

## *Empirická studie*

ŘEZÁČOVÁ, L. 2015. „Životní cykly“ vzdělávacích a rozvojových potřeb. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 1, s. 29–57. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2015050129>.

Príspevek redakce obdržela: 29. 12. 2014.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 7. 4. 2015.

# „ŽIVOTNÍ CYKLY“ VZDĚLÁVACÍCH A ROZVOJOVÝCH POTŘEB

Lenka Řezáčová

**Abstrakt:** Empirická studie pojednává o vzdělávacích a rozvojových potřebách zaměstnanců vybrané organizace. Vzdělávací a rozvojové potřeby definují na základě teorií motivace, zaměřují se zvláště i na motivaci a bariéry ve vzdělávání dospělých s ambicí odhalit vznik, průběh, jednotlivé fáze a determinanty vzdělávacích a rozvojových potřeb z pohledu jednotlivce. Cílem je získání komplexnějšího pohledu na vzdělávací a rozvojové potřeby zaměstnanců, který může pomoci v motivaci dospělých ke vzdělávání obecně i v plánování efektivního podnikového vzdělávání a rozvoje.

**Klíčová slova:** vzdělávání, rozvoj, učení, celoživotní učení, motivace, vzdělávací a rozvojové potřeby, podnikové vzdělávání, bariéry ve vzdělávání

## “LIFE CYCLES” OF EDUCATIONAL AND DEVELOPMENT NEEDS OF EMPLOYEES

**Abstract:** The paper deals with employee educational and development needs of a concrete organisation. Educational and development needs are defined on the basis of theories of motivation, focus specifically on motivation and barriers in adult education with ambition to discover origin, process and determinants of individual perspective. The aim is to obtain a more comprehensive view of the educational and development needs of employees, which can help motivate adults to education and plan effective corporate education and development.

**Key words:** education, development, learning, lifelong learning, motivation, educational and development needs, training and development within company, barriers in education

Celoživotní učení, vzdělávání a rozvoj se pomalu, ale jistě stávají nutností, které významně determinují lidské potřeby a také samy o sobě potřeby představují. Dynamicky se měnící svět totiž zapříčiňuje velké množství změn v životech jednotlivců, výrazně je to vidět např. v oblasti kariéry. Dnes je zcela běžné, že jedinec za svůj (ekonomicky aktivní) život změní několikrát práci, mnohdy se stává, že změní i svou profesi. Potřeba neustálé aktualizace dosažených znalostí a dovedností je tudíž logickým důsledkem. Nejen proto je tematika vzdělávacích potřeb v současné době velmi aktuální a zabývá se jí nespočet autorů. Empiricky však bývá tato oblast rozpracovávána spíše kvantitativně a převážně jako předstupeň přímé realizace vzdělávacích akcí, popř. ve spojitosti se specifiky znevýhodněných skupin, nežli se záměrem zkoumat potřeby jako fenomén, jejich variabilitu, vznik či zánik, související determinanty apod. Navíc se příliš nerozlišuje rozvojová dimenze potřeb, která může představovat zcela jinou perspektivu i pro praxi, pro samotného zaměstnance, ale i pro další aktéry rozvoje a vzdělávání. Rozlišení vzdělávacích a rozvojových potřeb je jedním z předpokladů, se kterým ve studii pracuji.

K realizaci empirického výzkumu, jehož výsledky v následujícím textu prezentuji, jsem zvolila pobočku velké mezinárodní společnosti s očekáváním příznivých podmínek pro výzkum týkající se vzdělávacích potřeb. Jedná se v podstatě o prototyp prostředí nabízejícího ideální podmínky pro odborníky ve vzdělávání dospělých, ať už z hlediska výzkumného terénu, či pracovního uplatnění.

Cílem příspěvku je popsat vzdělávací a rozvojové potřeby zaměstnanců: jak jsou tyto potřeby vnímány samotnými zaměstnanci, jaké potřeby zaměstnanci identifikují a deklarují, kde a jak potřeby vznikají či zanikají (a zdali), a rovněž zjistit, co dalšího vstupuje do problematiky vzdělávacích a rozvojových potřeb dospělého, popsat možné komponenty, determinanty, podoby a popř. i principy potřeb s ambicí zachytit potřebu jako celek – „životní cyklus“.

## 1 Teoretická východiska a klíčové koncepty

Zaštiťujícími východisky je *celoživotní učení* a *vzdělávání dospělých*, definice těchto obecných konceptů ve studii však překročím. Pro její účely je stěžejní výše profesního vzdělávání dospělých v kontextu organizace, tzv. *podnikové vzdělávání*, za jehož základní formy zpravidla považujeme řízené vzdělávání při výkonu práce na pracovišti, řízené vzdělávání mimo výkon práce na pracovišti, řízené vzdělávání mimo pracoviště (např. ve vzdělávacích institucích), neřízené učení při výkonu práce na pracovišti, neřízené učení mimo výkon

práce na pracovišti (Dvořáková et al., 2007). Rozdělení tak může pokrývat i formy podle rozdělení na formální, neformální a informální učení. Můžeme také použít rozdělení na *in-the-job* (na pracovišti) nebo *off-the job* (mimo pracoviště). V souvislosti s tímto rozdělením pak také vznikla další kategorie, tzv. *workplace learning*, definované jako „učení na pracovišti, pro pracoviště a prostřednictvím pracoviště“ (Evans in Novotný, 2009, s. 49), které zahrnuje v podstatě všechny formy učení uvědomované i bezděčné, jakkoliv související s prací (zaškolení, profesní vzdělávání, plánování kariéry, outplacement aj.). Pokud se přikloníme k této sjednocující kategorii, zbývá rozlišit jen jednotlivé metody<sup>1</sup> používané v podnikovém vzdělávání a rozvoji. Způsoby realizace, zvolené formy a metody hrají roli nejen v aktuální motivaci, ale také ve vztahu k budoucnosti. Předchozí zkušenost, jak uvádím dále, je u dospělých směrodatná pro další vzdělávání a rozvoj (ovlivňuje další potřeby a motivaci).

Kategorie podnikového vzdělávání zahrnuje velké množství různých podob vzdělávacích akcí, od čehož se odvíjí i variabilita možných potřeb dospělých (pracovníků/zaměstnanců) vztahujících se k jejich vzdělávání a rozvoji. I vzhledem k této variabilitě je v organizačním kontextu vzdělávacím potřebám věnována stále větší pozornost. Identifikace potřeb je totiž považována za předpoklad efektivního rozvoje a vzdělávání jedince. Analýzy potřeb, jak jsem zmiňovala v úvodu, bývají zaměřené k přímé aplikaci, často se tak stává, že potřeby jsou zaměňovány spíše za přání, zájmy nebo požadavky (Jarvis in Šedřová, Novotný, 2006), nemají tak charakter potřeb, a tudíž ani nemohou být vzděláváním dost dobře naplňovány.

Dalšími klíčovými koncepty studie jsou *vzdělávací potřeby* a *motivace*. Ačkoliv je dnešek dobou změn a nároků na znalosti a kompetence, paradoxně takřka dvě třetiny dospělých v České republice u sebe neidentifikují a nerealizují žádné vzdělávací potřeby (Šedřová, Novotný, 2006). Výsledky tohoto výzkumu sice nejsou z nejnovějších, ale porovnáme-li je např. s aktuální účastí dospělých na dalším vzdělávání podle Českého statistického úřadu, výraznou proměnu bychom dnes patrně neshledali. Charakteristický je stále spíše „hon za tituly“ v počátečním vzdělávání a následné zanedbávání dalšího rozvoje po zbytek života (Zdráhalová, 2012). Příčinu tohoto paradoxu vidím především v řadě vnitřních a vnějších faktorů ovlivňujících vzdělávací potřeby jedinců. Kromě společenských a organizačních kontextů je třeba ještě zmínit vnitřní (osobní/afektivní) determinanty. Tyto vstupní determinanty, tedy motivy,

<sup>1</sup> Metodami mohou být přednáška, demonstrování, simulace, instruktáž, porady a diskuse, samostudium, workshopy a případové studie, brainstorming, hraní rolí, assessment a development centra, action learning, konzultace, supervize, mentoring a koučink, teambuilding, outdoor/adventure/cross training (Průcha, Veteška, 2012; Armstrong, 2007; Dvořáková et al., 2007).

bariéry, postoje a hodnoty dospělých jedinců, hrají, podle mého názoru, ve vzdělávacích potřebách tu nejzásadnější roli.

Vnitřní determinanty popisují nejčastěji psychologické teorie motivace. Ty vysvětlují vznik potřeb na fyziologickém principu homeostázy. Předpokladem vzniku potřeby je narušení rovnováhy, tedy pocíťovaný dyskomfort nedostatku či nadbytku. Přirozenou tendencí organismu je narušenou homeostázu opět vybalancovat a pocit nepohodlí tak odstranit. Udržení rovnováhy představuje základní lidskou potřebu. Vzdělávací potřeba je pak „hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro další existenci, zachování psychických i fyzických nebo společenských funkcí“ (Palán, 1997, s. 128). Vzdělávací potřebu je podle Palána (1997) možné také charakterizovat jako interval mezi aktuální a žádoucí, předem definovanou úrovní výkonu (znalosti/dovednosti). Jiní autoři zase ve vzdělávacích potřebách vidí potenciál k rozvoji znalostí, dovedností, návyků či způsobů chování (Rogers in Šedová, Novotný, 2006). Vzdělávací potřebu je tedy možno chápat jako negativně působící disbalanci, zapříčiněnou pocíťovaným deficitem či potenciálem vztahujícím se ke společenským, občanským i profesním rolím. V teorii nalezneme také rozdělení na subjektivní (vnímanou samotným jedincem) a objektivní (identifikaci např. zaměstnavatelem) dimenzi vzdělávacích potřeb (Šedová, Novotný, 2006). Vzhledem k zavádějícímu slovu „objektivní“ bych se však spíše přiklonila k rozdělení vzdělávacích potřeb na interně a externě identifikované. Interní (subjektivní) vzdělávací potřeby navíc mohou být pocíťovány buď jako tlak zvnějšku (např. představa jednotlivce o nárocích společnosti nebo trhu práce), nebo jako tah zevnitř (např. touha po osobním uspokojení či růstu).

Při vymezení role motivace v potřebách vycházím z Maslowova předpokladu, že „uspokojená potřeba nemotivuje“ (Madsen, 1979, s. 297). Uspokojená potřeba tedy není motivem. Motivy jsou příčinou chování, které vychází z potřeb a zároveň se tímto chováním snaží potřeby uspokojit. Motivaci můžeme obecně definovat jako vnitřní stav, popř. podmínku, která aktivuje a udává směr. Existuje celá řada dělení motivů. Motivy můžeme členit na vnitřní a vnější, prvotní a odvozené, plně či částečně uvědomované a neuvědomované, vrozené a získané, materiální a duchovní apod. (Dvořáková et al., 2007). Murray dělil potřeby (motivátory) na *viscerogenní* (vzduch, voda, jídlo, sex, vyhnutí se nebezpečí, spánek . . .) a *psychogenní* (potřeby týkající se prestiže, moci, udržení statusu, vztahů, neživých věcí a potřeby vztahující se k poznávání) (Madsen, 1979).

Přední představitel tzv. třetí síly v psychologii předpokládal, že základní motivační tendence, které stejně jako Murray nazýval potřebami, jsou

organizované v hierarchii. Maslow dělil potřeby na *potřeby nižší* a *vyšší* nebo na *potřeby nedostatku* a *potřeby růstu* či *metapotřeby*, kam spadá potřeba sebeaktualizace (Maslow, 2000). Vyšší potřeby se objevují pouze tehdy, jsou-li ty nižší satureované, což je jedna z hlavních Maslowových hypotéz. Uspokojení vyšších potřeb však nesměřuje k odstranění deficitu ani uvolnění napětí, chování/jednání vedoucí k jejich uspokojení je samo o sobě příjemné a vede k pokračování a k hledání nových a vyšších cílů, ačkoliv jejich odložení může být snadnější než u potřeb nižších (Vernon, 1971). V opravdové sebeaktualizaci musí být zapojeny motivace týkající se zájmů, osobního úspěchu a vztahů. Do nejvyšší kategorie metapotřeb také zařazuje (nebo s nimi úzce spojuje) potřeby estetické a potřeby vědění a porozumění (Maslow, 2000). Pozice potřeby vědění a porozumění (nebo také potřeby kognitivní, vzdělávací nebo potřeby učit se) jsou však stále tématem odborné diskuse. Potřeba učit se je označována za základní potřebu, sloužící k přežití a přizpůsobení se. Chuť učit se považuje za přirozenou i např. Jarvis (1995), alokuje ji ale v hierarchii výše. Jarvis představil modifikaci Maslowovy hierarchie potřeb, kdy potřeby učení a poznávání zasazuje do pomyslné pyramidy mezi potřebu lásky a sounáležitosti a potřebu úcty a uznání (Jarvis, 1995). Motivaci k učení lze definovat jako aktivizující, posilující a řídicí faktory chování, které souvisí s nějakým cílem učení (Armstrong, 2007). Podle Průzkumu vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti (Průzkum..., 2009) je právě motivace nejčastějším problémem v oblasti dalšího vzdělávání. V oblasti motivace dospělých ke vzdělávání a rozvoji, jejich základních principů a výsledků realizovaných výzkumů se často setkáváme s dělením motivace na vnitřní a vnější.

Vnitřní motivy mají povětšinou dispoziční charakter, ale mohou zůstat na úrovni představy či touhy. Psychologie je chápána jako vnitřní síly subjektu (Hartl, Hartlová, 2010). Vnitřní motivace jedince ke vzdělávání souvisí i s jeho hodnotami a postoji. Celá problematika se tak stává záležitostí výchovy (Zdráhalová, 2012), zděděného kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu a také zkušeností s předchozím vzděláváním. Z předešlých zkušeností (v úloze žáka, studenta, vzdělávajícího se zaměstnance apod.) si může jedinec vytvořit předsudky a obavy spojené s dalším vzděláváním. Určité vzpomínky a jejich kognitivní zpracování tak mohou ve vzdělávání brzdit nebo naopak k němu povzbuzovat (Machalová, 2006). Vliv na motivaci má také národní kultura, a to je důvodem, proč mnohé motivační teorie nejsou platné napříč celým světem. Výše popsaný Maslowův model je z tohoto hlediska také zpochybňován. Motivace dospělých ke vzdělávání a rozvoji je založena na několika zásadních principech. Předně je spojena s cíli vzdělávání, dále je ovlivněna přímým výsledkem a jasnou návratností investic (např. apli-

kovatelností v praxi nebo kariérním postupem). Dospělý potřebuje vidět přímou spojitost mezi vzděláváním a svými cíli, zájmy a hodnotami a zároveň musí věřit realizovatelnosti těchto cílů. Je také podstatné, aby se vzdělávaný cítil být tvůrcem a realizátorem svých vzdělávacích cílů (Zdráhalová, 2012). Po počátečním rozhodnutí a zahájení studia motivace neklesá, ba naopak. Dokládají to i u nás realizované výzkumy vzdělávání dospělých, které ukazují, že vzdělávací potřeby a zájem účastnit se vzdělávání mají více ti lidé, kteří se už v minulosti nějakého dalšího vzdělávání účastnili nebo se ho zrovna účastní (Rabušicová, Rabušic, Šed'ová, 2008).

Za motivy dospělých ke vzdělávání a rozvoji jsou nejčastěji označovány: příprava na novou práci, pomoc v současné práci, být lépe informovaný, strávit příjemně čas, úkoly z domácnosti, jiné úkoly, potkat nové lidi, útěk z každodenní rutiny (Jarvis, 1995).

V souvislosti s aktuálními sociálními podmínkami je potřeba také zmínit další vývojovou tendenci, pojící se především s evolucí postindustriálních společností a relativním hmotným dostatkem. Postupně se totiž mění i postoje jedince k práci – od původního pojetí práce jako prostředku k dosažení určitých cílů, které je označováno jako „instrumentální“, k více „duchovnějším“ pojetí práce, kdy lidé v práci hledají především vnitřní přínosy (Senge, 2007). Změna pojetí práce by pro společnosti mohla představovat i vodítko k motivaci zaměstnanců, která je nyní pro udržení stávajících zaměstnanců a získávání nových kvalitních pracovníků důležitější než dříve. Rozvoj lidských zdrojů, inovace a organizace práce jsou totiž nejen nástroji zvyšování výkonu, ale i konkurenčními výhodami společností (Novotný, 2009). Obecně jsou vzdělávání a rozvoj komplexními nástroji motivace, mohou totiž ve svém důsledku představovat finanční i nefinanční benefit. Ze vzdělávání a rozvoje může zaměstnanec vytěžit mnohem více než z kteréhokoliv jiného benefitu. Objevujeme zde tedy zacyklení, na jedné straně se zabýváme motivací ke vzdělávání dospělých (jak podněcovat vzdělávací a rozvojové potřeby dospělých, jak zvyšovat jejich účast na vzdělávání), a na druhé straně samo vzdělávání a rozvoj představuje nástroj k motivaci dospělých (v našem případě zaměstnanců).

Klíčovými koncepty z hlediska realizace výzkumu jsou ale především *učení*, *vzdělávání* a *rozvoj*. Zde se totiž potýkáme s terminologickou nejasností. Ta pramení už z překladů anglických termínů *education*, *learning* nebo *training*. Pro tyto výrazy buď nemáme v češtině vhodné jednoslovné ekvivalenty, nebo se používají ve více významech (např. *learning* jako *učení* či *vzdělávání*; *training* jako *výcvik* nebo také *odborné vzdělávání*).

*Učení* je jedním z nejdůležitějších psychických procesů a zároveň jednou z hlavních podmínek existence a vývoje jedince i celé společnosti. Učení je

podle mnohých teorií lidskou přirozeností. Podle Jarvise (2010) máme jako lidé přirozenou chuť učit se. Pro naplnění konceptu celoživotního učení je žádoucí tuto přirozenou chuť podporovat a (znovu) nacházet i u dospělých tak, aby se učení stalo v podstatě životním stylem. Učení je velmi široký pojem, může být uvědomované i neuvědomované, záměrné i bezděčné, může ovlivňovat kognitivní, konativní i afektivní složky osobnosti (znalosti, dovednosti, zvyky, představy, pocity...). Učení tak v podstatě prostupuje celý náš život. Ve spojitosti s dospělými se proto zdá být ze své podstaty vhodnějším výrazem *učení dospělých* (nebo celoživotní učení) než *vzdělávání dospělých* (nebo celoživotní vzdělávání).

*Vzdělávání* se týká především kognitivní složky rozvoje jedince, získává a rozvíjí znalosti, dovednosti a postoje jedinců (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). *Vzdělávání* je oproti učení řízený proces systematického a usměrňovaného učení nebo vyučování. V rámci podnikového vzdělávání je záměrem odstranění rozdílů mezi aktuální (subjektivní) kvalifikací pracovníků a požadavků, které jsou na ně kladeny v rámci výkonu pracovních činností (Průcha, Veteška, 2012). *Vzdělávání* má zpravidla svůj plán i cíl, který je obsažen v obsahu vzdělávání, učivu nebo kurikulu. Existují různé metody vzdělávání, které se většinou volí podle vzdělávacích potřeb, cílů, cílové skupiny nebo plánů. Dalším rozdílem oproti učení je institucionální pojetí vzdělávání, které představuje vzdělávací systém se stupni vzdělání a jednotlivé kategorie vzdělávacích institucí. Oproti učení je tedy vzdělávání užší pojem, zahrnující řízené a záměrné aktivity a procesy, v podnikovém vzdělávání se většinou vztahuje k současné pracovní činnosti (Průcha, Veteška, 2012).

Ve vztahu k dospělým je frekventovaným pojmem také *rozvoj*. Je to základní teoretická kategorie andragogiky, pedagogiky i vývojové psychologie a zároveň představuje také hlavní cíl těchto oborů. *Rozvoj* je vývojový proces, který se dříve přisuzoval spíše období dětství a dospívání, v současné době je přijímáno pojetí, podle kterého *rozvoj* osobnosti probíhá v průběhu celého života. *Rozvoj* ve smyslu vzdělávání dospělých „připravuje jedince na zvládnutí jeho budoucích šancí bez ohledu na jeho současné zařazení ve společenské dělbě práce“ (Palán, 1997, s. 102). Bere na sebe podobu nejrůznějších forem edukativních akcí, které připravují pracovníky pro odpovědnější a náročnější pracovní úkoly. Projevuje se osvojováním a zdokonalováním různých znalostí, dovedností a kompetencí v profesní oblasti, ale také v různých zájmech jedince, ve způsobech trávení volného času, nezávisí tedy pouze na formálním vzdělávání ani na pracovním prostředí. V organizační rovině je *rozvoj* zaměstnanců (obecněji lidských zdrojů) považován za investici do budoucna a také za příspěvek k seberealizaci pracovníka. Může tudíž sloužit

i jako nástroj motivace. Plánování rozvoje pracovníků zahrnuje i tzv. kariérový management (Armstrong, 2007). Rozvoj tedy směřuje do budoucnosti.

Pro obě dimenze (vzdělávání i rozvoj) se však často používá společné označení *vzdělávání* (např. vzdělávací potřeba, vzdělávání dospělých, celoživotní vzdělávání). Proto i většina zdrojů, témat a koncepcí používá pouze pojem *vzdělávání*, i když se jedná o rozvoj pro budoucí kariéru, budoucí úkoly apod. Vzdělávací a rozvojové potřeby pro účely svého výzkumu odlišuji. Za vzdělávací potřeby považuji ty, které se dají saturovat nějakým typem vzdělávání a vztahují se k aktuálně vykonávané pracovní činnosti. Za rozvojové považuji potřeby, které se vztahují k budoucímu uplatnění jedince, ke zvládnání budoucích pracovních úkolů apod.

## 2 Metodologie výzkumného šetření

Základní výzkumná otázka, *jak jsou vnímány vzdělávací a rozvojové potřeby samotnými zaměstnanci organizace*, odvozená od cíle výzkumu, determinuje užití kvalitativního výzkumného designu. Široká definice pak poskytuje prostor k další specifikaci (*Jak vzdělávací potřeby zaměstnanců vznikají? Co zaměstnance motivuje ke vzdělávání a rozvoji? Co vše potřeby ovlivňuje?*), na jejímž základě vznikl základ výzkumného nástroje.

Téma vzdělávacích potřeb bývá často tématem výzkumů kvantitativních designů, rovněž i ve firemním prostředí bývají vzdělávací potřeby analyzovány spíše kvantitativně (distribucí dotazníků s výběrem z předem definovaných možností a statistickým vyhodnocováním). Kvalitativní zaměření výzkumu poskytuje podmínky k získání detailních a komplexních informací o studovaném jevu (Švaříček, Šedová, 2007). Záměrem této studie je získat co nejvíce detailních informací o vzdělávacích a rozvojových potřebách zaměstnanců velké mezinárodní firmy, získat integrovaný pohled a co nejvíce objasnit celý tento proces z perspektivy jednotlivce.

Sběr dat byl prováděn v listopadu roku 2012 se zaměstnanci brněnské pobočky nejmenované mezinárodní průmyslové společnosti s dlouholetou tradicí<sup>2</sup>. Společnost je považována za špičku ve svém oboru, vyvinula a nabízí unikátní technologie, které využívají přední světové společnosti zabývající se

<sup>2</sup> Společnost byla založena v roce 1919 v Londýně, postupně se její působení rozšířilo z Velké Británie do dalších zemí Evropy i světa. Nyní působí ve dvaceti zemích a má kolem 3 000 zaměstnanců. V České republice působí od roku 2006. Má zde jak primární výrobu, servis, tak i administrativní podporu. Brněnská pobočka, ve které jsem výzkum realizovala, funguje od roku 2009 a v rámci tzv. Financial Services Centre (FSC) se zabývá správou financí společnosti (účetnictvím, daněmi, fakturací, pohledávkami, analýzou apod.). Jejím cílem je centralizovat účetní a finanční procesy z Velké Británie, Evropy a Spojených států amerických. Dohromady spravuje čtrnáct subjektů společnosti. V době, kdy jsem prováděla sběr dat, měla pobočka 75 zaměstnanců. Zaměstnanci mají převážně vysokoškolské vzdělání s ekonomickým zaměřením.



farmaceutickým či ocelářským průmyslem, výrobou polovodičů či solárních panelů. Společnost jsem zvolila z důvodu již zmíněného očekávání příznivějších podmínek; ty vnímám především v pozitivním přístupu společností tohoto typu k rozvoji lidských zdrojů, ale také v požadavcích na zaměstnance (hlavně z pohledu kvalifikace). Vysokoškolsky vzdělaní lidé podle posledních výzkumů vzdělávání dospělých (Rabušicová, Rabušic, 2008) patří totiž ke skupině, která se nejčastěji a v největší míře vzdělává. Navíc obory týkající se ekonomiky a financí jsou poměrně dynamické, což předpokládá jistou motivaci či tlak na pracovníky těchto oborů neustále se vzdělávat a rozvíjet.

Významnou podmínkou výzkumu, plynoucí rovněž z výběru tohoto typu organizace, představoval specifický jazyk užívaný respondenty (zkratky, cizojazyčná odborná slovní spojení, hovorové česko-anglické termíny apod.). Používat jazyk respondentů, jak uvádí Gavora (2010), bylo tedy velmi náročné a vyžadovalo to přípravu i následné konzultace. Při rozhovorech se ukázalo jako velmi užitečné využívat tzv. zpětnou verifikaci zjištění (Gavora, 2010, s. 203), která pomohla nejen k objasnění toho, o čem respondenti hovoří, ale také k dalšímu zpřesňování a dalším, někdy velmi podstatným informacím.

Výběr respondentů byl prováděn, byť ne zcela pro tento design typicky, se záměrem pokrýt i případné odlišnosti mezi odděleními (předpokládala jsem, že např. finanční analytici budou mít odlišné potřeby než pracovníci oddělení péče o zákazníky). Losováním byli vybráni z každého oddělení dva zaměstnanci, přičemž z losování byli vyřazeni zcela noví pracovníci (ve zkušební době), jejichž vzdělávací potřeby by mohly být výrazně odlišné od potřeb ostatních zaměstnanců. Výběr byl tedy náhodný v rámci oddělení, losování bylo usměrněno výše popsaným způsobem tak, aby co nejvíce zachytilo šíři pobočky (názorovou, postojovou, oborovou atd.). Losování mělo zamezit manažerům volit si své favorizované podřízené nebo podřízené s určitým pro ně či pro společnost žádoucím postojem, což by následně mohlo ovlivnit výsledná zjištění.

Skupina respondentů (vzorek) byla složena z deseti řadových pracovníků pěti různých oddělení, z toho byly čtyři ženy a šest mužů. Devět respondentů mělo vysokoškolské vzdělání ekonomického směru (ekonomie, finance, daně, účetnictví), jeden respondent měl vysokoškolské vzdělání humanitního směru. Jeden z respondentů byl cizinec. Věkové rozložení bylo v rozmezí 25 až 34 let. Skupina byla poměrně homogenní co do věku i vzdělání, poměr pohlaví byl takřka vyrovnaný a odpovídal i složení celé pobočky. Jen zastoupení cizinců bylo na pobočce větší.

Sběr dat byl prováděn metodou polostrukturovaných individuálních rozhovorů, což je jedna z kvalitativních metod, kdy je rozhovor jen částečně připraven. Výzkumník má k dispozici pouze rámcové otázky, ale nedrží se

jich pevně. Přizpůsobuje se podle vývoje rozhovoru, otevřenosti respondenta a navazuje především na obsah rozhovoru (Gavora, 2010). Připravenou část rozhovorů tvořily otevřené otázky. Při konstrukci výzkumného nástroje jsem vycházela z uvedené hlavní výzkumné otázky a jejích specifikací. Rozhovory byly po souhlasu respondentů nahrávány a následně analyzovány. V jednom případě respondent nesouhlasil s nahráváním, což bylo plně respektováno. I ostatní etické aspekty výzkumu byly ošetřeny. Především byla zajištěna maximální anonymita respondentů (striktní mlčenlivost vůči ostatním kolegům i vedení společnosti, minimalizace rizik identifikace respondenta v popisu vzorku i v interpretaci výzkumných zjištění např. užitím jednotného (mužského) rodu v textu).

Další techniky používané v rozhovorech byly přejaté hlavně z koučinku. Používala jsem tzv. zrcadlení a backtracking, což jsou rovněž techniky verifikace zjištění. Nejen při vedení rozhovorů je pro výzkumníka důležité zachovat správný přístup. Koučink jej nazývá jako „pozici kouče“. Jde o nehodnotící přístup, zájem o člověka i o to, co říká, naladění, zvědavost, nepředpojatost a korektnost (Atkinson, Chois, 2007, s. 14). Tyto zásady jsou velmi dobře aplikovatelné i pro výzkum. Stěžejní technikou rozhovorů bylo tzv. koučinkové kolo (Atkinson, Chois, 2007, s. 18), aplikované pro zjištění důležitých aspektů práce respondentů. Pomocí otázky, jakého člověka by za sebe hledal na svoji pozici, si respondent do tohoto kola zaznamenal nezbytné znalosti a dovednosti pro práci na své pozici (užívání projekce). Následně jsem požádala respondenta o hodnocení sebe sama v těchto oblastech (technika škálování). Od hodnocení se pak odvíjely otázky právě na vzdělávací potřeby – oblasti, které chtějí zlepšit, na potenciál do budoucna apod. „Koučinkové kolo“ sloužilo v podstatě jen jako téma, způsob rozvedení otázek v rozhovoru a jako materiál k diskusi. Dál jsem s ním nepracovala. Tato technika se nakonec ukázala jako velmi vhodná a podnětná. Grafické znázornění bylo pro respondenty, patrně i s ohledem na jejich profesi, jakýmsi faktickým a konkrétním uchopením toho, o čem mluvili. Navíc podněcovalo o tématu přemýšlet, produkovat další možnosti a myšlenky si uspořádat.

Při analýze dat byla užitá jedna z klasických metod kvalitativního designu a prvek zakotvené teorie – otevřené kódování (Hendl, 2005). Následná analýza byla provedena pomocí techniky „vyložení karet“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 226), což obnáší uspořádání kategorií vzniklých z otevřeného kódování na základě vzájemných souvislostí a vztahů. Výsledkem mnohačetného třídění kódů a kategorií a restrukturalizace nabízených kauzalit je jednak výčet kategorií vzdělávacích a rozvojových potřeb znázorněný v klasické hierarchii, ale především pět výsečí tzv. životních cyklů vzdělávacích a rozvojových potřeb.

### 3 Výsledky a diskuse

Výsledkem analýzy dat jsou kauzality tvořící výšeče tzv. životních cyklů vzdělávacích a rozvojových potřeb řadových zaměstnanců, které znázorňují různé varianty vzniku a průběhu potřeb z perspektivy samotných řadových zaměstnanců. Identifikují tak faktory, které determinují vznik a vlastně i podobu vzdělávacích a rozvojových potřeb.

Obecné potřeby a motivy (myšleno vnitřní) byly respondenty zmiňovány v souvislosti se vzdělávacími či rozvojovými potřebami. Společně s deficit/potenciály a startéry<sup>3</sup> determinovaly vzdělávací a rozvojové potřeby u respondentů. Podle již zmiňované modifikace Maslowovy teorie potřeb (Jarvis, 1995) lze i tyto potřeby (kódy) hierarchizovat (viz níže obrázek 1). Hierarchie dokresluje i následující interpretaci zjištěných kauzalit. Ukazuje, z jakých úrovní pyramidy potřeb pochází konkrétní vzdělávací či rozvojová potřeba respondenta.

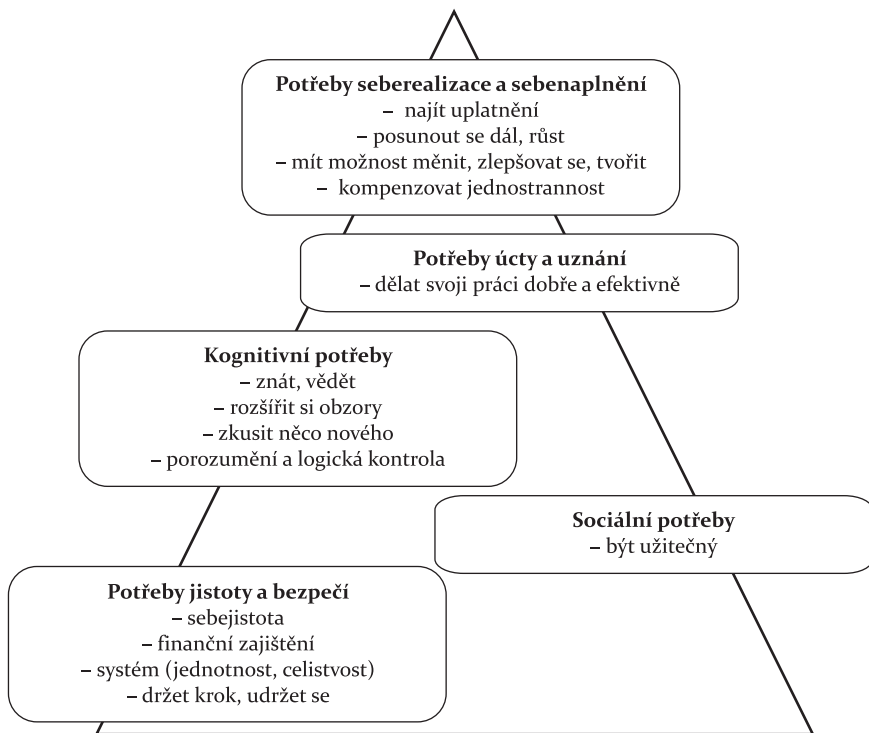
Metafora „životního cyklu“ byla použita k interpretaci dat se záměrem nastínit zbývající část procesu vzdělávacích a rozvojových potřeb, tedy nejen jejich vznik (ten se navíc už vzhledem k samé podstatě cyklu obtížně stanovuje). S odkazem na motivační teorie saturovaná potřeba už není jako potřeba pocítována, tudíž v podstatě není – zaniká nebo se modifikuje. Jakmile se totiž objeví nějaký další startér, naruší homeostázu, navozuje pocit deficitu či potenciálu a vzniká další potřeba. Podle Maslowovy teorie potřeb (Madsen, 1979) by pak uspokojení jedné potřeby vedlo (bylo startérem) k potřebě jiné, vyšší. Kruh se uzavírá a jeden cyklus střídá druhý, tak jako v životech lidí. Níže uvádím interpretaci výsledných výšečí pěti „životních cyklů“ vzdělávacích či rozvojových potřeb a související faktory z pohledu řadových zaměstnanců.

#### 3.1 Cyklus „práce – limit – deficit – obecná potřeba – vzdělávací potřeba“

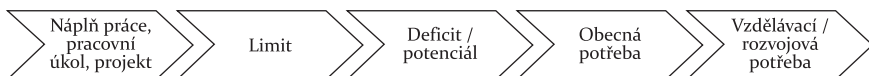
Jde o jeden z nejobsáhlejších cyklů tohoto výzkumu (co do potřeb, které sem spadají), kdy startérem celého cyklu je buď práce samotná (náplň práce, pracovní úkol, projekt...), nebo až následující omezení (limity) plynoucí z deficitů znalostí či dovedností. Výsledkem tohoto cyklu jsou vzdělávací i rozvojové potřeby v závislosti na tom, zda výsledkem pocítovaného limitu je deficit, či potenciál. Grafické znázornění cyklu představuje obrázek 2.

Za limity, které vyplynuly v deficit či potenciál znalostí či dovedností, respondenti označovali např. *ztrátu času* jak při opravování chyb, tak i např. při čekání na ostatní kolegy a jejich výstupy, *zbytečnou práci navíc, častou*

<sup>3</sup> Startéry představují kategorii faktorů, které ovlivnily („odstartovaly“) vznik potřeb, počáteční motivy či incentivy v podobě činnosti, podmínek apod.



Obrázek 1. Hierarchie v kategorii Obecné potřeby a motivy



Obrázek 2. Cyklus „práce – limit – deficit – obecná potřeba – vzdělávací potřeba“

*chybovost, nedorozumění s kolegy, nadřizenými i zákazníky a konflikty, které pak vedly k narušení vztahů a dobré atmosféry, nejistotu či omezení ve vyjadřování, neefektivnost a komplikovanost. Důležitost efektivnosti práce a nakládání s časem dokresluje výpověď respondenta R3, který má jasnou představu o svém deficitu a také má představu, co by mu nabyté vědomosti a dovednosti přinesly: „Právě ten Excel tam potřebuju . . . , protože když trávíte hodně času manuální prací, přepisováním z kolonky do kolonky, tak tím ztrácíte hodně času . . . Takže jakmile já budu schopný tuhle rutinní práci zvládat rychleji, tak se budu dostávat k řešení obchodních problémů*

*mnohem dřív a budu stíhat. A to bych chtěl dělat, to je pro mě rozhodně zajímavější.*“ Zde se tedy zdokonalení v Excelu stává především vzdělávací potřebou vztaženou k aktuální pracovní pozici. „Motorem“ celého cyklu je obecná potřeba, která – pokud není plně uspokojená – stejně jako v obecné teorii motivace (Madsen, 1979) působí jako motivátor. V této souvislosti byly respondenty zmiňovány potřeby jak ze skupiny nižších potřeb, např. *potřeby jistoty a sebejistoty* (potřeba sebejistoty, potřeba zvládat práci, udržet se), tak i ze skupin potřeb vyšších, kde byly zastoupeny *potřeby kognitivní* (znát, vědět, rozumět) a *potřeby seberealizační* (mít možnost věci měnit, zlepšovat, tvořit), jejichž příkladem může být úryvek z rozhovoru s respondentem R<sub>1</sub>, kde je zřejmý zájem zaměstnance o hlubší porozumění o využívání nástroje jako tvůrčího v plné jeho šíři a možnostech: „*Kdybych měl přístup do toho systému a mohl si ho prozkoumat zevnitř, aby nebyl jenom jako pracovní nástroj, ale i jako nástroj... tvůrčí!*“ Dalšími vyššími potřebami byly *potřeby úcty a uznání* (dělat svoji práci dobře), kdy úcta a uznání jsou myšleny nejen ve smyslu uznání a úcty od druhých, ale i od sebe samého, jako vědomí, že dělá svoji práci kvalitně, je na svém místě atd. Zmíněnou hierarchii naznačuje obrázek 1.

Vzdělávacími potřebami vznikajícími v tomto cyklu byly podle získaných dat *zdokonalení se v angličtině*, a to jak v odborné, tak i v běžné komunikaci, která zůstává často v pozadí, respondenti pociťují deficit např. slovní zásoby, *praktický trénink práce v SAPu<sup>4</sup>, s Excelem*. Nejvhodnější formu respondenti viděli v tréninku přímo při práci, kdy by je trenér (kolega či teamleader) sledoval při práci, opravoval, učil nové postupy, způsoby a funkce. Stejný způsob saturace zmiňovali respondenti i u *potřeby multikulturního tréninku komunikace*. Z odborného vzdělávání pak respondenti zmiňovali ještě *odborné vzdělání v IT*, konkrétně v oblasti sítí. Někteří respondenti deklarovali rozvojovou potřebu *dalšího cizího jazyka*, konkrétně němčiny, která by diametrálně pozdvihla komunikaci s některými zákazníky. Podstatná pro zkoumanou skupinu byla i *potřeba důsledného zaškolování* na nových pozicích, které podle jejich názoru není dostačující, dále pak *potřeba poznat práci ostatních* (kolegů, oddělení), jejich pracovní náplň, oblast zodpovědnosti a kompetencí, u které jako způsob saturace zmiňovali zlepšení komunikace od společnosti jako celku až po jednotlivé týmy, popř. možnost pracovních cest na jiné pobočky u nás i v zahraničí tak, aby reálně viděli práci ostatních, seznámili se a navázali lepší spolupráci. Významná byla také *potřeba spolupráce a týmovosti* jak v rámci celé společnosti, tak i v jednotlivých týmech, jak popisuje respondent R<sub>1</sub>: „*Ideální by bylo, kdyby se všichni znali*

<sup>4</sup> Jeden z rozšířených programů na evidenci, archivaci, skladové hospodářství, finance, process management apod., používaný firmami na celém světě.

osobně... *Cestování, společné večírky... Což v této době, kdy říkáme, že je krize, je to vlastně něco zakázaného. To si myslím, že může mít na firmu špatný dopad, když se lidé nebudou znát anebo nebudou mít k sobě tak blízko a vřelejší vztahy... Když se známe jenom přes strohou větu e-mailu, nemůžeme si dovolit psát si dlouhé e-maily. Takže je tam dost nepochopení...*“ Respondent popisuje kromě své představy jednu z nejvíce pociťovaných bariér ve zkoumané skupině (finance), popisuje také důsledky příliš formálních vztahů a strohé komunikace ve firmě.

S komunikací ve společnosti souvisí i další potřeba, kterou je *potřeba informací o změnách* (a jejich důvodech), *procesech a strategiích* ve firmě, kdy se podle respondentů jedná hlavně o komunikaci mezi týmy a mezi manažery. Poslední potřebou v tomto cyklu, nikoliv co do významu, je *potřeba získání větších kompetencí a zodpovědnosti*, kdy by respondenti uvítali možnost řešit některé problémy sami, mít větší pole působnosti, více zodpovědnosti, a tudíž i větší možnost seberealizace a dalšího učení, což lze považovat především za rozvojovou potřebu. Zde respondenti vidí cestu ve změně ve vnitřním systému (rozdělení prací, posloupnosti, procesy apod.), ale i v postupu na teamleaderskou pozici, která by představovala více kompetencí a odpovědnosti. Příkladem této potřeby je výpověď respondenta R1: *„Třeba naše ukazatele výkonnosti, často působí jako nějaká až dotěrná buzerace, jako že přišla sledovat, kolik já toho udělám. A teď oni musí znovu logovat do nějakého jiného systému, co vlastně udělali, zbytečná duplicita, zbytečná práce navíc. Ještě frustrace z toho. Chtěl bych mít hlas v tom, abych řekl, že tohle se teda dělat nebude, že nějaká analýza něčeho, co už tvoříme, není nutná.“* Z projevu respondenta je jasná jeho angažovanost ve firmě, jeho zájem na tom, jak a jaké procesy v ní probíhají, a zájem o jejich efektivitu. Z formy projevu je také zřejmá nespokojenost až bojovnost a potřeba převzít nad neefektivními procesy kontrolu. Nakolik je tato snaha a bojovnost pro organizaci pozitivní, je samozřejmě nasnadě.

Do tohoto cyklu však vstupují i bariéry, které brání saturaci nebo potlačují motivaci zaměstnance k aktivitě, změně či rozvoji. Bariérami, které respondenti v souvislosti s tímto cyklem zmiňovali, byly *nedostatek času, velké pracovní vytížení* (v případě kolegů, kteří nemají prostor, kdy trénovat své kolegy z týmu a radit jim, ale také v případě respondentů, kteří nemají vlivem velkého pracovního vytížení čas navštěvovat kurzy nebo zkoumat, zkoušet např. v SAPu). Dalšími bariérami vnímanými respondenty byla *úsporná opatření a nařízení společnosti, nepodpora vedení*, *jemuž stačí úroveň znalostí a dovedností*, pro samotného zaměstnance *nedostačující*, dále pak *chybějící systém rozvoje a vzdělávání*, kdy respondenti mluví o nahodilosti, nesytematičnosti a o mrhání prostředky. S tím souvisí i další dvě zmiňova-

né bariéry. První je *špatná kvalita vzdělávacích akcí*, např. neprofesionalita lektora, jak uvádí respondent R8, který popisuje svůj zážitek z posledního školení: „Společnost by si měla hlídat, aby měla jistotu – vyučující, co jsme ho měli teď naposledy, to mi přišlo úplně jako vyhozené peníze, protože jsem tam nemusel ani chodit, to byla úplná hrůza. To je můj názor. Že na to, kolik to stojí...“ Respondent své výhrady i blíže specifikoval: „No, vystupování lektora..., na to, že se tam třeba mělo hodně počítat, se skoro nepočítalo, látka nebyla vysvětlená tak, aby to člověk pochopil. Jo, a když to řeknu, tak si pamatuju víc spíš o životě toho člověka.“ Jako druhá pak byla uváděna bariéra neodpovídajícího zaměření nebo úrovně školení – *vzdělávání neodpovídá potřebám zaměstnanců*. V neposlední řadě uvádím často zmiňovanou bariéru *nespravedlnosti*, která tkví podle řadových zaměstnanců hlavně v nerovnosti šancí. Příkladem této bariéry, která demotivuje zaměstnance cokoliv ve firmě inovovat, být aktivní a vidět smysl v práci, je výrok respondenta R8, který popisuje tzv. dvojí metr: „Já si myslím, že všechno je o přístupech jednotlivých lidí. A myslím si, že by pomohlo víc tlačit na některé lidi, ale teď se tlačí na ty špatné. Ti, co se snaží dělat svou práci, dostávají vynadáno za to, že to není hotové, jenom proto, že někdo jiný neudělal něco včas. To mně přijde nespravedlivé! Měl by být stejný metr na všechny, a když jsi na vyšší pozici, ale neděláš si svoji práci, prostě ti dám za uši. A ne aby dostávali za uši ti řadoví.“

Podobná nespravedlnost je vnímána i z hlediska podpory poboček, resp. zaměstnanců mimo centrálu – *centralizace*, kdy respondenti mluvili o „držení“ lepších pozic v Anglii, nechuť rozvíjet zaměstnance mimo centrálu apod. Někteří respondenti také vnímají nerovné příležitosti k postupu na vyšší pozici nebo pozici se zajímavější pracovní náplní, jak dokresluje např. výpověď respondenta R10, který mluví dokonce o tzv. vyvolených: „Já si myslím, že pokud se manažer chová k jednomu a k druhému člověku jinak, tak je to spíš osobní věc. Ale spíš myslím to, že pokud se otevře nějaká pracovní příležitost, tak ať o tom vědí všichni, ať o tom neví jenom pět vyvolených lidí.“ Do jaké míry odráží výpovědi respondentů skutečnou atmosféru a kulturu společnosti, je samozřejmě otázkou. Každopádně takovéto pocity nespravedlnosti mohou být zásadními demotivátory pro zaměstnance. Mohou ovlivňovat nejen jejich chuť rozvíjet se a vzdělávat se, ale i odvádět dobrou práci a inovovat.

### 3.2 Cyklus „obecná potřeba – vize – potenciál – rozvojová potřeba“

U dalšího cyklu je startérem vize, která však pramení z obecné potřeby/potřeb jedince. Vize s sebou nese určité požadavky na znalosti či dovednosti a v případě, že je v těchto znalostech či dovednostech pocíťována nějaká



Obrázek 3. Cyklus „obecná potřeba – vize – potenciál – rozvojová potřeba“

možnost růstu (potenciál), vyvolá tento proces rozvojovou potřebu. Cyklus je zachycen na obrázku 3.

Obecnými potřebami, které nastartovaly tento cyklus, byly převážně potřeby vyšší. Zastoupeny byly ale i potřeby *sociální* (být užitečný), *kognitivní* (vědět víc, rozšířit si obzory, zkusit něco nového), dále potřeby ze skupiny *úcty a uznání* (dělat svoji práci dobře a efektivně a být dobrý v tom, co dělám) a také z nejvyššího patra *potřeby seberealizace a sebenaplnění*, které byly v souvislosti s tímto cyklem nejnasyčenější. Respondenti zmiňovali potřeby nalezení sebeuplatnění, posunout se dál, růst, kompenzovat jednostrannost (ve smyslu všestranného rozvoje). Velké zastoupení nejvyšších potřeb přisuzují pozici obecných potřeb v tomto cyklu. Obecné potřeby stojí na začátku původního procesu a vyplývají z nich vize. Nejedná se zde tolik o uspokojování nějakého deficitu, ale spíše o realizaci potenciálu, tudíž se ocitáme v pyramidě potřeb výše než např. v případě cyklu, který začíná deficitem a je motivován negativně. Příkladem motivace pramenící z vyšších potřeb je výrok respondenta R4: „*Pro mě je IT částečně i hobby, takže když mám možnost dozvědět se něco nového a zároveň tím být prospěšný týmu... moji kolegové jsou ve firmě už čtrnáct a víc let, takže když je něco potřeba, tak se na ně můžu obrátit, proto důvodem je, abych jim tyhleto službičky vrátil. To znamená přinést něco dalšího, abych nebyl pořád já ten příživník!*“ Respondent mluví o své motivaci ke vzdělávání jako o dluhu nebo závazku ke kolegům, kdy jim chce vrátit jejich služby ve formě informací a dovedností, kterými by jim mohl pomoci nebo které by jim mohly být užitečné. Dalo by se říci, že se jedná o ekvivalent Homansovy sociální směny, kdy v kontextu informační společnosti je nejdůležitějším aktivem informace či know-how (Hayes, 1998). Vyjádření respondenta ukazuje také na jeho týmového ducha a na to, že směna může být nahlížena nejen ve smyslu obchodním, ale i jako znak či důsledek soudržnosti a týmovosti.

Deklarované vize respondentů: *manažerský post, teamleaderský post a expertiza v oboru*. Zaměstnanci uvnitř zkoumané skupiny zastávají protilehlé profesní směry, jeden směr je manažerský a druhý expertní. Jeden se snaží pokrýt větší šíři oboru a obecné měkké dovednosti, druhý jde do hloubky a úzce se profiluje v oboru. Zastáncem manažerské kariérní strategie je respondent R4: „*Spíš bych se chtěl orientovat manažerským směrem. Vzdělávat*



se v manažerských, komunikačních a sociálních oblastech... Nechci zůstat někde... ono je to tak: uděláte někam špatný krůček a už tam zůstanete. Když si vezmu minulé zaměstnání, tak jsem se rozhodl mezi IBM, kde mají opravdu promyšlený systém rozvoje, kde do vás klidně tři až šest měsíců investují, školí vás, ale jsou to opravdu jen technické věci. Což je krok zpátky! Dostanete se na nějakou úroveň a už se odtamtud špatně dostáváte. Třeba tady na customer care, to jsou tak strašně šikovní lidi! Opravdu, jsou to lidi s akademickými vědeckými tituly, a sedí za telefonem, protože zrovna nic jiného neseženou. Protože se tenkrát rozhodli, že dočasně vezmou tohle, než si najdou něco lepšího, a už se odtud nikdy nedostali!“ Respondent vidí specializaci (expertizu) jako past a některé úzce specializované pozice nebo společnosti, které na nich staví, jako nebezpečné pro další kariéru. Jeho motivací je být užitečný, pomáhat, chce mít možnost měnit a tvořit věci, požaduje logickou kontrolu nad nástroji (programy), které používá, chce uspět v konkurenci a také zajistit rodinu. Naopak jiní respondenti deklarovali vizi expertizy v oboru, což se úzce pojí s kognitivní potřebou a se seberealizací. Respondenti chtějí rozumět problematice co nejhluběji, být užiteční svému týmu, být produktivní v diskusích a na mítincích. Ve výpovědích respondentů byla také přítomna vize *finančního zajištění* a *dostatečného prostoru pro vlastní zájmy a rodinu*, kdy obojí vidí jako vize, na nichž je třeba pracovat, které se pojí s lepším zvládnutím pracovních úkolů, většími znalostmi, lepšími pracovními pozicemi, kde je vyšší finanční ohodnocení nebo větší flexibilita pracovní doby.

Rozvojovými potřebami vyplývajícími z tohoto cyklu jsou již v citaci R4 zmíněné *manažerské a komunikační dovednosti, time-management*, tedy tzv. *soft skills*, kde zaměstnanci mají konkrétní potřeby, jako je prioritizace, plánování, motivace podřízených, zásady vedení týmu, vedení pohovorů, základy psychologie, v komunikaci pak dovednost prosadit se, efektivně argumentovat nebo řešit konflikty. Respondenti však také mluvili o vyvážení pracovního a soukromého života, *work-life balance*, která navíc, podle interních průzkumů, vychází jako jedna z nejhoudlivějších oblastí u zaměstnanců, tudíž představuje i aktuální (vzdělávací) potřebu. S tím souvisí další deklarovaná potřeba, *individuální péče*, která by mohla saturovat i potřebu vybalancování pracovní a osobní sféry života. Představu, jak by mohla individuální péče o zaměstnance vypadat, popisuje respondent R8: „Kdybych se například chtěl hlásit na nějakou jinou pozici a oni mi řekli, že na to nemám vzdělání, tak by mi mohli i pomoci, jak vzdělání získat, třeba mě někam přihlásit, pokud by ve mně viděli nějakou perspektivu, jako: ‚Jo, on by to uměl, ale nemá zrovna to vzdělání, které my potřebujeme...‘ Někaká víc individuální podpora.“ Respondent má zájem profesně růst a individuální

podpora nadřízeného, plánování rozvoje, a jak je vidno z citace, i nějaká forma projevené důvěry a uznání by mu k rozvoji pomohly. Pracovníci dále mezi svými potřebami jmenovali *zdokonalení v angličtině* (především odborné) a *zvyšování odbornosti v oblasti účetnictví a financí*, která souvisí s vizí expertnosti v oboru. Tuto oblast vzdělávání nazývám pro účely své práce „mainstreamovou“, kdy ACCA<sup>5</sup> spolu se SAP a Excelem tvoří nejčastější zaměření realizovaného vzdělávání na pobočce, kde jsem prováděla výzkum.

Takové zaměření z hlediska činnosti pobočky je logické, nicméně někteří z respondentů mají vzdělávací a rozvojové potřeby mimo tento mainstream (např. potřeba rozvoje  *kreativního myšlení*, potřeba rozvoje  *analytického myšlení*, rozvoj v oblasti  *project managementu* nebo v oblasti  *IT*, zde zejména programování, nejlépe kdyby se jednalo o vzdělavatele přímo ze SAPu).

Respondenti také deklarovali *potřebu ujasnit si své další směřování*. Tu je možné saturovat např. koučinkem (může být realizován v podobě sezení s manažerem, který používá některé z technik koučinku, nebo se jedná o komplexní koučink s externím/interním koučem).

Dále respondenti deklarovali potřebu ovládat *další jazyk*. Zájem měli především o němčinu jakožto rodný jazyk jejich zákazníků, protože by jim pomohla rozvinout spolupráci s kolegy a klienty z německy hovořících zemí.

Tak jako v podstatě u všech cyklů se zde objevuje potřeba *ekvivalentního vzdělání k ACCA* v oblasti finanční analytiky nebo IT. Respondenti mají zájem si volit a sami plánovat své vzdělání a rozvoj, uvítali by systém na způsob Cafeteria<sup>6</sup>. Pracovníci si uvědomují vysokou cenu certifikace ACCA i její váhu a chtěli by mít podobnou částku k dispozici tak, aby byla pro ně co nejefektivněji investovaná.

Dalšími deklarovanými potřebami byly: *praktický trénink na SAP*, kde pracovníci postrádají přehled o možnostech co nejefektivnějšího využití programu, způsoby, jak si usnadnit práci, znalost funkcí, které by jim to umožnily. Respondent R9 popisuje svoji potřebu takto: „*Tam by se určitě trénink hodil, je to vesměs takové, že člověk používá transakce na dennodenní bázi a nemá čas studovat, co to všechno dokáže – nebo je to z mého osobního hlediska, že jednak nemám čas, abych se někde vrtal, jednak z toho mám strach, že by člověk na něco špatně kliknul, něco udělal. Takže SAP umím ovládat zrovna v té funkci, kterou potřebuju . . . ale co to všechno dokáže, rozhodně tu knowledge nemám.*“

<sup>5</sup> Zkratka pro *Association of Chartered Certified Accountants*, nejnámější a nejrozšířenější světovou účetní organizaci s vlastní certifikací (několikaleté kvalifikační studium, čtrnáct dílčích zkoušek z mezinárodních účetních standardů, auditu, finanční analýzy, ekonomie apod.).

<sup>6</sup> Systém volitelných benefitů (nejčastěji online platforma), kdy benefity představuje určité množství přidělených bodů na dané období (nejčastěji rok), za které si zaměstnanec vybírá odměny podle vlastních preferencí (vzdělávání, rekreace, pojištění, poukazy na zboží do lékáren, optik atd.).

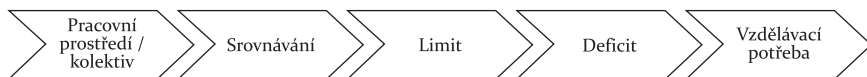
Dále pak specifikuje: „*Prostě nějaké figly, kde by se dalo něco líp udělat nebo používat . . . že třeba něco používám špatně.*“ Potřeba rozvíjet dovednosti práce v programu je u respondenta R9 spíše ve smyslu potenciálu, funkce, které ke své práci potřebuje, zná, ale také ví, že program má spoustu dalších funkcí, které neovládá, ale které by mu mohly ušetřit čas a posunout jej v práci dále. V citaci se také zmiňuje o bariérách, jako je *nedostatek času* a také *strach* (který patrně dominuje) sám zkoumat funkce programu, aby někde něco nepokazil. Saturaci této potřeby navrhoval respondent v podobě praktického tréninku při práci, kdy by trenér odhaloval případné nedostatky a ukazoval nové a navazující způsoby a řešení. Trenérem by podle respondenta měl být teamleader, což se tak v praxi (podle respondenta) neděje. Tento *nezájem kolegů* je pak další bariérou, o které respondent mluví, naráží zároveň také na nefunkčnost teamleaderů na svých pozicích.

Některé bariéry tohoto cyklu jsem již zmínila výše v souvislosti s potřebou praktického tréninku v SAPu. Dalšími bariérami tohoto cyklu jsou *nepodpora a nezájem vedení*, které byly zmiňovány v souvislosti s mimomainstreamovým vzděláváním, kdy školení bez vedením uznaného *business reason* není schváleno, s individuální péčí (není se na koho obrátit) a s postupy na vyšší pozice, kde je současně bariérou i *centralizace společnosti*. Příkladem může být popis vize respondenta R4: „*Nějaký manažerský post je moje vize. Ale bude to možná, můžu to říct tady před vámi a vaším diktafonem, bude to možná znamenat změnit zaměstnavatele, protože tady cesta není. Tady jsem dosáhnul toho, kam jsem se mohl dostat, a výš už by byly jen posty v Anglii, které se tam drží.*“ Respondent nebyl jediný ze zkoumaného vzorku, který vnímal, že pomyslná vrátka jsou u současného zaměstnavatele zavřená; byť pro něj atraktivní pozice ve společnosti existují, není možné na ně přes interní bariéry dosáhnout. To, že je vize postupu v představách respondentů spíše na externích pozicích, souvisí i s již zmiňovanými bariérami centralizace a vnímání nespravedlnosti a nerovnosti šancí. A patrně tato perspektiva negativně ovlivňuje u zaměstnanců zainteresovanost na inovacích jednotlivých procesů i celkovém rozvoji a úspěchu společnosti.

Respondenti také v souvislosti s bariérami zmiňovali *zkostnatělost společnosti*, která brání v prosazení jakýchkoliv změn, v jejich snaze a proaktivitě, a také v rozvoji jiným než mainstreamovým směrem.

### 3.3 Cyklus „pracovní prostředí/kolektiv – srovnání s kolegy – limit – deficit – vzdělávací potřeba“

Dalším cyklem, v porovnání s prvními dvěma ve zkoumané skupině již méně zastoupeným, je cyklus, který vychází z každodenní reality pracovníka buď ve formě náplně práce, nebo pracovního prostředí. Tím, co však odstartuje



Obrázek 4. Cyklus „pracovní prostředí/kolektiv – srovnání s kolegy – limit – deficit – vzdělávací potřeba“

narušení rovnováhy, je srovnání s výkonem kolegy/kolegyně – pracovník si uvědomí, že je v porovnání s kolegou limitován, že má nějaký deficit. Takto narušená rovnováha je navíc pohaněna motivem neuspokojené obecné potřeby (jako je v tomto případě *potřeba systému a celistvosti, sebejistoty, dělat svoji práci dobře a efektivně*). Výsledkem tohoto cyklu jsou především vzdělávací potřeby. Cyklus znázorňuje obrázek 4.

Příkladem tohoto cyklu je vzdělávací potřeba zlepšit angličtinu u respondenta R10. Podhoubím je prostředí mezinárodní společnosti, ve které pracuje, startérem pak srovnání s kolegy při komunikaci v angličtině. Kolegové podle respondenta mluví mnohem přirozeněji, plynule, a to jak v oblasti odborné, tak i v běžné konverzaci. Deficit jazykových znalostí respondent řeší vyhýbáním se konverzaci a tento limit označuje dokonce za komplex a blok: „*Chtěl jsem angličtinu, protože jsem si vybudoval docela slušný komplex z mluvení. Tady jsou všichni buď rodilí mluvčí, nebo tak umí . . . Nemyslím si, že bych neuměl, ale mám blok z mluvení. Když mi zazvoní telefon, tak ho zvednu a je to v pohodě, ale když já mám někomu volat, tak se bojím, mám pocit, že mě všichni poslouchají. To je prostě takový můj výtvar.*“ Respondent chce *dělat svoji práci dobře a efektivně*, uvědomuje si důsledky/limity i to, že největším limitem je možná *nejistota* plynoucí ze strachu, proto chce konverzační kurz angličtiny, aby se zbavil ostychu a získal na jistotě. Dalšími obecnými potřebami, které sehrávají v tomto cyklu důležitou motivační roli, jsou také potřeby patřící do skupiny *jistoty a bezpečí*, konkrétně respondenti mluví o potřebě jednotnosti a celistvosti a také o sebejistotě.

V tomto cyklu byla rovněž deklarována *potřeba multikulturního tréninku*, jehož naléhavost v prostředí mezinárodní společnosti zdůrazňuje v následující citaci respondent R1: „*Kultura různých národností je jiná a musíme se určitě víc všichni chápat. My třeba máme spolupracovat s Indií, tam je zase úplně jiné vnímání toho, co je smyslem práce, a vůbec činností, že mají v počátku jiné náboženství a že porozumění tomu, kdo jaký je. A myslím si, že to je věc, kterou často ignoruju, že předpokládám, že ten na druhé straně to vidí stejně jako já, a ono to tak často není. Pak jsou na mě lidi naštvaní . . .*“ Respondent vnímá svůj deficit hlavně v uvědomování si odlišností ve způsobech přemýšlení lidí z jiných kultur, z nichž pak pramení odlišné způsoby komunikace. Se spolupracovníky z jiných kultur je dennodenně a porovnává se také s kolegy

z jiných zemí, což u něj vzbuzuje deficit a následně i vzdělávací potřebu v této oblasti.

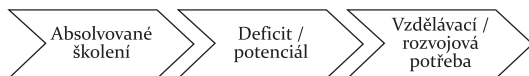
Další potřeby, které vznikly na základě srovnání s výkonem kolegů, patří do potřeb zaměřených hlavně na organizaci a její fungování. Respondenti zmiňovali potřeby jako *znát celé procesy, systémy ve firmě*, a také již zmiňovanou *business knowledge, znát požadavky, vymezení a kompetence rolí, pravidla firmy, sjednocení procesů a systémů ve firmě*, zlepšení *vnitrofiremní komunikace*, hlavně v oblasti sdílení informací o změnách, novinkách a jejich důvodech, aby i řadoví pracovníci měli např. možnost argumentovat a zdůvodnit své kroky zákazníkům nebo kolegům z jiných týmů.

Za limity, které deficity znalostí či dovedností způsobují, respondenti označovali kromě zmíněného *komplexu a nejistoty i chybovost* a s tím spojenou *ztrátu času*, stejně tak jako *zbytečnou práci navíc, konflikty a nedorozumění*.

Bariérami, které brání v saturaci těchto potřeb, jsou podle rozhovorů s respondenty hlavně bariéry finanční, kdy firma zavedla *úsporná opatření*, která neminula ani oblast vzdělávání zaměstnanců. Každé školení se musí nejprve prosadit u vedení na základě tzv. *business reasons*, tedy využití v práci a pro práci, tj. že zaměstnanec požadované vzdělání či trénink skutečně a nezbytně potřebuje pro každodenní práci. Tak jako v jiných cyklech také zde respondenti hovoří o *velkém pracovním vyčerpání a nedostatku času* a mluví rovněž o *nespravedlnosti* a tzv. dvojím metru, který jsem popisovala v prvním ze životních cyklů.

### 3.4 Cyklus „absolvované školení – deficit/potenciál – vzdělávací/rozvojová potřeba“

Jak ukazuje obrázek 5, startérem předposledního cyklu je absolvované školení, resp. jeho forma i obsah, které buď respondenta neuspokojilo, nebo v něm vzbudilo další zájem se tématu věnovat, rozšiřovat své znalosti nebo rozvíjet jeho dovednosti (= deficit/potenciál). Deficit nebo potenciál narušuje rovnováhu a vyvolává vzdělávací, popř. rozvojovou potřebu. Tento cyklus, podobně jako cyklus předchozí, vypadá velmi přímočaře a jednoduše co do jednotlivých fází, kterých není moc. Ukazuje ale velmi podstatnou souvislost, kterou předkládají i výzkumy vzdělávání dospělých s reprezentativními vzorky (Rabušicová, Rabušic, 2008). I na malém vzorku se ukazuje předešlá účast na vzdělání jako klíčová pro další vzdělávací potřeby, a tudíž i pro další účast na vzdělávání. Až poté, co se nám problematika otevře (máme za sebou nějaký základ), jsme schopni vidět její šíři a hloubku a také to, co všechno ještě neznáme a neumíme.



Obrázek 5. Cyklus: „absolvované školení – deficit/potenciál – vzdělávací/rozvojová potřeba“

Příkladem potřeby toho cyklu je *potřeba systematictějšího a častějšího školení*, kdy respondenti mají za sebou nějaké školení. Školení ale potřebují více, častěji, systematictěji, aby vzdělávání nebylo jen nahodilé a mělo pro ně opravdový smysl. Další takovou potřebou je potřeba *time managementu*. Školení s touto tematikou ve firmě proběhlo, nicméně bylo podle slov respondentů příliš teoretické, zběžné a v praxi těžko aplikovatelné. Respondenti by chtěli praktické školení, které by je naučilo, jak v praxi zásady time managementu uplatnit, jak to dělají jiní, jak se jim daří svůj čas plánovat, jak se potýkají s pracovními i jinými povinnostmi apod. Z tohoto cyklu stejně tak vzniká i potřeba *multikulturního tréninku komunikace*, jak popisuje respondent R2: „*Já vím, jak by se s Angličany mělo, jak by se mělo s Japonci, my už máme za sebou multi-kulti školení. Je dobré si sem tam něco poslechnout, ale když jste pak na telefonu s někým nebo na konferenci, je to pak na styl, jak mluvíte, trošičku náročné... Na jednu stranu si člověk řekne, to chce cvik, ale na druhou stranu by to chtělo podívat se na to, v jaké situaci člověk byl, jak se to mělo říct a proč. Chtělo by to rozebírat typické příklady, aby to člověku mohlo nějak zapadnout, dostat to do patternu, a řekl by si, O. K., teď se mi rozsvítilo, potřeboval bych zhruba tohle a dělá se to tak.*“ Respondent má teoretické znalosti i praktické zkušenosti, sám ale reflektuje, že komunikace neprobíhá a nedopadne vždy tak, jak by mohla nebo měla. Někdy se k němu dokonce dostane oklikou negativní zpětná vazba. Teoretické školení bere jako základ, který mu však nestačí. Tentýž respondent také kritizuje způsob zaškolování nových zaměstnanců: „*My jsme vesměs učení těmi lidmi, které nahrazujeme... Já jsem to tak třeba měl, že když jsem nastupoval, tak mě zaučovala ta slečna, co odcházela, a ta třeba zrovna na to kašlala. Jde o to, že když už člověk odchází, jeho vztah ke společnosti už možná není, jaký by měl být, a nemusí vám podat zrovna ty nejpřesnější a nejlepší informace.*“

Jedinou bariérou, která byla v souvislosti s tímto cyklem a jeho potřebami zmíněna, byla *úsporná opatření*, tedy finanční bariéra. Systematictější, intenzivnější trénink vyhovující individuálním potřebám je jistě (nejen) s finanční náročností spojen. Příkladem může být výrok respondenta R10, který po dlouhé době dostal přidělen jazykový kurz, ale kvůli úsporám z něj příliš nevytěžil: „*Bylo mi vyhověno, že mám kurzy angličtiny, nicméně jsme tam dva a každý jsme úplně jiná úroveň, takže to nemá účinek. Nemá to pro mě smysl,*



Obrázek 6. Cyklus „teoretické znalosti z formálního vzdělání – limit – deficit – vzdělávací potřeba“

*protože já potřebuju hlavně mluvit a kolegyně se zase topí v gramatice. Takže já nemluvim, protože jí se to vysvětluje. Řešení by bylo, kdyby nás rozdělili, jenže to zase vážně vyloženě na tom, že by to moc stálo.“*

### 3.5 Cyklus „teoretické znalosti z formálního vzdělání – limit – deficit – vzdělávací potřeba“

U tohoto cyklu vystoupila z dat pouze jediná vzdělávací potřeba. Je to dáno především tím, že respondenti mají vzdělání velmi podobného směru (ekonomie, finance, daně, účetnictví apod.). Ve stejném oboru pracují a není to dlouho, co ukončili školu, tudíž oborové znalosti nabyté z formálního vzdělávání jsou stále v převaze oproti těm, které měli možnost zatím získat neformálně a informálně. Startérem je pak limit neaplikovatelnosti teorie v praxi (při pracovních úkolech). Teoretické znalosti z formálního vzdělávání (zpravidla vysoké školy) v mnoha případech na vyřešení úkolu nestačí, jelikož nezohledňují celou šíři problematiky a nelze je aplikovat v reálné praxi, což vzbuzuje u respondentů deficit praktických znalostí a dovedností, který vyvolává vzdělávací potřebu, tak jak to naznačuje obrázek 6. Tento cyklus jakoby přeskakuje obecnou motivaci, rovnou přes deficit vyvolává vzdělávací potřebu. Samozřejmě u každého respondenta lze najít obecnou potřebu, která je ve své podstatě motivem patrně všech vzdělávacích a rozvojových potřeb daného jedince, a šlo by ji tudíž do tohoto cyklu vložit. V tomto případě by to byly potřeby dělat svoji práci efektivně, znát, vědět, rozumět a potřeba sebejistoty. Ty však nebyly respondenty deklarovány.

Tou jedinou deklarovanou vzdělávací potřebou byla *potřeba praktických znalostí a dovedností v účetnictví*, což také souvisí s expertizou, a tedy i se zvyšováním odbornosti v této oblasti. Deklarovali ji dva respondenti z celé skupiny, kteří si uvědomují propast mezi tím, co se učili, a tím, jaká je praxe, a považují to za svoji slabinu (deficit), který chtějí napravit, pracovat na jeho odstranění. Respondent R9 svoji potřebu popsal při vyplňování koučinkového kola skrze potřebné znalosti a dovednosti pro jeho pozici: *„Na mé pozici jsou potřeba praktické dovednosti jako zkušenosti... praktické dovednosti a účetní a ekonomické znalosti spolu hodně souvisí, protože kolikrát to vím v teorii, ale tady v praxi se to hůře aplikuje.“* Na otázku, na které z oblastí by chtěl nebo potřeboval pracovat on sám, odpověděl: *„Já bych si vybral určitě*

*praktické dovednosti a tady ty znalosti z účetnictví a ekonomie,*“ ukazuje na výseč v kole a vysvětluje svoji volbu, „*protože to spolu souvisí, znalosti z jedné strany mám, ale z druhé strany ty praktické nemám, nebo možná na nich potřebuju dál pracovat.*“ Respondent není spokojen se znalostmi, se kterými odešel ze školy. Chybí mu praktické znalosti a dovednosti, můžeme je nazvat také jedním slovem jako zkušenosti, nejen v oblasti účetnictví, ale i co se týče některých základních programů, jako je např. Excel: „*Když to můžu porovnat, tak nás určitě neučili to, co budeme potřebovat.*“ Tato věta je jistě nadsazená, ale vystihuje respondentův názor a odůvodňuje jeho vzdělávací potřebu. Respondent R2 zase popisuje potřebu praxe takto: „*Když má člověk možnost si zažít ty úkoly, tak je to něco víc, než když si jenom o tom přečtu skripta, která už jsem stejně četl x-krát a x-krát jsem to viděl někde v nápovědách v SAPu.*“ Respondent R2 taktéž postrádá praktičnost u znalostí nabytých na vysoké škole i samostudiem. Problém vidí v nemožnosti si věc vyzkoušet a zažít si postupy. To vše absolvuje poprvé až naostro v práci. Respondenti měli i jasnou představu, co by jim jejich deficitu pomohlo odstranit. Mluvili o školení od kolegů, v podstatě o supervizi a tréninku přímo při práci, a také o užitečnosti posunů na jiné interní pozice, do jiných oddělení, aby poznali problematiku i z jiných úhlů a částí procesu. Respondent R9 návrhy, jak by bylo možné jeho potřebu saturovat, popisuje následovně: „*Pomohlo by, kdyby někteří kolegové nebo spíš kolegyně mi víc předávali svoje úkoly, učili mě, ukazovali, co dělají... A pak mě napadá další způsob, abych šel třeba k jinému týmu, aby mně ukázali svoji práci, to by bylo prima.*“ Návrh takovéto mobility jako prostředku vzdělávání a rozvoje jsem již zmiňovala výše, interní mobilita je tedy patrně pro zaměstnance atraktivní, na druhou stranu pro společnost je organizačně náročná.

Jako bariéry byly respondenty v tomto případě vnímány finance, tedy *úsporná opatření*, pak také *velké pracovní vytížení a související nedostatek času*, což bylo myšleno hlavně v souvislosti učení se od kolegů a s kolegy. A pak také bariéra *nefunkčních systémů*, tentokrát v oblasti plánování osobního rozvoje, který je podle respondentů pouze formální, nemá žádný reálný výstup, a tudíž ani smysl.

Tento cyklus by se jistě dal přiřadit k cyklu „absolvované školení – deficit/potenciál – vzdělávací/rozvojová potřeba“. Rozdělením jsem však chtěla vyzdvihnout rozdíl v rolích počátečního (formálního) vzdělání a dalšího vzdělávání, které v případě tohoto výzkumu podněcují vzdělávací i rozvojové potřeby.

Kromě výše zmíněných fází a součástí životních cyklů vzdělávacích a rozvojových potřeb považuji za důležité ještě dva determinanty, které významně ovlivňují jedince, a tudíž i vzdělávací i rozvojové potřeby a které v předchozím



textu nevystupují tolik do popředí – a tím je kultura organizace a osobní charakteristiky jedince. Součástí nebo výsledkem je i hrdost zaměstnanců na společnost, ve které pracují, na to, co společně vytvářejí, jak a proč. Kultura ve společnosti, resp. na pobočce, kde jsem výzkum realizovala, se zdá být ne zcela ideální. Citace respondenta R<sub>1</sub> popisuje současný stav na pobočce a také dokazuje, že i sami zaměstnanci nedostatky vnímají: *„Když jsem sem nastoupil, tak jsem si všiml, že tady je docela nízká sebedůvěra nebo hrdost na to, že my jsme ty finance, že to je pěkné, hezky uspořádané a takový team pride, bych řekl... Takže to je i víra v sebe... Protože když budeme vlastně říkat [název společnosti] má být Mercedes, a ne [název společnosti] nejlepší firma na světě s nejčistším vakuem, tak je tady pak takový zmatek, a taky je z toho zbytečně moc stresu.“* Hrdost i celkově kultura společnosti je podle mého názoru podstatným motivem pro zaměstnance k práci, k proaktivitě, inovacím, týmovosti a stejně tak i k rozvoji a vzdělání. Druhý determinant, osobnostní charakteristiky, a z nich plynoucí názory a postoje jedinců se rovněž odráží v popsanych obecných potřebách a vizích. U některých respondentů bylo znát, že nejsou příliš ochotni investovat čas, peníze ani energii do vzdělání a rozvoje, nebo jen v případě, že k tomu budou vyloženě nuceni nebo motivováni pro ně velmi atraktivním způsobem. Jiní naopak měli postoj ke vzdělávání pozitivní, byli otevřeni novým zkušenostem a znalostem a přistupovali podle toho i ke svému rozvoji a vzdělávání. Příkladem může být citace respondenta R<sub>2</sub>: *„Pro mě je vzdělávání všechno, může to být i kurz vaření. Všechno je vzdělávání, když o tom tak přemýšlíš!“* Lidé s podobnými názory jsou pak schopni naplňovat koncept celoživotního učení v celé jeho šíři i hloubce a pro zaměstnavatele jsou (mohli by být) tím nejcennějším zdrojem.

## Závěr

Metaforu životních cyklů jsem použila na základě předpokladu, že vzdělávací a rozvojové potřeby probíhají v cyklech, uspokojená potřeba implikuje další (jinou nebo vyšší) vzdělávací či rozvojovou potřebu. I přes toto cyklení jsem zachycovala vždy jen určité části těchto cyklů a jejich hypotetické počátky (startéry), kde vzniká disbalance (deficit či potenciál), což mohl být pracovní úkol, pracovní prostředí, absolvované školení nebo vědomosti nabyté z počátečního vzdělání.

Podle Maslowovy teorie (Maslow, 2000) jsou výsledkem některých cyklů především tzv. nedostatkové potřeby (vzdělávací). Tyto cykly se většinou pojí s aktuální pracovní pozicí, úkolem, s pracovním prostředím či s tlakem oboru. To představuje např. hned první z uvedených cyklů, „práce – deficit

– limit – obecná potřeba – vzdělávací potřeba“. Naopak k typicky růstovým (rozvojovým) potřebám vede druhý zmíněný cyklus „obecná potřeba – vize – potenciál – rozvojová potřeba“, kdy startérem je naplnění vize (a potenciálu). Výsledkem však byly i cykly, které vyústily jak ve vzdělávací, tak i v rozvojové potřeby v závislosti na konkrétním startéru (deficit/potenciál).

Jak jsem upozornila již v interpretaci, některé z cyklů přímo znázorňují empirická zjištění reprezentativních výzkumů, jako je např. cyklus „absolvované školení – deficit/potenciál – vzdělávací/rozvojová potřeba“, který v podstatě poukazuje na to, že v motivaci dospělých ke vzdělávání hraje podstatnou roli předchozí účast na nějakém vzdělávání (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008). Předchozí zkušenost i ve smyslu kvality, efektivity a aplikovatelnosti v praxi může být motivem, ale i bariérou v dalším vzdělávání a rozvoji, což se v některých případech ukázalo. U jiných vyvolala předchozí negativní zkušenost se vzděláváním deficit a následnou vzdělávací potřebu.

Jako startér kromě výše uvedených mohou působit i vize do budoucnosti (postup na jinou pozici ve firmě, manažerský post, expertnost v oboru...). Zajímavé byly různé, až protichůdné názory na expertnost a obecný (např. manažerský) rozvoj, někteří z respondentů dokonce považovali expertnost za nebezpečnou pro jejich kariéru (nebezpečí uvíznutí v jednom směru a úzké specializaci), jiní považovali expertnost za svůj profesní cíl.

Obecné potřeby, které působily v cyklech hlavně jako motivátory, lze hierarchizovat po vzoru Maslowa (viz obrázek 1). Velké zastoupení vedle potřeb jistoty a bezpečí zde zaujímaly potřeby růstové – potřeby kognitivní a potřeby seberealizace a sebenaplnění. Výsledek lze vysvětlit např. na základě vyššího vzdělání respondentů, které podle již zmíněných empirických výzkumů (Rabušicová, Rabušic, Šedřová, 2008) souvisí s větší mimopracovní motivací. Vysvětlení můžeme hledat i v proměně v „duchovnější“ přístup k práci, která má kromě instrumentální funkce splňovat hlavně funkci seberealizace a sebenaplnění, jak uvádí Senge (2007).

Identifikované vzdělávací a rozvojové potřeby jakožto výsledky cyklů odpovídaly oboru respondentů i dnešním trendům (cizí jazyky, Excel, SAP...). Překvapivě velké zastoupení však měly potřeby organizačního a systémového rázu (např. znát požadavky, vymezení a kompetence jednotlivých rolí, znát procesy, systémy ve firmě) a také potřeby související s kulturou firmy, s komunikací a se vztahy (např. potřeba zpětné vazby, vnitrofiremní komunikace, rozvoj spolupráce a týmovosti). Naléhavě pocítovaná byla také potřeba individuálního přístupu. I v našem případě se projevil střet individuálních a organizačních potřeb. Pracovníci deklarovali ve velké míře potřeby odborného vzdělávání i mimo tzv. mainstream a potřeby týkající se obecného rozvoje. Pokud v nich ale společnost neshledá tzv. *business reason*, nebývají

takové potřeby podporovány, nebo jen formálně v plánu osobního rozvoje, který se podle slov respondentů nerealizuje. Respondenti pak vyjadřovali nespokojenost s nemožností volby nebo s povinnou účastí na předepsaných vzdělávacích akcích, které v důsledku demotivace hodnotili jako neefektivní a jako ztrátu času.

Rezonujícím výsledkem analýzy získaných dat byly i bariéry. Častou bariérou, kterou respondenti zmiňovali, byl nedostatek času, velké pracovní vytížení; většinou byla tato bariéra přisuzována podstavu lidí. Někteří respondenti však viděli původ spíše v nefunkčních a komplikovaných procesech, systémech, a hlavně v nefunkční komunikaci uvnitř společnosti (resp. pobočky). Důsledkem jsou pak chyby, prostoje a duplicita, a tudíž je i hodně práce. Údajně zkostnatělé a centralizované vedení společnosti změny příliš nepodporuje, není tedy jednoduché prosadit jakoukoliv inovaci či zlepšení, neboť vždy musí projít zdoluhavým procesem diskusí a schvalování. V textu jsem rovněž poukázala na kulturu organizace jako na významný činitel ovlivňující nejen vzdělávací a rozvojové potřeby zaměstnanců, která rovněž pramení z již zmiňované nefunkční komunikace. Základ jakékoliv kultury tvoří lidé, nejen ti, co jsou nahoře a rozhodují, ale všichni členové či zaměstnanci organizace jsou součástí tvorby vztahů, atmosféry, zkušeností, pravidel psaných i nepsaných, způsobů uvažování i komunikace. Podle mého názoru právě zažitá kultura pobočky a potažmo celé organizace je její největší bariérou v naplňování vzdělávacích a rozvojových potřeb na individuální i organizační úrovni a nepodporuje příliš ani vzájemné učení, spolupráci, sdílení, inovativnost ani tvořivost, což jsou atributy učící se společnosti (Senge, 2007), která představuje ideální kulturu pro efektivní rozvoj lidských zdrojů. Tuto hypotézu vyvozují z výpovědí respondentů, kdy se častokrát objevovalo hodnocení vztahů v týmu, na pobočce i vztah s nejvyšším vedením společnosti a signály, které vedení vysílá. Objevovaly se známky takřka komunikačních propastí, kdy všichni v podstatě chtějí to samé, jen se neumějí domluvit, náznaky nebo přímé označení elitářství, rivality, závisti, pocity nespravedlnosti, křivdy apod. V tom všem businessu, shonu a „hašení požárů“ jako by se zapomnělo na lidskost samotnou a na kulturní podloží (vztahy, komunikaci, vize, hodnoty apod.), které jsou sice nehmatatelné, nezměřitelné a stěží uchopitelné, ale představují podstatný determinant všeho dění ve společnosti a také, což je v dnešní době důležité, konkurenční výhodu!

Závěrem nutno podotknout, že i přes poměrně velký objem získaných dat by pro vytvoření „komplexních“ životních cyklů potřeb bylo třeba dalších zdrojů, úhlů pohledu a jejich zakomponování do cyklů. Jistě užitečnou metodou sběru dat by bylo např. zakomponování více perspektiv uvnitř orga-

nizace, pozorování zaměstnanců a jejich nadřízených v pracovním procesu, v průběhu vzdělávacích akcí apod.

## Literatura

- ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ATKINSON, M. W., CHOIS, R. T. 2007. *Step-by-step Coaching*. [Canada]: Exalon Publishing. 250 p. ISBN 978-0-9783704-5-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Z. ET AL. 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha: C. H. Beck. 485 s. ISBN 978-80-7179-893-4.
- GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 2. vyd. 261 s. ISBN 978-80-7351-185-0.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAYES, N. 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. 168 s. ISBN 80-7178-198-3.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- JARVIS, P. 1995. *Adult and Continuing Education: Theory and Practise*. London: Routledge. 2nd Edition. 302 s. ISBN 0-415-10242-1.
- JARVIS, P. 2010. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practise*. 4th Edition. London: Routledge. 338 s. ISBN 978-04-1549-478-6.
- MADSEN, K. B. 1979. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia. 472 s.
- MACHALOVÁ, M. 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print. 2. vyd. 222 s. ISBN 80-89142-07-9.
- MASLOW, A. H. 2000. *Ku psychologii bytia*. Modra: Persona. 223 s. ISBN 80-967980-4-9.
- NOVOTNÝ, P. 2009. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. 152 s. ISBN 978-80-210-5116-4.
- PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online] c2009, poslední revize 2. 12. 2014 [cit. 2014-11-15] Dostupné z: [http://www.aivd.cz/sites/default/files/dbm\\_zav\\_zprava.pdf](http://www.aivd.cz/sites/default/files/dbm_zav_zprava.pdf)
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. 2008. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L., ŠEĎOVÁ, K. 2008. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. 2008. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, s. 97–112. ISBN 978-80-210-4779-2.
- SENGE, P. M. 2007. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.
- ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. 2006. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, roč. 56, č. 2, s. 138–151. ISSN 0031-3815.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VERNON, M. D. 1971. *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press. 189 p. ISBN 0-521-07419-3.
- ZDRÁHALOVÁ, P. 2012. Další vzdělávání a scházející motivace. In TROJAN, J., ZDRÁHALOVÁ, P. (Eds.). *Cílené další profesní vzdělávání: konkrétní cíl – konkrétní výsledky*. Brno: Tribun EU, s. 7–13. ISBN 978-80-2630-236-0.

## Autorka

Mgr. Lenka Řezáčová, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arne Nováka 1, 602 00 Brno,  
e-mail: rezacova@phil.muni.cz