10. Metody rozvoje pracovníků

Téma má přidělen: — *Nina Kuľhová 2013/11/20 12:24*

Oficiální obsah tématu

Přehled a charakteristiky metod rozvoje pracovníků – off/on th e job training. Metoda diagnostického assessment centra a rozvojového assessment centra – principy, průběh, odlišnosti od výběrového assessment centra. Mentoring a koučování v kontextu rozvoje pracovníků. Zpětná vazba za účelem rozvoje. Přednosti a omezení jednotlivých metod.

Empirická studie

U toho to tématu student/ka představí odbornou empirickou studii zabývající se účinky vybrané metody rozvoje pracovníků na jejich pracovní chování či výkon. Bude umět do hloubky uvažovat o zjištěném vztahu mezi rozvojovou aktivitou a pracovním chováním.

Povinná literatura

Haggard, D. L. & Turban, D. B. (2012). The Men toring Relationship as a Context for Psychological Contract Development. Journal of Applied Social Psychology, 42(8), 1904–1931.

Jarzebowski, A., Palermo, J. & van de Berg, R. (2012). When feedback is not enough: The impact of regulatory fit on motivation after positive feedback. International Coaching Psychology Review, 7(1), 14–32.

Vaculík, M. (2010). Assessment centrum: psychologie ve výběru a rozvoji lidí. Brno: NC Publishing, a.s. (strany 36–39, 71–73, 148–155, 179–183)

Doporučená literatura

Liu, X. & Batt, R. (2010). How Supervisors Influence Performance: A Multilevel Study of Coaching and Group Management in Technology-mediated Services. Personnel Psychology, 63(2), 265–298.

Zpracování tématu

Prehľad a charakteristiky metód rozvoja

Diagnostické a rozvojové assessment centrum

Rozdielné ciele AC zodpovedajú odlišným prístupom pri vytváraní ich designu (Design = typ zaradených kompetencií, ich počet, metódy a ich obsah). V závislosti od cieľa, realizujeme odlišné AC.

Výberové AC slúži **na predikciu pracovného správania** a aby sme na základe AC vedeli predpovedať pracovný výkon, výsledky musia mať **vysokú prediktívnu validitu**. (Prediktívna validita súvisí s **obsahovou validitou zaradených metód**, t.j. obsah metódy by mal odpovedať činnostiam, ktoré sú súčasťou práce na obsadzovanej pozícii). Tu porovnávame výsledky a predpovede o pracovnom správaní viacerých ľudí naraz. Je to **normatívny spôsob merania**, k tomu je potrebné štandardizovať procedúru merania, pretože výsledky interpretujeme v kontexte výsledkov iných osôb v rovnakej situácii. Štandardizácia sa týka a) *obsahu metódy*, b) *inštrukcií*, c) *priebehu AC* a d) *prístupu k pozorovaniu a hodnoteniu správania*. Problémové sú: - skupinové diskusie - pre skupinovú dynamiku, ktorá má vplyv na interakcie a vzťahy, čiastočne sa to dá riešiť starostlivým zaznamenávaním podmienok diskusie - hranie rolí - ťažká predpovedateľnosť reakcií účastníkov, jedná sa o „živý rozhovor“, čiastočne problém možno riešiť zácvikom figurantov.

Štandardizácia je predpokladom reliability (relatívna neprítomnosť náhodných chýb merania). Reliabilita sa týka a) **použitej metódy** (všetci kandidáti prejdú rovnakými alebo ekvivalentými metódami) a b) **posudzovateľov** (reliabilita pozorovania, zhoda medzi pozorovateľmi - „inter-observer reliability“)

Test-retest R - overovanie výsledkov v čase (poznáme), meranie vlastností relatívne stálych v čase (R ako stabilita v čase).

Diagnostické AC slúži **pre presný popis charakteristík konkrétneho jedinca**. Teda sa jedná o **ipsatívny spôsob merania** (výsledky jednej osoby z rôznych testových situácii). Vykonáva sa diferenciálna diagnostika - diagnostiku na sebe nezávislých kompetencií, t.j. jeden prejav správania nie je možné zaradiť do viac kompetencií (ideálny stav). Hovorí sa o konceptuálnej odlišnosti kompetencií (dve kompetencie možno považovať za konceptuálne odlišné v prípade, že je možné aby ich úroveň bola odlišná). Diagnostické AC umožňuje: a) *porozumieť správaniu*, b) *formulovať predpovede o budúcom správaní* a c) *vytvoriť konkrétny rozvojový plán*. Pri výbere metódy zohľadňujeme **diskriminačnú validitu metódy** (hodnoty kompetencií meraných v jednej modelovej situácii by spolu nemali korelovať).

Je prvým krokom k rozvoju, nadväzujú naň rozvojové aktivity a teda musia byť doň zaradené predovšetkým kompetencie, ktoré je **možné rozvíjať a ktoré sú ovplyvniteľné**. V súvislosti s nemeniteľnými a stabilnými charakteristikami (napr. temperament) možeme ich zahrnúť ak k rozvojovému programu pristupujeme z pohľadu osobnostného rozvoja (avšak vo firemných rozvojových programoch je takéto smerovanie zriedkavé) (dôvody: vysoké náklady, ťažká merateľnosť, neochota jedincov, neisté výsledky). Avšak znalosť týchto kompetencií prispieva k lepšiemu pochopenia seba a tým sa sa môže zlepšiť efektivita, či dôjsť k zmene postojov a motívov, čo vedie k zmene prežívania jednania. Pri výbere kompetencií do diagnostickégo AC zvažujeme aj ďalšie kroky ako spôsob a typ spätnej väzby, podobu rozvojových programov, podporu účastníkom či nadriadeným.

O výsledkoch sú informovaní účastníci i nadriadení. Hlavným cieľom týchto spätných väzieb je **dohoda na rozvoji** (dohodnuté sú oblasti rozvoja a konkrétne rozvojové kroky). O výsledkoch je informovaný každý účastník, je o nich informovaný ako prvý. Pdkladom pre SV je správa s výsledkami, ktorú dostáva v predstihu, aby mal možnosť pripraviť sa na SV. Je potrebné, aby účastník akceptoval výsledky, ktoré sú pre jeho rozvoj podstatné, mal by svoje rezervy vnímať ako oblasti, na ktorých treba pracovať, aby ich považoval za problematické (vtedy je rozvoj možný). Dôležitú úlohu v dohode na rozvoju zohrávajú aj účastníkove záujmy, motívy a profesijné plány. Pri informovaní nadriadeného, zvyčajne sa SV účastní nadriadený, účastník AC a poskytovateľ SV. Cieľom je **vyjasnenie pohľadov na výsledky** a **dohoda na rozvoji** (u výberového AC sa rozvojové kroky týkajú konkrétnej pracovnej pozície a sú prepojené s požiadavkami na jej vykonávanie). V diagnostickom AC dohoda môe byť formulovaná obsiahlejšie. Pred SV, má nadriadený k dispozícii časť správy s výsledkami (súhrny, prehľad kompetencií a doporučenie). Nadriadený by mal mať možnosť zdeliť svoj pohľad na výsledky. Neskôr nadväzuje **diskusia o rozvoji**. Nadriadený je zodpovedný za prenesenie požiadaviek organizácie na účastníka (to sa prejavuje v oblasti rozvoja), jeho úlohou je pomoc účastníkovi s jeho rozvojom. Cieľom SV pre management je prepojenie výsledkom AC s víziami a cieľmi organizácie. Dôležité pre to, aby došlo k prepojeniu schopnosti a dovednnosti zamestnancov s tým, kam organizácia smeruje. Výsledkom SV je formulovanie rozvojových krokov pre skupiny zamestnancov.

Základný rozdiel Výberového AC a diagnostického AC je v požiadavkách na meranie a spôsobe zaobchádzania s dátami (pozri tabuľka).

	Cieľ	Spôsob merania	Validita	Spôsob zaobchádzania s dátami
Výberové AC	Predikcia budúceho pracovného výkonu	normatívny	Prediktívna – obsahová V metód	Interpretácia výsledkov v kontexte výsledkov iných osôb
Diagnostické AC	Identifikácia schopností a dovedností	ipsatívny	Diskriminačná V metód	Výsledky jednej osoby z rôznych situácii.

Cieľom** rozvojového AC** je **zmena správania**. Určené je **k nácviku a rozvoju dovedností**, dôležitých pre pôsobenie na pracovnej pozícii, teda proces vzdelávania (dospelých), interpersonálne a sociálne učenie, založený na predpokladoch učenia u dospelých, že učenie prebieha inak než u detí. Obsah programu by mal byť zameraný na riešenie reálnych problémov, tomu je prisposobený aj obsah vybranej metódy. Metódy majú poskytnúť príležitosť k prejaveniu správania súvisiaceho s rozvíjanou kompetenciou, príležitosť k zmene správania a priestor k učeniu. Je **potreba bezpečného prostredia**. Dôležitá je **spätná väzba**, tým jedinec získava náhľad na svoje správanie (to patrí do interpersonálneho učenia). Myšlienky možno čerpať z **teórie sociálneho učenia** (Bandura), k učeniu môže dochádzať **nápodobou**, prostredníctvom **vlastnej či zástupnej skúsenosti**. Ďalšie podmienky učenia sú: a)// vytvorenie príležitosti k opakovanému úspechu, *b) //možnosť pozorovať duhých, ktorí sú v učení úspešní*, c) *ocenenie úspechu dôležitými ľuďmi*. Kompetencie v rovojovom AC musia spĺňať, že sú **ľahko pozorovateľné** (pretože posudzujú a hodnotia niekedy aj nezacvičení ľudia) a možno **ľahko posúdiť ich úroveň** (tým možno posúdiť zmenu v úrovni kompetencie). Kompetencie zaradené do rozvojového AC by mali byť tie, ktoré **možno nacvičovať a trénovať**, správanie je možné **opakovane skúšať** (nepattrí sem správanie, ktoré nie je dovednosťou: včasné plnenie dohôd, prejav záujmu o vlastný rozvoj…). Informovanie účastníkov o výsledkoch rozvojového AC musí **podporovať učenie a motivovať k učeniu**. Nácvik dovedností je podporený, ak sa SV koná čo najskôr po prejavenom správaní, a ak je konkrétna, špecifická a týka sa jednotlivých prejavov správania, obsahuje konkrétne ciele. O výsledkoch bývajú infomovaní spravidla iba účastníci, s tým súvisí aj **pravidlo zachovania dôvernosti informácii**. Nadriadení sú informovaní o **nastavených rozvojových cieľoch**, nie o pozorovanom správaní v priebehu AC. SV poskytujú aj samotní účastníci AC. Rozlišuje sa viac typov SV:

1.** spoločná SV** - aj posudzovatelia, aj účastníci. deje sa za prítomnosti osôb zúčastnených v AC, musí byť zdelená tak aby ju účastník prijal, citlivo. Účastníci poskytujúci SV sú najmä tí, ktorí neboli aktívne zapojení v modelovej situácii (to nevylučuje SV od aktérov). Jeden posudzovaeľ vedie diskusiu, robí sa záznam informácii, ktoré zazneli, to tvorí základ pre integráciu pozorovania a pre idnividuálnu SV. V: hodnotenie správania určeného k rozvoju poukazuje na nevyhnutnosť znalosti tohto správania, to je predpokladom

k rozvoju tohto správania; poskytovanie odpovedí na to, aké správanie u posudzovaného vidia a jedinečné informácie od aktérov, ako správanie posudzovaného pôsobí na druhých; posudzovatelia hodnotia ako odborníci a účastníci prinášajú „laické“ informácie

2. **SV založená na videozázname** - za prítomnosti všetkých, bezprostredne po ukončení modelovky, hlavnú rolu hrajú posudzovatelia, uvádzajú aké správanie je vhodné a aké nie. Formulujú sa kratkodobé rozvojové doporučenia. Je treba zaistiť priebeh modelovej situácie a zaistiť videozáznam. Významnou úlohou je vykonávanie analýzy videozáznamu, posudzovatelia nemajú čas na prípravu, efektivite SV napomáha záznam pozorovaného správania od ostatných posudzovateľov. Počas SV sa získava záznam ifnormácii. V: sledovanie vlastného správania (nový rozmer), aktér si tak sám utvorí obraz o vlastnom správaní, o tom, ako môže pôsobiť na druhých alebo ako sa mu darí rozvíjať dovednosti.

3. **indviduálna SV** - účastní sa poskytovateľ SV a účastník, zaistenie bezpečného prostredia, obsahom je informovanie o pozorovanom správaní a nastavenie krátko a strednedlhých cieľov. K integrácii sa používajú záznamy pozorovaní, vystup zo spoločnej SV, videozáznamu. Obvykle sa v priebehu AC vykonávajú dve individuálne SV: 1. SV je zameraná na posúdenie správania v prvom bloku modelových situácii a nastavenie rozvojových cieľov pre ďalšie modelové situácie, 2. SV tvorí prehľad správania v druhom bloku, posúdenie zmeny správania od prvého bloku, a zhodnotenie ako sa darilo splniť rozvojové ciele, patrí sem nastavenie strednedlhodobých cieľov.

Nadriadení sa informujú ak sú do AC zapojení, potom sa podobá SV po diagnostickom AC. Dôležitým bodom je diskusia o spôsobe zapojenia nadriadeného do rozvoja a jeho pomoc pri dosahovaní strednedobých rozvojových cieľov. Výstupom je dohoda na konkrétnej podpore, ktorú nadriadený poskytne podriadenému v plnení strednedobých cieľov.

Hlavným bodom validizácie obsahu rozvojového AC je posudzovanie rozvíjateľnosti kompetencií. Kritériom môže byť napríklad to, do akej miery sú kompetencie na biologickom základe človeka, alebo do akej miery sú závislé od prostredia. Hlavnými charakteristikami kompetencií, ktoré zvažujeme pri posudzovaní validity obsahuje sú **(ne)stabilita** a **(ne)ovplyvniteľnosť** kompetencií. Rozvíjateľnosť sa týka aj **nacvičiteľnosti, trénovateľnosti, a opakovaného skúšania** (nevyhovujú kompetencie založené na postojoch a hodnotách). Patrí sem aj uvažovanie **o čase potrebnom k rozvoju** kompetencie,** o metódach rozvíjania**. — ****objektívna rozvíjateľnosť**. **Vnímaná rozvíjateľnosť** je rozvíjateľnosť vnímaná účastníkmi, majú predstavu miere, do ktorej kompetenciu možno rozvíjať a to vplýva na motiváciu. Pri posudzovaní obsahu sa zvažuje aj SV, ktorá má podporovať učenie a motivovať k rozvoju.

Valídne AC je také, prostredníctvom ktorého dôjde k zmene správania. Presnejšie je teda hovoriť o posudzovaní efektivity rozvojového AC. Prvým krokom je diagnostika a potom nasledujú informovanie o výsledkoch, nastavovanie cieľov, trénovanie. Treba zaistiť presnosť merania.

Pri posudzovaní efektivity tréningového programu, sa využívajú 4 typy informácii. Kritéria sú vhodné pre posudzovanie efektivity rozvojového AC: a) **reakcie účastínkov na rozvojový program** (ako ho účastníci vnímajú), b) **učenie v priebehu rozvojového programu** (ako sa účastníkom darí nácvik nových dovedností), c) **pracovné správanie** (zmena mimo AC): porovnaním hodnotenia kompetencií na začiatku a po nejakej dobe, porovnaním účastníkov s nezúčastnenými, d) **pracovné výsledky. **

The mentoring relationship as a context for psychological contract development

Doterajšie zistenia uvádzajú, že **mentorujúci vzťah** (*mentoring relationship*) poskytuje dôležité výhody pre obe strany, i stranu mentora i stranu žiaka (chránenca).

Tradičný mentorujúci vzťah zahŕňa jedného mentora, ktorý poskytuje širokú škálu funkcií svojmu žiakovi (chránencovi). Tento vzťah je recipročný, odohráva sa opakovane v priebehu času a zahŕňa opakované interakcie. Tieto charakteristiky poskytujú kontext, ktorá je prospešný pre rozvoj psychologického kontraktu.

Psychologický kontrakt (podľa Rousseaua) je jedincova viera (presvedčenie) vzhľadom na podmienky dohody o__ recipročnej výmene__ medzi ústrednou postavou a ďalšou stranou. Keďže mentorujúci vzťah je dobrovoľný výmenný vzťah, v ktorom jedinci očakávajú budúci prínos plynúci z neho, je pravdepodobné, že psychologické kontrakty sa vyvíjajú v rámci tohto vzťahu.

Cieľ štúdie: skúmanie psychologických kontraktov v mentorujúcom vzťahu a zodpovedanie otázok týkajúcich sa toho, či obe strany vnímajú vzťah ako obsahujúci povinnosti pre seba i druhú stranu, a ak áno, tak ako sa môžu tieto povinnosti líšiť vo formálnom a neformálnom vzťahu či v supervíznom a nesupervíznom vzťahu.

Theoretical Framework

Teória psychologických kontraktov je založená na teórii sociálnej výmeny a predpokladá, že jedinci vytvárajú, nadobúdajú a prerušujú vzťahy založené na presvedčení, že výhody prevýšia náklady vzťahu.

Psychologický zamestnanecký kontrakt (PZK) a psychologický mentorujúci kontrakt (PMK)

Psychologický zamestnanenecký kontrakt je ovplyvnený jedincovými skúsenosťami so zamestnávateľom a agentmi zamestnávateľa.

Povinnosti v psychologickom zamestnaneckom kontrakte sú to, čo jedinec cíti, že dĺži organizácii a čo cíti, že organizácia dĺži jemu. Analogicky teda psychologický mentorujúci kontrakt pre žiaka (mentorovaného) sú povinnosti, o ktorých je mentorovaný presvedčený, že dĺži svojmu mentorovi a ktoré cíti, že mentor dĺži jemu. Podobne teda psychologický mentorujúci kontrakt pre mentora sú povinnosti, o ktorých je presvedčený, že dĺži svojmu žiakovi a ktoré cíti, že žiak dĺži jemu. Autori rozlišujú psychologický zamestnanecký kontrakt a psychologický mentorujúci kontrakt.

Vývoj psychologického mentorujúceho kontraktu

Jedinci získavajú podnety k vzájomným povinnostiam z viacerých zdrojov (kolegovia, rekrúteri, supervízori, mentori, organizačné prostredie…). Predpokladá sa však, že jedinci skôr vyhľadávajú podnety u jedincov, ktorých považujú za spolužiakov (fellow protege) (súčasní či bývalí). Očakáva sa, že žiak môže vyhľadávať informácie v mentorujúcich kontraktoch u druhých žiakov, tak aby porozumel vzájomným povinnostiam v mentorujúcom vzťahu. Podobne mentori môžu získavať podnety v organizačnom prostredí s ohľadom na vzájomné povinnosti mentora a žiaka. Avšak, keď príde na hľadanie prídavných informácii v súvislosti s ich povinnosťami, mentori sa pravdepodobne obrátia na svojich rovesníkov, ktorí tiež slúžia ako mentori svojim žiakom.

Treba mať na pamäti, že psychologické kontrakty sú konceptualizované ako jedincove predstavy – síce predstavy vzájomných povinností – **organizácie nemajú psychologický kontrakt so svojimi zamestnancami.** Tým sa líši psychologický mentorujúci kontrakt od psychologického zamestnaneckého kontraktu, odkedy na oboch stranách sú jedinci schopní rozvinutia psychologického kontraktu. Taktiež je možné, že si niekto vytvorí PMK k niekomu koho považuje za mentora avšak bez druhej strany, ktorá by rozvinula psychologický kontrakt s ním. Supervízory sú agenti organizácie a sú považovaní za majúcich vplyv na formovanie PZK. Keďže žiaci bežne uvádzajú, že ich mentormi sú tiež supervízori, **supervízori považovaní za mentorov svojimi žiakmi majú priamy vplyv na formovanie žiakovho PMK**. Tento štrukturálny aspekt vzťahu je ten, ktorý pravdepodobne vyúsťuje do odlišného nastavenia povinností, než ten v mentorujúcom vzťahu s niekým iným než je ich supervízor.

Povinnosti v mentorujúcom vzťahu

Tieto vzťahy sú najčastejšie charakterizované cez funkcie poskytované mentorom žiakovi.

- *Funkcie mentora* v dvoch dimenziách: **kariéra** (tie aspekty vzťahu, ktoré podporujú kariérny vývoj) = sponzorstvo, koučing, ochrana, vyzývavé úlohy a **psychosociálne funkcie** (akceptácia a potvrdenie, poradenstvo, priateľstvo) – obe funkcie sú správania schválené mentorom, že pomáhajú žiakovi dosiahnuť objektívny (plat, povýšenie) i subjektívny úspech (spokojnosť)

- *Funkcie žiaka*: málo zistení o tom, aké funkcie poskytuje žiak mentorovi, predpokladá sa, že poskytuje priateľstvo, spoločnosť, lojalitu, prístup k info, asistenciu pri projektoch, autori tiež očakávajú od žiaka povinnosť vykazovať mentorovi rešpekt a ochotu učiť sa.

Relačné a transakčné povinnosti a štrukturálne charakteristiky vzťahu

PK variuje v rozsahu, do ktorého je konceptualizovaný ako **transakčný** (*transactional*), **relačný** (*relational*) a **zmiešaný** (*hybrid*), čo je založené na špecifických vnímaných povinnostiach.

Transakčný PZK je charakterizovaný krátkodobým výhľadom, peňažnými stimulmi, nedostatkom flexibility, jasným porozumením očakávaní a povinností.

Relačný PZK je charakterizovaný dlhodobým výhľadom, skôr vnútornými než ekonomickými stimulmi, nejasnými povinnosťami.

Balančné alebo zmiešané kontrakty obsahujú kombináciu týchto aspektov. Autori teoretizujú, že mentorujúce kontrakty budú variovať v rozsahu, do ktorého obsahujú transakčné a relačné povinnosti.

Kram (1985) opísal mentorujúci vzťah ako založený väčšinou na kariérnych funkciách ako transakčných, a autori očakávajú tento vzťah charakterizovaný predominantne inštrumentálnymi alebo karierovo orientovanými povinnosťami. Transakčné povinnosti sú charakterizované profesijným rozvojom alebo výhodami, ktoré mentor i žiak získavajú zo vzťahu (vyzývavé úlohy na strane mentora a asistencia na projektoch zo strany žiaka). Relačné povinnosti sú charakterizované povinnosťami špecifickými pre socioemocionálny vzťah medzi stranami. (Psychosociálna opora zo strany mentora a lojalita a priateľstvo na strane žiaka). Transakčné a relačné povinnosti pravdepodobne koexistujú a korelujú, a sú rozlične ovplyvňované štruktúralnymi charakteristikami vzťahu.

Formálnosť vzťahu

Ako je vzťah iniciovaný a nadobudnutý. **Neformálny mentorujúci vzťah** sa vyvíja spontánne, typicky založený na vzájomnej identifikácii a naplnení kariérnych potrieb. Mentori a žiaci si vyberajú partnerov, s ktorými ich baví pracovať a zdieľajú chémiu.

Formálny mentorujúci vzťah má tendenciu byť viac transakčný, kratší a viac zameraný na okamžité kariérne ciele pre žiaka.

Hypotéza Autori teoretizujú, že rozdiely v tom ako je mentorujúci vzťah inicializovaný, ovplyvní typ povinností nasledujúcimi spôsobmi: očakáva sa od M a Ž v neformálnom mentorujúcom vzťahu vykazovanie viac relačných / psychosociálnych povinností než vo formálnom vzťahu a M a Ž budú očakávať viac relačných/psychosociálnych funkcií než tí vo formálnom vzťahu. Autori neočakávajú, že formálnosť ovplyvňuje transakčné povinnosti.

Ukazuje sa, že pravdepodobne neformálne vzťahy majú tendenciu byť výhodnejšie pre žiakove kariérne výsledky než formálne vzťahy, čo znamená, že neformálne vzťahy obsahujú tiež transakčné povinnosti.

Supervízny vs nesupervízny mentoring

Supervízny mentoring slúži rovnako ako tradičný mentoring ale s prídavným faktorom priameho vykazovania vzťahu.

Hypotéza: Autori predpokladajú, že keďže mentori so žiakmi ako priami vykazovatelia majú významný vplyv nad žiakovými kariérnymi výsledkami, takí mentori musia vnímať, že majú viac transakčných povinností než nesupervízni mentori. Pre moc, ktorú supervízori majú nad kariérnymi výsledkami podriadených, sa očakáva, že žiaci so supervíznymi mentormi budú vnímať viac transakčných povinností na strane ich mentora a viac transakčných povinností voči mentorovi než u nesupervíznych mentorov.

Autori konceptualizujú mentorujúci vzťah ako kontext pre vytvorenie psychologického kontraktu. Povinnosti žiaka a mentora reflektujú relačné a transakčné dimenzie vzťahu a sú ovplyvňované formálnosťou a supervíznym charakterom vzťahu.

K metóde

- 152 respondentov, ktorým bola daná definícia mentora (podľa toho, či spĺňali kritérium), a zodpovedanie otázok ohľadom formálnosti (úroveň formálnosti) a supervízneho vzťahu (miesto mentora v organizačnej hierarchii), povinností mentora (mentor i žiak hodnotili na škále rozsah do ktorého mentor mal vypísané povinnosti voči žiakovi), povinností žiaka (9 položková škála, hodnotenie podobne ako v povinnostiach mentora)

Výsledky

Škály povinností mentora (i žiaka): • Sebarelačné povinnosti (self relational obligations)

• Sebatransakčné povinnosti (self transactional obligations)

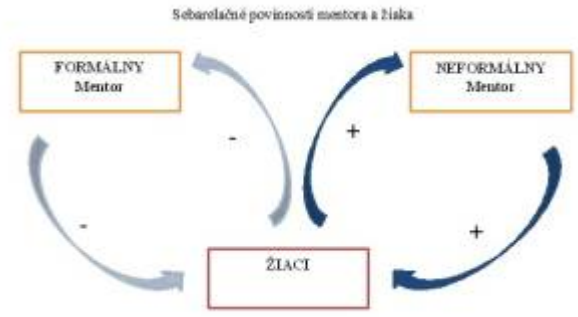
• Očakávané relačné povinnosti (expected relational obligations)

• Očakávané transakčné povinnosti (expected transactional obligations)

Obe strany vnímali povinnosti k druhej strane a očakávali povinnosti z druhej strany.

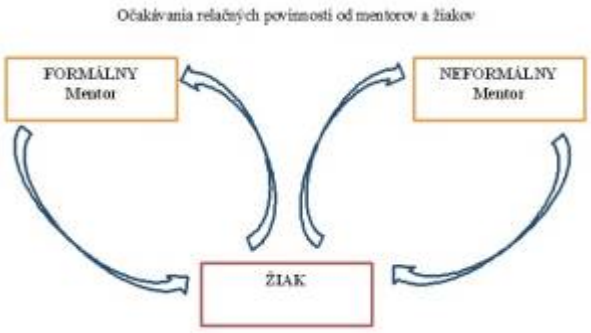
Formálnosť

Neformálni mentori vykazovali **viac sebarelačných povinností voči žiakovi** (self relational obligations) než formálni mentori(obr.1)



Žiaci s neformálnymi mentormi vykazovali **viac sebarelačných povinností voči mentorovi** (self relational obligations)než žiaci s formálnymi mentormi (obr.1)

Žiadne rozdiely v **očakávaniach relačných povinností od žiakov** na základe formality (aj neformálni aj formálni mentori očakávajú rovnaké – podobné relačné povinnosti od žiakov) (obr.2)



Žiadne rozdiely v **očakávaniach relačných povinností od mentorov** na základe formality (žiaci aj neformálnych i formálnych mentorov očakávajú rovnaké - podobné relačné povinnosti od nich) (obr.2)

Formálnosť nemala súvis s mentorovými percepciami seba alebo očakávaných transakčných povinností či so žiakovými očakávaniami transakčných povinností

Avšak žiaci s neformálnymi mentormi vykazovali **viac sebatransakčných povinností voči mentorovi** (self transactional obligations) než žiaci s formálnymi mentormi (obr.3).

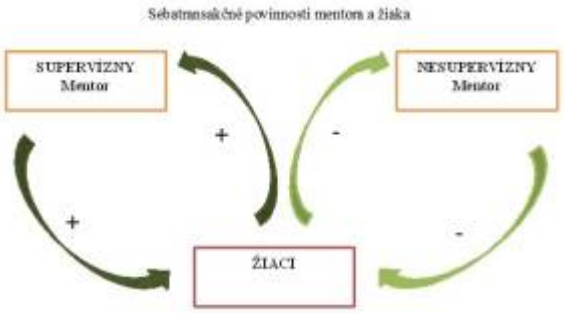


ZHRNUTIE

V neformálnom vzťahu mentori i žiaci vykazovali vyššie sebarelačné povinnosti (obr.1) než jedinci vo formálnom vzťahu. Taktiež žiaci s neformálnymi mentormi vykazovali vyššie sebatransakčné povinnosti než žiaci s formálnymi mentormi (obr.3). Formalita nemala súvis v rozdieloch očakávaní povinností (obr.2).

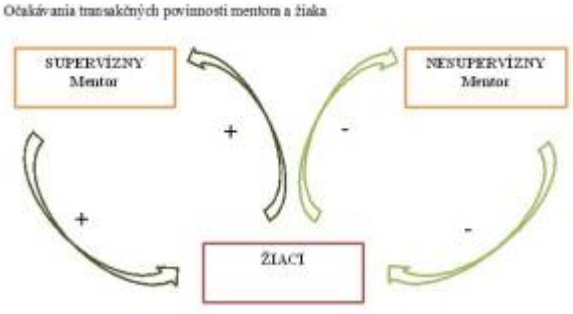
Supervízia

Mentori v supervíznom mentorujúcom vzťahu vykazovali viac sebatransakčných povinností voči žiakom (self transactional obligations) než mentori v nesupervíznom mentorujúcom vzťahu. (obr.4)



Žiaci so supervíznymi mentormi vykazovali viac sebatransakčných povinností voči ich mentorom (self transactional obligations) než žiaci s nesupervíznymi mentormi (obr.4)

Mentori v supervíznom vzťahu očakávali viac transakčných povinností od žiakov než mentori v nesupervíznom vzťahu. (obr.5)



Žiaci so supervíznym mentorom očakávali od nich viac transakčných povinností než žiaci so nesupervíznym mentorom (obr.5)



ZHRNUTIE

Mentori i žiaci v supervíznom vzťahu očakávajú poskytovanie aj prijímanie viac transakčných povinností než tí v nesupervíznom vzťahu. Supervízia neovplyvňuje relačné povinnosti iba transakčné.

Diskusia

Nižšie vnímané sebapovinnosti vo formálnom vzťahu môžu vysvetľovať prečo formálne vzťahy nie sú tak úspešné ako neformálne vzťahy (Raabe & Beehr, 2003; Underhill, 2006). Žiaci od formálnych mentorov prijímajú menej psychosociálnych funkcií, než žiaci od neformálnych mentorov, možno práve preto, lebo tieto vzťahy sú orientované na žiakove krátkodobé kariérne ciele (Murray, 1991). Implikáciou by bola potreba mentorov a žiakov vo formálnom vzťahu vykomunikovať svoje vnímané povinnosti, aby obe strany rozumeli ich vzájomným povinnostiam vo vzťahu.

Supervízny mentorujúci vzťah sa líši od tradičného mentorujúceho vzťahu vo vyššej úrovni povinností súvisiacich s kariérou, ktoré obe strany, mentor i žiak cítia, že dĺžia i očakávajú od druhej strany.

Veľké množstvo mentorov je i supervízorov, ale nie všeci supervízori sú mentormi. Dôležitým teda je pre budúci výskum rozuzliť efekt, ktorý má supervízne správanie na psychologický zamestnanecký kontrakt, keď sú supervízori vnímaní aj ako mentori. Do budúcna autori odporúčajú výskum porovnania supervízneho a nesupervízneho mentorujúceho vzťahu.

Fakt, že mentori vnímajú, že žiaci im nedĺžia vo vzťahu podriadenie, môže naznačovať, že mentor vidí žiaka ako rovnocenného alebo junior partnera vo vzťahu, alebo z dôvodu, že mentori nemusia cítiť, že by sa žiaci museli vždy podriadiť mentorovým prianiam. Taktiež mentori neudávali, že by žiaci boli povinní poskytovať priateľstvo, avšak žiaci udávali, že majú povinnosť poskytovať priateľstvo voči mentorom. Odporúča sa teda preskúmať dôležitosť aspektu priateľstva v mentorujúcom vzťahu.

Návrhy

Psychologické kontrakty sú ovplyvňované individuálnymi rozdielmi, a motívy pre angažovanie sa vo vzťahu pravdepodobne ovplyvňujú vnímanie povinností vo vzťahu a hodnotenie naplňovania týchto povinností. Skúmanie motívov angažovania sa vo vzťahu môže priniesť vhľad do toho ako sa vzťah rozvíja a prečo sú niektoré vzťahy úspešnejšie než iné.

Perspektíva psychologických kontraktov môže taktiež poskytnúť vhľad do dysfunkčných mentorujúcich vzťahov cez koncepty narušenia a poškodenia psychologického kontraktu. Tieto narušenia v neskorších fázach vzťahu môžu vysvetľovať prečo niektoré mentorujúce vzťahy sa predefinujú na priateľstvá, či niektoré skončia menej pozitívne. Tiež možno vyskúmať či takéto čiastočne úmyselné narušenia môžu mať vplyv na ochotu angažovať sa v mentorujúcom vzťahu v budúcnosti.

Ďalšou možnosťou je výskum ICB (interpersonal citizenship behaviour) – asistencia spolupracovníkov mimo pracovné požiadavky, ktorá vedie k podpore individuálneho pracovného výkonu (podľa Bowlera a Brassa) a teda vplyvní jedinci majú tendenciu prijímať viac a poskytovať menej ICB a keďže sú mentori vnímaní ako vplyvné osoby, žiaci môžu prijímať viac ICB od ostatných.

Výhody a nevýhody mentoringu ako metódy rozvoja

(In Řízení lidských zdroju, Koubek)

V: sústavné informovanie a hodnotenie práce, lepšia komunikácia, priestor pre stanovenie cieľov kariéry, metóda do procesu formovania pracovných schopností vnáša prvok vlastnej iniciatívy pracovníka, uvedomelej voľby vzoru a neformálny vzťah.

N: formovanie pracovných schopností prebieha pod tlakom pracovných úloh, nebezpečie voľby nevhodného mentora

---

When feedback is not enough: The impact of regulatory fit on motivation after positive feedback

Feedback (spätná väzba / zpětná vazba) je informácia týkajúca sa úrovne výkonu jedinca. Ukázalo sa, že SV má vplyv na motiváciu, pracovnú spokojnosť a výkon (DeNisi & Kluger, 2000; Gregory, Levy & Jeffers, 2008). Využíva sa pri koučingu na podporu sebauvedomenia (*self-awareness*), učenie a zlepšenie výkonu.

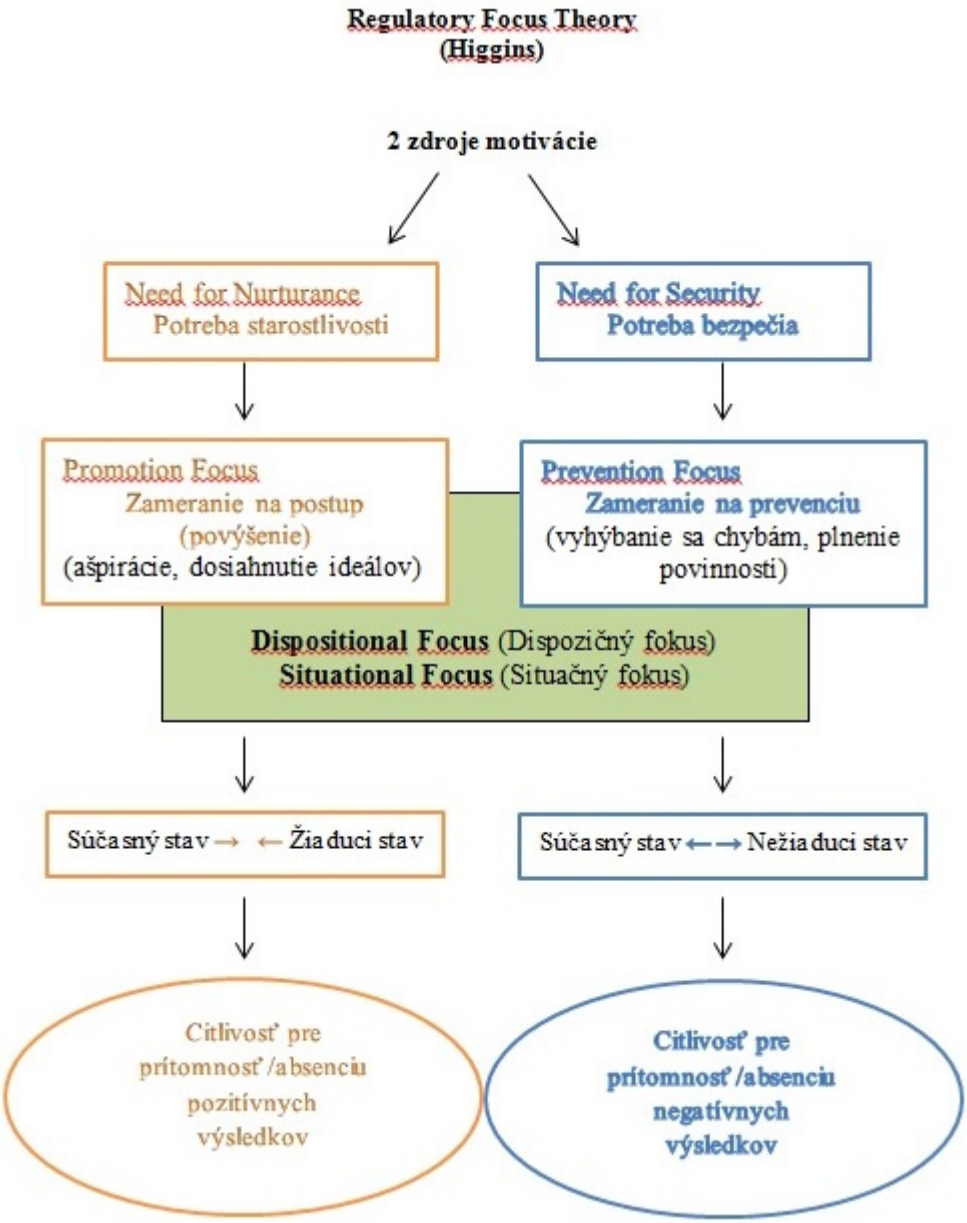
Výsledky výskumov však ukazujú nekonzistenciu s ohľadom na motivačný smer SV (zvýšenie vs zníženie). Doterajšie výskumy zistili, že

SV vo všeobecnosti zvyšuje výkon, avšak v metaanalýze Kluger a DeNisi (1996) sa výkon v 38% štúdii znížil bez ohľadu na to, či bola prijatá pozitívna či negatívna SV.

Regulatory Focus Theory (Higgins) môže poskytnúť odpoveď pre rozličné výsledky SV tým, že zvažuje vplyv všeobecných motivačných orientácii.

Regulatory Focus Theory (Higgins)

Regulatory Focus Theory sa zaoberá účelmi dosahovania cieľa a zvažuje dva zdroje motivácie (Obr.1):



1) **potreba starostlivosti** (*need for nurturance*) a

2) **potreba bezpečia** (*need for security*).

Tieto dve potreby vedú k dvom odlišným **motivačným sebaregulačným orientáciám**, ktoré sú obe považované za *dispozičné a situačné stavy. Dispozičný fokus* je rozvinutý z rozličných typov raných skúsenosti dieťa-opatrovateľ a je bežne merateľný dotazníkmi. *Situačne regulačný fokus* je dočasne indukovaný environmentálnymi faktormi, ako sú inštrukcie a utváranie cieľa.

Potreba starostlivosti vytvára fokus (zameranie) na postup (povýšenie) (**Promotion Focus**) – zaoberajúci sa ašpiráciami a dosiahnutím ideálov. Potreba bezpečia vytvára fokus (zameranie) na prevenciu (**Prevention Focus**), ktorý sa zaoberá vyhýbaním sa chybám a plnením povinností.

Ak je motivačná orientácia predominantne **zameraná na postup (povýšenie) (Promotion focus)** (či už dispozičným či situačným vplyvom), úloha jedincovho na cieľ zameraného správania je znížiť rozdiel medzi súčasným stavom a žiaducim stavom (úspech). Dôsledkom je citlivosť pre prítomnosť / absenciu pozitívnych výsledkov a príjmov. Podľa tohto, v tomto nastavení, úspech je

reprezentovaný ako prítomnosť pozitívnych výsledkov (dosiahnutie cieľa), a zlyhanie je absencia pozitívnych výsledkov (nedosiahnutie cieľa).

Ak je motivačná orientácia predominantne **zameraná na prevenciu (Prevention focus)** (či už dispozičnými alebo situačnými vplyvmi), úlohou jedincovho na cieľ zameraného správania je zvýšiť vzdialenosť medzi súčasným stavom a nežiaducim stavom (zlyhaním). Dôsledkom je citlivosť pre prítomnosť / absenciu negatívnym výsledkov. Úspech je v tomto nastavení reprezentovaný ako absencia negatívnych výsledkov (not missing a goal), a zlyhanie je prítomnosť negatívnych výsledkov (missing a goal)

Následne teda, riadenie sa negatívnou SV podporuje vyhýbanie sa zlyhaniu (nežiaduci stav v Prevention Focus) a riadenie sa pozitívnou SV podporuje dosiahnutie cieľa (žiaduci stav Promotion Focus).



V empirických výskumoch, PozSV zvýšila výsledky ako motiváciu, výkon, či snahu jedincov v Promotion Focus, ale nie jedincov v Prevention Focus, pričom NegSV zvýšila rovnaké výsledky v Prevention Focus, ale nie v Promotion Focus.

Štúdie predikujú, kedy sa motivácia pravdepodobne zvýši po PozSV či NegSV, ale nenaznačujú ako nadobudnúť či zvýšiť motiváciu, keď je určitá SV daná.

Regulatory Fit (Higgins)

Regulatory Fit slúži na podporu či zvýšenie motivácie. Pre každé regulačné zameranie (**Promotion Focus** alebo **Prevention Focus**) existuje určitý preferovaný spôsob (alebo správanie) pri dosahovaní cieľa. Pôvod tejto preferencie je odvodený zo schopnosti stratégie podporovať príjmy či predchádzať stratám. Dychtivé (horlivé?) stratégie (**Eagerness strategies**), ako aktívne pristupovanie k cieľu, sú preferované v zameraní na postup (**Promotion Focus**) tým, že tieto stratégie podporujú príjmy a pokroky. Ostražité stratégie (*Vigilant strategies*) ako starostlivé vyhýbanie sa chybám, sú preferované v zameraní na prevenciu (*Prevention Focus*) tým, že tieto stratégie predchádzajú stratám. Pre každú preferenciu je pre motiváciu dôležitá schopnosť udržať orientáciu než dosiahnuť konečný stav samotný.

Príklad:

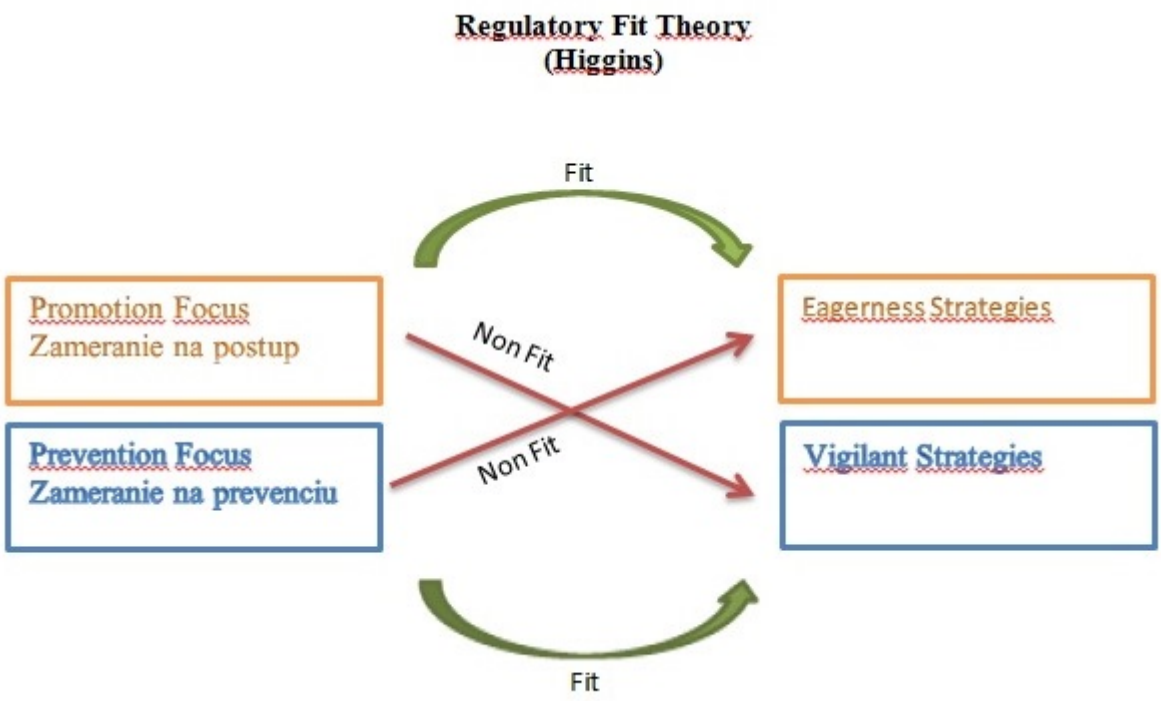


Promotion Foused študent by preferoval eagerness stratégie (a ciele), ktoré zabezpečia, zlepšenie na základe minulých snáh (získanie známok A, po dosiahnutí známok B v minulosti). Bude skôr motivovaný SV v takej podobe, ktorá sa sústreďuje na to ako blízko je k dosiahnutiu známky A alebo koľko správnych odpovedí je potrebných pre dosiahnutie známky A.

Prevention Focused študent bude zas preferovať vigilant stratégie a ciele, ktoré zabezpečia minimalizáciu chýb, stratégie ktoré zabezpečia, že v úlohe nezlyhá. Motivovaný by bol SV, ktorá sa sústreďuje na to, ako blízko je štandardom na prejdenie alebo ako sa starostlivo vyhnúť nesprávnym odpovediam v teste.

Regulatory Fit predikuje, že jedinci budú mať vyššiu motiváciu s „eager“ prístupom, keď sú v Promotion Focus alebo s „vigilant“

prístupom ked



V štúdii Freitas a Higgins (2002) zistili, že ak jedinci pri riešení úlohy pasujú v Regulatory Focus a Regulatory Fit, tak majú vyššie potešenie z úlohy, než tí čo nepasujú.

Štúdia sa zoberá skúmaním vzťahu medzi SV a pracovnou motiváciou v kontexte koučingu. Hypotézou bolo, že PozSV utvorená spôsobom, ktorý podporuje ciele postupu (povýšenia) (Promotion goals) a dychtivé stratégie (eagerness) (fit), bude viesť k zvýšenej úrovni motivácie, než SV utvorená spôsobom, ktorý podporuje ciele prevencie a ostražité stratégie (nonfit).

K metóde

- Motivácia bola meraná pred a po PozSV poskytnutej k aktivite vodcovských zručností

- SV bola utvorená tak, aby pasovala (fit) alebo nepasovala (non-fit) k respondentovému zameraniu na postup (Promotion Focus)

- 29 respondentov, 17 vo „fit“ podmienkach a 12 v „non-fit“ podmienkach

- Procedúra: vyplnenie online merania Dispositional regulatory focus (Regulatory Focus Questionnaire – Higgins), potom nasledovala po ôsmych týždňoch aktivita (nasmerovaná k Promotion Focus) a feedback (fit /non-fit), pre a post feedback testy na náladu a motiváciu

Príklady SV

Fit feedback *Congratulations, you have achieved an ideal score on the Leadership Skills test by successfully finding the majority of correct answers. You have achieved 90 per cent of the correct answers. Your score indicates that you are considering the full range of leadership behaviours in order to achieve an optimal match between your skills and a particular situation.*

Non-Fit feedback *Congratulations, you have met the performance standard set by the test producers and successfully avoided most of the incorrect answers. You avoided 90 per cent of incorrect answers. Your score indicates that you are carefully considering which type of leadership behaviour is appropriate for a particular situation in order to avoid substandard performance.*

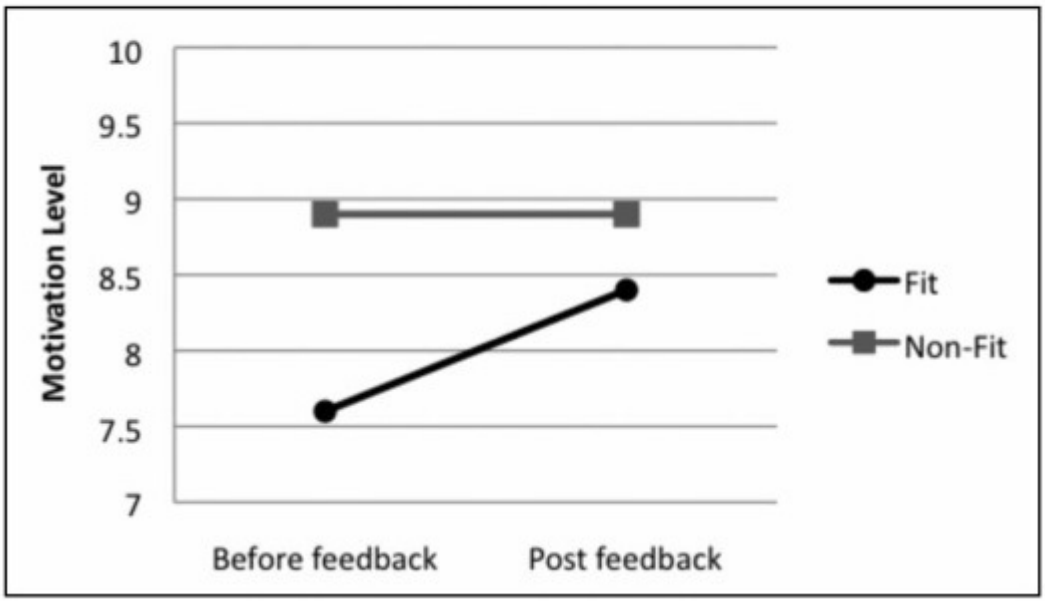
Výsledky

- Žiadne korelácie medzi náladou a motivačnou SV v oboch skupinách (fit/non-fit), či medzi náladou a skóre motivácie

- ANOVA ukázala interakcie medzi časom a typom SV, skóre motivácie sa zvýšilo v podmienkach, kedy SV pasovala (fit), ale nie v

podmienkach, kedy SV nej

Figure 1: Mean scores of motivation level for Fit (*N*=17) and Non-Fit (*N*=12) conditions before and after feedback.



- Žiadne rozdiely vo zvýšení stredných skóre motivácie medzi skupinami Promotion Focus a Prevention Focus

Diskusia

Štúdia sa zaoberala skúmaním motivačného vplyvu PozSV, utvorenej tak, aby pasovala (fit) alebo nepasovala (non-fit) k navodenému jedincovmu zameraniu na postup (Promotion Focus) v kontexte koučingu.

Výsledky podporujú hypotézu, že „regulatory fit“ zvyšuje motivačný efekt SV. Úroveň motivácie sa zvýšila po SV, ktorá obsahovala ciele postupu či povýšenia a dychtivé spôsoby / stratégie (eagerness means), jednalo sa teda o situáciu *„fit“*. Oproti SV, ktorá obsahovala ciele prevencie a ostražité spôsoby / stratégie (vigilant means), teda sa jedná o situáciu *„non-fit“*. Efekt „regulatory fit“ nemal súvis s úrovňou nálady prežívanej po SV. To znamená, že úroveň motivácie nebola vyššia u jedincov s vyššou úrovňou pozitívnej nálady.

Regulatory fit sa objavuje, keď jedinec používa svoje preferované stratégie na dosiahnutie cieľa, vtedy je prežívaný subjektívny *„pocit správnosti“* ohľadom správania zameraného na cieľ. To možno pozorovať ako zvýšenie motivácie, radosti a záväzku (Higgins, 2000,2005).



To naznačuje, že utváranie obsahu spätnej väzby podľa jedincovej preferovanej stratégie dosiahnutia cieľa a podľa jeho preferovaného typu cieľa, môže zvýšiť hodnotu spätnej väzby, a konzistentne i motiváciu.

Implikácie

- Efektivita SV môže byť zvýšená, tým že SV budú utvárané vzhľadom na jedincov regulatory focus (v tejto štúdii sa jedná o Promotion Focus)

- V situáciach kedy je zložité či nemožné tvoriť feedback, couch môže navodiť regulatory promotion focus, ktorý by pasoval k SV. To môže byť dosiahnuté pýtaním sa participantov aby opísali svoje ideálne ciele a stratégie na podporu dosiahnutia týchto cieľov (tzv. navodenie zmarenia na postup – „promotion induction“).

- Umožňuje lepšie porozumenie koučovanému v jeho cieľovej orientácii

Nadpis

Nadpis

Nadpis