

Univerzita Karlova

Fakulta humanitních studií

Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích

Bc. Šárka Bendová, DiS.

Management znalostí všeobecných sester uvnitř učící se organizace

Diplomová práce

Vedoucí práce: Ing. Mgr. Matěj Lejsal

Praha 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 29. června 2018

Šárka Bendová

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala v první řadě vedoucímu práce Ing. Mgr. Matěji Lejsalovi za cenné rady a diskuze nad daným tématem, vstřícný a individuální přístup, ochotu a čas, který mi věnoval.

Dále moc děkuji celé rodině za trpělivost a porozumění, především pak manželovi, babičkám a Blance za pomoc s dětmi. V neposlední řadě chci poděkovat Davidkovi a Klárce za to, jak jsou flexibilní a úžasní.

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Učící se organizace	10
1.1 Definice a vymezení pojmu učící se organizace	10
1.2 Disciplíny učící se organizace	12
1.3 Poruchy učení v organizaci	14
1.4 Charakteristika učící se organizace	16
1.5 Porovnání tradičního vzdělávání a učící se organizace	18
1.6 Transformace organizace v přístupu ke vzdělávání.....	19
1.7 Spojení managementu znalostí a učící se organizace	20
2. Management znalostí	21
2.1 Definice managementu znalostí	21
2.2 Vymezení pojmu Managementu znalostí.....	22
2.3 Aspekty rozvíjející management znalostí v organizaci	23
2.4 Data, informace, znalosti.....	24
2.5 Kompetence.....	27
2.6 Cyklus managementu znalostí.....	29
2.7 Znalostní pracovník	30
2.8 Rozdíl mezi informačním a znalostním managementem.....	31
3. Proces učení.....	32
3.1 Teorie učení.....	32
3.2 Způsoby učení	34
3.3 Posilování správných reakcí.....	34
3.4 Křivka učení	34

3.5 Faktory ovlivňující učení	35
3.6 Cyklus učení	35
3.7 Formy učení.....	36
PRAKTICKÁ ČÁST	41
4. Výzkumná šetření	41
4.1 Výzkumný problém	41
4.2 Cíle výzkumu	41
4.3 Metodika	42
4.4 Organizace výzkumného šetření.....	43
4.5 Analýza „učící se organizace“	44
4.6 Systém rozvoje znalostí v organizaci.....	47
4.7 Rozhovory se všeobecnými sestrami.....	60
5. Diskuze	76
6. Doporučení pro organizaci.....	78
6.1 Zpětná vazba a analýza procesů učení.....	79
6.2 Plánování osobního rozvoje	80
6.3 Motivace zaměstnanců k učení.....	81
7. Závěr	83
Seznam použitých zdrojů.....	84
Seznam zkratk	87
Seznam tabulek	88
Seznam obrázků	89
Seznam příloh.....	90

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá procesem učení, managementem znalostí a konceptem učící se organizace jakožto strategickými směry v oblasti vzdělávání, učení a rozvoje zaměstnanců. Teoretická část popisuje znalostní management jako nezbytnou součást řízení úspěšně fungující a kontinuálně rozvíjející se organizace, která je vystavena stále většímu tlaku konkurence, náročnosti klienta a ekonomické zátěži. Neméně důležité je v tomto případě nastavení firemní kultury směrem k učící se organizaci. Jelikož v takto smýšlející organizaci je vytvořeno vhodné prostředí pro efektivní rozvoj znalostí, dovedností a zkušeností. A to nejen v klasické formě celoživotního vzdělávání, které je u všeobecných sester dáno legislativou, ale především je kladen důraz na vznik, rozvoj a přenos znalostí mezi jednotlivci a v týmu. V praktické části zkoumám vybranou organizaci z pohledu konceptu učící se organizace s cílem identifikovat méně rozvinuté oblasti a navrhnout konkrétní opatření pro jejich posílení a rozvoj. K tomu využívám analytický nástroj *Learning Organization Survey*, analýzu organizačního systému, procesů vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a mapuji individuální postoje zdravotních sester vybraného oddělení. Na základě informací a zjištění formuluji výsledná doporučení.

Klíčová slova: Management znalostí, znalost, učící se organizace, rozvoj znalostí, všeobecná sestra.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the process of learning, knowledge management and the concept of learning organization as strategic directions in the field of education, learning and development of employees. The theoretical part describes knowledge management as an essential part of the management of a successfully functioning and continuously developing organization, which is exposed to increasing pressure of competition, demanding clients and economic burden. In this case the setting of corporate culture towards the learning organization is equally important. Since the organization set up in this direction has created a suitable environment for the effective development of knowledge, skills and experience, not only in the classical form of lifelong learning, which is given in case of the general nurses by legislation, but above all the creation, development and transfer of knowledge between individuals and the team is emphasized. In the practical part, first the selected organization is analyzed including analysis of fulfilling the criteria of the learning organization followed by the qualitative research devoted in the first stage to mapping the system of education and development of the employees in the organization and in the second phase to finding the attitudes of the nurses within a particular department to development knowledge and skills. In addition to the interpretation of research results, the conclusion of the thesis contains also a proposal for an organization to improve the current situation in selected areas.

Keywords: Knowledge management, knowledge, learning organization, knowledge development, general nurse.

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá rozvojem znalostí, dovedností a celoživotním učením všeobecných sester, jenž je pokládáno za nedílnou součást práce ve všech oborech zdravotnictví. Na základě zkušeností a třináctileté praxe v oboru intenzivní péče, kde pracuji jako všeobecná sestra, si dovoluji tvrdit, že zdravotnictví je bezesporu oborem dynamickým, inovativním, měnícím se každý den. Osobní rozvoj všech lékařských i nelékařských zdravotnických pracovníků je důležitou a nutnou součástí poskytování kvalitní a bezpečné péče na nejvyšší možné úrovni. Pokud se totiž po absolvování studia v rámci přípravy na budoucí povolání spokojíme jen s množstvím vědomostí a dovedností, které máme, velmi rychle se stáváme pro organizaci nedostatečně kompetentními a zobrazí se to nejen ve výsledcích naší práce. Náš výkon a postoj má následně dopad na celou organizaci, protože každý člen týmu, ať je na jakékoli pracovní pozici, je její součástí. Především se společně sdílenou vizí lze úspěšně dosahovat vytyčených cílů.

Ráda bych ve své práci poukázala na fakt, že systematické a cílené předávání zkušeností, podpora vzniku nových znalostí a dovedností, zajištění dostupnosti správných informací těm správným pracovníkům a snaha všech zaměstnanců organizace dosahovat společných cílů, se může stát mimo jiné klíčovou výhodou nad ostatními.

Teoretická část se věnuje zpracování tří stěžejních kapitol – v první části popisují učící se organizaci, její charakteristiku a nastavení firemní kultury směřující k této myšlence. Zpracovává rozdíly tradičního vzdělávání a procesu učení. Dále popisuje pět základních disciplín, jejichž zvládnutí je významné pro organizace toužící odlišit se od direktivního a rigidního přístupu. V druhé kapitole se věnuji managementu znalostí, který uvádím jako klíčový prvek celkového řízení v organizaci, věnující se získávání znalostí a dovedností pomocí pozorování, napodobení, komunikace a tréninku. Soustředí se na systematickosti šíření pouze využitelných informací, dostupnost zdrojů a zaměřuje se na vytváření znalostí nových. Ve třetí kapitole se již podrobně věnuji procesu učení, co vše ho ovlivňuje a formuje. Tato kapitola dotváří teoretický rámec pro praktickou část, která je věnována již konkrétní analýze vybrané organizace.

V praktické části se zabývám procesy učení uvnitř konkrétní nemocnice, o které jsem se na základě vlastní pracovní zkušenosti a celkového obrazu společnosti

(akreditovaná nemocnice, úspěšně se umisťující v řadě hodnotících projektů) domnívám, že je vhodnou organizací pro výzkumné šetření v rámci této diplomové práce. Můj zájem o další zkoumání je umocněn také vnímáním rozporů mezi obrazem nemocnice a zachycením některých negativních verbálních projevů ze strany všeobecných sester ve vztahu k učení. Pomocí specifického diagnostického nástroje jsem analyzovala, do jaké míry je skutečně učící se organizací a zda splňuje jednotlivá kritéria myšlenky tohoto konceptu. V další části se formou kvalitativního výzkumu pomocí analýzy dokumentů, informačních technologií a doplněné o rozhovor s vedoucím pracovníkem zaměřuji na zmapování systému a strategie rozvoje znalostí u všeobecných sester v dané organizaci. Jaké nabízí vzdělávací programy a kurzy, možnosti tréninku dovedností a zda umožňuje dostatek příležitostí k předávání zkušeností mezi jednotlivci nebo členy konkrétních pracovních týmů. Poslední část výzkumného šetření je věnována zkoumání pracovníků v konkrétní pracovní skupině s cílem zjistit, do jaké míry jsou sestry procesům učení nakloněné, jaký zaujímají postoj k rozvoji znalostí a dovedností, jak u nich dochází k učení a zda dostatečně využívají nabízených možností, které jsou jim v organizaci k dispozici. Metodami pozorování a rozhovory se sestrami hodnotím aktuální situaci na vybraném oddělení nemocnice. Výsledná zjištění z výzkumných šetření jsou shrnuta v diskuzi. Závěrem jsem vypracovala kapitolu s doporučením pro organizaci. Zde uvádím jednotlivé oblasti procesu učení v organizaci, na které je vhodné se do budoucna prioritně soustředit.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Učíci se organizace

Jako zakladatele myšlenky, který formuloval termín „učící se organizace“ a zasloužil se o rozvoj tohoto konceptu, je považován Peter M. Senge, mj. autor bestselleru *Pátá disciplína* zabývající se podrobně zmiňovaným tématem. Americký vědec v oboru managementu, v současné době člen profesorského sboru Massachusettského technologického institutu (MIT) a zakladatel Společnosti pro organizační učení při MIT, je znám také jako jedna ze zásadních osobností posledních sta let v rozvoji podnikatelských strategií (Senge, 2016, str. 431).

1.1 Definice a vymezení pojmu učící se organizace

Senge (2007, str. 21) uvádí, a většina autorů zabývajících se konceptem učící se organizace ho ve svých publikacích cituje, že „jedinou konkurenční výhodou, kterou může organizace získat, je schopnost učit se rychleji než konkurence“. Dále zmiňuje, že svět není tvořen samostatnými silami, mezi kterými by neexistoval žádný vztah. A když toto pochopíme, pak jsme schopni tvořit učící se organizace. Mluvíme o „organizacích, v nichž lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objeveným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit“ (Senge, 2016, str. 21).

Mezi zásadní východiska patří, že již dávno nestačí, aby se učila jediná osoba, která řídí vše odshora dolů, ale že „organizace, které v budoucnu skutečně vyniknou, budou ty, jež přijdou na to, jak ke svému prospěchu využít soustředěného zaujetí lidí na všech organizačních úrovních a jejich schopnosti učit se“ (Senge, 2016, str. 22). Že učení jednotlivců a jejich znalostní kapitál nelze srovnávat se znalostmi organizace a jak uvádí ve své knize Tichá (2005, str. 15) „individuální učení je nutnou, nikoliv dostačující podmínkou organizační inteligence“. Koncept se zaměřuje na to, jak se lidé v organizaci učí a jaké jim k tomu ona poskytuje podmínky. Někdy se mylně zaměňuje pojem učení se v organizaci a učící se organizace s domněnkou, že jde o synonyma. Ale zdaleka ne každou organizaci uplatňující některou z forem vzdělávání lze považovat za dostatečně naplňující myšlenku zmiňovaného konceptu.

Spoluzakladatel Společnosti pro organizační učení při MIT, Daniel H. Kim, definoval anglický termín **learning** jako „**učení, získávání znalostí a dovedností**“ a vyslovil teorii, že získávání znalostí vede k tomu vědět proč, oproti tomu získávání dovedností je vědět jak. A také že jedna složka nefunguje bez druhé (Tichá, 2005, str. 15). Představíme-li si teorii v praxi ve zdravotnictví, můžeme uvést příklad dvou všeobecných sester. Jedna bude perfektně ovládat teoretické znalosti anatomie a fyziologie člověka, ale při nutnosti ventilovat pacienta nebude umět správně uchopit ventilační masku a čelist pacienta, aby uvolnila dýchací cesty. Naopak v druhém případě bude sestra díky dovednostem správně provádět techniku dýchání se samorozpínacím vakem a ventilační maskou, ale svou neznalostí anatomie může pacienta poškodit příliš vysokým objemem (následným vysokým tlakem v plicích) a je pravděpodobné, že tím způsobí tzv. barotrauma. Stejně tak v prvním případě sestra špatně ventiluje kvůli své nedostatečné dovednosti. Proto v oboru zdravotnictví platí jednoznačně, že **nutné je vědět jak a současně vědět proč**.

Palán (2002, str. 38) definuje učící se organizaci jako „komplexní model rozvoje lidských zdrojů, v němž se všichni pracovníci učí z každodenních zkušeností“. Podle něj se organizace vyznačuje těmito aspekty: učení není individuální ale kolektivní, toto kolektivní učení má své specifické metody a formy, vzdělávací proces zahrnuje veškeré činnosti organizace a je kontinuální. Palán také velmi spojuje učící se organizaci s personálním managementem.

Petříková (2010, str. 43) popisuje transformaci na učící se organizaci jako přeměnu organizace s cílem maximalizovat tvorbu zisku prostřednictvím uspokojování zákazníků na organizaci s moderním chápáním s vizí optimalizace zisku s ohledem na požadavky všech zainteresovaných stran. K faktorům ovlivňujícím úspěšnost tak kromě kvality, času a nákladů nově v učící se organizaci přibývá čtvrtý faktor ve formě znalostí. Tento faktor však přináší s sebou celou řadu změn obzvláště v postoji k rozvoji znalostí zaměstnanců.

A proč by měla myšlenka učící se organizace být jiná než známé teorie lidských vztahů, teorie systémů, strategické plánování, organizační rozvoj, Total Quality Management (TQM) a podobné, které ve většině případů slibovaly víc, než čeho v praxi dosáhly? Dle Tiché (2005, str. 127) „na rozdíl od jiných tzv. hotových nápadů musí být změna realizována zevnitř, založena na cílech a aspiracích lidí, kterých se týká“.

Koubek (2000, str. 206) upozorňuje na neustálé změny znalostí a dovedností člověka a nutnost neustále je prohlubovat, aby mohl dostatečně fungovat. Uvádí také, že je nutné formovat flexibilitu pracovníků a jejich schopnost čelit změnám, což lze dokázat rozvíjením, rozšiřováním znalostí a dovedností pracovníka.

Výsledkem se dle Garvina, Edmondson a Gino (2008, str. 3) může stát „přesvědčivá vize organizace, kterou tvoří zaměstnanci, kteří jsou schopni vytvářet, získávat a předávat znalosti. Tito lidé by mohli pomoci svým podnikům kultivovat toleranci, podporovat otevřenou diskusi a uvažovat holisticky a systematicky. Takové učící se organizace by se mohly přizpůsobit nepředvídatelně rychleji než jejich konkurenti“.

Tématem učící se organizace se zabýval také významně prof. Ing. Jan Truneček, CSc., který popisuje učící se organizaci jako podskupinu managementu znalostí. Ve svých knihách ji nazývá znalostním podnikem. Pro některé manažery se může zdát Trunečkův model řízení a fungování znalostního podniku lépe uchopitelný, jelikož Senge se více opírá o psychologii a andragogiku (Vyroubal, 2015, str. 29).

1.2 Disciplíny učící se organizace

Dle Sengeho (2016, str. 23) se jedná o „dovednosti, oblasti rozvoje a vývojové cesty, které jsou potřebné při úsilí vybudovat učící se organizace“. Autor tak identifikoval pět oblastí, které je vhodné si osvojit a zvládnout, zároveň je však nezmiňuje jako povinnost nebo něco, co se dá nařídit. Je třeba si je svobodně osvojovat, rozvíjet a vzít v úvahu i fakt, že každý člověk je jinak nadaný a má odlišné vlohy, ale na druhé straně pravidelným cvičením je možné se zlepšovat i v oblasti, pro kterou není předurčen. Dále platí, že v disciplínách nelze docílit dokonalosti a konce. Jde o celoživotní proces a disciplíny popsané Sengem se „odlišují zejména skutečností, že se jedná o osobní disciplíny charakteristické způsobem myšlení, vzájemnými vztahy zaměstnanců, vedením organizace a charakterem společného učení“ (Rybářík, 2012, str. 8).

První z disciplín, **Systémové myšlení** (System Thinking), lze popsat jako schopnost vnímat souvislosti a vzájemné vztahy. Poukazuje na nutnost uvědomit si, jaký mají jednotlivé činnosti důsledek v celém systému organizace. Protože když nedokážeme vidět mezi jednotlivými ději souvislosti, nelze vnímat celek. O to těžší je naše vnímání, jsme-li

součástí těchto dějů a náš pohled vychází zevnitř celku. „Systémové myšlení umožňuje porozumět i tomu nejjemnějšímu aspektu učící se organizace – novému způsobu, jímž jednotlivci vnímají sebe a svůj svět“ (Senge, 2007, str. 30).

V naší druhé disciplíně, **Osobním mistrovství** (Personal Mastery), se soustředíme na celoživotní rozvoj vlastní osobnosti a žijeme život se zaměřením se na vlastní celoživotní učení. „Osobní mistrovství je disciplínou nepřetržitého projasňování a prohlubování vlastní osobní vize, soustředování zdrojů energie, rozvíjení trpělivosti a objektivního vnímání skutečnosti. Lidé, kteří si osvojili vysokou úroveň osobního mistrovství, dovedou důsledně dosahovat výsledků, jež pro ně mají hlubší význam“ (Senge, 2016, str. 25). Jak dále uvádí, tato disciplína začíná ve chvíli, kdy si vyjasníme věci, které jsou pro nás skutečně prioritní, jestliže toužíme ve svém životě sloužit svým vyšším aspiracím.

Disciplína **Mentální modely** (Mental Models) vychází z myšlenky, že každý jedinec ve stejné realitě a situaci vnímá a jedná různě na základě svých předchozích zkušeností a vnímání světa. Často si lidé svůj rozdílný pohled na svět ani neuvědomují. Senge zde poukazuje na sdílení individuálního vnímání, komunikaci a vyslovení názoru svého, ale i na schopnost přijmout názory ostatních. „Východiskem disciplíny je ono obrazné otočení zrcadla dovnitř, odkrývání vlastních vnitřních obrazů světa, jejich vynesení na povrch a jejich podrobení přísnému přezkoumání“ (Senge, 2016, str. 26).

Utváření společně sdílené vize (Shared Vision) vede zaměstnance k tomu, aby sdíleli své vize a společně našli cestu k té společné, která nebude v rozporu s vizí jednotlivců. „Pokud se lidem dostane skutečné vize, podávají výkony a učí se ne proto, že jim to někdo nařídil, ale proto, že chtějí“ (Senge, 2016, str. 27). V této fázi dochází také řada manažerů k pochopení faktu, že pokud budou vizi někomu nařizovat a ostatní o ní nebudou vnitřně přesvědčení, úspěch to rozhodně nepřinese.

Týmové učení (Team Learning) je schopností jednotlivců v týmu eliminovat své individuální představy v zájmu získávání znalostí, potřebných pro celý tým (Petříková, 2010, str. 50). Senge (2016, str. 27) popisuje, že při učení týmů lze dosáhnout nejen mimořádných výsledků kolektivu, ale podněcuje to i rychlejší růst jednotlivých členů, než jakého by dosáhli samostatně. Východiskem týmového učení je zahájení skutečného společného přemýšlení formou dialogu odkrývající poznatky, kterých by členové jednotlivě nedosáhli. Senge (2016, str. 28) dále zdůrazňuje, že „týmové učení má životní

význam, neboť týmy, a nikoliv jednotlivci představují základní učící se jednotky moderních organizací. A dokud se nedokážou učit týmy, nemůže se učit ani organizace“.

Obrázek č. 1: Disciplíny učící se organizace



Zdroj: Vlastní tvorba autorky, inspirováno Senge (2016, str. 23–28)

1.3 Poruchy učení v organizaci

Ve své podstatě jeví řada společností velké množství příznaků potíží již před samotným úpadkem. Mají však možnost tyto alarmující signály rozpoznat, připustit si možné následky a včas najít vhodná řešení. Senge uvádí sedm poruch učení, se kterými je dobré počítat.

Jedna z poruch nazvaných „**Jsem to, co dělám**“ ukazuje na problém zaměření se pouze na vlastní náplň práce, kariéru a pracovní pozici. Jestliže jsme soustředěni pouze na svůj výkon práce, „pocitujeme jen malou odpovědnost za výsledky celku, kterých se dosahuje na základě interakcí všech pracovních funkcí“ (Senge, 2016, str. 37).

Další z možných poruch učení je pojmenována jako „**Nepřítel je někde mimo nás**“, jenž může úzce souviset s předchozí poruchou, kde koncentrací pozornosti pouze na svou činnost a pracovní pozici dochází k neuvědomování si důsledků svých jednání ve vnějším

okolí a nesystémovému pohledu na sled událostí. Jde především o tendenci hledat viníka jinde než v sobě, nepřiznání chyby a svalování viny na ostatní v okolí. Někdy se také hledají důvody mimo organizaci nebo vinu za neúspěch přikládá jedno oddělení druhému.

„Iluze převzetí iniciativy“ je nešťastná porucha, která nás tak trochu zatočí v kruhu s předchozími zmiňovanými „jsem to, co dělám“ a „nepřítel je někde mimo nás“. Razantní snaha manažerů zasáhnout, být aktivní, potrestat domnělé viníky a tzv. začít problém řešit, nás zavede do slepé uličky. Zde si však pleteme nepřítele. Senge (2016, str. 39) zdůrazňuje, že „skutečná aktivita pramení z pochopení, jak my sami přispíváme ke svým vlastním problémům“.

Porucha **„Fixace na události“**, kterou jako další Senge definuje, se zaměřuje na chybu, kdy se soustředíme na řešení krátkodobých událostí bez snahy vidět spíše hrozby pomalu přicházející. Ztrácíme tak schopnost sledování dlouhodobějších cílů. Rybářík (2016, str. 20) přirovnává tuto poruchu k hašení požáru. Hasíme další a další vznikající požár až dovedeme uhasit vše, co se vyskytne. Zapomínáme přitom řešit, aby požár pokud možno vůbec nevznikal. „Pokud je myšlení lidí určováno krátkodobými událostmi, není možné v organizaci dlouhodobě udržet plodné učení“ (Senge, 2016, str. 40).

Jako **„Podobenství o uvařené žábě“** nazval Senge trefně další poruchu, která popisuje, že pokud nebudeme schopni včas rozpoznat pomalu se blížící hrozby, nakonec bude pozdě a organizaci to dovede k zániku. Stejně jako žába, kterou hodíme do studené vody a pomalu zvyšujeme teplotu, nepozná, že se pomalu blíží smrti ve vařící se vodě. Tomuto osudu se nevyhneme, pokud se nenaučíme zvolnit a vnímat postupné procesy kolem nás představující často ty největší hrozby (Senge, 2016, str. 41).

„Klamnou představu učení se na základě zkušenosti“ vidí Senge jako další možnou poruchu učení, která nám říká, že se nelze učit metodou pokus omyl, pokud se jedná o dlouhodobější záležitosti a změny, při kterých se důsledky projeví až v dlouhodobém horizontu. Řada rozhodnutí je tak zásadních, že nelze udělat určitá rozhodnutí, čekat co to udělá v budoucnu a učit se zde ze zkušeností metodou pokusu a omylu. Senge (2016, str. 41) uvádí, že se organizace snaží vyrovnat s širší dosahu rozhodnutí tím, že se více dělí na jednotlivá oddělení a jednotky. Tyto divize se ale mění v uzavřené sektory a ve výsledku se stane, že analýzou a řešením složitějších problémů přesahující rámec jednotlivých složek organizace se nikdo prostě nezabývá.

„**Mýtus vedení týmu**“ jako poslední ze zmiňovaných poruch popisuje velmi dobrou schopnost manažerů a lídrů tvářit se na první pohled jako velmi pevný tým s jasnou společnou vizí, ale jakýkoliv větší tlak a problém odhalí opak. Je zde snaha zneškodnit jakékoliv nesouhlasné projevy jednotlivců, kteří mají výhrady a poukazují na nedostatky v systému. Chris Argyris, zabývající se dlouhodobě procesy učení se v týmech, konstatoval, že „tým může fungovat velmi dobře, když jde o rutinní záležitosti. Když jsou ale členové vystaveni složitým problémům, které jsou jim třeba nepříjemné nebo je mohou ohrožovat, veškerá týmovost jde do háje“ (Senge, 2016, str. 43).

Obrázek č. 2: Sedm poruch učení působící na organizaci



Zdroj: Vlastní tvorba autorky, inspirováno Senge (2016, str. 39–43)

1.4 Charakteristika učící se organizace

Učící se organizace se zaměřují nejen na učení, ale také na dosahování svých vlastních cílů. „Primárním cílem je zvyšování konkurenceschopnosti prostřednictvím inovace produktů a procesů a trvalá adaptace na změny prostředí“ (Tichá, 2005, str. 61). Všechny cíle se v tomto případě nemusejí vázat na výkon.

Takto zaměřené organizace jsou charakteristické svým respektem systémové logiky, kdy dochází ke vztahům mezi prvky systému a vzájemnému propojení. Nic neprobíhá izolovaně bez zamyšlení se nad vzájemnou vazbou.

Organizační učení není limitováno učením se jednotlivců a je zakotveno v procesech, technologiích a denní rutině tak, aby nebylo postiženo přirozenou fluktuací zaměstnanců (Tichá, 2005, str. 61). Organizační učení je spjato s chováním v organizaci nikoliv ve vztahu s jednotlivci. Učení se stává součástí firemní kultury.

K učení se přistupuje postupně od jednoduchého ke složitému, což lze přirovnat k nižší a vyšší úrovni učení. Nižší úroveň učení podporuje zefektivňování postupů, pravidel a tradičních dovedností. Realizace probíhá prostřednictvím opakování, zaměřuje se na rutinní postupy, úkoly a pravidla. Má vliv na chování. Oproti tomu při vyšší úrovni učení je více času věnováno nerutinním postupům se zaměřením na to porozumět příčinám a procesům spjatým se znalostmi, dále se soustředí na objevování, projektované a aktivní učení. Ve výsledku se pohybuje na úrovni poznání (Tichá, 2016, str. 63).

V učící se organizaci vede cesta k učení přes drobně neúspěchy. Pokud bychom totiž byli neomylní a stále úspěšní, snižuje se u nás potřeba dále se rozvíjet, máme pocit nezranitelnosti a vlastní přehnané důležitosti. Oproti tomu drobné chyby v nás vyvolají pocit nutnosti vyhledávat si informace, snahu být důkladnější a tolerantnější.

Dále můžeme konstatovat, že učení v organizaci probíhá většinou předvídatelným způsobem pomocí objevování, invence, implementace a difúze. Nejdříve hledáme rozdíl mezi očekáváním a skutečností, pak analyzujeme nedostatky a hledáme řešení (v této fázi jde především o rozvoj dovedností potřebných k řešení nového problému), dále je nové řešení implementováno do praxe a následně je nový poznatek organizací integrován a zajistí jeho dostupnost pro další využití (Tichá, 2005, str. 64).

Organizace se učí nejen ze zkušeností vlastních, což je pro ni přirozené, ale zcela jistě není dostačující. Druhý způsob je získání zkušeností od ostatních např. formou kongresů, nábořem nových pracovníků, pomocí vzdělávacích institucí, poradců, externích lektorů a odborníků.

1.5 Porovnání tradičního vzdělávání a učící se organizace

V následujících příkladech bych ráda popsala rozdíly mezi tradiční formou vzdělávání v porovnání s učením se v organizaci, kde se na procesu podílí všechny složky a jednotlivci organizace.

Tabulka č. 1: Rozdíly tradičně vzdělávající se a učící se organizace

Tradiční vzdělávání a výcvik	Učící se organizace
Orientuje se na získání vědomostí	Orientuje se na získání znalostí
Využívá tradičních forem – naslouchání a pozorování	Realizace pomocí různých forem osvojování si znalostí
Preferuje učení jednotlivců na základě jejich schopností	Učí se v určitém sociálním prostředí, v týmech
Interakce mezi účastníky je nízká	Přirozenou součástí učení je interakce účastníků mezi sebou
Chyby vyskytující se v rámci vzdělávání a výcviku jsou považovány za nežádoucí	Chyby a neshody jsou považovány za výzvy a podněty k dalšímu učení
Finanční zdroje pro vzdělávání jsou často redukovány	Finanční zdroje vyhrazené pro učení jsou chápány jako strategická investice do budoucna
Podnět pro vzdělávání a výcvik vychází většinou z legislativy a konkrétních požadavků praxe (krátkodobých)	Učení je chápáno jako naplňování celkové strategie organizace

Zdroj: Petříková (2010, str. 44)

Učící se organizaci poznáme mimochodem i podle toho, že se nebojí aplikovat nové a netradiční postupy do praxe, využívá měření pro získávání dalších dat, ze kterých je možné se poučit. Zde je možné v ošetrovatelské péči zmínit například vyhodnocování indikátorů, které sice poukážou na možné nedostatky, ale z výsledků je možné se poučit a na problematickou oblast se více zaměřit. Další ze znaků vyzrálosti organizace ve vztahu k učení je potřeba a schopnost analýzy nejrůznějších rizik, z nichž mezi zásadní pro poskytovatele zdravotní péče patří vyhodnocování rizika pádu, malnutrice či riziko vzniku dekubitů.

Kromě navyšující se konkurence existuje řada dalších důvodů, proč ustoupit od tradičnosti a jít po cestě učící se organizace. V dnešní době jsou požadavky klientů a pacientů na službu daleko různorodější než dříve a zkušenosti nám mohou pomoci lépe uspokojit jejich potřeby a nároky. Dalším z důvodů, které popisuje například Cors (2003, online) je fakt, že řada projektů a snahy o zlepšení přichází nazmar, a to až 70% vlivem nedostatečných znalostí lidí, kteří byli pro tuto činnost angažováni. Jak také dále uvádí Petříková (2010, str. 46), dalším argumentem, proč měnit postoj ke vzdělávání je ten, že „tradiční formy vzdělávání zaměstnanců se vyznačují nepříjemně nízkou efektivností“.

Petříková (2010, str. 46) uvádí, že pokud bychom měřili uchování objemu znalostí po skončení vzdělávacího programu, pak hodnotíme:

- výklad lektora efektivností 5%,
- studium lektora 10%,
- audiovizuální učení se 20%,
- demonstrace a ukázky 30%,
- sdílení znalostí až 90% co do objemu uchovaných znalostí.

1.6 Transformace organizace v přístupu ke vzdělávání

Cesta přeměny od tradiční organizace, kde zaměstnanci procházejí klasickým vzděláním a výcvikem, k učící se organizaci vyžaduje řadu změn a pochopení, ale výsledkem můžeme získat jedinečnou výhodu.

Tichá (2005, str. 89) vychází z principů podporujících učení a označuje je zároveň jako východisko vedoucí k vytváření učící se organizace. Zmiňuje nutnost vedení zaměstnanců k samostatnému uvažování, kteří by tak měli být schopni vést sebe i ostatní

k procesu neustálého učení. Poukazuje na chyby jako na součást učení a vhodnost využití jich pro další rozvoj. Kdo dělá chyby, se učí mimo jiné nést za ně zodpovědnost a neopakuje je. Dále doporučuje nebát se a být ochotný přepracovat organizační systém a strukturu. Ty se musí přizpůsobit novým potřebám, které se mění. Měnit podnikovou kulturu, aby podporovala učení jednotlivců a týmů. Zachovat rovnost mezi jednotlivci, kteří se učí. Podporovat výměnu znalostí a dovedností mezi zaměstnanci. Je vhodné učit lidi, aby byli schopni strukturovat své učení, než jim ho nabízet již v připravené formě. Učit je také objektivnímu sebehodnocení s tím, že vidí sami sebe v reálném čase a roste tak jejich schopnost trvale se zlepšovat. Respektovat jejich rozdílné preference ve stylu učení. Nezapomínat na logiku, motivaci a zábavnou formu učení. Rozvíjet myšlenky a nápady pomocí diskuze. A v neposlední řadě platí, že vše je znovu testováno na základě nových poznatků a informací a vše je tak časem předmětem dalšího přezkoumání.

1.7 Spojení managementu znalostí a učící se organizace

V organizaci mohou nastat tři různé situace spojení těchto dvou myšlenek zaměřujících se na rozvoj znalostí a dovedností.

Učící se organizace svým nastavením firemní kultury vytvoří podmínky vhodné k využití managementu znalostí. Prostředí vhodné pro vznik, přenos, uchovávání a sdílení znalostí, ve kterém se jednotlivci nebojí vyslovit svůj názor či nesouhlas. Kde je společné učení více než individuální a chyby jsou součástí učení, dochází často během diskuze k rozvoji myšlenek.

V jiném případě může být management znalostí naopak první fází při přechodu firmy na učící se organizaci, kde management znalostí vyvolá odpovídající změny organizační kultury směrem k tomuto konceptu.

Třetí možnou variantou může být vztah rovnocenný, kde produkty informačního procesu (data, informace, znalosti) působí v podniku současně vedle sebe s produkty učení (vědomosti, dovednosti a profesní návyky). „Působení těchto podnikových činností a procesů by se mělo synergicky doplňovat a vytvářet možnosti pro rozvoj konceptu učící se organizace a managementu znalostí“ (Jírů, 2010, str. 30).

2. Management znalostí

V posledních letech je obzvláště v zahraničí velmi zdůrazňován pojem Management znalostí, a to nejčastěji ve svém originálním anglickém názvu jako Knowledge Management. Objevoval se zejména v oblasti obchodu, ale postupem času přicházeli odborníci z různých oblastí a začali zapojovat znalostní management jako součást řízení ve svých oborech.

Nalezneme ho pod mnoha názvy, v českém znění se prolíná několik překladů označující Knowledge Management: Znalostní management, Management znalostí nebo Řízení znalostí. V zásadě používá většina autorů tyto názvy jako synonyma, najdou se ale i odborníci vysvětlující mezi pojmy „znalostní management“ a „management znalostí“ drobné rozdíly. Osobně zastávám názor podobnosti výrazu maximálně s nepatrnými nuancemi a ve své práci tyto výrazy volně zaměňuji.

2.1 Definice managementu znalostí

Definice různých autorů popisují znalostní management z odlišných úhlů pohledu. Zde uvádím pojetí některých z nich zabývajících se tímto tématem.

„Řízení znalostí je proces, při kterém je řízení pracovních úkolů zlepšováno získáváním, sdílením a vytvářením nových poznatků. Faktory usnadňující řízení znalostí zahrnují podporu zapojení do rozhodování, efektivní komunikaci a řízení lidských zdrojů“ (Orzano a kol., 2008, str. 489).

„Knowledge Management (KM) akcentuje pozornost znalostem. Věnuje pozornost jejich vzniku, formalizaci, transformaci, způsobu ukládání do paměti, výběru, zpracování, šíření, dalšímu rozvíjení znalostí, jejich využívání a hodnocení účinnosti vynakládaných nákladů na rozvoj znalostí. Priorita přísluší zejména třem aktivitám: šíření, další rozvíjení a užití znalostí“ (Katolický, 2000, online).

„Knowledge Management můžeme definovat jako ‚rovnováhu lidí, procesů a technologie‘ (Collison, Parcel, 2005, str. 21). Znalostní management najdeme tam, kde se setkávají tyto tři dimenze.“

„Řízení znalostí se zaměřuje na shromažďování, uchovávání a předávání znalostí a vědomostí akumulovaných v organizaci a týkajících se procesů, metod a činností“ (Armstrong, 2007, str. 161).

„Management znalostí představuje jistou strategickou aplikaci intelektuálního kapitálu, která vychází z relevantních informačních zdrojů, procesů organizace a znalostí jejích zaměstnanců“ (Dvořáková, 2004, str. 42).

2.2 Vymezení pojmu Managementu znalostí

Z mého pohledu, a uvádí to i řada odborníků např. Katolický (2000, online), nelze vyzdvihovat znalostní management jako jedinou část řízení, která je teď jediná důležitá. To podstatné v přínosu spočívá v zařazení managementu znalostí do komplexního managementu tak, aby se stal jeho součástí a ukotvil se v běžném provozu organizací. Seznámit zaměstnance ve vedoucích pozicích s myšlenkou, kterou nese znalostní management, vystihnout jeho přínos, vzdělat je v této oblasti a realizovat zařazení do běžné praxe, může znamenat pro organizaci rychlý posun kupředu oproti konkurenci. Protože jsou to především „vedoucí pracovníci, kteří determinují poslání, vizi, strategii a cíle pro řízení znalostí“ (Chen, 2012, str. 891).

Jak uvádí dále Katolický (2000, online), nejde o pouhé hromadění informací vyznačujících se vzájemnou vazbou, ale o pokrytí konkrétních potřeb reálného procesu řízení a o zajišťování všech pro organizaci nezbytných funkcí.

„Základem koncepce managementu znalostí je zjištění, že kromě hmotných a nehmotných aktiv, jsou v podniku i další aktiva (bohatství), která nejsou v účetnictví zachycena, a mnohdy mají pro organizaci/firmu/společnost obrovskou hodnotu“ (Parkosová, 2009, str. 5). Pomocí nejnovějších technologií, jako jsou např. intranet, e-learning, videokonference nebo třeba datové sklady, se základ vědomostí jednotlivých osob může velmi rychle stát jejich konkurenční výhodou. Pomalu se učíme tato aktiva v podobě dovedností, znalostí, zkušeností a inovací využívat. Učíme se jejich identifikaci, získávání a uchovávání.

Velmi výstižné schéma popsal Katolický (2000, online) s tím, že „znalostní management přináší schopnost nabídnout: **pravé znalosti – pravým lidem – v pravý čas**“.

Podle Sanches (2004, str. 518) je řízení znalostí podporováno organizací, která je otevřeným systémem v neustálé interakci se svým prostředím.

2.3 Aspekty rozvíjející management znalostí v organizaci

Marzo (2013, online) uvedl jedenáct zásadních aspektů umožňující organizacím úspěšný rozvoj znalostního managementu, které identifikoval během let zavádění managementu znalostí do praxe. Dle jeho poznatků je třeba v první řadě jasně formulovat obchodní strategii a cíle. „Organizace musí přijmout nezbytná opatření, aby mohla efektivně provádět strategickou analýzu s liniiovými manažery a vykonávat své strategické analýzy s manažery v linii pro podnikání“ (Marzo, 2013, online). Dalším důležitým faktorem, který bych zmínila, je podpora ředitele a celého vedení organizace. Pokud z jejich strany nedochází k podpoře učení v organizaci, pak nelze rozvíjet ani znalostní management.

Dalším z aspektů je fakt, že „organizace musí určit hlavní kompetence KM, které zaměstnanci musí vyvinout za účelem udržení strategie“ (Marzo, 2013, online). Např. aby hodnocení jednotlivých zaměstnanců obsahovalo údaje s počtem hodin, které jedinec strávil na školení, typ školení atd. Další aspekty jsou uvedeny v následujícím obrázku – názvy jsou ponechány v originálním znění pro větší autenticitu.

Vzhledem k tomu, že u modelů znalostního managementu dochází neustále k vývoji, je nutné v organizaci zajistit a sjednotit stávající procesy a iniciativy, aby bylo dosaženo sounáležitosti a konkurenceschopnosti. Musíme mít na paměti, že management znalostí nepatří jen do určité oblasti nebo souvislosti s konkrétní osobou, ale že „reaguje na strategii, která usiluje o zlepšení rozvoje organizace prostřednictvím inteligentního využívání znalostí“ (Marzo, 2013, online). Toho však nedosáhneme zavedením technologie, ale musíme se zaměřit na jednotlivce, vytvořit změnu v chování, kterým jsou motivováni a naučit je, jak se učit, jak se odnaučit a jak podnikat konkrétní akce.

Obrázek č. 3: Aspekty rozvíjející management znalostí v organizaci



Zdroj: Marzo (2013, online) ponecháno v originálním znění

2.4 Data, informace, znalosti

V dnešní době, kdy jsme téměř ve všech odvětvích a oborech zahlceni daty a informacemi, je stěžejní pro kvalitní fungování a efektivitu především umění informace a data třídit s následnou selekcí jen těch potřebných. V neposlední řadě jsou to dnes především znalosti, které nás odlišují od ostatních organizací a zajišťují naši konkurenceschopnost. Jak popisuje ve své knize Sklenák (2001, str. 108) „je nutné věnovat maximální pozornost právě znalostem: jejich vzniku, transformaci, způsobu ukládání do

paměti, jejich výběru, zpracování, využití a hodnocení vynaložených nákladů na jejich efektivitu a další rozvoj“.

Tabulka č. 2: Rozdíl dat, informací a znalostí

Data	Informace	Znalosti
Přenáší a zpracovávají odraz skutečnosti	Snižují entropii (neurčitost)	Umožňují porozumět skutečnosti
Tvoří se z nich informace, zpracovatelné informace nebo znalosti	Data, která mají smysl, jsou sdělitelná. Tvoří se z nich znalosti	Informace nebo data, která umíme použít, jsou začleněna do souvislostí

Zdroj: Tomalová (2003, online)

2.4.1 Data

Mezi **data** řadíme čísla, vzorce, slova, symboly, které shromažďujeme, třídíme a analyzujeme, to vše s cílem získání informací (Pour, 2006, str. 11). „Data slouží pro reprezentaci faktů, atributů, odrazů dějů a věcí“ (Sklenák, 2001, str. 2). Sama o sobě bez dalšího přiblížení k okolnímu světu data nedávají smysl.

2.4.2 Informace

„**Informace** jsou data, kterým příjemce přisuzuje určitý význam na základě znalostí, zkušeností a vědomostí, kterými disponuje, a která u příjemce snižují entropii (neurčitost, neuspořádanost) vzhledem k jeho potřebám a požadavkům“ (Vymětal, Diačiková, Váchová 2005, str. 13). Informace jsou nedílnou součástí každodenního života, komunikačních a informačních systémů (Hodrová, 2010, str. 5). Jsou to data použitelná a srozumitelná pouze v určitém kontextu pro konkrétní osoby.

Podle Druckera (1995, str. 191) lze informace také chápat jako data obohacená o relevantnost a účelnost – přeměna dat na informace tedy vyžaduje znalosti.

Jak uvádí dále Kocianová (2007, str. 9), informace lze vytvářet z dat následujícími způsoby:

- Kontextualizací – uživatel ví, proč byla data získána, "
- klasifikací – uživatel ví, do jaké kategorie informace patří,
- kalkulací – data jsou analyzována pomocí matematických a statistických metod,
- korekcí – data jsou opravena,
- kondenzací – uživatel data sumarizuje.

2.4.3 Znalosti

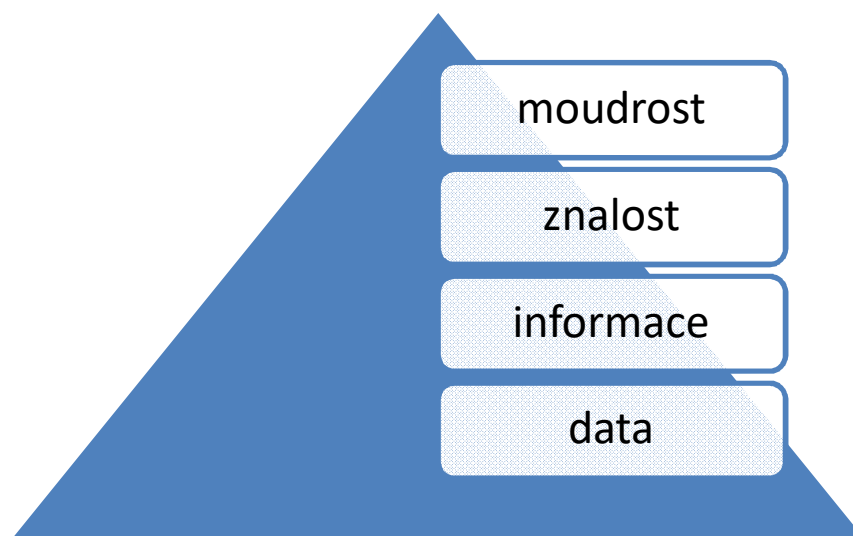
Znalost (anglicky **knowledge**) je podle serveru managementmania.com „schopnost člověka dávat informace a vjemy do souvislostí a na základě toho usměrňovat své jednání nebo rozhodovat. Je ovlivněna předchozí zkušeností a nabytými vědomostmi. Člověk si tedy své znalosti nese ze své minulosti – od dětství a život v rodině, přes školní vzdělávání až po praxi a vzdělávání během zaměstnání. Znalost také potřebujeme k tomu, abychom mohli vytvářet informace z faktů, situací nebo dat (online)“. Znalosti získáváme učením, praxí a jsou pro každého člověka unikátní a individuální, jelikož každý z nás má jiné zážitky a zkušenosti. Jsou závislé na naší inteligenci a pomáhají nám dávat věci do souvislostí. Díky nim můžeme interpretovat různé situace a data a může jim porozumět.

Znalosti jsou někdy zaměňovány za pojem vědomosti. Vědomosti jsou však pouze informace, které získáme postupným memorováním. Znalosti oproti tomu získáváme procesem aktivního učení. „Znalosti jsou více než know-how (vědět jak). Zahrnují i vědět proč, vědět co, vědět kdo, vědět kde a vědět kdy“ (Collison, Parcel, 2005, str. 24). Jak uvádí ve své knize Drucker (1995, str. 162), můžeme je rozdělit do několika kategorií:

- zakotvené (v technologiích, procesech, standardech a pravidlech organizace),
- vtělené do kultury (jako kolektivně sdílené moudrosti, přesvědčení a společné hodnoty),
- ztělesněné (v praktických činnostech konkrétních pracovníků organizace, založené na schopnosti a dovednosti jednotlivce),
- koncepční (schopnost práce s pojmy a konkrétní dovednosti jedince důležitého pro organizaci – ví jak).

Jedno ze základních dělení znalostí je to, zda jsou v explicitní, nebo tacitní formě. V prvním případě jde o znalosti otevřené a objektivní. Celkem snadno se dají třídit a uchovávat do různých systémů (např. na intranet) a jejich prostřednictvím dále předávat ostatním. Mluvíme např. o plánech, dokumentech, datech, návodech, metodikách. Složitější, ale v dnešní době více a více žádané, jsou znalosti ve formě tacitní. Mluvíme o nich jako o nevyslovených, schovaných znalostech jednotlivců, které vznikají učením a je těžké je formulovat do slov a popsat.

Obrázek č. 4: Znalostní řetězec



Zdroj: vlastní tvorba autorky

Moudrost lze vykládat jako schopnost využít své životní zkušenosti. „Moudrost v sobě nese odkaz na zkušenosti získané zpravidla za delší časové období“ (Superia, 2017, online).

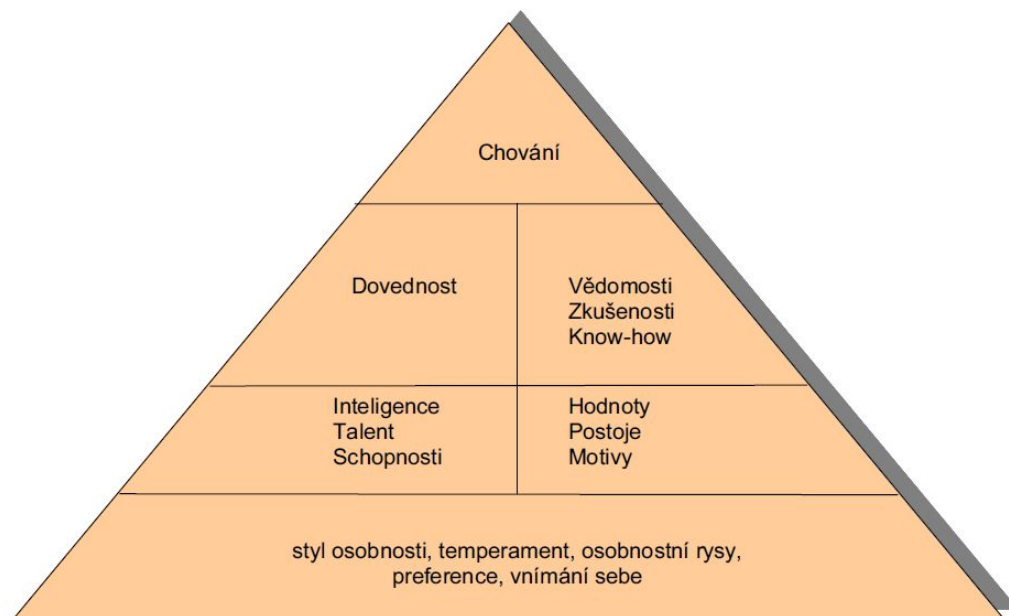
2.5 Kompetence

Kompetence nebo také způsobilost či schopnost lze definovat jako „předpoklady či schopnost vykonávat nějakou činnost, situaci či profesi. Kompetence tedy znamená způsobilost zvládat určitou pracovní pozici, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný, mít potřebné vědomosti a dovednosti“ (ManagementMania, 2016, online). Anglický jazyk rozeznává dva výrazy. *Competence* pro souvislost s pracovní pozicí či profesí, kdy jsou stanoveny požadavky na určité kompetence a kvalifikaci. Zda je osoba oprávněná a způsobilá k výkonu práce. Většinou jsou vymezeny minimální požadavky

nebo mohou být uváděny optimální. Nazýváme také odbornou způsobilostí. Toto je vymezeno legislativou a zaměstnavatelem. Druhým případem je termín *Competency*, jenž je vztahován k chování. Kompetentnost z hlediska dovedností, znalostí, zkušeností, schopností, postojů a dalších aspektů. „Jde o způsoby, kterými dosahujeme výkonu“ (Hroník, 2007, str. 63).

V praxi lze dle Havrdové (1999, str. 42) kompetence chápat jako „funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.“

Obrázek č. 5: Kompetence



Zdroj: Bartoňková (2007, str. 54)

Pokud se v personálním managementu zaměříme na kompetence, organizace bude mít možnost získávat, řídit, rozvíjet nebo odměňovat osoby, které mají „požadované schopnosti maximalizovat svůj příspěvek k dosažení jejích cílů“ (Armstrong, 1999, str. 193).

Dle Kubeš, Spillerová, Kurnický (2004, str. 27) je kompetentní pracovník:

- „vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje,

- je motivovaný takové chování použít, tedy vidí v požadovaném chování hodnotu a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii,
- má možnost v daném prostředí takové chování použít.“

Tyto tři oblasti musí být přitom splněny najednou. Dovednosti a vědomosti lze rozvíjet snadno, hůře budeme rozvíjet motivy, postoje, hodnoty a přesvědčení. „Kompetence jsou relativně stabilní složkou charakteristiky osobnosti“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, str. 71). Při znalosti úrovně kompetencí lze předvídat kvalitu chování, a to jak se jedinec zachová v určitých situacích. Jak dále uvádí Vodák a Kucharčíková (2011, str. 71), do kompetencí vstupují osobnostní složky, jako jsou motivace, rysy (např. temperament) nebo vnímání sebe samého (z hlediska víry ve vlastní schopnosti).

2.6 Cyklus managementu znalostí

Petříková (2010, str. 110) poukazuje na to, že když bude management znalostí efektivní, měl by ve výsledku směřovat k tomu, že znalosti nebudou pouze hromaděny, ale že budou včas a racionálně využívány. V souvislosti s tím je zásadní nejen neustálé šíření znalostí, ale také soustavná cílená analýza účinnosti opatření související s managementem znalostí.

Tabulka č. 3: Cyklus managementu znalostí

Stávající znalosti	S průmětem do vize, mise, strategií
Tvorba znalostí	Lidé nacházejí nové způsoby práce, management rozvíjí know-how v oblastech práce s lidskými zdroji – přijímání pracovníků, hodnocení, odměňování, motivace, komunikace, vzdělávání
Zachycení znalostí	Posouzení hodnoty nových znalostí, nalezení způsobů jejich prezentace napříč organizací, motivace, komunikace
Zařazení znalostí	Nové znalosti musejí být zařazeny do správného kontextu pro využití různých osob a skupin/týmů,

	týmové činnosti
Uskladnění znalostí/znalostní sklady	Uložení znalostí v určité formě, připravené kdykoliv k využití, průmět do informačních systémů
Správa znalostí	Musí být neustále revidovány a ověřovány z hlediska významu a přesnosti/manažerské audity
Rozšiřování znalostí	Znalosti musí být zpřístupněny v použitelné formě komukoli, kdo je v organizaci momentálně potřebuje/ neustálé vzdělávání, komunikace, motivace.

Zdroj: Petříková (2010, str. 110)

2.7 Znalostní pracovník

Znalostní pracovníci jsou osoby patřící ke klíčovým postavám, pokud hovoříme o řízení znalostí. „Znalostní pracovníci jsou zaměstnanci, jejichž hlavním kapitálem je znalost. Mezi příklady patří inženýři, lékaři, lékárníci, architekti, inženýři, vědci, myslitelé v oblasti designu, účetní, právníci a akademičtí pracovníci a všichni ostatní pracovníci, jež pracovní linie vyžaduje“ (Davenport, 2005, str. 25). Drucker (1994, str. 181) tyto pracovníky nazývá také technology. Toto označení vyvrací teorii, že by šlo jen o intelektuály a vrcholové manažery, ale může jít i o odborníky pracující manuálně.

Pracovníci kanadské Kingston University prof. James McKeen se svým asistentem Sandy Staplesem vytvořili na základě výzkumu (dotazování) v organizacích následující portrét znalostního pracovníka:

- vzdělaný,
- „výzkumník“ – hledá nové znalosti a to, jak a kde je získat,
- „vždy v čele“,
- motivován více výzvou než stimuly,
- přijímá zodpovědnost i za druhé,
- ochoten riskovat,
- řízení znalostí považuje za správnou cestu (McKeen, 2003, str. 38).

Hlavní úkoly znalostního pracovníka:

- aplikace přístupů založených na znalostech a učení,
- vývoj, implementace a kontrola znalostní infrastruktury,
- zabezpečení primárního styku s externími poskytovateli informací a znalostí,
- poskytování zásadních podnětů pro vytváření znalostí,
- podpora již existujících procesů,
- přehled o znalostně orientovaných společnostech a technologiích,
- schopnost dávat dobrý příklad vysoké odbornosti a úspěšnosti ve své činnosti,
- spoluvytváření znalostní strategie a její kontinuální aktualizace (Karpecká, 2007, str. 38.).

2.8 Rozdíl mezi informačním a znalostním managementem

Jak uvádí ve své knize Vymětal, Diačiková, Váchová (2005, str. 53), informační management má na starosti především tok informací v organizaci, tedy kdo, kde, kdy, jak a v jaké formě má informace dostávat.

Zatímco je informační management spojován především s daty a informacemi, znalostní management se opírá o zkušenosti jednotlivce a zaměřuje se na to, v jaké souvislosti informaci použije. „Informační management se úzce prolíná s chápáním znalostního managementu a záleží pouze na vnímání vazby mezi daty, informacemi a znalostmi“ (Kubálková, 2017, str. 18.).

3. Proces učení

Vzdělávání a učení je považováno za něco, co se „týká přírůstku znalostí nebo vyšší úrovně existujících dovedností, zatímco rozvoj se týká pohybu jednoho stavu bytí nebo fungování k jinému“ (Pedler a kol. in Armstrong, 1999, str. 515). Touto kapitolou bych ráda hlouběji pohlédla na proces učení, na vše, co s ním souvisí a jak probíhá aplikace učení a vzdělávání v praxi.

3.1 Teorie učení

Učení je děj pro člověka přirozený, učíme se mnohdy, i když o tom ani nevíme. Téměř nelze se neučit, jelikož učení je většinou součástí i našich každodenních činností. Mluvíme o „rozvoji, který vede k přetrvávající a efektivní změně v duševní činnosti a konání. Zahrnuje tak nejen vědění, ale i konání“ (Hroník, 2007, str. 30).

Často dochází k záměnám a různým představám v pojmech učení, rozvoje a vzdělávání. Následující obrázek (č. 6) vystihuje fakt, že rozvoj a pak i vzdělávání jsou podmnožinou učení. Lze říci, že k učení dochází, i když se zrovna nevzděláváme a zároveň některé naše učení kvůli nežádoucím aktivitám nemůžeme považovat za rozvoj. Kim in Armstrong (2007, str. 453) definoval učení jako „proces zvyšování schopnosti člověka konat“. Jednou z forem je celoživotní učení jakožto požadavek na jednotlivce učit se i po ukončení formálního vzdělávání, což je odrazem dnešní doby, inovací a požadavků na flexibilitu člověka.

Obrázek č. 6: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání



Zdroj: Vlastní tvorba autorky, inspirováno Hroník (2007, str. 31)

O rozvoji mluvíme tehdy, dosáhneme-li požadované změny pomocí učení. „Rozvoj obsahuje záměr, který je podstatnou částí ohraničených (diskrétních) i neohraničených (difúzních) rozvojových programů“ (Hroník, 2007, str. 31).

Vzdělávání jako jedna z možností učení je činnost organizovaná, má svůj začátek a konec a při jeho plánování v organizaci postupujeme systematicky a cíleně.

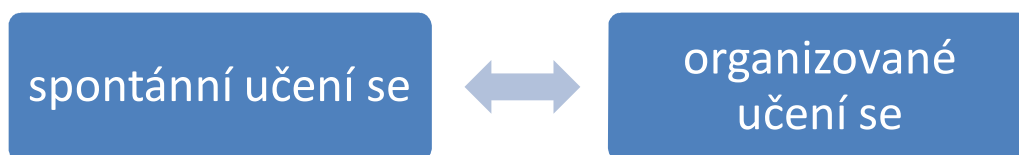
Tři oblasti, prostřednictvím kterých se lidé učí, jsou dovednosti, znalosti a postoje. **Dovednost** „je učení a praxí získaná dispozice ke správnému, kvalitnímu, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 655). Představuje možnost uplatnit znalosti při svém chování. Pokud mám např. teoretické znalosti přístroje pro umělou plicní ventilaci, není to dostačující k tomu, abych ho dovedla obsluhovat. Pokud získám i praktickou dovednost, jsem kompetentní k obsluze přístroje a převádím tak znalosti a dovednosti do praxe.

Znalost je charakterizována jako „osvojený souhrn teoretických poznatků, představ a pojmů získaný učení, praktickou činností a zkušenostmi. Více byla charakterizována již v kapitole o managementu znalostí.

Postoje značí to, co lidé cítí, pokud mluvíme o vztahu k jejich práci.

Učení se dotýká různých aspektů, jako jsou znalosti, chápání, dovednosti, hodnoty, postoje, chápání a zvyky. Učíme se navzájem, jako členové týmů, se spolupracovníky i s lidmi mimo organizaci. Každý se učí jiným způsobem a i intenzita učení je různá, do jisté míry závislá na motivaci okolí i na naší vlastní motivaci (Armstrong, 2007, str. 453). Učení probíhá spontánně (řeč, chůze, tvorba vztahů) nebo záměrně neboli organizovaně. Jedno ovlivňuje druhé, proto, jak popisuje Hroník, při koncipování rozvoje zaměstnanců se zaměřujeme na oba typy učení. Významnou část znalostí a dovedností můžeme získat spontánně například při rotaci zaměstnanců.

Obrázek č. 7: Vzájemný vztah spontánního a organizovaného učení



Zdroj: Vlastní tvorba autorky, inspirováno Hroník (2007, str. 32)

3.2 Způsoby učení

Lidé se mohou učit několika způsoby.

- podmiňovací způsob (neúmyslné a nevědomé učení, dle I.P.Pavlova, podmiňování, vznik reflexů),
- pokus a omyl (je spojeno s myšlením, v případě neúspěchu následuje nové řešení),
- vhled (situace „aha“, náhlý nápad řešení),
- napodobování,
- kognitivní učení, interiorizace (zvnitřnění, přijetí zkušenosti do psychiky).

3.3 Posilování správných reakcí

Tato teorie popisuje představu, že změny jedince v chování ovlivňují podněty, kterými může být odměna, trest, pochvala, zpětná vazba. V důsledku těchto podnětů jsme pak motivováni k dalšímu učení.

Armstrong (2007, str. 454) dále popisuje Gagneho teorii podnětů – reakce, jenž se týká „procesu učení řadou svých faktorů včetně upevňování správných reakcí“. Mezi tyto faktory řadíme:

- hnací sílu (existence potřeby nebo hnací síly k učení),
- podnět (lidé jsou stimulováni procesem učení),
- reakce (proces učení musí pomoci vytvořit správné reakce v podobě znalostí, dovedností a postojů, díky kterým se stane náš výkon efektivní),
- upevňování správných reakcí (je potřeba pomocí zpětné vazby opakovaně upevňovat jejich reakce).

3.4 Křivka učení

Pomocí křivky učení lze znázornit dobu, kterou jedinec potřebuje, aby se něco nového naučil. Tato křivka je ovlivněna řadou faktorů a může kolísat např. efektivností procesu učení, vlivem zkušeností, rozvojových schopností učící se osoby a je závislá i na zájmu osoby učit se (Armstrong, 2007, str. 456). Má díky těmto vlivům různou podobu. Křivku ovlivňuje rychlost, kterou se jedinec učí i doba za kterou dosáhne výsledku. Učení

může probíhat plynule nebo stupňovitě se stagnačními fázemi. Armstrong (2007, str. 456) doporučuje uznat, že pokrok v učení je individuální a nemusí být plynulý a trvalý. Je také vhodné zařadit období pro zopakování a zažití naučeného.

3.5 Faktory ovlivňující učení

Řada faktorů může pozitivně či negativně ovlivnit kvalitu celého procesu učení. Jsou to především:

- prostředí, kde dochází k učení (teplota, světlo, zvuky, denní doba, okolí, místo),
- ostatní jedinci (spolužáci, rodina, lektor, učitel, členové týmu),
- aktuální fyzický a psychický stav osoby, která se učí (schopnost, vůle, vzdělání, emoce, motivace, temperament),
- učební materiál (předmět učení),
- metoda učení.

3.6 Cyklus učení

Dle Kolba existuje cyklus čtyř fází učení, které se neustále opakují. Popisuje **vznik konkrétního zážitku nebo zkušenosti**, které mohou být získány náhodně nebo plánovaně. Další fází je **reflexivní pozorování**, které dává prostor k zamyšlení se nad prodělaným zážitkem nebo zkušeností a přemýšlením o jeho významu. Jako třetí fází uvádí **abstraktní vytváření pojetí a teorií** ve smyslu generování a porovnávání se stávající zkušeností nebo zážitky a vytváření nejrůznějších myšlenek, které lze použít v případě podobné situace. A poslední fází cyklu je **aktivní experimentování**, kdy dochází k testování pojetí a myšlenek v nových situacích. To dále poskytuje prostor pro novou zkušenost a tím se celý cyklus dále opakuje. Neboli „zkušenost/zážitek je transformován do pojetí, která jsou pak použita jako vodítka v nových situacích“ (Armstrong, 1999, str. 521). Pro efektivitu učení je nutné, aby účastníci nesetřávali v roli pasivních pozorovatelů.

Obrázek č. 8: Kolbův cyklus učení



Zdroj: Vlastní tvorba autorky, inspirováno Armstrong (1999, str. 521)

3.7 Formy učení

V této kapitole uvádím podrobnější výčet různých forem učení, které se od sebe navzájem liší svými nároky na zdroje a efektivností nebo do jaké míry zapojují své účastníky.

3.7.1 Dialog

Je jednou ze zásadních forem učení v učící se organizaci. **Dialog** je důležitý především pro učení se v týmech. Předávání a výměna informací mezi jednotlivými členy (nejméně dvě osoby) s cílem dosáhnout vzájemného pochopení a nalezení společného stanoviska. Typická je otevřená konverzace bez řízení a vnucování vlastních názorů druhému. Účastníci dialogu by měli mít svůj vlastní názor, který jsou schopni zdůvodnit, popřípadě doplnit příklady. Měli by umět názor vyslovit jasně, stručně a srozumitelně, ale být také schopni poslouchat názory ostatních, případně přijmout zpochybnění vlastního názoru ostatními.

3.7.2 Učení se z chyb

Forma, která spolu s dialogem nejvíce vystihuje myšlenku učící se organizace, je **učit se z chyb**, a to z vlastních i ostatních. Někdy je těžké přiznat chybu, ale když už k ní dojde a lidé mají možnost si ji uvědomit, je to velmi efektivní a nenákladný způsob učení. Základním předpokladem této formy učení je však vytvoření atmosféry v organizaci, ve které zaměstnanci nedávají přednost možnosti chybu skrýt, ale nebojí se ji přiznat

3.7.3 Mentoring

Je formou učení využívající školené a zkušené osoby, kterou si pracovník většinou na základě uznání, náklonnosti a sympatií vybírá sám. Zvolená osoba poskytuje pracovníkovi především podporu, rady a vede ho na cestě k řešení konkrétních témat. Předává mu své znalosti a zkušenosti. Mentoring doplňuje vhodně formální vzdělání výcvikem a seznamuje pracovníka se zkušenostmi v praxi. Můžeme hovořit např. o vztahu zkušeného a začínajícího zaměstnance nebo o dvou zkušených pracovnících předávajících si své zkušenosti.

3.7.4 Koučink

Oproti mentoringu je koučink direktivnějším přístupem, kdy je kouč pracovníkovi přidělen a nevybírá si ho většinou sám. Zabývá se zvyšováním schopnosti svěřené osoby. Pomáhá rychle rozvíjet znalosti, dovednosti, ale i chování a výkon. Hirsh a Carterin Armstrong (2007, str. 457) uvádějí, že nejsou přesné hranice mezi koučováním, mentoringem, osobním poradenstvím nebo konzultantem, protože využívají podobné dovednosti.

Armstrong (2007, str. 468) popisuje model GROW, který koučové často využívají. Jde o složení počátečních písmen anglického slova, které lze přeložit jako „růst, vyvíjet se nebo také pěstovat“.

G–goal (cíl)– značí cíl koučování, který je nutné stanovit přesně, reálně, měřitelně, aby byl stanoven budoucí posun v rozvoji.

R–reality (skutečnost) – značí držet se skutečnosti, pokud možno přesně popsat, co je předmětem koučování a co se potřebuje koučovaná osoba naučit.

O–option (nabídka, možnost) – zde se jedná o zkoumání všech možných a dostupných možností.

W–wrapping up (shrnutí) – k této fázi dochází v době, kdy je jedinec připraven k akci.

3.7.5 Rotace zaměstnanců

Tato metoda může být chápána jako rozvoj pracovníků nebo je vhodná při výchově nového řídicího pracovníka pro vedoucí pozice. Podstatou je změna pracovního prostředí na určité období, kdy si školený pracovník nejen rozšiřuje znalosti a dovednosti, ale je u něj vytvářen nový zájem, pozná nové pracovní postupy a odlišné úkoly. Rozšiřuje se také jeho flexibilita a pomocí vystřídání pracovního prostředí je schopen se na organizaci dívat komplexněji a dávat věci více do souvislostí (Koubek, 2000, str. 224). Nevýhodou někdy bývá možnost neúspěchu při změně pracovního prostředí, což může mít dopad na jeho sebevědomí a pohled vedoucích pracovníků na jeho schopnosti.

3.7.6 Instruktaž a ukázka pracovního postupu

Je velmi vhodnou metodou pro rozvoj dovedností, jelikož osoba k tomu kompetentní prezentuje účastníkům postup, který si mohou následně sami vyzkoušet. Velmi často se používá k nácvikům určitých činností s technikou a přístroji. Školená osoba je při ní aktivně zapojena. Výhodou je zpětná vazba od školitele, možnost opravy chyb, zopakování postupu a ukázky. Má vliv na utváření spolupráce mezi pracovníky, nevýhodou může být prostředí pracoviště v rámci školení v běžném provozu.

3.7.7 Asistování

Tradiční metoda např. při zaškolování nového pracovníka. Školené osobě je přidělen školitel. Vykonávají práci společně, s tím že postupně dochází k většímu podílu práce ze strany učícího se zaměstnance. Rozvíjí své dovednosti pod dohledem, až je nakonec schopen práci vykonávat zcela samostatně. Velký důraz je přikládán praktické stránce a uplatňuje se především tam, kde zaučování vyžaduje delší dobu. Koubek (2000, str. 224) zmiňuje, že v tomto případě může být nevýhodou přenos i nevhodných pracovních návyků a zvyklostí.

3.7.8 Pověření úkolem

Je nadstavbou metody asistence, kdy je školená osoba již vybavena kompetencemi vykonat zadaný úkol. Následně je při jeho řešení pracovník sledován a výsledek je vyhodnocen školitelem. Tento způsob přináší možnost vlastního řešení daného úkolu a vyzkoušení nově nabytých zkušeností. Pracovník je většinou více motivován. Ovšem může se dopustit chyb, které nemusí být během provozu včas zachyceny.

3.7.9 Případová studie

Je velmi oblíbenou metodou hojně využívanou ve zdravotnictví ve všech oborech a pracovních pozicích. Jde o skutečnou nebo i smyšlenou interpretaci nějakého problému, situace nebo stavu, kde následně dochází k procesům učení se v týmu lidí zabývajících se touto oblastí. Jde buď o nalézání řešení vzniklé situace, nebo o čistou interpretaci za účelem předávání zkušeností a vytvoření diskuze na dané téma. Vyžaduje delší přípravu osoby, která případovou studii předkládá, a určitou znalost tématu ze strany zúčastněných.

3.7.10 Brainstorming

Při této metodě, která také patří mezi způsoby sdílení nápadů a poznatků, je skupina účastníků vyzvána vyjádřit se k přednesenému tématu. Ať ústně či písemně, čímž je možné získat velké množství návrhů k řešení. Následuje většinou diskuse s nalézáním vhodného řešení s cílem zvolit vhodnou kombinaci návrhů. Koubek (2000, str. 227) u této metody zmiňuje především podporu kreativního myšlení a nalézání velkého množství různorodých nápadů včetně alternativních přístupů.

Určitou obdobou může být **workshop**, kdy se řeší komplexně v týmu praktické nápady pro řešení problémů. „Je vhodným nástrojem výchovy k týmové práci, jaká se vyskytuje např. při sestavování plánů nebo vytváření systémů“ (Koubek, 2000, str. 226).

3.7.11 Simulace

Tato metoda spočívá v představení modelové situace, na níž mají účastníci týmu reagovat. Metoda je výrazně zaměřena na praxi a je velmi účinná při formování schopnosti vyjednávat a umět se rozhodovat. U této metody je vhodné citlivě vybírat témata i školené osoby, většinou je pro školitele velmi náročná na přípravu.

3.7.12 Outdoor training

Nebo také školení hrou či adventure education je v dnešní době populární metoda výcviku především vedoucích pracovníků. Dle Koubka (2000, str. 228) se v nich pracovníci učí manažerským dovednostem, např. koordinovat určité činnosti, nalézat vhodná řešení, vést a koordinovat spolupracovníky, orientovat se a mnoho dalších dovedností. Většinou jde o zadání úkolu, který je následně kolektivně řešen. Vedení se ujímá některý z účastníků spontánně nebo je určen. Po skončení probíhá reflexe průběhu a diskuse o jednotlivých vyskytujících se dovednostech, které se použily, a co by bylo dobré zlepšit. Nevýhodou může být náročná příprava a nechuť účastníků učit se formou hry, ostych nebo záporný vztah k pohybovým aktivitám.

3.7.13 Přednášky

Přednáška je metodou s minimální nebo žádnou participací školené osoby. Snad jen pokud pomineme závěrečnou část, kde bývá prostor pro otázky a hodnocení přednášky. Jde o prostý přenos informací na účastníky. Převážně se vyznačuje tím, že má přednášející připravený obsah i formu bez možností modifikace posluchači. Mluvený projev může být doplněn prezentací nebo jinými vizuálními pomůckami. Jak efektivní bude přednáška, záleží zpravidla na schopnosti přednášejícího zaujmout a prezentovat látku srozumitelně. Zásadně ovlivní výsledný efekt také prostředí, počet účastníků a množství přenášených informací (Armstrong, 1999, str. 901).

3.7.14 Semináře a kurzy

Evangelu, Bommel a Juříčka (2013, str. 85) popisují seminář jako předávání informací ve skupině osob, která se většinou navzájem nezná, s nestejnou vstupní úrovní znalostí. Umožňuje získání nových poznatků a informací, většinou není prostor změnit výrazně postoje.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Výzkumná šetření

4.1 Výzkumný problém

Ke zvolení výzkumného problému mě vedly především osobní a profesní zkušenosti, jenž autoři Strauss a Corbin (1999, str. 22) shledávají jako vhodným indikátorem, někdy vhodnějším než výběr z návrhů nebo literatury. Jak uvádí Vlčková (2015, str. 9) jedním z druhů výzkumného problému je typ deskriptivní (popisný), který zjišťuje a popisuje situace, jevy, charakteristiky nebo stavy. Tento typ jsem zvolila pro formulaci výzkumného problému této práce. Zjišťujeme většinou, jaké to je a „jde o diagnosticko-vyhodnocovací problém, který slouží především praxi“ (Vlčková, 2015, str. 9). Při nalézání výzkumného problému pro šetření jsem se držela zásad, abych volila oblast mně profesně blízkou, aby šlo o publikovatelný výzkum, jehož výsledky přinesou užitek praxi. Záměrem bylo pohlédnout na organizaci jako na celek, zvenku i zevnitř. Zjistit, jaký je život znalostního managementu uvnitř ní, jak moc je učící se organizací a jak proces učení vnímají řadoví zaměstnanci. Základní výzkumnou otázku jsem tedy položila následovně:

Jaká je situace v organizaci v oblasti managementu znalostí a procesu učení zaměřeného na všeobecné sestry?

„Výzkumná otázka je pro badatele směrnicí, která jej vede přímo k prozkoumání určité situace, místa konání události, dokumentů nebo aktérů“ (Strauss a Corbin, 1999, str. 25). Kdykoliv ho může nasměrovat zpět v případě, že by byl zavalen údaji a fakty, ve kterých by se ztrácel. „Pomůže badateli začít s výzkumem a usnadní mu zároveň zůstat zaměřený na jeho předmět“ (Strauss a Corbin, 1999, str. 25).

4.2 Cíle výzkumu

Jelikož bych ráda zmapovala situaci v organizaci z různých úhlů pohledu, stanovila jsem několik dílčích cílů, na jejichž základě jsem dále volila jednotlivé typy sběru dat. Cílem výzkumného šetření je:

- zhodnotit do jaké míry splňuje vybraná nemocnice kritéria „učící se organizace“,

- zmapovat v organizaci systém vzdělávání, rozvoje znalostí a dovedností u všeobecných sester,
- zjistit postoje sester na konkrétním oddělení k procesům učení,
- zjistit, do jaké míry využívají možnosti, které jim organizace v této oblasti nabízí,
- zhodnotit aktuální stav rozvoje znalostí a dovedností v organizaci a v případě nedostatků zjištěných výzkumem doplnit v závěru práce doporučení pro zlepšení aktuální situace.

4.3 Metodika

Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní typ výzkumného šetření, jenž, jak popisuje Hendl (2008, str. 49), je typ výzkumu, který je prováděn na základě delšího a intenzivního kontaktu s objektem, terénem, situací jedince či skupiny jedinců. Zdůrazňuje také, že jde o situace banální a všední, aby co nejlépe vystihovaly každodennost zkoumaného. Používáme při něm málo standardizované metody sběru dat, volíme především ty, na jejichž základě se dají data analyzovat a vyhodnocovat induktivně. Hendl (2008, str. 50) hovoří o tom, že „neskládáme skládačku, jejíž tvar dopředu známe, spíše konstruueme obraz, který získává kontury v průběhu sběru dat a poznávání jeho částí“.

Z hlediska obsahu a rozlišnosti jednotlivých cílů bylo zapotřebí použít pro jednotlivé oblasti výzkumu různé metody pro získání dat. V první části jsem se zabývala analýzou organizace, ve které byl hodnocen celkový stav rozvoje znalostí s pohledem na chod organizace a postoje vybrané sekce zaměstnanců. K tomu jsem využila velmi dobře zpracovaný online dotazník, kde se díky výslednému hodnocení lze podívat na jednotlivé části organizace z hlediska učení a pohlédnout na oblasti, kde je vhodné zaměřit se na zlepšení. Po vyhodnocení organizace, kdy docházím ke zjištění, že je nemocnice zhodnocena jako dostatečně učící se organizací vhodná k dalšímu zkoumání, jsem navázala druhou fází výzkumného šetření. V té jsem se věnovala nastavení systému vzdělávání a rozvoje znalostí zaměstnanců v organizaci. Zaměřila se na plány rozvoje znalostí a dovedností všeobecných sester, co vše jim organizace poskytuje a umožňuje k tomuto účelu. Jako metodu v této části výzkumu byla zvolena analýza dokumentů a rozhovor se staniční sestrou vybraného oddělení, která mi poskytla doplňující údaje a zodpověděla další otázky. Poslední, ale velmi podstatnou částí výzkumu, bylo zaměření se na zaměstnance, v tomto případě na všeobecné sestry. Zmapovala jsem dle výše uvedených

cílů, jaký je jejich postoj k vzdělávání a učení se v organizaci, jak využívají to, co jim nemocnice poskytuje a jaký mají potenciál se dále rozvíjet. Pro metodu sběru dat jsem zde volila polostrukturované rozhovory se sestrami vybraného oddělení zaměřujícího se na intenzivní péči.

4.4 Organizace výzkumného šetření

4.4.1 Výběr organizace

Pro výzkum mapující procesy učení v organizaci jsem vybrala Ústřední vojenskou nemocnici – Vojenskou fakultní nemocnici Praha (ÚVN), jenž je organizací velmi úspěšnou, mimo jiné pyšníci se řadou statutů a ocenění. Získala například jako první zdravotnické zařízení ve střední a východní Evropě akreditaci Joint Commission International (JCI) a v současné době má akreditaci Spojené akreditační komise (SAK). V případě hodnocení např. v celostátním projektu Nemocnice ČR, každoročně vyhlašovanou Health Care Institute, ve kterém se na základě celkového hodnocení spokojenosti hospitalizovaných i ambulantních pacientů a také zaměstnanců, stala druhou nejlepší nemocnicí ČR 2017. Kromě toho zaujala 1. místo v kategorii Bezpečnost a spokojenost ambulantních pacientů a také 1. místo v kategorii Bezpečnost a spokojenost zaměstnanců nemocnic. Sama jsem více než deset let zaměstnancem této organizace na pozici všeobecná sestra. Proto vycházím kromě jejího obrazu ve společnosti také ze svých zkušeností, že je tato nemocnice vhodnou pro výzkumné šetření a k důkladnému zkoumání v oblasti celoživotního učení a rozvoje zaměstnanců se zaměřením v tomto případě na rozvoj znalostí všeobecných sester. Některé z kolegyně v běžném kontaktu navíc neprojevují dostatečné aspirace a cíle učit se a tento pocit mi dává další důvod ke zkoumání a volbě právě této organizace.

4.4.2 Postup

Nejprve jsem vypracovala žádost, viz příloha č. 2, o provedení výzkumného šetření v organizaci, která mi byla dne 28. března 2018 schválena náměstkyní ředitele pro nelékařské zdravotnické profese a řízení kvality zdravotní péče. Ve své žádosti jsem popsala záměr a cíle výzkumu, uvedla, co přesně bude součástí, kde a kdy bude šetření probíhat a jaká bude metodologie. Součástí bylo i oznámení o plánovaném výzkumném šetření etické komisi, kde jsem svým podpisem stvrdila, že získaný materiál bude použit pouze pro účely diplomové práce, data budou chráněna a bude dodržena anonymita klientů

i zaměstnanců. Výzkumné šetření proběhlo v termínu 1. dubna 2018 až 30. května 2018, nejdříve v celé organizaci především analýzou dokumentů a informačních technologií, následně pokračoval rozhovory s respondentkami na jednom z oddělení Kliniky anesteziologie, resuscitace a intenzivní medicíny (KARIM). Všechna šetření proběhla bez komplikací, bylo nutné však dobře naplánovat, kdy, kde a jak budou jednotlivé části probíhat.

4.4.3 Plán výzkumného šetření v organizaci

- | | |
|------------------------|---|
| 1. až 14. dubna 2018 | Analýza organizace pomocí online diagnostického nástroje <i>Learning Organization Survey</i> a následné zpracování získaných výsledků. |
| 15. až 30. dubna 2018 | Analýza dokumentů a internetových zdrojů v organizaci a následná analýza a zpracování získaných dat. |
| 1. až 10. května 2018 | Rozhovor se staniční sestrou konkrétního oddělení v organizaci s cílem získat doplňující fakta a údaje o systému rozvoje znalostí všeobecných sester pracujících v organizaci a také jaké zjistit, jaké jsou plány do budoucna. Následné zpracování dat. |
| 10. až 30. května 2018 | Plánované rozhovory s respondenty – zaměstnanci, všeobecnými sestrami vybraného oddělení. Následný přepis rozhovorů, kódování a zpracování získaných dat. |

4.5 Analýza „učící se organizace“

I když chápeme potřebu celoživotního učení a vzdělávání jakožto konkurenční výhodu, nezbytnost či nutnost, ne vždy se nám daří dosáhnout plánovaného ideálního stavu v organizaci. Proč tomu tak je, popisují Garvin, Edmondson a Gino (2008, str. 3), autoři článku *Is Yours a Learning Organization?*, a navrhují řešení: „Nejprve pochopte tři stavební bloky potřebné pro vytváření učících se organizací: 1) podporující prostředí, 2) konkrétní procesy učení a 3) vedení, které posiluje učení.“ Poté doporučují využít diagnostický nástroj, který vytvořili k tomuto účelu, s názvem *Learning Organization*

Survey, aby bylo možné zjistit, jak dobře tým nebo organizace funguje v každé části jednotlivých stavebních bloků. Při posouzení těchto částí jsme pak schopni zhodnotit, na kterou z oblastí je vhodné se dále zaměřit a jejíž zlepšení posune organizaci blíže k ideálu učící se organizace. Každá oblast navíc obsahuje podoblasti, které je možné hodnotit jednotlivě a lépe se tak zaměřit na konkrétní oblast. Navíc jak uvádějí autoři: „V každé z oblastí budování bloků fungují různé mechanismy a zlepšení výkonu každého z nich bude pravděpodobně vyžadovat odlišné podpůrné činnosti“ (Garvin, Edmondson a Gino, 2008, str. 3).

Jednotlivé stavební bloky:

V **prostředí podporujícím učení** mají zaměstnanci pocit bezpečného nesouhlasu s ostatními, mohou klást otázky, mohou chybovat a prezentovat svůj menšinový názor, rozpoznají hodnotu protichůdných myšlenek, uznají význam odlišného názoru, dokážou riskovat a prozkoumávat neznámé a mají čas pro revizi organizačních procesů.

V **konkrétních procesech učení** má oddělení nebo společnost formální procesy například: pro vytváření, shromažďování, interpretaci a šíření informací, pro experimentování s novými nabídkami, zaměřuje se na konkurenci, zákazníky a technologické trendy, identifikuje a řeší problémy a rozvíjí dovedností zaměstnanců.

Vedení, které posiluje učení je charakteristické tím, že vedoucí představitelé organizace jsou ochotní probrat alternativní názory, dávají dostatek prostoru identifikaci problému, přenosu znalostí a reflexi, aktivně získávají zpětnou vazbu a vnímají důležitost získaných informací (Garvin, Edmondson a Gino, 2008, online).

Dotazník, který jsem použila je možno v plném znění nalézt online na adrese: https://hbs.qualtrics.com/jfe/form/SV_b7rYZGRxuMEyHRz.

V následující tabulce prezentuji výsledky šetření, kde jsem využila svých znalostí organizace a osobních zkušeností jakožto dlouholetý zaměstnanec (13 let) a subjektivně podrobila organizaci hodnocení v dotazníku *Learning Organization Survey*. Zodpovídala jsem otázky typu: Je pro vás snadné mluvit o tom, co máte na mysli? Mluví lidé v organizaci o problémech a neshodách? Touží lidé sdílet informace o tom, co funguje a nefunguje? Jsou v této organizaci vítány odlišné názory? Mají lidé zájem o lepší způsob, jak mohou dělat některé věci? Znají lidé v organizaci hodnotu nové myšlenky? Mají lidé

v organizaci i přes časové vytížení čas na revizi, jak práce pokračuje? Je čas na zamyšlení se? Jsou lidé příliš zaneprázdnění zamýšlet se nad zlepšením? Využívá nemocnice nových služeb, produktů, postupů? Shromažďuje organizace informace o konkurenci, klientech, hospodářském a sociálním vývoji a technologických trendech? Zvou vedoucí ostatní pracovníky do diskuzí? Umí vedoucí pracovník uznat své vlastní omezení s ohledem na znalosti a informace? Naslouchají vedoucí pracovníci? Motivují své zaměstnance? Poskytnou vedoucí zaměstnanci čas, zdroje a místo pro identifikaci problému? A pro reflexi a zlepšení výkonnosti? Mají tendenci vedoucí kritizovat jiné názory než své vlastní?

Na výběr bylo hodnocení ve škále 1–7 od pozitivního přes negativní až po záporné hodnocení. Výslednou tabulku k hodnocení jsem zařadila jako součást příloh (viz příloha číslo 3.)

Tabulka č. 4: Výsledné hodnocení organizace v dotazníku *Learning Organization Survey*.

Hodnocená oblast	Bodové hodnocení	Výsledné hodnocení
Psychologická bezpečnost	91,4	Nejlépe hodnocené
Ocenění odlišnosti, uznání rozdílů	96,4	Nejlépe hodnocené
Otevřenost novým nápadům a myšlenkám	100	Nejlépe hodnocené
Čas k zamyšlení a sebereflexi	77,1	Nejlépe hodnocené
Prostředí vhodné pro učení(celkově)	91,3	Nejlépe hodnocené
Experimentování	100	Nejlépe hodnocené
Sběr informací	100	Nejlépe hodnocené

Analýza	80	Lepší hodnocení
Vzdělávání a odborné přípravy	100	Nejlépe hodnocené
Přenos informací	100	Nejlépe hodnocené
Procesy učení (celkově)	73	Horší hodnocení
Vedení, které posiluje učení (celkově)	95	Nejllepší hodnocení

Zdroj: https://hbs.qualtrics.com/jfe/form/SV_b7rYZGRxuMEyHRz

Na základě hodnocení jsem identifikovala oblasti, na které by bylo dobré se do budoucna zaměřit. Konkrétně jde o podoblasti času na zamyšlení a sebereflexi, druhá podoblast s horším hodnocením je oblast analýz v procesech učení.

Mít čas na reflexi a zamyšlení znamená, že organizace naslouchá svým lidem a navzdory pracovní zátěži si najdou čas reflektovat, jak probíhají práce. Nejsou zaneprázdněni tak, aby neinvestovali čas do zlepšení, a je zde vymezen čas na ohlédnutí (Garvin, Edmondson a Gino, 2008, online).

Z hlediska analýzy procesů učení jakožto druhou oblastí vhodnou pro zlepšení situace se v této oblasti snažíme dosáhnout stavu, kdy se organizace během diskusí zabývá debatami a konflikty během diskusí. Kdy organizace během rozhovorů vyhledává nesouhlasné názory. Diskutuje často o základních předpokladech, které mohou ovlivnit klíčová rozhodnutí, a při rozhovorech věnuje pozornost různým názorům.

4.6 Systém rozvoje znalostí v organizaci

V této fázi výzkumného šetření, mapujícího organizační systém, procesy vzdělávání a rozvoj zaměstnanců zjišťují jaké možnosti v podobě různých stylů a metod učení poskytuje svým zaměstnancům. V návaznosti na teoretický rámec managementu znalostí zde zjišťují, jakými procesy dochází v organizaci k tvorbě, šíření a předávání znalostí, jak je systém rozvoje znalostí a dovedností v organizaci nastaven.

4.6.1 Popis systému v organizaci

Vycházím z předchozí fáze výzkumu, kde jsem analyzovala organizaci a shledala ji jako dostatečně „učící se organizací“ vhodnou k dalšímu zkoumání, jak je nastavena uvnitř, co vše je pro sestry k dispozici a jaká je v tomto směru strategie organizace. Nemocnice má rozsáhle propracovaný koncept vzdělávání a celoživotního učení pro všechny skupiny zaměstnanců. V této diplomové práci se zaměřuji na nelékařské zdravotnické profese (NLZP) konkrétně na všeobecné sestry. Organizace klade velký důraz na efektivitu a využití nabitých zkušeností v praxi, proto jsou odlišné plány a povinnosti vzdělávání pro kategorii vedoucích zaměstnanců a řadových zaměstnanců, v jiném dělení také podle pracovního zařazení (Všeobecná sestra, Nutriční terapeut, Fyzioterapeut, Ergoterapeut, Psycholog, Ošetřovatel, Laboratorní technik, Sanitář, Masér, Zdravotnický laborant, Zdravotnický asistent a další).

Nyní uvádím stručný přehled jednotlivých forem učení a vzdělávání. Dále jednotlivým oblastem věnuji v následujících kapitolách.

Interní vzdělávání a proces učení:

1. Povinná školení BOZP, PO, KPR a další, která jsou specificky určena pro jednotlivá pracoviště. (Tato školení jsou prováděna při nástupu do pracovního poměru a následně periodicky opakována.)
2. Specializační vzdělávání,
3. Vstupní školení jako součást adaptačního procesu. (Je velmi konkrétně propracován organizací. Tento proces je ukončen závěrečným testem a pohovorem s pracovníky oddělení pro vzdělávání. Zde je posouzeno spolu se zprávou od vedoucího pracovníka příslušného pracoviště, zda je vhodné ukončit adaptační proces.)
4. E-learning, intranet, internet,
5. Knihovna,
6. Interně pořádané kurzy,
7. Publikační činnost a aktivní účast na kongresech.

Externí vzdělávání a proces učení:

8. Externě pořádané kurzy (hrazené nemocnicí) vybrané dle oborového zaměření školicího se zaměstnance po dohodě pracovníka a vedoucího oddělení, se schválením náměstka ředitele pro nelékařské zdravotnické profese.
9. Externě pořádané kurzy, semináře a další studium (hrazené pracovníkem). Organizace plně podporuje své zaměstnance v individuálním rozvoji znalostí a dovedností i na základě vlastního výběru a přání. Ten má tak podporu vedoucích pracovníků svého pracoviště, k čemuž je mu v rámci provozních možností poskytováno studijní neplacené volno nebo dovolená pro tyto účely zvolená.

4.6.2 Směrnice ředitele

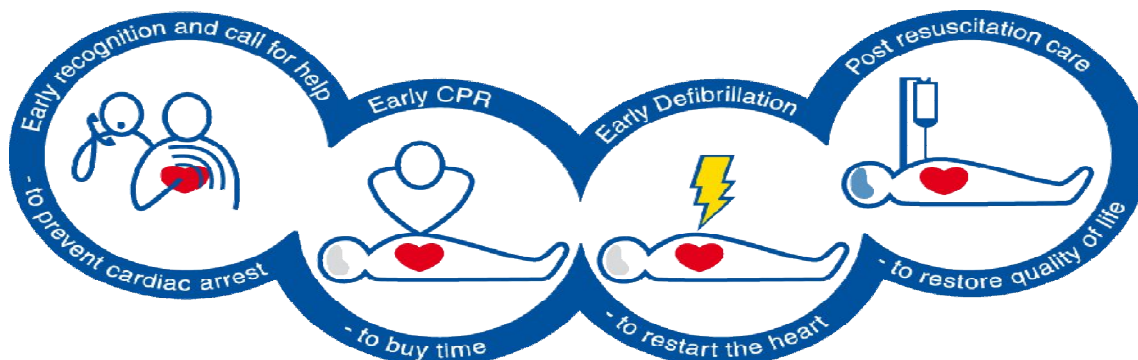
Zásady odborného rozvoje zaměstnanců upravuje směrnice ředitele. Součástí jsou také práva a povinnosti, které je zaměstnanec povinen dodržovat při realizaci a také je zde uvedeno vymezení odpovědnosti vedoucích zaměstnanců. Vztahuje se na všechny zaměstnance v pracovním poměru k organizaci. Směrnice se dále řídí zákony, konkrétně Zákonem 262/2006 Sb., zákoníkem práce ve znění pozdějších předpisů, Zákonem 96/2004 Sb. o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních) ve znění pozdějších předpisů a Zákonem 95/2004 Sb. pro povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta.

Směrnice dále vymezuje postup při financování vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, které probíhá na základě vytvoření finančního plánu, jenž sestavuje odbor personálního řízení (OPŘ) spolu s náměstkem ředitele pro nelékařské zdravotnické profese a vedoucími zaměstnanci pracovišť. Finanční plán je zpravidla na období jednoho roku a obsahuje specializační vzdělávání, celoživotní vzdělávání a další vzdělávací akce. Po projednání vedením organizace plán schvaluje ředitel. Vedoucí pracovníci zodpovídají za dodržení ve schválené výši.

4.6.3 Povinné školení KPR

Povinností každého zaměstnance této organizace je absolvovat každé dva roky prezenční školení kardiopulmonální resuscitace (KPR) což je mimo svou účelnost také v souladu s akreditačními standardy Spojené akreditační komise (SAK), kterou je nemocnice certifikována.

Obrázek č. 9: Řetězec přežití



Zdroj: https://www.skolaprofi.cz/33/postupy-kardiopulmonalni-resuscitace-dospelych-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUUh4Eo4HAVsVtiwk-4Du4_W9QKcqKd2_aclJnQ/

„Kardiopulmonální resuscitace je komplexní algoritmus úkonů, výkonů a postupů, které mají přechodně nahradit selhání jedné nebo dvou základních životních funkcí, tj. dýchání a oběhu (ÚVN, 2015, str. 3)“. První školení absolvují všichni nastupující zaměstnanci již při vstupním školení pro nové zaměstnance. Cílem je, aby každý zaměstnanec, včetně nezdravotnických pracovníků, byl schopen zahájit a poskytnout neodkladnou první pomoc a KPR, ve které bude pokračovat spolu s kolegy až do příchodu týmu určeného pro KPR.

Konkrétní bližší informace jsou uvedeny v příslušném metodickém plánu, termíny a přihlášky pro účastníky jsou dostupné na intranetu organizace. Kapacita jednotlivých lekcí je 10 až 11 účastníků, aby byla zajištěna efektivita. Kurzy jsou rozděleny pro lékaře, sestry, zdravotnické asistenty a zdravotnické záchranáře zastupující první skupinu, jinak koncipována je pak přednáška pro ostatní nezdravotnické zaměstnance. Termínů je vždy k dispozici několik každý měsíc, omezení je pouze v době letních prázdnin, a dle mých šetření jsou téměř vždy plně obsazena. Například v dubnu 2018 se konala školení 11.4., 18.4., 25.4. pro první skupinu zdravotnického personálu ve 13:00 hod. a pro

nezdravotnické zaměstnance od 14:00 hod. Všechna plně obsazena. Zaměstnanec by měl svou povinnost absolvovat povinná školení plnit iniciativně a důsledně, za kontrolu a plnění odpovídají vedoucí zaměstnanci. Následující obrázek vystihuje význam tohoto školení. Jeho periodické opakování má význam pro oživení znalostí a dovedností, popřípadě sdílení nových poznatků a inovací.

4.6.4 Specializační vzdělávání

Pro tento typ vzdělávání získala nemocnice akreditaci ministerstva zdravotnictví, která se uděluje na základě žádosti a splnění všech stanovených podmínek. Pro obor všeobecná sestra má t.č. platnou akreditaci pro specializace Komunitní sestra, Sestra pro perioperační péči, Sestra pro péči v chirurgických oborech, Sestra pro intenzivní péči, Sestra pro péči v interních oborech, Sestra pro péči v psychiatrii. V nemocnici je zajišťován buď celý vzdělávací program, nebo jeho část ve spolupráci se smluvními partnery.

Specializační vzdělávání je legislativně ukotveno v hlavě 3 zákona č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických povoláních, ve znění pozdějších předpisů. Po úspěšném složení atestační zkoušky před oborovou atestační komisí a ukončení studia, získává „zdravotnický pracovník specializovanou způsobilost k výkonu specializovaných činností příslušného zdravotnického povolání. Dokladem o specializované způsobilosti je diplom o specializaci v příslušném oboru“ (MZČR, 2018, online).

Pro zaměstnance je velkou výhodou, že se mohou vzdělávat přímo v místě sídla nemocnice. Nemocnice umožňuje dle provozních možností studijní volno a i stáže jsou plněny v nemocnici, kde je pracovník zaměstnán.

4.6.5 Vstupní školení

Dle analýz zjištěných informací má nemocnice velmi podrobně rozpracovaný proces adaptace nových zaměstnanců a ve zkrácené formě ho absolvují i zaměstnanci vracející se po delším časovém období zpět do pracovního procesu v nemocnici (např. po rodičovské dovolené). Adaptační proces kombinuje většinu nejčastějších forem učení, počínaje absolvováním seminářů s různou tematikou, které mají pracovníky připravit získáním znalostí a které jsou v další fázi kombinovány s osvojením si dovedností na pracovišti. Tyto semináře jsou povinné a trvají tři pracovní dny. Dále je na konkrétním pracovišti

pracovníkovi v adaptačním procesu určen mentor, který ho pomocí instruktaží a ukázek pracovních postupů seznamuje s novými dovednostmi nebo si opakuje již dříve získané. Následuje období asistování, při kterém nejdříve provádějí mentor a pracovník práci společně a následně se zvyšuje podíl práce, kterou odvádí školený zaměstnanec. Jde o učení se pod dohledem, která je více a více samostatné. Adaptační proces je zakončen hodnocením školitele i vedoucího pracovníka a završen znalostním písemným testem a pohovorem.

4.6.6 E-learning

„E-learning je vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie k tvorbě kurzů, distribuci studijního obsahu, komunikaci mezi studenty a pedagogy a k řízení studia“ (Wagner, 2004, online). Zároveň využívá zpětné vazby. V případě analyzované organizace jde o absolvování a vyhodnocení úspěšnosti závěrečných testů. Ty lze v některých případech opakovat a rozšiřovat tak opakovaně své znalosti v dané problematice.

Průcha a Walterová (2009, str. 66) uvádějí, že „jde o takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními“. V organizaci je používán samostatný, separovaný typ e-learningu, při němž osoba používá danou technologii, ale není při tom ve spojení s lektory nebo ostatními vzdělávajícími se osobami (Armstrong, 2007, str. 481). Vzhledem k časové individualitě je to z mého ohledu vhodný výběr typu e-learningu, jelikož by bylo velmi náročné koordinovat instruktora a vzdělávající se zaměstnance na určitý čas kurzu. Naproti tomu každý zaměstnanec má možnost vložit do portálu diskusní příspěvky. „Diskusní fórum ve virtuálním prostředí slouží ke komunikaci uzavřené skupiny uživatelů v online platformách“ (Zounek, Juhaňák a kol., 2016, str. 122).

Dle Blenkinsoppa a kol. (2005, online) je vize e-learningu „umožnit personálu přístup ke vzdělávací příležitosti v časech a místech, které nejlépe vyhovovaly jejich životnímu stylu. To znamená 24hodinový přístup ke znalostem a studijním materiálům, 365 dní v roce, z míst, která jsou nejvhodnější pro jednotlivce i skupiny“.

Při analýze e-learningu v organizaci zjišťují, že nabízí celou řadu kurzů se zaměřením na různé skupiny zaměstnanců. Součástí metodického návodu o Distančním e-learningovém vzdělávání je příloha se seznamem povinných kurzů, který je také rozdělen a

zacílen podle zařazení pracovníků v organizaci. Pro všeobecné sestry jde konkrétně o povinnost splnit kurzy vypsané v tabulce níže:

Tabulka č. 5: Rozpis periodicity KPR

Skupina zaměstnanců	Kurz	Periodicita
Řadoví zaměstnanci	Bezpečnost a ochrana zdraví při práci pro zaměstnance	1x ročně
Řadoví zaměstnanci	Požární ochrana pro zaměstnance	1x za 2 roky
Zdravotnické profese	Hygiena rukou	1x ročně
Zdravotnické profese	Odborná způsobilost zaměstnanců v elektrotechnice	1x za 3 roky
Farmaceuti, zaměstnanci NLZP	Kardiopulmonální resuscitace (KPR) pro farmaceuty a zaměstnance NLP	1x ročně
Nelékařské zdravotnické profese	Patofyziologie oboru	1x ročně
Nelékařské zdravotnické profese	Další kurzy dle aktuálního plánu vzdělávání NLZP	1x ročně
Vedoucí a řadoví zaměstnanci	Vybrané vnitřní předpisy organizace, které jsou vloženy do systému e-Doceo za účelem seznámení se s nimi	Průběžně

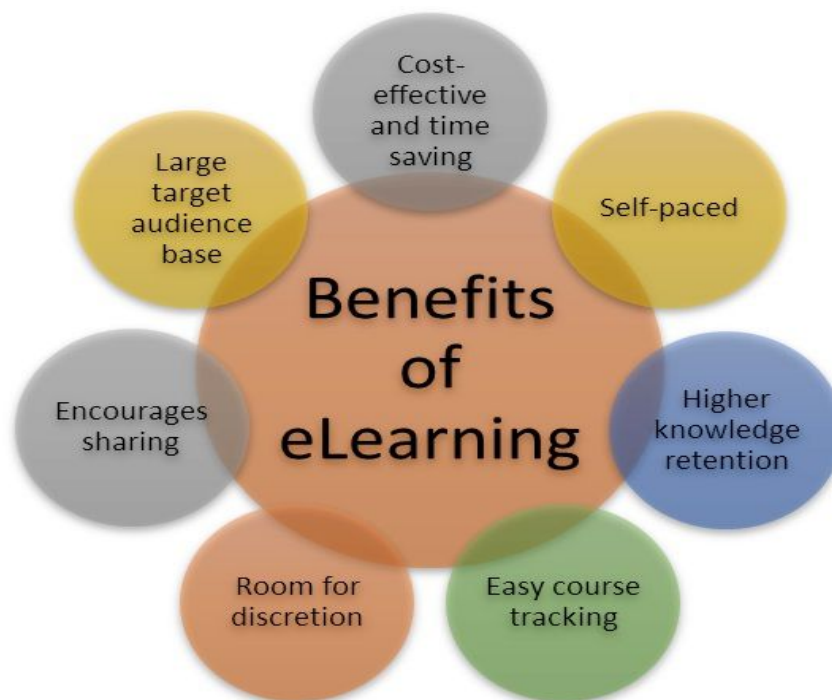
Zdroj:ÚVN (2017, str. 2)

Všichni zaměstnanci organizace mají e-learningový portál k dispozici na intranetu organizace v sekci vzdělávání nebo se mohou přihlašovat z domova na konkrétní adrese.

Kromě členění pro jednotlivé pracovní zařazení, jak jsem již zmínila výše, jsou e-learningy základně členěny na povinné a nepovinné. Pro seznámení se s tímto typem vzdělávání je k dispozici manuál k ovládnání, který je součástí zmiňovaného metodického návodu. Noví zaměstnanci jsou s e-learningem seznámeni během adaptačního procesu svým školitelem nebo vedoucím pracovníkem konkrétního oddělení. „Každý zaměstnanec je povinen ve stanovených termínech absolvovat e-learningové kurzy a další e-learningové povinnosti, které jsou určeny jako povinné v rámci jeho pracovního zařazení v organizaci, a to jak během adaptačního procesu, tak v průběhu dalšího trvání jeho pracovního poměru“ (Šopíková, Fiala, 2017, str. 3). Zde jsem na základě rozhovoru s vedoucím pracovníkem P.T. zjistila, že: „někteří zaměstnanci se na splnění povinností vzdělávání a absolvování e-learningu soustředí pouze během adaptačního procesu a po absolvování zapracování jejich zájem a morálka v rozvoji znalostí upadá.“ Za dodržování a postup metodického návodu odpovídají právě vedoucí zaměstnanci jednotlivých klinik a oddělení.

Organizace využívá vzdělávacího systému Edocoo, jenž je využíván také celou řadou celosvětově známých společností, jako jsou PRE, Škoda Auto, Česká pojišťovna, LG Electronics aj.

Obrázek č. 10: E-learning



Zdroj: <https://www.learnpick.in/blog/e-learning-in-india/>

Mezi hlavní přednosti patří dle zřizovatele eDoceo:

- získání dokonalého přehledu o znalostech vlastních zaměstnanců i externích pracovníků,
- komfortní organizace a plánování prezenčních školení. Rychle proškolíte celou organizaci v nových postupech,
- provádíte školení flexibilně, efektivně a jednotně kdekoliv,
- komplexní řízení vzdělávání v organizaci/firmě s možností napojit se i na kurzy externích vzdělávacích agentur,
- zajištění legislativních a regulatorních požadavků na vzdělávání,
- plánování a řízení rozvoje zaměstnanců,
- implementace kompetenčních modelů, řízení kompetencí a kvalifikací ve společnosti,
- rychlé, řízené a měřitelné zaškolení podřízených,
- přehled o certifikacích, studiu, kompetencích a kvalifikacích podřízených,
- rozpočet vzdělávání plně pod kontrolou,
- pro uživatele moderní a uživatelsky přívětivé rozhraní,
- vzdělávání je řízeno úkoly, které uživatel jednotlivě plní,
- hlídání platnosti důležitých lhůt (platnost kompetencí, certifikací apod.) včetně upozornění na blížící se expiraci (eDoceo, 2018, online).

Dle Armstronga (2007, str. 484) je umožněn flexibilní přístup k velkému množství různých zdrojů, může tak být urychlen proces vzdělávání až o 50 % a je možnost zaměřit se na naléhavé potřeby v organizaci. Dále uvádí, že „lze snížit náklady na vzdělávání až na polovinu tím, že se sníží počet hodin zabezpečovaných instruktory“. Nespornou výhodou je uskutečňovat vzdělávání podle svých individuálních časových možností, odkudkoliv kde mám přístup k internetu a mohu rozvíjet své znalosti individuálně vlastním tempem, jelikož účastník si řídí vzdělávání sám. Zároveň však Armstrong (2007, str. 483) zmiňuje „nepříliš velkou efektivitu při rozvoji „měkkých“ dovedností, jako jsou vytváření týmu či schopnost komunikace nebo prezentace, které spočívají v kontaktech mezi osobami“. Předpokládám, že z tohoto důvodu je e-learning součástí managementu znalostí v organizaci, ne však jediným používaným nástrojem. Pro rozvíjení dovedností, práce v týmu a komunikace jsou tak zachovány další metody rozvoje znalostí.

4.6.7 Hodnocení zaměstnanců

Hodnocení zaměstnanců je považováno za jednu ze základních personálních činností vedoucího zaměstnance. Je pro něj nástrojem pro dosahování plánovaných cílů. Mělo by být průběžné a pravidelné.,,Znalost aktuálních a reálných odborných a kvalifikačních hodnot zaměstnanců, jejich vztah k ostatním zaměstnancům, k oddělení a ke kolektivu, k organizaci jako celku, je významnou devizou pro krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé řízení na všech jeho úrovních“ (ProfiMen, 2015, online). Hodnocení může sloužit jako podklad pro odměňování, lze díky němu dosahovat vyššího pracovního výkonu a díky němu lze pracovníka motivovat.

V organizaci provádějí vedoucí jednotlivých oddělení hodnocení zaměstnanců po zapracování (vstupní) a následně periodické hodnocení každé dva roky. Je děleno do několika částí a vedoucí ho vyplňuje na základě individuálního posouzení konkrétního pracovníka a sumarizace jeho pracovního výkonu. Hodnotí se především kvalifikační a odborná způsobilost, kvalita práce a výkonnost, osobní a charakterové vlastnosti (ProfiMen, 2015, online). Následně je hodnocení zakládáno do personální složky každého zaměstnance. Kategorie hodnocení jsou uvedeny níže:

První část je věnována **základnímu hodnocení**. Konkrétně je hodnocena přesnost, důslednost a spolehlivost při práci; znalost technik, postupů, pomůcek a využití v praxi; nápaditost a ochota něco zlepšovat; dodržování pracovní doby; efektivní plánování času a práce; komunikace ve vztahu k pacientům a rodinným příslušníkům; komunikace se spolupracovníky; hospodárné a efektivní využití svěřených prostředků; jak je dodržována čistota a pořádek na pracovišti; schopnost zvládat stres a schopnost pracovat v týmu; respektování práv pacientů; dodržování standardů a vnitřních předpisů a v neposlední řadě vztah ke vzdělávání. Hodnocení je bodové ve škále od jednoho do čtyř bodů a závěrem je výsledné hodnocení vynikající, uspokojivé, průměrné či neuspokojivé dle dosažených bodů.

Druhá část hodnocení je věnována **základním kompetencím**, kde je mapován rozsah činností, které je zaměstnanec schopen a oprávněn provádět. U pracovní pozice všeobecná sestra hodnotíme kompetence jako je nitrožilní aplikace krevních derivátů aj.

Třetí část hodnotí **specifické kompetence**, které jsou typické pro jednotlivá pracoviště.

Čtvrtá část se věnuje hodnocení **teoretických znalostí**, kde vycházíme z absolvování povinné části e-learningových kurzů. Je proveden záznam, ve které oblasti by bylo vhodné se dále rozvíjet, doplnit si své znalosti.

Pátá sekce obsahuje **slovní hodnocení** zaměstnance, kde jsou zmíněny důležité aspekty týkající se hodnoceného období. Dle citace z rozhovoru s vedoucím pracovníkem např. *„U nových zaměstnanců zde uvádím, kdy je plánováno ukončení adaptačního procesu, jak proběhlo zapracování v konkrétních oblastech, jako jsou monitorace vitálních funkcí, bolesti a stavu vědomí, péče o dýchací cesty... dokumentace a její vedení.“* Dále je potřeba dle jejích slov zhodnotit *„zda je zaměstnanec kompetentní ve všech složkách odborných znalostí, popřípadě které je třeba doplnit. Dále se zaměřuji na práci v týmu, zvládání běžného provozu i nenadálých stresových situací. Pokud jde o nové sestry, tak jestli si přijde pro radu a nebojí se zeptat, jak se chová k pacientům a jaký je jejich vztah k dalšímu rozvoji znalostí a dovedností.“*

Šestou a velmi důležitou částí hodnocení je **plán osobního rozvoje na období**, kdy se v této části zaznamenávají aktivity, které jsou po dohodě se zaměstnancem v plánu. *„Konkrétně zde uvádím oblasti, ve kterých je vhodné a doporučené se dále rozvíjet, nebo že je v nejbližší době plánováno další studium, např. specializační v oboru.“*

Celé hodnocení je poskytnuto hodnocenému zaměstnanci. Sedmá poslední část je tak věnována jeho **vyjádření**, zda s hodnocením souhlasí či nesouhlasí a je zde také prostor pro slovní vyjádření.

4.6.8 Vědecká knihovna

Součástí možnosti rozvoje znalostí všech zaměstnanců je využití vědecké knihovny, která je umístěna přímo v areálu sídla organizace. Je otevřena každý pracovní den téměř po celou dobu běžné pracovní doby, konkrétně od 8:00 do 15:30 hod. Tato vědecká knihovna je odbornou knihovnou registrovanou u ministerstva kultury podle Zákona 257/2001 Sb. Postup pro organizaci a zajištění chodu knihovny je také upraven v příslušné směrnici ředitele (SŘ). Mohou ji využívat všichni zaměstnanci na základě předložení identifikační karty, je zde ale k dispozici i ostatním uživatelům, např. studentům, po předložení občanského průkazu.

Knihovna se zaměřuje na:

- organizaci výpůjčního systému, fondu knihovny a výpůjček knih a časopisů,
- vypracování odborných rešerší,
- zajištění plných textů odborných článků,
- evidenci a archivaci publikační činnosti zaměstnanců (zaměstnanci organizace jsou dle příslušné SŘ povinni ohlásit svou publikační činnost knihovně),
- evidenci absolventských prací NLZP,
- zajištění objednávek literatury pro jednotlivá oddělení.

Kromě výpůjček mají uživatelé možnost využít rozsáhlé nabídky elektronických informačních zdrojů (EIZ). Z předplacených elektronických databází jsou v nabídce např. FLORENCE, Zdravotnictví a medicína (dříve Zdravotnické noviny), Biotechnology Source a Dynamed Plus. Z volně přístupných EIZ pak OPAC Medvik či Prolekare.cz.

4.6.9 Interní kurzy

Kurzy pořádané organizací pro vlastní zaměstnance pokládám za jednu z nejeфекtivnějších forem rozvoje znalostí a dovedností. Nejlépe koresponduje s myšlenkou učící se organizace, jak již bylo uvedeno v teoretické části. Lektorem je většinou znalostní pracovník – odborník, který se snaží své poznatky předat ostatním účastníkům ve skupině. Pouhé přednášení teorie je eliminováno a hlavní součástí je nejdříve praktická ukázka a následně nácvik všech účastníků. Cílem je pochopení postupu, ale také praktický nácvik nových dovedností. Tento typ kurzů je v organizaci bohatě zastoupen a je odlišný svými tématy dle zájmu a potřeb zájemců. Je možné se přihlásit pomocí intranetu nebo oslovením vedoucího oddělení svého pracoviště a pro zaměstnance organizace je zcela zdarma.

4.6.10 Externí kurzy

Pokud v některých oblastech nelze pokrýt nabídku nabízených kurzů interně, což je organizací upřednostňováno pro sdílení know-how a znalostí uvnitř společnosti, je další volbou umožňující rozvoj znalostí všeobecných sester i ostatních zaměstnanců nabídka a umožnění absolvování externích, především tuzemských, kurzů. *„Na začátku roku předkládají vrchní sestry jednotlivých klinik a oddělení plány pro rozvoj jednotlivých pracovníků, jež jsou vypracovávány po dohodě s nimi. V nich jsou uvedena jména*

zaměstnanců a zájem o vybrané plánované kurzy, semináře, stáže... Plán je odevzdán náměstkyni ředitele pro nelékařské zdravotnické profese a řízení kvality zdravotní péče, kde je dále posouzen, někdy upraven, a schválen. “Organizace se snaží některé kurzy, které byly v minulosti zajišťovány externě, poskytovat postupně interními znalostními zaměstnanci, což přináší řadu pozitiv. Je možná úprava a kontrola obsahu kurzu, dochází ke sdílení znalostí uvnitř organizace dle vize znalostního managementu. Ty je možné konkrétně zacílit pro cílovou skupinu pracovníků, v některých případech je označit jako povinné. Další výhodou je finanční úspora a také možnost nabídnout vhodnější a větší množství termínů pro absolvování.

4.6.11 Plánované změny a inovace

Jak jsem již zmiňovala, součástí kvalitativního výzkumného šetření s cílem zjistit systém a plány organizace pro rozvoj znalostí, jsem jako součást metody sběru dat zvolila také rozhovor, konkrétně s vedoucím pracovníkem oddělení, na které jsem směřovala svá výzkumná šetření. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsem se snažila zjistit doplňující údaje, které jsem získala během analýzy dokumentů. Rozhovor byl předem plánován s konkrétním datem schůzky. Měla jsme připraveny okruhy témat a otázky doplňující předchozí šetření. Zajímala jsem se v první části o hodnocení zaměstnanců, jelikož ke konkrétnímu postupu a metodickému plánu mají přístup především vedoucí pracovníci, zajímala mě periodicita posuzování a jednotlivé oblasti, ve kterých je zaměstnanec hodnocen. Následně jsem pokládala otázky týkající se změny celoživotním vzdělávání všeobecných sester, které nastaly po nabytí účinnosti novely zákona č. 96/2004 Sb., publikované pod č. 201/2017 Sb. a ptala jsem se také, jak organizace na tyto změny reaguje.

„V současnosti je v procesu úprava směrnice ředitele o vzdělávání v organizaci, která bude reflektovat nově přijatou právní úpravu zákona o celoživotním vzdělávání nelékařských zdravotnických pracovníků.“ Rozvoj všeobecných sester v organizaci bude probíhat ve třech souvisejících oblastech. *„Zůstává a bude rozšířena povinnost e-learningových testů pro zajištění teoretického základu jednotlivých oblastí. Budou i nadále některé povinné pro celou nemocnici a pak pro konkrétní kliniky dle oborového zaměření.“*

Druhá část zahrnuje fakt, že „každá klinika uspořádá pro ostatní semináře, které dá k dispozici zájemcům v organizaci. Součástí bude především nácvik jednotlivých dovedností nebo stáž na konkrétním oddělení.“

Třetí, zcela novou vizí organizace, je zavedení povinné výměnné stáže, změna pracoviště s časovou kapacitou nejméně 20 hodin za určité a předem stanovené období. „Každý si bude moct vybrat pracoviště a oblast svého působení dle svých preferencí a zájmu o konkrétní danou oblast.“ Konkrétní provozní plány jsou zatím ve fázi úprav a před schválením nejvyššího vedení organizace, proto nemohu být nyní konkrétnější.

4.7 Rozhovory se všeobecnými sestrami

Pro třetí část analýzy situace v organizaci, která se zabývá pohledem na rozvoj znalostí v organizaci ze strany zaměstnanců, konkrétně všeobecných sester, jsem jako metodu sběru dat zvolila polostrukturované rozhovory. Předcházelo jim krátké pozorování jedinců na pracovišti s cílem vybrat rozdílně smýšlející respondenty a zachycení tak více pohledů a názorů na oblast mého zkoumání. V této práci s kvalitativním šetřením se záměrně nezaměřuji na statistiku. Cílem je citlivý pohled na různé názory na vzdělávání a učení, postoje k učení, zjištění možných bariér a pocitů v konkrétních situacích rozvoje znalostí.

4.7.1 Výzkumný vzorek

Oslovila jsem pro tuto fázi výzkumu všeobecné sestry pracující na jednom z oddělení intenzivní péče v nemocnici. Respondentky mají rozdílnou úroveň dosaženého formálního vzdělání a různou délku praxe v oboru. Zastoupeny jsou také různé věkové kategorie, s dětmi i bezdětné. Celkem jsem k rozhovorům oslovila šest sester ve věku 26–45 let. Všechny jsou ženského pohlaví. Konkrétní charakteristika respondentek je uvedena níže v tabulce č. 6. Respondentky jsem si vytipovala již během předchozího setrvání na pracovišti, jelikož na oddělení více než deset let sama pracuji. Záměrně jsem si je rozdělila do dvou skupin. Vybrala jsem si tři, které mají již na první pohled kladný vztah k učení, a tři, které svým projevem a poznámkami v kolektivu vykazují spíše negativní postoj k tomuto tématu.

Tabulka č. 6: Charakteristika respondentek pro rozhovory

Pseudonym	Nejvyšší dosažené vzdělání	Věk	Délka praxe
Katka	Vyšší odborné (DiS.) + specializační vzdělání ARIP	33	11
Marie	Vysokoškolské magisterské (Mgr.)	26	3
Pavla	Vysokoškolské bakalářské (Bc.)	35	7+ MD 5 let
Jana	Diplomovaný specialista (DiS.)	27	3
Dita	Diplomovaný specialista (DiS.)	34	12
Vlasta	Specializační vzdělání ARIP	45	18

4.7.2 Popis průběhu rozhovorů

S ohledem na teoretický rámec jsem sestavila schéma rozhovoru s cílem zjistit, jakým stylem u respondentek dochází k učení, co při tom pociťují, jaký mají názor na konkrétní oblasti svého rozvoje a proč tomu tak je. Pořadí otázek jsem volně měnila dle návaznosti jednotlivých témat. Na závěr jsem kontrolovala, jestli jsme probraly všechny okruhy.

Během rozhovorů jsem kladla několik různých typů otázek. Demografické a identifikační, otázky vztahující se k názorům, k pocitům a vztahující se k vnímání (Hendl, 2008, str. 168). První zmiňované zjišťující údaje o věku, vzdělání a praxi jsem zařadila do průběhu rozhovoru, případně jsem se doptala na závěr. Hendl (2008, str. 169) uvádí, že tyto otázky jsou poměrně nudné a nemusejí být pro dotazovaného příjemné, proto se s nimi většinou nezačíná.

Schéma rozhovoru:

1. demografické údaje a identifikační údaje (věk, pohlaví, délka praxe v oboru, nejvyšší dosažené vzdělání, počet dětí),
2. absolvované formální vzdělání (zkušenosti, zpětná vazba na školu, co přinesla),
3. vlastní rozvoj a aspirace k učení (vnímání potřeby, jak se učí – proces, ideální představa, bariéry),
4. legislativa (změny, očekávání, nutnost zákona),
5. co organizace poskytuje (využití, zda vědí, co mohou využít),
6. konkrétní zážitek ze stáže při rotaci zaměstnanců (počáteční očekávání a pocity, zpětná vazby, hodnocení),
7. plány organizace (názor, představa, očekávání...).

4.7.3 Analýza dat a kódování

Po absolvování všech rozhovorů, které byly zaznamenány na diktafon, jsem přestoupila k časově náročné, ale v tomto případě vhodné doslovné transkripci získaného materiálu. Transkripce je chápána jako „proces převodu mluveného projevu z interview nebo skupinové diskuse do písemné podoby“ (Hendl, 2008, str. 208). Touto důležitou fází jsem si veškerý materiál získaný z rozhovorů připravila k následné analýze. Mluvený projev jsem ponechala s dialektem a neměnila skladbu vět. V další fázi po přepisování bylo možné přistoupit k samotné analýze textů pomocí metody otevřené kódování s cílem redukce a pečlivého rozřídění dat. Jak popisuje Hendl, (2008, str. 247), při této metodě výzkumník lokalizuje jednotlivá témata průchodem textu a přiřazuje jim označení. Některá témata jsou předem předvídatelná dle typů zvolených otázek v rozhovoru, jiná vyplývají až během podrobné analýzy textu. Nehledáme tak jen předem očekávané oblasti. Výsledkem této fáze je tématické rozkrytí textu a vytvoření seznamu témat. „Výzkumník tento seznam postupně třídí a organizuje, kombinuje a doplňuje“ (Hendl, 2008, str. 247).

Na konci této fáze a po pečlivé analýze všech šesti přepsaných rozhovorů jsem pomocí otevřeného kódování stanovila jednotlivé oblasti, které jsou podrobněji popsány v dalších kapitolách této práce jako interpretace výsledků šetření.

- Zkušenosti z dosavadního formálního vzdělávání
- Vnímání vlastního rozvoje a aspirace k učení

- Postoje sester k legislativě v rámci vzdělávání
- Využití nabídky organizace a výběr
- Absolvování stáže
- Budoucí plány organizace v oblasti rozvoje znalostí
- Způsob, jakým dochází k učení

4.7.4 Výsledky šetření

4.7.4.1 Zkušenosti z dosavadního formálního vzdělání

Zaměřila jsem se na zpětnou vazbu respondentek z hlediska jejich absolvovaného studia. Zjišťovala jsem jejich očekávání a výsledné hodnocení. Zda mají pocit, že je vzdělávání dostačující a zda dostatečně chápou nutnost kombinace znalostí a dovedností, která je podrobněji popsána v teoretické části (viz. příměr s ventilací: problém se špatně nasazenou maskou může mít stejně fatální následky jako příliš velký objem). Chtěla jsem také navodit téma pro rozhovor o vzdělávání a učení a zároveň znát jejich hodnocení studia, které již absolvovaly.

Téměř všechny uvedly, že jim praxe dala více, ale i přes počáteční kritiku formálního vzdělávání později v rozhovoru přiznaly, že je nutné vytvořit teoretický rámec a mít určité znalosti, na které lze navazovat praktickým nácvikem dovedností a zkušenostmi v praxi. „...pro tu práci mi přijde dostačující, co jsem vystudovala, ale... já si myslím, že praxe ti dá mnohem víc než ta škola jako taková. ...na spoustu věcí přijdeš pak v tý praxi spíš než v těch knížkách. ...když sedíš ve škole, tak se zase vlastně dozvíš, jak funguje“. (KATKA)

„...moc mě to bavilo ve škole, bylo to tedy náročný docela, ale dalo mi to základ, který mohu teď aplikovat v praxi.“ (DITA)

„Škola mě vůbec na povolání nepřipravila, možná...nějaká teorie ale...když jsem po škole nastoupila do zaměstnání, tak jsem nevěděla nic z toho, co se tam dělá. Z intenzivní péče jsem nevěděla nic, ...resuscitaci dejme tomu ...znala jsem ji teoreticky. Intenzivní péče byl jen jeden semestr. Takže to, co jsem se naučila první roky v práci, bylo hodně přínosný. Samozřejmě bez tý teorie by to asi nešlo. Teorie byla podkladem, abych se to mohla naučit v tý praxi.“ (PAVLA)

Jana i Katka by při dnešním hodnocení využily školu více, jako bariéru uvádějí věk a jiné zájmy.

„...byla jsem mladší, tak to člověk bral hodně na lehkou váhu...nevyužila jsem ve škole vše. ...jen co mě nadchlo spíš a zaujalo a ty učitelé, jak zaujali.“ (JANA)

„...také to možná bylo věkem, že jsem na to kašlala a člověk měl jiné zájmy v tom věku.“ (KATKA)

Respondentky shledávají přínosnější navazující specializační studium zaměřené na obor. Z toho pramenilo také méně negativních postojů ke vzdělávání. „Jsem ráda, že klasický studium mám za sebou. ... ten ARIP, který máš při zaměstnání a spojiš si to s tím, co děláš v práci, ti dá víc než celá škola předtím. To, co jsem se dozvěděla tady na Aripu, jsem se nedozvěděla za celý roky tam. ...a u zkoušek seděli naši doktoři a tak jsem nechtěla být za blbce a donutilo mě to se to naučit.“ (KATKA)

„...ted' je zajímavější ten ARIP, že si to umím spojit.“ (PAVLA)

„...těším se, že ten ARIP, na který se hlásím, bude víc zaměřený na obor.“ (JANA)

Podstatné je uvědomění, že se člověk učí během každého dne. „... člověk se dál asi učí i po škole, aniž by o tom, věděl.“ (KATKA)

4.7.4.2 Vnímání vlastního rozvoje a aspirace k učení

I když všechny respondentky vyjadřují v počátku negativní postoj ke vzdělávání, tak z rozhovorů vyplývá, že celoživotní učení a rozvoj znalostí a dovedností považují za nutné, obzvlášť v tomto oboru a cítí potřebu se dál učit a vědět a znát více. Považují to za součást pracovního života. Jde spíše o zapojení jiných strategií učení než je formální vzdělávání, v těch u nich evidentně dochází k větší motivaci a aspiracím k učení. A jak již bylo uvedeno v teoretické části, změna realizována zevnitř založená na cílech a aspiracích k učení odlišuje koncept učící se organizace od jiných systémů předkládajících hotové systémy pro rozvoj, které působí direktivně a nedosahují mnohdy očekávaných výsledků.

„...nemyslím si, že bych byla nejlepší a už by mě nic neobohatilo. Určitě je to nějaká forma učení i dál si myslím je dobrá.“ (KATKA)

„Já to beru jako podstatnou součást a jakoby nezbytnou nutnost, protože ten obor jde pořád dopředu a je hrozně moc technických věcí a přístrojů a je potřeba vědět i o těch diagnózách... Ten obor se mění v čase a i vzhledem k tomu, že jsme na oddělení s akutními stavy, tak je třeba o tom mít přehled a je toho spousta a je potřeba většinou jednat rychle a rychle uvažovat. Určitě prostě nemám pocit, že škola mi dala všechno a není potřeba se dál učit.“ (MARIE)

„Určitě nemám pocit, že všechno umím, naopak mám čím dál větší pocit, že toho hodně neumím.“ (PAVLA)

„Určitě je to potřeba...něco jsem pozapomněla a vypustila.“ (JANA)

„...cítím povinnost, jelikož čím déle je člověk v praxi, tím více zjišťuje, kolik toho ještě neví, hlavně při práci s doktory. Ráda vím, o čem se mluví, jak něco funguje a je toho tolik co je třeba zlepšovat. ...zručně jsem na tom dobře, i když je co rozvíjet, znalosti jsou pořád nedostačující. No a je mi trapně, když něco nevím. ... vnímám to určitě, že potřebuju.“ (DITA)

Jako nejvhodnější a nejpřijatelnější formu rozvoje znalostí uvedly interní kurzy v místě sídla organizace a v rámci pracovní doby, z hlediska úspory času a flexibility také e-learningy. Největší zájem mají o odborné semináře s nácvikem konkrétních dovedností nebo stáže, kde se naučí něco nového prakticky.

„Kdyby mi dal někdo na výběr a volnou ruku, abych nasbírala nějaké pomyslné kredity a nové znalosti, tak bych šla asi na nějaký seminář možná. Něco, co by mě zajímalo. A nejmíň času ti zaberou e-learningy. Ty jsou super, že si je můžeš udělat kdykoliv nebo i z domova.“ A dala bys i přednost formě pasivního semináře, nebo kde je součástí možnost si to vyzkoušet? „Ne, to je rozhodně lepší, když mi něco někdo přednese třeba Lidco a ty pak rovnou jdeš a můžeš si ho zkusit nasetovat. No to víš, že to musí být spojený vždycky s nějakou praxí, jinak je to k ničemu.“ (KATKA)

„Ideální forma v místě zaměstnavatele, aby člověk nemusel někam dojíždět, popřípadě pokud by někam dojížděl, tak proplatit cestovní náklady. A určitě bych to vzdělávání směřovala k tomu oboru, ve kterém ten člověk pracuje. Takže nějaká intenzivní medicína nebo přístroje dialýzy, Lidco, Picco, tady pro nás a pro ty standardní oddělení třeba postupy při výkonech kanylace periferních žil, no to i pro nás někdy, asi by bylo fajn

mít to rozdělený na intenzivní a standardní, ale i třeba někoho zase může zajímat něco z intenzivní medicíny a chtěl by pak přejít. Tak spíš, aby si mohl vybrat. Pak by bylo fajn zavést třeba nějaké supervize v rámci toho. V rámci pracoviště třeba místo pracovní schůze. No i když ty naše schůze tak moc nefungují, tam moc nikdo neříká co. Ta praxe je určitě lepší než nějaká teorie, ale pochybuji, že nějakým šedesátiletým sestřám se bude chtít se někam chodit se něco učit. I to vzdělávání je pro ně náročný, možná ten pohled bude na to jiný. Z hlediska toho věku.“ (MARIE)

„Pro mě nejužitečnější by byla stáž, ale protože nemám ráda nové prostředí, nové lidi, nerada se seznamuju, tak pro mě nejvhodnější by byl nějaký seminář, knížka. Ale stáž pokud si myslím pak využití v praxi je to nejlepší.“ (PAVLA)

„Ideálně během pracovní doby nebo místo nějaké služby, rozhodně interní seminář ten mi přijde nejvíce využiju. A ideálně zaplacená mzda za dobu, kdy budu na semináři. A hodně nacvičování, nejen teorie, tu si můžu přečíst sama.“ (DITA)

Z hlediska bariér, které jim znemožňují celoživotní učení, uváděly především málo času vlivem přesčasů v práci

„No určitě čas je pro mě bariéra. Ty přesčasy máme třeba 16 služeb, a to je docela dost, a vadí mi cizí prostředí, být někde, kde si na obtíž kolikrát, nebo být někde, kde má ta moje práce smysl a ne že někde budu jakože na praxi a budu tam deset hodin koukat a nic neuvidím a ani jim tam nebudu prospěšná.“ (MARIE)

„Asi čas. Pokud to není tedy jen nějaká výmluva. Pokud mi třeba ubude jedna služba v měsíci, místo které půjdu na tu stáž, tak přesně tak mi to nevadí. A když bych měla plný úvazek a do toho ještě ranní na stáži (pozn. respondentka má dvě děti do 10 let věk), tak to by mi vadilo.“ (PAVLA)

„Chut' mám i větší než dřív, když jsem to trochu podceňovala v mladším věku a teď bych se na to mohla i více soustředit, ale časově je to samozřejmě omezující, ale nemám zase děti, tak čas na to je a je dobrá doba na rozvoj. Je to určitě náročné to skloubit s prací.“ (JANA)

Další předpokládanou překážkou by byla finanční náročnost, organizace je však dle jejich výpovědi v tomto směru velmi vstřícná. Hradí vybrané stáže a specializační studium formou mzdy, proplácí náklady spojené s pracovní cestou, kterou je např. cesta na kongres

mimo sídlo organizace nebo pořádá interní semináře, které svým zaměstnancům poskytuje zcela zdarma.

„Je něco jiného, když je to zaplacený (stáž na jiném oddělení), pokud je to zaplacené jako ranní třeba, tak se mi tam jde jinak samozřejmě, než když budu muset třeba ve volném čase, no. Jinak, když to bude ve všední den, když je dcera ve školce, tak je mi to asi jedno, jestli jdu k nám, nebo na jiné oddělení se podívat. Za mě by bylo třeba také dobrý, kdybychom tam mohli jít třeba ve dvou. Líp by se mi tam šlo, kdybychom šli ve dvojici, víš, to se ti jde hned líp někam, když v tom nejsi sama.“ (KATKA)

„Co je bariérou? Možná peníze, což trochu odpadá, když to nemocnice zaplatí a čas tolik ne, nemám plný úvazek.“ (DITA)

„...studuji teď specializaci, kterou mi organizace umožnila a nemocnice mi to platí, mám volno na školu, to volno mám i placené. Takže to je super, že si nemusím na to brát dovolenou, nemusím si shánět, abych si to mohla zaplatit. Není to úplně levná záležitost. A praxi mám také zajištěnou v nemocnici.“ (PAVLA)

4.7.4.3 Postoje sester k legislativě v rámci vzdělávání

V následující části rozhovoru jsem zjišťovala názory na změnu v zákoně o povinnosti celoživotního vzdělávání sester, která zůstává zachována, ale nově se nesbírají kredity za jednotlivé kurzy a aktivity, ale nyní má povinnost zajistit pro své zaměstnance vzdělávání každý zaměstnavatel sám.

Rozcházejí se názory, zda je nutné určovat povinnost v zákoně.

„... nemělo by to být v zákoně... je to každého věc, někdo, kdo chce, ať se učí, ať si oběhává semináře, ale pokud někdo nechce nebo nemá na to čas a nepotřebuje to...“ (KATKA)

„... je to důležité, dobrý, aby to bylo podchycený... dělaly by to sestry i samy, ale ne třeba v takovém rozsahu.“ (MARIE)

„Nemyslím si, že je nutné... ale zase... když to nebude v zákoně, kdo z nás se bude dobrovolně vzdělávat?“ (PAVLA)

„ ... je to potřeba mít povinné...spoustavěcí se i časem mění... i ty naše vědomosti je třeba si prohlubovat a aktualizovat. “ (JANA)

„ ... to, že je to v zákoně, je správná cesta, aby to mělo řád. “ (DITA)

Jednotně se shodují na tom, že minulý systém nebyl dobře nastaven a necítil na odbornost, ale byl honbou za sbíráním bodů. Vítají změnu a jsou v očekávání co přinese.

„ ... lepší než ty body...každý si je nasbíral kdekoliv a jenom proto, že to musel mít...někde je posbíral...takhle je možné to lépe zacílit ty svoje zájmy a potřebný věci. “ (KATKA)

„ ... je otázka, no někdy se snažily (sestry) sbírat nějaké kredity a body a ne proto, aby se něco dozvěděly. “ (MARIE)

„ ...v této změně bude hodně vidět kvalita toho zaměstnavatele... bude určitě rozdíl mezi fakultníma a oblastníma nemocnicema...mezi nemocnicemi a jinými typy. “ (MARIE)

„ ...když byly body, tak to byla honba za kreditem. Člověk si vybíral semináře podle počtu bodů bez ohledu na to, jestli mu to v praxi k něčemu bude nebo nebude. “ (PAVLA)

„Nově teď záleží no, jak se k tomu postaví zaměstnavatelé, pokud to budou semináře, které budou spojené s oddělením, tak to bude přínosem. Pokud to bude chodit, abych se podívala někam, kde si splním praxi a bude to o ničem, tak to bude opět splnit si jenom nějakou kolonku. Uvidíme, co z toho teď vznikne. “ (PAVLA)

„ ...získala jsem kredity za školu, tak jsem to nemusela řešit. “ (JANA)

„ ...záleží, jak se k tomu zaměstnavatel postaví, jestli dovolí a umožní něco kvalitního absolvovat. “ (JANA)

„Vzdělávání – nějaké kvalitní kurzy určitě dávají smysl, ale připadá mi zbytečné chodit třikrát na seminář o dekubitech, kde se dozvíš teorii, kterou ti řeknou na zdrávce, na vejšce, úplně všude a v každé knížce, a to co bys chtěla vědět, jak to ošetřit, co za materiály, tak ti řeknou, to se liší a máš se zeptat v praxi. A stejně vedoucího oddělení, který ti určí léčbu a ty to jen dáš, co řekl. Brala bych víc konkrétní informace, třeba tohle je Inadine, je z toho a toho a dáváme to na to a to. Více to přiblížit praxi. “ (PAVLA)

„Kreditní systém nebyl špatný...donutil i lidi, kteří by se jinak nevzdělávali, a i mě to donutilo a bylo to nějak evidované...“ (DITA)

„... lidé sbírali kredity, než aby se vzdělávali v tom, co je zajímavá. Když by bylo něco, co mě zajímá za jeden kredit a pak něco za deset, co mi k ničemu tolik nebude, tak bych měla dilema. Takhle je volba jasná, jít za tím, co mě zajímá a je přínosem.“ (DITA)

4.7.4.4 Využití nabídky organizace a výběr

Dle rozhovorů je patrné, že vítají možnosti, které jim organizace nabízí. Připouštějí zároveň, že nevyužívají vše tak, jak by mohly. Uvědomila jsem si ale, že kvůli různým fázím pracovního cyklu nebo vyčerpání není možné, aby sestry využívaly všechny nabízené možnosti na sto procent, ale čerpají jen část, která jim zrovna vyhovuje. Kromě povinných, které vymezuje směrnice ředitele, tuto část plní všichni. Vybírají si především z okruhů témat, která je zajímají a kde cítí potřebu vlastního rozvoje. Mnohdy tak vystupují se své komfortní zóny a jsou ochotny snést příslušné nepohodlí (v podobě neznámého prostředí, stresu, pocitu strachu, trapnosti nebo obětování volného času), aby se něco nového naučily nebo dozvěděly.

„...když jsem nastupovala, tak mi vrchní nabídla, že mě nenutí, ale že bych mohla absolvovat specializaci, že mají tendenci své zaměstnance podporovat v tom. A já o tom už asi dva roky v minulé práci uvažovala, ale... byly omezené podmínky...“ (JANA)

„...určitě vím, že tu jsou ty e-learningy, pak na nástěnce visí rozpis těch nějakých seminářů, ty kurzy a KPR, to je určitě zajímavý.“ (KATKA)

„... slyšela jsem, že je knihovna, ale nikdy jsem tam nebyla. Neměla jsem tu potřebu.“(KATKA)

„...Google, a třeba i na Youtube se koukám na postupy a e-learningy taky. Dělán i nepovinné e-learningy, hlavně co se vztahují k našemu oddělení, co mě zajímalo. Někdy si je čtu (skripta před testem) a někdy jsem je jen tak prolítla, že jsem to znala. Ale je tam rozdíl, když se to týká oboru a když jsou to ty všeobecný, ta BOZP třeba, protože člověk si to moc nepamatuje, ty vyhlášky a tak. V knihovně jsem nebyla. Asi bych toho využila, kdybych studovala ještě vysokou. Nejvíce co využívám je internet, kde si hledám věci a léky. A ARIP mi hodně ujasní věci v praxi.“(MARIE)

„Momentálně nevyužívám určitě vše, ale studuji teď specializaci tady. A určitě nevyužívám teď tolik seminářů a všeho, co se dá na intranetu najít. E-learningy jsem dělala nad rámec, co máme povinné,“ (PAVLA)

„Moc jsem toho asi zatím nevyužila, jsem ve fázi se rozkoukat a soustředím se na práci (Pozn. Respondentka je v době výzkumu na pracovišti šest měsíců).“ (JANA)

„Prozatím jsem nedělala e-learning nad rámec a soustředila se na povinné, které jsou k nástupu. Ale četla jsem si i ty skripta před testem poctivě.“ (JANA)

„Vím přesně, co všechno můžu využít, ale nevyužívám to moc. Mohla bych určitě to využívat víc. Potřebovala bych k tomu trochu asi nakopnout, abych se o to více zajímala než, když je pauza v práci, abych dělala tohle a ne jiné věci.“ (DITA)

„... hodně stres ...Bála jsem se hlavně, že bude někdo otrávený ze mě tam. ...vlastně to je pro mě největší stres, nebýt někomu na obtíž“ (MARIE)

„... někdy je to na úkor volna, ale zase tě to posune v práci tak to není k ničemu přeci. Alespoň tak to cítím já no.“ (DITA)

4.7.4.5 Absolvování stáže

Následně jsem zjišťovala jejich vnímání konkrétního zážitku, kdy vedení oddělení určilo každé ze sester na oddělení, absolvovat stáž na jiném pracovišti, na anestezii, na operačních sálech nemocnice. Ptala jsem se na jejich pocity, když se to dozvěděly, jaká byla jejich zkušenost a jak zpětně hodnotí tento prožitek.

„Nejdřív jsem si říkala, že se mi tam prostě nechce, že mi to přijde zbytečný a jako ztráta času... ve finále to bylo vlastně fajn, a zajímavý určitě. ... dobrý bylo, že jsem toho pacienta viděla z druhé strany. Odjinud, než k nám přijde ze sálu a co se děje. Samozřejmě jsem měla nějakou představu, jak to funguje na sále. Je fajn, když si tam k tomu pacientovi stoupneš a vidíš, jak ho nejde vzbudit a oni nám volají, že ho musíme vzít k nám, a že si máme přijet. A my to známe jen z té propusti dál. A více chápu teď i, proč se někteří pacienti k nám musí přijmout na dospání, že ten výkon byl náročný a tak.“ (KATKA)

„Poprvé to byl pro mě hodně stres i proto, že jsem byla nová a hned jít ještě jinam. Vlastně pak jak někdo řekl, že to bylo... tak dobrý. Bála jsem se hlavně, že bude někdo

otrávený ze mě tam. Vlastně to je pro mě největší stres, nebýt někomu na obtíž. Ale tak taky člověk se na to nějak chce připravit, aby tam nebyl za hlupáka. Loni jsem takhle šla jeden den na oddělení následné péče. Najednou přišli a jdi tam a to bylo nepříjemný a nakonec to bylo fajn a dobrá zkušenost. Očekávání je většinou hrůza a pak to bylo dobrý. Je to zkušenost a já to vítám.“ (MARIE)

„Já jsem se tam těšila. Bála jsem se toho, protože přesně nové prostředí, nebudu to umět, budu za trubku, ale těšila jsem se, nikdy jsem tam nebyla, neměla jsem představu, co tam ty lidi dělají, jak to tam probíhá. Takže, co se týká tohohle, takže určitě mě to obohatilo. Těšila jsem se na změnu, na zkušenost a konečně budu mít představu o tom, co přesně anestezie je a co tam dělají.“ (PAVLA)

„Já, jak jsem tady čerstvě, tak já jsem byla ráda, že se něco nového přiučím, pro mě je všechno nové. A jinak jsem si říkala, že bych tam šla i více než jednou, že je dobrý to vidět jinde a častější ty intubace nebo něco jiného zase. Pro mě určitě nemám pocit, že by to bylo zbytečné. Celkový dojem, pro mě to bylo přínosem.“ (JANA)

„Když jsem se to dozvěděla, tak jsem pochybovala trochu, jestli se to uskuteční a pak, jsem si myslěla, že to bude fajn, že se těším, že mě to donutí se někde podívat jinde. Super bylo, že to bylo rozepsáno do služeb, protože kdyby ne, tak já se k tomu nedonutím a nedokopu, ale to, že to bylo v plánu, věděla jsem to dopředu a počítala jsem s tím a bylo to zaplacené, to bylo pro mě jako jít do práce a byla jsem pak nadšená. Měla jsem nějakou představu, bylo to trochu jinak pak některé věci, ale bylo to zajímavý a určitě mě to obohatilo.“ (DITA)

4.7.4.6 Budoucí plány organizace v oblasti rozvoje znalostí

V návaznosti na změnu v zákoně se zodpovědností za celoživotní vzdělávání sester ze strany zaměstnavatele, reaguje nemocnice na tuto skutečnost rozšířením programu rozvoje znalostí. Mezi ně také patří vize, že bude každá sestra v organizaci za určité časové období povinně absolvovat stáž na jiném než působilém pracovišti. To si může vybrat s přihlédnutím k tomu, aby byla stáž pro ni efektivní. Z rozhovorů vyplývají obavy, jak to bude probíhat, jak budou reagovat pracovníci oddělení, kam přijdou na stáž, a další nezodpovězené otázky.

„... myslím si, že ti to může něco dát, můžeš vidět něco, co tady nevidíš... té práce je ale tolik, že si nedokážu představit, že si najdu ještě další den na nějakou stáž a tam si to někde odstojím a budu jim akorát překážet. Myslím, že to nebude efektivní, že budou otrávený, že tam budu. Něco jiného je, když jsme šli tady na anestezii a tam se ti ta sestřička věnovala a bylo to v pohodě. Tady přijdeš někam na oddělení a oni budou dělat otrávený obličej, že je zdržuješ a stejně jako když jsme chodili od školy na praxi a neměla nás na starosti učitelka, tak si nás nikdo nevšímal. Jako když tam zavoláš a staniční ti řekne – jo klidně přijďte a pak tam ráno přijdeš a bude tam pět naštvaných sester. Úplně upřímně, mně se tedy nikam nechce. Snad to bude nějak dobře zorganizovaný.“ (KATKA)

„Já myslím, že to bude mít přínos především pro ty, co pracují na standardním oddělení, že se podívají někam jinam, a pro nás to může být také příležitost vlastně, že se podíváme na operační sály, emergenci... Beru to jako přínos pro všechny, ale samozřejmě to nese sebou nějaké nevýhody na úkor vlastního volného času, Může člověk být v kolektivu, který nebude přívětivý, protože je to pro ně práce navíc a budou mi muset něco vysvětlovat a ukazovat... Asi by bylo dobré, kdyby na každém oddělení byl nějaký mentor, který se těmto lidem bude věnovat, který s tím bude počítat a bude za to i ohodnocený a bude vědět co těm lidem říkat, co jim ukázat. To si myslím, že by bylo fajn.“ (MARIE)

„Já nevím, jestli to může být přínosem, jak dlouho tam budeme, aby to oddělení třeba člověk poznal a aby mu to dalo nějaké poznatky. Aby se tam stihl zorientovat. Mělo by to být o specifických věcech, protože spoustu věcí člověk nepozná a nevyzkouší na svém oddělení, a tak je to určitě k dobru. Zatím si to nedokážu tu realitu moc představit, ale asi by mi to nevadilo, doufám.“ (JANA)

„Na praxi se těším a doufám, že to nebude nějak nepříjemné, ale těším se na změnu a bude to fajn. Nevím vlastně, kam bych chtěla jít dřív a docela hodně oddělení mě zajímá. Tohle je možnost, jak se tam podívat. Jinak nemůžu jen tak někam přijít a říct, já bych se tady chtěla podívat, jak to tady děláte. Byla bych za blázna. Tohle je fajn.“ (DITA)

Cílem rotace práce a plánovaných zážitků je rozšíření zkušeností zaměstnanců, kteří postupně získávají znalosti z jiného prostředí v organizaci, než je jejich kmenové pracoviště. Vše je nutné pečlivě naplánovat a zorganizovat, jelikož jinak by mohla být výsledkem neefektivita a frustrace zúčastněných. Kritika pramení z představy ztráty času – na novém pracovišti musí někdo vědět, co si počít se školícím se personálem. Armstrong,

(1999, str. 895) uvádí, že zážitky či zkušenosti by měly být dobře naplánovány, aby naplnily cíle učení. Úspěšnost většinou spočívá ve zpracování kvalitního programu, v němž je uvedeno, co by se měl školený na daném oddělení naučit a musí existovat vhodná určená osoba, která se školícího zaměstnance ujme. „Aby školená osoba měla ty správné zážitky a příležitosti učit se“ (Armstrong, 1999, str. 895). Vhodné je také zpětnou vazbou zjišťovat, jaký měl zážitek efekt, co nového to konkrétní osobě přineslo a zjistit tak, zda není potřeba program modifikovat.

Dle výsledků šetření si při rotaci zaměstnanců vedla organizace v případě stáží na operačních sálech a anestezii velmi dobře, jelikož byl vždy určený vhodně zvolený mentor, který měl stážistu na starosti, stáž byla dopředu plánována ve službách zaměstnanců, aby se mohly psychicky i časově připravit. Bylo vytvořeno přátelské prostředí v místě působnosti. Celkově při rozhovorech hodnotily sestry zkušenost z rotace zaměstnanců jako pozitivní s přínosem pro ně samotné. Zde je možné se inspirovat pro další plánované pobyty na jiných pracovištích a jít touto cestou.

„...Marek (pozn. pseudonym) mi ukázal základy, naštěstí na mě nechrlil všechno, což nemám ráda, protože pak se v tom ztrácím. Dobrý bylo, že nás vyzvedl u nás na oddělení a pak jsme šly s ním nahoru na sály, nemusela jsem to hledat a ptát se kam si dát věci, kde se převléknout a do čeho. Všechno nám ukázal.“ (DITA)

„... super, že nám to staniční rozepsala do služeb. Mohla jsem s tím počítat a připravit se na to. I psychicky. (KATKA)

4.7.4.7 Způsob, jakým dochází k učení

K novému poznatku můžeme přijít několika způsoby. V závěrečné fázi rozhovoru, jsem u respondentek zjišťovala, jakým způsobem u nich probíhá proces učení. Uvedly, že mají hlavně rády, když si mohou věci samy vyzkoušet, mít na to čas a mít možnost se doptat. Také je důležité novou dovednost si víckrát zopakovat pro lepší zapamatování. Pokud to nacvičí jednou a pak už ne, zcela jistě ji částečně zapomenou.

Plamínek (2014, str. 126) ve své knize uvádí čtyři základní způsoby, kterými si lze osvojit něco nového. Jde o „teoretické přejímání (naslouchání), praktické přejímání (napodobování), teoretické vytváření (přemýšlení) a praktické vytváření (experimentování)“.

Napodobování je o opakování již existujícího chování či principu. Výsledek může být mírně modifikován a používá se především k přebírání dovedností a technických postupů. K vidění je již u malých dětí, kdy se učí napodobováním nejen mateřský jazyk, ale také různé dovednosti (Plamínek, 2014, str. 127).

Naslouchání je k vidění především u přejímání existujících teoretických poznatků. Mnoho lidí si ve škole spojí tento typ s učením jakožto jediným výkladem výrazu. Jsou následně překvapeni, že jde pouze o jednu z forem učení.

Při přemýšlení mluvíme o vytváření teorie. „Vycházíme z předpokladu, že pokud někdo něco sám odvodí z nabízených informací, prošel zážitkem tvorby a objevování a prožité emoce mu budou usnadňovat vybavování“ (Plamínek, 2014, str. 128). Je důležité si poznatky občas připomenout a nejlépe je využít v praxi, jinak o ně můžeme přijít a zapomenout je.

Při experimentování mluvíme někdy o metodě pokusu a omylu. Generování výsledků bývá dlouhodobějším procesem, avšak výsledky jsou trvanlivější. Především ve vědě vděčíme experimentům za řadu praktických znalostí. Uplatňují se však i jinde, např. v psychologii nebo technických oborech. Většinu dovedností, názorů, postojů, návyků a znalostí získáváme kombinací jednotlivých technik osvojování. Vlastní výběr metod záleží na situaci a podmínkách, především na lektorovi, účastnících, účelu a kontextu (Plamínek, 2014, str. 131).

„...záleží také na situaci, abych něco nezkazila a nepoškodila pacienta. Spíš mi to někdo ukáže a já zopakuji.“ (KATKA)

„...lehčí věci se snažím odpozorovat a sama si je pak zkusit. To si vždycky nejlíp zapamatuju, když dělám něco sama.“ (JANA)

„...když ale jednou nastavím ten přístroj a pak už ne, tak si to moc nezapamatuju. A to se dělá jen ráno, tak bych tam musela na to být víc dní.“ (PAVLA)

„Mám ráda, když sedíme po obědě na centrále a někdo rozvine téma konkrétní situace nebo se začneme bavit o něčem. To se většinou něco nového dozvím nebo přiučím. Sama také přispívám svým názorem a zkušenostmi.“ (MARIE)

„Jak jsme byli na sále, tak mě bavilo hrozně si zkusit více intubací sama. Byl na to klid a čas se připravit. My většinou intubujeme narychlo a kanylu taky u resuscitací, všechno je rychlé a moc si člověk nic nepochvíjuje. Hlavní je výsledek. Tady bylo fajn, že byl čas nad tím přemýšlet a doptat se třeba, co jsem nevěděla.“ (DITA)

„Nejlepší je, když máme zavřeno a všechny přístroje jsou volné a zkoušíme si třeba nasetovat dialýzu. Někdo se to naučí a vidí to poprvé... já si to zase ráda zopakuju, protože když to nedělám pořádkem, tak to zapominám.“(DITA)

5. Diskuze

Při svém výzkumném šetření jsem se nejdříve zaměřila na fakt, jak dobře nemocnice splňuje kritéria učící se organizace. Za pomoci analyzačního dotazníku jsem organizaci vyhodnotila úspěšně – na nejvyšší možné úrovni hodnocení ve všech třech stavebních blocích. Z analytického dotazníku vycházejí jako hůře hodnocené bloky zaměřené na čas pro reflexi a analýzu v procesech učení.

V druhé fázi mapování strategie a plánování celoživotního učení, rozvoje znalostí a dovedností všeobecných sester lze na základě analýzy konstatovat, že organizace má velmi propracovaný systém rozvoje zaměstnanců, nabízí velkou řadu prostředků pro vznik, sdílení a předávání znalostí uvnitř organizace a do určité míry dává prostor učení se v týmu na jednotlivých pracovištích. Pro všeobecné sestry jsou k dispozici interní kurzy, velmi obsáhlý e-learning, kurzy pro malý počet účastníků pořádané konkrétními pracovišti pro rozvoj v týmu. Nemocnice zajišťuje řadu seminářů a také specializační vzdělávání, k němuž má akreditaci MZČR pro několik specializací. Dále sestřím umožňuje získávání nových poznatků i mimo organizaci na kongresech a kurzech, které sama nezajišťuje, čímž podporuje i možnost učení mimo organizaci a sdílení zkušeností s ostatními kolegy a kolegyněmi v oboru z jiných zdravotnických zařízení. Nemocnice ve směrnici ředitele vymezuje povinnou část vzdělávání, kterou musí plnit všichni zaměstnanci. Mezi ně patří povinné periodické školení KPR zajišťované kurzem s praktickým nácvikem a další nezbytné kurzy realizuje formou e-learningu. Ten nabízí navíc celou řadu témat pro jednotlivé specializace a zaměstnanci mohou rozšiřovat své znalosti kdykoliv během pracovní doby i mimo ni. Každá klinika a jednotlivá oddělení navíc pořádají vlastní interní kurzy pro své zaměstnance se zaměřením na učení se v týmu, kde se soustředí na předávání poznatků a zkušeností mezi sebou. Pro oblast intenzivní péče je to např. nácvik akutních stavů pořádaný pro sestry a vedený zkušenými lékaři v oboru – jde o trénink nečekaných situací, náhlého zhoršení zdravotního stavu a nalézání vhodného řešení. Při mapování učení se v organizaci však postrádám více učení postaveného na sebereflexi vlastní práce formou supervizí, sdílení kazuistik a pořádání seminářů zaměřených na sdílení konkrétních zkušeností s prezentacemi případových studií.

Poslední část výzkumu byla věnována pohledu na procesy učení sester konkrétního oddělení organizace. Zde jsem v rozhovorech s respondentkami, sestrami oddělení intenzivní péče, zjišťovala jejich postoj k rozvoji vlastních znalostí a dovedností, dále

jejich pocity a vnímání konkrétních situací, které absolvovaly během povinné stáže na jiném pracovišti. Zjistila jsem, že i přes počáteční obavy z neznámého a možná nevstřícného prostředí, nakonec hodnotily stáž jako velmi efektivní pro získání nových zkušeností a dovedností. Shodují se také na nutnosti celoživotního učení v daném oboru a připouštějí, že jde o obor měnící se v čase, který vyžaduje celoživotní učení, aby byla zajištěna kvalita a bezpečnost poskytované péče. Během rozhovorů jsem také odhalila několik dalších faktů týkajících se procesu učení, které jsem předtím sama opomíjela, a jsou pro mě ponaučením. Mezi ně patří zjištění, že pokud posuzujeme pracovníky v organizaci, je nutné vzít v potaz také schopnost, talent, nadání a inteligenci jako faktory ovlivňující učení. Dále, že není nutné mít jen velmi teoreticky vzdělané jedince v organizaci, ale je potřebné ocenit dovednosti, praktické myšlení nebo povahové vlastnosti jedince. Přístupovat k pracovníkům individuálně, poskytnout více forem a možností k učení, protože každému vyhovuje jiný styl.

Z výsledných šetření vyplývá, že organizace vykazuje robustní základ ve zmiňovaných Sengeho disciplínách a zároveň odkrývá oblasti z jednotlivých fází výzkumu, na které je dobré se dále zaměřit. Podstatným krokem, před kterým organizace stojí je „učení se společně“, které bude vystavěné na dialogu, reflexi, sdílení, důvěře, otevřenosti a současně strukturách, které je podporují. Vymezení času pro společné učení, nalezení mentora, který bude učení facilitovat, podporovat a rozvíjet.

6. Doporučení pro organizaci

Při analýze výsledků výzkumného šetření jako celku se zaměřením na oblast zaměstnanců všeobecných sester jsem shledala proces celoživotního učení, rozvoje znalostí a dovedností v nemocnici jako velmi propracovaný a kvalitní systém, díky němuž je možné velmi dobře prostřednictvím managementu znalostí vytvářet, uchovávat, šířit a předávat si nové znalosti a dovednosti, což přispívá k udržování konkurenceschopnosti nemocnice. Na základě výsledných šetření lze však stanovit oblasti vhodné ke zlepšení a formulovat následná doporučení.

6.1 Podpora učení se v týmu a role managementu

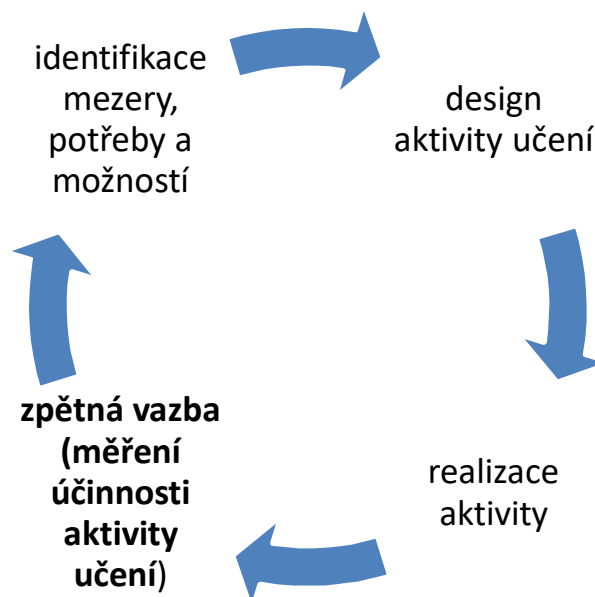
Při struktuře učení je vhodné zaměřit se především na učení se v týmu, které Senge zmiňuje spolu s učením se celých organizací jako přínosnější než rozvoj jednotlivců. Výjimkou může být mentoring, koučink nebo učení se z vlastních chyb, které jsou dle Petříkové (2000, str. 55) metodami prokazujícími myšlenku učící se organizace. O týmu nelze mluvit ve spojitosti s jakoukoliv skupinou osob náhodně seskupených. Jak uvádí Kolajová (2006, str. 12) „tým tvoří tři a více jedinců, kteří jsou ve vzájemné interakci, vnímají společnou identitu, přijímají kolektivní normy a cíle a uvědomují si jeden druhého“.

V tomto směru doporučuji posílení znalostí a dovedností i liniových manažerů v oblasti společného učení. Pro učení se v týmech hrají významnou roli i vedoucí pracovníci. U efektivního učení se v týmu je kladen důraz na vhodně zvolenou metodu, např. společný poslech přednášky by příliš přínosný nebyl, a manažeři se tak stávají jakýmsi návrháři procesů učení. Pro učení se v týmu je nutný kladný přístup jednotlivců, nikoho nelze nutit a je třeba jednotlivé členy k učení motivovat. Vedoucí pracovníci mimo jiné pomáhají vyhledávat a využít vhodné situace a poskytují doporučení na oblasti potřebné k rozvoji znalostí a dovedností. Zajišťují také ze strany organizace vhodné podmínky k učení, jako jsou zajištění prostor, lektorů, facilitátorů, odborníků pro instruktáž a pokud nejde o spontánní učení, tak mají na starosti organizaci setkání týmu.

6.2 Zpětná vazba a analýza procesů učení

Doporučuji organizaci posilovat reflexi potřeb učení a hledání vhodných strategií a zaměřit se na zpětné hodnocení jejich účinnosti. Z hlediska zpětné vazby jde o jednu z nejdůležitějších fází celého cyklu učení.

Obrázek č. 11: Zpětná vazba v cyklu učení



Zdroj: Vlastní tvorba autorky, inspirováno Hroník (2007, str. 176)

Měřit a hodnotit účinnost aktivity učení může buď přímo účastník, nebo druhá osoba, a to buď bezprostředně po aktivitě, nebo s odstupem času. Hroník (2007, str. 178) uvádí členění jednotlivých metod, které lze použít. Díky těmto metodám lze také identifikovat další potřeby a možnosti rozvoje a potřeb učení.

- úroveň reakce – např. pomocí dotazníků spokojenosti,
- úroveň učení – testování znalostí,
- úroveň chování – zhodnocení dovedností,
- úroveň výsledků – měření dopadu do reálné výkonnosti,
- úroveň postojů.

Koubek (2000, str. 219) v souvislosti s identifikací potřeb rozvoje a učení uvádí, že „důležitým podkladem pro identifikaci potřeb bývají materiály pravidelného hodnocení pracovníků a hodnocení jejich pracovního výkonu.“ Čím jsou podrobnější, tím více

rozkryjí potřeby a oblasti na které se zaměřit. Analyzujeme také, zda jde o potřebu individuální u jednotlivce nebo celého týmu.

6.3 Plánování osobního rozvoje

Z hlediska osobního rozvoje, který je zmiňován u hodnocení zaměstnanců, navrhuji rozšíření této oblasti a vymezení více času managementu pro plánování osobního rozvoje. Doporučuji zaměřit se na jednotlivé fáze přípravy a realizace plánu osobního rozvoje, které popisuje ve své knize o řízení lidských zdrojů Armstrong (2007, str. 471). Víze je, aby jednotliví zaměstnanci převzali více odpovědnosti, naplánovali a následně realizovali jednotlivé činnosti, které si předem rozepíší ve svém plánu osobního rozvoje. Ten obsahuje:

- analýzu současného stavu a nalezení oblasti pro rozvoj,
- stanovení cílů (zde popisujeme vymezení konkrétní oblasti plánovaného rozvoje, např. rozšíření znalostí v oblasti umělé plicní ventilace nebo jiných důležitých znalostí, příprava na vedoucí pozici a další),
- rozpis plánu jednotlivých aktivit (zde jsou konkrétně rozepsány jednotlivé kroky, kterými budeme postupovat k naplánovanému cíli),
- realizaci (plnit jednotlivé předem naplánované kroky).

Obrázek č. 12: Fáze plánu osobního rozvoje



Zdroj: Vlastní tvorba autorky, inspirováno Armstrong (2007, str. 471)

Navrhovala bych zkrácení doby, během které dochází k reflexi a opětovnému hodnocení zaměstnanců. Dle získaných údajů z výzkumu probíhá hodnocení a rozhovor o plánu dalšího rozvoje se zaměstnancem jednou za dva roky. Z mého pohledu by bylo efektivnější zkrátit tuto dobu na jeden rok, během které bylo možné naplánovat nové oblasti rozvoje nebo v případě delšího procesu rozhovor a podpora ze strany vedoucího zaměstnance během plnění plánu.

Každý zaměstnanec je individualita, má jiné možnosti, vlohy, schopnosti, nadání a talent. Z pohledu vedoucích pracovníků je nutné při posuzování rozvoje znalostí vhodné zacílení tím správným směrem, neodradit ho a nepřetěžovat nad jeho možnosti. Z hlediska schopnosti posuzujeme jeho intelektuální, uměleckou, psychomotorickou a sociální oblast. Schopnost je „pojem, který znamená předpoklady, potenciál a dispozice pro určitý druh činnosti, pro určitou aktivitu, pro určitou dovednost. Schopnosti se rozvíjejí učením na základě vloh“ (ManagementMania, 2016, online).

6.3 Motivace zaměstnanců k učení

Jednou z důležitých oblastí, bez které nelze dosáhnout pozitivních výsledků je motivace zaměstnanců k učení. I přesto, že z výsledků šetření nevychází fakt o demotivovaných zaměstnancích, rozhodla jsem se na závěr zmínit tuto kapitolu jako jednu ze zásadních oblastí ovlivňující rozvoj znalostí a dovedností v organizaci.

Jak uvádí Vodák, Kucharčíková (2011, str. 101) motivace k učení a zvyšování vlastního potenciálu je významným prvkem procesu učení zaměstnanců. Ti se mohou nacházet v různých fázích motivačního cyklu. U těch, kteří nejsou příliš motivováni, zvažujeme přístup, jak je lépe motivovat. Vedeme diskuzi o přínosech a užitečných dopadech, organizujeme návštěvy týmu, kterému učení přineslo úspěch, předkládáme příklady, např. pomocí článků s prokázaným přínosem učení nebo pozveme do našeho týmu osobu s pozitivním přístupem k učení, která má povzbuzující vliv na ostatní. Lze také podpořit motivaci jednotlivců navzájem uvnitř našeho týmu.

To, jak jsme motivováni, ovlivní do velké míry výsledek a efektivitu procesu učení. Schopnost manažerů motivovat své zaměstnance k učení je velmi důležitou kompetencí. Projevuje se zejména „schopností chápat druhé, řídit interakce mezi spolupracovníky a dokázat je orientovat na rozvoj vlastních vědomostí a dovedností“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, str. 104–105).

Motivační faktory zaměstnanců k učení:

- zlepšení postavení v týmu,
- udržení si pracovní pozice či funkce,
- pracovní postup, získání nového pracovního místa,
- možnost využití nově získané dovednosti v praxi (seberealizace),
- získání nové kvalifikace,
- zvýšení pracovního výkonu a lepší kvalita práce,
- lepší připravenost na změny, zvýšení flexibility,
- získání vyššího finančního ohodnocení,
- možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech (Vodák, Kucharčíková, 2011, str. 104).

7. Závěr

Cílem mé práce bylo komplexně popsat proces managementu znalostí v učící se organizaci pro oblast zdravotnictví u všeobecných sester. V teoretické části jsem se zaměřila na detailní popis aspektů učící se organizace, v další kapitole jsem se již věnovala tomu, jak prostřednictvím managementu znalostí zacházet se znalostmi v organizaci. Jak podporovat vznik nových, sdílet a šířit stávající a jak je uchovávat. Jako nedílnou součást jsem zařadila kapitolu popisující celý proces učení, co ho ovlivňuje, formuje a utváří.

Praktická část se věnovala již konkrétní analýze vybrané organizace v podobě velké fakultní nemocnice, kterou jsem podrobila podrobnému zkoumání s cílem zjistit, jak v organizaci probíhají procesy učení a management znalostí se zaměřením na všeobecné sestry. Jak je nastavena firemní kultura, systém rozvoje zaměstnanců organizací a jaké jsou postoje jednotlivých aktérů. Výzkumným šetřením jsem získala informace, na jejichž základě byla stanovena doporučení pro organizaci, vymezující oblasti vhodné pro zlepšení a udržitelnost konkurenceschopnosti, kterou nyní nemocnice má.

Mezi nejdůležitější zjištění patří, že systém rozvoje znalostí a dovedností v organizaci je velmi dobře nastaven a poskytuje řadu možností pro své zaměstnance, jak se dále rozvíjet. Ti i přes původně negativní verbální projevy aspirují k učení a mají pozitivní postoj, což příkládám především přátelskému prostředí, kde se zaměstnanci nebojí učit se z chyb a jsou v učení podporováni. Jako jednu z hlavních bariér však uvádějí nedostatek času. Při analýze organizace, zda dostatečně splňuje kritéria učící se organizace, bylo zjištěno velmi dobré hodnocení v oblastech zkoumajících prostředí vhodné k učení a vedení, které učení podporuje. Horší hodnocení (zisk 73 z možných 100 bodů) poukazuje na oblast reflexe a potřebu lepší analýzy procesů učení. V závěrečné kapitole uvádím konkrétní doporučení pro organizaci a popisují oblasti, na které je vhodné se nyní zaměřit.

Seznam použitých zdrojů

1. Armstrong, Michael. 2007. *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing a.s.
2. Armstrong, Michal. 1999. *Personální management*. Praha: Grada Publishing spol. s.r.o.
3. Bartoňková, Hana. 2007. *Firemní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
4. Collison, Chris, GeoffParcell. 2005. *Knowledge management: praktický management znalostí z prostředí předních světových učících se organizací*. Brno: Computer Press.
5. Cors, Rebecca. 2003. *WhatIs a learning organization?* [online]. [cit. 2018-05-15]. Dostupné z: http://www-personal.umich.edu/~mrother/KATA_Files/Learning_Org_Lit_Review.pdf
6. Davenport, Thomas H. 2005. *ThinkingFor A Living: How to GetBetter Performance and Results From Knowledge Workers*. Boston: Harvard Business SchoolPress.
7. Drucker, Peter Ferdinand. 1995. *Nové reality*. Praha: Management Press.
8. Drucker, Peter Ferdinand. 1994. *Fungující společnost*. Praha: Management Press.
9. eDoceo. *Typická použití vzdělávacího systému eDoceo*. [online]. [cit. 2018-04-17]. Dostupné z: www.edoceo.cz/#reference
10. Evangelu, Jaroslava Ester, Frank van Bommel, Ondřej Juříčka. 2013. *Efektivita vzdělávání. Jak získat zpět vložené investice do rozvoje zaměstnanců*. Ostrava: KEY Publishing s.r.o.
11. Garvin, David A., Amy C. Edmondson, Francesca Gino. 2008. „Isyours a learning organization?“ *Harvard Business Review*. March 2008: 1- 10. Dostupné z: http://egrp2017.egatlearning.com/assets/leela_is-your-a-learning-organization.pdf
12. Hartl, Pavel, Helena Hartlová. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
13. Hendl, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
14. Hodrová, Jitka. 2010. *Studie využívání znalostního a informačního managementu*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: FF UK.
15. Hroník, František. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: GradaPublishing a.s.
16. Chen C.-W. 2012. *Modeling and initiatingknowledge management program using FQFD: a case study involving a healthcare institute*. *Quality&Quantity*46, 889–915.
17. Jírů, Marie. 2010. *Znalostní management, učící se organizace a vzdělávací firma*. Nepublikovaná rigorózní práce. Praha: FF UK.
18. Karpecká, Martina. 2007. *Management znalostí*. Nepublikovaná bakalářská práce. Praha: FF UK.

19. Katolický, Arnošt. 2000. *Knowledge management*. [online]. [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <http://www.volny.cz/akatolicky/KM_celek1.htm>.
20. Kolajová, Lenka. 2006. *Týmová spolupráce*. Praha: GradaPublishing.
21. Koubek, Josef. 2000. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press.
22. Kubálková, Petra. 2017. *Audit znalostního managementu*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: FF UK.
23. Kubeš, Marián, Dagmar Spillerová, Roman Kurnický. 2004. *Manažerské kompetence – Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: GradaPublishing a.s.
24. ManagementMania. 2017. *Znalosti (Knowledge)*. [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/znalosti-pojem>
25. Marzo, 2013. *Knowledge Management Systém*. [online]. [cit. 2018-05-20]. Dostupné z: <http://www.wakiy.pe/2013/03/09/knowledge-management-system/>
26. McKeens, Staples. 2003. *Knowledgeworkers in HOLSAPPLE*.
27. MZČR. 2018. *Specializační vzdělávání*. [online]. [cit. 2018-05-20]. Dostupné z: <http://www.mzcr.cz/Verejne/dokumenty/specializacni-vzdelavani_8883_3082_3.html>
28. Orzano A. J., McInerney C.R., Scharf D., Tallia A.F.&Crabtree B.F. 2008. *A knowledge management model: implications for enhancing quality in health care*. Journal of American Society for Information Science and Technology 59 (3), 489–505.
29. Palán, Zdeněk. 2002. *Lidské zdroje- výkladový slovník*. Praha: Academia.
30. Parkosová, Denisa. 2009. *Řízení znalostí. Nástroj pro zvyšování hodnoty firmy*. Nepublikovaná disertační práce. Praha: FF UK.
31. Petříková, Růžena a kol. 2010. *Moderní management znalostí. Principy, procesy, příklady dobré praxe*. Praha: Professional Publishing.
32. Plamínek, Jiří. (2014). *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing a.s.
33. Pour, Jan. 2006. *Informační systémy a technologie*. Praha: VŠE.
34. Profi-men. 2015. *Hodnocení zaměstnanců*. [online]. [cit. 2018-04-17]. Dostupné z: <http://www.profimen.cz/poradenstvi-a-sluzby-v-hr/hodnoceni-zamestnancu/>
35. Průcha, Jan, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha, Portál.
36. Rybářík, Ján. 2012. *Učící se organizace v podmínkách pražských domů dětí a mládeže (kraj Praha)*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: PedF UK.
37. Sanches, R. 2004. *Understanding competence-based management identifying and managing five modes of competence*. Journal of Business Research 57, 518–532.

38. Senge, Petr M. 2007. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
39. Senge, Petr M. (2016). *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
40. Sklenák, Vilém a kol. 2001. *Data, informace, znalosti a Internet*. Praha: C. H. Beck.
41. Strauss, Anselm, Juliet Corbin. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
42. Superia. 2017. *Co je to Moudrost?* [online]. [cit. 2018-04-17]. Dostupné z: <http://cojeto.superia.cz/filozofie/moudrost.php>
43. Šopíková, Martina, Robert Fiala. 2017. *Metodický návod č. 1/2015: Distanční e-learningové vzdělávání v ÚVN*. Praha: ÚVN
44. Tichá, Ivana. 2005. *Učící se organizace*. Praha: Alfa Publishing.
45. Tomalová, Milada. 2003. *Základní pojmy v automatizační technice*. [online]. [cit. 2018-05-20]. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/5629104/>
46. ÚVN. 2015. *Metodický návod č. 07/ 2013. Neodkladná resuscitace v areálu ÚVN*. Praha: ÚVN.
47. ÚVN. 2015. *Směrnice ředitele č. 11/ 2013. Vzdělávání v ÚVN*. Praha: ÚVN
48. Vlčková, Kateřina. 2015. *Výzkumný problém. Přednášky ze základů pedagogické metodologie*. [online]. [cit. 2018-04-15]. <Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/SZ7BP_MET1/um/59559855/7_a_vyzkumny_p_robemNOVE.pdf>
49. Vodák, Josef, Alžběta Kucharčíková. 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: GradaPublishing a.s.
50. Vymětal, Jan, Anna Diačiková, Miriam Váchová. 2005. *Informační a znalostní management v praxi*. Praha: LexisNexis
51. Vyroubal, Aleš. 2015. *Učící se organizace*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: FF UP.
52. Wagner, Jan. 2004. *Nebojme se eLearningu*. [online]. [cit. 1.5.2018.]. Dostupné z: www.ceskaskola.cz/2004/06/jan-wagner-nebojme-se-e-learningu.html
53. Zounek, Jiří. Libor Juhaňák a kol. 2016. *E-Learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: WoltersKluwer ČR, a.s.

Seznam zkratek

ARIP – anestezie, resuscitace a intenzivní péče

Bc. – bakalář

BOZP – Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

č. – číslo

ČR – Česká republika

DiS. – Diplomovaný specialista

JCI – Joint Commission International

KARIM – Klinika anesteziologie, resuscitace a intenzivní medicíny

KM – Knowledge Management

KPR – kardiopulmonální resuscitace

Mgr. – magistr

MIT – Massachusettský technologický institut

MZČR – Ministerstvo zdravotnictví České republiky

Např. – například

NLZP – nelékařské zdravotnické profese

OPŘ – odbor personálního řízení

PO – Požární ochrana

PRE – Pražská energetika, a.s.

SAK – Spojená akreditační komise

Str. – strana

Tč. – toho času

TQM – Total Quality Management

ÚVN – Ústřední vojenská nemocnice – Vojenská fakultní nemocnice Praha

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Rozdíly tradičně vzdělávající se a učící se organizace

Tabulka č. 2: Rozdíl dat, informací a znalostí

Tabulka č. 3: Cyklus managementu znalostí

Tabulka č. 4: Výsledné hodnocení organizace v dotazníku *Learning Organization Survey*

Tabulka č. 5: Rozpis periodicity KPR

Tabulka č. 6: Charakteristika respondentek pro rozhovory

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Disciplíny Učící se organizace

Obrázek č. 2: Sedm poruch učení působících na organizaci

Obrázek č. 3: Aspekty rozvíjející management znalostí v organizaci

Obrázek č. 4: Znalostní řetězec

Obrázek č. 5: Kompetence

Obrázek č. 6: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání

Obrázek č. 7: Vzájemný vztah spontánního a organizovaného učení

Obrázek č. 8: Kolbův cyklus učení

Obrázek č. 9: Řetězec přežití

Obrázek č. 10: E-learning

Obrázek č. 11: Zpětná vazba v cyklu učení

Obrázek č. 12: Fáze plánu osobního rozvoje

Seznam příloh

Příloha č. 1: Projekt diplomové práce

Příloha č. 2: Schválení žádosti výzkumného šetření

Příloha č. 3: Tabulka skóre analyzačního dotazníku *Learning Organization Survey*

Příloha č. 4: Schéma rozhovoru

Příloha č. 1: Projekt diplomové práce

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích

Projekt diplomové práce

Předběžný název práce:

**Management znalostí všeobecných sester uvnitř učící se
organizace**

Vedoucí diplomové práce: Ing. Mgr. Matěj Lejsal

Jméno: Bc. Šárka Bendová

ID: 64626077

Imatrikulační ročník: 2016

Formulace problému:

Diplomová práce se zabývá tématy management znalostí a učící se organizace s cílem zaměřit se na znalosti a vědomosti zaměstnanců. A to nejen ve své méně přínosné formě celoživotního vzdělávání, které je dáno legislativou, ale v širším pojetí poukázat na fakt, že systematické a cílené předávání zkušeností, podpora vzniku nových znalostí, zajištění dostupnosti správných informací těm správným pracovníkům a snaha všech zaměstnanců organizace dosahovat společně vytyčených cílů, se může stát klíčovou výhodou nad ostatními. Důkazem mohou být výsledky celostátního projektu Nemocnice ČR, každoročně vyhlašovanou Health Care Institutem, ve kterém se na základě celkového hodnocení spokojenosti hospitalizovaných i ambulantních pacientů, a také zaměstnanců, stala organizace mnou vybraná k výzkumnému šetření druhou nejlepší nemocnicí ČR 2017.

Ve své práci se zaměřuji konkrétně na rozvoj znalostí u všeobecných sester v oblasti zdravotnictví, jenž je oborem neustále se měnícím a rozvíjejícím, kde je proces celoživotního učení nedílnou součástí. Chceme-li i nadále poskytovat službu na nejvyšší možné úrovni a v nejlepším zájmu pacienta, ale zároveň obstát v konkurenčním a ekonomicky náročném prostředí, je management znalostí a přeměna vzdělávání na proces učení se v organizaci více než žádoucí.

Pracovní postup:

Teoretická část se věnuje zpracování dvou stěžejních kapitol – v první části popisují učící se organizaci, její charakteristiku a nastavení firemní kultury směřující k této myšlence. Zpracovává rozdíly tradičního vzdělávání a procesu učení a dále popisuje pět základních disciplín, jejichž zvládnutí je významné pro organizace toužící odlišit se od direktivního a rigidního přístupu. V druhé kapitole se věnuji managementu znalostí, který uvádím jako klíčový prvek celkového řízení v organizaci, věnující se získávání znalostí pomocí pozorování, napodobení, komunikace a tréninku. Soustředí se na systematickosti šíření pouze využitelných informací, dostupnost zdrojů a zaměřuje se na vytváření znalostí nových.

V praktické části se zabývám znalostními procesy uvnitř nemocnice, o které se na základě vlastní pracovní zkušenosti a celkového obrazu společnosti (akreditovaná nemocnice, úspěšně se umisťující v řadě hodnotících projektů) domnívám, že je vhodnou

organizací pro výzkumné šetření v rámci této diplomové práce. Pomocí konkrétního diagnostického nástroje plánuji prokázat do jaké míry je skutečně učící se organizací. V další části se formou kvalitativního výzkumu zaměřím pomocí analýzy dokumentů a informačních technologií na zmapování systému a strategie rozvoje znalostí u všeobecných sester v dané organizaci. Jaké nabízí vzdělávací programy a kurzy, možnosti tréninku dovedností a zda umožňuje dostatek příležitostí k předávání zkušeností mezi jednotlivci nebo členy konkrétních pracovních týmů. Poslední část výzkumného šetření věnuji zkoumání pracovníků v konkrétní pracovní skupině s cílem zjistit, do jaké míry jsou sestry procesům učení nakloněné, jaký zaujímají postoj k rozvoji znalostí a jak využívají nabízených možností, které jsou jim v organizaci k dispozici. Metodami pozorování a rozhovory s respondenty zhodnotím aktuální situaci konkrétního oddělení nemocnice, kde pomocí výsledných údajů zjistím rezervy a mohu tak navrhnout konkrétní řešení ke zlepšení aktuální situace.

Cíle diplomové práce:

- Poukázat na výhodu a efektivnost využití znalostí ve prospěch organizace prostřednictvím managementu znalostí a nastavením firemní kultury směrem učící se organizace.
- Zmapovat situaci v konkrétní vybrané organizaci, která bude pomocí diagnostického nástroje ohodnocena jako „učící se“.
- Zjistit postoje sester na konkrétním oddělení k rozvoji znalostí, jejich schopnost a dovednost učit se. Zhodnotit, do jaké míry využívají možnosti, které jim organizace v této oblasti nabízí.
- Zhodnotit aktuální stav a na základě výsledků výzkumu doplnit závěr o doporučení pro zlepšení aktuální situace.

Časový harmonogram:

Listopad – prosinec 2017	Zpracování plánu diplomové práce, odevzdání projektu diplomové práce.
Leden – únor 2018	Studium literatury a odborných textů vztahující se k tématu. Konzultace s vedoucím práce na dané téma.
Březen – květen 2018	Úprava názvu DP a obsahového zaměření na základě rozšíření znalostí v dané problematice a přehodnocení zaměření studentem. Zpracování teoretické části. Provedení výzkumných šetření. Analýza výzkumných šetření a zpracování praktické části.
Od 20. dubna 2018	Korekce a úpravy diplomové práce.
Květen – červen 2018	Dokončení a odevzdání diplomové práce.

Předběžný seznam použité literatury:

- Alsop, Auldeen. 2013. *Continuing professional development in health and social care: strategies for lifelong learning*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Davis, Lisa, Heidi Taylor, Helen Reyes. 2014. *Lifelong learning in nursing: A Delphi study*. *Nurse Education Today*. 34(3): 441-445.
- Disman, Miroslav. 2007. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Garvin David A., Edmondson Amy C. and Gino Francesca. 2008. „Is Yours a Learning Organization“. *Harvard business review*. March: 1-10. Dostupné z: http://egrp2017.egatlearning.com/assets/leela_is-your-a-learning-organization.pdf
- Havlíčková, Jana. 2012. „Postoje zdravotních sester k neformálnímu profesnímu vzdělávání.“ *Studia paedagogica*. 17(1): 183-193.
- Lasovská, Alena, Jaroslava Králová. 2011. „Motivace všeobecných sester ke zvyšování kvalifikace.“ *Profese*. 4(1): 13-15.
- Mládková, Ludmila. 2004. *Management znalostí v praxi*. Praha: Professional Publishing.
- Petříková, Růžena. 2010. *Moderní management znalostí*. Praha: Professional Publishing.
- Pool, Inge, Rob Poell, Olle Ten Cate. 2013. „Nurses' and managers' perceptions of continuing professional development for older and younger nurses: A focus group study.“ *International Journal of Nursing Studies* 50(1): 34-43.
- Senge, Peter M. 2016. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
- Truneček, Jan. 2004. *Management znalostí*. 1. vyd. Praha: Beck.

Příloha č. 2: Schválení žádosti výzkumného šetření

Žádost o provedení výzkumného šetření v Ústřední vojenské nemocnici - Vojenské fakultní nemocnici.

Vážená paní náměstkyně,

žádám o možnost provedení výzkumného šetření pro účely zpracování diplomové práce v rámci svého studia na Fakultě humanitních studií UK, oboru Řízení a supervize ve zdravotnických a sociálních organizacích.


Diplomová práce zpracovává téma znalostního managementu a konceptu učící se organizace s cílem poukázat na efektivitu, konkurenční výhodu a důležitost práce se znalostmi a vědomostmi zaměstnanců, jejich rozvoji a motivaci k celoživotnímu učení. ÚVN jsem na základě konkrétního hodnotícího systému shledala jako vhodnou učící se organizaci, proto jsem ji vybrala pro výzkumné šetření s cílem v první části zmapovat formou analýzy dokumentů strategii, systém a plánování rozvoje znalostí, dovedností a zkušeností zaměstnanců, v druhé části výzkumu pak provést rozhovory se zaměstnanci konkrétního pracovního týmu a pozorovat jejich chování ve vztahu k tomuto tématu (na klinice KARIM) s cílem prozkoumat postoje a přístup k znalostnímu rozvoji, které jim organizace umožňuje. Jak moc je využívají, jaký k nim mají postoj a názor, jestli vědí co vše mohou využít a jak oceňují nabízené možnosti. Závěrem práce bude interpretace výsledků výzkumného šetření druhé části výzkumu, zhodnocení aktuální situace, popřípadě doplněno doporučením pro možné zlepšení.

V práci nebudou uvedeny žádné osobní údaje pacientů ani zaměstnanců, aby nemohlo dojít k jejich identifikaci. Získaná data budou použita pouze pro účely výzkumné práce. Po předchozí domluvě mohu ÚVN ve své diplomové práci popsat a pojmenovat nebo ji zcela anonymně uvést jako příklad učící se organizace aplikující management znalostí.

Děkuji moc za vyřízení

Šárka Bendová, všeobecná sestra, zaměstnanec KARIM (RES)

Datum: 28.3.2018

Podpis: 

Souhlasím - Nesouhlasím

Podpis:


Mgr. Lenka Gujová, MBA

Ústřední vojenská nemocnice -
Vojenská fakultní nemocnice Praha
U Vojenské nemocnice 1200, 169 02 Praha 6

Příloha č. 3: Tabulka skóre analyzačního dotazníku *Learning Organization Survey*

Building Blocks and Their Subcomponents	Scaled Scores				
	Bottom quartile	Second quartile	Median	Third quartile	Top quartile
Supportive Learning Environment					
• Psychological safety	31–66	67–75	76	77–86	87–100
• Appreciation of differences	14–56	57–63	64	65–79	80–100
• Openness to new ideas	38–80	81–89	90	91–95	96–100
• Time for reflection	14–35	36–49	50	51–64	65–100
Learning environment composite	31–61	62–70	71	72–79	80–90
Concrete Learning Processes and Practices					
• Experimentation	18–53	54–70	71	72–82	83–100
• Information collection	23–70	71–79	80	81–89	90–100
• Analysis	19–56	57–70	71	72–86	87–100
• Education and training	26–68	69–79	80	81–89	90–100
• Information transfer	34–60	61–70	71	72–84	85–100
Learning processes composite	31–62	63–73	74	75–82	83–97
Leadership That Reinforces Learning					
Composite for this block	33–66	67–75	76	77–82	83–100

Příloha č. 4: Schéma rozhovoru

I. Úvod

Dobrý den, jmenuji se Šárka Bendová a jsem studentkou Karlovy Univerzity, kde studuji obor Řízení a supervize zdravotnických a sociálních organizací. Studuji poslední ročník magisterského studia, pracuji na diplomové práci s názvem Management znalostí všeobecných sester v učící se organizaci a k výzkumnému šetření jsem vybrala právě Vaši nemocnici. Předem moc děkuji za Váš čas, a že se podílíte na výzkumu. Pro lepší zachycení a pozdější zpracování údajů budu rozhovor nahrávat na mobilní zařízení, pokud s tím prosím souhlasíte. Ujišťuji Vás, že veškeré rozhovory jsou anonymní, jednotlivé respondentky budou označeny pseudonymem a získané údaje budou použity pouze pro zpracování diplomové práce a dále smazány.

II. Máte prosím nějaké dotazy, než začneme?

III. Jednotlivé oblasti rozhovoru

1. demografické údaje a identifikační údaje (věk, pohlaví, délka praxe v oboru, nejvyšší dosažené vzdělání, počet dětí) – ptát se v průběhu
2. absolvované formální vzdělání (zkušenosti, zpětná vazba na školu, co přinesla)
3. vlastní rozvoj (vnímání potřeby, ideální představa, bariéry)
4. jak se konkrétně učíte a co to ovlivňuje
5. legislativa (změny, očekávání, nutnost zákona)
6. co organizace poskytuje (využití, vědí, co mohou využít)
7. konkrétní zážitek rozvoje znalostí (počáteční očekávání, pocity, zpětná vazby, hodnocení)
8. plány organizace (názor, představa, očekávání, ...)