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

Training and Development

Introduction

Účasťou na tréningu, zamestnanec vie rozvinúť svoje portfólio zručností, zvýšiť príležitosti pre povýšenie, zúčastniť sa zaujímavejšej práce a presúvať sa jednoduchšie medzi prácami a organizáciami. Ponúkaním tréningov, organizácie môžu benefitovať zo zvýšenej produktivity, bezpečnejších pracovných prostredí a zlepšeného well-beingu zamestnancov a nižších úrovní absentérstva a odchodov zamestnancov.

Tréning zamestnancov a ich rozvoj sa stáva dôležitejším na strategickej úrovni organizácii. Pred 30 rokmi bol tréning spôsobom prípravy jedincov, ktorí boli na začiatku svojej kariéry s určitým setom zručností, ktoré tvorili (a ostali tak) jadro ich práce pre zvyšok ich pracovného života. Organizácie si mohli dovoliť pre učencov 5ročný tréning v špecifickej oblasti, pretože práca sa iba s nízkou pravdepodobnosťou menila, či jedinci iba s nízkou pravdepodobnosťou menili svoju prácu.

Zmeny práce vplyvom technologického rozvoja znamenajú, že ľudia sa musia neustále učiť novým zručnostiam, ako používať nové nástroje a systémy, proste udržať krok s požiadavkami. S týmito zmenami, aktivity trénerov a školiacich oddelení sa stali komplexnejšími a centrálnymi v organizáciách. Školiace oddelenia sú teraz primárne zodpovedné za vytvorenie učiacej organizácie, kde zamestnanci a manažéri sa zúčastňujú na neustálom učení ako súčasti ich role.



Key learning point

Školiace aktivity sú dnes kontinuálnym aspektom života v organizácii.

The training cycle

Tréning nie je výhodný vtedy ak je založený len na analýze potrieb, musí byť tiež zostrojený spôsobom, ktorý zaisťuje, že sa stretne s týmito potrebami a vieme, že je výhodný vtedy, keď zhodnotíme úspech.

3 komponenty cyklu:

1. Analýza rozvojových potrieb

2. Tréningový design

3. Zhodnotenie efektivity tréningu

Spolu tvoria trojnožku („tripod“), ktorý podporuje efektívny tréning. Všetky tri sú vitálne, ak jedna časť je chabá, nedostatočná, tak tréning pravdepodobne zlyhá.



Key learning point

Analýza rozvojových potrieb, tréningový design, a zhodnotenie efektivity tréningu tvoria tri úrovne tréningového cyklu.

Analýza rozvojových potrieb

Je dôležitým prvým krokom v rozvojovom a tréningovom programe. Jej primárnou úlohou je identifikovať *„training objectives“* (ciele tréningu) alebo teda to, čo tréning potrebuje dosiahnuť. Tie môžu byť rozličné a variovať od individuálneho cez organizačný level.

Príklad: organizačná „training objective“ – všetci členovia oddelenia marketingu by mali vedieť používať novú klientskú databázu do troch mesiacov individuálna „training objective“ – trénvaní by mali vedieť rozpoznať a popísať rozličné typy kávy ktoré majú na predaj.



Key learning point

Čím detailnejšie vie byť rozvojová potreba definovaná, tým viac zameraný tréning vie byť. Rozvojové potreby môžu byť vystihnuté na troch úrovniach: organizačná, práca/úloha/rola, osoba

a) ***Organizačná analýza*** – porozumenie, kde tréningové aktivity pasujú do širšieho organizačného systému a ako spolu súvisia s organizačnou stratégiou. Pýta sa „aké sú rozvojové potreby celej organizácie?“ Organizačné rozvojové potreby existujú tam, kde je nejaká bariéra brániaca dosahovaniu organizačných cieľov. Niekedy je však jednoduchšie (oproti takémuto veľkému školeniu) prijať už vyškolených zamestnancov, predizajnovať prácu samotnú, či predizajnovať pracovné vybavenie či zlepšiť vedenie. Ďalším dôvodom je určenie či investície organizácie do tréningu sú primerané pre potreby organizácie.

b) ***Analýza úlohy a role*** – Je podobná analýze práce. Zahrňuje určovanie úloh, ktoré majú byť vykonané zamestnancom a vedomostí, zručností, schopností a postojov, ktoré sú požadované na správne vykonanie úlohy. Naproti analýze práce, sa zameriava špecificky na úlohu v súvislosti s cieľmi tréningu. Rozbíja úlohu na separátne „operácie“, ktoré sú definované ako „jednotky správania, bez ohľadu na ich dĺžku trvania, a bez ohľadu na ich komplexnosť štruktúry, ktoré môžu byť definované v termínoch ich cieľov“

Hierarchická analýza úlohy je technika, ktorá zahŕňa analýzu a rozbitie úloh do špecifických operácii v hierarchickom duchu. Začína všeobecným popisom hlavných operácii zahrnutých v práci, či v komponentoch práce, ktoré sa analyzujú. Tieto operácie sú potom zadelené do suboperácii a tie tiež môžu byť ešte delené. Používajú sa tiež dotazníky (PAQ – Position Analysis Questionnaire), interview, diskusie, pozorovanie. Probed-protocol analysis (Kraiger, 1993) – technika štrukturovaného rozhovoru pre získanie informácii súvisiacich s rozvojovými potrebami v rolách, kde vedomosti a kognitívne zručnosti tvoria základ pre vykonanie úlohy.

c) ***Analýza osoby*** – zahŕňa identifikáciu toho, kto potrebuje tréning a aký tréning vyžaduje. Môže byť ako odpoveď na špecifické potreby organizácie, napríklad určenie či skupina jedincov vlastní špecifické úrovne zručností. Analýza osoby je tiež pokračujúca („ongoing“) časť viacerých výkonových manažérskych schém. Počas posudzovacieho rozhovoru („appraisal“) manažéri a zamestnanci

často diskutujú súčasné a budúce potreby tréningu. Postupovanie („devolving“) zodpovednosti na manažérov a zamestnancov je veľmi časté, je to časť filozofie učiacej sa organizácie, ktorá argumentuje potrebu jedincov prebrať zodpovednosť nad vlastným rozvojom, podporované líniovými manažérmi. Rozdiely na tejto úrovni sú robené vo vedomostiach, zručnostiach a postojoch (anglická skratka **KSA**). **Vedomosti (knowledge)** – súvisia so znovuvybavením a porozumením faktov a iných aspektov informácie. **Zručnosti (skills)** – referencia na psychomotorické pohyby zahrnuté v praktických aktivitách, môžu tiež zahŕňať vššie kognitívne a interpersonálne procesy. **Postoje (attitudes)** – referujú na emocionálne a afektívne pocity a názory, ktoré osoba má. Komprehenzívnejšie zadelenie (Gagné, 1977) (podrobne str. 409) – 6 typov učenia (volá ich „capabilities): **1. Basic learning, 2. Intelektuálne zručnosti** (diskriminácie, klasifikácie, definovanie, pravidlá, vyššie pravidlá), **3. Kognitívne stratégie, 4. Verbálna informácia, 5. Motorické zručnosti. 6. Postoj **

Dizajn tréningu

Súvisí s obsahom tréningového programu a s metódou, ktorou sa to prináša trénovaným. Sústreďuje sa na to ako sa učenie uskutočňuje a ako zmeny v KSA môžu byť dosiahnuté. Ciele sú špecifické a detailné, môžu byť vyjadrené trojkomponentovou formou:

1. **The criterion behavior** – tvrdenie o tom, čo by trénovaný mal byť schopný robiť na konci tréningu. Ciele sú v tomto kroku ponímané ako behaviorálne ciele.

2. **The conditions** – za ktorých správanie bude prejavené. Obsahuje napríklad špecifikáciu vybavenia, kontext.

3. **The standard of performance**.

Teórie učenia

Reprezentujú myšlienky ako učenie prebieha, ako sa premietnu do tréningovej praxe tým, že pomáhajú pri výbere najvhodnejšej metódy inštrukcie. Toto je aspekt tréningu kedy psychologický výskum a teória sú najviac vplyvné. Od behavioristov (S-R), modifikácia správania, pokus-omyl. Prístup však ignoruje kognitívne komponenty zahrnuté v učení. Teória sociálneho učenia (Bandura) poskytuje zlepšenie pre naše pochopenie učenia pripustením väčšej roly interných mentálnych procesov (očakávania a kapacita sa učiť). Navrhuje, že učenie má tri úrovne: pozornosť trénovaného je zameraná na model vykonávajúci cieľové správanie, učenie sa deje cez sekvenciu pozorovaní modelu a cez odmeny a tresty, učenie trénovaného je posilňované cez opakovanie a prax. Výskumy ukázali, že použitie modelov, ktoré sú vyššieho statusu, rovnakej rasy a genderu ako trénovaní, a ktorí sú priateľskí a nápomocní, pomáha zlepšiť učenie. Tréning má tiež tendenciu byť efektívny ak model je schopný kontrolovať zdroje, ktoré sú žiadané trénovanými a je videný ako dostáva odmeny za svoje správanie. Podľa Baldwina, poskytovanie príkladov trénovaným ako by mali vykonávať úlohu ignoruje fakt, že už môžu byť zaškolení vo vykonávaní úlohy avšak iným spôsobom (napr. nežiaducim pre organizáciu). TSU však nie vhodná pre všetky úlohy. **Fitts** (1962) – navrhuje, že rozvoj zručností postupuje cez tri rozličné fázy

a) **Kognitívnu fázu** – snaha získať intelektuálne porozumenie úlohy

b) **Asociatívnu fázu** – zručnosti, ktoré sa nedajú ľahko naučiť, snaha zreprodukovať zručný výkon, menej a menej ťažkej („ponderous“) koncentrácie na kroky, a zvyčajne prostredníctvom praxe a SV, postupné zlešpenie v ľahkosti a presnosti prevedenia úlohy

c) **Autonómnu fázu** – zručnosť sa stáva autonómnejšou, vyžaduje menej psychologických zdrojov ako pamäte, pozornosti, rezistentnejšia na interferencie od distraktorov alebo protichodných aktivít.

Anderson (1983, 1987) rozvinul viac jeho myšlienky.

a) **Deklaratívna vedomosť** – vedomosť faktov, môže byť „stated“ a explicitná. (Príklad: terapeut podá definíciu depresie a zoznam jej symptómov). V tejto fáze sú ľudia, keď sa učia nové zručnosti.

b) **Procedurálna vedomosť** (príklad: terapeut jedná s klientom, ktorý sa sebapoškodzuje a cez intervencie dosahuje redukciu vo frekvencii a závažnosti tohto správania). Je základom pre vedenie ako robiť niečo.

c) **Tuning stage** – kde príslušné pravidlá sú zrafinované a zefektívnené, tak výkon/ vykonávaná práca je účinnejšia a automatická

Dôležité sú dva psychologické procesy pri rozvoji zručností: - Power law of practice - Konwledge of results

Technológia a e-learning

Neexistuje jednotná definícia e-learningu. Súvisí s učením ktoré je umožnené alebo podporované použitím informačných a komunikačných technológii (ICT).Tak zahŕňa širokú paletu metód a tréningových dizajnov, ktoré vedia viesť k veľmi odlišným skúsenostiam pre trénerov a trénovaných. Umožňuje trénovanému učiť sa samostatne a v čase, ktorý jemu vyhovuje. Pre organizácie to znamená, že vedia kontrolovať, kedy sa zamestnanec logne a ako efektívne sa podieľajú na učení. E-learning sa používa najmä ako doplnková metóda, než náhrada za ostatné formy učenia. Takáto kombinácia sa nazýva **„blended learning“**, ktorá ma za následok lepšiu deklaratívnu a procedurálnu vedomosť. Zistenia naznačujú, že z tohto spôsobu viac benefitujú tí, ktorí sú viac motivovaní a samousmernení učenci.



Key Learning point

E-learning poskytuje ľuďom viac flexibility ohľadom toho kedy, kde a ako sa zúčastnia tréningu, môže však depersonalizovať skúsenosť učenia.

Zhodnotenie efektivity tréningu

Zistenie či bol tréning efektívny. Techniky pre hodnotenie tréningu poskytujú spôsob skúmania úspechov tréningových programov a identifikujú oblasti, kde zmena je potrebná.

Kirkpatrick (1967) rozlišuje 4 úrovne získavania dát: reakcia, učenie, správanie a výsledky. 1. **Reakčné dáta** – súvisia s názormi trénovaných na tréning (SV od nich). Avšak tieto SV sa považujú za „happy sheets“ (názory typu: bolo to super), pretože často SV nie sú kompletné, nemožno z nich hodnotiť tréning… Warr et al. však zistili, že zahrnutím otázok: ako ťažké a ako užitočné boli kurzy, bolo možné predikovať neskoršie učenie a aplikáciu zručností

2. **Dáta učenia** – kritéria učenia sa sústreďujú na to či trénovaní vykazujú nadobudnutie okamžitých cieľov učenia programu. To môže zahŕňať administráciu pre a post programu vedomostného testu alebo testu zručností.

3. **Zmeny v správaní** – rozsah, do ktorého trénovaný demonštruje naučené zručnosti, keď sa navráti z programu do práce. Viacero faktorov však môže ovplyvniť transfér učenia. Tento krok môže obsahovať viac objektívnych posudzovaní.

4. **Výsledky** – rozsah, do ktorého tréning mal vplyv na organizačnú efektivitu (všeobecné zlepšenie v ekonomike, …). Avšak dáta týkajúce sa výsledku sú najťažšie získateľné a interpretovateľné.

Najväčšou kritikou je hierarchické poňatie 4 úrovní. Alliger et al (1997) zistili, že asociácie medzi týmito úrovňami sú nízke. Kraiger et al. (1993) navrhujú v druhej úrovni (učenie) viac detailnejšie hodnotenie založené na troch konceptuálne odlišných kategóriách výsledkov učenia: a) **kognitívne výsledky** (verbal knowledge, knowledge organisation, cognitive strategies), b) **na zručnostiach založené výsledky** (compilation, proceduralisation, compostion, automaticity), c) **afektívne výsledky** (attitudinal, motivational, self-efficacy, goal setting). Na základe identifikácie špecifických zmien, ktoré môžu byť výsledkami v týchto troch kategóriách učenia, je možné identifikovať najvhodnejšiu techniku hodnotenia / posudzovania /merania.

Transfér učenia

Hrajú tu úlohu charakteristiky trénovaného, dizajn tréningu a pracovné správanie na to, či budú naučené znalosti prevedené späť do pracovného prostredia zamestnanca. Napríklad jedinci s vyšším self-efficacy sa naučili nový materiál a zručnosti rýchlejšie a využívali tieto zručnosti na pracovisku. Self-efficacy reguluje správanie určovaním výberu úloh, snahy a perzistencie. Niektoré aspekty post-tréningového prostredia vedia podporiť, zhoršiť alebo dokonca zabrániť aplikácii nových zručností a vedomostí. Úlohu tu zohrávajú aj organizačná kultúra a klíma spolu so sociálnym podporným systémom. Manažéri majú kľučovú rolu pri transféri: majú zodpovednosť uistiť sa, že sú zdroje adekvátne pre trénovaných, keď sa vrátia z programu. Mali by poskytnúť nápovedy slúžiace ako pripomienky toho, čo bolo práve naučené a možnosti na použitie týchto zručností. Taktiež by mali poskytovať SV a odmeny.



Key learning point

Individuálne a organizačné faktory môžu slúžiť na určovanie toho, či učenie bude prenesené na pracovisko.

Hrozby vhodného hodnotenia Žiadna samostatná metóda nie je schopná poskytnúť detailné a komprehenzívne informácie zohľadňujúce všetky aspekty efektivity tréningového programu. Vyžaduje teda multi-metódový prístup a rozličné typy dát na zostavenie obrázku či tréningový proces dosiahol ciele a ako môže byť zlepšený. Problematickým je zistenie či práve tréning je zodpovedný za pozorovateľné zmeny. Hrozby sa týkajú validity, internej (rozsah do ktorého tréning priniesol nové učenie) a externej (rozsah do ktorého sa tréning bude dať generalizovať do nasledujpcich skupín trénovaných a nastavení).

Dizajny pre hodnotenie tréningu Používa sa najmä kvázi-experimentálny dizajn, pretože je často nemožné vytvoriť podmienky pre pravý experimentálny. **Pre-experimentálny dizajn**: **One-group a pre-post measure** – umožňujú merať zmenu v čase, nemožno však určiť či tréning spôsobil zmenu. To možno iba použitím kontrolnej skupiny (**experimentálny dizajn**). Stupeň kontroly v oblasti výskumu je často nemožná a preto sa využíva **kvázi-experimentálny dizajn** a **non-equivalent control group** (nie je náhodne zadelenie, určitá pracovná skupina, jednotka).

Učiaca sa organizácia a budúcnosť tréningu

Centrálnym konceptom je, že organizácia sa vie adaptovať jedine ak aj zamestnanci sú flexibilní a adaptívni na zmenu. Preto zamestnanci musia vnímať učenie ako stále prebiehajúcu črtu ich práce. Novým je zvyšovanie pozornosti na zachytenie individuálneho učenia, uisťovaním sa, že je predávané a zdieľané ostatnými členmi a skupinami organizácie a je použité nna dosiahnutie organizačných výhod. Posun z náhľadu na tréning ako top-down proces kedy organizácia identifikuje vedomosti a zručnosti požadované od zamestnancov a kontrolu k nim, a prístup cez formálne, štrukturované príležitosti učenia. Naproti tomu rastie záujem o vedomosti ako sociálne konštrukcie, spoluvytvárané jedincami skrz ich interakcie navzájom a s prostredím. Neformálne učenie, riadené záujmom a proaktívnou účasťou zamestnanca, je rozpoznaná ako stále prebiehajúca črta pracovného života. To je menej kontrolovateľné manažmentom, ale stále je kľúčové v dávaní zmyslu a vytváraní a zdieľaní porozumenia medzi kolegami. Wenger vyzýval tradičný psychologický pohľad na učenie ako individuálny kognitívny proces a argumentoval proti TSU, kde vedomosť je fluidná a spoluvytváraná. Definoval **communities of practice** – skupiny ľudí, ktorí zdieľajú záujem alebo zanietenie pre niečo čo robia a učia sa ako to robiť lepšie pri pravidelnej interakcií.

Nadpis

Nemám od Armstronga vydanie z roku 2002. Ak je niekto, kto by pozrel o čom písal na uvedených stranách, doplnila by som to z anglického pdf, alebo z najnovšej verzie, 10teho vydania z roku 2007.

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 zdieľaná 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“**

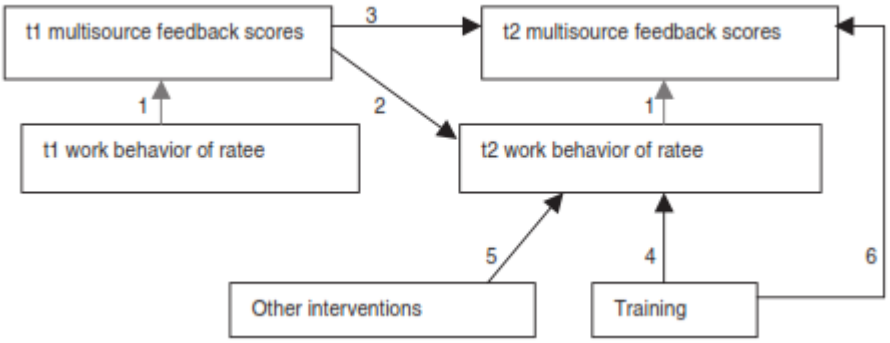
Viacnásobná SV je často ponímaná ako metóda pre hodnotenie zmeny v pracovnom správaní, avšak jej potenciál pre tento cieľ bol len málo skúmaný.

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 multisource feedback (Jellema, 2003, In Jellema et al., 2006).



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

Použitie partial Eta-squared

Štúdia 1 - efekty vyššie ako 0,10 (partial Eta-squared) nájdené iba u „aktívneho počúvania“ (peers), „diagnostických zručností“ (peers), „dávaní SV“ (self), „tolerancii stresu“ (supervízori a peers) a „integrite“ (self).

Štúdia 2 - žiaden efekt

Štúdia 3 - efekt vnímaný kolegami (peers) vyšší ako 0,10 v 16 z 19 dimenzií a signifikatný u 8 z nich a tiež na celkovej úrovni.

Diskusia

Detekovaných bolo zopár efektov tréningu. Kedykoľvek bol efekt pozorvaný, bol pozorvaný kolegami (peers). Prečo? Lebo pravdepodobne viacnásobná SV nie je vhodná metóda na meranie tohoto.

Ďalším vysvetlením, že je to vhodná metóda, ale neboli žiadne pozorovateľné efekty tréningu, tým že jedinci v kontrolnej skupine, tiež mohli na sebe pracovať aj na základe pretestovej SV. I tréning nemusel byť efektívn vzhľadom na pracovné správanie.

Taktiež mlže byť veľmi náročné meniť pracovné správanie, aj napriek tomu, že tréning je relevantný a užitočný.

Taktiež pouitá procedúra nemusela byť ideálna. Limity môžu byť v nenáhodnom výbere, slobodnou voľbou hodnotiteľov participantmi či pravdepodobnosť že vybraní hodnotitelia neboli v pozícii pozorovať správanie participanta.

Závery:

SV závisí od individuálneho hodnotiteľa zahrnutého vo viacnásobnej SV, skóre každého individuálneho hodnotiteľa by malo byť základom pre rozhodnutia. Každodenné fungovanie organizácie sa musí vysporiadať viacnásobnými predstavami na pracovné správanie.

Avšak pre použitie viacnásobnej SV ako hodnotenia tréningu je potreba viac intersubjektovej konzistencie než viacnásobná SV poskytuje.

Zdá sa, že je zložité použiť kvázi-experimentálny dizajn v takýchto organizáciach.

Výsledky nepodporujú viacnásobnú SV ako metódu pre hodnotenie tréningu.

Aplikácie viacnásobnej SV:

monitorovanie osobného rozvoja, diagnostika potrieb tréningu pred samotným tréningom. Viacnásobná SV je inštrument kedy hodnotiteľ aj hodnotený sa sústreďujú na dôležité pracovné správanie. Je to východí bod pre diskusiu a uvedomenie si dôležitého pracovného správania a pre priebežný proces osobného rozvoja,či už prostredníctvom tréningu alebo iných intervencií.