setrvačných přístupech a dokáže svým přístupem strhávat i ostatní“* (Interní dokument firmy č. 1).

Tato úroveň se porovná s tzv. „Soll maticí“, což znamená přehled a úroveň dovedností a znalostí, kterých by měl zaměstnanec rozvojem a vzděláváním dosáhnout (Interní dokument č. 1). Jedná se tedy o rozdíl mezi tím, co je a tím, co je žádoucí.

Práce s těmito maticemi probíhá alespoň jednou ročně u hodnotícího rozhovoru, kdy výsledkem je stanovení kroků vedoucích ke zvýšení úrovně pro splnění požadavků pracovního místa (vyplývajících z popisu pracovního místa) a k rozvoji kompetencí, dovedností i odborných znalostí (Interní dokument č. 1). V tomto případě se jedná o potřeby výkonnostní, které reagují na aktuální pokles výkonnosti a na požadavky pracovního místa.

V případě ale, že se v průběhu roku mimo hodnotící proces objeví požadavek na vzdělávání a rozvoj, se kterým nebylo v rozvojovém plánu počítáno, pak přímý nadřízený předá požadavek specialistovi rozvoje a vzdělávání a dohodne možnosti organizace a realizace odpovídajícího školení (Interní dokument č. 1). Firma pracuje také s potřebami proaktivními, které nejsou předvídatelné a vznikají jako reakce na probíhající změny prostředí firmy i okolí. Za analýzu a identifikaci potřeb a za aktuálnost skill matic má zodpovědnost zejména přímý nadřízený, přičemž tyto aktualizace se provádí minimálně jednou ročně u hodnotících rozhovorů (Interní dokument firmy č. 1).

Jak vyplynulo z rozhovorů, zaměstnanec může přijít za přímým nadřízeným s požadavkem na školení i sám na základě výběru z katalogu vzdělávání, v němž je nabídka interních kurzů. Zaměstnanec si musí svůj požadavek před nadřízeným obhájit, jelikož se musí vztahovat k jeho pracovnímu výkonu. Co se týče požadavků, které vyžadují externí školení, zde mají pracovníci větší možnost iniciativy ohledně návrhů školení. Přestože není zadán limit pro počet navržených školení, platí nepsané pravidlo, že by měla být dodržena vyváženost a „*zdravý rozum*“, tedy např. školení na soft skills, na odborné znalosti, případně jazykový kurz, přičemž rozhoduje nadřízený, případně specialista vzdělávání o tom, nakolik jsou požadavky pracovníka v souladu s pracovním výkonem, kompetencemi, ale také s rozpočtem firmy, apod. Jde tedy o sladění zájmů jednotlivce i firmy. Veškeré

požadavky na vzdělávání a rozvoj jsou zároveň zadávány do interního systému.

I1: *„Existuje katalog vzdělávání, kdy zaměstnanci ho mají k dispozici, můžou se podívat, jaká je nabídka školení tady u nás, jako interní kurzy, tak z toho si mají možnost vybrat, ale zase je důležitá ta konzultace s nadřízeným, musí to nějakým způsobem souviset nebo musí být schopni to vysvětlit, proč to dané školení by chtěli, jak to souvisí s tou jejich prací. Nemůže to být zas úplně něco jako rozdílného. Potom jsou školení externí, ..., tak to přichází se svými nápady, dávají si to do toho systému XY, pokud jim to ten jejich nadřízený odsouhlasí, tak vlastně je to stvrzené potom souhlasem z obou stran. Je hodně důležité u toho, aby s tím ten nadřízený souhlasil“.*

I1: *„Počet dán není, že by to bylo omezené nějakým způsobem nebo limitované, ale samozřejmě je tam v tom takový ten zdravý rozum, kdy nemůže si naplánovat třeba čtyři pět soft školení, ale třeba jedno dvě soft školení ano, k tomu nějaké odborné, k tomu třeba jazykový kurz určitě taky“.*

Pracovníci si uvědomují, že jejich potřeby pro vzdělávání musí souviset s výkonem jejich práce, případně s jejich profesním rozvojem (např. pro postup v kariéře), stejně tak vnímají, že to musí být právě nadřízený, který jim poskytne podporu a zhodnotí, jaký kurz je pro pracovníka s ohledem na jeho úroveň i rozvojový plán vhodný.

I5: *„Vybírám si to podle aktuálních potřeb a podle toho, co se hodí mně vyloženě v práci i k mému osobnímu růstu, kdy máme vlastně jednou za rok nějaké větší sezení s nadřízeným, ale probíráme to i pololetně, jaké jsou moje aktuální potřeby. Takže je v zájmu toho nadřízeného, aby mě nějak navedl nebo mi pomohl vybrat nějaké školení, které by pro mě bylo vhodné“.*

I7: *„Tak vždycky jdu po tom, co by mi mohlo pomoci na profesní, vlastně každodenní práci jo, to znamená, co vlastně bych mohl potom využít do budoucna“.*

Z daných informací vyplývá, že jsou rozlišovány potřeby individuální, které vyplývají z kompetencí (a se kterými se pracuje ve skill maticích), dále z požadavků pracovního místa (na základě popisu pracovního místa a hodnocení výkonu) a z dialogu o dalším rozvoji. Pracuje se ale také s potřebami týmovými, které projednává vedoucí oddělení se specialistou rozvoje a vzdělávání. Potřeby mohou být rozděleny také podle toho, o jaké školení se jedná, zda jde o zákonné, firemně povinné, či rozvojové školení.

I1: „Řešili jsme třeba s nákupem, že jsme si s tím manažerem sedli a vydefinovali, co přesně by mělo obsahovat takové třeba dvoudenní školení pro nákupní oddělení, opravdu specifikovat požadavky, pak se s tímhle tím jde za zadavatelem a proškolí se třeba ten daný tým“.

I2: „Rozlišujeme v podstatě vzdělávání na tři skupiny, jak jsem říkal, zákonná, firemně povinná a rozvojová“.

Analýza probíhá v časovém horizontu dvou měsíců během každoročního hodnocení pracovníků. Dlouhodobá analýza potřeb se projevuje každoročním zaměřením se na jednu skupinu pracovníků, pro které je připraven celoroční vzdělávací program. Tento dlouhodobý přístup vychází ze strategie firmy.

I1: „V podstatě v průběhu dvou měsíců probíhá to hodnocení těmi manažery, tak po tu dobu mají možnost tam něco dát (do interního systému), něco změnit, pracovat s tím nějak, a potom já dostávám ty výstupy, ...“.

I2: „V roce 2017 se největší pozornost zaměřila na skupinu mistrů, kdy se připravil vzdělávací program pro ně, škola mistrů, v roce 2018 zase na skupinu seřizovačů, kdy vznikla akademie pro seřizovače a v letošním roce máme program pro techniky, tedy školu techniků. V rámci korporátní strategie, například pro vzdělávání vedoucích máme jasně stanovené principy, které vyžadují dlouhodobý přístup. Stejně tak jako už zmíněné programy pro specifické skupiny zaměstnanců“.

Údaje, které firma pro analýzu používá, jsou celopodnikové, zahrnující strategii firmy a její požadavky z centrálního útvaru v zahraničí, a také požadavky top managementu v rámci závodu XY. Dále se jedná o údaje spojené s pracovním místem, zahrnující popis pracovního místa. Z něj vyplývají kvalifikační požadavky na pracovní výkon na dané pozici. Na základě nich je pracovník ohodnocen pomocí skill matice, kdy vedoucí pracovník určí aktuální úroveň – tedy „*ist matici*“. Pracuje se také s údaji o pracovnících, tedy konkrétně s údaji o jejich motivaci k rozvoji a také s jejich přáními (viz předchozí kapitola). Pokud se jedná o pracovníky talentované, znalostní, je rozvoj připravován dle jejich individuálních potřeb.

I2: *„Vycházíme ze strategických požadavků, které přichází z centrálního útvaru v zahraničí, dále zde vstupují požadavky top managementu v rámci naší pobočky a v neposlední řadě taky požadavky vedoucích zaměstnanců. Toto všechno v podstatě tvoří dohromady zadání pro HR oddělení, které na to reaguje, ..., každá pozice má přesně dané kvalifikační požadavky, u nás na to používáme nástroj XY2, ve kterém vedoucí porovná požadavek na pozici s úrovní znalostí daného zaměstnance“.*

I2: *„Pokud se ptáte na pracovníky, kteří jsou nositeli výjimečného knowhow, tak s nimi pracujeme individuálně a šijeme, jak se říká jejich rozvoj jim přímo na míru“.*

3.4.2.2 Plánování vzdělávací akce

Vzdělávací aktivity se nastavují na začátku roku po hodnocení výkonu nebo po zkušební době, kdy se vytvoří rozvojový plán (Interní zdroj firmy č. 4). Na základě všech dílčích rozvojových plánů (uložených v interním systému vyplývajících z dialogu o dalším rozvoji pracovníka) má specialista rozvoje a vzdělávání povinnost zpracovat jednotný plán rozvoje pro daný rok, který předkládá týmovému vedoucímu personálního oddělení (Interní dokument č. 1). Rozlišení cílových skupin se provádí jednak částečně již ve fázi předchozí (viz výše zmiňované dlouhodobé školy pro konkrétní skupinu zaměstnanců, např. mistrů, seřizovačů, apod.), a pak také v rámci nabízených

kurzů, které vyžadují tuto specifikaci, např. jak uvádí katalog vzdělávání „*individuální jazykové kurzy jsou určeny pro vedoucí pracovníky nebo zaměstnance, u kterých se očekává manažerský přístup, kde bude potřeba aktivně denně využívat cizí jazyk, ...*“ (Interní dokument č. 2), případně rozdělení do skupin lze provést také dle společné úrovně na základě hodnocení a stanovení „*ist matice*“ (Interní dokument firmy č. 5). Co se týče interních školení, ta mohou být plánována také pro vybranou skupinu zaměstnanců (Interní webová stránka).

Cíle vzdělávací akce jsou rovněž uvedeny v katalogu vzdělávání, např. pro kurz emoční inteligence jsou stanoveny cíle „*porozumět svým emocím a reakcím, které z nich vyplývají, zjistit příčiny stresových situací a uvědomit si možnosti, jak je zvládnout, pomoc s nastavením životní rovnováhy, najít způsob, jak optimálně své emoce vyjadřovat, naučit se předcházet stresovým situacím, ujasnit si priority a nalézt rovnováhu mezi soukromým a pracovním životem*“. V tomto případě se jedná o cíle učební, které se vážou ke konkrétní vzdělávací akci. Výkonnostní cíle, které se odvíjí od požadované úrovně standardu, jsou uváděny v interním systému jako výsledek hodnotícího rozhovoru a identifikace vzdělávacích potřeb v rámci řízení pracovního výkonu²¹. Část požadavků na stanovení cílů přichází z centrály, část je výsledkem vzájemné dohody.

I1: „*Je to určitě ve spolupráci, ..., jde tam o tu vzájemnou dohodu, ..., a samozřejmě tím, že máme ten nástroj XY, tak tam musí dojít k vzájemnému potvzení, že to musí potvrdit obě dvě ty strany, v tom počítači, jo to znamená, že kdyby s tím jeden nesouhlasil, tak to v tom počítači nepotvrdí*“.

I4: „*Ze sedmdesáti procent si moji lidé tvoří ty cíle sami. Někdy to nejde až tak, teda, na některých pozicích je to třeba z padesáti, z šedesáti procent dané už, protože*

²¹ Více v následující podkapitole o hodnocení pracovníků.

přebíráme cíle z těch vyšších týmů právě ze zahraničí, ale určitě alespoň čtyřicet procent se najde, že si to sami zvolí“.

I6: *„No poprvé, když jsem tady nastoupil, tak to bylo tak, že jsme dostali cíle ze zahraničí. Ted' to bylo tak, že nadřízený řekl, že chce, abychom nějaké cíle si vymysleli sami, takže jsme si nějaké připravili a většina těch hrubých, tvrdých cílů, do kterých je člověk jako fakt nucený, tak to přijde ze zahraničí, z centrály. Takže určitě je tam i možnost nějaké vlastní cíle do toho implementovat. Nebo nějakou vlastní iniciativou“.*

V katalogu vzdělávání nejsou uvedené cíle formulovány s pomocí Bloomovy taxonomie aktivních sloves, což může vést k znesnadněnému vyhodnocování skutečného naplnění takto formulovaných cílů, např. „porozumění emocím“, případně „pomoc s nastavením životní rovnováhy“. Dle teorie by cíle měly formulovat spíše požadavky na konkrétní projevy chování pracovníka po absolvování kurzu.

Je tedy zřejmé, komu je vzdělávací akce určena, jaké budou náklady a jaké jsou požadavky na výsledné chování po absolvování kurzu. Místo i čas vzdělávací akce jsou uvedeny v interním systému.

I2: *„V případě interního vzdělávání využíváme náš software, kde naplánujeme termíny, místo, délku akce a tam se zaměstnanci, kteří potřebují dané školení, přihlašují. V případě, že se jedná o externí akci, tak tam koordinátor vzdělávání přihlašuje jednotlivce individuálně“.*

Z plánu rozvoje však není zřejmé, jaká budou kritéria pro hodnocení naplnění požadovaných cílů.

Katalog vzdělávání obsahuje kromě cílů také uvedené obsahy kurzů, např. pro kurz komunikační dovednosti je obsahem stanoven jako „komunikační techniky s důrazem na pozitivní přístup, účinná zpětná vazba, aktivní naslouchání a cílené dotazování, otestování vlastního způsobu řešení konfliktů, zvládání námitek v komunikaci, typologie komunikačních partnerů“ (Interní

dokument č. 2). Profil účastníka a absolventa není v katalogu vzdělávání uváděn. Proces didaktické transformace obsahu do inventáře disciplín, studijního plánu, osnov a studijních materiálů a výběr formy a metody výuky je v kompetenci lektorů. V katalogu vzdělávání je výběr daných školení, ze kterých si můžou pracovníci vybírat dle uvedeného obsahu. Pokud nastane situace, že pracovníkům nevyhovuje ani jedno z nabízených školení, mohou navrhnout specialistovi rozvoje a vzdělávání nový kurz včetně jeho obsahu, studijního plánu, materiálů, atd. (Interní dokument č. 1). Formy výuky jsou rozděleny na on the job nebo off the job vzdělávání, přičemž metody se pak mohou rozlišit na metody při výkonu práce a na metody mimo pracoviště. Ve firmě XY jsou rozlišovány metody školení ve třídě, webináře, e-learningy, školící dokumenty, nebo v rámci talent programů také development či assessment centra (metody off the job), a dále koučink a mentoring jakožto metody on the job (Interní webová stránka; Interní dokument firmy č. 2).

3.4.2.3 Realizace

Realizace školení nesmí proběhnout bez vědomí speciality rozvoje a vzdělávání. Jedná-li se o uzavřený kurz ve firmě, specialista rozvoje a vzdělávání zajišťuje vhodný prostor pro školení s výjimkou jazykových kurzů. Účastníci kurzu obdrží informace o termínu, čase začátku a předpokládaného ukončení, místě konání, způsobu platby a obsahu školení. Ubytování a dopravu si účastník zajišťuje sám. Specialista rozvoje a vzdělávání je povinen rozúčtovat došlé faktury za proběhlá školení a předat na finanční účtárnu před termínem splatnosti (Interní dokument firmy č. 1).

Plánování nákladů na vzdělávání si plánuje každý útvar zvlášť, přičemž personální oddělení provádí zpracovávání objednávek včetně posuzování s ohledem na top managementem schválený čtvrtletní rozpočet. Náklady jsou u interních kurzů počítány dle ceny na školící den, a dále se

rozdělují jednotlivým nákladovým střediskům účastníků. U externích kurzů se náklady počítají na každého účastníka zvlášť.

I2: *„Tak každý útvar v naší společnosti si plánuje náklady na vzdělávání dopředu, my na HR dáváme pokyn k rozúčtovávání podle prezenčních listin a zpracováváme objednávky na jednotlivá školení. Každý rok top management schvaluje celkový budget, který se během roku čtortletně vyhodnocuje a hlídá. Co se týče nákladů, tak tam se u interních kurzů počítají na školící den a pak se to teda rozpočítává na ty střediska a u externích kurzů se to počítá na účastníka“.*

HR oddělení plní organizační a kontrolní roli během realizace vzdělávání a rozvoje.

I2: *„Pak naplánujeme vzdělávací program a průběžně sledujeme plnění a vyhodnocujeme úspěšnost“.*

I2: *„U těch pravidelných akcí je podpora lektorů ze strany HR minimální, naopak u nových programů vyžaduje naši maximální podporu. Tam jezdíme na úvodní zahájení programu, domlouváme zázemí, připravujeme školící místnosti, koordinujeme občerstvení, pomůcky, zkrátka vše, tak aby školení bylo maximálně efektivní, pohodlné pro obě strany, tedy zaměstnance i lektora“.*

3.4.2.4 Evaluace

Dle interního dokumentu (č. 1) je zaměstnanec povinen nejpozději do týdne od absolvování školení vyplnit a odevzdat hodnotící formulář. Na základě zpětné vazby specialista rozvoje a vzdělávání předává školiteli/školící agentuře náměty na zlepšení pro případná další školení. V případě vážných nedostatků nebo nespokojenosti účastníků je tato situace řešena s nákupním oddělením, přičemž výsledek hodnocení se promítá do další spolupráce se školitelem či školící agenturou. Účelem evaluace je tedy zlepšení procesu rozvoje a vzdělávání.

Hodnocení přináší personálnímu oddělení také informace ohledně efektivit lektora, tedy zda je pro daný typ školení vhodný, aby skutečně předával informace, které jsou v souladu s obsahem kurzu a s přínosem do praxe.

I1: „...souvisí s tím, že na personálním oddělení chceme vidět zpětnou vazbu, abychom viděli efektivitu toho lektora, jestli je dobrý pro ten daný typ toho školení a jestli to má přínos pro ty dané zaměstnance, takže ty otázky jsou formulované tak, aby hodnotily jak lektora, tak i ten přínos pro ně“.

Účastníci mají možnost sdělit zpětnou vazbu také lektorovi osobně před tím, než dostanou hodnotící formulář určený personálnímu oddělení. Zpětnou vazbu uvedenou ve formuláři má dostupnou nejen personální oddělení, ale také lektor, se kterým se případné nesrovnalosti rovnou řeší.

I1: „Určitě, vždycky když skončí školení, tak lektor s nimi určitě to řeší i ústní formou, ale k tomu máme ty naše dotazníky, které jim vždycky předáváme, lektor jim to na konci rozdává a účastníci to vyplní, lektor se na to může také podívat a já si prezenčku i hodnocení vezmu a lektorovi dám pak třeba k dispozici ty kopie. Takže určitě to mají a řešíme to pak společně, když prostě jim se něco nezdá na tom hodnotícím formuláři, tak to společně konzultujeme a zatím to funguje“.

I5: „A na konci jsme všichni dostali formulář, kde jsme napsali to jméno toho lektora a byli tam otázky standardní na prostředí, na délku školení, na obsah, na kvalitu lektora, na kvalitu těch daných materiálů, jo takové standardní věci, takže na to se ptali pokaždé. Ale to je myslím, že dokonce požadavek XY, že XY to chce z HR, aby byla pokaždé zpětná vazba na dané školení“.

Hodnotící formuláře jsou však jednotné pro všechny závody po celém světě, přičemž pokud by vznikl podnět pro změnu formulace otázek, pak by se musel hodnotící formulář změnit opět pro všechny závody. Formuláře jsou

jednotné pro externí a pro interní školení a jednotlivým kurzům se formulací otázek nepřizpůsobují.

I1: *„Ty hodnotící formuláře, ty formulace otázek, se vytvoří pomocí vzorů, které potom se používají po celém světě, takže v těch procesech třeba toho vzdělávání, které mám na starost, tak tam je to totožné ve všech těch závodech, samozřejmě můžeme dávat podněty k tomu, aby ty otázky třeba byly formulované jinak nebo byly tam jiné typy otázek, ale potom, když už se na tom pracuje, tak se to musí centrálně změnit a ten vzor, který je v systému daný, tak vlastně musí být pak jednotný pro všechny závody“.*

I1: *„Ty formuláře jsou v podstatě dva typy, jak jsem říkala pro ty interní a pro ty externí školení a ty se právě potom už nepřizpůsobují tomu, těm daným typům, že by byly ty otázky formulované nějakým jiným způsobem“.*

V hodnotícím formuláři (pro externí i interní kurz) je nejprve vysvětlen účel jeho vyplnění (pro vylepšování koncepce školení). Obsahuje otázky na zhodnocení organizace, místa a času realizace kurzu, dále vhodnosti lektora pro dané školení, obsahu (jeho srozumitelnost, strukturovanost, příklady z praxe), průběhu školení a využívání různých metod, materiálů. Dále otázky zjišťující naplnění očekávání a cílů účastníků, získání nových poznatků, zda lze poznatky realizovat v každodenní praxi a zda by účastníci dané školení doporučili dále. Hodnotící škála je pětibodová, kdy pět znamená „silně souhlasím“ a jedna „silně nesouhlasím“. Formulář obsahuje také možnost připsat vlastní poznámky (Interní dokument č. 4 a č. 5). Evaluace je tedy jak vnější (zaměřena na cíle a jejich plnění), tak vnitřní (zaměřena na obsah, realizaci, apod.). Evaluace probíhá před, v průběhu i po ukončení kurzu. Evaluace před kurzem může usnadnit přípravu lektora dle specifických požadavků.

I1: *„Na začátku kurzu se zjišťují očekávání od všech účastníků, sepíší se na flip. Na konci dne se částečně zhodnotí, případně upraví očekávání na druhý den. Na konci*

druhého dne se opět udělá celkové zhodnocení. Nebo např. u školení pro trenéry, tak tam zjišťujeme jejich potřebu, problémy v komunikaci na pracovišti, jak řešit konfliktní situace, asertivita, atd. a tyhle požadavky se předají lektorovi, který připraví školení na míru“.

Kirkpatrickův model ve firmě XY není zaveden, avšak hodnocení jím uvedených úrovní je přesto realizováno. Co se týče první úrovně, která hodnotí reakce, pak hodnotící formuláře takové otázky neobsahují. Spokojenost s kurzem, resp. emotivní prožitek účastníků, je zjišťován po školení přímo lektorem.

I5: *„Na konci toho kurzu vždy se nás zeptal ten lektor, co jsme si z toho vzali, jak jsme to jakoby brali, tak jako obecně ať prostě řekneme nějakou větu, co se nám líbilo, co se nám nelíbilo, co by se dalo zlepšit“.*

Úroveň znalostí je měřena pomocí testů u kurzů zaměřených na odborné kvalifikace a také jazykové dovednosti. Používány jsou také psychodiagnostické testy u talentových programů.

I1: *„Třeba to školení strojů, tak potom na závěr píšou testy, nebo u těch interních školení, tak tam při každém tom modulu, kdy tam je nějakých dvacet modulů, tak na konci toho daného modulu píšou test. To jsou požadavky managementu, abychom viděli, že to není jen čas, který tomu věnují, ale že tomu opravdu rozumí. Samozřejmě soft školení nemají tyhle testy, u těch odborných se určitě testy píšou“.*

I2: *„U jazykového vzdělávání zaměstnanci absolvují test, který je přesně rozdělí do úrovní. Nebo u talentového programu jsme použili psychodiagnostické testy“.*

Evaluace přenosu znalostí do pracovního chování a pracovní výkonnosti probíhá nástroji systému hodnocení, tedy zejména hodnotícím rozhovorem s nadřízeným pracovníkem daného oddělení, v rámci nějž probíhá také sebehodnocení. Používanou metodou je plánování činností a tzv. learning by doing.

I4: „Moji lidé mi musí reportovat vždycky, co se naučili, jak to budou používat, mnohdy je nutím mít i podrobnější plán, kdy si co budou zkoušet, na kom si to budou zkoušet, většinou jde o ty měkké techniky, jako komunikace, řešení konfliktů a tak dále, takže to je, to je klíčové“.

I6: „U toho kurzu XY se mě pak zeptali a já to musel ukázat jako problem solving, že to musím zvládnout sám“.

I5: „Občas si mě zavolá (nadřízený, NN), jak jsem fungoval v rámci té interakce interně a i s dodavatelem mluví a ví, jaký třeba vztah máme vybudovaný, a jak to funguje, jak působím na ostatní lidi, to si myslím, že nadřízený ověřuje. Ale jako, že by mě nějak zkoušel nebo testoval, to spíš ne. My máme jednou za dva týdny meeting společně a tam se ověřuje to, co jsem udělal, co musím dělat a jak bych to řešil, ..., to je jako learning by doing, že něco dělám a někdo uvidí, že už se na to dívám jinak, a že mi to pomohlo“.

V současné době se dále používají i tzv. „aplikační závazky“.

I2: „Čím dál tím více se u nás používají aplikační závazky, kdy v rámci školení dostanou od lektora zaměstnanci úkol implementovat nově nabyté znalosti v praxi a ještě v rámci školení dochází k vyhodnocení a posouzení, jestli bylo to školení efektivní“.

Evaluace v tomto případě počítá se specifiky jednotlivých druhů kurzů. Tato úroveň vyhodnocování je tedy zodpovědností nadřízených pracovníků, kteří v rámci prvního hodnotícího rozhovoru společně s pracovníkem identifikují potřeby rozvoje a vzdělávání, stanovují cíle, což probíhá v nástroji XY2²² a při

²² Kterému se budu blíže věnovat v další kapitole věnující se systému hodnocení v rámci ŘPV. Otázkou je, zda jsou ve firmě hodnoceny nejen úrovně kompetencí, ale zejména to, zda došlo k naplnění takového chování, které je rozhodující pro požadovaný pracovní výkon a úroveň. Dle Kirkpatricka je rozhodující definice požadovaného chování, sekundární jsou pak kompetence, které takové chování podporují.

druhém hodnotícím rozhovoru posuzují, zda se naučené znalosti a dovednosti projevily v pracovním výkonu a chování.

I1: „My na personálním oddělení to takhle přímo nevyhodnocujeme, ale manažeři dle nástroje XY2 vlastně vidí ty potřeby vzdělávání, proto jim podle toho naplánují školení, stanoví nějakou hodnotu číselnou, na jaké úrovni jsou teď a po školení by měli mít rozhovor, měli by ten nástroj XY2 aktualizovat a tam by se měla zobrazit jako vyšší hodnota, že už jsou na vyšší úrovni, takže tohle už je v podstatě v té kompetenci těch nadřízených pracovníků“.

Specificky se v rámci této úrovně hodnotí leadership vzdělávací programy, případně talentové programy, které jsou dlouhodobého charakteru, a kdy po jejich ukončení probíhá setkání manažerů, účastníků kurzu, zástupců HR oddělení a lektorů z dané školící společnosti, v rámci nějž je prezentován celkový posun u účastníků kurzu za uplynulou dobu studia. Součástí je také sebehodnocení samotných účastníků.

I1: „Když máme třeba školu mistrů, nebo talentový program, nebo nějaké leadership programy, tak tam dostáváme zpětnou vazbu nejenom papírovou, ale máme potom třeba zakončení, kdy se setkají i manažeři, účastníci školení, zástupci personálního oddělení a lektori z té dané společnosti, kdy oni nám potom prezentují ten daný posun u těch lidí, ..., kdy oni půl roku fungovali, studovali, ...“.

V rámci této úrovně evaluace by dle teorie mělo být také zjišťováno, zda v praxi skutečně probíhá podporování aplikace znalostí do praxe firemní kulturou. Aplikace znalostí je ve firmě brána jako přirozená, avšak občas ji stěžuje pracovní tlak.

I1: „Pokud je to odborné školení, tak pak by měl prostě člověk ty znalosti využít, že si zefektivní svoji práci. Takže určitě u těch některých školení by ten dopad měl být vidět hodně, ale, co se týká možná těch soft školení, tak tam to lze sledovat třeba u prezentačních dovedností nebo lektorských dovedností, že potom lidé dělají lektory,

interní lektory, tak tam samozřejmě to může být vidět, že můžou přijít s novými nápady, můžou to nějakým způsobem více využít, ...Ale někdy je ten tlak toho pracovního prostředí tak silný, že to člověk nedokáže třeba úplně vstřebat to, co vlastně se naučil, aby to dokázal aplikovat, ...“.

Návratnost investic a přínos dosažené změny v chování pracovníka by měla být měřena v kvantifikovatelných výsledcích, avšak to lze spíše u kurzů probíhajících ve výrobě, kdy lze změřit změnu od absolvování školení. U pozic, které vyžadují kurzy např. v soft kompetencích, je měření takové změny obtížné, proto se neprovádí. V rámci vyhodnocení se posuzuje také to, jaký přínos mělo školení pro efektivitu firmy. Jedná se např. o vyškolení pracovníků k úkonům, které by jinak musela dělat externí firma (např. opravy strojů) za vyšší náklady, než jaké jsou při investování do odpovídajících kurzů. Praktické projevy absolvování školení a jejich dopad na náklady firmy jsou zřetelné také u specifických typů programů, kdy zaměstnanci jsou vyškoleni k odhalování problémů v různých úsecích pracoviště a k implementaci jejich řešení. RoI index není firmou využíván.

I4: *„No bylo by to obtížné definovat, protože jak uděláte z člověka dobrého vyjednávače. Nebo dobrého prezentátora nebo jak udělat z člověka výborného auditora. To prostě trvá roky. Takže jdete na nějaké školení, často těch školení je víc, jsou různé levely, takže nemůžete říct okej, byl jsi v únoru na školení a teďka už v září umíš vyjednávat perfektně, jo, to nejde, ..., A ani to nelze říct, že to je kvůli toho školení, to školení je jenom ten počáteční impulz, že. Nejvíce se člověk učí, jak známo, tím, že to dělá, že to zkouší, ..., něco jiného je samozřejmě na výrobě, kdy je trénink a hned se ví, další směnu, jestli ten člověk dělá lépe, rychleji, kvalitněji, že to měří nějaký stroj a tak dále jo nějaké parametry se měří, nějaký třeba čas, takt, té výroby, tak tam je to asi vidět hned, v řádu dnů třeba. Ale v těch kancelářích si myslím, že to tak jednoduché není“.*

I1: *„Jsou školení, které se týkají třeba oblasti kvality nebo jiných oddělení nebo údržby, kdy oni, když se něco naučí, tak potom může být přínosem to, že my nemusíme si*

objednávat externí firmu, ale tím, že prošli tím školením, tak mají přidanou hodnotu, že jsou schopni to opravit sami. Nebo jsou projekty, kdy se vytipují nějaké problémové pracoviště, odhalí nějaké příčiny, snaží se nastavit nějaká opatření a na základě toho se vlastně spočítají i nějaké úspory s odstupem času, řekněme půl roku, možná i roku, počítají se to, co přinesl ten daný projekt, ...“.

Zpracovávání výsledků probíhá posouzením formulářů specialistou rozvoje a vzdělávání, kdy v případě nesrovnalostí je nastalá situace ihned řešena. Vedení statistik na základě výsledků evaluací není realizováno.

I1: *„Tak ty výsledky v podstatě nezpracováváme nějakou formou, že by se to někam přepisovalo a vytáhl se z toho nějaký výstup, ale je to pouze vyloženě na tom, že si ty výsledky přečtu, dívám se na to, jak jsou spokojeni, a pokud tam vidím něco negativního, s čím nejsou spokojeni, tak to potom hnedka řeším, buď s tou společností anebo se ptám i těch zaměstnanců, proč nejsou spokojeni tady s tím a zjišťuju ty důvody a hledají se potom samozřejmě nějaké opatření“.*

Na základě výše uvedených informací lze konstatovat, že evaluace zjišťuje, zda byly naplněny identifikované potřeby a dodržen plánovaný rozpočet a využívá přitom postupů blízkým Kirkpatrickovu modelu evaluace. Přesto zaměstnanci reflektují provádění evaluace vzdělávání a rozvoje rozporuplně. Z rozhovorů vyplynulo, že někteří předpokládají, že se s výsledky formulářů pracuje pro zlepšení budoucího procesu vzdělávání a rozvoje, někteří pracovníci se k formulářům vyjadřují skepticky a považují je pouze za byrokratický krok, který nedostatečně zjišťuje aplikaci naučeného do praxe ze strany HR oddělení. Z tohoto úhlu pohledu nevnímají provázanost HR oddělení s ostatními odděleními.

I5: *„No předpokládám, že si z toho HR dělá taky nějaké výstupy a dívá se potom do budoucna, jestli třeba s tím lektorem spolupracovat, jestli je třeba něco vylepšit a podobně. Věřím, že nějaké vyhodnocení té zpětné vazby probíhá“.*

I7: „No možná nějaký důraz na tu aplikaci do praxe. Třeba by nebylo špatné za půl roku se sejit s tím personalistou, a říct si, co z toho jsem použil do praxe, aby i věděl on, protože jinak si myslím, že to dají do nějakého šanonu, tam je to 15 let v archivu a pak se to vyhodí“.

Na druhou stranu hodnocení aplikací znalostí do praxe není úkolem HR oddělení, avšak nadřízeného pracovníka.

I1: „To my jako personální oddělení přímo nekontrolujeme, ..., to řeší přímo ti nadřízení, jak už jsem říkala“.

3.4.3 Hodnocení pracovníků a řízení pracovního výkonu

Hodnocení pracovníků zahrnuje hodnocení pracovního výkonu (splnění nastavených výkonnostních cílů), hodnocení kompetencí a hodnocení splnění rozvojových cílů. Probíhá na začátku roku do konce března, případně dubna, jedná-li se o vyšší manažerské pozice. Hodnocení k aktualizaci zadaných rozvojových cílů může probíhat také v polovině roku. Hodnocení je součástí koncepce zvané „*performance talent management*“, což znamená spojení řízení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků s účelem dalšího rozvoje a vzdělávání pracovníků.

I3: „My tomu říkáme PTM, *performance talent management* a takovéto standardní hodnocení zaměstnance probíhá jednou za rok, respektive dvakrát, protože ještě v průběhu roku je takzvané pololetí hodnocení, přezkoumání, takže minimálně jednou za rok, kromě toho standardního hodnocení, musí ten vedoucí s tím zaměstnancem to hodnocení projít.“.

I1: „Probíhá to dvakrát ročně, hodnocení celkové, jak cílů, tak výkonu, tak potom i rozvojových cílů za předchozí rok, ..., takové malé hodnocení probíhá v pololetí toho daného roku, kde zase si sedne vedoucí se svým podřízeným a tam se můžou o tom bavit, jestli se něco změnilo, jestli se posunulo, jestli ta daná potřeba toho školení je stále reálná nebo se něco změnilo v té pozici, potřebuje něco jiného jo, takže tam může

dojít i k tomu, že se ty požadavky můžou změnit, můžou přijít nové požadavky, může se něco zrušit“.

Hodnotí se pomocí hodnotících formulářů, které jsou ve třech variantách, a to hodnocení bez stanovení výkonnostních cílů (pro referenty), hodnocení pro odborné pracovníky se stanovením výkonnostních cílů a hodnocení pro vedoucí pracovníky se stanovením výkonnostních cílů. Hodnotící formulář obsahuje osobní hodnocení, které se skládá z hodnocení odborných kompetencí (např. u vedoucího pracovníka schopnost řešit problémy, vědomosti, kreativita, rozvoj oddělení, u odborného pracovníka vědomosti, učení se z chyb, nové nápady), dále způsobu práce (např. rychlost, iniciativa, orientace na cíle podniku, pragmatická řešení, aktivní komunikace u vedoucích pracovníků, u odborných orientace na cíle, disciplína, atd.), dále angažovanosti a pracovního nasazení (např. množství práce, oddanost a obětavost, schopnost prosadit nové věci, zodpovědnost, odvaha k rozhodování, schopnost pracovat pod tlakem) a výsledků práce (např. kvalitní výsledky, včasné a na cíl orientované, neustálá snaha o zlepšování a u vedoucího pracovníka také řízení výkonu svého oddělení). U odborných pracovníků a referentů je poslední hodnocenou kategorií spolupráce (např. komunikace, předávání znalostí, důvěryhodnost, atd.). U vedoucích pracovníků jsou další dvě kategorie k ohodnocení. První je schopnost vedení (jednoznačnost pracovních pokynů, kontrola výsledků, poukazování na chyby, tvorba motivujícího prostředí, péče o zaměstnance i sebe samotného). Druhou je rozvoj potenciálů/talentů (rozvoj vhodných zaměstnanců, podpora a rozvoj talentů, identifikace nedostatků ve výkonu). Každý hodnotící formulář obsahuje v druhé části také dialog o rozvoji zaměstnance, v rámci kterého se m. j. hodnotí také, nakolik pracovník přenesl nabyté znalosti do svého pracovního chování (Interní zdroj firmy č. 5).

Hodnocení jsou zapisována do interního systému a mohou být upravována v průběhu celého roku. V interním systému jsou uvedeny požadované úrovně kompetencí a kvalifikační požadavky, které by měl podřízený pracovník na dané pozici mít. Na základě tohoto přehledu nadřízený hodnotí aktuální úroveň pracovníka (viz ist a soll matice). Jedná se o zodpovědnost nadřízených pracovníků.

I1: *„Samozřejmě máme na to systém, kde tyhleto informace jsou zapisované a i v průběhu roku tam vlastně můžou doplňovat, ..., tam naše nadřízená vidí, co bychom měli na těch svých pozicích umět, absolvovat, hodnotí to určitými body, na jaké úrovni jsem, kam bych se měla posunout, za to zodpovídají manažeři, nezodpovídá za to personální oddělení“.*

I4: *„Hodnotí se vždycky jakoby to, co bylo demonstrováno v průběhu toho roku oproti tomu očekávání. Člověk buď splňuje očekávání, nebo je přesahuje nebo je pod očekáváním“.*

Hodnocení pracovního výkonu v systému probíhá stanovením procentuální úrovně na hodnotící škále, ale také dodáním slovního komentáře z hodnotícího rozhovoru.

I3: *„Ono v své řadě se to boduje procentuálně, tedy plním na sto procent, plním na stodvacet procent, jsou tam přesně definované škály a ty mají přesně svůj charakter, co to znamená, ale samozřejmě je tam i pole na nějaký komentář, to je vlastně součástí toho rozhovoru hodnotícího“.*

Do interního systému zapisuje své sebehodnocení plnění nastavených výkonnostních cílů také hodnocený pracovník. Hodnocení je tak konfrontováno s hodnocením nadřízeného pracovníka. Hodnocený si v rámci hodnotícího rozhovoru obhájí vlastní sebehodnocení a hodnotící nadřízený pracovník v reakci na něj hodnocenému poskytuje zpětnou vazbu. Zpětná

vazba je zároveň podávána nejen při hlavním hodnocení, ale také v průběhu celého roku.

I1: „*Tam se může i nastavit jak já se vidím, jestli prostě pracuju na kolik procent sedmdesát pět, sto, stopatnáct, stodvacet, člověk se sám sebe ohodnotí a potom ten jeho nadřízený zase konfrontuje ta čísla, že on to může vidět jinak, nebo se shodnou, nebo dojde se k nějakému průměru jo, nebo to skončí na těch sto procentech“.*

I1: „*Vždycky jsem si navrhla nějaká procenta a argumentovala jsem to pak konkrétními věcmi, co jsem dělala, já jsem dostala zpětnou vazbu, tady tohle jsi mohla dělat jinak, nebo jo, vidím, že to děláš, takže k té konzultaci dochází a myslím si, že to tak funguje, mělo by to tak fungovat všude, ale to je při tom hlavním hodnocení, ale určitě i při tom, při těch úkolech, které dostáváme v průběhu roku,...*“.

Sebehodnocení se váže zejména k měkkým cílům. Hodnocení nadřízeného pracovníka, který jej porovnává s pohledem hodnoceného, se zároveň skládá z informací více pracovníků, kteří s hodnoceným přišli v určitém období do pracovního kontaktu. Výsledkem této konfrontace obou úhlů pohledu je dohoda na výsledném ohodnocení.

I5: „*Některé jsou tvrdé cíle, tam je to jednoduché, prostě jsou reporty v systému. Některé jsou měkké, třeba komunikace v rámci oddělení, mimo oddělení a takové. A to potom závisí na tom, jakým způsobem se já ohodnotím, takže vlastně první krok je self evaluation, tam si dám třeba 100, 125, 150%, potom se na to podívá můj nadřízený, a jak jsem říkal, on si zase zavolá, zeptá se, jak jsem fungoval, jestli je třeba něco ke zlepšení nebo ne a zeptá se těch ostatních, jak by to viděli oni, to hodnocení. Sesbírám informace a na základě toho si udělá nějaké číslo a prostě pokud to koresponduje, tak neřešíme nic, pokud nekoresponduje, je to vyšší nebo nižší, tak si většinou sedneme a on mi to řekne, jak to vidí on, a jaký je můj názor na to. Takže tak nějak dojdeme k té dohodě a na konci v systému vyjde nějaké číslo. A to číslo vlastně určuje, jestli to bylo dobré nebo špatné“.*

Tento systém a aktualizace dat v něm je zároveň také součástí pravidelných firemních auditů, která kontrolují úroveň procesu rozvoje a vzdělávání.

I1: *„Když jsou audity, tak oni (nadřízení, NN) musí být ti, co ukážou, že máme ten systém, že si ho udržujeme“.*

Jak již výše zmiňuji, hodnocení podléhají také kompetence. Kompetence a jejich požadovaná úroveň jsou definovány ve skill matici, ale také v interním systému. Při hodnocení pracovníků je zjišťováno, zda se pracovník po absolvování naplánovaných rozvojových aktivit pro určité oblasti kompetencí dostal ve skill matici na požadovanou úroveň.

I3: *„Samozřejmě pokud jdou třeba na soft školení, tak se to projeví v těch kompetencích, které jsou tam hodnoceny, jo, že třeba je to týmová spolupráce, člověk půjde na nějaké školení, v rámci kterého třeba zlepší tu komunikaci, může se to projevit tím, že ta kompetence týmové spolupráce se zase posune, a hlavně on se posune v té skill matici někam výš, a třeba bude splňovat požadavky toho daného místa“.*

Kompetence jsou rozlišovány na ty, které jsou spojené s řádovými pozicemi a na leadership kompetence, které jsou spojené s pozicemi vedoucích pracovníků (viz hodnotící formuláře).

I3: *„Ehm, jo, my máme vlastně dvoje kompetence, jedny pro standardního zaměstnance, co nevede lidi a pak máme ty kompetence vedení lidí, což ti standardní zaměstnanci nemají“.*

Udržování určité úrovně leadership kompetencí je jeden ze strategických cílů organizace. Součástí vzdělávacích aktivit v této oblasti je mimo jiné i kurz poskytující principy správného poskytování zpětné vazby při hodnotících pohovorech i mimo ně. Zpětná vazba má být konkrétní, neboť i cíle jsou nastaveny detailně s konkrétními měřitelnými ukazateli jejich dosažení. Tento aspekt je přisuzován specifickému prostředí výrobní firmy.

I3: „V těch našich základních cílech máme leadership dovednosti, to je jeden ze strategických projektů, aby ten leadership, ta manažerská dovednost byla na nějaké úrovni, takže tady máme jak soft školení, které právě slouží k tomu, že tam je i to, jak poskytovat zpětnou vazbu. Měli jsme tady takové interní speciální školení před hodnotícími pohovory, kdy jsme tady měli interní psycholožku, která právě školila a dávala takové ty základní principy, jak poskytovat zpětnou vazbu“.

I3: „My taky školíme ty vedoucí, že čím otevřenější je zpětná vazba, tím to dává větší smysl. A tím, že ty cíle tam jsou docela hodně detailní, protože jsme výrobní firma, máme to hodně postavené i na těch konkrétních měřitelných ukazatelích, takže ty cíle jsou komentované docela konkrétně“.

Dále proces pokračuje nastavováním cílů pro příští rok, a to jak výkonnostních, tak rozvojových (v rámci dialogu o rozvoji, viz hodnotící formuláře), jejichž plnění je spojeno s procesem rozvoje a vzdělávání. Jejich nastavování se odvíjí z hodnotícího rozhovoru (a hodnotícího formuláře) a skill matice, kde je doplněna aktuální úroveň pracovníka.

I3: „Druhá část toho je nastavování těch cílů pro příští rok, a je to zase jak těch tvrdých cílů, tak i těch rozvojových cílů, to znamená i vzdělávací aktivity“.

I3: „Součástí toho hodnocení je nastavování nových cílů a i těch rozvojových, a ty by měly právě vycházet z takzvané skill matice, což je řekněme přehled znalostí a dovedností, které by měl na určité úrovni, která je přesně definovaná, splňovat. Pokud tu úroveň nesplňuje, tak součástí vlastně nastavování tady těch rozvojových aktivit je právě porovnávání s tou maticí dovedností“.

Nastavené cíle mohou být v průběhu roku aktualizovány. Reagují tak na různé změny, případně požadavky na změnu pracovního chování v průběhu roku.

I4: „Tak cíle se nastavují jednou ročně a potom i v průběhu roku, když se naskytne nová situace, když vidíme, že se něco změnilo, tak s tím teda nemám problém vyžádat

si od svých lidí aktualizaci, a taky to přijímám seshora od svých šéfů, že člověk musí něco dělat jinak, lépe, rychleji, ...“.

Systém hodnocení probíhá tedy ve formě cyklu, kdy jeho závěrem je uzavření dohody o rozvoji a vzdělávání, přičemž aktuálnost nastavených cílů a míra jejich plnění je kontrolována jak průběžně v období celého roku, tak standardním hodnocením, které probíhá dvakrát ročně.

Poté dochází ke zhodnocení výsledků hodnocení pracovníků, které provádí výbor manažerů, aby zkontrolovali, zda se všichni pracovníci pohybují v požadovaném rozmezí pracovního výkonu.

I3: *„Jde o to, že se hodnotí ty cíle, třeba za ten rok 2018, z toho se udělá průměr, to hodnocení potom jde na management review, což je jakoby náš výbor managementu, kteří schválí ty výsledky, prostě zkontrolují, že všichni se pohybují v nějakých vymezených hranicích, že někde třeba v nějakém týmu to nepřesahuje určitou výši, jakýmsi způsobem se to zkalibruje a uvolní se ty výsledky toho hodnocení“.*

Ze systému hodnocení také vzniká výstup plánovaných rozvojových a vzdělávacích aktivit. Jelikož však hodnocení pracovníků probíhá do konce března, občas i do konce dubna, požadavky na školení mohou být zasílány přes interní systém specialistovi rozvoje a vzdělávání již dřív, pokud se daná školení konají dříve, než je ukončeno hodnocení. V takovém případě se jedná právě o požadavky vznikající nezávazně na oficiálním hodnocení pracovníků, která se do oficiálního výstupu z hodnocení poté doplní.

I1: *„Já ty výstupy můžu dostat v dubnu nejdříve, nebo později, ale už od ledna mi můžou chodit požadavky na školení, které se zasílají přes ten interní systém a v podstatě pak už se to objeví v tom, a já už můžu jenom doplnit termíny, že už to proběhlo“.*

Systém hodnocení však obsahuje různá úskalí, jak vyplynulo z rozhovorů. První se týká operacionalizace kompetencí. Kompetence totiž

nejsou definované jednotně v rámci celého systému hodnocení. Nepatrně se od sebe liší verze ve skill matici a v interním hodnotícím systému.

I3: „Musím říct, že to co, podle mě ještě nemáme úplně vychytáno, je, že kompetence, které hodnotíme v rámci hodnocení, jsou malinko jiné kompetence, než se třeba uvádí v té skill matici. Nemusí to úplně, jakoby, nemusí to úplně sedět, ..., Bud' jsou třeba širší, protože ono je to hodně podobné všechno to soft, ale třeba je to nazváno jinak“.

Ideálně by se měly definice kompetencí sjednotit, avšak sjednocení je obtížné z důvodu toho, že jedna verze kompetencí je dána centrálou ze zahraničí bez ohledu na specifické podmínky vázané s lokalitou závodu.

I3: „Já si dokážu představit, že v ideálním případě by ty kompetence, ty soft měly být stejné jak ty, které má každý zaměstnanec v tom kompetenčním modelu, v té skill matici, což je jakýsi kompetenční model a i v tom, co hodnotíme. Nemáme to úplně jednotné a je to dané hlavně tím, že něco nám nastavuje centrála, něco si nastavujeme sami, takže v tom můžou vznikat odlišnosti, protože ty kompetence v tom procesu hodnocení jsou dané centrálou a my třeba to vnímáme ještě trošičku jinak. Takže je to zase dané tou korporací, kdy ne všechno jde hned sjednotit na stejnou míru, takže tam vidím jistý prostor pro to, abychom se v tomhle zlepšovali“.

Co se skill matice týče, zde se bariéra objevuje v její nejednotnosti, což vyžaduje zásahy do její interpretace jednotlivými vedoucími, kteří s ní pracují.

I3: „Není to takové jako úplně do detailů rozpracované, myslím si, že tam je ještě prostor, já bych skill matici nazvala jako jistý způsob kompetenčního modelu, ale tím, že to není jednotné úplně pro všechny a každý vedoucí si to jakoby zpracovává sám, tak tam jakoby vidím jistou mezeru, že by se na tom dalo zapracovat“.

Další bariéra se týká nastavených cílů. V praxi se objevuje problém s hodnocením týmových cílů, jelikož je těžké definovat, nakolik jednotlivec přispěl k naplnění týmového cíle, a co naopak nemohl sám ovlivnit.

I3: „Některé cíle jsou takzvané týmové, že ne všichni jsou jenom svoji aktivitou to schopni ovlivnit, takže určitě ten vedoucí musí zhodnotit, co ten člověk dokázal v rámci toho ovlivnit, a co už prostě šlo opravdu mimo něj“.

Dále jsou cíle, které je nutné mít nastavené jednotně ve všech pobočkách po celém světě, proto se může stát, že s ohledem na specifickou lokálního prostředí není možné je naplnit. Přesto musí pracovník zdůvodňovat, proč je nebylo možné naplnit.

I7: „Jsou třeba jisté cíle, které jsou brány globálně po celém světě, ale třeba v mém případě nejdou úplně aplikovat z toho důvodu, že mám třeba specifické dodavatele. Takže vždycky se snažím říct šéfům, že prostě v mém případě to nejde a oni řeknou jo, ale prostě globálně to tam musí mít všichni, tak to tam mám taky a pak u toho hodnocení musím vlastně představit, co jsem udělal, abych toho dosáhnul, že to nevyšlo, jak jsem říkal, ale prostě tak to je, ale to je třeba jeden cíl z deseti, není to tak, že by to bylo často, ale je to tak prostě nastavené no“.

I1: „Můžou být nějaké cíle, ale v návaznosti na pokyny, které jsou z centrály, to z nějakých důvodů prostě nešlo u nás zprovoznit, to co bychom měli, protože tu jsou nějaké limity, takže to určitě se potom bere v potaz a nemůže být člověk jakoby za to bit, že se něco nesplnilo, když to není vlastně jeho zaviněním. Ale k tomu by mělo sloužit to pololetní hodnocení, kdy tam by se to mělo možná už probrat a buď ten cíl změnit, že jako dát ho pryč anebo dát tam třeba nějaký jiný, který je reálný, ...“.

Další bariéra se týká procentuálního systému hodnocení. Procentuální systém dle pracovníků nefunguje efektivně. Dochází k tomu, že hodnocení se soustřeďují okolo střední hodnoty, jelikož hodnotící škála je příliš široká a jednotlivé kategorie neodpovídají reálným případům.

I4: „Nelíbí se mi, že máme možnost dávat ...když člověk splňuje očekávání, tak má sto procent jo, což má být jakoby nejlepší stav, ale protože očekávání jsou vždycky vysoká, člověk je skoro nikdy nesplňuje na sto procent, vždycky je tam ještě něco, co ještě

neumí, třeba máte v týmu samozřejmě hvězdu nějakou, která je jakoby už připravena pro další krok třeba směrem výš, tak dobře, ten člověk jako splňuje očekávání, a pak máte možnost, že je pod očekáváním nebo nad očekáváním. A vždycky ta stupnice je o dvacet pět bodů, což je relativně dost. A pak se z toho počítá průměr a nakonec je výsledné hodnocení. Takže když někomu dám těch sedmdesát pět místo stovky, tak je to relativně silný down grade, je to už relativně jasný signál, že ten člověk je pod očekávaným výkonem a to samé směrem nahoru. Sto dvacet pět je zase už velmi výrazně přesahující to očekávání. A tak se stává, podle mě, že lidé dávají často jenom stovky, protože ten problém s tím zaměstnancem není tak velký, abych to už o dvacet pět procent snížil. To už je dost, jako. A tak stejně, když se tomu člověku něco podařilo, ale zas to není úplně jako takové terno, že je nejlepší z celého oddělení, takže tam určitě by ta škála mohla být jemnější. Třeba sto, sto deset, sto dvacet pět. To by bylo super. Nebo naopak směrem dolů by mohlo být sto, devadesát a pak třeba sedmdesát pět. Tím by si myslím se ti vedoucí tolik nebáli dávat i nižší to hodnocení, protože v XY máme obecně problém, že pouze ty nejkřiklavější případy dostávají pod těch sto bodů. Takže ta škála je tak hrubá, že potom ten manažer nemůže jemněji reagovat na ten výkon těch lidí“.

I7: „Možná ta hodnotící škála by mohla být trochu širší, jsou tam celkem velké propasti mezi těmi limity, tak možná to trochu rozvolnit no. Tam je třeba 75 bodů a pak 100, a to je celkem velký propad, který může mít nemalý vliv na to celkové hodnocení, no“.

Přestože hodnotící systém umožňuje vložení slovního komentáře, který umožňuje vysvětlit procentuální volbu, procenta jsou pak dále průměrována a na základě toho je pak pracovník odměňován.

I4: „Nicméně to se všechno zprůměruje, takže pak to má vliv třeba na bonus a na zvyšování výplaty. Chtělo by to mít tu škálu jemnější. Netordím na procenta, protože to by každý laboroval s tím, že devadesát tři, devadesát dva nebo kolik procent, ale mít tam třeba sto, devadesát, sedmdesát pět a padesát, takže těch deset procent plus minus možnost by myslím pomohlo“.

Taková změna je však pracovníky hodnocena jako takřka nemožná, jelikož by musela pramenit z rozhodnutí centrály. Navíc se vyžaduje změna dlouho zavedeného systému.

I4: *„To je kardinální záležitost, kterou musí schválit podle mě i majitel společnosti, protože to tak je roky a většinou tyhle věci právě jsou z centrály z personálního a tam to je velmi těžké změnit, no“.*

Takto nastavená škála však může mít dopad na motivaci zaměstnanců vzhledem k existenci neformálních informačních vazeb v organizaci.

I5: *„Nebo respektive to moje finální ohodnocení, když by mohlo být asi trošku vyšší, tak bych to bral víc pozitivně. Jakože oproti ostatním. A když jsem teď slyšel, jako když jsme byli na pivu a někomu se třeba otevřela pusa, tak řekl, jaké hodnocení prošlo u něho a pak prostě víš, že to je třeba navázané na nějaké finanční odměny a podobně,... je to pro mě buď motivační, nebo demotivační. Buď to nakopne, nebo si řekneš jako, že jsem tady seděl zbytečně a někdo jiný, já nevím, do tří hodin pracuje a prostě tři deset se za ním točí židle, tak nemáš motivaci, abys dělal něco navíc, když víš, že ten má lepší hodnocení než ty třeba“.*

Na motivaci zaměstnanců pro plnění cílů může mít dopad také fakt, že pracovníky navržené cíle mohou mít menší váhu, než cíle centrálně nastavené.

I6: *„Ale většinou třeba jeden cíl z pěti byl 30%, ten další velký byl 20% a ty další, které jsem si vymyslel sám, byly třeba jen po 10% váhy, takže jako je to tam možné, ale pokud třeba splním, nesplním, tak mi to s tím finálním hodnocením nic zásadního neudělá“.*

Každý cíl má tedy jinou procentuální důležitost pro jeho ohodnocení, na které je navázána finanční odměna. Některé cíle jsou tudíž důležitější než ostatní, a ty pracovník naplňuje prioritně. Teprve v ostatním pracovním čase se věnuje dalším cílům, které v rámci finálního hodnocení nemají takovou váhu. Takto nastaven systém důležitosti cílů může také vést ke snižování

motivace pracovníka naplnit i ty nejméně důležité cíle. Navíc se stává, že procentuálně méně důležitý cíl naopak skrývá mnoho práce.

I5: „No pro mě je fakt důležité, pokud vím, že první dva cíle tvoří 50% mého hodnocení, tak dám maximální úsilí do těch 50%, abych tam byl nejlepší, a pokud je někde volný čas, tak se věnuju těm ostatním cílům, takže se zaměřím se na ty hlavní, a ty ostatní jsou pro mě prostě vedlejší. To, co je pro mě důležité, prioritizuju, a jedu to jako stěžejní. Jako jestli vím, že je za těmi 10% schované neuvěřitelné množství práce, které musím udělat, tak si myslím, že vyvinu minimální snahu pro maximální výstup“.

Další oblastí hodné zlepšení je poskytování hodnocení metodickými nadřízenými ze zahraničí osobním kontaktem, případně přes telekonferenci, nikoliv pouze telefonicky, nebo prostřednictvím disciplinárního nadřízeného (který je přítomen osobně v závodě). Takové řešení by se však muselo prověřit v tom smyslu, zda by bylo vyhovující vzhledem k možné psychologické převaze v případě podávání negativní zpětné vazby.

I5: „Možná by bylo dobré, kdyby to hodnocení proběhlo třeba i tak, že bych s těmi metodickými nadřízenými seděl chvíli. Že by to byl nějaký rozhovor, že by to nebylo jen tady s disciplinárním nadřízeným, ale že bych seděl i chvíli s nimi, a že by mi řekli otevřeně svůj názor. Ted' to bylo tak, že já jsem si volal s tím jedním a on říkal, že ted' jsme měli hodnocení s tvým nadřízeným, ted' jsme tě probírali a to a to a jen abys věděl, tak jsem řekl to a to o tobě. Takže mi to řekl na rovinu, a ten druhý mi řekl to stejné. Takže to bylo fajn, ale na druhou stranu by bylo třeba lepší, kdybychom všichni tři seděli nebo byla jedna telekonference a tam bychom to probrali všechno najednou. Kdyby to bylo face to face, tak bych si toho třeba vážil víc, kdyby to bylo pozitivní, ale zas na druhou stranu, když to bude negativní do budoucna někdy, tak možná, že to je lepší zas tak, protože to je dva proti jednomu, no tak, asi jak kdy no“.

3.5 Shrnutí

Kompletní kapitola č. 3 (analýza procesu rozvoje a vzdělávání ve firmě XY) představuje naplnění cílů této práce. Shrnutí analýzy přineslo zjištění, že firma XY má proces rozvoje a vzdělávání nastaven obdobně, jak uvádím v teoretické části této práce.

Základem efektivního procesu rozvoje a vzdělávání jsou vhodné podmínky pro realizaci tohoto procesu. Tyto podmínky nastavuje firemní kultura. Firma XY pracuje s různými motivátory pracovníků ke vzdělávání a rozvoji, klade důraz na udržování a rozvíjení vnitřní motivace, jakožto dlouhodobě působícího motivátoru. Pracuje jak s podporou vlastní iniciativy pracovníků, tak se srovnáváním výkonů (u pracovníků s podobnou náplní práce). Je zaveden také systém interních lektorů a mentorů. Podpora managementu, podpora HR oddělení i podpora vedoucích pracovníků je zřejmá, byť v současné době je míra investic do externích vzdělávacích programů snížena vzhledem k tomu, že dochází k zavádění opatření s cílem nahrazovat externí kurzy interními. Firma má zaveden systém výběrového řízení pro volbu dodavatelů externích kurzů. Firemní atmosféra je otevřená, důvěryhodná, podporuje sdílení znalostí i zkušeností i otevřenou komunikaci. Poskytování zpětné vazby je vnímáno jako přirozená věc. Probíhá formálně i neformálně a na různých úrovních. Je předávána jak pozitivní, tak negativní zpětná vazba, a to vše profesionálně a s respektem k druhému. Na pracovišti funguje kolegiální a týmový přístup. Atmosféra na pracovišti je podporována jak pracovníky, tak nadřízenými. Taková firemní kultura, která je otevřená neustálému učení se, vyplývá z hodnot firmy i kodexu chování.

Ve firmě XY je dodržován systematický, systémový i strategický přístup k firemnímu vzdělávání. Systematický přístup je zřejmý z členění procesu firemního vzdělávání na fáze: analýzu a identifikaci potřeb,

plánování, realizaci a evaluaci. Analýza potřeb probíhá s využitím údajů celopodnikových (s ohledem na strategii firmy, přístup firmy a potřeby firmy), údajů o pracovním místě (popis pracovního místa stanovující kvalifikační požadavky a požadavky na kompetence) a údajů o pracovníkovi (jeho přání a požadavky). Jsou tedy zohledňovány potřeby individuální i organizační. Vzdělávací akce může být naplánována také s ohledem na potřeby týmu. Analýza rozlišuje potřeby výkonnostní, které vyplývají z rozdílu mezi tím, co je a co je žádoucí (ist a skill matice), dále potřeby proaktivní, reagující na změny požadavků a na budoucí profesní a osobní rozvoj. Potřeby se zaměřují na požadavky pracovního místa, na kompetence i na výsledky dialogu o rozvoji zaměstnance. Analýza probíhá tedy jak dlouhodobě, tak krátkodobě (v období hodnocení pracovníků). Na analýzu potřeb navazuje fáze plánování vzdělávací akce. V této fázi se vytváří plán rozvoje z dílčích rozvojových plánů uvedených v interním systému. Při jeho tvorbě jsou rozlišovány cílové skupiny pracovníků, pro které jsou vzdělávací akce určeny. V rámci této fáze se pracuje jak s cíli výkonnostními a rozvojovými (vyplývající z analýzy potřeb a hodnotícího rozhovoru), tak s cíli učebními (cíli vzdělávací akce uvedené v katalogu vzdělávání). Cíle však nejsou definovány pomocí Bloomovy taxonomie, což může znesnadňovat vyhodnocení jejich naplnění. Obsah vzdělávacích akcí je uveden rovněž v katalogu vzdělávání. Profil účastníka a profil absolventa není přímo uveden, avšak z výkonnostních a rozvojových cílů by mělo být zřejmé, jaká úroveň pracovního chování je od pracovníka po absolvování školení očekávána. Z plánu rozvoje vyplývá, komu je vzdělávací akce určena, jaké budou náklady, avšak není v něm uvedeno, jaká budou kritéria pro hodnocení naplnění očekávaných cílů. Proces didaktické transformace obsahu do inventáře disciplín, studijního plánu, osnov a studijních materiálů a výběr forem a metod výuky je v kompetenci lektora. Ve firmě XY jsou obecně rozlišovány formy i metody výuky na on the job nebo off the job. Následuje fáze realizace, vzdělávacích

akcí. U této fáze plní HR oddělení organizační a kontrolní roli (jak u vzdělávacích akcí samotných, tak na úrovni kontroly nákladů a rozpočtu). Evaluace probíhá s využitím hodnotícího formuláře a s pomocí nadřízených pracovníků, kteří v tomto procesu sehrávají důležitou roli. Účelem evaluace je zlepšování procesu firemního vzdělávání. Zjištěné nedostatky jsou řešeny HR oddělením. Probíhá jak vnější evaluace (cílů a jejich plnění), tak vnitřní (týkající se obsahu kurzů, efektivity lektora, atd.). Evaluace probíhá před kurzem, během kurzu i po absolvování kurzu a v rámci hodnotícího rozhovoru také po určité době od absolvování kurzu. Přestože firma nepracuje jmenovitě s Kirkpatrickovým modelem, nastavení procesu evaluace je tomuto modelu velmi blízké, neboť jsou hodnoceny úrovně reakcí (lektorem po ukončení kurzu, případně nadřízeným), znalostí, aplikace znalostí do praxe a také návratnost investic firmy (u těch kurzů, kde je možná kvantifikace výsledků školení do úspor pro firmu). Nedostatkem může být obtížná změna hodnotícího formuláře dle specifických požadavků vzhledem k povaze firmy.

K firemnímu vzdělávání je rovněž přistupováno strategicky. Jak vyplynulo z rozhovorů a dokumentů, ve firmě je využíván tzv. strategický staffing, včetně možnosti nabídky alternativní kariéry. Firma se soustředí jak na rozvoj organizace, tak na rozvoj jednotlivců (cílí na zlepšování svých procesů, na inovace, ale zároveň si je vědoma síly vzdělaných individuálních pracovníků). Právě proto se ve firmě objevují jak formy a metody on the job, tak off the job. Strategie diferenciací a integrace je ve firmě také aplikována. V rámci diferenciací se jedná zejména o strategii maximální lafky, kdy je pracováno s klíčovými a talentovanými pracovníky. Příkladem je také stanovení leadership kompetencí a udržování jejich vysoké úrovně u vedoucích pracovníků (díky specifickým kurzům jako je např. kurz o vedení zpětné vazby, jelikož díky tomu je možné plnit nastavené cíle, neustále se zlepšovat a zavádět inovativní řešení). Příkladem strategie minimální lafky je

např. kontrola, zda se pracovníci drží v nastavených hranicích pracovního výkonu. Taková kontrola probíhá pomocí hodnocení pracovníků. Integrace je zajišťována nabídkou kurzů, které jsou dostupné pro všechny pracovníky (např. e-learning). Firma realizuje také strategii plynulého zlepšování. Co se týče dalších úrovní strategie, zjevná je i práce se strategií znalostní, neboť firma disponuje jak explicitními znalostmi v podobě rozvinutých informačních systémů, tak tacitními znalostmi, jejichž sdílení, rozvíjení (pomocí zpětnovazebního systému) a využívání silně podporuje prostřednictvím hodnot firmy a firemní kultury. Dá se tedy identifikovat kodifikační strategie, pracující na zlepšování informačních systémů i personalizační strategie orientující se na práci s potenciálem a znalostmi pracovníků. Strategický rámec je ve firmě XY také využíván, což dokládá práce s kvalifikacemi a kompetencemi pracovníků, např. pomocí uplatňování znalostního, inovačního a performance talent managementu, jakožto spojení ŘPV s hodnocením pracovníků, v rámci něhož je rozvoj pracovníků strategickou zodpovědností jejich nadřízených. Je zjevná integrace firemních procesů, a to jak horizontální (propojení personálních činností), tak vertikální (propojení cílů organizace, týmů i jednotlivců).

Hodnocení pracovníků se skládá z hodnocení pracovního výkonu (výkonnostních cílů), hodnocení úrovně kompetencí (potřebných k dosažení cílů) a hodnocení naplnění rozvojových cílů (vyplývajících z dialogu o rozvoji). Během hodnocení jsou využívány hodnotící formuláře, které se svými verzemi liší u specifických skupin pracovníků. Obsahují hodnocení odborných znalostí vyplývajících z kvalifikačních požadavků i kompetencí. Stanovení aktuální úrovně se provádí s pomocí ist matice, stanovení budoucí úrovně pak pomocí soll matice. Skill matice je určitou formou kompetenčního modelu, v níž jsou definovány požadované kompetence a odborné kvalifikace. Hodnotící pracovník využívá procentuální škálu a slovní

ohodnocení v rámci rozhovoru, přičemž informace si získává z různých zdrojů (zejména co se týče hodnocení soft kompetencí). Hodnocený má možnost vyjádřit se skrz sebehodnocení. Výsledkem je dohoda o výsledkem ohodnocení. Dále dochází k dialogu o dalším rozvoji zaměstnance, v rámci nějž jsou stanovovány rozvojové cíle k dosažení další úrovně. Všechna data jsou zadávána do interního systému, díky čemuž je možné pomocí auditů PTM proces zlepšovat a zároveň nastavené cíle aktualizovat s ohledem na aktuální dění (např. vnějšího prostředí). Systém hodnocení tedy probíhá v uzavřeném cyklu. Má však, dle pracovníků, svá úskalí. Jedná se o nejednotnost definice kompetencí ve skill matici a v hodnotícím systému (což umožňuje jejich různé interpretace), dále o bariéry v ohodnocení týmových cílů, o nezohlednění lokálního prostředí v nastavování cílů, o různou důležitost nastavených cílů a nepřítomnost metodických nadřazených u hodnocení, a zejména o nevhodně nastavenou procentuální škálu používanou pro hodnocení. Výsledná procenta mají návaznost na odměny, což může mít vliv na motivaci pracovníků, stejně tak na neformální vazby mezi pracovníky.

Analýza procesu prokázala, že proces firemního vzdělávání je provázán se systémem hodnocení pracovníků, tedy využívá výstupy tohoto systému jako nástroj rozvoje a vzdělávání pracovníků. Navíc podpora otevřeného přístupu k učení se novým věcem, aplikování znalostí do praxe, zlepšování a objevování inovací, je společně s koncepcí ŘPV (v rámci PTM managementu), inovačním a znalostním managementem, důkazem o existenci systémového přístupu k firemnímu vzdělávání.

DISKUSE

V této kapitole se zabývám úskalími procesu vzdělávání ve firmě XY, vyplývající ze specifického prostředí a dále možnými nepřesnostmi v provedeném výzkumu. Kapitulu uzavírám zamyšlením se nad možnostmi budoucího využití dat.

První úskalí se týká reakcí pracovníků na nemožnost účastnit se externích kurzů a jejich nahlížení této situace jako krizové, přestože firma není v krizi, pouze v rámci transformace procesu nahrazuje externí kurzy interními se zachováním možnosti obhajoby potřeby nezbytné účasti na externím školení před specialistou rozvoje a vzdělávání. V tomto případě by bylo pro lepší porozumění možné zlepšit komunikaci tohoto kroku směrem k zaměstnancům. Druhé úskalí se týká definování cílů, které nejsou definovány pomocí Bloomovy taxonomie, což může znesnadnit vyhodnocování jejich naplnění. Pro zvýšení efektivity by bylo možné pokusit se zavést tuto metodu, což souvisí také s tvrzením Kirkpatricka (viz podkapitola evaluace), tedy že důležité je definovat, jaké konkrétní chování nejvíce ovlivní pracovní chování a tedy i požadované výsledky. Teprve takto definované chování poté podložit kompetencemi, díky kterým se pracovník nějak chová, což by mohlo zpřesnit zacílení vzdělávací akce. S tím však souvisí i nutnost většího důrazu na nadřízené pracovníky, aby důsledně vyhodnocovali absolvované vzdělávací kurzy. Třetím úskalím může být různá důležitost cílů. Navíc cíl, který je procentuálně méně důležitý, může ve skutečnosti skrývat mnoho úsilí. Pracovníci se tak soustředí na plnění důležitějších cílů, které mají zároveň větší dopad na finanční odměnu a k plnění méně důležitých cílů (i cílů jimi samotnými nastavených) nemusí mít dostatečnou motivaci. Čtvrté úskalí se týká procesu evaluace vzdělávací akce. Dle teorie by se v rámci evaluace měly zjišťovat mj. reakce na nastavený proces, např. zda pracovníci dostávali pravidelně zpětnou vazbu, zda

nadřazený hodnotil přidanou hodnotu absolvování určité vzdělávací aktivity, atp. Díky tomu je možné proces neustále zlepšovat. Z výzkumu však není jasné, zda je tento krok součástí evaluačního procesu. Četná úskalí se objevila také v systému hodnocení pracovníků. Pracovníci se domnívají, že by mělo dojít ke sjednocení kompetencí, neboť jejich formulace se ve skill matici a v hodnotícím systému odlišují, což nabádá k různým interpretacím. Dále z rozhovorů vyplynulo, že pracovníci vyžadují zlepšení vyhodnocování týmových cílů, aby bylo zřejmé, jakou měrou přispěl konkrétní člověk k naplnění týmového cíle. V rámci nastavení cílů je dle pracovníků bariérou nezohlednění lokálních podmínek, které mohou bránit v naplnění centrálně daných cílů. Jako největší problém pracovníci označují aktuální nastavení procentuální škály k hodnocení, která způsobuje kumulaci hodnocení ke střední hodnotě v důsledku nedostatečného rozdělení škály, což má dopad na motivaci pracovníků (a může mít dopad i na neformální atmosféru v týmu), vzhledem k tomu, že výsledek tohoto procentuálního hodnocení se rovněž promítá do finančních odměn.

Uvědomuji si, že výsledky případové studie explanatorní mají potenciál k zpřesnění, neboť výzkumník např. nemůže odkrýt a kontrolovat všechny proměnné, které do případu vstupují. To platí i pro tento případ (např. obtížnost odhalení subjektivních faktorů, které rozvoj a vzdělávání ovlivňují). Přestože jsem se snažila s pomocí rozhovorů informantům porozumět a subjektivní faktory odhalit, domnívám se, že by bylo nutné provést více opakovaných rozhovorů a obecně také větší počet rozhovorů, např. ještě s dalším oddělením. V dalších možných výzkumech by bylo zajímavé zjistit, jak proces rozvoje a vzdělávání a systém hodnocení nahlíží jiné pracovní týmy, např. výrobní. Také by určitě bylo vědecky hodnotné provést komparativní výzkum mezi některými podobnými firmami v tomto odvětví, což by mohlo firmám pomoci ke zlepšování jejich procesů.

ZÁVĚR

Cílem této práce je analýza a popis procesu rozvoje a vzdělávání v organizaci XY se zaměřením na výstupy hodnocení pracovního výkonu jako nástroje personálního rozvoje a vzdělávání v organizaci. Pro naplnění cíle jsem se nejdříve věnovala teoretickému ukotvení, kde stěžejním východiskem pro analýzu byly výstupy systém hodnocení pracovníků, strategie organizace a její realizace a uplatňované přístupy k procesu vzdělávání. Dále jsem teorii doplnila o témata, která mají přímý vliv na naplnění cíle, tedy specifika efektivního nastavení procesu rozvoje a vzdělávání a o koncepci řízení pracovního výkonu v souvislosti s hodnocením pracovníků. Pro dosažení cíle byl zvolen kvalitativní výzkumný design – případová studie explanatorní. V rámci výzkumu byly zvoleny dvě metody sběru dat – polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů. Naplnění cíle a nalezení odpovědí na mé výzkumné otázky koresponduje se třetí kapitolou, tedy analýzou a popisem procesu rozvoje a vzdělávání.

V rámci analýzy procesu se ukázalo, že proces rozvoje a vzdělávání je provázán se systémem hodnocení pracovníků, tedy že využívá výstupy tohoto systému jako nástroj personálního rozvoje a vzdělávání v organizaci. Proces firemního vzdělávání je nastaven efektivně, jelikož firma XY dodržuje zásady efektivního nastavení, jaké uvádím v teoretické části práce, tedy jak zásady firemní kultury, tak dodržení systémového, systematického i strategického přístupu ke vzdělávání, což zahrnuje také práci s koncepcí řízení pracovního výkonu v rámci systému hodnocení pracovníků. Takto nastavený proces rozvoje a vzdělávání zároveň reaguje na požadavky dnešní společnosti, tak, jak uvádím v první kapitole této práce. Z výzkumu vyplynulo také menší množství úskalí tohoto procesu, která souvisí se specifickým prostředím organizace XY, a kterým jsem se věnovala v předchozí diskusi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) Armstrong, M. (2007). Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání. Praha: Grada.
- 2) Arnold, J. (2007). Psychologie práce: pro manažery a personalisty. Brno: Computer Press.
- 3) Barták, J. (2015). Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- 4) Barták, J. (2008). Jak vzdělávat dospělé. Praha: Alfa nakladatelství, s.r.o.
- 5) Barták, J. (2008). Od znalostí k inovacím. Praha: Alfa Nakladatelství.
- 6) Barták, J. (2006). Skryté bohatství firmy. Praha: Alfa Publishing.
- 7) Bartoňková, H. (2010). Firemní vzdělávání. Praha: Grada.
- 8) Bláha, J., Mateiciuc, A., & Kaňáková, Z. (2005). Personalistika pro malé a střední firmy. Brno: CP Books.
- 9) Brůha, D., Bukovjan, P., Čornejová, H., Kalvoda, A., Leštinská, V., Pelech, P., et al. Abeceda personalisty 2016.
- 10) Buckley, R., & Caple, J. (2004). Trénink a školení. Brno: Computer Press.
- 11) Dvořáková, M. (2014). Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých. Praha: Česká andragogická společnost.
- 12) Dvořáková, Z. (2007). Management lidských zdrojů. Praha: C.H. Beck.
- 13) Evangelu, J. E., Bommel, F. van, & Juříčka, O. (2013). Efektivita vzdělávání: jak získat zpět vložené investice do rozvoje zaměstnanců. Ostrava: Key Publishing.
- 14) Folwarczná, I. (2010). Rozvoj a vzdělávání manažerů. Praha: Grada Publishing a.s.

- 15) Foot, M., & Hook, C. (2002). Personalistika. Praha: Computer Press.
- 16) Foot, M., & Hook, C. (2008). Introducing human resource management. Harlow: Pearson Education Limited.
- 17) Gigalová, V. (2015). Dospělý jedinec v hypermoderní společnosti. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 18) Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál s.r.o
- 19) Hroník, F. (2006). Hodnocení pracovníků. Praha: Grada.
- 20) Hroník, F. (2007). Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada.
- 21) Interní dokument č. 1 – Směrnice procesu rozvoje a vzdělávání
- 22) Interní dokument č. 2 - Katalog vzdělávání
- 23) Interní dokument č. 3 – Kodex chování
- 24) Interní dokument č. 4 – Skill matice
- 25) Interní dokument č. 5 – Hodnotící formulář
- 26) Interní dokument č. 6 – Interní prezentace k procesu rozvoje a vzdělávání
- 27) Interní webová stránka
- 28) Kazík, P., Murinová, L., & Konvičný, M. (2012). Tvorba firemní akademie, aneb, Klíčové postupy pro kvalitní vznik firemního vzdělávání. Frýdek-Místek: AHRA - Consulting.
- 29) Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. ([2016]). Kirkpatrick's four levels of training evaluation. Alexandria: ATD Press.
- 30) Kociánová, R. (2010). Personální činnosti a metody personální práce. Praha: Grada Publishing, a.s

- 31) Langer, T. (2013). Nová ekonomická situace: výzva ke vzdělávání: sborník z konference konané dne 21. listopadu 2012 v Praze [Online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. Retrieved from <http://kramerius4.nkp.cz/search/handle/uuid:b502bb80-65a2-11e4-8214-005056827e51>
- 32) Lipovetsky, G., & Charles, S. (2013). Hypermoderní doba: od požitku k úzkosti. Praha: Prostor.
- 33) Lochmannová, A. (2016). Personalistika: základy personalistiky. Prostějov: Computer Media.
- 34) Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.
- 35) Mužík, J. (1998). Andragogická didaktika. Praha: Codex.
- 36) Nilsson, S., & Ellstrom, P.-E. (2012). Employability and Talent Management: Challenges for HRD Practices. *European Journal of Training and Development*, 36(1), 26–45.
- 37) Pilařová, I. (2008). Jak efektivně hodnotit zaměstnance a zvyšovat jejich výkonnost [Online]. Praha: Grada.
- 38) Plamínek, J. (2014). Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele (2., rozš. vyd). Praha: Grada.
- 39) Rejzek, J. (2012). Český etymologický slovník (2., nezměn. vyd). Voznice: Leda.
- 40) Šikýř, M. (2016). Personalistika pro manažery a personalisty. Praha: Grada Publishing, a.s.
- 41) Šimek, D. (1996). Základy andragogiky. Olomouc.

- 42) Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Vyd. 2). Praha: Portál.
- 43) Trdá, J. (2014). Kvalita ve vzdělávání: postřehy z praxe. Ostrava: Erudio Patria.
- 44) Tureckiová, M. (2009). Rozvoj a řízení lidských zdrojů. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- 45) Vnoučková, L. (2017). Vzdělávání a rozvoj pracovníků. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu.
- 46) Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). Efektivní vzdělávání pracovníků (2., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Grada.
- 47) Wagnerová, I. (2011). Hodnocení a řízení výkonnosti a controlling. Praha: České vysoké učení technické v Praze.
- 48) Walker, A. J. (2003). Moderní personální management: nejnovější trendy a technologie. Praha: Grada.
- 49) Yin, R. K. (2003). Case study research: design and methods (3rd ed). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.

SEZNAM ZKRATEK

- 1) **HP** – hodnocení pracovníků
- 2) **HR** – human resources
- 3) **HRBP** – HR business partner
- 4) **MGMT** - management
- 5) **ŘPV** – řízení pracovního výkonu
- 6) **VŘ** – výběrové řízení

SEZNAM PŘÍLOH

- 1) Indikátory
- 2) Ukázka kódování

Příloha č. 1: INDIKÁTORY

INDIKÁTORY pro EFEKTIVNÍ NASTAVENÍ PROCESU

1. Motivátory

- Vlastní iniciativa
- Důvod ke vzdělávání a rozvoji
- Pracovní chování po absolvování kurzu
- Systém interních lektorů

2. Investice do vzdělávání a rozvoje

3. Vhodné podmínky pro vzdělávání a rozvoj

- Otevřená a důvěryhodná atmosféra
- Podpora předávání znalostí a zkušeností
- Mentoring
- Kolegialita a týmovost
- Plány nástupnictví
- Inspirativní řízení
- Komunikace
- Neformální permanentní zpětná vazba
 - Výkon
 - Plnění plánu
- Diskuse

4. Chování dodavatelů

5. Přístupy ke vzdělávání

- **Systémový přístup**
- Vertikální integrace
- Horizontální integrace
- **Systematický přístup**
- Opakující se cyklus jednotlivých fází procesu
- Využívání zkušeností s jednoho cyklu v následujícím

- **Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb**
 - Nezbytná výkonnost
 - Odměna za výkon
 - Podpora managementu
 - Bariéry výkonnosti
 - Přístup k problémům v souladu s firemní kulturou
 - Výkonnostní mezera
 - Různé typy vzdělávacích potřeb
 - ◆ Podle úrovně
 - ◆ Podle úhlu pohledu
 - Krátkodobá a dlouhodobá analýza
 - Dva vstupy pro identifikaci potřeb
 - Údaje pro analýzu
 - ◆ Celopodnikové
 - ◆ Pracovní místo
 - ◆ Pracovník
 - **Plánování**
 - ◆ **Přípravná fáze**
 - Specifikace potřeb
 - Analýza cílové skupiny
 - Stanovení cílů
 - Výkonnostní
 - Učební
 - Dílčí
 - Bloomova taxonomie cílů
 - Podklady pro jejich formulování
 - Off the job a on the job vzdělávání
 - Přístupy k plánování vzdělávání
 - Výstup přípravné fáze

- ◆ **Realizační fáze**
 - Přístupy pro převedení cílů do obsahu
 - Profil absolventa a profil účastníka
 - Proces didaktické transformace
 - Výběr forem a metod
 - Kritéria pro výběr metod
- ◆ **Závěrečná fáze**
 - Plánování evaluace pro zdokonalování
- **Realizace**
 - ◆ Organizační zabezpečení
 - ◆ Finanční zabezpečení
 - Fixní náklady
 - Variabilní náklady
 - ◆ Sledování plánu a rozpočtu
- **Evaluace**
 - ◆ Měření přínosů a nákladů
 - ◆ Příprava evaluace
 - ◆ Zpracování dat
 - ◆ Klíčové osoby pro nastavení evaluace
 - ◆ Identifikace faktorů změn ve výkonnosti
 - ◆ Účel evaluace
 - ◆ Typ evaluace
 - ◆ Využití výsledků evaluace
 - ◆ Průběžné systematické audity procesu rozvoje a vzdělávání
 - ◆ Kirkpatrickův model
 - Reakce
 - Znalosti
 - Chování
 - Výsledky

- Propojení modelu s měřením kompetencí (s kompetenčním modelem)
- Propojení s hodnocením pracovníků
- **Strategický přístup**
- **Strategie rozvoje a vzdělávání**
 - Navázání na HR strategii a podnikovou strategii
 - Strategie organizačního rozvoje a rozvoje jednotlivců
 - Strategie diferenciacce a integrace
 - Strategie velkého skoku a pomalého zlepšování
 - Strategie znalostní
 - ◆ Znalostní management
 - ◆ Kodifikační strategie
 - ◆ Personalizační strategie
- **Strategický staffing**
 - Alternativní kariéra
- **Strategický rámec**
 - Koncepce (ŘPV, Balance scorecard, učící se organizace, řízení podle kompetencí, řízení podle cílů)

INDIKÁTORY pro VAZBU NA HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ

- ❖ **Řízení pracovního výkonu**
 - Soustavné zlepšování výkonnosti
 - Nepřetržitý rozvoj dovedností a kompetencí
 - Koncepce učící se organizace
 - Cyklus ŘPV
 - Definování role
 - Dohoda o budoucím pracovním výkonu
 - Vlastní iniciace při formulování cílů
 - Integrace zájmů

- Měření přenosu chování do praxe
- Nastavení standardů a norem výkonu
 - ◆ Klíčová úloha liniových manažerů
- Hodnocení výkonu
 - ◆ Formální
 - ◆ Průběžné neformální
- Integrace s hodnocením i odměňováním
- Integrace s vizí i strategií firmy

❖ **Hodnocení pracovníků**

- Navázání na koncepci ŘPV
- Účel hodnocení
- Výstupy (měřitelné výsledky)
- Vstupy (předpoklady pro výkon)
- Proces (chování)
 - Konkrétní popis
- Hodnocení výkonnosti
- Hodnocení kompetencí
 - Charakteristika kompetence
 - Koncepce řízení podle kompetencí
 - Kompetenční pravidlo
 - Práce s klíčovými kompetencemi
 - Kompetenční model
- Hodnocení přístupu k zadaným úkolům
- Výsledky hodnocení jako výstupy pro identifikaci potřeb vzdělávání a rozvoje
 - Plánování lidských zdrojů
 - Kariérové plánování
- Dohoda o rozvoji
 - Nevhodné postupy

Příloha č. 2: Ukázka kódování

Kódování KP4

Vnitřní motivace

21 – 28

(smích) tak to je klíčová záležitost (.) to (.) bez toho to nejde dneska. Když se (.) když si uvědomíte, jak všechno kolem nás se neustále zlepšuje, jak jsou pořád lepší mobily, lepší auta, lepší letadla, lepší televize doma (.) tak ee by bylo asi bláhové si myslet, že člověk může pořád (.) zůstat tak, jak vyjde ze školy (.) jo (.) a nevzdělávat se (.) a že takhle obstojí jakoby v té společnosti nebo v té práci jo .. to nejde. To znamená to vzdělávání je zásadní věc. Dneska to je všechno tak rychlé, že ee kdyby člověk ee si nečetl novinky a nevzdělával se (.), nechodil na školení, tak za deset let prakticky je bezcenný jo na tom trhu práce.

Jiné přístupy lidí

43 – 46

jsou ovšem lidé (.) a v týmu mám takových pár lidí, kteří (.) to neříkám, berou z donucení, ale ..mají názor třeba XY chce, abych něco dělal, nějakou .. nějaký úkol, třeba abych splnil, tak ať mě XY k tomu vytrénuje jako jo (.) takže lidé jsou různí.

76 – 81

Určitě. Tak to už při běžném rozhovoru, když se analyzují třeba chyby nebo, když se dělají ty takzvané lessons learned jo (.) že někdo něco udělá špatně a bavíme se na to téma, jak to udělat lépe příště (.) tak to už vidíte, zda je ten člověk otevřený k novým věcem nebo se naučit něco, něco dělat jinak do budoucna (.) nebo jestli si brání ty svoje staré způsoby, dělá ee že chyba je někde jinde, jo a tak dále (.) to se dá poznat.

Srovnávání výkonů

48 – 53

To je zajímavé (.) existuje (.) určitě (.) máme systém, jmenuje se XY2, kde se hodnotí (.), kde se ukládá hodnocení zaměstnanců (.) ee všech (.) i manažerů (.) takže (.) samozřejmě personální oddělení vidí to srovnání (.) já ho taky vidím, pro svůj tým, pro své podřízené (.) ale abych já viděl svůj výkon v porovnání se svým ..s lidmi na mé úrovni, tak to ne, to nevidím. Takže to je z takových nepřímých jenom náznaků od nadřízeného, jako že se to dozvím, že někdo dělá dobře, lépe než já, někdo hůře.

56 – 65

Mně to nevadí. Já bych to uvítal. Ono to je i vidět. Člověk, který trochu se zajímá o komunikaci, a o ..o management, tak i na poradě, kde sedí ti vaši kolegové, kteří jsou na stejné úrovni, nebo při jednání s dodavatelem nebo při různých příležitostech vidíte, jak ti lidé reagují, jak by řešili ten problém jo (.) taky trochu body language tam cítíte od toho šéfa jo (.) takže něco málo jde poznat i tak. Jo (.) ale je to taková zajímavá otázka, protože ten šéf potom by jasně musel otevřít karty, že (.) to by .. jasně by se vědělo, proč Petr dostal tolik bodů (.) a ..nebo procent a Michal o tolik míň (.) a teď kdyby to nesesedělo s tou realitou, kdyby ten šéf měl trochu zkreslenou představu třeba o tom, jak ti lidé pracují (.), tak by to mohlo zajímavým způsobem ovlivnit atmosféru v tom týmu, jo (.) takže ...

Hodnocení

70 – 72

Určitě. Je to zásadní věc pro mě ..máme v tom XY2 celou sekci na to (.) na to vzdělávání, na hodnocení těch takzvaných skills, neboli dovedností (.) když

některé ty dovednosti chybí, tak se bavíme o tom, jak je doplnit jo, takže ..to je velké téma.

262 – 265

Tak máme na to ten systém XY2, máme nějakou osobnostní stránku a nějaké cíle a nějaké vzdělávací cíle, to jsou tři takové sekce. Hodnotí se vždycky jakoby to, co bylo demonstrováno v průběhu toho roku oproti tomu očekávání jo (.) no. Člověk buď splňuje očekávání, nebo je přesahuje nebo je pod očekáváním.

Kategorie

Hodnocení

- ŘPV
 - Zvyšování kvalifikace
 - Zlepšování výkonu
 - Požadavky na práci
 - Aktualizace cílů
 - Spolupráce při formulování cílů
 - Znalostní management
 - Explicitní znalosti
 - Tacitní znalosti
- Změna
 - Bodový systém

Vzdělávání

- Analýza potřeb
 - Potřeby a přání
 - Spolupráce u analýzy
- Evaluace
 - Přenos do praxe

- Obtížná měřitelnost
- Motivátory
 - Vlastní iniciativa
 - Tvorba vzdělávacího programu
 - Srovnávání výkonů
 - Vnitřní motivace
 - Motivace penězi
 - Strukturované odměny
 - Jiné přístupy lidí
 - Spolupráce u analýzy potřeb
 - Spolupráce u formulování cílů
 - Mentoři
 - Práce s nováčky
- Podmínky pro vzdělávání
 - Atmosféra
 - Důvěra
 - Sebevzdělávání
 - Týmová spolupráce
 - Efektivita týmu
 - Diskuse
 - Zpětná vazba