9. Východiska rozvoje pracovníků

Téma má přidělen: — *Nina Kuľhová 2013/11/20 12:55*

Oficiální obsah tématu

Oblasti rozvoje pracovníků, analýza rozvojových potřeb. Práce s kompetencemi, stanovování rozvojových cílů. Postup navrhování rozvojových programů. Proces učení a přenos naučeného do praxe – faktory podporující a limitující přenos. Zhodnocení efektivity rozvojových programů. Charakteristiky učící se organizace.

Empirická studie

U toho to tématu student/-ka představí odbornou empirickou studii zabývající se činiteli, které posilují či tlumí přenos učení do pracovního procesu. Bude umět do hloubky uvažovat nad vlivem zkoumaných faktorů z psychologického hlediska.

Povinná literatura

Arnold, J. & Randall, R. (2010). Work psychology: understanding human behaviour in the workplace. 5th ed. Harlow, England: Financial Times Prentice Hall (strany 400–428).

Armstrong, M. (2002).Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada (strany 466–475, 477–490, 517–521).

Jellema, F., Visscher, A. & Scheer ens, J. (2006). Measuring change in work behavior by means of multisource feedback. International Journal of Training and Development, 10(2), 121–139.

Poell, R. F., van Dam, K. & van den Berg, P . T. (2004). Organising Learning in Work Contexts. Applied Psychology: An International Review, 53(4), 529–540.

Doporučená literatura

Khan, M., Khan, N. & Mahmood, K . (2012). An Organizational Concept of Human Resource Development - How Human Resource Management Scholars View 'HRD.' . Far East Journal of Psychology & Business, 8(3), 50–60.

Senge, P. M. (2007). Pátá disciplína : Teorie a praxe učící se organizace. Praha: Management Press (strany 73–142).

Zpracování tématu

Nadpis

Nadpis

Organising learning in work context

Poell, R.F., van Dam, K., & van den Berg, P.T. (2004)

Centrálnou výskumnou témou dlhší čas boli formálne trénovacie aktivity, napríklad analýza potrieb tréningu, design tréningu a účinnosť a pod. Teoretické pojmy ako posilované učenie (posilovanie – reinforcement), spätná väzba, modelovanie, nastavenia cieľa, boli používané na porozumenie a predikciu učiaceho sa správania (learning behaviour) v nastaveniach tréningu a k zlepšeniu podmienok tréningu.

Avšak v 90-tych rokoch niekoľko autorov si uvedomilo, že formálny tréning je len jeden spôsob ako organizovať učenie zamestnancov. K tomu tento tréning sa vyznačoval častou obmedzenou účinnosťou v organizáciách. Viac pozornosti sa začalo venovať iným formám organizácie učenia zamestnancov. Na začiatku 21st. opatrenia týkajúce sa učenia, ktoré sú tesne prepojené s pracoviskom, sa stávajú

centrom pozornosti (napríklad mentoring, self-study, learning-by-doing, medzikolegiálna konzultácia, prideľovanie špeciálnych úloh, reflection-in-action, koučing, pracovné experimenty).

Learning-network theory (od Van der Krogta, 1998 a Poella, 2000) poskytovala teoretické zázemie pre organizáciu rozličných opatrení týkajúcich sa učenia zamestnancov na organizačnom a skupinovom leveli. Zohľadňovala učenie ako zasadené do každodennej pracovnej aktivity zamestnancov, čo môže byť uspôsobené viac systematicky učeniu samousmerňovaným (self-directed) pracovníkom, ich supervízorom a špecialistom rozvoja ľudských zdrojov. Kľúčové v tejto teórii je že samousmerňovaní učenci sú súčasťou organizačného kontextu učenia s jeho vlastnou históriou a dynamikou, a že tento kontext vykresľuje čo a ako sú ľudia ochotní a schopní sa učiť.

Ako teoretická konštrukcia to bolo nápomocné pre opis a vysvetlenie toho, ako organizácie tvarujú opatrenia týkajúce sa učenia zamestnancov, na pracovisku i v kontexte formálneho tréningu.

Dôležité otázky sú ako a kým sú pracovná situácia a organizačné prostredie kontrolované s dôrazom na učenie zamestnancov. Presun zodpovednosti za učenie z trénerov na manažérov a špecificky na učiacich sa samotných implikuje, že procesy učenia súvisiace s prácou sú kontrolované inými spôsobmi. Pre rozlíšenie týchto nových spôsobov, používajú sa kategórie **Halesa**, ktorý rozlíšil **4 formy manažérskej kontroly podľa zamerania a načasovania**:

a) **Ex-ante kontrola**, prevádzaná pred udalosťou a zameraná na vstupy vo forme podmienok požadovaných pre učenie

b) **Súbežná kontrola**, prevádzaná počas udalosti a zameraná na procesy použité pre učenie

c) **Ex-post kontrola**, prevádzaná po udalosti a zameraná na výstupy učenia

d) Metakontrola, prevádzaná „nad“ udalosťou a zameraná na jadrové hodnoty učenia zamestnancov

Presun z trénovania na učenie implikuje menej dôrazu na súbežnú kontrolu trénermi a väčší dôraz na ex-ante, ex-post a metakontrolu učiacimi sa samotnými a manažérmi. Manažment môže použiť design práce a zmeny práce na stimulovanie učenia (ex-ante kontrola), oceňovať výsledky učenia (ex-post kontrola) alebo vytvoriť kultúru učenia (metakontrola).

Cieľom článku je navrhnúť budúce výskumy pre rozvoj ľudských zdrojov v troch doménach: 1) **Potenciál práce k učeniu** (Learning potential of work) 2) **Učenie na pracovisku** (Learning in the workplace) 3) **Prostredie učenia** (Learning environments)

Potenciál práce k učeniu

Pracovné skúsenosti a prideľovanie pracovných úloh sú považované za možný zdroj učenia zamestnancov keďže poskytujú možnosť vyskúšať si zručnosti a správania. Prehľad súvisiacej literatúry navrhuje, že potenciál práce k učeniu súvisí so špecifickými komponentmi práce ako množstvo výzvy, autonómia, možnosť sociálnych interakcií, spätná väzba. Zmeny práce ako zmena obsahu práce, rotácia, a transfér, môžu stimulovať učenia keďže zamestnanci sú konfrontovaní novými situáciami, v ktorých existujúce rutiny a správania môžu byť inadekvátne a tak vyžadujú rozvoj nových spôsobov zvládnutia pracovnej situácie.

Výskum potenciálu práce k učeniu je stále ojedinelý, zriedkavý a výsledky neboli vždy jednoznačné. Je zopár podmienok ktoré môžu byť základom nejednoznačných a konfliktných výsledkov a tie treba brať v úvahu pri snahe identifikovať komponenty učenia v práci: **1)** Väčšina štúdii využívala kvalitatívny a exploratívny prístup použitím neštrukturovaných a pološtrukturovaných rozhovorov na vyvodenie situácii či pracovných aspektov považovaných za súvisiacich s skúsenosťami učenia. Avšak učenie v súvislosti s prácou sa môže objaviť v rozličných spôsoboch, a učiaci sa si nemusí byť vždy vedomý týchto procesov učenia a ich výsledkov. Teda takto získané informácie môžu byť nekompletné, alebo nemusia dávať najavo dôležité komponenty učenia. Preto sa odporúča kombinácia kvalitatívneho a kvantitatívneho prístupu.

2) Bežne sa predpokladá lineárny vzťah medzi učením a komponentmi práce, avšak je potrebné objasniť tento vzťah. (príklad: viac autonómie implikuje viac učenia, avšak príliš veľa autonómie môže viesť k bezmocnosti, neusmerneniu, neadekvátnosti, frustrácii…)

3) Tretí bod náleží negatívnym výsledkov predpokladaných situácii učenia. (Príklad: zložité pracovné situácie nemali súvis s učením ale so stresovými reakciami)

4) Psychologické dispozície, motívy a skúsenosti osoby môžu prispieť k určeniu ako a ako veľmi sa zamestnanec učí a rozvíja. Kognitívna schopnosť zamestnanca, osobnosť, štýl učenia a kariérne ciele patria medzi faktory ovplyvňujúce učenie a motiváciu učenia. Predošlá skúsenosť s učením a už rozvinuté kompetencie určia koľko potenciálu k učeniu pracovná situácia obsahuje.

** Učenie na pracovisku**

Ústrednou záležitosťou je ako sú skombinované rozličné typy on a off the job aktivity učenia do koherentného setu, a kto kontroluje čo tvorí tento koherentný set aktivít učenia. Tri kategórie aktivít učenia tak môžu byť rozlíšené: **1) Každodenné učenie** (implicitné či náhodné), ktoré má pôvod v participácii v pracovných aktivitách. Toto učenie nie je zámerné.

2) Samousmerňované učenie (neformálne, self-managed) – zámerné a uskutočňované učiacimi sa samostatne bez interferencie od expertov (podľa Halesa je to forma metakontroly). ** 3) Pred-štrukturované aktivity učenia** (trénovanie či riadené učenie) – designované a prinášané učiacim sa expertným vzdelávateľom. (Podľa Halesa pravdepodobne sa jedná o súbežnú kontrolu)

Výskum vyžaduje skúmanie toho, ktoré kombinácie týchto typov aktivít učenia sa objavujú v rozličných typoch práce a organizácie, ktoré kombinácie sú účinné a ktoré kombinácie sú preferované zamestnancami, manažérmi a vzdelávateľmi. Potreba skúmania do

akého rozsahu a pod akými podmienkami zamestnanci preferujú samousmerňované učenie, manažéri zas pred-štrukturované typy učenia a vzdelávatelia zdôrazňujú inovatívne typy opatrení učenia. Skúmanie do akého rozsahu a ako perspektívy a preferencie rôznych aktérov môžu byť navzájom vyladené aby boli viac kongruentné. Významnou témou pre budúci výskum HRD (human resource development) je ako typy kontroly (ex-ante, ex-post, meta) učenia presne fungujú a ako ovplyvňujú organizáciu a organizačnú zmenu. Konkrétne, sú tieto typy kontroly dôležitejšie než súbežná kontrola a ak áno, presne ktorá forma kontroly spočíva na zamestnancoch, manažéroch a HRD profesionáloch? __ **Prostredie učenia**__

Vo všeobecnosti manažéri pripúšťajú dôležitosť organizačnej kultúry pre simuláciu učenia. Viacero výskumníkov zdôraznilo že organizačná kultúra ovplyvňuje učenie na pracovisku. Pretože učenie na pracovisku je menej formálne ako tradičné tréningové programy, musí byť viac zasadené do hodnôt organizácie. Metakontrola (Hales) sa javí ako podstatná podmienka pre učenie.

Vzťah medzi učením v organizácii a organizačnou kultúrou je skôr komplexný. (Príklad: organizačná múdrosť – organisational wisdom, je dôležitý konštrukt v teórii firmy založenej na vedomostiach a tvrdí sa, že organizačná múdrosť je potrebná pre optimálne využitie výsledkov učenia. Rozvoj tejto organizačnej múdrosti môže byť stimulované vyzdvihovaním špecifických hodnôt ako kreativita, kvalita sociálna zodpovednosť. To naznačuje, že organizačná múdrosť je moderátorom medzi učením v organizácii a výkonom organizácie.)

Baars rozlíšil **5 dimenzií klímy učenia**, ktoré súvisia s rozličnými typmi učenia v organizácii: *organizačné účely vs osobný rozvoj, transfér vedomostí vs učenie zo skúsenosti, technické kompetencie vs kompetencie orientované na riešenie problému, on the job vs off the job učenie, organizačná zodpovednosť vs zdielaná zodpovednosť.* **Van den Berg a Wilderom** zas rozvinuli **5 dimenzii organizačnej kultúry** sústreďujúc sa na praktiky organizácie: *autonómia, vonkajšia orientácia, koordinácia medzi oddeleniami, orientácia na ľudské zdroje, orientácia na zlepšenie*. Každý z týchto dimenzií môže stimulovať špecifický typ učenia.

Súčasťou prostredia učenia je aj štýl vedenia a rola manažérov. **De Jong, Leenders a Thijsen** pozorovali **tri roly HRD prvostupňových manažérov**: *analytická, podporujúca, a trénujúca*. Podľa Snella vedenie učenia je jeden zo základov učenia v organizácii. Podľa Bierlyho et al. zas transformačné vedenie stimuluje organizačné učenie a rozvoj organizačnej múdrosti.

Vedenie a organizačná kultúra sú silne prepojené, tieto koncepty nemožno študovať oddelene. **Oney a Mumford** vykreslili **4 kľúčové aktivity**, ktoré manažéri potrebujú podstúpiť pre rozvinutie klímy podporujúceho vedenia v rámci organizácie:** 1)** ukazovať vzorové správanie, **2)** poskytovať možnosti k učeniu, **3)** budovať učenie do organizačných procesov, **4)** jednať ako šampión v učení.

Nadpis