UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Lucie Sýkorová

Učení se a vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Renata Kocianová, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

…….. ……

datum podpis

Poděkování

Ráda bych nejprve poděkovala vedoucí práce PhDr. Mgr. Renatě Kocianové, Ph.D. za vedení této bakalářské práce, za čas, který mi věnovala, za rady a diskuze, které mi pomohly při zpracování této bakalářské práce.

Chtěla bych také poděkovat Mgr. Tereze Bártlové za pomoc a odborné rady týkající se metodologie a výzkumu realizovaného v této práci. V neposlední řadě také všem respondentům, kteří si našli čas a poskytli mi informace, které jsem ke zpracování práce potřebovala.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá učením se a vzděláváním v adaptačním procesu zaměstnanců, kteří nastupují na nové pracovní místo. Je zdůrazňován význam tvorby adaptačního plánu na efektivitu adaptačního procesu a učení se a vzdělávání v něm. Poukazuje na vliv velikosti organizace, na to jakou bude mít učení se a vzdělávání v adaptačním procesu podobu. Dobře řízený adaptační proces může nově nastupující zaměstnance stabilizovat a také je motivují. Práce se také věnuje komunikaci jako důležitému nástroji učení se a vzdělávání. Důraz práce je kladen na učení se a vzdělávání, různé typy učení se, teorie a metody vzdělávání, které je možné využívat, uplatnit v průběhu adaptačního procesu. Pozornost je věnována také pomůckám a technologiím, které mohou usnadnit učení se a vzdělávání v průběhu adaptačního procesu a také problematice měřitelnosti a hodnocení učení se a vzdělávání. Teoretické koncepty jsou doplněny výsledky empirického šetření realizovaného pomocí dotazníku. Toto šetření se postupně zaměřuje na všechna témata předchozích kapitol.

Klíčová slova: adaptace zaměstnanců, adaptační proces, učení se v adaptačním procesu, vzdělávání v adaptačním procesu, vzdělávání nově nastupujících zaměstnanců, hodnocení vzdělávání dospělých, ICT technologie ve vzdělávání dospělých

Abstract

This thesis focuses on education and learning within the adaptation process of employees starting a new job. It is emphasizing the importance of creation of the adaptation plan. The adaptation plan also influences the effectivity of the adaptation process and related education and learning. It points out the influence of the size of the organization on the final form of the adaptation process. Well executed adaptation process may stabilize and motivate the new employee significantly. Part of the thesis is dedicated to communication as well, due to communication being an important tool in education and learning. The theses focuses particularly on education and learning, various types of learning, theories and methods used in education, that are applicable during the adaptation process. A special chapter is dedicated to tools and technologies that may aid in education and learning as well as it issues the measurability and evaluation of education and learning. Theoretical concepts are backed up by the results of a research conducted through a questionnaire survey. This survey focuses all thesis previous six chapters.

Keywords: adaptation of employees, adaptation process, learning in adaptation process, education in adaptation process, education of newcomers, reviews of adult education, ICT technologies in education of adults

Obsah

0 Úvod 7
1 Adaptační proces zaměstnanců 10
1.1 Motivace a fluktuace nově nastupujících zaměstnanců 16
1.2 Kompetence 19
2 Komunikace v procesu učení se a vzdělávání 22
3 Učení se v adaptačním procesu zaměstnanců 27
3.1 Proces učení se v adaptačním procesu zaměstnanců 28
3.2 Typy učení se ovlivňující podobu adaptačního procesu zaměstnanců 31
4 Vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců 37
4.1 Vzdělávání zaměstnanců v kontextu legislativy 42
4.2 Teorie vzdělávání a jejich uplatnění v adaptačním procesu zaměstnanců 43
4.3 Metody vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců 47
4.3.1 Metody vzdělávání off the job 48
4.3.2 Metody vzdělávání on the job 52
4.3.3 E-learning 54
5 Využívané pomůcky a ICT v adaptačním procesu zaměstnanců k podpoře učení se a vzdělávání 57
6 Měřitelnost a hodnocení výsledků učení se a vzdělávání v adaptačním procesu 62
7 Empirické šetření: Učení se a vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců 69
7.1 Metodologie 69
7.1.1 Charakteristika vzorku 69
7.1.2 Hypotézy 71
7.1.3 Statistické testy 72
7.1.4 Test dobré schody chí-kvadrát 72
7.2 Výsledky a jejich interpretace 74
8 Diskuze 82
9 Závěr 85
10 Soupis bibliografických citací 86
11 Přílohy 91

0 Úvod

Při nástupu do zaměstnání nebo při přechodu na novou pozici se musí zaměstnanci adaptovat. Tato adaptace se liší mírou řízení ze strany společnosti, délkou, formou, i mnoha dalšími aspekty. I přesto se ve všech organizacích snaží o totéž, o zařazení zaměstnanců do organizace, o jejich zaučení na pracovní činnost. V každé organizaci a na každém pracovním místě bude učení se a vzdělávání nově nastupujících zaměstnanců jinak intenzivní a obsáhlé. Zaměstnanci se musejí adaptovat, když nastupují na nové pracovní místo v nové organizaci, i když přestupují v rámci jedné organizace na nové pracovní místo. Ale také pokud nastupují do nové organizace a umějí vykonávat činnost na pracovním místě. Adaptační proces je obdobím intenzivního učení se a vzdělávání. Není důležitý pouze pro nové zaměstnance, ale také pro stávající zaměstnance i zaměstnavatele. Cílem adaptačního procesu je zapojit zaměstnance do organizace, aby mohli co nejdříve vykonávat svou práci a přizpůsobit je prostředí organizace. Cílem zaměstnanců je co nejdříve se adaptovat na prostředí organizace a naučit se vykonávat pracovní činnost. Existuje několik závěrečných prací studentů, které se zabývají adaptačním procesem, ale málokterá se zabývá učením se a vzdělávání v tomto procesu. Většinou téma učení se a vzdělávání pouze zmíní. Stejně tak i většina odborných knih.

Cílem mé bakalářské práce je analyzovat přístupy autorů, kteří se zabývají učením se a vzděláváním zaměstnanců v adaptačním procesu, měřitelností a hodnocením tohoto procesu a využívanými pomůckami a ICT, které usnadňují proces učení se a vzdělávání. Identifikovaná východiska porovnat s výsledky dotazníkového šetření o učení se a vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců.

První kapitolu jsem zaměřila na adaptační proces. Vysvětluji v ní, co to adaptační proces je, rozdíl mezi pracovní a sociální adaptací, význam adaptačního plánu. Zdůrazňuji vliv období adaptace na fluktuaci zaměstnanců, a jaká je jejich motivace. Ve druhé kapitole krátce charakterizuji komunikaci, protože je důležitým nástrojem předávání znalostí, dovedností a postojů. Ve třetí kapitole již zdůrazňují význam učení se, jak učení se probíhá a jaké typy je možné během adaptačního procesu uplatňovat, co učení se ovlivňuje. Zdůrazňuji některé významné koncepty, jako například učení se ze zkušeností, Kolbův cyklus učení a pojetí Petera Jarvise. Na to navazuje čtvrtá kapitola o vzdělávání, ve které popisuji, jak probíhá, co ho ovlivňuje, rozdělení na formální a neformální vzdělávání. Poměrně značnou část věnuji i analýze vzdělávacích potřeb,

protože zjištění vzdělávacích potřeb je základem pro efektivní vzdělávání. Také se zabývám vzděláváním v kontextu legislativy, teoriemi vzdělávání a metodami, které jsou využitelné během adaptačního procesu. Na to navazuji pátou kapitolou o pomůckách a technologiích, které jsou využívané během adaptačního procesu, aby pomáhaly nejen nově nastupujícím zaměstnancům, ale i těm, kteří jim při začleňování a učení se a vzdělávání pomáhají. Hodnocením výsledků učení se a vzdělávání, ale i celkového adaptačního procesu se zabývá kapitola šestá. Zdůrazňuji význam hodnocení nejen pro organizaci, ale i pro nově nastupující zaměstnance. Poslední kapitola obsahuje empirické šetření. Výzkumy adaptačního procesu jsou většinou realizované kvalitativně anebo pouze na úrovni hodnocení spokojenosti. Více než na subjektivní hodnocení adaptačního procesu účastníky, jsem se zaměřila na formální stránku, jak je adaptační proces realizován, jak probíhal, jaké pomůcky byly v jeho průběhu využívané. K zjišťování těchto informací jsem zvolila kvantitativní metodu dotazníku. Mým respondentem mohl být kterýkoli ekonomicky aktivní občan České republiky.

Vycházela jsem jak z literatury a autorů, kteří se zabývali adaptačním procesem zaměstnanců, tak i z autorů, kteří se zabývali učením se a vzděláváním. V první kapitole zabývající se adaptačním procesem jsem využívala především knihu Josefa Koubka, Renaty Kocianové, Milady Rabušicové, Petera Jarvise a článek o důležitých aspektech adaptačního procesu, který napsala Sandra Weingart. V případě, že jsem některé aspekty charakterizovala z psychologického hlediska, využívala jsem především knihu Psychologie ve světě práce od Jiřího Štikara, Milana Rymeše, Karla Riegela a Jiřího Hoskovce. Ve druhé kapitole zabývající se komunikací jsem vycházela především z knihy Jířího Mareše a Jara Křivohlavého ale také Františka Bělohlávka, Josepha DeVita a Zbyňka Vybírala. Ve třetí kapitole jsem čerpala informace především z knih Knuda Illerise, Petera Jarvise, Griffa Foleyho, Petra Novotného a Jana Nehyby. Ve čtvrté kapitole zabývající se vzděláváním v adaptačním procesu jsem vycházela především z knih Petra Novotného. V části, která je zaměřena na vzdělávání v kontextu legislativy, jsem využívala především Zákoník práce. V části ve které se zabývám teoriemi a metodami vzdělávání, jsem čerpala především z knih Jaroslava Mužíka, Yvese Bertranda a Petera Jarvise. V části této kapitoly zabývající se e-learningem jsem využívala především knihy o e-learningu, které napsala Andrea Barešová a článek od Jiřího Zounka, zabývající se především využíváním ICT ve vzdělávání. V páté kapitole, která se zabývá pomůckami využívanými během adaptačního procesu, jsem využívala především knihy Petera Jarvise. Doplněné jsou o názory Knuda Illerise a Zdeňka Palána. V šesté kapitole o hodnocení jsem využila pojetí Radka Visingera, nebo Malcolma Knowlese, ale i dalších

autorů jako je František Hroník, Michaela Tureckioivá, nebo Ludvík Eger. V poslední sedmé kapitole o metodologii jsem využívala knihu Miroslava Chrásky Metody pedagogického výzkumu.

1 Adaptační proces zaměstnanců

Jestli je člověk schopen se adaptovat a přizpůsobovat se, určuje míra adaptability, která je u každého člověka jiná. Adaptabilita je schopnost přizpůsobovat se změnám (Palán, 2002, s. 7). To, jak člověk zvládá změny, je podmíněno osobnostními předpoklady, ale i sociálním prostředím, někdy může také záviset na zkušenostech nebo na očekáváních. „Adaptabilita člověka je předpokladem zvládnutí pracovní činnosti, ale také začlenění do sociálního prostředí, tedy do skupiny a do organizace." (Kocianová, 2010, s. 130) Adaptabilita je stejně jako většina aspektů učení se a vzdělávání nově nastupujících zaměstnanců individuální.

Adaptační proces je proces, ve kterém zaměstnanci „… přizpůsobují pracovní schopnosti specifickým požadavkům daného pracovního místa, používané technice, technologii, stylu práce a kultuře organizace." (Kocianová, 2010, s. 170) Podstatou adaptačního procesu tedy není pouze naučit nově nastupující zaměstnance činnosti, které budou na novém pracovním místě vykonávat, ale také zařadit je do sociálního prostředí organizace (Palán, 2002, s. 7). Noví zaměstnanci musejí být organizací doškolováni, přeškolováni, popřípadě pokud znají všechny činnosti, které budou na novém pracovním místě vykonávat, alespoň adaptováni na zvláštnosti v organizaci, její kulturu, na pracovní místo. V širším pojetí tedy patří do adaptačního procesu také přechod zaměstnanců v rámci organizace, nebo změny pracovních podmínek na pracovním místě (Koubek, 2010, s. 189, 254).

Adaptační proces přímo navazuje na přijímání zaměstnanců. Přijímání zaměstnance je proces od oznámení o tom, že byl uchazeč vybrán, po následný podpis smlouvy a končí dnem nástupu, tedy uvedením zaměstnance na pracoviště. Jakou bude mít adaptační proces zaměstnanců podobu, je možné z velké části ovlivnit již výběrem. Je třeba vytvořit si dobrou představu o tom, jací by měli zaměstnanci na novém pracovním místě být a co by měli umět (Koubek, 2010, s. 43, 189). Optimální by samozřejmě bylo získat zaměstnance, kteří budou vše potřebné k vykonávání nové práce znát a budou tuto práci umět vykonávat (Hrabětová, 2001, s. 1). Jak bude patrné níže, potřeba adaptace by tím nezmizela, ale adaptační proces by se mohl omezit pouze na adaptaci sociální. Takové zaměstnance se ale povede najít jen málokdy, proto je třeba stanovit si priority požadavků. Dosažené vzdělání lze uvést jako podmínku pro přijetí, pokud noví zaměstnanci vzdělání doloží, nemusí být toto vzdělání opakováno v průběhu adaptačního procesu. Typ vzdělávání, které uvede zaměstnavatel jako podmínku přijetí, musí být přenositelné na všechna pracoviště, může jít tedy o obsluhu některých strojů,

programů nebo o tzv. normativní vzdělávání, které je předpokladem pro výkon určitých odborných činností, například u elektrikáře vyhláška 50 (Bílá kniha, 2001, s. 83). Pokud má ale organizace vypracovaný vzdělávací program i pro nově nastupující, může si dovolit přijmout zaměstnance, kteří nemají všechny požadované znalosti, protože jim je organizace může zprostředkovat (Koubek, 2010, s. 186, 254).

Adaptační proces je možné rozdělit do několika fází. První je přednástupní fáze, ve které se zaměstnanec rozhoduje, jestli přijme nabídku na nové pracovní místo (Kocianová, 2010, s. 132). Zde je ještě prostor na to, vyjasnit si vzájemná očekávání, aby kvůli tomu nedocházelo později k problémům v procesu adaptace (Tureckiová, 2004, s. 66). Další fází je fáze nástupní, ve které nový zaměstnanec nastupuje do organizace a konfrontuje svá původní očekávání s realitou. Poslední fází je fáze integrační, tedy začlenění nového zaměstnance do organizace. Zaměstnanec získá znalosti, dovednosti, které potřebuje k vykonávání činnosti. Je také začleněn do pracovního týmu, do fungování organizace (Kocianová, 2010, s. 132). Adaptační proces většinou trvá od jednoho do šesti měsíců, záleží na složitosti práce a na pozici v hierarchii organizace, na množství předávaných informací (Tureckiová, 2004, s. 66). Velice často je délka adaptačního procesu totožná se zkušební dobou, která je 3 měsíce, u vedoucích pracovníků 6 měsíců (Zákoník práce, 2006, § 35, s. 15). Je třeba zajistit dostatečně dlouhou dobu, aby bylo možné předat všechny informace, potřebné k vykonávání činnosti a zařazení do sociálního prostředí organizace (Koubek, 2010, s. 192). Jak je patrné z výše uvedených zdrojů, nedá se určit optimální délka adaptačního procesu. Jak dlouhé má být období adaptačního procesu, aby se stačili nově nastupující zaměstnanci naučit vše potřebné, je velice individuální a záleží na konkrétním člověku, jaká délka mu bude vyhovovat. Nově nastupující zaměstnanci si v některých případech nemusejí konec adaptačního procesu ani uvědomovat, neboť může plynule přejít v samostatnou práci. Začátek adaptačního procesu je zřejmý, nebo by alespoň měl být, měl by to být první den v nové práci. Jak upozorňuje Koubek, je třeba, aby se novým zaměstnancům věnovala pozornost od prvního dne, tedy ode dne nástupu (Koubek, 2010, s. 161). Dalším důležitým faktorem je, aby noví zaměstnanci nedostávali pouze podřadné úkoly, ale aby dostali příležitost dělat také práci, u které vidí její hodnotu, protože by pro ně mohlo být velice frustrující dělat práci, kterou nepovažují za důležitou, ale pouze za podřadnou, kterou nechce nikdo dělat (Weingart, Kochan, Hedrich, 1998, s. 156).

Adaptační proces je možné rozdělit na pracovní adaptaci a sociální adaptaci. Pracovní adaptace má za úkol adaptovat nové zaměstnance na pracovní činnost, která se od nich na pracovním místě očekává. Sociální adaptace začleňuje nové

zaměstnance do sociálních vztahů. V praxi je není možné striktně oddělit, probíhají současně (Tureckiová, 2004, s. 66). Z názorů výše uvedených autorů je patrné, že důležité jsou obě formy adaptace. I přestože budou zaměstnanci umět vykonávat pracovní činnost, ale nebudou vědět na koho se v případě potřeby obrátit, nebudou moci vykonávat svou práci tak efektivně jako kdyby obojí znali. Sociální adaptaci je možné dále rozdělit na adaptaci na organizační kulturu a adaptaci na pracovní tým. Adaptace na pracovní tým probíhá většinou neformálně, kontaktem s lidmi z tohoto týmu (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 91). Noví zaměstnanci by měli být seznámeni se všemi pro ně klíčovými lidmi (Weingart, Kochan, Hendrich, 1998, s. 156). Také je možné adaptační proces rozdělit na celoorganizační, skupinový a adaptaci na konkrétní pracovní místo. Celoorganizační adaptace se zaměřuje na informace, které jsou společné pro všechny nastupující zaměstnance nezávisle na pozici, na kterou noví zaměstnanci nastupují. Adaptace skupinová adaptuje na skupinu, ve které budou noví zaměstnanci pracovat. Je stejná pro všechny zaměstnance skupiny. Během adaptace na konkrétní pracovní místo záleží již na konkrétním obsahu práce. Během celoorganizační adaptace se informace předávají především v písemné formě, v adaptaci na pracovní místo přibývá více informací předávaných ústně. Na nově nastupující zaměstnance není možné vše vychrlit během jediného setkání, „… ústní informace by jim měly být poskytovány po částech podle priorit. Orientaci nelze tedy provést během jakéhosi jednorázového školení, ale měla by být rozložena do delšího časového úseku. Nelze ji také provádět jen pomocí písemných materiálů, ale ústní a písemná forma by měly být účelně sladěny.“ (Koubek, 2010, s. 194, 199)

Stává se čím dál tím častěji, že má organizace připravený soubor písemných materiálů, které zaměstnanci při nástupu dá, aby je mohl prostudovat v klidu doma. Aby byly písemné materiály efektivní, je třeba, aby se jejich obsah lišil podle pracovního místa, na které zaměstnanec nastupuje. V písemných materiálech je dobré mít především obecné informace, které jsou společné pro větší množství lidí. Předáním písemných materiálů si zaměstnavatel pojistí, že jsou zaměstnancům předány všechny informace, že se na některé nezapomene. Písemné materiály mají výhodu pro zaměstnance, kteří se k nim mohou kdykoli v budoucnosti vrátit. Běžnou praxí dnešních organizací je, že tyto materiály předávají proti podpisu, aby se v případě nějakého problému mohly odvolávat, že informace byly sděleny. Ale málokterá organizace zjišťuje, jestli si zaměstnanec opravdu písemné materiály prostudoval (Koubek, 2010, s. 193, 198). Jak je z textu patrné, k optimální adaptaci nově nastupujících zaměstnanců je důležité vyvážení množství písemných i ústních materiálů. Některé poskytnuté informace si noví zaměstnanci ani nemusejí uvědomit, jako jsou například ústní rady od kolegů.

Zaměstnanec, který by nedostal ani jednu formu materiálů, by nemohl projít adaptačním procesem. Adaptační proces není rozdělen pouze na pracovní a sociální adaptaci, celoorganizační nebo skupinovou, ale probíhá také ve dvou liniích, a to formální a neformální (Kocianová, 2010, s. 133). Formální adaptace je plánovaný proces, který vytváří personální oddělení ve spolupráci s bezprostředním nadřízeným. Personální útvar vypracovává celý koncept adaptace, včetně obsahu a časového plánu a vytváří také materiály, které mají sloužit k počáteční adaptaci nových zaměstnanců a zapojují se především do počáteční fáze adaptace. Neformální adaptace je neplánovaný proces, který většinou zajišťují spontánně spolupracovníci v rámci jejich interakce s nově nastupujícími zaměstnanci (Koubek, 2010, s. 192, 201). Znamená to tedy, že neformální adaptaci si člověk nemusí na rozdíl od formální adaptace ani uvědomovat. Přesto jsou obě formy důležité.

Nově nastupující zaměstnanci nemají zastávat pouze pasivní roli a čekat, co jim kdo připraví, co kde za ně vyřídí, co jim kdy kdo ukáže. Měli by se sami snažit práci porozumět a iniciovat to, co považují za důležité, také oni mohou do organizace přinést něco nového (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 90). Za průběh adaptačního procesu není zodpovědný pouze zaměstnanec, který adaptačním procesem prochází, ale rovněž ten, kdo sestavoval adaptační plán. Za průběh adaptačního procesu má odpovědnost také přímý nadřízený, který má nově nastupujícímu zaměstnanci poskytovat podporu, má průběh adaptačního procesu vyhodnocovat a v případě, že se objeví nějaký problém, ho má řešit. Určitou odpovědnost má i zaměstnanec, který byl přidělen novému zaměstnanci, aby mu pomohl zorientovat se v organizaci (Kocianová, 2010, s. 135).

Člověku, který je přidělen, aby pomáhal novému zaměstnanci v průběhu adaptačního procesu, se říká buddy. Měl by to být někdo ze stejného oddělení, aby mohl pomoci novému zaměstnanci adaptovat se i na sociální prostředí organizace. Může pomáhat mnoha způsoby, odpovídat na základní otázky ohledně toho, kde co najde, koho na co se zeptat, může mu také pomoci se socializací (Camille, 2010, s. 53). Jak je tedy patrné, do adaptačního procesu nově nastupujících zaměstnanců vstupuje velké množství osob. Z toho nejdůležitější je člověk, který má nově nastupujícího zaměstnance celým procesem provázet, protože mu pomáhá s adaptací na nové pracovní místo i pracovní činnost. Na nové pracovní místo může být nový zaměstnanec zaučován buď zaměstnancem, který danou pozici opouští, přímým nadřízeným nebo jakýmkoli instruktorem, který ví, co má zaměstnanci předávat (Mužík, 2004, s. 87). Je důležité zdůraznit, že pokud by byl zaměstnancem provázejícím nově nastupujícího zaměstnance odcházející zaměstnanec, je třeba, aby s ním měla organizace dobré vztahy,

aby předával svou činnost zodpovědně a vše co je třeba předat. Také je třeba najít nového zaměstnance včas, aby se jejich působení v organizaci překrývalo a měli na předávání informací dostatek času. Také nesmí jít o nově vytvořené pracovní místo, kdy žádného zaměstnance nenahrazuje. Podle Palána může nového zaměstnance provázet, kterýkoli stávající zaměstnanec organizace, který má specializaci, z níž alespoň část využije zaměstnanec na novém pracovním místě (Palán, Langer, 2008, s. 122). Je hlavně důležité, aby to byl zaměstnanec, který má s danou činností zkušenosti. Buď může být stanoven jeden člověk jak na zaškolování, tak i hodnocení, to je především v případě, kdy je zaučujícím nadřízený. V případě, že provázejícím je člověk, který z dané pozice odchází, nebo některý ze spolupracovníků, je třeba, aby hodnocení prováděl nadřízený (Koubek, 2010, s. 191).

Role zaučujícího je pro efektivní průběh vzdělávání velice důležitá. Pomáhá naplňovat jak organizační cíle, tak i cíle nově nastupujícího zaměstnance (Knowles, 1970, s. 23). Aby je mohl naplňovat, musí je zaučující znát. Je také velice důležité, aby spolu měl vzdělavatel a vzdělávaný dobrý vztah, hlavně pokud spolu tráví hodně času, protože důležitou roli hraje také atmosféra, ve které vzdělávání probíhá (Illeris, 2011, s. 91). Zaučujícího je možné nazývat mnoha způsoby, lektor, trenér, který je spíše zaměřen na praktické osvojování dovedností, kouč nebo mentor, instruktor, moderátor, který využívá interaktivní metodu skupinového vzdělávání, konzultant nebo poradce, za kterým jde člověk pro radu, vysvětlení toho, co nechápe (Palán, Langer, 2008, s. 121-125; Mužík, 2011, s. 217). Úvodní vzdělávání nemusí být realizováno některým ze zaměstnanců organizace. Organizace může zadat část nebo celé úvodní školení externí společnosti, která se na vzdělávání specializuje (Palán, Langer, 2008, s. 122). Externí společnost nemůže nahradit interní úvodní vzdělávání v celém rozsahu, může nahradit výkladovou část, praktickou část, ale ne adaptaci na sociální prostředí organizace. Pokud tedy organizace trvá na externím zaučování nových zaměstnanců, je důležité kombinovat ho i s prvky interního vzdělávání.

V období adaptačního procesu je produktivita nových zaměstnanců snížena, nejsou schopni produkovat množství, jaké se od nich bude očekávat po skončení adaptačního procesu, protože se vše učí a pro výkon určité činnosti potřebují více času než zaučení zaměstnanci (Wagnerová, 2011, s. 93). Tedy cílem adaptačního procesu je, aby noví zaměstnanci podávali požadovaný pracovní výkon v co nejkratším čase. Adaptační proces nemá pouze tento výkonnostní cíl, ale jde také o stabilizaci zaměstnanců, tedy o ovlivnění pozitivního postoje k organizaci. Měl by také pomoci zaměstnancům překonat počáteční nejistotu (Kocianová, 2010, s. 131). Snížený výkon

se dá předpokládat také u zaměstnanců, kteří zaučování provádí. Tento deficit by měli nahradit organizaci zaučení zaměstnanci, kteří po skončení adaptačního procesu prokazují zvýšený výkon oproti výkonu, který budou podávat po uplynutí počátečního nadšení. Děje se tak, protože jsou motivováni a mají spoustu energie, kterou chtějí do nové práce dát. Počáteční fáze je pro organizaci nákladná, ale tyto náklady se jim po zaučení nových zaměstnanců díky jejich činnosti vrátí (Kupec, 2010, s. 123–126). Tuto návratnost si ale mnoho zaměstnavatelů neuvědomuje. Považují vzdělávání za ztrátové, nevidí jeho přidanou hodnotu. Častým argumentem proč úvodní vzdělávání zaměstnavatelé nerealizují, jsou právě vysoké náklady, nevýkonnost zaměstnance v průběhu vzdělávání.

Aby bylo jasné, kdy se mají noví zaměstnanci, co naučit a kdo jim to má zprostředkovat, kdy a kdo má hodnotit, vytváří se tzv. adaptační plány. Armstrong vysvětluje význam individuálního adaptačního plánu. Individuální adaptační plán pro každého nově nastupujícího zaměstnance by měl obsahovat časové rozvržení nejdůležitějších kroků. Je třeba, aby byl tento plán individuální, protože každý zaměstnanec přichází na novou pozici s různými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi, zkušenostmi (Armstrong, 2007, s. 211). Plán by měl informovat o průběhu adaptačního procesu nejen samotné nově nastupující zaměstnance, ale také všechny, kteří se na jeho adaptačním procesu podílejí. Obsah a rozsah adaptace by měl být zvažován podle konkrétního pracovního místa i jedince, pro kterého je plán vytvářen (Kocianová, 2010, s. 134─135). To, co bude adaptační plán obsahovat, a jak bude adaptační proces probíhat, je z velké části dáno popisem pracovního místa a pracovní role (Koubek, 2010, s. 88). Pracovní role udává, jak se mají noví zaměstnanci na novém pracovním místě chovat a co musí znát. Individuální role, definují role, které vykonává pouze jedna osoba. Generické role jsou definovány pro výkon více lidí (Koubek, 2010, s. 46). Zatímco pracovní místo znamená seznam činností, povinností, které jsou na novém pracovním místě třeba vykonávat (Armstrong, 2007, s. 171). Plán adaptace by měl také stanovovat jaké „… metody a formy vzdělávání je třeba použít, kde a kdy se bude vzdělávání odehrávat, kdo bude vzdělávání zajišťovat a jaké budou jeho náklady“. (Koubek, 2010, s. 118) Jak z výše uvedeného vyplývá, v adaptačním plánu je stanoven obsah, co se mají naučit, jakými metodami, kdy, proto je menší pravděpodobnost, že se na něco v průběhu zapomene, že se noví zaměstnanci něco nenaučí. Bertrand zdůrazňuje, jak je důležité přizpůsobovat plán aktuálním potřebám, protože ne vždy musí nastat všechny situace, tak jak zrovna zaměstnavatel plánuje, zvláště ve chvíli pokud vzdělávání probíhá přímo na pracovišti (Bertrand, 1998, s. 109). Pokud se porouchá stroj, na kterém se nově nastupující zaměstnanec učí, je dobré ho naučit, jakým způsobem se má zachovat,

při této příležitosti, i když poruchy strojů má v plánu třeba až za týden. Je také dobré, pokud některé části mohou spoluutvářet sami noví zaměstnanci. Některé části plánu mohou zvládnout rychleji, než se předpokládalo, nebo naopak v jiné části jim může jít adaptace pomaleji (Weingart, Kochan, Hedrich, 1998, s. 156). Pokud bude plán přizpůsoben potřebám nově nastupujících zaměstnanců, může mít vliv na jejich motivaci (Armstrong, 2007, s. 211). Jak je z výše uvedeného patrné, efektivnější je adaptační proces, který je možné upravovat podle aktuálních potřeb, a to jak nově nastupujícího zaměstnance, tak i organizace. Méně efektivní je v případě, kdy se aktuálním potřebám přizpůsobit nemůže a je striktně dodržován. Novotný dokázal, že existuje vztah mezi velikostí organizace a tím, jestli vypracovává plán adaptace a na jaké úrovni tento plán je. Zaměstnavatel, který zaměstnává méně než 10 zaměstnanců, nerealizuje většinou žádné vzdělávání. S rostoucím počtem zaměstnanců se množství realizovaného vzdělávání zvyšuje a také se více systematizuje. Ale vypracovávání plánů vzdělávání není obvyklé ani ve velkých organizacích, které mají více než 500 zaměstnanců (Novotný, 2009b, s. 80). Velké organizace, aby udrželi přehled o tom koho, co naučí, a rozdělili zodpovědnosti, kdo bude hrát jakou roli v adaptačním procesu nových zaměstnanců, kdo je má co naučit, co jim předat, musí mít vytvořený plán. V malé organizaci je toto snáze uhlídatelné a také do menších organizací nastupuje menší množství nových zaměstnanců, není proto třeba adaptační proces realizovat tak často a také nemusí být systematizovaný jako u velkých organizací. Ale i přesto bych toto nerada zobecňovala na všechny „malé“ organizace, protože jsou i malé organizace, kde je adaptační plán systematický a propracovaný.

Pokud je adaptační proces dobře řízen, může mít motivační charakter. Může také odhalit rozdíly mezi očekáváním nových zaměstnanců a zaměstnavatele (Tureckiová, 2004, s. 66). Adaptační proces má pomoci novým zaměstnancům začlenit se do sociálního prostředí organizace a překonat počáteční nejistotu a stres spojený se změnou (Armstrong, 2007, s. 679). Může také zkrátit dobu potřebnou k naučení se všeho, co potřebují noví zaměstnanci ke své práci. Také se díky němu může snížit fluktuace (Camille, 2010, s. 52).

1.1 Motivace a fluktuace nově nastupujících zaměstnanců

„Motivaci lze charakterizovat jako soubor činitelů představujících vnitřní hnací síly činnosti člověka, které usměrňují jeho jednání.“ (Kocianová, 2010, s. 22) Motivované jednání vede vždy k cíli, nebo výsledku, který je pro daného člověka významný (Tureckiová, 2004,

s. 55). Důvody, proč lidé nějak jednají, jsou motivy. Dodávají energii a směr lidskému chování (Bělohlávek, 1996, s. 170). Motivy jsou vnitřní hybné síly, pokud jsou vnější, říká se jim stimuly (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 299). Existuje mnoho teorií, které vysvětlují, jakým způsobem jsou lidé motivováni. První skupina těchto teorií je založena na uspokojování potřeb. Příkladem může být Maslovova pyramida potřeb, teorie ERG a další. Všechny tyto teorie se snaží odpovědět na otázku, proč se lidé chovají určitým způsobem. Druhá skupina teorií se pracovní motivaci snaží vysvětlit na základě kognitivních proměnných. Odpovídá na otázku, jak jsou lidé motivováni. Příkladem této teorie může být Vroomova expektační teorie, nebo Skinnerova teorie operativního podmiňování (Bělohlávek, 1996, s. 170─194).

Motivy je možné rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivy vycházejí z jedince a zahrnují vše, co dělá sám pro sebe, protože ho to baví, touží po tom se rozvíjet, setkávat se s novými lidmi. Zatímco u vnějších motivů jde o vnější tlak, například ze strany rodiny, přátel, zaměstnavatele (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 98). Jde tedy o významný vliv situačních proměnných, kterými může být organizační kultura, o jaké pracovní místo jde nebo jaká je osobnost nadřízeného (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 108). Motivaci k učení se a vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců mohou ovlivňovat jak motivy vnitřní, tak i vnější. Zaměstnance může nová práce bavit a naplňovat a zároveň nemusí chtít zklamat svou rodinu a chce ji dobře zabezpečit (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 98). Motivace a převažující motivy se mění podle fáze života, ve které se noví zaměstnanci právě nachází. A také jaká je jejich aktuální životní situace. Pokud bude zaměstnanec potřebovat uživit rodinu, budou ho primárně ovlivňovat motivy vnější. Motivy vnitřní budou naopak převažovat v případě, že zaměstnanec hledal především práci, která ho bude bavit a naplňovat.

Motivaci je také možné rozlišit podle toho, jak dlouhou dobu na jedince působí. Pokud jde o pohnutky získané již dříve, jde o motivaci habituální. Jde tedy například o postoj k učení se obecně, který si vytvořil na základě dřívější zkušenosti s učením se a vzděláváním. Pokud jde o krátkodobě působící motiv, jakým může být například strach z toho, že zůstane bez práce, jde o motivaci aktuální (Palán, 2002, s. 125). Motivaci k učení se je také možné rozdělit na motivaci orientovanou přímo na učení se, tedy touha učit se je vlastní motivací. Člověk se také může učit, aby se nenudil, je to tedy náplň času, který by jinak zůstal nevyužitý. Posledním typem je orientace na určitý cíl, učí se, aby něčeho dosáhl, aby uspokojil potřeby, které má (Cross, 1981, s. 82). Příkladem poslední možnosti je právě učení se a vzdělávání během adaptačního procesu. Lidé se v procesu adaptace vzdělávají, protože to potřebují, aby mohli vykonávat práci na novém pracovním místě.

Tedy existuje určitý deficit znalostí, dovedností, které jsou k vykonávání práce třeba (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 35). Tento deficit pociťuje člověk při každé změně, během které se jedinec na základě svých zkušeností nedokáže se situací vypořádat, proto se učí. Podle Jarvise to znamená, že člověk je přirozeně motivován, aby se učil (Jarvis, 2004, s. 235).

Motivace může z velké části ovlivnit výsledek i průběh vzdělávání nových zaměstnanců. Důležitým faktorem je bezpochyby „… hodnota, kterou účastníci přikládají učebním aktivitám ve vztahu ke svému současnému pracovnímu zařazení a budoucí kariéře, a náročnost úkolů v rámci vzdělávacích aktivit.“ (Vodák, 2007, s. 86) Mohlo by se zdát, že motivace k učení se a vzdělávání během adaptačního procesu je jednoznačná, že jsou i naprosto jasné motivy, proč se noví zaměstnanci vzdělávají, ale není tomu tak, i v tomto procesu mohou být pohnutky k učení se a vzdělávání různé.

Fluktuace je reakcí na prostředí organizace, kdy zaměstnanci opouští organizaci. V době adaptačního procesu, respektive ve zkušební době, může dojít k ukončení pracovního poměru jak ze strany zaměstnanců, tak ze strany organizace bez udání důvodu (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 330). Tomu, aby se snížila fluktuace a aby zaměstnanci neodešel z organizace, se dá předejít již v době před jejich nástupem vyjasněním očekávání obou stran. Pokud si je nevyjasní již před nástupem, většinou k tomu poté dochází v průběhu adaptačního procesu (Tureckiová, 2004, s. 66). Efektivní vzdělávání, a tedy i vstupní zaškolení zaměstnance stabilizuje zaměstnance na novém pracovním místě, kteří jsou více motivováni k tomu, aby dobře pracovali v zájmu organizace, a to i proto, že se tímto školením zvýší jejich uplatnitelnost a rozšíří se znalosti, schopnosti a dovednosti. Vstupní vzdělávání může člověka stabilizovat, ale pokud je v některé organizaci zvýšená fluktuace, nedá se to přičítat pouze špatnému vstupnímu zaškolování (Hroník, 2007, s. 191). Fluktuace je přirozeným jevem organizačního života, nelze, aby v některé organizaci nebyla. Organizace se snaží ji snížit na pro ně přijatelnou míru.

„Opustí-li zaměstnanec místo záhy po nástupu nebo stáhne-li se do stavu „vnitřní výpovědi“, znamená to pro organizaci náklady. Náklady na získávání a výběr zaměstnance a náklady spojené s fluktuací.“ (Kocianová, 2010, s. 131) Jak dále rozvádí Armstrong, nejde pouze o náklady spojené se získáváním a výběrem zaměstnanců, ale také jeho zaučením a v neposlední řadě také „… náklady související s dočasným pokrytím práce na uvolněném pracovním místě do té doby, než je znovu obsazeno“. (Armstrong, 2007, s. 396) Je tedy třeba stabilizovat zaměstnance již od prvního okamžiku,

snažit se identifikovat je s prací a zajistit, aby byli ve své práci spokojení. Zaměstnavatel může optimalizovat podmínky, nebo mu věnovat dostatek času při zaškolování na nové pracovní místo (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 327). Pokud organizace investuje do úvodního vzdělávání peníze i čas a noví zaměstnanci si to uvědomují, je to výrazný stabilizační prvek (Vodák, 2007, s. 69).

Samozřejmě, že nezáleží pouze na podmínkách, které vytvoří zaměstnavatel, ale také na subjektivním pocitu spokojenosti nebo na podmínkách, ve kterých se nový zaměstnanec právě nachází. Pokud je pouze na něm, aby živil rodinu, pravděpodobnost, že novou práci opustí, bude nižší, než pokud nebude příjem potřebovat. Někteří lidé mohou být rádi, že sehnali práci, a mají tak silnou vnější motivaci, že práci neopustí, i kdyby byl adaptační proces neplánovaný. Stejně jako to, že se novému zaměstnanci nikdo nevěnoval, mohlo jít o důsledek nevyjasněných očekávání před nástupem zaměstnance, nebo příliš náročná činnost, kterou nezvládl. Když je adaptační proces správně řízen, nově nastupujícímu zaměstnanci se někdo věnuje, adaptační proces je tím pádem mnohem méně stresující a také obsah adaptačního procesu je rozložen do přiměřeného času, činnost na novém pracovním místě se učí zaměstnanec postupně. Fluktuaci mohou ovlivnit také vlivy společnosti, jako je například míra nezaměstnanosti. Pokud je vysoká, budou pravděpodobně i noví zaměstnanci odcházet méně často a ani špatně řízený proces adaptace je nepřiměje k tomu, aby zaměstnání opustili.

1.2 Kompetence

Znalosti můžeme definovat jako „… osvojené a v paměti člověka uložené informace, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný výkon určité pracovní činnosti.“ (Mužík, 2005, s. 32) Informace se do paměti dostávají až poté co projdou filtrem, který rozlišuje, jestli je informace důležitá. Pokud projdou, dostanou se do krátkodobé paměti. Pokud se má informace na co napojit, tedy už o tématu, kterého se týká, člověk něco ví, napojí se. Mohou se také vytvořit nové struktury a následně informace přechází do dlouhodobé paměti. Pokud se nemá informace kde přichytit, tedy nenajde podobnou informaci a ani se nevytvoří nové struktury, informace se rozpadá (Mužík, 2005, s. 15). Znalosti je možné získat učením se, vzděláváním, praktickou činností a na základě zkušeností (Vodák, 2007, s. 58). Znalosti, které jsou výsledkem zkušenosti, jsou vždy subjektivní, jsou to znalosti vždy pouze člověka, který má danou zkušenost (Jarvis, 2002, s. 145).

Nonaka rozdělil znalosti na explicitní a tacitní (Hroník, 2007, s. 87). Explicitní znalosti může organizace uchovávat jak v papírové tak elektronické podobě, najít je, je možné v knihovnách, databázích, informačních systémech nebo na intranetu. Naproti tomu tacitní znalosti se dají jen těžko zapsat na papír, jejich nositeli jsou zaměstnanci, kteří je získali zkušeností s prací. Převod tacitních znalostí na explicitní je hlavním problémem řízení znalostí (Armstrong, 2007, s. 162). Tacitní znalosti ve své koncepci rozpracoval M. Polanyi a považuje je za dimenzi praktických znalostí (Jarvis, 2002, s. 181). Podle Jarvise jsou tacitní znalosti osvojovány pomocí předvědomého učení se (Nehyba, 2012, s. 48). Jsou to tedy naprosto subjektivní znalosti, které jedinec získává v průběhu života (Clus, 2011, s. 365). Blackler rozdělil znalosti do čtyř kategorií. První kategorií jsou znalosti, které jsou přímo svázány s technologiemi a procesy organizace. Druhou kategorií jsou znalosti spojené s organizační kulturou. Další kategorie je přímo spojena s praktickou činností a schopnostmi, které jsou nutné k vykonávané práci. Poslední kategorií jsou znalosti koncepční, tedy znalost know-how (Armstrong, 2007, s. 162). Je důležité, aby během adaptačního procesu nový zaměstnanec získal všechny potřebné informace, které se týkají jeho pracovního místa i pozice v organizaci. Množství těchto informací je závislé „… na charakteru vykonávané práce a na postavení pracovního místa v podnikové hierarchii“. (Kocianová, 2010, s. 132)

„Schopnost je kapacita osobnosti vykonávat nějakou činnost. Vzniká z vlohy, která je v organismu zakódována geneticky.“ (Bělohlávek, 1996, s. 58) Schopnosti se dají rozdělit na rozumové, mechanické a psychomotorické. Rozumové jsou využívány, pokud je potřeba vyřešit nějaký problém, mechanické „… zahrnují porozumění vztahům mezi předměty …“. Mezi psychomotorické schopnosti patří zručnost, koordinace a manipulační schopnosti (Bělohlávek, 1996, s. 59). Další možné dělení schopností je na „měkké“ a „tvrdé“. „Tvrdé“ jsou odborné schopnosti, zatímco „měkké“ jsou schopnosti chování (Koubek, 2010, s. 46).

„Dovednosti představují schopnost uplatnit znalosti ve svém chování.“ (Hroník, 2007, s. 38) Znamená to tedy, že zaměstnanec zvládá určitou část činnosti (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 97). Jsou to dispozice, díky kterým jsou schopni vykonávat určité úkoly i v měnících se podmínkách. Pokud se dovednosti zautomatizují, stávají se z nich návyky. Ty umožňují provádět činnosti rychleji a práci velice ulehčit a zefektivnit (Mužík, 2005, s. 32).

„Postoje jsou nejčastěji charakterizovány jako relativně stálé psychické soustavy.“ Postoje vyjadřují určitý vztah, který člověk má ke světu i ke všemu s čím se ve svém životě

setkává. Na základě tohoto vztahu člověk hodnotí a to jak lidi, věci, situace, které se ho bezprostředně týkají, tak i ty pro něj vzdálenější. Postoje ovlivňují osobnost člověka (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 109).

2 Komunikace v procesu učení se a vzdělávání

Komunikace je bezpochyby v adaptačním procesu důležitá. Předává se její pomocí vše, co se mají noví zaměstnanci naučit, aby mohli fungovat v organizaci. Komunikace v organizaci je zvláštním druhem sociální komunikace. Základem sociální komunikace je sociální interakce, jde o vzájemné působení dvou nebo více osob. Nemělo by jít o jednosměrnou komunikaci, ale o komunikaci obousměrnou a zaučující by neměl vést komunikaci direktivně (Palán, Langer, 2008, s. 110–114). A to i přesto, že většinou jedna ze stran, tedy zaučující, zná informace, které nově nastupující zaměstnanec potřebuje ke své práci, nebo mu to novou práci může znatelně ulehčit (Beneš, 2014, s. 96). Zaučující by měl dát první impulz a pak ponechat určitou možnost, aby se vzdělávaný mohl podílet na svém zaučování aktivním způsobem a přizpůsobovat ho svým potřebám (Mužík, 2004, s. 50). Ideálem je tedy takzvaný transakční model komunikace. Oba účastníci jsou zároveň mluvčím i posluchačem (DeVito, 2008, s. 32). „To znamená, že sociální komunikace probíhá jako výměna (transakce) různého počtu sdělení (informací a významů), které účastník komunikace přijímá, reaguje na ně a současně při tom sám jiné informace a významy předává nebo zprostředkovává.“ (Tureckiová, 2004, s. 112) Tedy oba jsou aktivní, informace si předávají navzájem. I nový zaměstnanec může svými připomínkami obohatit práci, kterou bude vykonávat. Může přinést něco nového, zefektivnit práci, protože ještě nemá představu o tom, jak se činnost v organizaci vykonává.

Proces komunikace se dá znázornit poměrně jednoduše. Předávající nejprve své myšlenky zakóduje a předá zprávu. Příjemce si tuto zprávu dekóduje, interpretuje ji. Interpretaci ovlivňují znalosti, dovednosti a schopnosti, které příjemce má. Ale i vlivy prostředí, které mohou předávanou zprávu zkreslit (Dědina, Odcházel, 2007, s. 46). To, jak jsou některé informace interpretovány, je do jisté míry dáno také předchozími zkušenostmi (Evison, 2008, s. 104). Pomocí dekódování je odkryt význam sdělení, ale je možné také zjistit motivy, které se za sdělením skrývají, tedy jeho podtext (Janoušek, 2015, s. 150). Proces komunikace je zakončen zpětnou vazbou, která informuje vysílajícího jedince o tom, jak byla jeho zpráva přijata (Dědina, Odcházel, 2007, s. 46). Lidé nejsou schopni přijímat všechny informace, proto selektují ty, které jim připadají důležité, ty u kterých si myslí, že je využijí k práci. Poté co jsou některé informace přijaty, jsou roztříděny, interpretovány a poté uloženy do paměti (DeVito, 2008, s. 83 – 86).

Komunikace má několik cílů. Jedním z nich je instruovat nové zaměstnance, aby se naučili postupy, které budou na novém pracovním místě využívat. Nové zaměstnance je také třeba přesvědčit, tedy získat je na svou stranu (Vybíral, 2005, s. 31). Dalším cílem je předání informací. Informace v procesu učení se a vzdělávání je možné získat třemi způsoby, a to formálně, neformálně nebo informálně (Palán, Langer, 2008, s. 110). Formální informace získávají nově nastupující zaměstnanci v organizovaném procesu skrze oficiální komunikační kanály. Neformální komunikace nemusí procházet skrze formální komunikační kanály (Dědina, Odcházel, 2007, s. 54). Informace mohou noví zaměstnanci získat také bezděčně, tedy informálně (Palán, Langer, 2008, s. 111). V sociální komunikaci jde i o množství informací, které procházejí informačním kanálem. Pokud je množství informací vyšší než jeho kapacita, noví zaměstnanci nejsou schopni přijímat to, co je nad rámec kapacity (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 20). Informace, které přijmou, ovlivňují také očekávání, přání a potřeby. Při přijímání informací nehraje přijímatel pouze pasivní roli, ale podílí se na komunikaci tím, že vysílanou informaci zpracovává, a proto může dojít ke zkreslení, špatné interpretaci, výběru nebo chybné organizaci přijímaných informací (Bělohlávek, 1996, s. 239 - 240).

Při nástupu na nové pracovní místo se musí noví zaměstnanci adaptovat i na komunikaci ostatních. Protože tím, jak komunikují, ukazují okolí, jakou roli zastávají v organizaci. Cílem efektivní komunikace je začlenit nové zaměstnance do sociálního prostředí organizace (Vybíral, 2005, s. 34). Během vstupního vzdělávání je důležité nejen, aby s nově nastupujícími zaměstnanci bylo komunikováno, ale je třeba stanovit, jak bude komunikace probíhat. „Kdo s kým bude komunikovat, kdo bude iniciátorem komunikace, jakým směrem bude probíhat informace k jednotlivým komunikujícím, jaká bude frekvence a rozsah komunikace, jaký bude obsah komunikace.“ (Palán, Langer, 2008, s. 116) Ale také to v jakém prostředí bude komunikace probíhat (Vybíral, 2005, s. 41). Vzdělávání lze částečně označit za komunikační proces. Vzdělávání je vlastně dlouhodobá a organizovaná komunikace, jejímž cílem je dovést nového zaměstnance k určenému cíli (Mužík, 2011, s. 24).

Bariéry v komunikaci se vyskytují ve všech organizacích. Nejčastěji se jim říká komunikační šumy. Tyto šumy brání v tom, aby byla komunikace efektivní, zkreslují význam sdělení (Bělohlávek, 1996, s. 232). Je možné je rozdělit na externí a interní vlivy (Tureckiová, 2004, s. 114). Interním vlivem může být osobnost člověka. Důležité jsou vlastnosti komunikujících, uzavřenost nebo otevřenost, jestli si navzájem osobnostně sednou (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 17). Vliv na zkreslování významu sdělení může mít také předávání informací odlišnými pohlavími. Vnitřní bariéry dělí DeVito na fyzické,

kterými je něco mimo účastníky, co ale přesto ruší, například sluneční brýle. Dále fyziologické, což může být například vada zraku u jednoho z účastníků komunikace. Psychologickým šumem mohou být různé předsudky. Posledním typem je šum sémantický, který charakterizují různé významové prostředky účastníků komunikace, například rozdílný dialekt (DeVito, 2008, s. 42). Někteří autoři přidávají ještě bariéry sociální, které vyjadřují postoje komunikujících. Příčiny není možné hledat pouze na straně jedince, ale také na straně organizace. Bariéry na straně organizace jsou externí. Problémem může být špatně nastavená organizační kultura, špatné mezilidské vztahy (Dědina, Odcházel, 2007, s. 55–56). Dále mohou být bariéry způsobeny špatným fyzikálním prostředím, špatným osvětlením, příliš velkým hlukem (Tureckiová, 2004, s. 114). Jak je z výše uvedeného patrné, je mnoho faktorů, které komunikaci znesnadňují. Záleží, na jaké úrovni bariéry jsou. V některých případech může komunikace normálně probíhat, jindy ji to může naprosto zablokovat. V některých případech stačí jedna bariéra a komunikace není možná, jindy může být přítomno bariér několik, a komunikace přesto probíhá.

Komunikaci je možné rozdělit na verbální a neverbální. Charakteristikou verbální komunikace je, že probíhá pomocí slov a to ať ústně nebo písemně (Dědina, Odcházel, 2007, s. 46). Jedním z aspektů verbální komunikace jsou i paralingvistické jevy, záleží tedy na barvě a tónu hlasu, na jeho intenzitě, nebo na přestávkách v projevu. Nezáleží pouze na tom, jaká slova budou používána, ale k dobrému porozumění je třeba i optimálním způsobem sdělovat pomocí různých forem neverbální komunikace, postoje účastníků. Mezi mimoslovní prostředky sdělování informací je možné zařadit mimiku, gestiku, haptiku, kineziku nebo proxemiku (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 21, 59, 106). Je tedy možné myšlenky zakódovat i do mimoslovních projevů, tyto projevy ale většinou nemají v první řadě předat informace, jsou jakýmsi doprovodným jevem verbální komunikace. Neznamená to ovšem, že by neverbální komunikace nemohla bez verbální existovat (Dědina, Odcházel, 2007, s. 48). Význam neverbální komunikace ukazuje například Mehrabionovův výzkum. Ve kterém bylo zjištěno, že na porozumění sdělení se podílí ze 7 % slova, z 38 % tón hlasu a z 55 % vizuální doprovodné jevy komunikace (Tureckiová, 2004, s. 122).

Komunikaci je také možné rozdělit na psanou, ústní, vizuální a elektronickou, tedy podle toho jakou formou je předávána. Příkladem písemné komunikace mohou být různé manuály, které „… informují o procedurách a procesech spojených s pracovními úkony …“, nebo brožury, ve kterých je možné najít informace o službách, produktech, nebo různých firemních aktivitách. Nevýhodou písemné komunikace je opožděná zpětná

vazba (Tureckiová, 2004, s. 127 – 128). Výhodou psané komunikace je, doložitelnost předávaného obsahu, může být uchován v tištěné nebo v elektronické podobě. Tím, že je dohledatelná, bývá více formální. Je také více času na zformulování obsahu sdělení. Je čas na zformulování předávaného obsahu ale i v případě pozdějšího uvědomění si chyby, už to bylo napsáno a opravuje se to hůře než komunikace ústní. Ústní komunikace má také další výhody. Na význam předávané informace je možné usuzovat také z neverbálních projevů. Je možné ji také okamžitě doplňovat v případě, že je vidět, že příjemce nerozumí sdělení. Naopak nevýhodou je nedostatek času k promyšlení toho, co bude obsahem sdělení, je třeba rychle reagovat. Není nijak doložitelné, které informace byly předány (Bělohlávek, 1996, s. 237). Příkladem formalizované ústní komunikace jsou schůze nebo porady, které se liší množstvím zúčastněných lidí, mírou interakce, účelem i kvalitou informací. Na pomezí písemné a ústní komunikace se nachází komunikace vizuální (Tureckiová, 2004, s. 126─129). Vizuální komunikace může pomáhat k ilustraci příkladu, dokáže zjednodušit to, co je řečeno. Ale v případě, že ji nikdo neokomentuje, může být špatně pochopena. Není náročná pouze na dovednosti v porozumění, ale je také náročná finančně a časově. Posledním typem je komunikace elektronická, která pomáhá přenést velké množství informací za krátký čas velkému množství lidí (Bělohlávek, 1996, s. 237). Je téměř nemožné popsat elektronickou komunikaci, protože se rozvíjí stejně rychle jako informační a komunikační technologie. Nejčastěji je používán e-mail nebo jakákoliv elektronická komunikace, internet a v neposlední řadě intranet, což je uzavřená počítačová síť, která se používá při komunikaci uvnitř organizace (Dědina, Odcházel, 2007, s. 49).

Vyváženost mezi písemnou a ústní formou i dalšími aspekty komunikace je důležitá pro efektivní adaptační proces. Stejně jako je individuální délka adaptačního procesu, je individuální i komunikace, a to nejen v jejím rozsahu, ale také ve využívání komunikačních stylů. Je také rozdíl v tom, jak moc potřebují někteří zaměstnanci, některé věci vysvětlovat. Kolik potřebují, aby jim věnoval zaučující času. Každá organizace preferuje jiný typ komunikace. V některých se komunikuje především písemně, jinde ústně, někde se komunikuje výhradně elektronicky. Nejefektivnější je pokud komunikace probíhá jako kombinace všech výše uvedených typů.

Komunikaci je možné také dále dělit podle směru, kterým probíhá. Může probíhat směrem dolů, jde tedy o komunikaci nadřízeného s podřízeným. Při předávání informací směrem nahoru je předávají podřízení nadřízeným, respektive zaměstnancům postaveným výše v organizační struktuře. Posledním typem je horizontální komunikace, kdy si sdělení předávají zaměstnanci na stejné úrovni v organizační struktuře. Na této úrovni probíhá

komunikace spíše neformálně, na rozdíl od předchozích dvou typů, kdy je komunikace spíše formální (Dědina, Odcházel, 2007, s. 55). Zde je třeba zdůraznit, že nezávisí především na postavení lidí v organizaci, ale hlavně na tom, jak má organizace formální a neformální komunikaci nastavenou. Jsou organizace, kde probíhá komunikace neformálně skrze všechny hierarchie organizace. Stejně tak naopak, v některých organizacích probíhá veškerá oficiální komunikace formálně.

Komunikaci je možné také rozdělit podle množství lidí, kterým je sdělení určeno. Soukromá komunikace je určena pouze jednomu určitému jedinci, zatímco veřejná komunikace, je rozšiřována mezi velké množství lidí, pomocí počítačové sítě, CD/DVD, filmu (Palán, Langer, 2008, s. 115). Komunikace může také probíhat bez osobního kontaktu, a to v případě, že vzdělavatel s účastníkem vzdělávání komunikuje skrze materiální prostředky, kterým může být například audiovizuální program, který komunikaci zprostředkovává (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 47). Oproti komunikaci tváří v tvář mohou být účastníci komunikace na různých místech v různý čas. Takováto komunikace se nazývá komunikace nepřímá. Přímá komunikace neboli komunikace tváří v tvář se uskutečňuje na stejném místě i ve stejném čase (Tureckiová, 2004, s. 126). Oba typy mají své výhody i nevýhody. Jejich vhodnost využití je třeba posuzovat podle aktuální situace, který je zrovna nejvíce efektivní.

3 Učení se v adaptačním procesu zaměstnanců

Lidé se v dnešní době musí neustále učit, mluví se o celoživotním učení, které má tři formy. Formální vzdělávání probíhá v rámci formálního vzdělávacího systému a vede ke zvýšení kvalifikace. Druhou formou je neformální vzdělávání, jehož součástí je i učení se a vzdělávání v adaptačním procesu (Memorandum …, 2001, s. 6). Neformální vzdělávání je nejefektivnější v případě, kdy se člověk potřebuje naučit konkrétní dovednosti, oproti formálnímu, kde je důraz kladen na znalosti (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 27). Poslední formou je informální učení, které je součástí každodenního života, člověk si ani nemusí uvědomovat, že se učí (Memorandum …, 2001, s. 7). Na rozdíl od předchozích forem je informální učení neorganizované a nesystematické, jde o získávání znalostí, schopností a dovedností ze zkušeností a samotné činnosti (Strategie …, 2007, s. 8). Informální učení dokáže velice rychle reagovat na aktuální situaci a je tedy víc než předchozí typy spojeno s reálnými situacemi a problémy (Beneš, 2014, s. 78). Aby byla zdůrazněna nesystematičnost učení, učení se lidí při práci, mluví se o celoživotním učení, a ne vzdělávání (Strategie …, 2007, s. 8). Důležité je kombinovat všechny formy učení, pokud by byla využita pouze jedna z těchto forem, bude vzdělávání méně efektivní (Weinstein, 2015, s. 22). Je určitě dobré formy učení kombinovat, ale ne za každou cenu. Mnoho organizací nemá vlastní školu, ve které by si mohli noví zaměstnanci navýšit kvalifikaci, a snažit se za každou cenu prosadit formální vzdělávání by nebylo efektivní. Formální vzdělávání je optimální jako požadavek při náboru a výběru nových zaměstnanců. Ostatní dvě formy se mohou navzájem dobře doplňovat a úvodní vzdělávání tak zefektivnit.

Přímá zkušenost je jedním z nejefektivnějších zdrojů učení se, ale může sebou přinášet mnoho úskalí. Některá rozhodnutí nemusejí přinášet pozitivní výsledky a nemusí se na to přijít hned v době rozhodnutí, noví zaměstnanci se učí s chybou (Novotný, 2009a, s. 45). Podobnou nevýhodu zdůrazňuje i Senge, který říká, že se mnoho lidí nikdy nesetká s výsledky mnoha svých rozhodnutí (Senge, 2007, s. 41). Různé definice učení pracují s různými způsoby učení se. Ve většině z nich jde ale o učení se na základě zkušeností (Jarvis, 2002, s. 104). Jarvis rozlišuje zkušenost a epizodickou situaci. Epizodická situace je to, jak člověk danou situaci prožívá, zatímco zkušenost je to, co si člověk uloží do paměti (Nehyba, 2012, s. 46). Na zkušenostech nestavěl teorii učení se pouze Jarvis, ale také například Knowles, který říká, že každý zaměstnanec nastupuje do organizace s jinými zkušenostmi a ty pak ovlivňují celý proces učení se a vzdělávání na novém pracovním místě. Zkušenosti každého člověka jsou naprosto unikátní, dělají

z člověka toho kým je (Knowles, 1970, s. 44). Dalším představitelem učení se ze zkušeností je John Deweye, který charakterizuje další vzdělávání jako rozvíjení stávajících znalostí a zkušeností, a to především pomocí praxe (Palán, Langer, 2008, s. 24–26). Každá nová zkušenost se zařazuje do systému předešlých zkušeností, původní zkušenosti může buď překrývat, nebo částečně měnit a také ovlivňovat zkušenosti, které přijdou v budoucnosti (Knowles, 1973, s. 68–69). Boud a Miller je chápou jako „… souhrn způsobů, jimiž lidé vnímají svět a vytvářejí význam toho, co vnímají …“. (Nehyba, 2012, s. 44) Člověk si do každého učení se přináší své minulé zkušenosti, oproti kterým interpretuje, kategorizuje a třídí nové poznatky (Novotný, 2009a, s. 60). Z minulých zkušeností se mohou noví zaměstnanci učit, mohou je interpretovat. Z minulé zkušenosti se mohou ponaučit, ale učení se vždy probíhá v přítomnosti. Zkušenosti jsou zcela individuální (Jarvis, 2006, s. 66, 85). Učení se ze zkušeností zdůrazňuje aktivního jedince a cílem by nemělo být pouze osvojení si znalostí, ale také aplikace těchto znalostí do praxe (Palán, 2002, s. 246). Po shrnutí učení se ze zkušeností, by šlo o transformaci zkušeností na znalosti, dovednosti, postoje, přesvědčení, emoce (Jarvis, 2002, s. 65). Každý člověk samozřejmě preferuje i zde něco jiného, jsou lidé, kteří si činnost raději vyzkouší a tím se ji učí. Jsou lidé, kteří se naopak nejvíce naučí tím, že sledují někoho, jak určitou činnost vykonává. Je tedy důležité, aby to, jak bude probíhat učení se v adaptačním procesu, mohli ovlivnit i nově nastupující zaměstnanci, podle toho jaký styl učení se jim nejvíce vyhovuje. Není možné tedy říci, že nejlepším stylem učení se je učení se z vlastních zkušeností. I přestože na tomto pojetí staví mnoho autorů.

3.1 Proces učení se v adaptačním procesu zaměstnanců

Učení se je velice složitý komplex procesů, kterým se dá jen obtížně porozumět. Celý život se díky interakci s ostatními učíme. Učení se má tedy výrazně sociální kontext (Jarvis, 2006, s. 4, 26, 54). Na tento kontext upozorňuje a zdůrazňuje ho Illeris. Učení se znamená zvyšování nebo rozšiřování znalostí a dovedností učícího se. Učení se je proces, díky kterému si jedinec tyto znalosti, dovednosti a schopnosti osvojuje. Jde o určitou změnu v těchto oblastech. Je tedy jasné, že učení se musí mít vždy obsah, a to nejen v případě, že je plánované, ale i pokud je spontánní. Illeris také zdůrazňuje, že učení se neprobíhá pouze tím, jak jedinec myslí, ale také tím, že je v kontaktu s jinými lidmi, ve spojení se sociálními skupinami a procesy (Illeris, 2011, s. 11–13). Někteří autoři považují učení se za mnohem komplexnější jev. Jarvis učení se chápe jako základní prvek bytí a lidé s jejich znalostmi a dovednostmi jsou výsledkem interakce se světem.

Čím více se dozvídají a učí se, tím se více odlišují od ostatních. Znamená to tedy, že z člověka se díky učení se stává zkušenější osoba (Jarvis, 2006, s. 4–7, 79, 132). Učení se vždy odehrává v určitém kontextu, situaci, ale samozřejmě také v mysli jedince, ve které se zpracovávají impulsy získané interakcí, spolu s výsledky předchozích zkušeností, a tím učení se nabývá na originalitě, výsledky jsou naprosto individuální. Učení se je procesem individuálním i skupinovým zároveň (Illeris, 2011, s. 154).

Učení se probíhá na třech úrovních: na úrovni jedince, týmu, do kterého nový zaměstnanec nastupuje a na úrovni organizace (Hroník, 2007, s. 31–34). Učení se, které probíhá na úrovni skupiny, je ovlivněno učením se všech členů skupiny, nejčastěji probíhá na základě interakce mezi těmito členy (Novotný, 2009a, s. 57). Lidé si vytvářejí zkušenosti na základě činnosti. Zkušenosti poté transformují do znalostí a dovedností (Nehyba, 2012, s. 53). Někteří autoři nerozlišují práci a učení se a připisují jim stejný význam (Clus, 2011, s. 358). Potřeba učení se je v průběhu adaptačního procesu velice výrazná (Novotný, 2009a, s. 83). Na základě literatury si troufám říci, že neexistuje adaptační proces, ve kterém by učení se neprobíhalo. Přikláním se totiž k autorům, kteří tvrdí, že se učíme ze zkušenosti, z každodenní činnosti, z interakce s jinými lidmi.

Průběh učení se ovlivňují nejen osobnostní předpoklady nového zaměstnance, ale také vnější okolnosti, jako je rodinná nebo finanční situace nebo také například zdravotní problémy. Ale učení se ovlivňuje i předchozí učení se, kulturní zázemí (Novotný, 2009b, s. 27). Rozdíl je také v tom, kolik je novému zaměstnanci let, v každém věku totiž bude mít různé zájmy. Pro lidi mezi 18 a 35 lety je podle Knowlese nejdůležitější stabilizace a vytváření domova, v pozdním věku se starají více o sociální aktivity a zdraví. Záleží také na tom, v jakém prostředí zaměstnanec žije (Knowles, 1970, s. 89). Učení se může probíhat jako rozšiřování znalostí, zapamatovávání si informací a jejich reprodukce, aplikace znalostí, porozumění informacím, změna pohledu na věc nebo jako změna osobnosti (Jarvis, 2006, s. 27).

Foley prezentuje jeden z možných procesů učení se. Ten začíná novou informací, následuje interpretace na základě předchozích zkušeností, výsledky jsou následně vyhodnocovány a zapamatovaný koncept využíván (Foley, 2004, s. 57). Nejprve je třeba osvojit si informace, pak je třeba je uspořádat, pochopit, začlenit je do poznatkového rámce. Novou informaci si nový zaměstnanec buď uloží, tedy si ji zapamatuje nebo ji zapomene (Palán, 2002, s. 221). Učit se je možné pomocí všech smyslů. Tím, že poslouchá, pozoruje, ochutnává, cítí. Z toho vyplývá, že čím více smyslů noví zaměstnanci zapojí, tím efektivněji se učí. Učit se také mohou na základě dojmů a pocitů,

na základě myšlení, tím že prožívají nějakou situaci nebo vykonávají nějakou činnost. To znamená, že učit se je možné čtením, psaním, poslechem, mluvením, akcí, sdílením znalostí, jejich shrnováním. Toto je výčet aktivit, během kterých se noví zaměstnanci učí nejčastěji, ale učit se mohou i při jiných aktivitách (Jarvis, 2006, s. 18, 114). Proces učení se ovlivňují jak fyziologické prvky, jako je kapacita mozku a paměť, tak prvky psychologické, jako jsou postoje, emoce, ale také prvky sociální (Mužík, 2005, s. 12).

Každý člověk si vybírá svou vlastní strategii učení se, podle toho co jemu vyhovuje nejvíce, jak se mu nejlépe učí (Foley, 2004, s. 82). Většinu podnětů člověk vnímá tím, že se dívá okolo sebe, je to asi desetkrát více než kolik přijme sluchem. Proto je velice důležitá vizualizace, kterou dnes usnadňují multimediální prvky. Tento argument potvrzuje množství zapamatovaných poznatků. Pokud člověk pouze poslouchá, zapamatuje si z toho přibližně 20 %, pokud na to pouze kouká tak si pamatuje jen 30 %, čím více smyslů zapojuje, tím více si pamatuje. Aby si zapamatoval přibližně 90 %, musí zapojit zrak, sluch, převyprávění nebo diskuzi o tématu a aktivní činnost (Mužík, 2005, s. 20). To jak rychle se bude učit, závisí na reakčním čase, jak dlouho jde podnět do mozku a jaká je zpětná doba odezvy, za jakou dobu dokáže člověk tuto informaci využít při činnosti (Cross, 1981, s. 155). Učení se je ovlivněno způsobem, který je pro zaměstnance nastupujícího na novou pracovní pozici optimální, k přijímání informací. Pokud dostane zaměstnanec podklady v ústní i písemné podobě, může využívat jak sluch, tak zrak. Pokud si navíc k těmto materiálům může vše i vyzkoušet, tedy zapojit více smyslů, navíc například hmat, bude si podle mnoha provedených studií pamatovat ještě více informací než v předešlém případě. Pokud si tuto činnost navíc může vyzkoušet i v prostředí ve kterém bude probíhat, může nově nastupující zaměstnanec získat velice cenné zkušenosti.

David Kolb je teoretik učení se ze zkušeností, který tvrdí, že učení se je primárním prvkem adaptace člověka (Foley, 2004, s. 4). Kolb je známý především svým konceptem cyklu učení. Vytvořil ho již v roce 1976, ale i přesto je stále velice populární. Učení se podle něho probíhá ve čtyřech cyklech, a aby bylo učení se efektivní, musí jedinec projít všemi čtyřmi cykly. Učení se nastává v situaci, kdy člověk nemůže využít dosavadní znalosti, dovednosti. Získá novou zkušenost, o které přemýšlí, snaží se tuto situaci zobecnit a toto zobecnění pak chce ověřit v praxi tím, že si tento koncept ověřuje, získává další zkušenost. Konečný stav může být počátečním stavem jiného cyklu. Hroník tyto fáze zobecňuje. První fázi nazývá prožíváním (konkrétní zkušenost, zážitek), další fázi vnímáním (pozorování a reflexe), další myšlením (abstrakce a generalizace) a poslední nazývá konáním, je to fáze testování (Hroník, 2007, s. 47–50). Kolb kromě cyklu učení

také definoval styly učících se jedinců, podle toho jak se učí. Toto rozdělení vytvořil na základě již zmíněného cyklu. Prvním stylem, který propojuje fázi konkrétní zkušenosti a fázi experimentování se nejčastěji učí metodou pokus-omyl. Tomuto stylu se říká kompromisník. Oproti tomu imaginativní typy preferují při učení se postup od konkrétního k abstraktnímu. Tedy nejprve myslí a až poté myšlenky přenášejí do praxe. Dalším typem je typ logický, který rád experimentuje, ale je pro něj důležité, že výsledky experimentování jsou prakticky využitelné. Posledním typem, který Kolb rozlišuje je asimilátor, který naopak rád přeměňuje praktické do obecných konceptů. Jedna osoba nemusí být striktně vyhraněná, může k učení se využívat několik stylů (Barešová, 2003, s. 16). Jarvis považuje Kolbův cyklus za zjednodušení procesu učení se a kriticky na něj reaguje. Učení se je podle Jarvise mnohem komplexnější proces, než jak Kolb uvádí. Kolbovi především vytýká, že opomíjí sociální prostředí, ve kterém se lidé učí. Kolb také předpokládá, že všechny zkušenosti lze zobecnit a poté využít v kterékoli situaci. V neposlední řadě Jarvis Kolbovi vytýká, že je jeho cyklus uzavřený do kruhu, připouští tedy pouze jednu cestu jak zkušenosti získat, zatímco Jarvis nechává ve svém pojetí těchto možností více (Nehyba, 2012, s. 50–54).

Jarvis se snaží o mnohem ucelenější koncept, který vyvíjel v průběhu celého svého života. Ze začátku učení se chápal pouze jako transformaci zkušeností na znalosti, dovednosti a postoje. Později podal opravdu obsáhlou definici učení se. Učení se charakterizoval jako kombinaci procesů, do kterých se zapojuje celé lidské tělo – vlivy genetické, biologické, ale také znalosti, schopnosti, postoje, emoce. Nový zaměstnanec zažívá sociální situaci, kterou transformuje kognitivně, emočně nebo pomocí praxe. Tyto možnosti transformace je možné i kombinovat. Výsledkem této transformace je zkušenější člověk (Jarvis, 2006, s. 13). Problém může nastat, pokud stojí současná situace proti minulým zkušenostem. Pak má člověk tři možnosti, buď ji vůbec nebude řešit, nebo ji přijme, nebo zamítne (Nehyba, 2012, s. 38–54).

3.2 Typy učení se ovlivňující podobu adaptačního procesu zaměstnanců

Autoři rozlišují mnoho typů učení se. Některé se zaměřují především na předávání znalostí, jiné na předávání dovedností. Na základě **senzomotorického** učení se se učíme především dovednosti. Během **pamětního** učení se, jde o vytváření různých struktur, myšlenkových operací, abstraktního myšlení. **Sociální učení** se probíhá v rámci socializace, patří do něj sociální adaptace, nebo učení se rolím (Palán, Langer, 2008, s. 43). Jiné dělení, uvádí Dědina, rozděluje učení na dva typy a to **procedurální**

a **deklarativní učení se**. Výsledkem procedurálního učení se je znalost postupů. Výsledkem deklarativního učení se je nejen znalost postupu, tedy znalost, jak se činnost vykonává, ale také, proč se vykonává právě tímto způsobem, jde tedy o hlubší pochopení této činnosti (Dědina, Odcházel, 2007, s. 34). Podobné dělení můžeme najít u Ellströma, který učení se rozdělil na **reproduktivní**, ve kterém jde pouze o reprodukci určitých činností, a tím zvládnutí práce. Zatímco **rozvojové** učení se hledá nová řešení, a je k tomu tedy třeba pochopit, jak věci fungují (Novotný, 2009a, s. 71). Na nejnižší úrovni lidé pouze přijímají znalosti, na vyšší úrovni jim porozumí a jsou schopni aplikovat je do praxe. Na pomyslném vrcholu je pak nový zaměstnanec schopen k tomu, co se naučil přidat něco svého (Mužík, 2011, s. 47).

Učení se probíhá na několika úrovních. Nejnižší úrovní je povědomí. Na této úrovni umí vykonávat zaměstnanci činnost, ale neznají více, než aby mohli tuto činnost vykonávat. První odborná úroveň je úroveň znalostí praxe a pracovních postupů. Zaměstnanci na této úrovni jsou schopni interpretovat znalosti a také o nich diskutovat. Na vyšší úrovni jde o efektivní využití nástrojů, tedy zvládnou analyzovat pracovní postup a rozhodnout se, jak bude práce vykonávána co nejefektivněji. Na nejvyšší úrovni je efektivní využití metodologií, zaměstnanci znají pracovní postupy a umí je aplikovat a využívat i v jiných situacích, tedy umí pracovní postupy přenášet do jiných prostředí (Barešová, 2003, s. 20). Belcourt rozlišuje tři úrovně učení se, a to oblast kognitivní, emoční a psychomotorickou (Belcourt, Wright, 1998, s. 65). Novotný rozlišuje několik úrovní podle toho, jaký má učení se vztah k pracovnímu místu. Některé z těchto úrovní se dají využít i v rámci adaptace nového zaměstnance. Into-the-job je zaškolení zaměstnance, on-the-job je učení se, které probíhá přímo na pracovišti. Úroveň near-the-job je typická tím, že se lidé učí v rámci pracovní doby a pracovního prostředí, off-the-job je učení se, které probíhá mimo pracovní činnost. Novotný uvádí ještě dvě formy, které se nevztahují k učení se nově nastupujících zaměstnanců, a to along-the-job při kterém jde o plánování kariéry, a out-the-job se využívá v rámci outplacementu (Novotný, 2009a, s 51). Novotný pak učení se v organizacích dělí na učení se na pracovišti, které může být jak formalizované, tak i spontánní, ale jde o učení se, které probíhá přímo při práci. Další formou je učení se skrze pracoviště, ve kterém se učení účastníků nemusí bezpodmínečně týkat činnosti, kterou na pracovišti vykonávají, ale může jít pouze o jejich rozvoj a k tomuto učení se mají přístup proto, že jsou zaměstnanci právě v té určité organizaci. Poslední formou je učení pro pracoviště, kdy se učí zaměstnanci právě to, co potřebují, aby mohli vykonávat svou práci (Novotný, 2009b, s. 23). Při učení se nově nastupujících zaměstnanců se mohou objevovat všechny tři formy. Musejí se naučit vše, co potřebují, aby byli schopni činnost na novém pracovním místě

vykonávat, ale zároveň to pro ně může být rozvojové a může k učení se docházet přímo při práci.

Knowles uvádí hned několik předpokladů učení se. Člověk díky učení se zvládá adaptaci na různé sociální role a řeší problémy. V dospělosti převažuje motivace vnitřní nad vnější. V této souvislosti Beneš upozorňuje, že Knowles nezohledňuje další důležité aspekty, jako například, vliv sociálního prostředí, nebo životní situaci učícího se (Beneš, 2014, s. 49–50). Znamená to tedy, že vzdělavatel přináší do učení se, nebo vzdělávání, vlastní životní zkušenosti (Jarvis, 2006, s. 73). Zdrojem učení se podle Knowlese jsou zkušenosti, které člověk získává v průběhu života, a tím se rozvíjí (Beneš, 2014, s. 49). Zdroje učení se nemůžeme zúžit pouze na zkušenosti. Dalšími zdroji jsou podmínky na straně organizace, ve velké míře také čas a energie, kterou do učení se všichni zúčastnění vkládají. Organizace se musí rozhodnout, jestli čas a energii svých zaměstnanců věnují do učení se nebo k podávání výkonu (Novotný, 2009a, s. 73).

Zajímavý je přístup k učení se, který vyvinula firma IBM a kterému se říká **čtyřstupňový model učení**. Nejprve stanovují, proč se má zaměstnanec učit, a na základě vytvořené strategie uplatňují vhodné metody. Jak je již z názvu patrné, má tento model čtyři úrovně a každé úrovni odpovídají metody podle toho, jak nejčastěji učení se probíhá. K těmto metodám jsou pak vhodně přiřazeny i technologie, které jsou využívány. Na první úrovni získávají zaměstnanci základní povědomí o problematice, pozorováním, nebo posloucháním. Na druhé úrovni jde především o získání znalostí, ideálně díky interakci. Je tedy vhodné využívat multimédia. Na třetí úrovni jsou pak znalosti a dovednosti využity v reálných situacích, což probíhá při vzájemné spolupráci několika zaměstnanců. Na poslední úrovni jde o aplikaci získaných znalostí a dovedností. Učení se na této úrovni má nejčastěji formu mentoringu, učení se ze zkušeností nebo případové studie (Hrabětová, 2001, s. 2).

Nejrozšířenějším typem učení se je učení **náhodné**. Je to neplánované učení se, které probíhá v souvislosti s každodenními aktivitami. Je možné se s ním setkat jak ve formalizovaném vzdělávání, kde je jeho neuvědomovanou součástí, tak i při neformálním učení se. Toto učení se probíhá bez jakéhokoli stanoveného cíle (Illeris, 2011, s. 68–69). Dalším častým typem učení se je učení **mechanické**, které je ale nejméně efektivní, protože v něm jde pouze o zapamatování si informací, ne o jejich pochopení. A proto poznatky, které jsou získané pomocí mechanického učení se, jsou jen těžko aplikovatelné v praxi, pokud není situace shodná se situací, ve které se nově nastupující zaměstnanci učí, popřípadě o jaké situaci se učí. Také jsou

informace získané mechanickým učením se častěji zapomínány a některé informace se hůře vybavují (Palán, 2002, s. 117).

Učení se akcí probíhá přímo při práci v určitém sociálním kontextu (Jarvis, 2002, s. 3). První, kdo se tímto typem učení se zabýval, byl Briton Reginald Revans. Na jeho teorii navazovala první ze škol, která se učením se akcí zabývala, byla to vědecká škola. Učení se má podle nich tři fáze. Člověk musí nejprve problém pochopit, porozumět mu. Poté ho porovná s výsledky různých experimentů a nakonec je výsledek porovnání srovnán s realitou. Podstatou učení se je podle nich propojení s řešením problémů. Toto je pojetí první ze škol, následovaly další dvě. Druhou je zkušenostní škola. Nejznámějším představitel této školy je Kolb, který vytvořil cyklus učení, známý jako Kolbův cyklus učení, již zmíněný výše. Poslední je kritická reflexní škola, která stojí na práci Argyrise, Schöna a dalších, kteří chápou učení se jako kritickou reflexi problému (Jarvis, 2006, s. 155). Někdy je k těmto třem přiřazována ještě čtvrtá škola, které se říká škola náhodného učení se, která klade důraz především na učení se, které probíhá automaticky, učení se v souvislosti s prací nebo s problémem (Illeris, 2011, s. 108). Toto učení se je vedlejším produktem každodenních zkušeností. Clus toto učení se odlišuje od informálního učení. Náhodné učení se může být doprovodným jevem formálního vzdělávání, není plánované, ale přesto k němu dochází. Může jít o poučení z chyb, zahrnuje také učení se pomocí rozhovoru, pozorování, sociální interakce, někdy je proto toto učení se charakterizováno jako sociální proces. Také proto, že sociální vztahy učení se velmi ovlivňují (Clus, 2011, s. 366, 368). Realita při tomto typu učení se může být nahrazena simulací (Jarvis, 2002, s. 3).

Podstatou observačního učení je pozorování činnosti někoho jiného. Na základě pozorování se nový zaměstnanec učí zvládat činnost na novém pracovním místě (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 118). Učení se z kontextu naopak znamená, že se člověk učí svou vlastní činností. Ovlivňuje ho i kultura, ve které učení se probíhá. V obou případech probíhá učení se v reálných situacích, přímo na pracovišti. Člověk se také velice dobře učí v kolektivu, protože múže ve skupině sdílet své zkušenosti, poznatky, ale i problémy a jejich řešení (Bertrand, 1998, s. 137–140). Učit se nový zaměstnanec může také díky rozhovorům a různým schůzkám, kterých je na pracovišti velké množství a je k nim mnoho příležitostí. Může jít jak o rozhovory neformální, tak i formální, přímo při práci nebo jen tak, když se potkají spolupracovníci o přestávce na chodbě. K učení se tedy podle této teorie dochází, kdykoli se spolu lidé setkávají, za jakýchkoli okolností. V každodenním životě probíhá učení asimilativní. Ve chvílích, kdy se zaměstnanec setkává s novými podněty, s něčím neznámým. V rámci tohoto učení

se nové zařazuje do toho, co již ví nebo co již umí, aby si to mohl ve chvíli, kdy to bude znovu potřebovat vybavit. Ve chvíli, kdy si neví s nějakou situací rady, tedy nemá s danou situací zkušenosti, uplatňuje akomodační učení se. Pro něj neznámou situaci může buď zablokovat, nebo pokud se nevylučuje s jeho dosavadními zkušenostmi, může novou situaci zařadit do svého myšlenkového schématu (Illeris, 2011, s. 16, 17, 83). Dalším typem učení se je učení se na základě schématu pokus-omyl. Jedním z hlavních představitelů je Thorndike, který tvrdí, že lidé se učí tím, že aktivně hledají správné řešení (Palán, 2002, s. 213). Před tímto typem učení se je znám cíl, kterého má být dosaženo, a jak bude výsledek změřen, lidé pak sami zkouší, jak tohoto výsledku dosáhnout (Barešová, 2011, s. 13). Každý typ může být v určité situaci efektivní. Jsou využívány vlastně bezděčně, lidé si ani neuvědomují, že nějaký typ učení se využívají.

Člověk se během adaptačního procesu nesnaží naučit pouze pracovní činnost na novém pracovním místě, ale také sociální role, jak fungovat v organizaci, v pracovním týmu, aby to bylo přijatelné. Jak zdůrazňuje Mužík učení se, ale i vzdělávání je podstatnou složkou socializace. Socializace je celoživotní proces začleňování člověka do společnosti (Mužík, 2011, s. 31). Člověk se musí adaptovat vždy při změně vnějších faktorů sociálního prostředí (Palán, Langer, 2008, s. 53). Socializaci člověka je možné chápat jako sled adaptačních procesů (Mužík, 2011, s. 31). V případě adaptačního procesu zaměstnanců jde o socializaci na kulturu organizace, sociální role, které má zaměstnanec na novém pracovním místě zastávat (Palán, Langer, 2008, s. 76–77). Noví zaměstnanci se mohou buď plně přizpůsobit, mohou si organizační normy přizpůsobit vlastní osobnosti, nebo mohou organizační kulturu odmítnout (Bělohlávek, 1996, s. 110). Socializace má tři fáze. První je předběžná socializace, která probíhá při přijímání a nástupu zaměstnanců, kteří konfrontují svá očekávání s realitou. Druhou fází je pronikání do organizace, které by se mělo krýt s adaptačním procesem. V tomto stádiu se musí adaptovat na organizační kulturu, naučit se vykonávat pracovní činnost a v neposlední řadě také navázat s ostatními vztahy. Poslední fází je fáze usazení se, znamená to, že noví zaměstnanci jsou považováni za plnohodnotné členy organizace. Takovýmito členy by měli být nově nastupující zaměstnanci na konci adaptačního procesu (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 135). Socializace může probíhat formálně, kdy jde o plánovaný proces začleňování nových zaměstnanců. Ale také neformálně, což je spontánní zařazování do pracovní skupiny, většinou díky spolupracovníkům (Kocianová, 2010, s. 133). Proces socializace v dospělosti (tedy tzv. sekundární socializace) není pouze napodobováním chování někoho jiného, ale jde o kompromis mezi očekávaným chováním ze strany organizace, spolupracovníků, nového pracovního místa a vlastní osobnosti (Jarvis, 2006,

s. 60). Ale mohou se v ní objevit i prvky přímého posilování, imitace nebo identifikace s jinou osobou (Palán, 2002, s. 199).

Důležitou součástí socializace je adaptace na organizační kulturu. Organizační kultura je specifická pro každou organizaci. Její součástí jsou sdílené názory, hodnoty, postoje a normy chování, „… které jsou sdíleny v rámci organizace a projevují se v myšlení, cítění a chování členů organizace a v artefaktech (výtvorech) materiální a nemateriální (behaviorální) povahy.“ (Kocianová, 2010, s. 18) Od všech zaměstnanců organizace, i od nově nastupujících se očekává, že se podle nich budou chovat. Součástí organizační kultury je i tzv. firemní řeč, která se skládá z určitých slov nebo slovních spojení, která chápou pouze zaměstnanci organizace (Tureckiová, 2004, s. 134–135). Organizační kultura působí uvnitř i vně organizace. Díky organizační kultuře lidé organizaci nějak vnímají, vytvářejí si na ni vlastní názor (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 162). Chování lidí v organizaci je ovlivňováno jak dominantní kulturou, což jsou názory, hodnoty, postoje a normy chování, které uznávají všichni zaměstnanci organizace. Tak v jejím rámci mohou vznikat různé subkultury. Subkultura může být členěna horizontálně, tedy podle toho, pro kterou úroveň hierarchie v organizaci platí, tak i vertikálně, členění například podle funkčních specializací (Tureckiová, 2004, s. 142). Nově nastupující zaměstnanci se musí naučit fungovat jak v dominantní kultuře, tak i subkultuře (Jarvis, 2006, s. 54). Ve vztahu s organizační kulturou existuje i učební kultura, která nikdy neexistuje v izolaci (Evison, 2008, s. 95). Kultura má na proces učení se a vzdělávání velký vliv. V průběhu adaptace není důležité naučit se pouze vykonávat pracovní činnost, to by k efektivnímu fungování v organizaci nestačilo. Je třeba vědět, jak komunikovat se spolupracovníky, jaké převládají názory a hodnoty v organizaci.

Vytvořením plánu adaptace organizace formalizuje učení se. Je ale důležité, aby probíhalo i neformálně. Systematizace učení se může pomoci zefektivnit adaptační proces, a tím pomoci k naplnění cíle adaptačního procesu, kterým je co nejrychlejší zapojení zaměstnanců, aby mohli podávat optimální výkon. K tomuto cíli se nejsnáze dojde pomocí propojení všech forem učení se. I zde je na místě zdůraznit individualitu učení se, lidé se učí s různou intenzitou, různými metodami.

4 Vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců

Podnikové vzdělávání je součástí vzdělávání dospělých. Podnikové vzdělávání poskytují jednotlivé organizace, a to většinou bez vzájemného propojení, nesdílejí mezi sebou zkušenosti, spíše si je udržují v tajnosti, jako know-how (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 31, 115). Teoretickými koncepty týkajícími se vzdělávání v organizacích se zabývá personální andragogika, která je „… souborem teorií, strategií, zásad a pravidel zaměřených na orientaci, vedení, pomoc, péči a aktivní utváření člověka v jeho pracovních rolích.“ (Palán, Langer, 2008, s. 58) Vzdělávání v adaptačním procesu je jednorázové (opakem by bylo vzdělávání cyklické) a firemní (jinými formami by byla školská nebo mimoškolská výuka). Vzdělávání v adaptačním procesu může být buď individuální, nebo skupinové (Palán, Langer, 2008, s. 152). V některých částech adaptačního procesu, nemusí být nově nastupující zaměstnanec vzděláván individuálně, např. BOZP nebo představení společnosti. Není výjimečné, že jsou spolu uváděni na pracoviště lidé z různých oddělení. Odděleni bývají při úvodním vzdělávání zaměstnanci nastupující na pozice, které se nacházejí na různých úrovních v hierarchii organizace (Armstrong, 2007, s. 399). Vzdělávání v průběhu adaptačního procesu není považováno za kariérní přípravu, mělo by nového zaměstnance především adaptovat na organizaci, do které vstupuje (Jarvis, 2002, s. 4).

Vzdělávání znamená předávání znalostí, dovedností a rozvoj schopností. Výsledkem vzdělávání je vzdělání, které „… není přenositelné a je vnitřní kvalitou osobnosti“. (Beneš, 2014, s. 16) Vzdělávání v organizaci je charakterizováno jako „… soubor cílených, vědomých a plánovaných činností a opatření, které jsou orientovány na získávání znalostí, dovedností a schopností (pracovních způsobilostí) a osvojení si žádoucího pracovního jednání zaměstnanci organizace.“ (Dvořáková, 2007, s. 286) Palán ještě přidává, že „… vzdělávání je zároveň procesem utváření osobnosti, individualizací společenského vědomí.“ (Palán, Langer, 2008, s. 40) Systematické vzdělávání by mělo mít měřitelný cíl, aby bylo možné ověřit, jestli vzdělávání proběhlo v pořádku (Palán, Langer, 2008, s. 134). Cíl udává, co by mělo být výsledkem vzdělávání, co mají noví zaměstnanci umět a co mají znát, aby byli schopni efektivně vykonávat svou práci (Mužík, 2005, s. 43). Pokud je vzdělávání v adaptačním procesu plánované a systematické, je to s cílem, aby začali noví zaměstnanci podávat co nejdříve požadovanou úroveň výkonu (Kocianová, 2010, s. 131). Jde o snahu rozvíjet znalosti, schopnosti a dovednosti nových zaměstnanců tak, aby byli schopni co nejlépe a co nejdříve vykonávat svou práci. Je třeba klást důraz jak na rychlost, tak i kvalitu. Kdyby se zaměstnavatel zaměřil pouze na rychlost, nemělo by vzdělávání cílený efekt, protože by nový zaměstnanec neznal vše, co ke své práci potřebuje, neměl by dostatek času, aby si svou práci vyzkoušel. Stejně

tak nebude úvodní vzdělávání efektivní v případě, že bude probíhat příliš dlouho. Je třeba odhadnout optimální dobu, ve které bude vzdělávání probíhat, lišit se bude podle toho, kde v hierarchii se pozice nově nastupujícího zaměstnance nachází. Optimální je, pokud může délku vzdělávání alespoň částečně ovlivnit i nově nastupující zaměstnanec.

Vzdělávání je možné chápat jako organizované a systematické učení se. Vzdělávání má na rozdíl od učení se vždy začátek a konec (Hroník, 2007, s. 31). Tím, že je úvodní vzdělávání formalizováno, je ovlivněno, které informace se nový zaměstnanec dozví. Vzdělávání, během kterého jsou využívány různé formy a metody, prostředky, ale nemůže nahradit neformální adaptaci. Obě tyto části jsou stejně důležité, aby byly novým zaměstnancům předány všechny informace. Úvodní vzdělávání by mělo být zorganizováno co nejdříve po nástupu nového zaměstnance (Armstrong, 2007, s. 399). V rámci formálního úvodního vzdělávání je možné novým zaměstnancům předat informace o společnosti, ať už něco z historie, něco o tom co se v organizaci vyrábí, jaká je kultura nebo jaké benefity mají k dispozici. Důležité také je, aby se noví zaměstnanci seznámili s lidmi, které potřebují k výkonu nové práce a také s pracovními povinnostmi a úkoly, které budou na nové pozici vykonávat (Hroník, 2007, s. 131). Úvodním vzděláváním procházejí i zaměstnanci, kteří jsou přeřazeni v rámci jedné organizace na jinou pozici. Tato změna může být horizontální, nový zaměstnanec tedy zůstává v hierarchii organizace na stejné úrovni, nebo vertikální. Vertikální změna může probíhat buď vzestupně v hierarchii organizace (povýšení), nebo sestupně (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 92). Zaměstnanec, který přestupuje na jinou pozici v rámci jedné organizace, prochází procesem reorientace a jde především o to, aby se přizpůsobil novým podmínkám a naučil se vše co je specifické pro jeho novou pozici (Kocianová, 2010, s. 133). Je také důležité, aby se při reorientaci adaptoval na nový kolektiv spolupracovníků. Obsah i písemné materiály, které při přestupu získává, jsou upravené tomuto přestupu a mohou být mnohem užší než materiály při příchodu nových zaměstnanců (Koubek, 2010, s. 193). Stejným procesem musí projít celá organizace v případě, že se potřebuje adaptovat na nový produkt, nebo novou technologii (Palán, 2002, s. 182). I tomuto procesu se říká reorientace. Jak je z výše uvedeného patrné, člověk se musí adaptovat vždy, pokud se nějakým způsobem mění prostředí, ve kterém se nachází, když vstupuje do nové organizace, když přestupuje na jinou pozici v rámci jedné organizace, když se jakkoli změní podmínky práce.

Vzdělávání může mít různé funkce, těmi nejčastějšími je orientační a adaptační, integrační, kvalifikační, specializační a inovační. Při vzdělávání v adaptačním procesu jde především o funkci orientační a adaptační (Hroník, 2007, s. 127). Vzdělávání

v adaptačním procesu je dále možné zařadit mezi kvalifikační vzdělávání. Kvalifikační vzdělávání rozšiřuje kvalifikaci, kterou zaměstnanec má. Toto rozšiřování může mít několik směrů, může kvalifikaci prohlubovat, rozvíjet již stávající znalosti, ale více do hloubky, nebo obnovovat zapomenuté. Toto prohlubování musí souviset s obsahem práce. Další možností je zvyšování kvalifikace, kdy člověk svou kvalifikaci rozvíjí nad rámec obsahu práce. Zaučení je potom formou, kdy lidé získávají kvalifikaci, která jim chybí k tomu, aby byli schopni vykonávat svou práci. Další formou je vzdělávání normativní, absolvování tohoto vzdělávání je povinné, tato povinnost je dána zákonem, příkladem jsou svářečské kurzy, vazačské a jeřábnické kurzy nebo u profesí při kterých se pracuje s elektřinou vyhláška 50. Veškeré rozšiřování kvalifikace, nezávisle na směru přináší kvalitnější a efektivnější vykonávání práce. V adaptačním procesu je důraz kladen především na zaučení a vzdělávání normativní (Palán, Langer, 2008, s. 97–98). V některých odvětvích na nižších pozicích v hierarchii organizace mohou být zaučeni i nekvalifikovaní zaměstnanci v používané technologii nebo vykonávané činnosti. Jde většinou o nejjednodušší, neustále se opakující manuální činnosti. V jiných odvětvích naopak, jako například u firem ve strojírenství, často dochází k tomu, že jsou požadovány speciální znalosti nad rámec odborné kvalifikace (Novotný, 2009b, s. 80).

Vzdělávání v adaptačním procesu znamená vlastně adaptování na nové pracovní místo a zařazení do společnosti. Znamená to, že se nově nastupující zaměstnanec musí seznámit se vším a se všemi, které potřebuje k nové práci. Je důležité, aby toto vzdělávání mělo jasně daný cíl. Tento cíl musí být měřitelný, aby noví zaměstnanci i zaměstnavatelé věděli, jestli vzdělávání splnilo svůj účel. To, jak vzdělávání v organizaci probíhá, jak moc je systematizované, závisí na velikosti organizace. Větší organizace mohou do vzdělávání svých zaměstnanců investovat více. Mají více možností, jakým způsobem vzdělávání realizovat. Nastupuje více nových zaměstnanců, takže úvodní vzdělávání je častější než v malých organizacích.

Nejjednodušším modelem vzdělávání je přístup, při kterém se organizuje vzdělávání pouze ve chvíli, kdy vyvstane potřeba, jde o nesystematické vzdělávání. Vyšším stupněm je systematický přístup (Tureckiová, 2004, s. 89). Systematický přístup se zaměřuje i do budoucna, podle toho, co se očekává (Novotný, 2009b, s. 77). Ideálem vzdělávání v organizaci, je tzv. učící se organizace. Znamená to, že učení se v organizaci podporují všichni zaměstnanci, vedení, majitelé a jsou vytvořené podmínky pro všudy přítomné učení se (Šigut, 2004, s. 57). Učící se organizace se učí skrze jednotlivce, kteří se učí. Učení se je podmínkou, ale ani v případě, že se zaměstnanci učí intenzivně, nemusí jít o učící se organizaci. Pro učící se organizaci je také velice důležitá sdílená vize,

protože dodává učení se směr a energizuje. Senge rozlišil několik typů učení se, kdy nejvýše stojí právě učící se organizace, níže je strategický přístup, systémová příprava, nahodilý přístup a nejníže je nečinnost (Senge, 2007, s. 145, 205).

Je důležité, aby v průběhu úvodního vzdělávání byli aktivní i nově nastupující zaměstnanci, protože organizace nemůže sama podchytit všechny potřeby. Vzdělávání, do kterého se účastník sám zapojuje a sám vyhledává podněty k učení se, se nazývá sebevzdělávání (Belcourt, Wright, 1998, s. 77). Prvek tohoto vzdělávání je v úvodním vzdělávání důležitý právě proto, aby bylo vzdělávání zaměřené na potřeby konkrétního jedince. Čím více tomu tak je, tím efektivnější je i vzdělávání (Vyhnánková, 2007, s. 24). Ale jak říká Mužík, žádné vzdělávání není zcela pasivní, jde spíše o míru aktivity nebo pasivity účastníka (Mužík, 2011, s. 215). Organizace také musí přizpůsobovat vzdělávání, které probíhá v rámci organizace, tedy i vzdělávání v průběhu adaptačního procesu, svým strategiím a cílům (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 48). Stejně tak je ale důležité, aby se pracovalo s potřebami účastníků. Před adaptačním procesem se dělá analýza vzdělávacích potřeb především proto, aby se identifikovalo, které informace, dovednosti, schopnosti zaměstnanci chybí, aby byl schopen vykonávat co nejlépe pracovní činnosti na novém pracovním místě, ale také jaké pracovní role si potřebuje osvojit (Mužík, 2004, s. 18).

Analýzu vzdělávacích potřeb je možné dělat na několika úrovních. Jde o analýzu práce na obsazovaném pracovním místě, která má podat informace o činnostech na pracovním místě a jaké schopnosti a znalosti k tomu bude nový zaměstnanec potřebovat. Další úroveň pro analýzu je nový zaměstnanec. Jeho analýza určuje, které znalosti, dovednosti a schopnosti nově nastupujícímu zaměstnanci chybí a které již naopak má (Novotný 2009a, s. 63). Zjišťování potřeb nového zaměstnance je jenom jednou z možností zjišťování potřeb, dalšími možnostmi je zjišťování potřeb organizace nebo týmu (Mužík, 2011, s. 279). Je mnoho metod jak vzdělávací potřeby zjistit, nejčastěji se využívá dotazník, rozhovor, analýza dokumentů souvisejících s pracovním místem, nebo pozorování (Tureckiová, 2004, s. 101). Vzdělávací potřeby mohou být stanoveny jak objektivně tak subjektivně. Objektivní vzdělávací potřeby stanovuje organizace, subjektivní potřeby si stanovuje nový zaměstnanec sám (Šeďová, Novotný, 2006, s. 141). Pokud jsou zjišťovány subjektivně vnímané potřeby, je třeba rozlišit je na ty, které vnímá jako tlak z okolí, například z trhu práce nebo které vycházejí ze snahy o vlastní rozvoj (Novotný, 2009a, s. 61).

Ne všechny zjištěné vzdělávací potřeby musí být realizované. Někteří jako například Jarvis, ale analýzu vzdělávacích potřeb zpochybňují. Jarvis tvrdí, že výsledek analýzy může být zaměňován se zájmy a přáními (Šeďová, Novotný, 2006, s. 142). Také může být velice náročné vytvořit vzdělávání přesně na základě vzdělávacích potřeb (Novotný, 2009a, s. 63). Je optimální provést analýzy na všech úrovních jenom každou v jinou dobu, organizační a týmovou předtím než začne organizace nového zaměstnance hledat. Tím si stanoví kritéria přijetí. Analýzu potřeb zaměstnance je dobré dělat až poté, co zaměstnance organizace přijme, ale ještě předtím, než ho začne vzdělávat. V ideálním případě jsou nově nastupující zaměstnanci vzděláváni pouze v tom, co neznají, a části, které znají nebo z nich mají bohaté zkušenosti, se mohou buď úplně vynechat, nebo alespoň zkrátit na minimum. Vynechat nebo zkrátit vzdělávání jde ale pouze v případě, že zaměstnavatel předtím zjistil, jaké jsou vzdělávací potřeby nově nastupujících zaměstnanců, co všechno už znají, nebo naopak, co se naučit potřebují.

Jestli podniky realizují vstupní vzdělávání, ovlivňuje mnoho faktorů. Například zahraniční kapitál v organizaci, odvětví, do kterého organizace patří (Strategie …, 2007, s. 41). Podle mnoha výzkumů záleží na velikosti organizace i oboru. Úvodní vzdělávání méně často organizují menší organizace, u těch je vzdělávání organizováno přibližně v 60 %, v podnicích nad 500 zaměstnanců ho organizují téměř 100 % (Novotný, 2009a, s. 109). Úvodní vzdělávání je různé také v různém čase a na různých místech. Také může záležet na prostředí, které vytváří právní systém, a také jaká je příprava na práci již během studia, vliv může mít také vzdělaností úroveň obyvatel dané země (Koubek, 2010, s. 253). Některé firmy přiznávají, že v určitých případech nové zaměstnance nezaučují, ale noví zaměstnanci jsou rovnou „hozeni do vody“ (Novotný, 2009b, s. 82). Velké množství společností realizuje velké množství vzdělávání a investují do něj v době, kdy se jim daří. Ve chvíli, kdy se jim dařit přestane, je vzdělávání jedna z prvních oblastí, kde se investovat přestává (Barešová, 2011, s. 11).

Vzdělávání dospělých, tedy i vzdělávání po nástupu nového zaměstnance má přínos jak pro organizaci, tak pro nově nastupující zaměstnance, ale také pro všechny, kteří s novým zaměstnancem spolupracují. Pro zaměstnance je to především možnost vlastního rozvoje (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 29). Organizace může díky vzdělávání lépe využít potenciál lidí. Zaměstnanci se také mohou lépe aklimatizovat na nové pracovní místo, dokáží lépe pracovat se systémy, které jsou v organizaci nastavené (Vodák, 2007, s. 150). Některé organizace, však mají „strach“ z kvalifikovaných zaměstnanců, nadřízení mají pocit, že je vzdělaní zaměstnanci ohrožují, protože mají pocit, že je mohou nahradit. Organizace také nemusejí vědět, proč by pro ně mělo být úvodní vzdělávání dobré. Mají

také strach z vysoké míry fluktuace, protože mají pocit, že když nového zaměstnance zaučí, naučí se něco nového a bude mít něco, co potřebují v jiné práci. Mají pocit, že je to stojí velké peníze, málokdy vidí návratnost těchto investic (Palán, Langer, 2008, s. 87).

4.1 Vzdělávání zaměstnanců v kontextu legislativy

Některé vzdělávací aktivity musí zaměstnavatel realizovat, protože mu tuto povinnost ukládá zákon. Jde tedy o vzdělávání nevýběrového charakteru, zaměstnavatel si nemůže vybrat, jestli bude na toto téma zaměstnanec proškolen. Je to vzdělávání povinné, ať už pro všechny nově nastupující zaměstnance, nebo jen pro určité skupiny (Hroník, 2007, s. 129).

Školení, kterému je v Zákoníku práce pro nástup nových zaměstnanců věnováno nejvíce prostoru, je školení v oblasti ochrany zdraví a bezpečnosti při práci. Toto školení se týká rizik, která se vztahují k vykonávané práci (Zákoník práce, 2006, § 103 (2), s. 34). Zaměstnanci mají ze zákona povinnost účastnit se tohoto vzdělávání. Stejně tak mají povinnost podrobit se otestování znalostí v této oblasti (Zákoník práce, 2006, § 106 (4)a), s. 36). Význam seznámení s pravidly týkajícími se bezpečnosti zaměstnanců a informacemi o tom, jak tomuto nebezpečí předejít, zdůrazňuje i Armstrong, který také dodává, že je nezbytné, aby se s tím seznámili noví zaměstnanci již během adaptace a zapracování na novou pozici (Armstrong, 2007, s. 682). Školení BOZP by měli noví zaměstnanci absolvovat hned první den, v den kdy do organizace nastupují. Je to dobré jak pro nově nastupující zaměstnance, tak i pro organizaci. Nově nastupující zaměstnanci vědí, jak se mají chovat, takže mohou předcházet nebezpečí úrazu. Stejně tak organizace minimalizuje riziko pracovního úrazu.

Školení, které ukládá zákon, nemá zaměstnavatel povinnost poskytnout pouze při nástupu nového zaměstnance, ale také při přeřazení zaměstnance na novou pozici, při „… změně pracovních podmínek, změně pracovního prostředí, zavedení nebo změně pracovních prostředků, technologie a pracovních postupů.“ (Zákoník práce, 2006, § 103 (1), s. 34) Stejným školením musí projít i zaměstnanci, kteří jsou na jinou pozici přeřazeni pouze dočasně (Zákoník práce, 2006, § 43a, s. 18).

Je třeba, aby měl zaměstnavatel o všech zákonně provedených školeních vedenou dokumentaci (Zákoník práce, 2006, § 103 (1), s. 34). Zaměstnavatelé pak mohou

tuto dokumentaci využít v případě, že by je někdo obvinil z toho, že zaměstnance neproškolili, oni mohou podpisem zaměstnance dokázat, že tomu tak není.

Jediná zmínka v zákoně, která dále upravuje zaučení nových zaměstnanců na pracovní pozici, nebo zaměstnanců, kteří přecházejí v rámci organizace na novou pozici, je ta, že pokud nemá zaměstnanec dostatečné znalosti a kvalifikaci, které na nové pracovní pozici potřebují, je zaměstnavatel povinen zaměstnance zaškolit nebo zaučit (Zákoník práce, 2006, § 228(1,2), s. 64). Z toho tedy vyplývá, že všechna další školení, i vše co nové zaměstnance v průběhu adaptačního procesu zaměstnavatel naučí, je jeho dobrovolným rozhodnutím zaměstnavatele. Zákonem také není nijak specifikovaná doba, kterou je třeba věnovat zaučení nového zaměstnance.

Zákoník práce dále upravuje nárok na mzdu nebo plat i ve chvíli, kdy je zaučován, i přestože nepodává výkon, který je od něj v budoucnosti očekáván (Zákoník práce, 2006, § 228 (1), s. 64).

Mnoho organizací nechává nově nastupující zaměstnance školení o bezpečnosti práce jen podepsat. Dají jim přečíst nějaký papír, ale už nekontrolují, jestli si to noví zaměstnanci opravdu přečetli, jde jim opravdu jenom o podpis, aby ho mohli použít v případě, že by se něco stalo. Oproti dalšímu zaučování, které zaměstnanci potřebují přímo k vykonávání práce, vzdělávání v oblasti BOZP nepovažují k výkonu práce nezbytné.

4.2 Teorie vzdělávání a jejich uplatnění v adaptačním procesu zaměstnanců

Behavioristická teorie zdůrazňuje chování, klade při učení se velký důraz na napodobování modelů. Každý podnět je následován reakcí, která podnětu odpovídá (Belcourt, Wright, 1998, s. 95). Znamená to, že se noví zaměstnanci učí podle vzoru, který jim organizace poskytne, tento vzor do jisté míry napodobují. Model může být nejen člověk, ale i určitá situace. Pokud se někdy ocitnou znovu v podobné situaci, využijí to, co viděli v jiné situaci (Vybíral, 2005, s. 77). V behavioristické teorii je velice důležité, aby byly výsledky vidět a byly měřitelné. Borger a Seaborn říkají, že výsledkem učení se je změna chování na základě zkušeností (Jarvis, 2006, s. 146–147). Důležitá je zpětná vazba, pozitivní i negativní. Zpětná vazba ovlivňuje, jestli se bude chování opakovat, nebo ne (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 48). Aby bylo dosaženo požadovaného chování, lze to podle behavioristů udělat čtyřmi způsoby. Pozitivní motivace přichází v okamžiku

požadovaného chování a je výsledkem kladné reakce. Naopak negativní motivace je negativní reakce v případě, kdy se požadované chování neobjeví. Další možností je trest, který se objevuje v případě, že se objeví nechtěné chování a je penalizováno. Poslední možností je ignorování, které se snaží pomocí lhostejnosti eliminovat nechtěné chování (Dědina, Odcházel, 2007, s. 34). Informace by měly být podle behavioristů předávány od základních až po ty nejsložitější, ale neustále by měly být předávány jako celek (Knowles, 1973, s. 51).

Jedním z představitelů behaviorální teorie je Skinner. Podstatou jeho teorie je vliv prostředí, ve kterém učení se probíhá. Čím účinnější prostředí, tím efektivnější bude i učení se (Bertrand, 1998, s. 101). Určitý prvek pochopení učení se v kontextu první zmínili Miller a Dollard. Byli prvními behavioristy, kteří připustili vliv kultury a sociálního kontextu (Jarvis, 2006, s. 151). Tedy, že vliv na vzdělávaného nemá pouze vzdělavatel, ale pokud se pohybuje v nějakém prostředí, má na něj vliv i toto prostředí (Knowles, 1973, s. 51). Dalším představitelem je Albert Bandura, který svou teorii staví na učení se podle modelů. Učení se na základě modelů se ukázalo jako velice efektivní (Bandura, 1977, s. 42). Jde o imitaci chování jiných. Na základě modelu si vzdělávaný vytvoří obraz o činnosti a důsledcích určitého chování. Následně toto chování vyzkouší, pokud bude mít pozitivní důsledek, bude vzdělávaný toto chování opakovat. Pokud bude důsledek negativní, bude se osoba snažit chování změnit a nebude ho opakovat (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 48). Vzdělavatel by se tedy měl chovat tak, aby ho chtěl vzdělávaný napodobovat (Knowles, 1973, s. 79). Lidé jsou oceňováni, pokud se chovají podle uznávaných standardů. A uvědomují si, jestli jsou měřeny jejich výsledky, a podle toho se chovají. Usměrňovat chování je možné buď před akcí, nebo až po jejím skončení. Stejné chování může mít ale různé důsledky v závislosti na okolních vlivech. Podle Bandury se klade malý důraz na praktickou stránku vzdělávání, tedy na řešení problémů (Bandura, 1977, s. 85, 96, 122, 135, 172).

Kognitivní přístup vznikl jako reakce na nedostatky behaviorismu. Za tento nedostatek považovali zjednodušení, kterým popisují učení se a také to, že se nezaměřují na všechny aspekty vzdělávání (Dědina, Odcházel, 2007, s. 35). Kognitivní přístup klade důraz na vnitřní myšlenkové procesy a lidskou schopnost vytvářet kognitivní mapy (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 48). A věří, že kognitivní procesy hrají důležitou roli ve vzdělávání, tedy myšlení, pozorování, city. Vzdělávání vždy začíná podnětem (Jarvis, 2006, s. 166). Tvrdí, že proces učení se jak ho chápou behavioristé (tedy reakce, aplikace chování, zpevňování), by byl velice zdlouhavý a pomalý (Belcourt, Wright, 1998, s. 97). Kognitivní teorie klade důraz na aktivní přístup jedince (Foley, 2004, s. 81). Kognitivní přístup

vychází z konceptu kybernetiky. Kybernetika přinesla do teorií učení se a vzdělávání velice důležitý prvek, na který klade důraz i behavioristický přístup, a tím je zpětná vazba (Bertrand, 1998, s. 92). Zpětnou vazbu je možné rozdělit na několik typů. Jedním z nich je vnitřní zpětná vazba, která vychází přímo z jednotlivce. Dalším je vnější zpětná vazba, kterou dává vzdělávanému okolí. Zpětná vazba se také dělí podle času, kdy je podávána. Podle toho může být zpětná vazba rozdělena na okamžitou, která je vzdělávanému předávána přímo během konání vzdělávání, při provádění činnosti. Oproti tomu opožděná zpětná vazba přichází až poměrně dlouho po ukončení činnosti. Nedá se na jejím základě upravovat chování hned, je to možné až v budoucnosti (Dědina, Odcházel, 2007, s. 35) Představitel kognitivní teorie je Jack Mezirow, který učení se považuje za transformaci výsledků do nových schémat, jde o transformaci myšlenek, významové perspektivy (Jarvis, 2006, s. 174). Proto se i jeho teorii říká transformační, protože transformuje individuální myšlení přes proces konstruování nebo změny interpretace na základě zkušeností. Vždy vše řeší v souvislostech (Jarvis, 2002, s. 188).

Humanistický přístup staví do popředí osobnost vzdělávaného. Tento směr se objevil jako reakce na vzdělávání, které bylo zaměřeno pouze na předávání obsahu. Vychází z psychologického pojetí. Snaží se najít střední cestu mezi přeceňováním nevědomí a prostředím. Staví na osobnosti vzdělávaného, aby byl sám zodpovědný za své vzdělávání a mohl si stanovovat své cíle. Vzdělavatel by měl tedy pouze pomáhat při vzdělávání, ne vzdělávaného direktivně vést. Důraz také kladou na interakční pojetí jedince. Z této myšlenky učení se byla vytvořena National Training Laboratory tzv. T-skupina, která slouží k výcviku (Bertrand, 1998, s. 42–49). Výcvikem je označováno praktické vzdělávání, tedy vzdělávání, které probíhá přímo při vykonávání činnosti (Kocianová, 2010, s. 169). Cílem výcviku je převést znalosti na dovednosti, někdy i návyky (Palán, 2002, s. 229). Jde o formování chování pomocí vzdělávání a instrukcí tak, aby byli noví zaměstnanci schopni vykonávat novou práci efektivně (Armstrong, 2007, s. 445). Je důležité, aby při výcviku byly dodržovány všechny postupy přesně tak, jak by se to dělat mělo, aby se noví zaměstnanci nenaučili zlozvyky již na začátku svého působení v organizaci (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 361). Představitel humanistického přístupu je Rogers, který jako nejdůležitější princip vzdělávání staví zkušenost, kterou člověk získá, pokud se učí během provádění činnosti (Bertrand, 1998, s. 50). Tento směr je již poměrně komplexní, důraz klade především na aktivitu vzdělávaného. Určitě je možné považovat aktivitu ve vzdělávání za velice důležitou, protože ve chvíli kdy se nebude chtít nově nastupující zaměstnanec vzdělávat, bude mít vzdělavatel velice těžkou úlohu.

Konstruktivistická teorie říká, že každá nová informace je zapojována do již existující struktury znalostí a zkušeností. Pokud nová informace do systému nezapadá, má vzdělávaný několik možností. Buď se novou informací nebude zabývat, nebo se jí zabývat začne a pak buď zjistí, že je správná, nebo špatná. Je tedy třeba podávat informace tak, aby se daly propojovat s jinými informacemi. Pokud si ji totiž nebudou umět noví zaměstnanci propojit, zůstane informace vázána pouze na situaci, ve které ji vzdělávaný získal, nebude ji umět převést na jiné situace a aplikovat ji v nich. Francouzský neuropsychiatr Carnot rozlišil dva typy lidí podle toho, jak přijímají informace a to na typ vizuální a auditivní. „Vizuální typy si realitu představují a konstruují ji v podobě vizuálních mentálních obrazů věcí nebo tvarů. Auditivní typy si realitu vytvářejí v podobě vnitřního jazyka – vyvíjejí činnost pomocí verbálních či auditivních mentálních obrazů.“ (Bertrand, 1998, s. 82) Vizuální typy potřebují také chvíli ticha, malou pauzu, aby byli schopni novou informaci zapracovat, zatímco auditivní typy si problém rozloží na sled akcí, které potřebují vlastními slovy přenést na papír (Bertrand, 1998, s. 69–86). Toto rozlišení nepokrývá celou oblast vzdělávání. Pokud se zaměříme na vzdělávání jako na přenos informací pak by bylo toto rozdělení dostačující, ale chybějí v něm i další smysly, jako například hmat.

Sociokognitivní teorie stojí na kulturních a sociálních podmínkách, ve kterých učení se probíhá. Na vzdělávání nemají vliv pouze sociokulturní faktory, ale také osobnostní rysy a vzorce chování. Člověk má schopnost učit se nejen z vlastních zkušeností, ale také pozorováním toho, co dělají jiní. Člověk se může učit napodobováním někoho jiného, koho si vybere za svůj vzor. Existuje rozdíl mezi tím, jestli se člověk učí zástupným učením nebo podle vzoru. Pokud se učí zástupným učením, pouze pozoruje výsledky někoho jiného. Zatímco pokud se učí podle vzoru, jde o jeho vlastní činnost, ale snaží se ji vykonávat stejně jako vzor (Bertrand, 1998, s. 117–125). Napodobování vzorů je velice podobné jako u behavioristů. Rozdíl je v tom, že behavioristé podceňovali osobnost člověka a zaměřovali se výhradně na chování.

Vygotského **sociálně-historická teorie** rozlišuje zóny nejbližšího vývoje a klade velký důraz na roli kultury, ve které vzdělávání probíhá. Dalším důležitým faktorem je interakce mezi jedinci. Zóna vývoje znamená rozdíl mezi tím, co zvládne vykonat vzdělávaný sám a co dokáže vykonat s pomocí někoho jiného (Bertrand, 1998, s. 134). Zóna vývoje je využitelná v praxi především při plánování prvních cílů a dalším vzdělávání s tím spojeném, ale také při analýze vzdělávacích potřeb před začátkem adaptačního procesu.

4.3 Metody vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců

Metody jsou způsoby, jak vzdělávání probíhá a jaké nástroje jsou k tomu využívány. Metoda znamená určitý postup, který má pomoci co nejefektivněji zajistit zaučení zaměstnanců na nové pracovní místo. Jde tedy o to, že jsou záměrně uspořádány činnosti, tak aby vedly ke stanovenému cíli (Palán, Langer, 2008, s. 154). „Obecně lze konstatovat, že ve vzdělávání dospělých neexistuje jediná univerzálně použitelná metoda.“ Každá metoda má své výhody i nevýhody, své silné i slabé stránky, své meze. Různé metody se využívají v různých formách. Formy se dělí podle prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá, tedy jestli probíhá přímo na pracovišti, ve třídě, nebo například v laboratoři nebo dílně. Rozdíl je také mezi tím, jestli probíhá vzdělávání individuálně nebo skupinově (Mužík, 2011, s. 83, 96). Faktorů, které ovlivňují volbu metod, je velké množství. Příkladem může být úroveň znalostí a dovedností účastníků, jaké prostory a prostředky má vzdělavatel k dispozici, kolik času a peněz může využít (Vodák, 2007, s. 96). Podle výzkumu, který ve své knize prezentuje Cross, 80 % účastníků preferuje metody, které je učí přímo v praxi, ale při průzkumu jak se lidé v organizacích nejčastěji vzdělávají, vyšel skoro pravý opak, většina vzdělávání probíhá ve formě přednášky, popřípadě workshopu, diskuzních skupin nebo případových studií (Cross, 1981, s. 209). Zde je vidět velký prostor pro možné zlepšení adaptačního procesu a vzdělávání v něm. Aby se teoretické části, které se dají naučit v praxi, noví zaměstnanci v praxi učili a nezískávali pouze informace v podobě přednášky.

Ukazatelem efektivní metody je, že si lidé ze vzdělávání odnesou co nejvíce. K tomu pomáhá, pokud je dodržováno několik základních principů, mezi které patří uvědomělost a aktivita, názornost, přiměřenost, trvalost a soustavnost. Obsah předávaný novým zaměstnancům by měl být vztažen k praktické stránce jejich nové práce. Pokud není možné, aby si mohli obsah vzdělávání sám vyzkoušet, je alespoň vhodné ho nějak znázornit pomocí ilustrací, animace, simulací a dalších vizualizačních technik (Mužík, 2004, s. 63–65). Pokud není vzdělávání vztaženo přímo k pracovní činnosti, je míra zapomínání vyšší, protože pro nové zaměstnance ztrácí smysluplnost (Hroník, 2007, s. 42). Dalším důležitým požadavkem je, aby obsah vzdělávání nebyl příliš náročný a příliš obsáhlý, musí se sledovat, na jaké pozici člověk je, a také jestli je schopný osvojit si určité množství informací. Je také velice důležité, aby předávání informací dávalo smysl, bylo logicky uspořádáno (Mužík, 2004, s. 65–68). Účastníci vnímají, pokud je písmo příliš malé, nebo pokud mluví vzdělavatel příliš potichu, nebo jsou příliš tvrdé židle. Tyto základní potřeby velice ovlivňují koncentraci nového zaměstnance v průběhu vzdělávání (Knowles, 1970, s. 82).

Metody vzdělávání je možné rozdělit do dvou skupin. Na metody, ve kterých se noví zaměstnanci učí přímo v praxi a metody, kdy se učí zvládat činnost na novém pracovním místě pouze teoreticky. Ideální je samozřejmě znovu kombinace obojího. Je vhodné předtím, než se člověk sám zapojí do činnosti, aby znal základní informace týkající se činnosti, pokud ji tedy již zaměstnanec nezná z předešlých zkušeností. Existuje mnoho různých dělení vzdělávacích metod, skoro každý autor si je upravuje po svém. Mužík například dělí metody na teoretické, teoreticko-praktické a praktické. Teoretické metody se většinou využívávají v případě, že je potřeba novým zaměstnancům předat větší množství informací. Noví zaměstnanci tak získávají základ pro pozdější vykonávání činnosti (Mužík, 2004, s. 70). „Teoreticko-praktické metody poskytují nejen poznatky, ale zaměřují se na získání předpokladů k úspěšnému jednání v praxi, a to zejména na analýzu problémů a na jejich řešení. Simulují do jisté míry praktické podmínky a přibližují tak výuku konkrétní praxi.“ (Mužík, 2004, s. 70) Praktické metody využívají z velké části již nabyté znalosti a dovednosti a odehrávají se buď přímo v praxi, nebo alespoň ve výcvikovém středisku (Mužík, 2005, s. 117). Další možné dělení metod je na monologické a diskuzní. Monologické metody se zakládají na projevu vzdělávajícího, zatímco diskuzní na diskuzi všech zúčastněných (Mužík, 2011, s. 100). Další možností je rozdělit metody na individuální a skupinové (Mužík, 2005, s. 117). Poslední možností, kterou uvedu, je rozdělení metod na metody on-the-job, které se využívají přímo při výkonu práce a metody off-the-job, které se využívají při vzdělávání mimo pracoviště (Koubek, 2010, s. 266). Pro přehlednost další části textu budu využívat poslední zmíněné dělení.

4.3.1 Metody vzdělávání off the job

V průběhu **přednášky** jde o předávání informací od přednášejícího k novým zaměstnancům (Mužík, 2004, s. 72). Využívá se také k popsání děje nebo procesu. V průběhu přednášky může vzdělavatel využívat výklad a vysvětlování, tedy vysvětlit vztah k praxi (Mužík, 2011, s. 103). Nezpochybnitelnou výhodou přednášky je, že v jejím průběhu je vzdělavatel schopen předat velké množství informací velkému množství účastníků, není k tomu potřeba moc času. Pro zaměstnavatele je další výhodou, že k tomu není potřeba žádné vybavení, stačí mít prostor a vzdělavatele. I proto patří přednáška mezi ekonomicky nejméně nákladnou metodu. Ale je poměrně náročná na vzdělavatele, protože je těžké udržet pozornost nového zaměstnance (Mužík, 2005, s. 118). Otázkou pak zůstává, co si z přednášky nový zaměstnanci odnesou, kolik informací budou schopni zpracovat a kolik si zapamatovat, protože jejich role na

přednášce je spíše pasivní (Palán, Langer, 2008, s. 155). Určitou modifikací přednášky je přednáška s diskuzí, která nechává novým zaměstnancům prostor, aby o probíraném tématu uvažovali a mohli následně s přednášejícím diskutovat (Mužík, 2004, s. 73).

Seminář je podobný přednášce, jen trochu zmírňuje asi největší nevýhodu přednášky, a to, že částečně jsou zapojeni i noví zaměstnanci (Palán, Langer, 2008, s. 155). Velice často na přednášku přímo navazuje. V průběhu semináře se uplatňuje teoretické téma v praxi. Je to metoda, během které řeší účastníci skutečné problémy pomocí znalostí a zkušeností, které mají (Mužík, 2011, s. 151). Aby byl seminář efektivní, není možné pořádat ho pro velké množství lidí, není pak možnost kontrolovat správnost postupů u všech (Mužík, 2004, s. 73). Diskuze, která na semináři probíhá je trojsměrná – od vzdělavatele k účastníkovi, mezi účastníky navzájem, od účastníka ke vzdělavateli (Mužík, 2005, s. 106). Znamená to tedy, že k danému problému se mohou vyjádřit všichni účastníci semináře (Mužík, 2011, s. 109). Jeho výhoda spočívá v možnosti sdílení znalostí, zkušeností, které jsou třeba k řešení různých situací, týkajících se nového pracovního místa. Je ale nezbytné, aby účastníci měli již základní znalosti, které se tohoto pracovního místa týkají (Koubek, 2010, s. 271). Seminář má obvykle několik fází, nejprve se vyjasňují cíle, dále nastupuje kritická fáze, v průběhu které se řeší problém. K problému by se mělo přistupovat z několika různých pohledů (Illeris, 2011, s. 86–87).

Oproti předchozím metodám je podstatou **demonstrování** zaměření se na praktické využívání předávaných znalostí. Jde o předvádění pracovních postupů, ke kterému se využívá audiovizuální technika, počítače, trenažéry. Při demonstrování se využívá toho, že pokud je postup názorně předveden, noví zaměstnanci si snadněji osvojí znalosti i dovednosti potřebné k vykonávání práce na novém pracovním místě. Účastníci si mohou vše vyzkoušet, aniž by jim hrozilo nějaké riziko, ať již zranění, nebo zničení stroje či výrobku. Tato výhoda může být částečně i nevýhodou ve chvíli, kdy se podmínky demonstrování neshodují s podmínkami na pracovišti (Koubek, 2010, s. 270).

Dalšími spíše teoretickými metodami, které jsou postaveny na aktivitě účastníka, jsou **problémové metody**. Řadíme mezi ně případové studie, hraní rolí a ekonomické hry. Všechny metody patřící do kategorie problémových metod mají několik společných znaků. Mezi tyto znaky patří aktivní účastník vzdělávání nebo řešení praktických problémů (Mužík, 2005, s. 125). Tyto metody jsou využitelné u nových zaměstnanců, kteří o vykonávané činnosti něco ví a nepotřebují získat základní informace, nebo je už získali.

Případové studie se začaly využívat při přípravě manažerů v Harvard Bussiness School ve 20. letech minulého století. Poprvé byla tato metoda využita při vzdělávání právníků. Jde o řešení konkrétního problému, na základě zkušeností a znalostí, které účastníci mají (Mužík, 2011, s. 126). Je dobré, pokud jsou případové studie vytvořeny podle reálné situace, se kterou by se mohli noví zaměstnanci v organizaci setkat (Belcourt, Wright, 1998, s. 133). Existuje několik forem případových studií. První z nich je klasická forma, někdy také označovaná jako harvardská. Účastníci řeší reálný problém, u kterého není dána pouze jedna správná odpověď řešení. Další formou je živá případová studie, která předkládá aktuální skutečný problém, který je předložen tak, jak ho má organizace k dispozici, není nijak upraven. Poslední variantou je postupné seznamování se se situací, noví zaměstnanci nedostane rovnou celé zadání, ale dostávají ho postupně po určitých částech (Mužík, 2011, s. 130–133).

Hraní rolí, někdy také nazývané inscenační metody, používal k psychoterapii psychiatr Moreno již v roce 1923. Jsou inspirovány také psychologií Carla Rogerse (Mužík, 2011, s. 136). Hraní rolí dává možnost vyzkoušet si určité role „nanečisto“. Využívá se především pro získávání dovedností v mezilidských vztazích. Je také velice důležité na závěr „scénku“ rozebrat, aby si mohli účastníci odnést i to jak je možné zachovat se co nejlépe. Při této metodě je možné procvičovat danou situaci, kolikrát noví zaměstnanci potřebují (Belcourt, Wright, 1998, s. 138). Cílem není pouze vyřešit situaci, ale i možnost vyzkoušet různá řešení a poznat jejich důsledky (Mužík, 2004, s. 81). Tato metoda má pomoci novým zaměstnancům osvojit si určité role, určité vzorce chování na základě vlastních zkušeností se situacemi (Mužík, 2011, s. 137). Čím realističtější je prostředí, ve kterém se hraní rolí odehrává, tím je vzdělávání touto metodou efektivnější, je snáze přenositelné do praxe.

Ekonomické hry, někdy také nazývané manažerské, se dělí na podnikové a funkční hry. V těchto hrách vystupuje přímo některá z funkcí organizace. Nový zaměstnanec se díky nim může naučit řídit provoz nebo hospodařit s materiálem (Mužík, 2004, s. 84–85).

Cílem **diskuzních metod** je vyřešit zadaný problém. Všichni členové si díky spolupráci navzájem předávají své zkušenosti a dovednosti. Je několik možností jakou formu mohou diskuzní metody mít. Může jít o řízenou diskuzi, kde vzdělavatel diskuzi řídí, aby se diskutující nedostali mimo téma. Skupinové řešení problému je specifické v tom, že nejprve řeší problém ve skupinách a následně výsledek diskuze prezentují přede všemi účastníky. Dalšími možnými formami jsou diskuze v plénu, panelová nebo pódiová diskuze. Do panelové diskuze se částečně mohou zapojit i noví

zaměstnanci, mají ovšem pouze omezené možnosti, jde především o diskuzi odborníků, každý se k tématu vyjadřuje podle vlastní specializace. Účastníci panelové diskuze mají možnost se doptávat a do určité míry i diskutovat s odborníky, ale jde především o to, že si poslechnou mnoho různých názorů z několika možných hledisek, a na základě toho si udělají na problematiku vlastní názor (Mužík, 2004, s. 74–77). Diskuzní metody je možné uplatnit v případě, že vzdělávání probíhá ve skupině několika účastníků.

Projektové metody stojí na vypracovávání projektů, na určité společné práci. Takovéto vzdělávání může přinášet pozitivní výsledky, především protože učení se probíhá v propojení s aktuálními problémy. Nový zaměstnanec se tedy učí přesně to, co je nejvíce potřeba (Illeris, 2011, s. 104). Na tento typ metod je třeba vyhranit dostatečné množství času a zajistit účastníkům dostatečné množství informací, aby byli schopni projekt vytvářet.

Další metodou, která je využitelná v rámci adaptačního procesu, je **programovaná výuka**. Celý proces vzdělávání je předem připravený program, jde tedy o řízený proces učení. Tento proces nemusí řídit člověk, ale většinou stačí pouze stroj, který ho zprostředkovává (Jarvis, 2002, s. 149). Charakteristikou této výuky je pět základních principů. Těmi je aktivita učícího se, rozčlenění obsahu na menší části, zpětná vazba a neustálé hodnocení a potvrzování správnosti postupu, které je využívané k paměťovému upevňování informací. Lidé by také měli mít možnost sami regulovat tempo, jakým se budou vzdělávat (Palán, 2002, s. 174–175).

Poslední metodou je **řešení problémů**. Je to metoda, ve které se řeší konkrétní, reálné problémy spojené s činností na novém pracovním místě. U žádného problému neexistuje jednoznačné řešení, postup, který by usnadnil řešení problémů obecně. Každý člověk k tomu může přistupovat jinak a je několik možných postupů jak problém vyřešit (Jarvis, 2006, s. 104). Řešení problémů je na vrcholu hierarchie, kterou vytvořil Gagné. Ten vytvořil model pro pochopení vztahu mezi vzděláváním a instrukcemi. První fází, je fáze motivační, ve které jsou noví zaměstnanci informováni o cílech vzdělávání, jaká jsou očekávání. Druhou fází je selektivní vnímání. Dále se informace kódují a následně je důležitá stimulace. V další fázi se informace ukládají do paměti a poté jsou zobecňovány. Předposlední fází je přenos teoretických informací na činnost a nakonec následuje zpětná vazba (Jarvis, 1983, s. 75).

4.3.2 Metody vzdělávání on the job

V případě **instruktáže** se jedná zřejmě o nejjednodušší, nejrychlejší zaučení nových zaměstnanců. Kolega nebo přímý nadřízený předvede pracovní postup. Nově nastupující zaměstnanci ho nejprve sledují a poté se ho snaží napodobit. Postupem času se zlepšují a osvojují si nejvhodnější postupy. Kolikrát nově nastupujícím instruující pomáhá, záleží na individuální potřebě. Není možné takto zaučit zaměstnance na pozice, kde je činnost složitější, je vhodná u pozic, kde jde o jednoduchou rutinní práci, nebo při ukázce dílčích pracovních postupů (Koubek, 2010, s. 267).

V případě **asistování** je nově nastupující zaměstnanec přiřazen k zaměstnanci, který má již s danou prací zkušenosti. Pomáhá mu při plnění úkolů a díky tomu se učí jak práci vykonávat. Nově nastupující zaměstnanec dělá práci stále více samostatně, až je nakonec sám schopen práci vykonávat. Toto vzdělávání má jednu zásadní nevýhodu, od zkušeného zaměstnance se může naučit i nežádoucí chování, různé zlozvyky. Pokud není kombinována s jinou metodou, není ideální ani to, že všechny informace týkající se nové práce se dozvídá od jednoho člověka (Koubek, 2010, s. 268). Tuto metodu je možné také nazvat stínováním (Tureckiová, 2004, s. 104). Tato metoda je především náročná pro zaměstnavatele, aby vybral vhodného zaměstnance, kterého bude nově nastupující zaměstnanec stínovat. Je důležité, aby to byl zaměstnanec, který zvládá dobře svou práci, je komunikativní a loajální k organizaci.

Při **pověření úkolem** dostane nový zaměstnanec úkol. Při jeho plnění má k dispozici někoho kdo mu v případě potřeby pomůže a také někoho, kdo jeho práci i v průběhu kontroluje (Kocianová, 2010, s. 171). Tato metoda se nejčastěji využívá u řídících zaměstnanců a zaměstnanců, jejichž náplň práce je značně kreativní (Koubek, 2010, s. 268).

Koučování se dělí na dvě formy. Jednou formou je direktivní koučování, kdy kouč radí a poskytuje svůj pohled na problém, zatímco nedirektivní kouč se snaží pomoci tím, že pouze směřuje koučovaného, aby si pomohl sám (Mužík, 2011, s. 170). Kouč může být zaměstnanec organizace nebo externí zaměstnanec (Palán, 2002, s. 105). Koučování je vnímáno spíše jako rozvojová metoda, než aby se využívala k uvádění nových zaměstnanců na pracovní pozici. Považovala jsem za důležité ho zmínit, ale nebudu ji zde více rozvádět.

Další metodou je **mentoring**. Nový zaměstnanec, který nemá s novým místem ani z prací na něm zkušenosti, se nejvíce naučí od zaměstnance, který tyto zkušenosti má, může mu radit a pomáhat, a to nejenom v oblasti práce, ale může mu být také vzorem. Mentora je třeba vybírat velice dobře, protože menteemu předává také očekávání organizace na jeho chování a postoje. Setkávání mentora se svěřeným menteem je ve většině případů každodenní, pokud ne, je jejich kontakt alespoň velice častý (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 54, 135). Podstatou mentorského vztahu je, aby si nově nastupující zaměstnanec mohl vyzkoušet postupy pod dohledem „odborníka“, získává od něj zpětnou vazbu (DeVito, 2008, s. 292). Zkušenější zaměstnanec vede méně zkušeného zaměstnance (Mužík, 2011, s. 168). Je velice dobré nevyužívat pouze metodu mentorování, ale kombinovat ji i s jinými metodami, protože nově nastupujícímu zaměstnanci může předat také špatné návyky, stejně jako u asistování (Illeris, 2011, s. 100). Mentor nebývá obvykle oficiálním vzdělavatelem, ale právě pouze tím, kdo radí a pomáhá novému zaměstnanci, jak správně vykonávat činnosti, které na pracovišti zaměstnanec potřebuje. Velice často se také stává, že novému zaměstnanci není oficiálně žádný mentor přidělen, ale nějaký zkušený zaměstnanec se ho přesto neoficiálně ujme (Jarvis, 2002, s. 117).

Konzultace využije nově nastupující zaměstnanec ve chvíli, kdy má nějaký problém nebo si s něčím neví rady. Je dobré pokud nemá nově nastupující zaměstnanec stanoveného nikoho, kdo by se o něj v průběhu adaptace více staral, aby věděl, na koho se může obrátit v případě, že nastane problém. Pokud tedy bude potřebovat nějakou radu, ví, na koho se může obrátit. Konzultace bývá pouze jednorázová aktivita (Tureckiová, 2004, s. 104).

Další metodou je **rotace práce**. Nový zaměstnanec postupně projde přes různá pracovní místa, nebo různé útvary organizace. Na každé z pozic, nebo v každém útvaru stráví pouze krátký čas (Kocianová, 2010, s. 171). Tato metoda je jistě dobrá k seznámení se s fungováním organizace, seznámí se také s velkým množstvím lidí. Přínosné je to především v organizacích, ve kterých spolu jednotlivá oddělení nebo jednotlivé pozice úzce spolupracují.

Pracovní porady pomohou novému zaměstnanci seznámit se s problémy organizace, zasadit si vlastní oddělení, vlastní pozici do kontextu organizace. Může také získat velké množství informací, které by se jinak nemusel dozvědět. Je to neformální metoda (Koubek, 2010, s. 269). Na poradách se může nový zaměstnanec naučit hodně především ve chvíli, kdy je strukturovaná, a jsou sdělovány podstatné informace. Dalším důležitým předpokladem je podporovaná diskuze účastníků (Illeris, 2011, s. 80). Porady

jsou příležitostí dozvědět se komplexnější informace o společnosti, o tom jak funguje, jaké jsou aktuální problémy.

Mezi metody je možné zařadit také **systematické pozorování**, u kterého je předem stanoveno co a koho má nový zaměstnanec sledovat. Je velice dobré, aby byl nový zaměstnanec na toto pozorování již vybaven znalostmi o vykonávané práci. U dělnických pozic mohou pozorovat budoucího kolegu na lince, manažer se může účastnit porady vedení (Mužík, 2004, s. 86).

Poslední metody jsou stáž a exkurze, tedy metody, které probíhají mimo pracoviště, na které nový zaměstnanec nastupuje. **Stáž** je dlouhodobý pobyt na jiném, ale přesto podobném pracovišti (Tureckiová, 2004, s. 104). Účinná může být v nadnárodní společnosti. Mohou poslat nového zaměstnance na několik měsíců do jiné pobočky. Jde o stejnou organizaci, takže některé činnosti, část kultury budou podobné. Organizace si tím může zajistit, že se nový zaměstnanec pokusí implementovat na svém pracovním místě to, co se dozvěděl, a tím je možné zlepšovat některé procesy.

Exkurze je vzdělávání přenesené do reálného prostředí. Je pouze součástí vzdělávacího procesu, jde o krátkodobou účast v praxi (Mužík, 2005, s. 130). Exkurze by měla ilustrovat a demonstrovat znalosti a dovednosti, které byly novému zaměstnanci předány (Palán, 2002, s. 61).

4.3.3 E-learning

Někdy mezi metody bývá zařazován také e-learning, kterým může být vzdělávání na novém pracovním místě doplněno o prvek sebevzdělávání (Armstrong, 2007, s. 400). Pokud je považován za metodu, jde o aplikaci metody programovaného učení se (Mužík, 2011, s. 17). Někdy je ale také považován za formu, poté jde o způsob organizace vzdělávání (Mužík, 2005, s. 151). Jde o využívání informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání (Zounek, 2006, s. 335). „Způsob využívání prostředků ICT je závislý především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru edukačního prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu.“ (Zounek, 2006, s. 340). Kombinuje texty s animacemi, grafikou, audiem, videem, simulacemi a testy (Barešová, 2003, s. 70). Využití e-learningu je vhodné pro části vzdělávacího procesu, které se týkají všech zaměstnanců, kteří do organizace nastupují (Hroník, 2007 s. 131). Během vstupního školení se mohou prostřednictvím e-learningu předávat základní informace

o společnosti, základní předpisy nebo ovládání některých základních firemních aplikací, ale také různá specifická školení a kurzy dané ze zákona jako je BOZP, požární ochrana (Egerová, 2012, s. 61). Od roku 2003 narostlo významně především množství kurzů, které jsou pro organizace povinné, nejčastěji BOZP (Barešová, 2011, s. 115). Tyto kurzy jsou většinou distribuovány pomocí intranetu, popřípadě internetu (Barešová, 2003, s. 27). Na intranetu je možné „… „ošetřit“ technickou, technologickou, pedagogickou i organizační stránku výuky …“ Na internetu se učící usměrňují hůře. Je také možnost vzdělávat se přímo on-line na serveru nebo si e-learning stáhnout jako off-line verzi. Může být také uložen na CD nebo DVD (Mužík, 2005, s. 152). Pokud je e-learningový kurz na nosičích, není třeba být připojen k síti, ale také není možné ho nijak aktualizovat (Mužík, 2011, s. 192). Je na zvážení, jaké má organizace a její zaměstnanci možnosti, jaké mají vybavení. Na základě toho potom mohou vybrat vhodnou formu e-learningu.

E-learning se dělí podle množství interaktivity. Od kurzů, kde není interaktivita žádná a jsou zaměřené pouze na předávání informací, přes kurzy, ve kterých člověk musí vlastní aktivitou získávat informace, nestačí mu pouze informace přijímat tak, jak je někdo pro něj připravil. Poslední formou je spolupráce, která navíc k předchozím bodům obsahuje interaktivní prvky, noví zaměstnanci mohou pomocí nich pracovat s obsahem, ale také komunikovat s ostatními účastníky a vzdělavatelem. Další možné dělení je na synchronní a asynchronní, obě pak také můžeme ještě rozdělit podle toho, jestli byl přítomen lektor, nebo ne. V praxi převažují kurzy asynchronní bez lektora (Hroník, 2007, s. 197). Při synchronních kurzech komunikují vzdělavatelé i vzdělávaný on-line, a to prostřednictvím počítačů. U asynchronních kurzů komunikují s počítačem a komunikace je odložená (Mužík, 2005, s. 152).

Výhodou pro účastníka je bezpochyby možnost kdykoli se vrátit k informacím v kurzu. Většinou mají zaměstnanci také několik možností, kterou formu výkladu si vyberou, mohou si přečíst text, nebo se podívat na video. Tyto možnosti závisí na rozpracovanosti e-learningového kurzu (Mužík, 2011, s. 190). Noví zaměstnanci si mohou sami určit čas a místo, kdy a kde se bude učit (Hrabětová, 2001, s. 3). Také ho neovlivňuje tempo ostatních ani pořadí aktivit (Zounek, 2006, s. 343). E-learning také podává účastníkovi okamžitou zpětnou vazbu (Koubek, 2010, s. 273). Velkou výhodou pro obě strany je, že všichni nově příchozí zaměstnanci získají stejné informace (Barešová, 2003, s. 32). Další výhoda, jak pro účastníka, tak i pro organizaci, je dostupnost. Pro organizaci to znamená, že za krátkou dobu mohou proškolit velké množství zaměstnanců. Obsah se dá průběžně aktualizovat (Palán, 2002, s. 54).

E-learning má samozřejmě i značné nevýhody. Pro organizaci je to především náročnost na vybavení a také náklady na vyvíjení nových kurzů (Koubek, 2010, s. 273). Kolik bude e-learning stát, může organizace částečně ovlivnit tím, jestli si ho vyvine sama, nebo si ho nechá vytvořit na míru (Barešová, 2003, s. 77). U e-learningu jsou nejvyšší počáteční náklady, kdy musí být vytvořen program a také nakoupeno vybavení, aby se mohli zaměstnanci vzdělávat (Mužík, 2005, s. 153). Čím více lidí e-learningem projde, tím více se organizaci e-learning vyplatí, až při určitém množství jsou náklady na jednoho účastníka téměř nulové (Barešová, 2003, s. 29). Ale ne všechny kurzy, jdou do e-learningové podoby převést (Hroník, 2007, s. 198). Pokud není nově nastupující zaměstnanec zvyklý pracovat s počítačem, může to pro něj znamenat také určitý problém (Palán, 2002, s. 54). Některé e-learningy mohou také přesahovat možnosti běžných počítačů a jsou na ně třeba různé speciální výukové programy, které mohou přesahovat úroveň vybavenosti organizace i počítačové gramotnosti účastníků (Zounek, 2006, s. 344). Dalším omezením může být internetový prohlížeč, který mají noví zaměstnanci k dispozici, i když už by e-learningové kurzy vyvinuté v poslední době neměl typ prohlížeče nijak ovlivnit, přesto se to stává (Barešová, 2011, s. 73). Znamená to, že e-learning je pouze jednou z možností a nemůžeme ho použít vždy. V některých situacích je sice možné e-learning využít, ale bude to značně nevýhodné, je tedy třeba rozhodnout se, kdy je vhodné ho využít.

Určitou formou e-learningu je blended learning, ve kterém jde „… o integraci elektronických zdrojů a nástrojů do vyučování a učení se s cílem plně využít potenciál ICT v synergii s osvědčeními metodami používanými v prezenční výuce.“ (Zounek, 2006, s. 340) Tato forma zvyšuje efektivitu, protože kombinuje tradiční vzdělávací metody a e-learning (Barešová, 2003, s. 57).

5 Využívané pomůcky a ICT v adaptačním procesu zaměstnanců k podpoře učení se a vzdělávání

Pomůcky pomáhají vytvářet vhodné prostředí pro učení se a vzdělávání nových zaměstnanců. Ať už jsou to různé písemné materiály, knihy, brožury, materiály, filmy a mnoho dalších (Knowles, 1973, s. 105). Pomáhají dostat se ke vzdělávacímu cíli co nejefektivnější cestou (Hašková a kol., 2011, s. 125). Většinou slouží ke zvýraznění toho, co je třeba, aby si účastníci zapamatovali (Hroník, 2007, s. 169). Pomůcky nepomáhají pouze účastníkům k lepšímu zapamatování, ale i vzdělavatelům k usnadnění předávání obsahu vzdělávání (Palán, 2002, s. 220). Pomůcky jsou materiální prostředky, které pomáhají interpretovat obsah (Mužík, 2004, s. 93). Využívání různých pomůcek v průběhu vzdělávání nechává prostor účastníkům, aby si vybrali pro ně nejefektivnější způsob (Jarvis, 1983, s. 160). Pokud jsou využívány pomůcky jako ve škole, nebo je stejně uzpůsobená místnost, spojuje se to dospělým s dětstvím a s pasivitou (Knowles, 1970, s. 41). Proto je třeba volit jiné pomůcky, které více zapojují účastníky, aby byli aktivní. Nebo pomůcky, které mohou dokreslovat prezentaci vzdělavatele, aby si lidé mohli udělat lepší obrázek o práci, kterou budou na novém pracovním místě vykonávat. Výhodu ve výběru pomůcek mají velké organizace, které mají více peněz na to investovat do nich a do technologií.

Pomůcky mají ve vzdělávání několik funkcí, a to informativní, formativní a instrumentální. Informativní funkce, znamená, že pomůcky prezentují informace, které si potřebuje účastník osvojit. Tím tento proces usnadňují, protože lidé se snáze učí, pokud je obsah vzdělávání znázorněný a konkrétní. Formativní funkce znamená, že pomůcky pomáhají rozvíjet aktivitu účastníků. Instrumentální funkce znamená, že pomůcky se také mohou uplatňovat jako nástroj získávání informací například pomocí demonstrování. Mohou také usnadňovat komunikaci a zprostředkovávat vzdělávání i na dálku bez přítomnosti osoby, která by vzdělávala (Eger, 2012, s. 74).

Většina pomůcek by nemohla být využívána bez techniky, která je prezentuje. Různí autoři ji dělí různě, já využívám rozdělení podle Malacha, který techniku dělí na auditivní, vizuální, audiovizuální a techniku řídící a hodnotící. Díky auditivní technice je možné ve výuce využívat různé zvukové záznamy, jsou to různé CD, MP3 přehrávače, využívat se mohou také sluchátka (Eger, 2012, s. 74). Zprostředkovávají informace pomocí sluchu. Podle typu záznamu se dělí na mechanické (gramofonová deska), elektromechanické (magnetofonový pásek), světelné (záznam zvuku u filmu), digitální (CD). Auditivní typ

člověka se nejlépe učí na základě toho, co slyší, má tedy sluchovou paměť (Palán, 2002, s. 22). Vizuální technika prezentuje různé obrazové materiály, prezentace, fotografie, grafy, schémata, modely, ilustrace, využívány jsou k tomu různé druhy projektorů (Eger, 2012, s. 74). Tyto prostředky lze dále dělit na nepromítané a promítané (Palán, 2002, s. 227). Powerpointová prezentace může být doprovodnou pomůckou při jakémkoli ústním projevu. Velice ale záleží na kvalitě prezentace, pokud bude zpracována kvalitně, může to být kvalitní pomůcka, doprovázející výklad vzdělavatele v případě, že jsou třeba předávat informace. Díky projektorům je možné prezentovat informace většímu množství posluchačů. Audiovizuální technika, která propojuje obraz se zvukem, může přenášet videotechnika, televize, ale i různé elektronické tabule, počítače. Využívány mohou být i smartphony (Eger, 2012, s. 74). Díky této technice je možné prezentovat různé filmy nebo videozáznamy (Jarvis, 1983, s. 158). Informace jsou předávány tak, aby je bylo možné přijímat zrakem i sluchem současně (Palán, 2002, s. 21). Posledním typem je technika řídící a hodnotící, která dokáže dávat i zpětnou vazbu, jde o různé počítačové programy a systémy, trenažéry a simulátory (Eger, 2012, s. 74). Existují i další pomůcky, jako jsou různé články, knihy, písemné materiály, k jejichž prezentaci není potřeba využívat žádnou techniku (Jarvis, 1983, s. 158–159). Nejjednoduššími pomůckami jsou písemné materiály. Jsou pro organizace levné a jsou i poměrně jednoduché na přípravu. Písemné materiály mohou pouze předat nově nastupujícím zaměstnancům. Za písemné materiály je možné považovat různé nástupní brožury, manuály, nebo průvodce. Aby bylo možné většinu pomůcek využívat, je třeba mít techniku, díky které budou pomůcky přenášeny. Kromě písemných materiálů je technika třeba na přenos všech ostatních nejčastěji využívaných pomůcek. K některým jako jsou třeba obrázky/fotografie související s novou prací nebo různé nákresy, schémata, grafy, je možné techniku používat, ale mohou být také předem připravené v tištěné podobě. Lze poté využít například magnetickou tabuli, na kterou je možné je uchytit, a zároveň na ni dělat různé poznámky. Další pomůckou, u které je možné použít techniku, ale není to podmínkou, jsou samotné výrobky. Jejich obrazy, modely je možné prezentovat pomocí techniky, ale pokud je to možné jdou také využívat přímo. Zbylé pomůcky jako Powerpointové prezentace, instruktážní videa, zvukové záznamy nebo počítačové programy, není možné prezentovat bez využití techniky.

Informační a komunikační technologie (ICT) umožňují skoro neomezenou komunikaci a dá se díky nim přenášet nebo vyhledávat velké množství informací (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 164). ICT jsou v dnešní době využívány a pomáhají při učení se a vzdělávání mnoha způsoby. ICT mohou pomáhat rozvíjet vzdělávací materiály a komunikaci. Mohou v sobě kombinovat různé zvuky, obrázky, různou grafiku,

liší se od sebe různou mírou interaktivity (Illeris, 2011, s. 73). ICT mohou být také sami obsahem vzdělávání, kdy se nově nastupující zaměstnanec učí ovládat počítač, pracovat s některými programy. Stejně tak mohou být i nástrojem, který pomáhá a podporuje vzdělávání. ICT nemohou plně nahradit lidský faktor ve vzdělávání, ale mohou podpořit některé metody. Mohou také vzdělávání zefektivnit, nebo snížit náklady (Memorandum …, 2001, s. 12). Někdy jsou informační a komunikační technologie využívány v prostředí, které je omezuje, proto není možné je využít naplno (Illeris, 2011, s. 83). Takovýmto omezením může být nízká vybavenost organizací, nízká počítačová gramotnost nově nastupujících zaměstnanců i vzdělavatelů.

K ulehčení přijímání velkého množství informací, je možné k předávaným informacím přidat i příklady z praxe. Existuje několik různých typů příkladů: krátké příklady pro ilustraci, příklady k využití naučené látky, příklady využívané k objasňování v průběhu vysvětlování (Mužík, 2005, s. 55). Pokud je to možné je možnost ukázat novým zaměstnancům přímo model předmětu, situace, s kterými se budou setkávat. „Model je zobrazení, které reprodukuje určitou stránku reality v zjednodušené formě. Jde o analogii reálné situace. Kritériem vhodnosti modelu je jeho užitečnost.“ (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 239). Může to být jakékoli schéma, struktura, nebo třeba matematický model, který slouží k tomu, aby vzdělávaný poznal originál ještě dříve, než se s ním setká v praxi. Modelem může být také určité chování (Palán, 2002, s. 124). K ještě bližšímu seznámení nového zaměstnance s realitou, je možné využít simulace. Simulace se stává stále běžnější. Cílem simulace je vytvořit pomocí techniky podmínky stejné jako je realita. Dnes se vytváří simulace, které může vzdělávaný vnímat opravdu všemi smysly. Ale je třeba si uvědomit, že žádná simulace nemůže plně nahradit reálnou situaci, většinou chybí sociální kontext, a tedy si nový zaměstnanec nemůže odnést přesně stejný zážitek, jako z reality (Jarvis, 2006, s. 76). Většinou jde o obraz reality, která by v případě, že by se ji noví zaměstnanci učili v praxi, mohla být nebezpečná nebo by to bylo pro organizaci velice nákladné (Belcourt, Wright, 1998, s. 137). Noví zaměstnanci by měli získat simulací zkušenosti, které budou moci následně převést do praxe (Mužík, 2011, s. 34). Simulátory, které se při simulaci využívají, se také nazývají trenažéry (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 186). „Nelze však opomenout, že náklady na simulátor rostou exponenciálně v závislosti na stupni věrnosti napodobení.“ (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 380) Tedy čím věrnější a lepší simulace, tím vyšší náklady pro organizaci.

Pomocí audiosystémů jsou propojováni lidé na různých místech, například pomocí telefonní sítě (Jarvis, 2002, s. 13). Podobným způsobem jsou využívány různé

audionahrávky. Je to záznam rozhovoru, různých zvuků, díky kterým mohou být předávány nově zaučovaným zaměstnancům informace, nebo mohou podněcovat k diskuzi (Jarvis, 2002, s. 13). Nevýhody prezentace pouze zvuku lze eliminovat pomocí videa. Video má hned několik funkcí, a to motivační, učební –pomocí videa se prezentují informace, doplňkovou – doplňuje výklad, shrnující – ukazuje přehled toho, co se nový zaměstnanec naučil a instrukční – jde o návod. Video nemá jen několik funkcí, ale také několik různých forem. Lze využít různé televizní pořady, záznamy z internetu, veřejně přístupná videa. Další formou jsou záznamy z CD nebo DVD, které jsou prezentovány pomocí počítače. Aby je vidělo velké množství účastníků. Je možné je promítat pomocí dataprojektoru. Prezentovat je možné také videa, která byla předtím natočena na kameru. Videem je možné vytvořit také simulaci. Lze také natáčet přímo účastníky. Tento záznam může nově nastupujícím zaměstnancům sloužit jako zpětná vazba. Může být také podkladem pro hodnocení (Eger, 2012, s. 80). Určitou formou videa je také interaktivní video, které se vzdělávajícím do určité míry komunikuje (Palán, 2002, s. 87).

Některé pomůcky není možné využívat sami o sobě, ale je třeba médium, které bude pomůcky zprostředkovávat a nemusí to být technika, která byla prezentována výše. Existují i další možnosti jak pomůcky prezentovat.

V případě tabule se v organizacích nejčastěji vyskytuje tzv. bílá tabule, na kterou se dá psát barevnými popisovači, a mohou na ni dělat vzdělavatelé, nebo přímo účastníci různé poznámky, schémata (Jarvis, 2002, s. 197). Některé tyto tabule bývají také magnetické, aby na ně bylo možné vytištěné pomůcky přichytit (Jarvis, 2002, s. 113). Další formou je přišpendlovací tabule, která je potažena pevným papírem, na který jde připínat určité nápisy, lístky, schémata. Na tuto tabuli stejně jako na dvě předchozí lze psát a kreslit (Mužík, 2005, s. 183). Určitou obdobou může být flipchart, což je velký kus papíru, většinou formátu A0, zavěšený na stojanu, který také slouží k psaní. Ale kvůli jeho velikosti spíše poznámek (Jarvis, 2002, s. 72). „S flipchartem se často pracuje více kreativně, listy se používají pro skupinovou práci na stolech (též se vylepují na zdi apod.) a pak se při prezentaci výsledků skupinové práce např. opět připevní na původní tabuli. Nebo se na něj lepíky připínají dílčí dokumenty.“ Flipchart se využívá jako podpora prezentace, zapojení vzdělávaných, shrnutí, zapsání řečeného, vytváření schémat a dávání věcí do souvislostí, zdůrazňování (Eger, 2012, s. 75). Další formou je interaktivní tabule, která pomáhá zefektivnit výuku, ale i zapojit účastníky. Všechno, co se na této tabuli vytvoří, se dá uložit a po ukončení všem účastníkům rozeslat, nebo dále rozpracovávat v počítači. Dají se přes ni dobře prezentovat internetové odkazy.

Své využití by mohla najít i ve firemním vzdělávání, a to především k prezentaci různých materiálů, projektů apod., anebo při shrnování práce různých týmů. Velice dobře se dá také využít na pracovních poradách, kde je přímo při prezentaci tématu možno na tabuli dělat poznámky a poté je uložit, a tím vytvořit výstup z porady, se kterým se dá následně pracovat (Eger, 2012, s. 78).

Zásadním problémem při využívání počítačů a počítačových výukových programů v úvodním vzdělávání je, že se ve velké míře zaměřují pouze na předávání znalostí. Ale pokud jsou počítač a programy v něm dobře využívány, mohou být pro vzdělávání velice přínosné. Mohou být vytvářeny, nebo využívány interaktivní programy (Illeris, 2011, s. 82). Počítač může částečně simulovat i komunikaci, protože dokáže reagovat na otázky nebo jakoukoli jinou formu interakce (Bertrand, 1998, s. 99). „Ve firemní sféře takřka sto procent firem s více než deseti zaměstnanci využívá počítač, celých 95 % firem je připojeno k internetu a více než tři pětiny ekonomických subjektů s pěti a více zaměstnanými osobami má vlastní webové stránky.“ (Podnikatelský …, 2006). Počítač bývá také často propojen s dataprojektorem, díky kterému je možné prezentovat vzdělávací obsah, různá schémata, grafy apod. velkému množství lidí (Eger, 2012, s. 76). Starší verzí dnešního dataprojektoru je tzv. zpětný projektor, který pomocí lampy prosvítí folii a pomocí optické části promítá to, co je na folii napsáno, texty, obrázky, grafy, schémata (Mužík, 2005, s. 183). Počítač je nejvíce využívaný asi proto, že je to dostupná technika, kterou má k dispozici dnes již snad každá organizace, a také mnoho lidí využívá počítač ke své práci. Proto ho také mohou využívat k tomu, aby se naučili vlastní práci, a ne k prezentaci pomůcek.

Informace, nebo ukázku nějaké činnosti, které jsou předávány, je možné účastníkům ukázat také pomocí televize (Jarvis, 2002, s. 58). „Za největší překážku v budoucnosti televize jako vzdělávacího média se považuje její malá interaktivnost a problémy se zpětnou vazbou.“ (Mužík, 2011, s. 191) Další dnes již ne tak často využívaným médiem je rádio, které zprostředkovává pouze zvukové záznamy.

6 Měřitelnost a hodnocení výsledků učení se a vzdělávání v adaptačním procesu

Neméně důležitou částí učení se a vzdělávání je hodnocení nových zaměstnanců a evaluace průběhu vzdělávání. Dá se provádět mnoha metodami, a získávat tím cenné informace. Je také velice důležité nejenom pro účastníka, kterému slouží jako zpětná vazba o tom, co se naučil, ale také pro zaměstnavatele, který zná úroveň, na kterou se zaměstnanec dostal. Může také ulehčit rozhodnutí o ukončení pracovního poměru ve zkušební době. A to na obou stranách, jak na straně zaměstnavatele, kvůli tomu, že podle dosažené úrovně zaměstnanec práci nezvládne. Ale také ze strany zaměstnance, který poznal organizaci, a nadále v ní zůstat nechce, nebo práce nenaplnila jeho očekávání. Stejně tak může mít pocit, že práci nezvládne, je na něj moc náročná. Hodnocení adaptačního procesu je bezpochyby jeho důležitou součástí, na tom se shodnou všichni autoři, kteří se hodnocením zabývají. Ale přesto je to část, která je často opomíjená. Pro mnoho organizací je důležité vynakládat peníze a čas na vzdělávání nově nastupujících zaměstnanců, ale už se jim nechce investovat do hodnocení, protože v něm přímo nevidí žádný výsledek. A také hodnocení učení se a vzdělávání je velice náročné, je třeba mít lidi, kteří tomu rozumí. I proto je hodnocení podceňováno.

Evaluaci je možné definovat jako „… proces systematického shromažďování a analýzy informací podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.“ (Eger, 2012, s. 82) Evaluace nezahrnuje pouze hodnocení účastníka, ale také to, jaký účinek mělo vzdělávání na organizaci a jaká byla efektivita vzdělávání, nemělo by tedy jít o jednorázovou aktivitu, která je prováděna například při ukončování vzdělávání, ale měla by být průběžným procesem (Visinger, 2008, s. 18). Hodnocení se dělí na diagnostické a kontrolní. Diagnostické hodnocení by mělo probíhat průběžně, aby se na jeho základě mohlo vzdělávání upravovat podle aktuálních potřeb a aktuální situace. Kontrolní hodnocení prověřuje úroveň znalostí a dovedností, k tomu jsou využívány různé zkoušky. Tímto zkoušením je ověřován „… rozsah a kvalita osvojených vědomostí, znalostí a dovedností.“ Organizace se může na základě hodnocení dozvědět také mnoho informací o nově nastupujících zaměstnanců. Průběžné vyhodnocování vzdělávání v adaptačním procesu může nové zaměstnance motivovat, protože vidí, že o něj má organizace zájem (Palán, 2002, s. 246–247). Proces hodnocení musí být dobře naplánovaný a připravený a s nasbíranými daty je třeba dále pracovat (Tureckiová, 2004,

s. 105). V hodnocení jde o porovnání současného stavu znalostí, dovedností nového zaměstnance s cíli, které si zaměstnavatel stanovil (Mužík, 2005, s. 68).

To, co bude chtít zaměstnavatel hodnotit, by mělo být stanoveno ještě před začátkem vzdělávání (Eger, 2012, s. 87). Kritéria hodnocení mohou být buď vnitřní, nebo vnější. Vnitřní kritéria mají souvislost s obsahem vzdělávání, může jít tedy například o reakci účastníků. Vnější kritéria se naopak vztahují k cíli vzdělávání, jde například o změnu výkonu (Vodák, 2007, s. 119). Jaký efekt mělo vzdělávání, je možné zjistit, porovnáním vstupního hodnocení a hodnocení závěrečného. Je zde ale riziko negativních výsledků. Pokud jsou výsledky pozitivní, jsou připisovány vzdělávání, ale v případě negativních výsledků si, jak říká Koubek, „…nevíme s rozdílem rady…“ (Koubek, 2010, s. 275). Hodnocení efektu vzdělávání pomocí porovnání úvodního a závěrečného hodnocení je jednou z nejspolehlivějších možností. Méně spolehlivá možnost je monitorování vzdělávacího procesu, kdy jde o hodnocení nejen vzdělavatele, ale také využitých metod a postupů. Nejtěžší je hodnotit pomocí ekonomických ukazatelů, kterými může být zvýšení produktivity, kvality, pokles nákladů nebo zmetkovitosti (Koubek, 2010, s. 275).

Hodnocení může být prováděno buď interně, účastníkem, nebo jiným zaměstnancem organizace, ale také externě (Eger, 2012, s. 88). Pokud probíhá hodnocení externě, mělo by být podle Strategie celoživotního učení ČR vyváženo sebehodnocením (Strategie …, 2007, s. 55). Interní hodnocení se většinou zaměřuje na hodnocení spokojenosti a diagnostiku výstupních znalostí a dovedností. Zatímco externí hodnocení neposuzuje pouze úroveň znalostí, ale také mnohem častěji to, jaký mělo vzdělávání přínos pro organizaci. Proto je nejefektivnější, kombinace obou typů (Tureckiová, 2004, s. 106). Hodnocení je dále možné členit na formální a neformální. Hodnocení může být také formativní. Učící se nový zaměstnanec poprosí někoho o radu a ten mu pomůže, tato pomoc má vést ke zlepšení výkonu. Na závěr je často prováděno finální hodnocení, které podává komplexní informace o výkonu nového zaměstnance. Pokud je hodnocen relativní výkon, jde o hodnocení normativní (Eger, 2012, s. 88). Pokud hodnocení probíhá nejen při ukončování procesu vzdělávání, ale také v jeho průběhu, je velice náročné na zdroje, především na peníze a čas, který do toho musejí zaměstnanci investovat, místo, aby byli výkonní. Proto je organizacemi často podceňováno.

Většinou není posuzována kvalita úvodního školení podle obsahu, nebo podle toho, jaký má výsledek dopad na výkon organizace, ale sleduje se především splnění všech náležitostí, kterými může být například podepsaná prezenční listina, nebo jakýkoli jiný formulář (Slováčková, Horáková, Rendoš, 2014, s. 73). Kvalita by měla být zjišťována

pomocí různých typů a metod hodnocení, především by mělo jít o kombinaci externího, interního hodnocení a formálního, neformálního hodnocení (Strategie …, 2007, s. 55).

Nezáleží na tom, kterou vzdělávací teorii člověk považuje za nejlepší, ve všech má hodnocení důležitou roli. Zastánci behaviorismu tvrdí, že hodnocení je přímo součástí vzdělávání aniž bychom ho plánovali. Pokud nový zaměstnanec udělá chybu, sám to vyhodnotí a svou chybu napraví. Představitelé kognitivní teorie zase tvrdí, že klíčem k hodnocení je aplikování nových informací při řešení problémů. Humanističtí psychologové poukazují na přenášení znalostí, které získají v průběhu učení se do chování, takovým způsobem, aby došlo k sebeaktualizaci chování (Knowles, 1973, s. 122).

Součástí adaptačního procesu by mělo být neustálé hodnocení nově nastupujícího zaměstnance, a to především vyhodnocování informací, „… jak se vyrovnává s jednotlivými problémy orientace i narůstajícími pracovními úkoly svého pracovního místa, hodnocení jeho přístupu k práci i jeho příspěvku k vytváření zdravých mezilidských vztahů na pracovišti“. (Koubek, 2010, s. 200) Pravidelné zjišťování informací má ještě jednu výhodu, a to, že díky informacím, které jsou získávány, je možno vzdělávání upravit, podle aktuální situace, aktuálních potřeb, a tím zvýšit efektivitu vzdělávání. Informace o novém zaměstnanci je možno získávat v průběhu celého procesu adaptace. A to už od doby, kdy zaměstnanec vstupuje do vzdělávání, kdy jde o to zjistit jaká je úroveň znalostí nebo dovedností nově nastupujícího zaměstnance (Tureckiová, 2004, s. 105).

Při vstupním hodnocení je možno se zaměřit také na posouzení nejlepšího a pro nově nastupujícího zaměstnance nejefektivnějšího stylu učení se (Mužík, 2004, s. 108). Na základě všech těchto informací pro něj pak může být vytvořen individuální zaškolovací plán (Egerová, 2012, s. 106). Tím by hodnocení nemělo skončit, ale mělo by probíhat i v průběhu celého procesu adaptace. Toto hodnocení by mělo podávat zprávy o tom, jak nový zaměstnanec pokračuje v zaučování na nové pracovní místo, co již zná a umí a co je třeba mu ještě předat (Mužík, 2004, s. 108). Na konci adaptačního procesu by mělo dojít k závěrečnému, souhrnnému hodnocení, které by mělo ověřit, co se nový zaměstnanec v průběhu adaptačního procesu naučil, a na jaké úrovni jeho znalosti, dovednosti a schopnosti jsou (Egerová, 2012, s. 106). Většinou se také na konci vzdělávání účastníci vyjadřují, jak byli se vzděláváním spokojeni (Vodák, 2007, s. 120). Je také vhodné, aby další hodnocení proběhlo i několik měsíců po ukončení adaptačního procesu. Jde o tzv. následné hodnocení a probíhá nejčastěji měsíc až tři měsíce

po ukončení adaptačního procesu. Díky tomuto odstupu je hodnocena efektivita vzdělávání v adaptačním procesu (Tureckiová, 2004, s. 106). Při hodnocení po delší době není možné přesně oddělit výsledky vzdělávání a ostatních vlivů, které na zaměstnance v průběhu těchto několika měsíců působily (Hroník, 2007, s. 177). Jak je z výše uvedeného patrné, hodnocení učení se a vzdělávání v adaptačním procesu je velice komplexní a mělo by probíhat v průběhu celého adaptačního procesu. Následným hodnocením adaptační proces i přesahuje. Neustálé hodnocení zajišťuje zpětnou vazbu o aktuální situaci a díky tomu je možné průběh učení se a vzdělávání v adaptačním procesu měnit podle aktuálních potřeb a tím učení se a vzdělávání zefektivňovat.

Hodnocení nepřináší cenné informace pouze pro zaměstnance, ale také pro jejich zaměstnavatele. Na význam hodnocení upozorňuje Visinger. Je důležité, aby se při hodnocení vzdělávacího procesu nově nastupujících zaměstnanců nezaměřovali pouze na efekt pro ně, ale také pro organizaci. U vzdělávání a učení se v průběhu adaptačního procesu by měl být hodnocen dlouhodobý, nebo alespoň střednědobý efekt. U dlouhodobého efektu je cílem zhodnotit, jestli vzdělávání obohatilo firemní kulturu. U střednědobého efektu je cílem zhodnotit, jestli se zlepšila výkonnost organizace, i proto toto hodnocení probíhá ekonomickou metodou zjišťování návratnosti investic. Pokud je cílem zjistit krátkodobý efekt vzdělávání, hodnot se, o kolik se navýšily znalosti a dovednosti, a jestli je zaměstnanci využili při výkonu své práce (Visinger, 2008, s. 18). I přestože by se organizace měly zajímat o střednědobý efekt úvodního vzdělávání, většina organizací je na základě dat, které má, schopna hodnotit pouze efekt krátkodobý. Zjišťují především, jestli je zaměstnanec schopen vykonávat práci na novém pracovním místě.

Jak bude hodnocení vzdělávání probíhat, záleží ve velké míře na tom, na jakou pozici a do jaké organizace zaměstnanci nastupují. Pokud to bude organizace, kde má každý přístup k počítači, může být hodnocení prováděno elektronicky na sdílené síti, intranetu popřípadě internetu. Pokud jde o organizace, kde naopak většina zaměstnanců přístup k počítači nemá, bude se s největší pravděpodobností hodnocení stále zaznamenávat na papír (Hroník, 2007, s. 188). Jestli bude hodnocení probíhat elektronickou nebo papírovou formou nemá vliv na výsledek hodnocení. Mnohem důležitější je, aby zaměstnanci vnímali důležitost hodnocení a odpovídali pravdivě. Pro zaměstnavatele je na zpracování výsledků snazší elektronická verze, která často neposkytuje pouze možnost realizovat hodnocení, ale rovnou i zpracovává výsledky.

Ze všech modelů hodnocení je ve firemním vzdělávání nejvíce využíván Kirkpatrickův model (Eger, 2012, s. 88). A to i přesto, že byl vytvořen již v roce 1959 (Visinger, 2008, s. 18). Tento model má několik úrovní. Na nejnižší úrovni se zjišťují reakce účastníků, tedy to jak byli spokojeni s obsahem, s prostředím, s lektorem, s metodami. Tato reakce je nejčastěji zjišťována pomocí dotazníku, který na konci vzdělávání uchazeč vyplní (Belcourt, Wright, 1998, s. 183). Dalšími metodami, kterými je možné reakci účastníků zjistit, jsou drobné ankety nebo rozhovory (Mužík, 2011, s. 296). Nejde tedy o objektivní zjišťování informací, ale o spokojenost účastníka se vzděláváním. Může se tedy stát, že i přestože bude zaměstnanec se vzděláváním spokojený, může být spokojený se školitelem, ale obsahově může být toto vzdělávání naprosto nedostačující. Jde o jedno z nejčastěji využívaných hodnocení, ale má poměrně nízkou vypovídající hodnotu (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 365). Na další úrovni je zjišťováno, jestli se noví zaměstnanci naučili to, co měli (Belcourt, Wright, 1998, s. 183–184). Jde tedy o to, které informace si účastník zapamatoval. Dá se to zjistit pomocí různých testů a zkoušek (Mužík, 2011, s. 296). Hodnocení na další úrovni se již neprovádí bezprostředně na konci vzdělávání. Na této úrovni se zjišťuje, jestli to, co se nový zaměstnanec naučil, přenesl do běžné denní praxe. Tedy to, zda znalosti a dovednosti dokáže aplikovat v konkrétních pracovních situacích. Na nejvyšší úrovni je zjišťováno, jestli vzdělávání změnilo také efektivitu organizace (Belcourt, Wright, 1998, s. 183). Jde o hodnocení cíle vzdělávání. V praxi je Kirkpatrickův model často doplňován ještě o jeden stupeň, o návratnost investic (ROI = Return on Investment), což je ekonomický ukazatel (Mužík, 2011, s. 296). „Ekonomická efektivita vzdělávací akce se v praxi nejčastěji chápe jako návratnost investice do lidských zdrojů a měří se na podkladě analýzy nákladů a výnosů klasickou metodou podnikového účetnictví ROI“. Aby toto bylo možné, je třeba vyjádřit náklady na vzdělávání (Visinger, 2008, s. 20) Podle výzkumu, který prezentoval ve své knize Malcome Knowles, 77 % organizací měří pouze reakce účastníků vzdělávání, 54 % měří změnu v chování a pouze 45 % měří výsledky celého procesu (Knowles, 1970, s. 221). Jak je tedy patrné, jsou tyto úrovně seřazeny podle toho, jaká je obtížnost zjišťování informací. Od nejjednodušeji zjistitelných informací, které ale mají rovněž nízkou vypovídající hodnotu, až po informace, které je náročné shromáždit, ale jejich vypovídající hodnota je vysoká.

Hodnocení učení se a vzdělávání v adaptačním procesu může provádět velké množství osob. Hodnotit účastníka může vzdělavatel. Toto hodnocení by mělo probíhat v průběhu celého procesu vzdělávání. Noví zaměstnanci si nemusí být ani vědomi, že zrovna procházejí hodnocením. Vzdělavatel si může uvědomovat, kde a kdy účastník dělá chyby, a tomu pak může přizpůsobovat další část vzdělávání (Mužík, 2004, s. 54). Při hodnocení

učení se a vzdělávání účastníkem jde o jeho subjektivní hledisko. Vzdělávaný odpovídá na otázky, jestli vzdělavatel naplnil vzdělávací cíle a jestli vše proběhlo podle jeho očekávání. Je jistě dobré a přínosné znát názor účastníků, ale jde pouze o subjektivní názor, nemělo by pouze na jeho základě docházet k radikálním změnám (Mužík, 2004, s. 118–119). Jarvis tuto subjektivitu zdůrazňuje a říká, že hodnocení vzdělávání by nemělo splynout s hodnocení osobnosti vzdělavatele. Objektivně hodnotit a porovnávat můžeme pouze to, co je měřitelné (Jarvis, 2004, s. 233). Hodnotit vzdělavatele nemusí pouze účastník, ale také organizace (Mužík, 2004, s. 119). Účastník může také dát návrhy na zlepšení. Má pořád ještě určitý odstup od organizace, na některé postupy se tedy může podívat s odstupem a objektivně je ohodnotit (Hroník, 2007, s. 131). Dále se do hodnocení může zapojit také vrcholové vedení nebo kdokoli, kdo je za vzdělávání nového zaměstnance zodpovědný. Pro většinu lidí to znamená, že je hodnocení bráno vážně a že se pomocí něj dá opravdu něco změnit (Vodák, 2007, s. 115). Hlavním hodnotitelem nového zaměstnance by měl být jeho nadřízený.

Různé metody hodnocení mají různou vypovídající hodnotu, proto by se mělo využívat při hodnocení vždy více metod. Poté je třeba samostatně vyhodnotit výstupy z různých metod a až následně je posoudit ve vzájemné souvislosti. Podle Visingera účastníci nemají rádi, pokud jsou příliš hodnoceni a pokud to nebude jejich povinností, zúčastní se maximálně hodnocení spokojenosti (Visinger, 2008, s. 18). Nejpoužívanější metodou jsou dotazníky, ale dalšími možnostmi jsou „… rozhovor, znalostní testy, statistické záznamy měření pracovních výkonů, cvičné projekty účastníků, záznamy z pozorování průběhu vzdělávací akce, supervize, sebehodnocení.“ (Visinger, 2008, s. 19) Tureckiová k těmto metodám přidává další – osobní záznamy o účastnících vzdělávání a statistické záznamy výkonů (Tureckiová, 2004, s. 107).

Hodnocení spokojenosti je subjektivním hodnocením účastníka, nejčastěji je prováděno pomocí dotazníku, ve kterém účastník hodnotí přínos vzdělávání, a také, jak byl s procesem vzdělávání spokojen (Hroník, 2007, s. 178). Tento dotazník může být pro nově nastupující zaměstnanec motivační, hlavně pokud vidí, že se na základě jejich hodnocení a připomínek něco změnilo (Mužík, 2004, s. 110). Více objektivní je případová studie a hodnocení nadřízeným (Hroník, 2007, s. 178).

Další metodou, která se využívá pro hodnocení účastníků, jsou různé testy, které ověřují, jaké úrovně znalostí nově nastupující zaměstnanec dosáhl (Mužík, 2004, s. 110). Testy lze rozdělit na testy srovnávací a ověřovací. Srovnávací tety rozmístí všechny účastníky vzdělávání na škálu od nejlepšího k nejhoršímu. Tyto testy většinou nepokrývají vše,

co se dotyčný mohl naučit. Ověřovací testy účastníka vzdělávání neporovnávají s ostatními, ale s ideálním účastníkem, který je vytvořen jako ideální zaměstnanec na novém pracovním místě. Podle kritérií, která jsou předem stanovena, je s tímto ideálním zaměstnancem porovnáván zaměstnanec, který nastupuje na nové pracovní místo (Mužík, 2004, s. 112). Testy mohou být také standardizované, tyto testy jsou normované a účastníci jsou tedy mezi sebou dobře porovnatelní (Knowles, 1970, s. 235).

Pro zaměstnavatele je samozřejmou výhodou, že ví, co zaměstnanec umí, ví, jakým přínosem je nový zaměstnanec pro organizaci a jak se podílí na zvyšování výkonu. Pokud zaměstnanec ví, že bude na konci hodnocen, může brát vzdělávání mnohem vážněji. Z textu výše je patrné, že hodnocení má mnoho výhod a že má smysl ho realizovat, ale je jasné, že hodnotit je i velmi náročné, a to především z hlediska zdrojů a z hlediska udržení co největší objektivity. Hodnocení vyžaduje velké množství času, financí, úsilí. Problém může také nastat v procesech hodnocení. Je poměrně těžké určit, co je důsledkem vzdělávání a co důsledkem okolních vlivů. Některé výsledky hodnocení jsou obtížně kvantifikovatelné (Vodák, 2007, s. 110).

Pokud probíhá hodnocení ústně pomocí rozhovoru, probíhá ve většině případů mezi novým zaměstnancem a jeho nadřízeným. Hodnocení adaptačního procesu je také efektivní propojit s prvním plánováním cílů a vytvořením plánu rozvoje pro nového zaměstnance.

7 Empirické šetření: Učení se a vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců

7.1 Metodologie

Aby bylo možné analyzovat získaná data, je třeba využít statistiku. Ta plní při této analýze především dva úkoly. „Prvním úkolem, kterým se zabývá tzv. popisná (deskriptivní) statistika, je shromážděná data popsat tak, aby poskytovala co možná nejpřesnější, přehlednou a názornou informaci o měřených hromadných jevech. Druhým základním úkolem statistiky je pomáhat při rozhodování o tom, zda mezi sledovanými jevy (proměnnými) je či není vztah. Tento druhý úkol plní tzv. induktivní statistika.“ (Chráska, 2007, s. 19) Data ve výzkumu jsem získala dotazníkovou metodou. V dotazníku jsem se zabývala především otázkami, které mají zjistit, jak velký význam přikládají zaměstnavatelé předávání informací během adaptačního procesu, ale také jakou formou probíhalo učení se a vzdělávání zaměstnanců v období adaptace, jaké pomůcky využívali, nebo jak jejich zaměstnavatel postupoval při hodnocení toho, co se naučili.

7.1.1 Charakteristika vzorku

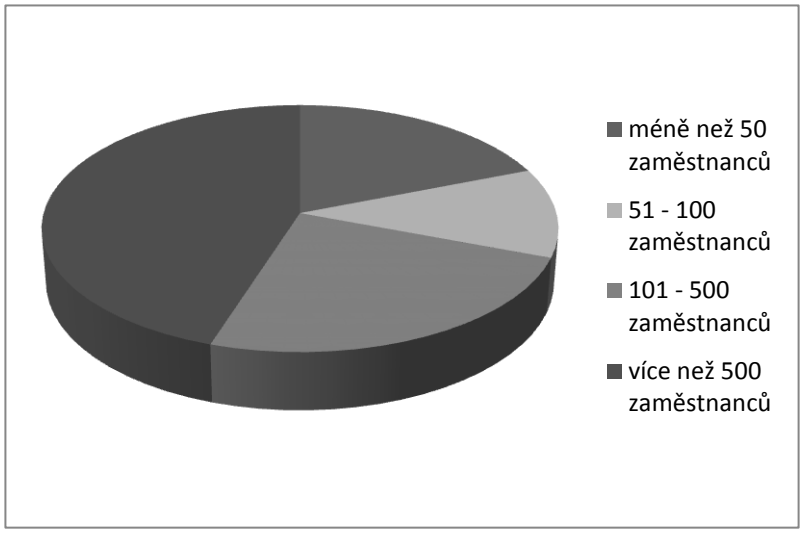
Při vybírání vzorku, aby byl reprezentativní, je důležité dbát na to, aby vlastnosti „… vybraného vzorku byly pokud možno stejné jako vlastnosti celé skupiny“. (Chráska, 2007, s. 20) Rozlišujeme dva typy souborů a to soubor základní, do kterého patří všechny prvky, které bychom mohli zkoumat, tedy všechny, které splňují mnou vytvořená kritéria. Druhým typem je výběrový soubor, což je vybraná část ze základního souboru, která má základní soubor reprezentovat (Chráska, 2007, s. 20).

Mým základním souborem jsou všichni ekonomicky aktivní obyvatelé, kteří jsou zaměstnáni ve společnosti, která se nachází na území České republiky. Výběrový soubor byl vytvořen na základě dobrovolnosti. Nejvíce společností sídlí v Praze a Středočeském kraji, proto i nejvíce mých respondentů, pracuje ve společnosti, která se nachází v Praze nebo ve Středočeském kraji. Dalšími nejpočetnějšími skupinami jsou lidé pracující v organizacích v Plzeňském a Zlínském kraji. Nejmenší množství respondentů mám z Královehradeckého a Karlovarského kraje. Rozložení respondentů podle krajů je vidět v Tabulce 1. A to i přesto, že jsem dotazník rozesílala ve všech krajích do stejného počtu organizací. 45 % respondentů pracuje ve společnosti, která zaměstnává více než 500 zaměstnanců. Nejmenší zastoupení mám respondentů ze středních organizací, které mají 51 – 100 zaměstnanců. Rozložení respondentů

podle velikosti organizace je možné vidět na grafu 1. Přibližně stejný počet, okolo 33 %, respondentů je ve všech skupinách podle toho, kdy naposledy procházeli adaptačním procesem. Dotazník tedy vyplnil přibližně stejný počet zaměstnanců, kteří procesem právě procházejí nebo proběhl v průběhu posledního roku i těch, kteří jím prošli před více než jedním rokem. A to i přesto, že 50 % jich je do 30ti let. Čím vyšší věk, tím mám respondentů méně, přikládám to menší ochotě starších lidí dotazníky vyplnit i tomu, že jsem dotazník rozesílala do organizací v elektronické podobě.

Rozložení respondentů podle krajů	
	Počet respondentů
Hlavní město Praha nebo kraj Středočeský	81
Jihočeský kraj	11
Plzeňský kraj	30
Karlovarský kraj	6
Ústecký kraj	7
Liberecký kraj	14
Královéhradecký kraj	4
Pardubický kraj	11
Olomoucký kraj	9
Moravskoslezský kraj	10
Jihomoravský kraj	15
Zlínský kraj	25
Kraj Vysočina	8
Součet	231

Tabulka 1: Rozložení respondentů podle krajů.



Graf 1: Rozložení respondentů podle velikosti organizace.

„Často se uvádí, že minimální rozsah výběru n_{min} z populace, která má n prvků by měl být $n_{min} = 0{,}1 * \sqrt{n}$ a maximální rozsah $n_{max} = \sqrt{n}$." (Chráska, 2007, s. 26) Na dotazník mi odpovědělo 231 lidí, což je lehce nad minimální hranicí rozsahu výběru, která je 227 respondentů. K tomuto číslu jsem došla na základě aktuálních dat Českého statistického úřadu. Od obyvatel České republiky jsem odečetla všechny ekonomicky neaktivní skupiny obyvatel a z výsledného čísla jsem vypočítala minimální rozsah výběru.

7.1.2 Hypotézy

Hypotézy jsou základem výzkumů. Zkoumají vztah mezi dvěma jevy. Bývá nejprve formulována jako věcná hypotéza, která se pomocí statistických metod převádí na hypotézu statistickou, která ve statistických termínech vyjadřuje vztahy mezi jevy. „Nulová hypotéza je domněnka, která prostřednictvím statistických termínů tvrdí, že mezi proměnnými, které zkoumáme, není vztah." Alternativní hypotéza popírá platnost nulové hypotézy. Abychom je mohli verifikovat, musíme k tomu využít metodu falzifikace. „Termínem falzifikace se v tomto případě rozumí hledání empirických faktů, které hovoří proti ověřované hypotéze." Znamená to, že nejprve musíme potvrdit nebo zamítnout nulovou hypotézu a až zpětně přijmout hypotézu alternativní. „Pokud se při statistické analýze ukáže, že nulovou hypotézu je možno odmítnout, přijímáme tzv. alternativní hypotézu. Žádný empirický důkaz nemůže hypotézu nikdy jednoznačně a definitivně dokázat." Pouze zdůrazňuje její přijatelnost, je možné ji interpretovat. Při ověřování hypotézy jde o rozhodování, zda můžeme vyslovenou hypotézu přijmout (zda není v rozporu s empirickými fakty). Rozhodnout o přijatelnosti hypotézy lze u kvantitativních výzkumů pouze na základě rozsáhlého shromažďování dat, jejich tříděním, zpracováním

a vyhodnocováním. Při ověřování hypotéz nejprve řešíme, jestli spolu zkoumané jevy souvisejí. Pokud souvislost dokážeme, záleží nám také na tom jaká je míra závislosti mezi jevy (Chráska, 2007, s. 17, 19). Před začátkem realizování výzkumu jsem si stanovila 3 hypotézy:

1. Společnosti, které zaměstnávají více než 500 zaměstnanců, mají propracovanější a systematičtější adaptační program pro nové zaměstnance.
2. Informace během adaptačního procesu jsou zaměstnancům předávány jak v písemné tak i ústní podobě a učí se především z vlastní praxe.
3. Pokud organizace vytváří plán adaptace je vzdělávání v tomto procesu systematičtější a splňuje všechny náležitosti, které jsou optimální pro efektivní průběh učení se a vzdělávání v adaptačním procesu lépe než, pokud vytvářen není.

Tyto hypotézy jsem dále testovala pomocí dílčích hypotéz.

7.1.3 Statistické testy

O existenci vztahu mezi proměnnými rozhodujeme většinou pomocí statistických testů významnosti. Pomáhají nám ověřit, jestli je mezi jevy statisticky významný vztah. Pokud zjistíme, že vztah je statisticky významný, je pak nepravděpodobné, že by byl způsoben pouhou náhodou. „Rozhodování ve statistických testech významnosti má vždy pravděpodobnostní charakter (nikdy si nejsme svým rozhodnutím beze zbytku jisti). Pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu (a tudíž nesprávně přijmeme alternativní hypotézu), se nazývá hladina významnosti (signifikance).“ V andragogických výzkumech se často využívá hladina významnosti 0,05, tedy 5 %, nebo 0,01, tedy 1 % (Chráska, 2007, s. 70, 73). V mém výzkumu budu považovat signifikanci za 0,05.

7.1.4 Test dobré schody chí-kvadrát

Četnost vyjadřuje, počet respondentů, kteří odpověděli na otázku v dotazníku. Tuto četnost obvykle nazýváme absolutní četností. Pokud absolutní četnost vyjádříme v procentech, získáme tzv. relativní četnost (Chráska, 2007, s 40–41, 72). Při testování hypotéz mě kromě četností u jednotlivých otázek zajímají také četnosti u jednotlivých odpovědí na otázky v dotazníku.

K vyhodnocování hypotéz jsem využívala test dobré schody chí-kvadrát. K určení signifikance jsem používala Excel a jeho funkci chí-test, která vrací hodnotu signifikance konkrétního výsledku testování. Parametry excelovské funkce CHITEST je tabulka pozorovaných četností a tabulka očekávaných četností. Tabulkou pozorovaných četností rozumíme de facto tabulku s absolutními četnostmi odpovědí na jednotlivé možnosti u otázky v dotazníku. Tabulka očekávaných četností vyjadřuje, jaké by bylo rozložení četností, kdyby respondenti nepreferovali žádnou z odpovědí na otázku. Pozorovaná četnost odpovídá odpovědím respondentů, udává tedy jejich přesné odpovědi. Očekávaná četnost odpovídá nulové hypotéze. K odmítnutí nulové hypotézy je třeba, aby vypočítaná hodnota signifikance byla menší než zvolená hodnota hladiny významnosti, tedy menší než 0,05. Pak jsou uvedené výsledky statisticky významné a nelze je vysvětlovat na základě náhody. Proto musíme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní.

„U této kategorie testů významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze. Smyslem testu dobré shody chí-kvadrát je rozhodnout, zda zjištěné (pozorované) rozdíly mezi četnostmi výběrů jsou statisticky významné.“ (Chráska, 2007, s. 71 - 72)

Pokud se díky statistickému testování podařilo přijmout alternativní hypotézu a potvrdit tedy vztah mezi zkoumanými jevy, je zapotřebí ještě zjistit míru závislosti těchto jevů. Těsnost tohoto vztahu zjišťujeme pomocí znaménkového schématu. „Při konstrukci znaménkového schématu pro tabulku se postupuje tak, že postupně testujeme významnost rozdílů mezi pozorovanou a očekávanou četností v jednotlivých polích tabulky. K tomuto testování se nejčastěji používá testové kritérium *z* (z-skóre). Testové kritérium je možno vypočítat ze vztahu:

$$z = \frac{n.n_p - n_r.n_s}{\sqrt{n_r.n_s.(n-n_r).(n-n_s)}}\sqrt{n}$$

kde n je celková četnost v tabulce, n_p je pozorovaná četnost v určitém poli tabulky, n_r je okrajová četnost v řádku tabulky a n_s okrajová četnost ve sloupci tabulky. Veličinu z je nutno vypočítat pro všechna pole tabulky. Vypočítané hodnoty z se potom simultánně testují, obvykle na hladině významnosti 0,05, 0,01 a 0, 001. Pokud je rozdíl mezi pozorovanou a očekávanou četností statisticky významný na hladině významnosti 0,05, pak hodnota z-skóre leží mezi čísly 1,96 a 2,58. Pokud rozdíl mezi oběma četnostmi je významný na hladině významnosti 0,01, pak se hodnota z-skóre nachází mezi čísly 2,58 a 3,30. Jestliže rozdíl je významný na hladině významnosti 0, 001, tj. tehdy, pokud vypočítaná hodnota z odpovídá podmínce $3{,}3 \leq z$ (Chráska, 2007, s. 80).

7.2 Výsledky a jejich interpretace

Podle četnosti odpovědí na otázky v mém dotazníku vyplývá, že činnost na novém pracovním místě po skončení adaptace znalo pouze o něco málo více lidí, než četnost odpovědí, že znali lidi, které potřebovali, aby mohli fungovat v organizaci. (Příloha B) Z toho usuzuji, že organizace připravují nové zaměstnance jak na pracovní činnost, tak i na působení v organizaci, tedy kladou důraz jak na formální tak i neformální adaptaci.

Formální i neformální adaptaci charakterizují různé materiály, pomocí kterých jsou nově nastupujícím zaměstnancům předávány informace. Neformální adaptaci si nemusejí ani uvědomovat a proto například ústní rady od kolegů vůbec nemusejí považovat za „materiál“ předávaný ústně. V dotazníku jsem se ptala, jakou formou byly podklady během adaptačního procesu předávány. Obě formy materiálů získalo 75 % respondentů. Pouze ústní materiály získalo 18 % a nedokáži si představit, jak 5 % nemohlo dostat žádné materiály. Zaměstnanec, který nedostal ani písemné ani ústní materiály, nemohl projít nijak organizovaným adaptačním procesem ani úvodním zaučením. Procento zaměstnanců, kterých se toto týkalo, ale nebylo statisticky významné. Mohu tedy říci, že s 95 % pravděpodobností zaměstnavatelé předávají novým zaměstnancům písemné i ústní podklady. Protože jsou zaměstnancům předávány materiály nejčastěji jak v ústní tak i písemné podobě, je z toho patrné, že v organizacích jsou využívány obě tyto formy komunikace. (Příloha C) S 95 % pravděpodobností mohu říci, že komunikace se zaměstnanci organizace probíhala tak, že nový zaměstnanec měl pocit, že je schopen vykonávat práci na nové pracovní pozici. 205 respondentů, což je 89 % tento pocit mělo, pouze 26 respondentů mělo pocit, že s nimi ostatní zaměstnanci organizace nekomunikovali tak, aby byli schopni naučit se činnost na novém pracovním místě. (Příloha D) Předpokládala jsem také, že v případě, že organizace vypracovává plán adaptace, budou při adaptaci nového zaměstnance častěji využívány jak ústní tak i písemné materiály. Protože když je vytvořen plán adaptace, je učení se a vzdělávání systematizováno a jsou i určené materiály, které budou využity. Na základě mého vzorku respondentů se mi tento předpoklad potvrdil. Pokud byl adaptační plán zpracován, pouze 2 respondenti nedostali žádné podklady. Pokud zpracován nebyl, bylo těchto lidí již o něco málo více a to 9 respondentů. Naopak pokud měl zaměstnanec vypracovaný plán adaptace, získalo písemné i ústní materiály 113 respondentů oproti 60, kteří adaptační plán vypracovaný neměli a také je dostali. Mohu tedy říci, že můj předpoklad se potvrdil

a že s 95 % pravděpodobností dostává zaměstnanec písemné i ústní podklady častěji pokud zaměstnavatel zpracovává plán adaptace, než pokud ho nezpracovává. (Příloha E)

V plánu adaptace je také určeno, jak dlouho bude adaptační proces probíhat. Ve svém dotazníku jsem se neptala, jak dlouho probíhal, protože si myslím, že bych nedostala průkazné číslo. Také si nejsem jistá, jestli lidé přesně vědí, kdy jim adaptační proces začínal a kdy končil. Spíše mě zajímalo, jak oni vnímali délku toho, kdy jim byly předávány informace, které potřebují, aby mohli fungovat na novém pracovním místě. S 95 % pravděpodobností většina zaučovaných považuje období adaptace za optimálně dlouhé. Samozřejmě jsou i výjimky, které období adaptace za optimálně dlouhé nepovažují, nezávisle na tom jestli by uvítali adaptaci kratší nebo delší. Těchto respondentů bylo 75, tedy 32 %. Zbylých 156 respondentů bylo s délkou adaptačního procesu spokojeno. (Příloha F) Statisticky významné procento nespokojených by ji chtělo delší. Pouhých 19 respondentů, tedy 25 % by chtělo adaptační proces kratší (Příloha G) Myslím si, že je toto argument proto, že doba trvání adaptačního procesu je velice individuální. Také existuje závislost mezi vnímáním dostatečné délky adaptačního procesu a tím jak se zaměstnanec po skončení orientoval v organizaci. Znamená to, že zaměstnanec, který považoval období adaptace za optimálně dlouhé, poznal lidi, které potřebuje, aby mohl fungovat v organizaci, na novém pracovním místě. Tento názor zastávalo 148 respondentů. Pouze 8 respondentů, kteří považovali adaptační proces za optimálně dlouhý, nepoznali lidi, které potřebují ke své práci. Z toho usuzuji, že délka adaptačního procesu je pro neformální adaptaci klíčová. (Příloha H)

V adaptačním plánu bývá také stanovena osoba, která nově nastupujícího zaměstnance procesem adaptace provází. Poměrně jednoznačný je vztah mezi zpracováváním adaptačního plánu a tím jestli je stanovená osoba, která nového zaměstnance tímto procesem provází. Pokud je zpracován plán adaptace tak je i s 95 % pravděpodobností, stanovena osoba, která ho tímto procesem bude provázet a i naopak pokud plán adaptace vypracován není tak s 95 % pravděpodobností nebude ani stanovena provázející osoba. (Příloha I) Většina organizací stanovuje osobu, která nově nastupujícího zaměstnance procesem adaptačního procesu provází. I přesto 23 % respondentů uvedlo, že takovouto osobu během adaptačního procesu k dispozici nemělo. (Příloha J) Pokud tato osoba stanovena byla, tedy pro zbývajících 177 respondentů, zajímalo mě, jakou měla pozici v organizaci. Potvrdilo se mi, že s 95 % pravděpodobností je osoba, která nejčastěji nového zaměstnance během adaptačního procesu provází, jeho nadřízený. Tuto možnost odpovědi zvolilo 94 respondentů, což je 53 %. Druhou nejčetnější odpovědí mých respondentů byl spolupracovník. Spolupracovník provázel

nově nastupujícího v 34 % případů. Překvapilo mě, že pouze 9 % respondentů zaučoval zaměstnanec, který z pracovního místa odcházel. Buď mají organizace s odcházejícími zaměstnanci špatné vztahy, nebo hledají nového zaměstnance déle než je výpovědní lhůta předchozího. Také mohli nastupovat na nově vytvořené místo. Naopak mě nepřekvapilo, že pouhé 3 % měla zajišťovaný proces adaptace externí organizací. (Příloha K)

Podle mého názoru vytváří plán adaptace velké množství organizací, liší se různou mírou propracovanosti. Chtěla jsem zjistit, jak moc to vnímají lidé procházející adaptací, jestli ví, že plán měli stanovený, jak moc byl následně dodržován a jaký vliv mělo vytvoření plánu adaptace na výsledek adaptačního procesu. 127 respondentů vědělo o tom, že má adaptační plán vytvořený, což je jenom o něco málo více než polovina, cca 55 %. Zbylých 45 % respondentů buď nevěděli, že mají plán adaptace vytvořený, nebo žádný plán neměli. (Příloha L) Ti co ho měli vytvořený, tak se ve statistické většině přizpůsoboval okolnostem. Já toto považuji za nejlepší možnou variantu. Když se podíváme na odpovědi jednotlivých respondentů podrobněji, tak se adaptační plán 10 % respondentů dodržoval striktně, tedy nebylo možné ho upravovat podle aktuálních potřeb jak nově nastupujícího zaměstnance, tak ani organizace. Proto tuto variantu považuji za méně efektivní, než pokud se přizpůsobuje okolnostem. Stejně tak pokud adaptační plán není dodržován vůbec, což v mém vzorku bylo 39 %. (Příloha M) Existuje statisticky významná závislost mezi tím, že je vytvořen plán adaptace a tím, že se nový zaměstnanec naučí vše podstatné. Takto odpovědělo 99 respondentů. Přijde mi to logické, že v případě, kdy je vypracován plán, sestaven obsah, co se má naučit, je menší pravděpodobnost, že se něco nenaučí, že se na něco zapomene. Překvapivě velké číslo je v případě, že zaměstnavatel nezpracovával plán adaptace, ale přesto byl seznámen se vším podstatným, co potřeboval ke své práci. Toto se týkalo 58 respondentů (Příloha N) Naopak se nepotvrdila závislost mezi tím, jestli byl vytvořen plán adaptace a tím jestli nový zaměstnanec poznal lidi, které potřebuje ke své práci v organizaci. (Příloha O) Z toho usuzuji, že plán adaptace není pro neformální adaptaci, to je adaptaci na sociální prostředí organizace, důležitý a zaměstnanec může tuto část adaptace zvládnout i bez stanovení plánu. Ale pokud byl plán adaptace přizpůsobován okolnostem, prokázala se závislost s tím, jestli na konci adaptačního procesu znal lidi, které potřebuje ke své práci, tedy je lepší adaptace na sociální prostředí organizace. Tuto odpověď zvolilo více než polovina respondentů. Stejně tak když se na to podíváme z opačné strany. Pouze 4 respondenti nepoznali v průběhu adaptačního procesu lidi, které potřebují ke své práci v případě, že se jejich plán adaptace přizpůsoboval aktuálním potřebám. (Příloha P) Usuzuji z toho, že existence adaptačního plánu ovlivňuje především

adaptaci na pracovní činnost, pokud je efektivní a tedy se přizpůsobuje okolnostem, začíná mít vliv i na adaptaci na sociální prostředí. Další faktor, který ukazuje, jak je adaptační proces rozvinutý, je realizace hodnocení. Pokud není vytvořen adaptační plán, v 95 % není ani adaptační proces zakončen formálním hodnocením. (Příloha Q) Adaptační plán zpracovávají častěji organizace, které mají více než 500 zaměstnanců, oproti organizacím, které mají méně než 50 zaměstnanců. (Příloha R) A proto tedy usuzuji, že ve velkých organizacích, které mají nad 500 zaměstnanců, je vzdělávání systematičtější než vzdělávání v malých organizacích, které zaměstnávají méně než 50 zaměstnanců, kde je vzdělávání více nahodilé a improvizované. V malých organizacích může být plán také domluven pouze ústně, nově nastupující zaměstnanec o něm nemusí vědět. Velké organizace mají větší potřebu vytvářet plán, aby udržely kontrolu nad nástupy všech zaměstnanců, kterou malé organizace nemají, protože do nich nastupuje mnohem méně nových zaměstnanců.

I přes některé výjimky, kdy neproběhla komunikace optimálně, tedy že nebyl zaměstnanec nastupující na novou pozici seznámen se vším podstatným, ale i když optimálně neproběhly další aspekty adaptačního procesu – zaměstnanec si nemohl, vše s čím byl seznamován vyzkoušet, proces adaptace nebyl optimálně dlouhý - lidé v organizaci přesto zůstávají a po ukončení adaptačního procesu jsou schopni vykonávat činnost na novém pracovním místě. Málokdo místo kvůli špatně řízenému procesu adaptace opravdu změnil. Myslím si, že kdybych položila otázku jinak a ptala se hypoteticky, odpovědělo by více lidí, že by odešlo. 211 respondentů, což je více než 90 % respondentů práci kvůli adaptačnímu procesu nezměnilo. I u zbylých 9 % si nejsem zcela jistá, jestli tato změna byla způsobena špatně řízeným adaptačním procesem. Mohu tedy říci, že s pravděpodobností 95 % většinu zaměstnanců nepřiměje špatně řízený proces adaptace změnit zaměstnání. (Příloha S) I přestože na základě mého výzkumu nebyla více prokázána stabilizační funkce adaptačního procesu, myslím si, že je to jeden z důležitých faktorů. Myslím si, že více fluktuaci v adaptačním procesu způsobují nevyjasněná očekávání, nebo nedostatek informací o činnosti na novém pracovním místě.

Četnost odpovědí na mnou položenou otázku jestli si mohli v průběhu adaptačního procesu činnost a vše s ní spojené vyzkoušet byla jednoznačná. Naprostá většina respondentů si tuto činnost vyzkoušet mohlo. Naprostou většinou bylo 210 respondentů. S pravděpodobností 95 % mohu tedy říci, že si zaměstnanci mohou vyzkoušet pracovní postupy, se kterými byli seznamováni. (Příloha T) Na základě tohoto zjištění mohu říci, že zaměstnavatelé si jsou vědomi toho, že nově nastupující zaměstnanec se nejvíce naučí tím, že získá s činností praktickou zkušenost. Také jsem zjišťovala v návaznosti

na toto, jestli bylo více času věnováno praktické adaptaci nebo seznámení s písemnými materiály a úvodnímu školení bez možnosti vyzkoušet si vlastní práci. V mém dotazníku jsem nedala prostor dát obě možnosti, tedy nevím, jestli se organizace věnovali pouze teoretické, nebo pouze praktické adaptaci, ale mohu na základě svých dat určit, jestli zaměstnavatel kladl větší důraz na teoretickou nebo praktickou část, čemu bylo během adaptačního procesu věnováno více času. Na základě odpovědí mých respondentů mohu říci, že organizace se zaměřují spíše na praktickou adaptaci nových zaměstnanců. Tuto možnost uvedlo 172 respondentů. Ale vliv na rozhodnutí, mohlo podle mého názoru hrát i to, že praktickou možnost adaptace uvedli i lidé, kteří neprošli systematickým adaptačním procesem a byli rovnou posláni pracovat, bez nějakého hlubšího zaškolení. (Příloha U)

Další má otázka směřovala k tomu, jestli byly zaměstnancům vysvětleny postupy, které neznali. Jen 11 % odpovědělo, že ne. Zbylých 205 respondentů považovalo pracovní postupy za dostatečně vysvětlené. Zjistila jsem tím, že ve většině organizací jsou nově příchozí zaměstnanci seznámeni se vším, co k nové práci potřebují a do doby přestupu na novou pozici to nepotřebovali, neznali tuto problematiku, stroj, program apod. V tuto chvíli mě ještě napadlo, že by bylo určitě zajímavé tuto otázku rozvinout a zjistit, jestli je učili pouze to, co neznali, nebo jestli bylo předem dané, co se musí naučit a i přestože to znali, museli toto vzdělávání absolvovat. Mohla bych na to částečně usuzovat podle toho, jak byl dodržován adaptační plán, ale to bych musela předpokládat, že měli plán adaptace vytvořen a toto se týká i lidí, kteří tento plán vytvořený neměli. (Příloha V) V předchozí otázce jsem zjišťovala, jaký byl stav po skončení adaptačního procesu, na podobný stav jsem se ptala v otázce, jestli byl v průběhu adaptačního procesu seznámen nový zaměstnanec se vším podstatným, co potřeboval ke své práci. Na tuto otázku odpovědělo již celých 32 %, že nebyl seznámen se vším podstatným. Myslím, že toto mohu vysvětlit právě na základě položení otázek. V předchozí otázce mi šlo o to, jestli jsou schopni po skončení adaptačního procesu fungovat v organizaci a na novém pracovním místě. V této druhé otázce mohlo jít o spojení slov vše podstatné, díky kterému odpovědělo podle mého názoru více lidí negativně, tedy že nebyli seznámeni se vším podstatným. Ale i přes tento rozpor procento nespokojených, tedy 74 zaměstnanců nebylo statisticky významné a hypotézy potvrdily, že s pravděpodobností 95 % se většina zaměstnanců domnívá, že byli v průběhu adaptačního procesu seznámeni se vším podstatným, co po ukončení adaptačního procesu potřebovali ke své práci. (Příloha W)

Na otázku, na kterou jsem čekala jednoznačnou odpověď, tedy, že všichni byli proškoleni o bezpečnosti práce, mě překvapilo, že 26 lidí, tedy 11 %, odpovědělo, že proškoleno nebylo. Tedy celých 11 % respondentů tvrdí, že nebyli z bezpečnosti proškoleni. Je to překvapivé především proto, že bezpečnost práce je vzdělávání, které ukládá zákon. Toto procento nebylo statisticky významné, ale přesto mě to překvapilo. (Příloha X)

Další část mého výzkumu směřovala k pomůckám, které byly v adaptačním procesu využívány. Zjistila jsem, že různé pomůcky, jako například písemné materiály, obrazové materiály, počítačové programy, využívalo během adaptačního procesu 72 % respondentů. Zbylých 64 respondentů je nevyužívalo, může to být způsobeno špatným pochopením otázky, toho co jsou to pomůcky. Nebo také tím, že organizace preferují předávání informací přímo v praxi bez jakýchkoli pomůcek. (Příloha Y) Nejčastěji byly využívány písemné materiály, ty využívalo 132 respondentů. Druhou nejčastější odpovědí, kterou vybralo 17 % respondentů, byla prezentace. Další pomůckou, kterou využívalo 11 % mých respondentů, jsou shodně obrázky/fotografie související s novou prací, nákresy a schémata. Naopak nejméně byly využívány zvukové záznamy. Myslím si, že je to proto, že ke spoustě pracovních činností nejsou zvuky až tak důležité, jsou důležitější aspekty práce. Pokud bychom pomůcky rozlišili podle kategorií, podle toho jakými smysly pomůcky vnímáme. Pak by nejčastější byly vizuální pomůcky, mezi které patří prezentace, obrázky/fotografie související s novou prací, nákresy, schémata, grafy. Různé vizuální pomůcky byl využívané v 329 případech. Že jsou vizuální pomůcky využívané nejčastěji, může být způsobeno tím, že je to nejpočetněji zastoupená skupina, obsahuje nejvíce různých typů pomůcek. Nejmenší zastoupení je auditivních pomůcek, které obsahují pouze zvukové záznamy a respondenti je využívali pouze ve 13 případech. Oproti zvukovým záznamům mají větší využití instruktážní videa, protože propojují zvuk i obraz, která můžu zahrnout do audiovizuálních pomůcek, které byly využity v 31 případech. Vím, že je rozložení pomůcek v různých skupinách nerovnoměrné, ale šlo mi spíše o pokrytí nejčastěji využívaných pomůcek, které je možné využít v adaptačním procesu. (Příloha Z)

Aby bylo možné většinu pomůcek využívat, je k tomu třeba technika. Nejčastěji využívanou technikou je počítač, v průběhu svého adaptačního procesu ho využívalo 59 % respondentů. Dále také využívají internet a to 21 %. Příčinou může být časté propojení počítače a internetu, které už bývá dnes poměrně běžné. Poslední větší zastoupení, a to 15 % zaujímá dataprojektor, který byl využívaný ve 41 případech. Ostatní pomůcky mají spíše nepatrné zastoupení do 4 %. Podle mého názoru odpovídá využívaná technika tomu, jaké byly využívané pomůcky. Nejvíce využívanou pomůckou,

která musí být prezentována pomocí techniky, jsou prezentace a tomu odpovídá i velké množství využitých počítačů, popřípadě dataprojektoru. Nejméně využívaná pomůcka, tedy zvukové záznamy, odpovídá četnostem odpovědí přehrávačů, které jsou jednou z nejméně využívaných technik, zaujímali pouze 1 %. (Příloha AA) Také mě zajímalo, jestli to, že jsou během adaptačního procesu využívány pomůcky, ovlivňuje nějak velikost organizace. Tato závislost se mi potvrdila. Zjistila jsem, že mohu s 95 % pravděpodobností říci, že společnosti, které zaměstnávají více než 500 zaměstnanců, využívají pomůcky častěji než společnosti, které mají méně než 50 zaměstnanců. Protože organizace s více než 500 zaměstnanci využívají pomůcky nejvíce, naopak nejméně je využívají organizace, které zaměstnávají méně než 50 zaměstnanců. (Příloha AB) Také mě ještě napadla souvislost mezi tím, před jakou dobou proběhl adaptační proces a tím jestli byly využívány pomůcky. Předpokládala jsem, že při vývoji informačních a komunikačních technologií a také tím, že organizace je více zapojují do běžného fungování, se bude vyvíjet i využívání technologií, že se budou využívat častěji, pokud zaměstnanec prošel adaptačním procesem v posledním roce. Tato závislost se mi ale nepotvrdila. (Příloha AC)

Posledním faktorem, kterým jsem se v mém výzkumu zabývala, bylo hodnocení. Nějakou formou hodnocení byl zakončen adaptační proces 56 % respondentů, což je sice více než polovina, ale celých 44 %, tedy 97 respondentů nemělo adaptační proces zakončeno žádnou formou hodnocení. (Příloha AD) A to i přesto, že jsem se nezaměřovala pouze na vyšší úrovně, ale jednou z možností bylo i hodnocení spokojenosti účastníka adaptačního procesu. Tato čísla platí o hodnocení, které probíhalo jako zakončení adaptačního procesu, nezjišťovala jsem, jestli probíhalo také v průběhu. Bylo by to bezesporu také zajímavé zjistit, ale předpokládám, na základě mých výsledků, že by číslo respondentů, kteří se s tímto hodnocením v průběhu vlastního adaptačního procesu setkali, bylo ještě menší než u hodnocení při ukončování tohoto procesu. Dále jsem také zjišťovala, pokud byl adaptační proces zakončen hodnocením, jakou formou toto hodnocení probíhalo. U více než 50 % respondentů, probíhalo hodnocení více neformálně, pomocí rozhovoru, pouze ústně. U 18 % respondentů se organizace zajímala o jejich subjektivní hledisko, to jak byli s adaptačním procesem a vzděláváním v něm spokojeni. Tato posloupnost odpovídá i výše uvedenému výzkumu, který uváděl ve své knize Malcolm Knowles. Potvrdila jsem, že častější než zjišťování toho, co se naučili, což bylo v mém výzkumu 13 %, bylo zjišťování reakcí účastníků. A ještě méně častou metodou je přenos naučeného do praxe, což jsem já zastoupila v mém dotazníku praktickou zkouškou, tuto metodu zažilo 5 % mých respondentů. Další úroveň, kterou zjišťoval Knowles jsem do svého dotazníku nezařadila, protože se zabývá tím,

jestli naučené změnilo efektivitu organizace. A to protože jsem se ptala přímo účastníků a myslím si, že takovéto informace nemají. Ještě na vyšší úrovni by se dalo zabývat návratností investic do vzdělávání. Na poslední dvě zmiňované úrovně bych ale potřebovala mít jiný soubor respondentů. (Příloha AE) Potvrdila se mi závislost mezi velikostí organizace a tím jestli byl adaptační proces zakončen hodnocením. Společnosti s více než 500 zaměstnanci, častěji zakončují adaptační proces formálním hodnocením než společnosti, které mají méně než 50 zaměstnanců. Myslím, že to souvisí se vším, co jsem již zmiňovala výše, velké organizace mají propracovanější plán adaptace, mají ho více systematický a s tím souvisí i častější zakončování tohoto procesu hodnocením. (Příloha AF)

8 Diskuze

Mohu říci, že velké společnosti, pro mě tedy společnosti, které zaměstnávají více, než 500 zaměstnanců mají propracovanější a systematičtější adaptační program pro nové zaměstnance. Vytvářejí častěji adaptační plán. V menších organizacích je vzdělávání více nahodilé a improvizované. Velké organizace také využívají častěji pomůcky, které usnadňují proces adaptace jak nově nastupujícímu zaměstnanci, tak i zaměstnanci, který nově nastupujícího zaměstnance vzdělává a učí ho činnost na novém pracovním místě a seznamuje ho s kulturou organizace i lidmi, které potřebuje znát ke své práci. Důvodem mého tvrzení není pouze častěji vytvářený adaptační plán, ale také častěji zakončený adaptační proces formálním hodnocením. Především kvůli těmto argumentům si myslím, že ve velkých organizacích je vzdělávání více systematické.

Informace by měly být nově nastupujícímu zaměstnanci předávány jak na formální, tak i na neformální úrovni. Stejně tak by měl získat jak informace o práci, kterou bude na nové pozici vykonávat, tak i o sociálním prostředí organizace. Pokud některé tyto informace má již před začátkem učení se a vzdělávání, mohou se z předávaných informací vypustit. Zaměstnavatel by se měl nejprve ujistit, že je opravdu zná a že to není pouze jeho domněnka. Zajištění formální adaptace je pro organizace jednodušší. Snáze zajistí její předání a především její úplné předání. Většina organizací předává jak písemné tak i ústní materiály. Vidím v tom snahu zajistit formální i neformální učení se a vzdělávání pro nově nastupující zaměstnance. Pro předávání informací je nezbytný zájem o komunikaci a to jak písemnou tak ústní. Obě tyto formy jsou zaměstnavateli využívané. A je naprosto individuální, co člověku vyhovuje více, jestli psaná nebo ústní komunikace. Ideální je kombinace obou forem, tedy předávání písemných i ústních materiálů, která nechává nově nastupujícímu zaměstnanci prostor, využívat k učení se a vzdělávání jak zrak, tak i sluch. Čím více smyslů člověk zapojí, tím efektivnější může učení se a vzdělávání být. Většina nově nastupujících zaměstnanců si navíc může vyzkoušet činnost, kterou bude na novém místě vykonávat. Tím si nově nastupující zaměstnanec vytváří vlastní zkušenosti s činností.

Jak už jsem zmínila, vždy bývá ideální kombinace několika faktorů, vždy jde jenom o to vystihnout ten správný poměr, aby byla činnost efektivní. Stejně tak je tomu i u metod vzdělávání, které jsou během adaptačního procesu využívány. Vhodná je kombinace jak metod teoretických pro předání základních informací, které jsou k práci potřeba, tak metod praktických, které umožní nově nastupujícímu zaměstnanci, na základě

získaných informací, získat i vlastní zkušenost s činností na novém pracovním místě. Zaměstnavatelé kladou důraz na praktickou adaptaci více než na teoretickou, což je podle mého názoru rozhodně pozitivní. I když praktické zaučení mohli lidé vnímat stejně jako žádné zaučení a situaci, kdy byli přímo „hozeni do vody“. Nebylo to ovšem statisticky významné množství. Nejčastěji využívanými pomůckami jsou písemné materiály. Jsou to pomůcky, které je možné nově nastupujícímu zaměstnanci předat, aby si je sám nastudoval. U některých dalších pomůcek je důležitý ústní komentář sloužící k dovysvětlení. Příkladem takovéto pomůcky může být prezentace. Dobré je komentovat i různé obrázky/ fotografie související s novou prací, nákresy a schémata, aby věděli, co je jim prezentováno. Zvukové záznamy jsou pak na předávání informací ústně přímo postavené.

Na základě mého výzkumu mohu také potvrdit, že v případě, že organizace vytváří plán adaptace je vzdělávání v tomto procesu systematičtější a splňuje všechny náležitosti, které jsou optimální pro efektivní průběh učení se a vzdělávání v adaptačním procesu lépe než, pokud plán vytvářen není. I přestože adaptační plán zefektivňuje proces adaptace, vytvořila ho nově nastupujícím zaměstnancům jen o něco málo více než polovina organizací. Pouze polovině zaměstnanců, kteří měli vytvořený plán adaptace, byl upravován podle potřeb, což znamená, že i přestože je plán adaptace vytvořen, není sám o sobě zárukou efektivního průběhu adaptačního procesu. Pokud je vytvořen plán adaptace s největší pravděpodobností je i stanoven člověk, který nového zaměstnance procesem adaptace provází. Plán adaptace udává kdy a co se má nový zaměstnanec naučit, kdo ho to má naučit, někdy bývá součástí plánu i hodnocení, kdy a jakou formou bude probíhat. Díky stanovení těchto faktorů se noví zaměstnanci snáze naučí vše podstatné, i přestože plán adaptace ovlivňuje především formální adaptaci. Na adaptaci na sociální prostředí nemá významnější vliv.

Bezpochyby by bylo zajímavé sledovat i mnoho dalších faktorů, které ovlivňují adaptační proces a učení se a vzdělávání v něm. Již jsem zmínila, že učení ze zkušenosti je mnoha autory považováno za jeden z nejefektivnějších typů učení se, ale mnoho zkušeností, které člověk získá, jsou nepřenositelné. Bylo by tedy také zajímavé zjistit, jestli při nástupu na novou pracovní pozici a do jaké míry, využívají noví zaměstnanci předchozí zkušenosti. Dále jsem se také nezajímala o to, jestli během adaptačního procesu alespoň při některých aktivitách probíhalo zaučování individuálně, nebo ve skupině. Také jsem se respondentů neptala na bezpochyby důležitou část vzdělávání a tou je analýza potřeb, jestli se někdo zajímal o to, co se oni potřebují naučit, jestli byl plán adaptace vytvářen individuálně. Jestli preferují učení se spíše v praxi, nebo raději získávají informace nejprve

teoreticky ve „třídě“. Zajímala jsem se o to, kdo provázel nově nastupujícího zaměstnance adaptačním procesem. Ale už jsem nezjišťovala, jestli ho stejná osoba i hodnotila, tedy v případě, že hodnocení probíhalo. A pokud ho hodnotil někdo jiný, jakou pozici měl v organizaci. Hodnotitelem by měl být nadřízený, proto bych předpokládala, že pokud adaptačním procesem provázel nově nastupujícího zaměstnance nadřízený, tak i častěji probíhalo hodnocení, než pokud vedl adaptační proces jiný zaměstnanec organizace. Myslím, že stejný efekt bude, pokud adaptační proces vede externí odborník. Při zakoupení jejich služby, je hodnocení většinou součástí. Také by bylo určitě zajímavé porovnat schopnost učení se a vzdělávání v adaptačním procesu s ohledem na věk. Myslím, že by šlo porovnat, jestli nově nastupující zaměstnanci v určitém věku potřebovali delší nebo kratší dobu. A pak porovnat, jestli se lidé v různém věku od sebe liší. Šlo by toto porovnávat pouze za předpokladu, že nově nastupující zaměstnanec mohl ovlivnit délku adaptačního procesu. Pokud ji ovlivnit nemohl, dalo by se položit otázku pouze hypoteticky.

9 Závěr

Učení se a vzdělávání v adaptačním procesu můžeme ovlivnit již výběrem zaměstnance, můžeme jeho potřebu částečně omezit tím, že vezmeme člověka se zkušenostmi z podobné pozice nebo z podobného typu společnosti. Nese to sebou rizika, že už něco umí špatně a to se velice špatně přeučuje. Organizaci jde o to, mít zaměstnance, kteří budou podávat co nejlepší výkon, ale zároveň aby pracovali kvalitně. Málokdy se povede takového člověka získat a proto je učení se a vzdělávání v adaptačním procesu nově nastupujícího zaměstnance, i zaměstnance přestupujícího na jinou pozici, klíčové.

Během adaptačního procesu probíhá mnoho procesů. Konfrontují se očekávání a realita jak z hlediska nově nastupujícího zaměstnance, tak z hlediska organizace. Nově nastupující zaměstnanci se adaptují na organizační kulturu a sociální prostředí organizace a také se během celého tohoto procesu učí a vzdělávají. Musejí se také adaptovat na pracovní činnost na novém pracovním místě.

Myslím, že se mi podařilo naplnit cíl práce. Její velkou část jsem věnovala různým přístupům k učení se a vzdělávání zaměstnanců nastupujících na nové pracovní místo. Ale i dalším tématům, která jsem si v cíli stanovila. Všem těmto tématům jsem věnovala alespoň část dotazníkového šetření a následné interpretace. Shrnula jsem tak velkou část teorií učení se, vzdělávání, hodnocení. Zároveň jsem vytvořila shrnující materiál i díky propojení s tématem pomůcek a technologií využívaných v průběhu adaptačního procesu.

Adaptace a učení se a vzdělávání v ní má i další aspekty, které jsem já nezohlednila, je jimi například zařazení se do konkrétního týmu, nebo pracovní skupiny, získání určité role v tomto uskupení a naučit se v něm fungovat. Na to jak bude adaptační proces nově nastupujícího zaměstnance vypadat, působí mnoho faktorů, jak velká je organizace do které zaměstnanec nastupuje, jaká je její finanční situace, jaká je aktuální potřeba organizace, jestli organizace vytváří adaptační plán, na potřebách a osobnosti nově nastupujícího zaměstnance i všech lidí, kteří nějakým způsobem do adaptačního procesu zasahují, motivace, zkušenosti nově nastupujícího zaměstnance a mnoho dalšího.

Nelze vytvořit jednoznačný návod jak optimalizovat adaptační proces, aby v něm mohlo probíhat učení se a vzdělávání optimálním způsobem. Vždy záleží na mnoha okolnostech. Některé změnit můžeme, jiné ovlivnit nelze.

10 Soupis bibliografických citací

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů,* Praha: Grada Publishing, 2007, Vyd. 10, ISBN 978-80-247-1407-3.

BANDURA, Albert. *Social learning theory*, New Jersey: PRENTICE HALL, 1977, ISBN 0-13-816744-3.

BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning*, Praha: VOX, 2003, Vyd. 1, ISBN 80-86324-27-3.

BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*, Praha: VOX, 2011, Vyd. 2, ISBN 978-80-87480-00-7.

BELCOURT, Monica, WRIGHT, C. Phillip. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*, Praha: Grada Publishing, 1998, Vyd. 1, ISBN 80-7169-459-2.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*, Praha: Grada Publishing, 2014, Vyd. 2, ISBN 978-80-247-4824-5.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha: Portál, 1998, Vyd. 1, ISBN 80-7178-216-5.

BĚLOHLÁVEK, František. *Organizační chování*, Olomouc: Rubico, 1996, Vyd. 1, ISBN 80-85839-09-1.

CAMILLE, Damon. *Strong Beginnings in Academic Libraries: Employee Orientations as a Start to a Learning Organization*, Texas Library Journal, 2/2010, p. 52 – 54. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=dad8eebd-066d-4485-9ff4-d7bd5c067c19%40sessionmgr114&vid=0&hid=107&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=52425772&db=lxh> [cit-2016-03-25].

CEJTHAMR, Václav, DĚDINA, Jiří. *Management a organizační chování*, Praha: Grada Publishing, 2010, Vyd. 2, ISBN 978-80-247-3348-7.

CLUS LE, A. Megan. *Informal learning in the workplace: A review of the literature*, Australian Journal of Adult Learning, Vol. 51, Number 2, July 2011. Dostupné z: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=ecuworks2011> [cit-2016-04-15].

CROSS, K., Patricia. *Adults as learners*, San Francisko: Jossey-Bass Publishers, 1981, Vyd. 1, ISBN 0-87589-491-7.

DĚDINA, Jiří, ODCHÁZEL, Jiří. *Management a moderní organizování firmy*, Praha: Grada Publishing, 2007, Vyd. 1, ISBN 978-80-247-2149-1.

DEVITO, A. Joseph. *Základy mezilidské komunikace*, Praha: Grada Publishing, 2008, Vyd. 6, ISBN 978-80-247-2018-0.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana, a kol. *Management lidských zdrojů*, Praha: C. H. Beck, 2007, ISBN 978-80-7179-893-4.

EGER, Ludvík. *Vzdělávání dospělých a ICT*, Plzeň: NAVA, 2012, Vyd. 1, ISBN 978-80-7211-428-3.

EGEROVÁ, Dana. *E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků*, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, ISBN 978-80-261-0139-0.

EVISON, Rose. *Changing to learning cultures that foster lifelong learners*, In Lifelong Learning, London: Routledge, 2008, Vyd. 1, ISBN 978-0-415-44305-0.

FOLEY, Griff. *Dimension of Adult Learning*, Berkshire: Open University Press, 2004, Vyd. 1, ISBN 0-335-21448-7.

HAŠKOVÁ, Alena, a kol. *Didaktické prostředky jako optimalizační faktor procesu vzdelávania*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, ISBN 978-80-7435-160-0.

HRABĚTOVÁ, E(jméno). *Nové trendy ve vzdělávání zaměstnanců*, In E-learning v praxi firemního vzdělávání, Praha: SEMIS, 2001, Dostupné z: <http://www.e-univerzita.cz/old/2001/prezentace/trendy.doc> [cit-2016-05-16].

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, Praha: Grada Publishing, 2007, Vyd. 1, ISBN 978-80-247-1457-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*, Praha: Grada Publishing, 2007, Vyd. 1, ISBN 978-80-277-1369-4.

ILLERIS, Knud. *The Fundamentals of Workplace Learning: understanding how people learn in working life*, London: Routledge, 2011, ISBN 978-0-415-57906-3.

JANOUŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace*, Praha: Grada Publishing, 2015, Vyd. 1, ISBN 978-80-247-4295-3.

JARVIS, Peter. *Adult and continuing education*, London: Croom Helm, 1983, Vyd. 1, ISBN 0-7099-1426-1.

JARVIS, Peter. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London: Kogan Page, 2002, ISBN 0-7494-3736-7.

JARVIS, Peter. *Adult education and lifelong learning*, London: Routledge, 2004, Vyd. 3, ISBN 978-0-415-31493-0.

JARVIS, Peter. *Towards a comprehensive theory of human learning*, London: Routledge, Vyd. 1, 2006, ISBN 978-0-415-35541-4.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*, Praha: Management Press, 2010, Vyd. 4, ISBN 978-80-7261-168-3.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*, Praha: Grada Publishing, 2010, Vyd. 1, ISBN 978-80-247-2497-3.

KNOWLES, Malcolm. *The modern practice of adult education*, New York: Association Press, 1970, ISBN 8096-1756-0.

KNOWLES, Malcolm. *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston: GULF PUBLISHING COMPANY, 1973, Vyd. 1, ISBN 0-87201-005-8.

KUPEC, Václav. *Vliv adaptace pracovníků na výkon podniku*, In INFOFORUM Junior 2010, České Budějovice, ISBN 978-80-7394-226-7. Dostupné z: <file:///C:/Users/PC/Downloads/sbornik2010.pdf> [cit-2016-04-09].

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, Vyd. 1, ISBN 80-210-1070-3.

Memorandum o celoživotním učení, 2001, Evropská komise, Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf> [cit-2016-04-17].

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*, Plzeň: Fraus, 2005, Vyd. 1, ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu*, Praha: Wolters Kluwer, 2011, Vyd. 1, ISBN 978-80-7357-581-6.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*, Praha: ASPI, 2004, Vyd. 2, ISBN 80-7357-045-9.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Tauris, 2001, Dostupné z: <file:///C:/Users/PC/Downloads/bilakniha.pdf> [cit-2016-05-03].

NEHYBA, Jan. *Tři inspirace od Petera Jarvise*, In Studia Pedagogica, Brno: Masarykova univerzita, 1/2012, s. 37 – 58, ISSN 1803-7437.

NOVOTNÝ, Petr. *Učení pro pracoviště*, Brno: Masarykova univerzita, 2009a, Vyd. 1, ISBN 978-80-210-5116-4.

NOVOTNÝ, Petr. *Pracoviště jako prostor k učení*, Brno: Masarykova univerzita, 2009b, Vyd. 1, ISBN 978-80-210-4918-5.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník: Lidské zdroje*, Praha: Academia, 2002, Vyd. 1, ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk, LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, Vyd. 1, ISBN 978-80-86723-58-7.

Podnikatelský sektor (Využívání informačních a komunikačních technologií), Český statistický úřad, 2006, Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/podnikatelsky_sektor> [cit-2016-04-20].

RABUŠICOVÁ, Milada, RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, Brno: Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4779-2.

SENGE, M. Peter. *Pátá disciplína*, Praha: Management Press, 2007, Vyd. 1, ISBN 978-80-7261-162-1.

SLOVÁČKOVÁ, Zuzana, HORÁKOVÁ, Pavla, RENDOŠ, Dušan. *Průvodce personální psychologií*, Brno: FF Masarykovy univerzity, 2014, ISSN 1802-128X. Dostupné z: <is.muni.cz/elportal/?id=1185365> [cit-2016-03-04].

Strategie celoživotního učení ČR, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, Dostupné z: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf> [cit-2016-05-01].

ŠEĎOVÁ, Klára, NOVOTNÝ, Petr. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*, In Pedagogika, č. 2/2006, s. 140 – 151, ISSN 0031-3815.

ŠIGUT, Zdeněk. *Firemní kultura a lidské zdroje*. Praha: ASPI Publishing, 2004, Vyd. 1, ISBN 978-80-7357-046-0.

ŠTIKAR, Jiří, RYMEŠ, Milan, RIEGEL, Karel, HOSKOVEC, Jiří. *Psychologie ve světě práce*, Praha: Karolinum, 2003, Vyd. 1, ISBN 80-246-0448-5.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*, Praha: Grada Publishing, 2004, Vyd. 1, ISBN 80-247-0405-6.

Úplné znění zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, 2015

VISINGER, Radek. *Evaluace podnikového vzdělávání a hodnocení jeho efektivity*. In Andragogika, č. 3/2008, s. 18 – 20, ISSN 1211-6378.

VODÁK, Josef. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*, Praha: Grada Publishing, 2007, Vyd. 1, ISBN 978-80-247-1904-7.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*, Praha: Portál, 2005, Vyd. 1, ISBN 80-7178-998-4.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, Vyd. 1, ISBN 978-80-86723-46-4.

WAGNEROVÁ, Irena. *Psychologie práce a organizace*, Praha: Grada Publishing, 2011, Vyd. 1, ISBN 978-80-247-3701-0.

WALLACE, Karen. *Creating an Effective New Employee Orientation Program*, Library Leadership&Management, 4/2009, p. 168 – 176, Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=f31eb599-06df-46f7-98a9-79258935fb78%40sessionmgr110&vid=0&hid=107&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=44395529&db=lxh> [cit-2016-03-27].

WEINGART, J., Sandra, KOCHAN, A., Carol, HEDRICH, Anne. *Safeguarding Your Investment: Effective Orientation for New Employees,* Library Administration&Management, 12/1998, p. 156-158, ISSN 0888-4463.

WEINSTEIN, Margery. *Tracking informal learning*, Training Magazine, 2015, p. 22-24, Dostupné z: <https://trainingmag.com/trgmag-article/tracking-informal-learning> [cit-2016-04-03].

ZOUNEK, Jiří. *E-learning a vzdělávání. Několik pohledů na problematiku e-learningu*, In Pedagogika, č. 4/2006, s. 335-347, Dostupné z: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Pedag_2006_4_04_E-learning_335_347.pdf> [cit-2016-04-05].

11 Přílohy

Příloha A:

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Sýkorová a jsem studentkou 3. ročníku oboru Andragogika a personální řízení na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Žádám Vás o vyplnění tohoto dotazníku k mé bakalářské práci na téma „Učení se a vzdělávání v adaptačním procesu zaměstnanců“. Adaptační proces představuje období po nástupu do nového zaměstnání nebo přeřazení na jinou pozici, v jehož průběhu se člověk přizpůsobuje prostředí organizace a seznamuje se s novou prací. Někteří zaměstnavatelé vytvářejí plán adaptace pro lepší orientaci nově nastupujících zaměstnanců nebo zaměstnanců přesouvajících se na novou pozici, který obsahuje s čím, kdy bude seznamován. Dotazník je anonymní, všechny zjištěné informace budou využity pouze pro tuto bakalářskou práci. Vyplnění tohoto dotazníku Vám nezabere více jak 10 minut.

Děkuji za Váš čas, který vyplnění tohoto dotazníku věnujete.

1. Jste v současné době zaměstnán/a?

ANO NE

2. Před jakou dobou se uskutečnila Vaše poslední adaptace na nové pracovní místo?

a) v průběhu posledního roku nebo v současnosti probíhá
b) před více než 1 rokem, ale méně než před 3 roky
c) před více než 3 roky

3. V průběhu Vaší adaptace bylo více času věnováno:

a) seznámení s písemnými materiály a úvodnímu školení bez možnosti vyzkoušet si vlastní práci
b) praktické části (př. instruktáž, vyzkoušení pracovního postupu apod.)

4. Byl/a jste proškolen/a o bezpečnosti práce na pracovišti?

ANO NE

5. Měl/a jste od zaměstnavatele zpracovaný plán adaptace?

ANO NE

6. Do jaké míry byl zpracovaný plán adaptace dodržován?

Dodržován striktně	Přizpůsobující se okolnostem	Plán nebyl dodržován
1	2	3

7. Jakou formou Vám byly v průběhu adaptačního procesu předávány podklady?

a) pouze písemně
b) pouze ústně
c) písemně i ústně
d) žádné podklady jsem nedostal/a

8. Byla určena osoba, která Vás provázela procesem adaptace?

ANO NE

9. Jaké místo v organizaci měla osoba provázející Vás v průběhu adaptačního procesu?

a) nadřízený
b) spolupracovník
c) zaměstnanec odcházející z místa, na které jste nastupoval/a
d) jiný zaměstnanec organizace

10. Byly Vám v průběhu adaptace vysvětleny pracovní postupy, které jste neznal/a?

ANO NE

11. Mohl/a jste si pracovní postupy na novém pracovním místě, se kterými jste byl/a seznamován/a, vyzkoušet?

ANO NE

12. Domníváte se, že jste byl/a v průběhu adaptačního procesu seznámen/a se vším podstatným, co jste po ukončení adaptačního procesu potřeboval/a ke své práci?

ANO NE

13. Probíhala komunikace se zaměstnanci organizace tak, abyste byl/a schopen/na vykonávat práci na nové pozici?

ANO NE

14. Byly v průběhu Vašeho procesu adaptace využívány pomůcky (př. písemné materiály, obrazové materiály, počítačové programy, …)?

ANO NE

15. Pokud byly některé pomůcky využívány, které konkrétně?

a) písemné materiály
b) prezentace
c) obrázky/fotografie související s novou prací
d) instruktážní videa
e) výrobky
f) zvukové záznamy
g) nákresy
h) schémata
i) grafy
j) počítačové programy

16. Jaká technika byla v průběhu procesu adaptace využívána?

a) počítač
b) TV
c) CD, DVD přehrávač
d) dataprojektor
e) interaktivní tabuli
f) internet

17. Považujete období Vaší adaptace za optimálně dlouhé?

ANO NE

18. Pokud nepovažujete období Vaší adaptace za optimálně dlouhé, jak dlouhé mělo být?

a) delší
b) kratší

19. Změnil/a jste někdy zaměstnání kvůli špatně řízenému adaptačnímu procesu?

ANO NE

20. Byl adaptační proces zakončen formálním hodnocením (př. závěrečným rozhovorem, písemným testem, …)?

ANO NE

21. Pokud byl adaptační proces zakončen formálním hodnocením, jak bylo provedeno?

a) sebehodnocením
b) ústně pomocí rozhovoru
c) hodnocením adaptačního procesu (chtěli znát klady, zápory, popř. doporučení)
d) na základě písemné zkoušky nebo testu
e) praktickou zkouškou

22. Poznal/a jste v období adaptačního procesu lidi, které potřebujete, abyste mohl/a fungovat v organizaci, na novém pracovním místě?

ANO NE

23. Znal/a jste po skončení adaptace detailně pracovní činnost na novém pracovním místě?

ANO NE

24. Ve kterém kraji se nachází společnost, ve které v současnosti pracujete?

a) Hlavní město Praha nebo kraj Středočeský
b) Jihočeský kraj
c) Plzeňský kraj
d) Karlovarský kraj
e) Ústecká kraj
f) Liberecký kraj
g) Královéhradecký kraj
h) Pardubický kraj
i) Olomoucký kraj
j) Moravskoslezský kraj
k) Jihomoravský kraj
l) Zlínský kraj
m) Kraj Vysočina

25. Jak velká je společnost, ve které v současnosti pracujete?
a) méně než 50 zaměstnanců
b) 51 – 100 zaměstnanců
c) 101 – 500 zaměstnanců
d) více než 500 zaměstnanců

26. Kolik je Vám let? (Uveďte číslo)

Příloha B:

Tabulky pozorovaných a očekávaných četností

Znalost lidí po skončení adaptačního procesu		
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost
Ano	210	115,5
Ne	21	115,5
Součet	231	231

Znalost činnosti po skončení adaptačního procesu		
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost
Ano	216	115,5
Ne	15	115,5
Součet	231	231

Příloha C:

Statistická hypotéza: Většina zaměstnavatelů dává zaměstnancům během adaptace podklady písemně i ústně.

Nulová hypotéza: Četnost odpovědí na otázku č. 7 v dotazníku je u všech možností stejná.

Alternativní hypotéza: Četnost odpovědí písemně i ústně na otázku č. 7 v dotazníku bude vyšší než četnost odpovědí pouze písemně, pouze ústně a žádné podklady jsem nedostal/a.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Jakou formou byly předávány podklady			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Pouze písemně	5	57,75	2,16
Pouze ústně	42	57,75	18,18
Písemně i ústně	173	57,75	74,89
Žádné podklady jsem nedostal/a	11	57,75	4,76
Součet	231	231	100,00

Signifikance: $3{,}967*10^{-69}$

Závěr tetování: S pravděpodobností 95 % dává většina zaměstnavatelů během adaptace podklady písemně i ústně.

Příloha D:

Statistická hypotéza: Komunikace se zaměstnanci organizace probíhá tak, že měl zaměstnanec pocit, že je schopen vykonávat činnost na novém pracovním místě.

Nulová hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 13 v dotazníku bude stejná jako četnost negativních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 13 v dotazníku bude vyšší než četnost negativních odpovědí.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Probíhala komunikace, tak aby byl schopen vykonávat práci na novém pracovním místě			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Ano	205	115,5	88,74
Ne	26	115,5	11,26
Součet	231	231	100,00

Signifikance: $5{,}11*10^{-32}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % mohu říci, že komunikace se zaměstnanci organizace probíhá tak, že mají pocit, že jsou schopni vykonávat práci na nové pozici.

Příloha E:

Statistická hypotéza: Pokud zaměstnavatel zpracovává plán adaptace, dostává zaměstnanec písemné i ústní podklady častěji než pokud plán adaptace nezpracovává.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi tím, jestli je zpracován adaptační plán a tím v jaké podobě získá zaměstnanec podklady.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi tím, jestli je zpracován adaptační plán a tím v jaké podobě získá zaměstnanec podklady.

Tabulka pozorovaných a (očekávaných) četností:

		Zpracovává zaměstnavatel plán adaptace?		
		Ano	Ne	Součet
Jakou formou byly předávány podklady?	Jedny z materiálů	12 (25,8)	35 (21,2)	47
	Písemně i ústně	113 (95,1)	60 (77,9)	173
	Žádné	2 (6)	9 (5)	11
	Součet	127	104	231

Signifikance: 3,13*10-7

Tabulka z-skóre:

hodnoty z skóre	-4,54645	4,54645
	5,45520	-5,4552
	-2,51357	2,51357

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % dostávají častěji písemné i ústní materiály zaměstnanci, kteří mají zpracovaný plán adaptace.

Příloha F:

Statistická hypotéza: Většina zaměstnanců považuje období adaptace, za optimálně dlouhé.

Nulová hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 17 v dotazníku bude stejná jako četnost negativních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 17 v dotazníku bude vyšší než četnost negativních odpovědí.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Považujete období adaptace za optimálně dlouhé			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Ano	156	115,5	67,53
Ne	75	115,5	32,47
Součet	231	231	100,00

Signifikance: $9{,}85*10^{-8}$

Závěr testování: S 95 % pravděpodobností považuje většina nových zaměstnanců období adaptace za optimálně dlouhé.

Příloha G:

Statistická hypotéza: Pokud nebyl zaměstnanec spokojen s délkou adaptačního procesu, měl podle něj být ve většině případů delší.

Nulová hypotéza: Četnost odpovědí na otázku č. 18 v dotazníku je u všech možností stejná.

Alternativní hypotéza: Četnost výběru delší v otázce č. 18 v dotazníku bude vyšší než četnost výběru kratší.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Pokud nepovažujete období adaptace za optimálně dlouhé, mělo by být			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Delší	56	37,5	74,67
Kratší	19	37,5	25,33
Součet	75	75	100,00

Signifikance: $1{,}93*10^{-5}$

Závěr testování: Pokud zaměstnanec nepovažoval období adaptace za optimálně dlouhé, v 95 % by mělo být delší.

Příloha H:

Statistická hypotéza: Pokud zaměstnanec považoval období adaptace za dostatečně dlouhé, poznal lidi, které potřebuje ke své práci.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi vnímáním dostatečnosti délky adaptace a orientací v organizaci.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi vnímáním dostatečnosti délky adaptace a orientaci v organizaci.

Tabulka pozorovaných (očekávaných) četností:

		Poznal jste v období adaptace lidi, které jste později potřeboval?		
		Ano	Ne	Součet
Považujete období adaptace za optimálně dlouhé?	Ano	148 (141,8)	8 (14,2)	156
	Ne	62 (68,2)	13 (6,8)	75
Součet		210	21	231

Signifikance: 0,0025

Tabulka z-skóre:

hodnoty *z* skóre	3,0215	-3,0215
	-3,0215	3,0215

Závěr testování: Zaměstnanec, který považoval období adaptace za optimálně dlouhé, poznal/a s pravděpodobností 95 % lidi, které potřebuje, aby mohl/a fungovat v organizaci, na novém pracovním místě.

Příloha I:

Statistická hypotéza: Osoba provázející nově nastupujícího zaměstnance je většinou stanovena, pokud je vytvořen plán adaptace.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi zpracováním plánu adaptace a stanovením osoby, která nového zaměstnance procesem adaptace provází.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi zpracováním plánu adaptace a stanovením osoby, která nového zaměstnance procesem adaptace provází.

Tabulka pozorovaných (očekávaných) četností:

		Byla stanovena osoba, která nového zaměstnance provázela adaptací?		
		Ano	Ne	Součet
Zpracovává zaměstnavatel plán adaptace?	Ano	113 (97,3)	14 (29,7)	127
	Ne	64 (79,7)	40 (24,3)	104
	Součet	177	54	231

Signifikance: $9,4*10^{-7}$

Tabulka z-skóre:

Hodnoty z skóre	4,9022	-4,9022
	-4,9022	4,9022

Závěr testování: Pokud zaměstnavatel zpracovává plán adaptace, je s 95 % pravděpodobností stanovena osoba, která nového zaměstnance adaptací provází.

Příloha J:

Statistická hypotéza: Většina nově nastupujících zaměstnanců měla určeného zaměstnance, který je provázel procesem adaptace.

Nulová hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 8 v dotazníku bude stejná jako četnost negativních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 8 v dotazníku bude vyšší než četnost negativních odpovědí.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Byla stanovena osoba provázející vás procesem adaptace			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Ano	177	115,5	76,62
Ne	54	115,5	23,38
Součet	231	231	100,00

Signifikance: $5,83*10^{-16}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % je ve společnosti stanovena osoba, která nového zaměstnance provází adaptačním procesem.

Příloha K:

Statistická hypotéza: Nejčastěji nového zaměstnance procesem adaptace provází jeho nadřízený.

Nulová hypotéza: Četnost odpovědí na otázku č. 9 v dotazníku je u všech možností stejná.

Alternativní hypotéza: Četnost odpovědí, že nového zaměstnance nejčastěji provází nadřízený, na otázku č. 9 v dotazníku bude vyšší než četnost odpovědí, spolupracovník,

zaměstnanec odcházející z místa, na které jste nastupoval/a a jiný zaměstnanec organizace.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Pozice provázejícího zaměstnance v organizaci			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Nadřízený	94	43,25	53,11
Spolupracovník	61	43,25	34,46
Zaměstnanec odcházející z místa, na které jste nastupoval/a	16	43,25	9,04
Jiný zaměstnanec organizace	6	43,25	3,39
Součet	177	173	100,00

Signifikance: $5{,}11*10^{-32}$

Závěr testování: Osoba, která nejčastěji provází nového zaměstnance v průběhu adaptačního procesu, je s 95 % pravděpodobností jeho nadřízený.

Příloha L:

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností

Byl zpracovaný plán adaptace			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Ano	127	115,5	54,98
Ne	104	115,5	45,02
Součet	231	231	100,00

Příloha M:

Statistická hypotéza: Zpracovaný plán adaptace je ve většině případů přizpůsobován okolnostem.

Nulová hypotéza: Četnost odpovědí na otázku č. 6 v dotazníku je u všech možností stejná.

Alternativní hypotéza: Četnost odpovědí, že se plán adaptace přizpůsoboval okolnostem, na otázku č. 6 v dotazníku bude vyšší než četnost odpovědí, že byl dodržován striktně a nebyl dodržován.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Do jaké míry byl plán dodržován			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Dodržován striktně	12	42,33	9,45
Přizpůsobující se okolnostem	66	42,33	51,97
Plán nebyl dodržován	49	42,33	38,58
Součet	127	127	100,00

Signifikance: $1{,}51*10^{-8}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % je zpracovaný adaptační plán přizpůsobován okolnostem.

Příloha N:

Statistická hypotéza: Pokud má nově nastupující zaměstnanec vytvořený plán adaptace většinou je seznámen se vším podstatným, co potřebuje znát ke své práci, aby byl schopen fungovat v organizaci.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi zpracováním plánu adaptace a seznámení se vším podstatným.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi zpracováním plánu adaptace a seznámení se vším podstatným.

Tabulka pozorovaných (očekávaných) četností:

		Byl seznámen se vším podstatným?		
		Ano	Ne	Součet
Zpracovává zaměstnavatel plán adaptace?	Ano	99 (86,3)	28 (40,7)	127
	Ne	58 (70,7)	46 (33,3)	104
	Součet	157	74	231

Signifikance: 0,00032

Tabulka z-skóre:

Hodnoty z skóre	3,5949	-3,5949
	-3,5949	3,5949

Závěr testování: Pokud zaměstnavatel zpracovává plán adaptace, jsou nově nastupující zaměstnanci seznámeni s 95 % pravděpodobností se vším podstatným.

Příloha O:

Statistická hypotéza: Pokud zaměstnavatel zpracovává plán adaptace, orientuje se zaměstnanec po skončení adaptace v organizaci lépe častěji, než pokud plán adaptace nezpracovává.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi zpracováním plánu a orientací v organizaci.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi zpracováním plánu a orientací v organizaci.

Tabulka pozorovaných (očekávaných) četností:

		Poznal jste v období adaptace lidi, které jste později potřeboval?		
		Ano	Ne	Součet
Zpracovává zaměstnavatel plán adaptace?	Ano	119 (115,5)	8 (11,5)	127
	Ne	91 (94,5)	13 (9,5)	104
	Součet	210	21	231

Signifikance: 0,1

Závěr testování: Neexistuje závislost mezi zpracováním plánu a orientací v organizaci.

Příloha P:

Statistická hypotéza: Pokud je plán adaptace přizpůsobován okolnostem, orientuje se zaměstnanec lépe v organizaci.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi plánem adaptace přizpůsobujícím se okolnostem a orientací v organizaci.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi plánem adaptace přizpůsobujícím se okolnostem a orientací v organizaci.

Tabulka pozorovaných (očekávaných) četností:

		Poznal jste v období adaptace lidi, které jste později potřeboval?		
		Ano	Ne	Součet
Do jaké míry byl plán adaptace dodržován?	Striktně	23 (23,6)	3 (2,4)	26
	Přizpůsobující	112 (105,5)	4 (10,5)	116
	Nedodržován	75 (80,9)	14 (8,1)	89
	Součet	210	21	231

Signifikance: 0,009

Tabulka z-skóre:

Hodnoty z skóre	-0,4608	0,4608
	2,9961	-2,9961
	-2,7789	2,7789

Závěr testování: Pokud se plán adaptace přizpůsoboval okolnostem, orientuje se zaměstnanec po skončení adaptace s 95 % pravděpodobností v organizaci lépe.

Příloha Q:

Statistická hypotéza: Pokud zaměstnavatel zpracovává plán adaptace, je adaptační proces zakončen formálním hodnocením častěji, než pokud plán adaptace zpracovaný není.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi zpracováním plánu a formálním hodnocením.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi zpracováním plánu a formálním hodnocením.

Tabulka pozorovaných (očekávaných) četností:

		Zpracovává zaměstnavatel plán adaptace?		
		Ano	Ne	Součet
Byl adaptační proces zakončen formálním hodnocením?	Ano	95 (70,9)	34 (58,1)	129
	Ne	32 (56,1)	70 (45,9)	102
	Součet	127	104	231

Signifikance: $1{,}43*10^{-10}$

Tabulka z-skóre:

Hodnoty z skóre	6,4124	-6,4124
	-6,4124	6,4124

Závěr testování: Pokud zaměstnavatel zpracovává plán adaptace, zakončuje adaptační proces s 95 % pravděpodobností formálním hodnocení.

Příloha R:

Statistická hypotéza: Organizace zaměstnávající více než 500 zaměstnanců zpracovávají adaptační plán častěji než organizace zaměstnávající méně než 50 zaměstnanců.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi velikostí organizace a tím jestli zpracovává adaptační plán.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi velikostí organizace a tím jestli zpracovává adaptační plán.

Tabulka pozorovaných (očekávaných) četností:

		Velikost společnosti				
		Méně než 50	51 - 100	101 - 500	Více než 500	Součet
Zpracovává zaměstnavatel plán adaptace?	Ano	11 (24,2)	10 (14,8)	34 (30,8)	72 (57,2)	127
	Ne	33 (19,8)	17 (12,2)	22 (25,2)	32 (46,8)	104
	Součet	44	27	56	104	231

Signifikance: $2{,}51*10^{-6}$

Tabulka z-skóre:

Hodnoty z skóre	-4,4424	-1,9940	0,9912	3,9401
	0,3230	1,9940	-0,9912	-3,9401

Závěr testování: Organizace s více než 500 zaměstnanci mají zpracovaný plán s 95 % pravděpodobností častěji než organizace, které mají méně než 50 zaměstnanců.

Příloha S:

Statistická hypotéza: Většinu zaměstnanců nepřiměje špatně řízený adaptační proces změnit zaměstnání.

Nulová hypotéza: Četnost negativních odpovědí na otázku č. 19 v dotazníku bude stejná jako četnost pozitivních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost negativních odpovědí na otázku č. 19 v dotazníku bude vyšší než četnost pozitivních odpovědí.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Změnil jste zaměstnání kvůli špatně řízenému procesu adaptace			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Ano	20	115,5	8,66
Ne	211	115,5	91,34
Součet	231	231	100,00

Signifikance: $3{,}21*10^{-36}$

Závěr testování: S 95 % pravděpodobností většinu zaměstnanců nepřiměl špatně řízený proces adaptace změnit zaměstnání.

Příloha T:

Statistická hypotéza: Většina zaměstnanců si může pracovní činnost, se kterou jsou na novém místě seznamováni, vyzkoušet.

Nulová hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 11 v dotazníku bude stejná jako četnost negativních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 11 v dotazníku bude vyšší než četnost negativních odpovědí.

Tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

Mohl jste si pracovní činnost vyzkoušet		
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost
Ano	210	115,5
Ne	21	115,5
Součet	231	231

Signifikance: $1{,}68*10^{-35}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % si mohou nově nastupující zaměstnanci vyzkoušet postupy, se kterými jsou seznamováni.

Příloha U:

Statistická hypotéza: Zaměstnavatelé využívají spíše praktickou formu adaptačního procesu.

Nulová hypotéza: Četnost odpovědí na otázku č. 3 v dotazníku je u všech možností stejná.

Alternativní hypotéza: Četnost odpovědí s možností, že více času bylo věnováno praktické části, na otázku č. 3 v dotazníku bude vyšší než četnost odpovědí, že více času bylo věnováno seznámení s písemnými materiály a úvodnímu školení bez možnosti vyzkoušet si vlastní práci.

Tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

Více času bylo věnováno		
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost
Teoretické části	59	115,5
Praktické části	172	115,5
Součet	231	231

Signifikance: $1{,}05*10^{-13}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % je během adaptace více času věnováno praktické části.

Příloha V:

Statistická hypotéza: Většině nově nastupujících zaměstnanců, byly vysvětleny pracovní postupy, které neznali.

Nulová hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 10 v dotazníku bude stejná jako četnost negativních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 10 v dotazníku bude vyšší než četnost negativních odpovědí.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Byly vysvětleny pracovní postupy			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Ano	205	115,5	88,74
Ne	26	115,5	11,26
Součet	231	231	100,00

Signifikance: $5{,}11*10^{-32}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % byly většině nových zaměstnanců vysvětleny pracovní postupy, které naznal.

Příloha W:

Statistická hypotéza: Většina zaměstnanců byla v průběhu adaptačního procesu seznámena se vším podstatným, co po ukončení adaptačního procesu potřebovali ke své práci.

Nulová hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 12 v dotazníku bude stejná jako četnost negativních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 12 v dotazníku bude vyšší než četnost negativních odpovědí.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Byl jste seznámen během adaptačního procesu se vším podstatným			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Ano	157	115,5	67,97
Ne	74	115,5	32,03
Součet	231	231	100,00

Signifikance: $4{,}73*10^{-8}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % byli noví zaměstnanci v průběhu adaptačního procesu seznámeni se vším podstatným, co po ukončení adaptačního procesu potřebovali ke své práci.

Příloha X:

Statistická hypotéza: Většina zaměstnanců je během adaptace poučena o bezpečnostních podmínkách na pracovišti.

Nulová hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 4 v dotazníku bude stejná jako četnost negativních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 4 v dotazníku bude vyšší než četnost negativních odpovědí.

Tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

Proškolení o bezpečnosti práce		
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost
Ano	205	115,5
Ne	26	115,5
Součet	231	231

Signifikance: $5{,}1*10^{-32}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % je většina zaměstnanců během adaptačního procesu poučena o bezpečnostních podmínkách na pracovišti.

Příloha Y:

Statistická hypotéza: Většina organizací využívá v průběhu adaptačního procesu pro nově nastupující zaměstnance pomůcky, které jim mají usnadnit učení se a vzdělávání v adaptačním procesu

Nulová hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 14 v dotazníku bude stejná jako četnost negativních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 14 v dotazníku bude vyšší než četnost negativních odpovědí.

Tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

Byly využívány pomůcky			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Ano	167	115,5	72,29
Ne	64	115,5	27,71
Součet	231	231	100,00

Signifikance: $1{,}23*10^{-11}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % jsou během adaptace využívány pomůcky.

Příloha Z:

Statistická hypotéza: Nejčastěji využívanými pomůckami jsou pomůcky vizuální.

Nulová hypotéza: Četnost odpovědí na otázku č. 15 v dotazníku je u všech možností stejná.

Alternativní hypotéza: Četnost výběru prezentace, obrázky/fotografie související s novou prací, nákresy, schémata, grafy v otázce č. 15 v dotazníku bude vyšší než četnost výběru písemné materiály, instruktážní videa, výrobky, zvukové záznamy a počítačové programy.

Tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

Pomůcky využívané v průběhu adaptačního procesu			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Písemné materiály	132	98,67	22,30
Vizuální pomůcky	329	98,67	55,57
Audiovizuální pomůcky	31	98,67	5,24
Výrobky	51	98,67	8,61
Auditivní pomůcky	13	98,67	2,20
Počítačové programy	36	98,67	6,08
Součet	592	592,02	100,00

Signifikance: $7{,}63*10^{-34}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % jsou nejčastěji využívanými pomůckami, jsou pomůcky vizuální.

Příloha AA:

Statistická hypotéza: Nejčastěji využívanou technikou je počítač.

Nulová hypotéza: Četnost odpovědí na otázku č. 16 v dotazníku je u všech možností stejná.

Alternativní hypotéza: Četnost výběru počítač v otázce č. 16 v dotazníku bude vyšší než četnost výběru TV, CD, DVD přehrávač, dataprojektor, interaktivní tabuli a internet.

Tabulka pozorovaných a očekávaných četností:

Využívaná technika			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Počítač	170	48	59,03
TV	2	48	0,69
CD, DVD přehrávač	3	48	1,04
Dataprojektor	41	48	14,24
Interaktivní tabule	11	48	3,82
Internet	61	48	21,18
Součet	288	288	100,00

Signifikance: $1{,}35*10^{-90}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % je nejčastěji využívanou technikou počítač.

Příloha AB:

Statistická hypotéza: Pomůcky častěji využívají organizace, které zaměstnávají více než 500 zaměstnanců, než organizace zaměstnávající méně než 50 zaměstnanců.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi velikostí organizace a využíváním pomůcek.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi velikostí organizace a využíváním pomůcek.

Tabulka pozorovaných a (očekávaných) četností:

		Velikost společnosti (počet zaměstnanců)				
		méně než 50	51 - 100	101 - 500	více než 500	Součet
Byly využívány pomůcky	Ano	26 (31,8)	17 (19,5)	41 (40,5)	83 (75,2)	167
	Ne	18 (12,2)	10 (7,5)	15 (15,5)	21 (28,8)	64
	Součet	44	27	56	104	231

Signifikance: 0,04

Tabulka z-skóre:

hodnoty z skóre	-2,17502	-1,15288	0,17672	2,30896
	0,23117	1,15288	-0,17672	-2,30896

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % využívají pomůcky častěji společnosti s více než 500 zaměstnanci než společnosti, které mají méně než 50 zaměstnanců.

Příloha AC:

Statistická hypotéza: Lidé, kteří prošli adaptací v průběhu posledního roku nebo jí právě procházejí, využívali pomůcky častěji než lidé, kteří prošli adaptačním procesem před více než 3 roky.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi dobou, kdy člověk prošel adaptačním procesem a tím jestli byly v průběhu adaptačního procesu využívány pomůcky.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi dobou, kdy člověk prošel adaptačním procesem a tím jestli byly v průběhu adaptačního proces využívány pomůcky.

Tabulka pozorovaných (očekávaných) četností:

		Před jakou dobou proběhla adaptace			
		V průběhu posledního roku, nebo probíhá	Více než 1 rok a méně než 3 roky	Více než 3 roky	Součet
Byly využívány pomůcky	Ano	66 (62,2)	52 (51,3)	49 (53,5)	167
	Ne	20 (23,8)	19 (19,7)	25 (20,5)	64
	Součet	86	71	74	231

Signifikance: 0,33

Závěr testování: Neexistuje závislost mezi dobou, kdy člověk prošel adaptačním procesem a tím jestli byly v průběhu adaptačního procesu využívány pomůcky.

Příloha AD:

Statistická hypotéza: Ve většině případů je proces adaptace zakončen formálním hodnocením.

Nulová hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 20 v dotazníku bude stejná jako četnost negativních odpovědí.

Alternativní hypotéza: Četnost pozitivních odpovědí na otázku č. 20 v dotazníku bude vyšší než četnost negativních odpovědí.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Byl adaptační proces zakončen formálním hodnocením			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Ano	134	115,5	55,84
Ne	97	115,5	44,16
Součet	231	231	100,00

Signifikance: 0,015

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % je proces adaptace zakončen formálním hodnocením častěji, než že hodnocení neproběhne.

Příloha AE:

Statistická hypotéza: Pokud byl adaptační proces zakončen formálním hodnocením, bylo většinou prováděno ústně pomocí rozhovoru.

Nulová hypotéza: Četnost odpovědí na otázku č. 21 v dotazníku je u všech možností stejná.

Alternativní hypotéza: Četnost výběru ústně pomocí rozhovoru v otázce č. 21 v dotazníku bude vyšší než četnost výběru sebehodnocením, hodnocením adaptačního procesu, na základě písemné zkoušky nebo testu a praktickou zkouškou.

Tabulka pozorovaných, očekávaných a relativních četností:

Jak bylo hodnocení prováděno			
	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	Relativní četnost (%)
Sebehodnocením	16	26,8	11,63
Ústně pomocí rozhovoru	70	26,8	52,71
Hodnocením adaptačního procesu	24	26,8	17,83
Na základě písemné zkoušky nebo testu	17	26,8	12,40
Praktickou zkouškou	7	26,8	5,43
Součet	134	134	100,00

Signifikance: $3{,}89*10^{-19}$

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % je v případě, že byl adaptační proces zakončen hodnocením, toto hodnocení prováděno ústně pomocí rozhovoru.

Příloha AF:

Statistická hypotéza: Společnosti s více než 500 zaměstnanci zakončují adaptační proces hodnocením častěji než společnosti, které zaměstnávají méně než 50 zaměstnanců.

Nulová hypotéza: Neexistuje závislost mezi hodnocením adaptačního procesu a velikostí organizace.

Alternativní hypotéza: Existuje závislost mezi hodnocením adaptačního procesu a velikostí organizace.

Tabulka pozorovaných (očekávaných) četností:

		Jak velká je organizace, ve které pracujete? (počet zaměstnanců)				
		Méně než 50	51 - 100	101 - 500	Více než 500	Součet
Byl adaptační proces zakončen hodnocením?	Ano	16 (24,6)	10 (15,1)	26 (31,3)	77 (58,1)	129
	Ne	28 (19,4)	17 (11,9)	30 (24,7)	27 (45,9)	102
	Součet	44	27	56	104	231

Signifikance: $7{,}07*10^{-6}$

Tabulka z-skóre:

hodnoty z skóre	-2,89221	-2,09417	-1,63022	5,03933
	0,214	2,09417	1,63021	-5,03934

Závěr testování: S pravděpodobností 95 % hodnocením častěji zakončují adaptační proces společnosti s více než 500 zaměstnanci než společnosti, které mají méně než 50 zaměstnanců.