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.

Measuring change in work behavior by means of multisource feedback

Jellema, F., Visscher, A. & Scheerens, J. (2006)

HRD slúži k rozvoju zamestnancov v organizácii. Tréning je jedna dôležitá cesta ako dosiahnuť tento cieľ, i keď existuje viacero alternatív. Hodnotenie efektov týchto intervencií (tréningu či iného spôsobu rozvoja) je najkľúčovejšou záležitosťou HRD.

Taxonómia v súvislosti so zameraním na hodnotenie tréningu (Kirkpatrick, 1975), rozlišuje reakciu na tréning, učenie ako výsledok tréningu, zmenené pracovné správanie ako výsledok tréningu a organizačné výsledky tréningu (napr. zvýšená produkcia…). Hodnotenie zmeneného pracovného správania sa však deje iba v 12% tréningových programov. Keď je centrom hodnotenia pracovné správanie, zaujímavé je kombinovať sebaposudzovacie škály s pozorovacími škálami u iných hodnotiteľov, ktorí majú relevantnú perspektívu na trénovanie participantovho pracovného správania. Tak sa prekoná problém s použitím iba sebaposudzovacích škál. Informácie tak môžu byť zbierané od spolupracovníkov (supervízorov, podriadených, kolegov, zákazníkov).

Dávajúci spätnú väzbu sa nazýva **„rater“ – „hodnotiteľ“**. Prijímajúci SV sa nazýva **„ratee“ – „hodnotený“.** Ak je viac hodnotiteľov použitých pre získanie informácii – **„multisource feedback“ – „viacnásobná SV“** Ak sa použijú všetky spomenuté zdroje – **„360° SV“**

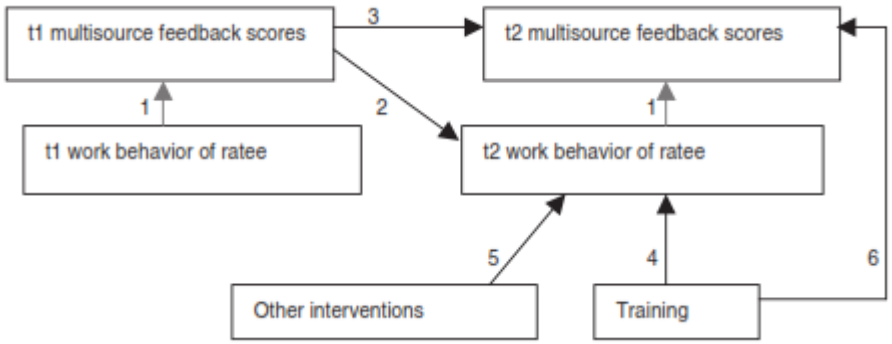
Viacnásobná SV je často ponímaná ako metóda pre hodnotenie zmeny v pracovnom správaní, avšak jej potenciál pre tento cieľ bol len málo skúmaný.

Cieľ štúdie: skúmať potenciál viacnásobnej SV pre meranie zmeny v pracovnom správaní (efekty trénovania), pretože sa predpokladá, že zmena je výsledkom tréningu. Štúdia je obmedzená len na metódu tréningu (aj napriek tomu, že sa viacnásobná SV používa i u iných metód rozvoja) a na hodnotenie zmeny pracovného správania ako výsledku tréningu.

Teoretický podklad

Viacnásobná SV ako metóda hodnotenia zmeny pracovného správania je väčšinou priamočiara. Zozbiera sa SV pred správaním a po participácii v programe. Avšak hodnotenie je komplexnejšie vzhľadom na prítomnosť komplikujúcich faktorov

The factors in training evaluation with m



Legenda: arrow 1 – operacionalizácia Arrows 2-6 – vplyv jedného elementu na druhý

Vo viacnásobnej SV, informácia ohľadom pracovného správania je zbieraná prostredníctvom predstáv (perceptions) spolupracovníkov, takže aktuálne pracovné správanie je operacionalizované použitím skór viacnásobnej SV. Treba mať na pamäti, že jednotlivé SV nemusia byť rovnaké, vynára sa otázka čo robiť v prípade nesúhlasu medzi hodnotiteľmi. Taktiež **SV t1** ovplyvňuje **pracovné správanie t2** (arrow 2). V závislosti od podmienok, v ktorých je SV dávaná, SV môže zvýšiť, či znížiť výkon. Ak je SV použitá pre hodnotenie trénovania, dve intervencie môžu interferovať, tréning a SV. **SV t1** tiež môže ovplyvňovať **SV t2** bez ohľadu na vplyv SV na **t2 pracovné správanie**. Arrow 4 predstavuje vplyv **tréningu** na **pracovné správanie t2**. To je to, čo hodnotenie sa snaží merať. Avšak, zmena v pracovnom správaní môže byť tiež spôsobená inými faktormi (arrow 5) ako čítanie knihy, nové zákaznícke požiadavky, učenie v práci...Je dôležité izolovať efekty tréningu od ostatných efektov, čo je obzvlášť náročné. **Tréning** tiež môže ovplyvniť **SV t2** oddelene od **pracovného správania t2** (arrow 6). V tomto prípade sa odlišuje alfa, beta a gamma zmena.

Alfa zmena – variácia na úrovni pracovného správania objavujúca sa v rámci relatívne fixného stavu či systému.

Beta zmena – kontext merania sa mohol zmeniť (príklad: zvýšenie očakávaní u hodnotených pretože sa podieľali na tréningu)

Gamma zmena – základné predefinovanie relevantných konceptov ako dôsledkov tréningu. (príklad: participanti si myslia, že sú dobrí v komunikácii pred tréningom, avšak tréning ich presvedčí aká ťažká komunikácia vlastne je a následkom je zníženie t2 skór.)

K metóde

Popis designu štúdií a SV.

Table 1: A proposed procedure for measuring training effects with multisource feedback

Evaluation design	Use an experimental/control group design Use a pretest/posttest design Use retrospective pretests or change ratings to neutralize beta/gamma change
Multisource feedback instrument	Involve the trainer in selecting dimensions included in the instrument Add 'control dimensions' as an extra check Use an instrument with sufficient test-retest reliability Compare multisource feedback with another method to study criterion validity Use a response scale that collects data at the interval level Use a response scale with enough points to detect change Use an additional questionnaire regarding background factors
Multisource feedback process	Give information about the purpose and process of multisource feedback Ratees are able to select their own raters Train raters to give feedback and use the instrument Include the same raters in the pre- and posttest Include enough raters to guarantee reliable and confidential feedback Raters can give anonymous feedback Present the feedback results to ratees and include follow-up activities If between-group reliability is sufficient, present results as an overall score of all raters, if not, present results for each rater source separately

Uskutočnené boli tri štúdie: **1) tréning pre vrchné sestry** (senior nurses) - cieľ: rozvoj zručností koučingu

2) BIC - business introduction course - väčšina participantov je mladých zamestnancov s inžinierským vzdelaním, cieľ: príprava na manažérske pozície

3) tréning zručností - na miestnom úrade, zameranie na komunikáciu, manažment, dávanie SV, koučing, manažment zmeny

Design troch štúdii

Experimentálna skupina - viacnácobná SV - tréning - viacnásobná SV + prídavný dotazník

Kontrolná skupina - viacnásobná SV - bez tréningu - viacnásobná SV + prídavný dotazník

V prvej štúdii, hodnotení získali SV (priemerne) od 1 supervízora, 3 kolegov a 2 podriadených. V druhej štúdii priemerne od dvoch supervízoro, 3 kolegov a len v niektorých prípadoch od podriadených. V tretej štúdii priemerne od jedného supervízora, troch kolegov a jedného podriadeného.

Partcipanti troch štúdii neboli náhodne vybraní do experimentálnych a kontrolných skupín. Preto bolo potrebné zistiť rozdiely medzi skupinami. Signifikantné bolo iba, že hodnotení v kontorlnej skupine mali signfikantne viac pracovných skúseností než hodnotení v experimentálnej skupine.

Výsledky

Psychometrické vlastnosti metódy viacnásobnej SV

- uspokojivá **vnútorná konzistencia** (vyjadrené cez Cronbachovo alfa): alfa pre všetkých hodnotiteľov je viac než 0,70, u kolegov a podriadených samostatne menej

- **within-group inter-rater R** - keďže každý hodnotený si sám vybral hodnotiteľov, každý ich mal iných. Výsledkom je že je táto reliabilita nízka vo všeobecnosti, ale najvyššia je u supervízorov.

- **between-group inter-rater reliability** - korelácie medzi hodnotiteľmi sú nízke. Keďže sú inter-rater realiability nízke, skóre nemôžu byť kombinované do jedného skóre pre všetkých hodnotiteľov.

- **validita** - *construct validity* bola priemerná, čo naznačuje, že by asi bolo potrebné znovu preskúmať určití dimenzie a položky. *Criterial validity* (skúmaná v štúdii 1 a 2) bola nízka, viacnásobná SV bola viac pozitívna než skóre pre objektívnejšie meradlá, nemožno určiť jeden zo zdrojov hodnotenia ako najvalídnejší.

Validita viacnásobnej SV teda nie je potvrdená. (možné dôvody: samotné meradlá s ktorými bola SV porovnávaná nemuseli byť valídne, i keď ich inter-rater R bola dostačujúca, alebo sa stalo, že nebolo to isté pracovné správanie merané SV a objektívnym meradlom, alebo viacnácobná SV proste nie je valídnym meradlom).

Efekty tréningu