

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Markéta Čmochová

**Možnosti využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků
v organizaci**

Possibilities of Using Mentoring in Education and Development
Employees in an Organisation

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2016

Vedoucí práce:

PhDr. Olga Běhounková, 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

.....
Markéta Čmochová

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí práce PhDr. Olze Běhounkové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup.

Abstrakt

Bakalářská práce podává přehled o možnostech využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci, specifikuje situace, ve kterých lze užití mentoringu definovat jako efektivní. Obsahem práce je identifikace těchto možností na podkladu analýzy vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci. Nejprve jsou definovány hlavní pojmy, vymezeny cíle, formy a metody vzdělávání a rozvoje v organizaci, blíže jsou specifikovány a podrobně rozpracovány možnosti vzdělávání a rozvoje pracovníků. Dalším zdrojem informací pro identifikaci možností využití mentoringu je vymezení mentoringu, jeho podstatných principů a znaků, fází, forem užívaných v organizaci. Stanoveny jsou také přínosy a limity mentoringu. Na tomto základě jsou následně definovány možnosti vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci, pro které je vhodnou a efektivní metodou mentoring.

Klíčová slova: mentoring, mentor, mentee, mentoringový vztah, vzdělávání a rozvoj pracovníků organizace, kariérní růst

Abstract

This bachelor's thesis provides insight into the possibilities of mentoring in the education and development of employees in an organization, and it specifies the situations in which the use of mentoring can be defined as effective. The thesis includes identification of these possibilities on the basis of an analysis of the education and development of the employees in an organization. First, the main concepts are defined, objectives, forms, and methods of education and development in an organization are specified, and the possibilities of education and development of the employees in an organisation are specified in more details. Another source of information for identification of the possibilities of using mentoring is the definition of mentoring, its essential principles and characteristics, stages, and forms used in an organization. Benefits and limits of mentoring are also defined. On this basis, the possibilities of education and development of the employees in an organization for whom mentoring is a suitable and effective method are defined.

Keywords: mentoring, mentor, mentee, mentoring relationship, education and development of the employees of an organisation, career growth

Obsah

Úvod	10
1 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci	12
1.1 Cíl vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci	16
1.2 Formy vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci	17
1.3 Metody vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci.....	18
1.3.1 Metody vzdělávání na pracovišti	19
1.3.2 Metody vzdělávání mimo pracoviště	20
1.4 Možnosti vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci.....	22
1.4.1 Dělení oblastí vzdělávání v organizaci dle Zdeňka Palána	23
1.4.2 Dělení dle Michaela Armstronga	25
1.4.3 Dle Františka Hroníka	25
1.4.4 Dle Josefa Koubka.....	26
1.4.5 Dle druhu práce vykonávané pracovníkem.....	26
1.4.6 Dle oblastí formování	28
1.4.7 Dle přístupu organizace ke vzdělávání	30
1.4.8 Dle přístupu k učení	31
1.4.9 Dle organizačních podmínek	31
2 Mentoring jako metoda vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci.....	33
2.1 Definice mentoringu.....	33
2.2 Mentor	35
2.3 Mentee.....	40
2.4 Principy mentoringu	41
2.5 Fáze mentoringu.....	44
2.6 Formy mentoringu.....	45
2.7 Přínosy a limity mentoringu.....	46
2.7.1 Přínosy mentoringu	46
2.7.2 Limity mentoringu.....	48
3 Identifikace možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci	51

3.1	Metodologie	51
3.2	Znaky mentoringu	51
3.3	Efektivita vzdělávání.....	53
3.4	Identifikace možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků 57	
3.4.1	Dělení oblastí vzdělávání v organizaci dle Zdeňka Palána	57
3.4.2	Dělení dle Michaela Armstronga	60
3.4.3	Dle Františka Hroníka	61
3.4.4	Dělení oblastí vzdělávání dle Josefa Koubka.....	62
3.4.5	Řízení kariéry a talent management.....	65
3.4.6	Dle oblastí formování	66
3.4.7	Dle přístupu organizace ke vzdělávání	70
3.4.8	Dle přístupu k učení	71
3.4.9	Dle organizačních podmínek	71
3.5	Závěry identifikace možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci	72
	Závěr.....	75
	Soupis bibliografických citací	78

Úvod

Mentoring je jedna z metod vzdělávání a rozvoje pracovníků organizace. V odborné literatuře je dobře popsán pojem mentoring i jeho procesy, ovšem užití mentoringu v prostředí organizace je zmiňováno převážně v souvislosti s cíleným usměrňováním průběhu adaptačního procesu nových pracovníků, o jiných možnostech se hovoří jen málo. Vzhledem k možnostem, které mentoring nabízí, je mou motivací a řešeným problémem nabídnout ucelený pohled na tuto problematiku.

V organizaci je mnoho příležitostí k učení. Stejně jako mimo organizaci je dnes participace na celoživotním učení nezbytnou a trvalou součástí života, v organizaci je doplňování či prohlubování vzdělání nevyhnutelné. Již sám Zákoník práce ukládá zaměstnavateli povinnost zaškolit nové pracovníky, průběžně pečovat o aktualizaci jejich vědomostí a dovedností a dle potřeby jim umožnit prohlubování a zvyšování kvalifikace. Organizace jsou do jisté míry závislé na schopnosti rozvíjet své pracovníky, aby byly konkurenceschopné a aby dokázaly uspět a pružně reagovat na změny trhu, je třeba modifikovat znalosti a dovednosti svých pracovníků, zvyšovat jejich kvalifikaci, podporovat karierní růst v intencích cílů organizace a zhodnocovat tím její lidský kapitál. Je třeba využít každé příležitosti k učení, zvláště aktivit podporujících profesionální rozvoj pracovníků přímo na pracovišti, kam je řazen i mentoring, a to v souvislosti s dnešním moderním pojetím kariéry, kdy pracovníci mění pracovní pozice, profesi či zaměstnavatele několikrát za život a jsou individuálně odpovědní za svůj rozvoj. Také protože trh je v této době plný vysoce kvalifikovaných lidí. Organizacemi jsou ceněny odborné znalosti a jedinečné dovednosti, je zvyšován tlak na efektivnost a nižší chybovost, vysokou míru odpovědnosti pracovníků, nestačí již rutinní výkon.

Problematice mentoringu se věnuje nespočet knih a odborných publikací. V těchto pracích však nebývá komplexně zpracováno téma možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků organizace. Ve své práci se zaměřuji úžeji právě na tuto oblast. Mým hlavním cílem je identifikovat všechny možnosti vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci, pro které je vhodnou a efektivní metodou mentoring. Abych je mohla vymezit, musím nejprve definovat základní pojmy, ze kterých budu vycházet. Těmi jsou vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci, obsahy a oblasti tohoto vzdělávání, formy a metody, efektivita, dále mentoring. K těmto tématům je v odborné literatuře dostatek relevantních informací, které budu analyzovat a následně identifikovat, kdy je efektivní užití mentoringu. Zároveň bude výstupem potvrzení nebo vyvrácení hypotézy, že

je možné mentoring efektivně využít i v mnoha jiných oblastech rozvoje a vzdělávání pracovníků, nejen v období jejich adaptace. Tento postup je i návodem k realizaci mé práce.

V první kapitole bude osvětlena oblast vzdělávání a rozvoje pracovníků organizace, uvedeny cíle, užívané formy a metody. Především budou v této kapitole rozepsány možnosti vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci, aby bylo následně možné identifikovat, v jakém případě by bylo efektivní užití právě mentoringu.

Druhá kapitola bude věnovaná mentoringu, podrobně bude vysvětlen tento pojem v kontextu vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizace. Dále bude kapitola zaměřena na požadavky kladené na mentora, jeho činnosti a přípravu, požadavky na menteeho. Vysvětleny budou hlavní principy a formy mentoringu, zásady jeho vedení, poté shrnuty jeho přínosy i limity.

Třetí kapitola práce bude věnována identifikaci možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci na základě znaků mentoringu, možností vzdělávání a rozvoje a vymezení definice efektivity.

1 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci

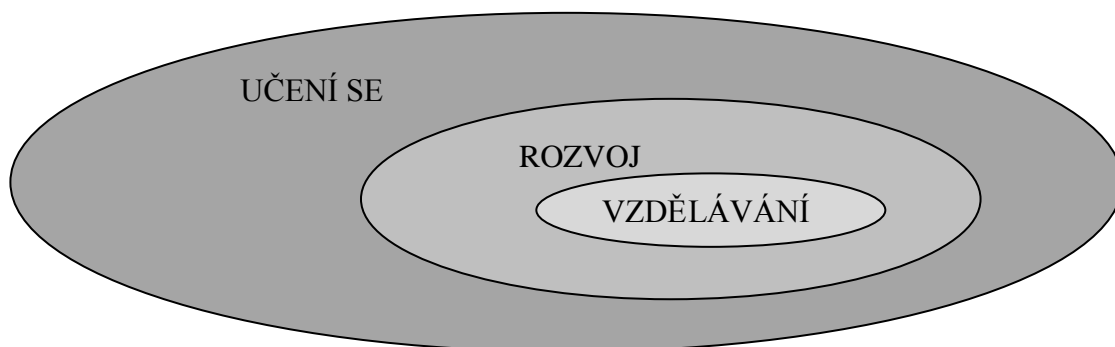
Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci spočívá ve formování pracovních schopností pracovníků, jejich znalostí, dovedností i pracovního chování, ve kterém se angažuje organizace, a to pro činnosti související se současným pracovním místem, ale i pro budoucnost, za účelem zlepšování výkonu jedince, týmu i organizace (Armstrong, 2007, s. 441). Podstatou je formování chování prostřednictvím příležitostí k učení, vzdělávání a rozvoji, které umožňují dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby byla pracovní činnost vykonávána efektivně. Požadavky na znalosti a dovednosti pracovníků dnes podléhají rychlým změnám, stejně jako se rychle mění vše, co nás obklopuje a je nutností znalosti a dovednosti téměř neustále prohlubovat a rozšiřovat, v souladu s myšlenkou celoživotního učení, nebo například dle Strategie celoživotního učení ČR pro roky 2007-2015, kde se uvádí význam profesního a firemního vzdělávání pracovníků v kontextu konkurenceschopnosti a profesní flexibility zaměstnanců (Česko, 2006, s. 73). V dnešní době totiž pouze tradiční způsoby vzdělávání v organizaci spočívající v zácviku, doškolení či případném přeškolení, již nejsou samy o sobě dostatečné (Koubek, 2007, s. 252), člověk postindustriální doby totiž prochází ve své životní dráze řadou kariér.

Správný výběr nových zaměstnanců do značné míry umožňuje splnit nároky organizace na úroveň schopností jejich pracovníků (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 82), ovšem tyto je třeba průběžně aktualizovat. Hlavním cílem vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci je zvýšit výkonnost pracovníků, dosahovat efektivněji požadovaných cílů, čímž následně bude vyšší také prosperita, konkurenceschopnost a míra naplňování cílů organizace (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 83).

Vzdělávání je jeden ze způsobů učení se, způsob organizovaný a institucionalizovaný, vzdělávací aktivity jsou ohraničené, mají svůj začátek a konec (Hroník, 2007, s. 31). Vzdělávání definuje Tureckiová (2004, s. 96) jako cílevědomý proces přípravy člověka na určité pracovní role. Vzdělávání pracovníků v organizaci, jinak nazýváno firemním či podnikovým vzděláváním, je organizováno zaměstnavatelem za účelem zvyšování nebo prohlubování kvalifikace pracovníků nebo jejich rekvalifikace. Je součástí dalšího profesního vzdělávání, tedy odborného vzdělávání po dokončení řádného formálního odborného vzdělávání ve škole (Barták, 2015, s. 154), které společně se vzděláváním zájmovým a občanským reprezentují další vzdělávání.

Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci také mohou být definovány jako souhrn edukačních aktivit, které zajišťuje organizace (Průcha, Veteška, 2012, s. 204). Dvořáková (2007, s. 286) je charakterizuje jako „...soubor cílených, vědomých a plánovaných opatření a činností, které jsou orientovány na získávání znalostí, dovedností a schopností (pracovních způsobilostí) a osvojení si žádoucího pracovního jednání pracovníky organizace“. Armstrong (2007, s. 462) jako „nepřetržitý proces, který nejen zvyšuje existující schopnosti, ale také vede k rozvíjení dovedností, znalostí a postojů, které připravují lidi na budoucí širší, náročnější a z hlediska úrovně i vyšší úkoly“.

Rozvoj pracovníků v organizaci vede k postupu ze současného stavu znalostí, schopností a dovedností do budoucího stavu o jejich vyšší úrovni (Armstrong, 2007, s. 470). Rozvoj je pojmem širším než vzdělávání, je tou oblastí formování pracovních schopností člověka, která je orientována na získání většího okruhu znalostí či dovedností, než které jsou nutné k výkonu současného povolání (Koubek, 2007, s. 257). Vztah učení se, rozvoje a vzdělávání výstižně graficky znázorňuje Hroník (2007, s. 31), což je obsahem obrázku 1.



Obrázek 1: Vztah učení se, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31 – upraveno autorkou)

Rozvoj je více orientován na budoucí kariéru pracovníka než vzdělávání, formuje potenciál na pracovním trhu, činí jedince adaptabilnějším. Kromě formování pracovních schopností do oblasti rozvoje patří i formování osobnosti, kterou přetváří tak, aby pracovník lépe přispíval k plnění cílů organizace a ke zlepšování mezilidských vztahů v ní (Koubek, 2007, s. 257).

Rozvoj pracovníků je také složkou péče o pracovníky ve smyslu prohlubování a rozšiřování jejich kvalifikace (Kocianová, 2010, s. 187), protože zahrnuje všechny aktivity vedoucí k žádoucí změně (Hroník, 2007, s. 31) a má za cíl připravit jedince na zvládnutí budoucích příležitostí bez ohledu na jeho současné pracovní zařazení. Péče o pracovníka

souvisí s jeho dalšími perspektivami a upevňuje vztah k organizaci (Štikar, Rymeš, Riegel, Hoskovec, 2003, s. 127-128). Rozvoj lidských zdrojů se orientuje na tři oblasti, kterými jsou učení, výkon a změna, a to jak v rovině jedince, tak v rovině organizace (Novotný, 2009, s. 39). Lidský kapitál organizace je souhrnem schopností, vědomostí a dovedností, motivace, talentu a energie, kterými lidé disponují a které mohou v organizaci uplatnit (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 34, 41), nositeli lidského kapitálu jsou lidské zdroje, tedy lidé pracující v určité organizaci. Řízení lidských zdrojů lze na tomto základě definovat jako způsob řízení lidí vedoucí k dosažení cílů organizace a konkurenční výhody. A vzdělávání je pokládáno za významný a účinný zdroj akcelerace růstu organizací i celých ekonomik (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 39), přispívá ke zvyšování výkonnosti pracovníků (Tureckiová, 2004, s. 89), zvyšuje a zefektivňuje vnitřní procesy a rozvoj organizace jako celku, organizace tak tímto způsobem dává najevo, že se o své zaměstnance zajímá. Přínos vzdělávání a rozvoje pracovníků se tak projevuje na straně jednotlivce, organizace i společnosti (Arnold, 2007, s. 351).

Úroveň koncepce a plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků je v různých organizacích na velmi odlišné úrovni, ve škále od celkové absence vzdělávání až ke strategickému plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků. Na nejnižší úrovni koncepčnosti figurují organizace, které vzdělávání pro pracovníky vůbec nezajišťují. Na dalším stupni je přístup organizace čistě nahodilý, spočívající v realizaci kusovek, čímž míní Hroník (2007, s. 117) případy, kdy se dle aktuální potřeby jednotlivce či organizace realizuje jen určitá vzdělávací aktivita, bez návaznosti na další akce a pouze pro určité pracovníky. Výsledek je ovšem vzhledem k roztříštěnosti, nahodilosti a nesystematičnosti jednotlivých vzdělávacích akcí jen krátkodobý, nemůže mít dlouhodobě významný vzdělávací a rozvojový efekt (Tureckiová, 2004, s. 89).

Na vyšší úrovni následuje přístup systematický, ve kterém je vzdělávání již chápáno jako systém postavený na podkladu určité strategie, vzdělávání sleduje určené krátkodobé a dlouhodobé cíle. Plánování a financování vzdělávání v tomto případě probíhá na základě identifikování vzdělávacích potřeb. A zahrnuje všechny pracovníky. Systematické vzdělávání vytvářejí čtyři na sebe navazující fáze, kterými jsou analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, dále následuje samotná realizace vzdělávání jako činnost odstraňující rozdíly mezi požadovaným stavem a aktuálním stavem poznání (Bartoňková, 2010, s. 110), poté vyhodnocování výsledků na základě stanovených kritérií. Toto hodnocení je ovšem vždy velmi komplikované vzhledem k faktu, že jsou hodnoceny

špatně měřitelné veličiny. Vyhodnocení je však nezbytné (Koubek, 2007, s. 274). „*Každá vzdělávací aktivita si v prvním plánu klade za cíl zvýšit pracovní výkon. Proto nezbytně potřebujeme vědět, v jaké míře designovaná a realizovaná aktivita naplnila svůj cíl.*“ (Hroník, 2007, s. 176).

Na nejvyšší úrovni je přístup strategický, který vychází z toho, že vzdělávání a rozvoj pracovníků by měly být součástí a v souladu s celkovou strategií a politikou organizace (Kocianová, 2010, s. 169), prvkem systému personální práce v organizaci (Tureckiová, 2004, s. 91) navazujícím na získávání pracovníků, formování pracovní síly a hodnocení. Implementace těchto strategií napomáhá k uspokojení současných i budoucích potřeb organizace, protože lidský kapitál organizace považuje za důležité aktivum, s cílem zabezpečit kvalifikované, vzdělané a schopné lidi potřebné dnes i pro budoucí úkoly (Armstrong, 2007, s. 443), jinými slovy zabezpečení těch správných lidí pro uspokojení současných a budoucích potřeb organizace.

Ideální úroveň je model učící se organizace, celostní přístup spočívající v průběžném učení se, permanentním, kontinuálním rozvoji, zejména za chodu a z každodenní zkušenosti (Hroník, 2007, s. 177). Tento model propojuje individuální a skupinové učení s organizačním rozvojem (Novotný, 2009, s. 70), kdy organizace vytvářejí klima povzbuzující zaměstnance ke vzdělávání se a rozvoji. „*Organizace se učí, pouze prostřednictvím jednotlivců, kteří se učí. To, že se učí jednotlivci, ovšem není zárukou organizačního učení. Avšak bez učících se jednotlivců nemůže k žádnému organizačnímu učení dojít.*“ (Senge, 2007, s. 145). Učící se organizace je tedy orientována na motivování zaměstnanců k informačnímu chování, vytváření a předávání znalostí, které jsou pro jejich úspěšnost rozhodující (Armstrong, 2007, s. 451). Organizační klima učící se organizace podporuje otevřenost, přátelskost, spolupráci, zájem pomáhat si navzájem a sdílení znalostí, myšlenek a názorů. Takové prostředí soustavného a společného učení povede k rozvoji organizace s cílem dosáhnout, aby každý proces v organizaci vytvářel přidanou hodnotu (Dvořáková, 2012, s. 298). Základ učící se organizace je v osobním mistrovství, týmovém učení, umění vytvářet sdílené vize, modelech chápání světa k účelnému a tvůrčímu jednání v reálných situacích a systémovém myšlení (Truneček, 2004, s. 178-179).

1.1 Cíl vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci

Cíl vzdělávání a rozvoje představuje předpokládaný, očekávaný a zamýšlený výsledek, kterého mají účastníci vzdělávací akce dosáhnout, respektive čeho má být následně účastník schopen (Skalková, 2007, s. 119). „*Jedná se o základní didaktickou kategorii vymezující edukační záměry při vzdělávání dospělých a postupy pro jeho dosahování.*“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 55). Cíle jsou voleny na základě identifikace mezery řešitelné vzděláváním (Bartoňková, 2010, s. 135) a definováním požadované změny chování účastníků vzdělávání v pracovní praxi po absolvování vzdělávání (Plamínek, 2010, s. 236). Jen konkrétní cíl může určit, jaké obsahy vzdělávání a jaké formy a metody jsou vhodné k jeho dosažení (Vališová, Kasíková, 2007, s. 137). Cíle je třeba stanovit dle metody SMART, jejíž akronym je tvořen z počátečních písmen anglických názvů atributů cílů, aby byly zejména konkrétní (specific), měřitelné (measurable), dosažitelné (achievable), realistické (realistic), termínované (time-bound). Cíle bývají stanoveny v oblasti výkonnostní, učební, dále se stanovují cíle dílčí. Výkonnostní cíle se vztahují k potřebě výkonu dané činnosti na určité požadované úrovni. Učební cíl stanovuje, čeho mají být účastníci vzdělávání po absolvování určité vzdělávací akce schopni, které vědomosti, dovednosti či vzorce chování mají ovládat (Bartoňková, 2010, s. 135). Dílčí cíle, nebo také cíle specifické či jednotlivé udávají, co mají účastníci vzdělávání vědět či umět na konci každé etapy vzdělávání.

Výše jmenované cíle vycházejí z analýzy vzdělávacích potřeb a z cílů organizace. Mají funkci motivační pro účastníky, regulační funkci mají pro volbu obsahu, forem a metod vzdělávání a také mají funkci kontrolní k posouzení, zda cílů bylo dosaženo. Základním cílem na úrovni jednotlivce je nejen rozvoj kvalifikace a odborné způsobilosti, „...*ale především dosažení změn v myšlení/cítění a chování pracovníků, které jsou rozhodující pro další rozvoj firmy a pro dosažení a udržení její konkurenceschopnosti. Nové znalosti, dovednosti a ovšem také pracovní návyky a postoje jsou prostředkem a zároveň podmínkou úspěchu zavádění organizační změny, ať už má podobu změny postupné (inkrementální) či transformační.*“ (Tureckiová, 2004, s. 92).

Vzhledem ke strategii organizace je hlavním cílem vzdělávání a rozvoje pracovníků zajištění způsobilosti pracovníků vykonávat práci na daném pracovním místě, tím dosáhnout cílů organizace, eliminovat disproporce mezi kvalifikací pracovníků a požadavky pracovního místa (Koubek, 2007, s. 257 nebo Lahey, 2015, s. 21), zvýšení výkonnosti pracovníka na základě rozvoje jeho kompetencí (Hroník, 2007, s. 13), díky

tomu následné zvýšení produktivity celé organizace (Dvořáková, 2007, s. 286). Vysoká výkonnost organizace totiž není možná bez rozvoje kompetencí a schopnosti sebeřízení jejich pracovníků, jejich růstu. „Zjednodušeně můžeme říci, že výkonnost firmy je dána výkonností procesů a výkonností lidí. Výkonnost procesů a lidí jsou na sobě závislé... Čím jsou procesy sofistikovanější a náročnější, tím je obvykle potřeba výkonnějších, respektive efektivnějších lidí, u nichž narůstá míra sebeřízení a kompetencí.“ (Hroník, 2007, s. 13).

1.2 Formy vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci

Formy vzdělávání jsou nejčastěji chápány jako způsob organizace a uspořádání vzdělávání, jako organizační rámec výuky (Langer, 2016, s. 146), souhrn organizačních opatření. Při výběru formy je třeba vzít v úvahu místo, čas, počet posluchačů i způsob jejich zapojení se do vzdělávání (Veteška, 2011, s. 90), dále zaměření akce a obsah vzdělávání. Palán (2002, s. 65-66) ve svém výkladovém slovníku rozlišuje formy vzdělávání dospělých dle časového trvání a uspořádání, vyučovacího prostředí, počtu vzdělávaných, způsobu komunikace mezi lektorem a posluchačem a zaměření vzdělávací akce.

Vzdělávání je dle organizační formy členěno na prezenční, distanční, kombinované a sebevzdělávání. V prezenčním vzdělávání jsou vzdělavatel i účastníci fyzicky přítomni ve výuce. Distanční forma nastane, když jsou účastníci a vzdělavatel prostorově a případně i časově vzdáleni. Kombinovaná forma je dle svého názvu kombinací dříve zmíněných, řízeného samostudia s prezenčními setkáními (Langer, 2016, s. 146). Poslední formou je sebevzdělávání (autodidaxe) vycházející z vůle, volby a iniciativy vzdělávaného jedince (Langer, 2016, s. 146).

Dle počtu účastníků jsou rozlišovány formy vzdělávání na hromadné, skupinové a individuální. Hromadná forma znamená frontální výuku podobnou té, která probíhá ve školách. Vzhledem k velkému počtu účastníků je nevýhodou, že není možné dát každému účastníku větší prostor pro aktivitu. Nejvíce užívanou metodou je v tomto případě přednáška, ale také workshop, demonstrace, skupinová diskuse, hraní rolí a nácvik, supervize či outdoor (Hroník, 2007, s. 151). Skupinové vzdělávání probíhá v menším počtu posluchačů. Individuální vzdělávání předpokládá jednoho účastníka na jednoho lektora, tato forma je více cílená na účastníka, učení se uskutečňuje nejčastěji pozorováním a

napodobňováním, koučováním, poradenstvím, případovými studii, mentoringem, konzultováním nebo sebeřízeným učením (Hroník, 2007, s. 152).

Bohužel didaktická terminologie co do forem a metod vzdělávání není zcela jednotná, například Plamínek (2010, s. 40-41) v oblasti mimoškolního učení dospělých rozlišuje šest základních forem, které by jiným autorem byly nazývány metodami, a to školení, trénink, konzultace, koučování, učení z výkonu vzdělavatele a učení z vlastního výkonu.

1.3 Metody vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci

Metody představují v didaktice soubor přístupů, které vzdělavatel využívá při vzdělávání (Průcha, Veteška, 2012, s. 172), způsoby záměrného uspořádání činnosti vzdělavatele a účastníka vzdělávání, které směřují ke stanoveným cílům (Skalková, 2007, s. 181), kterým se dle principů andragogiky a didaktiky realizuje edukační proces (Palán, 2002, s. 118). Prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahů vzdělávacího procesu s jeho výsledkem, kterými jsou změny ve vědomostech, dovednostech, postojích nebo osobnosti vzdělávaných. Účinnost užitých metod je prokázána tím, do jaké míry odpovídá původní cíl konečným výsledkům (Skalková, 2007, s. 182-3).

Palán (2002, s. 118) uvádí členění metod vzdělávání dospělých dle interakce na frontální, skupinové a individuální. Na základě interakce mezi lektorem a účastníkem metody monologické, dialogické, problémové a praktické. Metody lze však členit nejrůznějšími způsoby a dle různorodých hledisek. Barták (2015, s. 61-74) uvádí argumentaci, zprostředkované metody, metody autodidaxe, kombinované metody, srovnání, dělení metod dle prostředí a z hlediska zdroje poznání. Také zmiňuje aktivizační metody. Bartoňková (2010, s. 152) uvádí kategorizace dle přístupu, vztahu k praxi účastníka, dle míry jeho participace na procesu vzdělávání, dle formy podpory účastníkovi, dle místa vzdělávání a jiné. Plamínek (2010, s. 110) popisuje základní čtyři tréninkové metody, jako prezentaci, diskusi, řešení modelových situací a řešení situací reálných. Metody vzdělávání a rozvoje pracovníků lze dělit i podle i podle obsahu na teoretické, teoreticko-praktické, praktické, nebo dle podpory učení účastníka na transmisi, facilitaci či podporu kritického myšlení. Koubek (2007, s. 265-266) řadí metody vzdělávání a rozvoje pracovníků organizace do dvou skupin, na metody využívané ke vzdělávání na pracovišti

(on-the-job) za chodu, tedy při výkonu práce a metody využívané mimo pracoviště (off-the-job). Na základě tohoto dělení nejužívanější metody nyní rozvedu.

1.3.1 Metody vzdělávání na pracovišti

Oblast vzdělávání na pracovišti při výkonu práce je ústředním a nejdůležitějším aspektem učení, jež má dopad na výkonnost v práci, protože praktické přístupy, které jsou cílené a mohou být hned použity, jsou účinnější než teoretická školení (Cunningham, Dawes, Bennett, 2004, s. 3, 12) z důvodu mnohdy problematického převodu toho, co se naučíme na kurzu, do své pracovní činnosti. Mezi metody nejčastěji používané ke vzdělávání na pracovišti při výkonu pracovních úkolů patří instruktáž, koučování, konzultování, asistování, pověření úkolem, rotace práce, pracovní porady a mentoring, který bude představen ve druhé kapitole. Společné je pro tyto metody, že se jedná o individuální výuku vyžadující partnerský vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávaným (Koubek, 2007, s. 269).

Instruktáž je nejjednodušší metodou vzdělávání a rozvoje nového či nezkušeného pracovníka v organizaci (Langer, 2016, s. 186). Spočívá v obvykle jednorázovém zácviku pracovníka, kterému je předveden pro něj nový postup a prostřednictvím pozorování a napodobování si vzdělávaný pracovník tento nový postup osvojuje (Koubek, 2007, s. 267).

Koučování je oproti instruktáži metodou dlouhodobější spolupráce, jedná se o soustavné podněcování a směřování vzdělávané osoby k požadovanému výsledku a vlastní iniciativě (Koubek, 2007, s. 267), s cílem dovést ho k samostatnému kompetentnímu výkonu prostřednictvím kladení správných otázek v rozhovoru (Tureckiová, 2004, s. 103). Spočívá ve způsobu jak díky dialogu vytvořit prostředí, které pomůže koučovanému najít potřebné odpovědi (Gallwey, 2004, s. 203). Koučování je využíváno především ke vzdělávání a rozvoji manažerů.

Oproti mentoringu, kde je základním předpokladem, že mentor je uznávaným odborníkem v daném oboru a poskytuje menteeovi hotové odpovědi, bývá kouč odborníkem pouze na koučovací metodu, ne na daný obor. V rámci koučování si koučovaný sám volí svoji cestu, není veden jako v mentoringu. Rozdíly mezi koučováním a mentoringem jsou jak v odlišném vzdělání vzdělavatele, tak v rozdílném cíli i způsobu jeho dosažení. Nicméně je-li mentor schopný používat koučovací přístup, je to výhodou, může ho během mentoringu použít jako jeden z postupů. Společně tyto dvě metody

vyplňují oblast individuálního vzdělávání v rámci dlouhodobější spolupráce vzdělaného a vzdělavatele.

Konzultace neboli counselling definuje Koubek (2007, s. 268) jako vzájemné konzultování a ovlivňování, zpětnou vazbu, obousměrný vztah mezi podřízeným a nadřízeným umožňující vzdělanému pracovníkovi předkládat vlastní návrhy řešení problému, tato metoda je však velmi časově náročná pro obě strany. Oproti mentoringu se jedná o vztah mezi experty, kteří si pomáhají řešit problém, a nemusí se jednat pouze o dvojici. Vzdělaný si následně vybere sám, na kterou stranu se přikloní. Nejčastěji jde o jednorázovou aktivitu (Tureckiová, 2004, s. 104).

Tradičnější metodou vzdělávání na pracovišti je asistování. Vzdělaný pracovník je přidělen ke zkušenější osobě jako asistent (Langer, 2016, s. 186), od této osoby se učí pracovním postupům zejména na základě pozorování. Vzdělaný pracovník postupně přebírá více odpovědnosti a osamostatňuje se. Jedná se o dlouhodobou metodu vzdělávání a rozvoje pracovníků, používá se k přípravě na výkon zaměstnání a někdy se také hovoří o tzv. stínování (Tureckiová, 2004, s. 104). Využívána je tato metoda v manuálních profesích, ale také pro vzdělávání specialistů (Koubek, 2007, s. 268), často v oblasti lékařství. Oproti mentoringu jde pouze o učení pozorováním pracovní činnosti, kdežto mentoring je komplexnější, byť tento postup také využívá. Asistování postupně přechází v další metodu, kterou je pověření úkolem (Koubek, 2007, s. 268), což je také jedna z dílčích metod, které využívá mentoring, zejména v jeho závěrečné fázi.

Rotace práce, ať už v rámci jednoho oddělení organizace či mezi různými odděleními, je využívána u absolventů či naopak manažerů a poskytuje širší nadhled a komplexnější poznání pracovních úkolů (Koubek, 2007, s. 268).

Poslední z nejčastěji užívaných metod vzdělávání a rozvoje pracovníků na pracovišti jsou pracovní porady (Koubek, 2007, s. 268).

1.3.2 Metody vzdělávání mimo pracoviště

Druhou skupinou jsou metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště, a to ať už v organizaci či mimo ni, nazývané také off-the-job. Dle Koubka (2007, 270-273) tyto metody mají formu hromadných vzdělávacích akcí označovaných nejčastěji jako školení nebo kurzy organizované zaměstnavatelem či pověřenou vzdělávací institucí. Mezi tyto

metody je řazena přednáška, přednáška s diskusí, demonstrování, případové studie, workshop, brainstorming, simulace, hraní rolí, assessment centre, team building, development centre, outdoor a e-learning.

Přednáška je verbální prezentace určitého tématu (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 113). Poměrně pasivní jednosměrná metoda vzdělávání (Koubek, 2007, s. 270) téměř neumožňující zpětnou vazbu a individualizaci, která ale umožňuje rychlý přenos požadovaných obsahů vzdělávání velkým skupinám účastníků. V organizaci je často využívanou metodou.

Přednáška s diskusí, nazývaná také seminář, je již aktivnějším způsobem přenosu znalostí formou referátů a následnou diskusí na předem známé téma zprostředkovávající znalosti (Koubek, 2007, s. 270). Výhodou je podpora a rozvoj myšlenek, okamžitá zpětná vazba (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 113).

Demonstrování neboli názorné vyučování, se využívá ke zprostředkování znalostí, více se však orientuje na dovednosti, pomocí audiovizuální techniky, počítače, ale také například předvedením pracovního postupu (Koubek, 2007, s. 270). Demonstrování ze své podstaty klade důraz na praktické využití získaných znalostí a dovedností.

Případové studie spočívají ve vylíčení smyšlených či skutečných situací, organizačních problémů, které je třeba řešit, zapojuje účastníky do děje (Langer, 2016, s. 171). Tyto situace jsou studovány, diagnostikovány a je navrhováno jejich řešení, čímž pomáhají k rozvoji analytického myšlení.

Workshopy jsou týmovým řešením nějakého praktického problému či úkolu, nebo případové studie, uzavřené setkání nad určitým problémem (Langer, 2016, s. 160) vyžadují však připravenost vzdělávaných pracovníků, jejich znalosti dané situace. Jedná se o populární metodu určenou k prodiskutování konkrétních situací a hledání nejvhodnějších přístupů k jejich pozitivnímu zvládnutí (Koubek, 2007, s. 270). Výhodou je neformálnost a možnost účasti až patnácti učících se (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 115).

Brainstorming je specifickým způsobem skupinového hledání řešení, řídí se svými pravidly, účelem je zejména navození atmosféry vhodné pro vznik nových myšlenek. Účastníci navrhují řešení daného problému. Po prezentaci návrhů následuje diskuse o uvedených řešeních a hledá se optimální návrh (Koubek, 2007, s. 271).

Simulace je aktivní metodou vzdělávání a rozvoje zaměřenou na praxi spočívající v navrhování a modelování komplexního řešení určité situace, se kterou se vzdělávání

pracovníci mohou v rámci pracovní činnosti setkat, nebo se s ní setkávají. Metoda je účinná pro formování schopností vyjednávat a rozhodovat se (Koubek, 2007, s. 271).

Hraní rolí, také známé jako manažerské hry pro jejich časté pole uplatnění, je metoda orientovaná na rozvoj praktických schopností účastníka. Vyžaduje aktivitu, hravost (Koubek, 2007, s. 271) a samostatnost. Zejména jsou modelovány sociální role, žádoucí vzorce chování. Vhodná je to metoda pro skupinu až deseti účastníků. Umožňuje zábavné procvičování i jinak nepříjemných situací v oblasti interpersonálních, poradenských, marketingových manažerských nebo tréninkových dovedností (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 114).

Assessment centre, nazývaný také diagnosticko-výcvikovým programem, je komplexní metoda vzdělávání a rozvoje zejména manažerů spočívající v plnění různých úkolů, řešení problémů (Koubek, 2007, s. 272) navržených nejlépe psychologem, hodnocených komisí, poskytující zpětnou vazbu. Development centre je metoda sloužící ke zhodnocení a rozvoji potenciálu jedince využitelná i v rámci vzdělávacího procesu (Langer, 2016, s. 183).

Outdoor training je vzdělávání spojené s výjezdem mimo organizaci či sportovními úkoly, spočívá nejčastěji v hledání optimálního řešení nějakého úkolu, učí komunikaci a spolupráci v týmu prostřednictvím hry či fyzické aktivity (Koubek, 2007, s. 272). Po vyřešení úkolu by měl být tento vždy vysvětlen, diskutuje se, jaké manažerské kompetence byly ke splnění úkolu zapotřebí, co by se dalo vylepšit.

E-learning, dříve nazývaný vzdělávání pomocí počítačů, je někde uváděn jako forma, někde jako metoda vzdělávání a rozvoje pracovníků, která velmi rychle nabyla na významu. Sofistikované programy umožňují do velké míry individualizaci. Na druhou stranu je u zcela distančního přístupu velkou nevýhodou přílišné množství účastníků, kteří vzdělávání nedokončí (Walker, 2003, s. 96).

1.4 Možnosti vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci

Možnosti vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci klasifikují či shrnují různí autoři dle odlišných hledisek, oblastí a obsahů. V následující části mé práce se zaměřím na různé způsoby klasifikací možností vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizacích dle současného stavu poznání a odborné literatury, což je důležité pro budoucí identifikaci

možností využití mentoringu. Aby následně bylo možné do těchto dosadit mentoring, pokud to dle jeho charakteristik bude efektivní, a to i s vědomím, že se některé oblasti a obsahy vzájemně prolínají.

Obsahy vzdělávání jsou pedagogicky či andragogicky ztvárněnou prezentací určité skutečnosti, která vstupuje do edukačního procesu a vede k edukaci vzdělávajících se subjektů. Vždy je třeba vybrat to, co má být do obsahu vzdělávání včleněno, co má být převedeno do podoby učiva (Průcha, Veteška, 2012, s. 186). V tomto smyslu se hovoří o didaktické transformaci (Skalková, 2007, s. 71). Vstupuje do ní vzdělávaný, role vzdělavatele a cíle vzdělávání.

1.4.1 Dělení oblastí vzdělávání v organizaci dle Zdeňka Palána

Podle Palána (2002, s. 157) zahrnuje vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci oblast přípravy pracovníků k výkonu pracovní činnosti spočívající v adaptaci, vzdělávání daného Zákoníkem práce. Dále uvádí oblast zvyšování kvalifikace, její prohlubování a rekvalifikaci. Také zmiňuje vzdělávání manažerů, nakonec vzdělávání v rámci outplacementu.

1.4.1.1 Adaptace a orientace

Pojem adaptace obecně představuje schopnost přizpůsobení se novým podmínkám života, reakci organismu na okolní změny, aby v daném prostředí mohl co nejlépe existovat (Rymeš, 1985, s. 19). V psychologii na úrovni výkladu osobnosti a činnosti člověka představuje soubor aktivit, jimiž se jedinec vyrovnává s přírodním a společenským prostředím, s objektivní realitou (Rymeš, 1985, s. 27). Období adaptace a orientace nových pracovníků je velmi důležitý časový úsek po nástup do nového zaměstnání, zahrnuje i absolventy a pracovníky po přeřazení na jinou pozici v rámci jedné organizace, či navrátilivšího se pracovníka po dlouhodobé nepřítomnosti v organizaci. Adaptace navazuje na kvalitu výběru a vhodné umístění pracovníka (Rymeš, 1985, s. 33). Nejdříve nějakou dobu trvá, než se nový pracovník zcela přizpůsobí, zorientuje, tedy než je plně adaptovaný.

Adaptabilita, schopnost jedince přizpůsobit se vnějšímu přírodnímu a sociálnímu prostředí (Průcha, Veteška, 2012, s. 16), je individuálně odlišná. Závisí na výchozích dispozicích člověka, jako jsou osobnostní předpoklady. Je determinovaná také sociálními podmínkami, které uspokojují sociální potřeby, pocit bezpečí a sounáležitosti. Pracovní

uspokojení závisí na profesní úrovni pracovníka, jeho pracovních zkušenostech, očekáváních a na podmínkách adaptace ze strany organizace (Kocianová, 2010, s. 130), která může pomoci vědomým usměrňováním adaptace (Rymeš, 1985, s. 8).

Pro pracovníka i organizaci je cílem dobře zvládnuté adaptace dosažení co nejrychlejší způsobilosti k výkonu požadované práce, začlenění pracovníka do kolektivu a vytvoření příznivého klimatu pro formování jeho pracovních postojů (Palán, 2002, s. 113), což zahrnuje vytvoření souladu mezi jeho dosavadními odbornými znalostmi, praktickými pracovními a sociálními zkušenostmi na jedné straně. A specifickými pracovními podmínkami daného pracoviště na straně druhé. Adaptace je rozlišována v rovině pracovní a sociální, tyto se navzájem prolínají. Pracovní adaptace je přizpůsobení jedince práci, pracovnímu prostředí a pracovním podmínkám. Dosažená míra adaptovanosti se promítá ve výkonnosti pracovníka a v jeho pracovní spokojenosti. Sociální adaptace je začleňování se do struktury sociálních vztahů v rámci skupiny i do širšího sociálního prostředí. Vychází z procesu socializace. Výsledkem může být úplné včlenění do nových sociálních podmínek, identifikace, participace, sounáležitost, nebo jen částečná adaptovanost či nevčlenění se do nové situace projevující se konflikty a sociální izolace (Nový, Surynek, 2002, s. 148-149). V období adaptace se tak nový pracovník musí seznámit s pracovním prostředím, náplní práce, pracovními postupy i se začlenit do daného sociálního prostředí.

Odpovědnost za průběh adaptace nesou (Kocianová, 2010, s. 135) jak pracovník, tak jeho nadřízený zodpovědný za průběh adaptace v rámci svého útvaru a pracovního místa, který také zajišťuje kontrolu a hodnocení. Zodpovědnost mají rovněž personalisté, a to za obecnou koncepci adaptace pracovníků, dále pracovníkův mentor či patron, stejně jako pracovníci vzdělávacího útvaru i spolupracovníci nového zaměstnance.

1.4.1.2 *Vzdělávání dané ze zákona*

Sám Zákoník práce stanovuje, že zaměstnavatel je povinen pečovat o odborný rozvoj zaměstnanců (ČR, Hlava II, paragraf 227-231), který spočívá v zaškolování a zaučení, dále odborné praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace a jejím zvyšování. Zaměstnavatel je povinen zaškolit nového zaměstnance, ale i toho, který pouze přechází na nové pracovní místo v rámci organizace. Absolventům, pracovníkům pracujícím po škole méně než dva roky, je třeba věnovat zvláštní pozornost.

Normativní školení zahrnuje vzdělávání v oblasti odborné způsobilosti pro provozování některých řemesel a živností směřující ke složení zkoušek odborné

způsobilosti, vzdělávání specializovaných pracovníků na úseku bezpečnosti práce, kurzy požární ochrany a obsluhu technických zařízení (Palán, 2002, s. 11).

1.4.1.3 Doškolování

Doškolování spočívá v udržování a obnovování získaných znalostí a dovedností, rozšiřování a prohlubování dosavadní kvalifikace, přizpůsobení se pracovnímu místu či specializaci. Může být spojeno i se studiem v rámci formálního školského vzdělávání.

1.4.1.4 Rekvalifikace

Rekvalifikace, tedy osvojení si nového povolání či zajištění použitelnosti pracovníka pro jiná pracovní místa, spočívá v získání nové kvalifikace či jiné změně dosavadní kvalifikace. Je rozeznávána obnovovací rekvalifikace, doplňková, praktická a rekvalifikační stáž. Rekvalifikační vzdělávání obsahuje rekvalifikaci specifickou, tedy cílenou, dále nespecifickou pro absolventy.

1.4.1.5 Vzdělávání v rámci outplacementu

Vzdělávání v rámci outplacementu je jedním z nástrojů pomoci odcházejícím pracovníkům, které spočívá ve zmírnění dopadů propuštění. Obsahy vzdělávání jsou různé od přípravy na pracovní pohovory, výklad nároků na pomoc od státu, až po rekvalifikaci.

1.4.2 Dělení dle Michaela Armstronga

Armstrong (2007, s. 461) rozlišuje čtyři druhy vzdělávání. Instrumentální vzdělávání vedoucí ke zlepšení ve výkonu dané práce, vzdělávání poznávací k získání znalostí a pochopení daného problému. Citové vzdělávání s cílem formování postojů nebo pocitů. A vzdělávání sebereflektující, které formuje nové vzorce vidění sebe sama, myšlení a chování v důsledku nových znalostí.

1.4.3 Dle Františka Hroníka

Hroník (2007, s. 128-129) rozlišuje vzdělávání funkční, manažerské, jazykové, informačních technologií, dále účelové vzdělávání a školení ze zákona. Také uvádí příklady pro školení při výkonu práce na pracovišti a mimo něj, viz tabulka 1. Funkční

vzdělávání chápe jako rozvoj tvrdých dovedností zajišťující, že je pracovník schopen provádět přidělenou práci. Účelovým vzděláváním myslí rozvoj měkkých dovedností.

Oblast vzdělávání		
	Za chodu (on-the-job)	Mimo chod (off-the-job)
Funkční vzdělávání	Rotace, on-the-job training	Přednáška
Doplňkové vzdělávání	Rotace, práce na projektu	Kurz projektového řízení
Manažerské vzdělávání	Koučing, mentoring	Leadership
Jazykové vzdělávání	Stáž v zahraničí	Firemní kurz
IT školení	Vytváření prezentací	Školení ve vytváření prezentací
Účelové vzdělávání	Stínování	Time management, outdoor training
Školení ze zákona	Instruktaž	Školení bezpečnosti práce

Tabulka 1: Rozpis vzdělávání - příklady (Hroník, 2007, s. 129)

1.4.4 Dle Josefa Koubka

Formování pracovních schopností člověka probíhá v oblasti všeobecného vzdělávání, oblasti odborného vzdělávání a v oblasti rozvoje (Koubek, 2007, s. 255). V oblasti všeobecného vzdělávání se aktivita organizace neuplatňuje, jedná se o formování základních, všeobecných znalostí a dovedností pro život v lidské společnosti, což zajišťuje školský systém, a v návaznosti na ně je možné rozvíjet specializované pracovní činnosti. Oblast rozvoje představuje karierní růst, rozšiřování kvalifikace a formování osobnosti.

Do oblasti odborného vzdělávání zahrnuje Koubek přípravu na výkon určité pracovní činnosti, orientaci, prohlubování a rozšiřování kvalifikace, rekvalifikaci a profesní rehabilitaci, tedy znovu zařazení do pracovní činnosti po dlouhodobém přerušení.

1.4.5 Dle druhu práce vykonávané pracovníkem

Typy výcviku Armstrong (2007, s. 476) dělí dle druhu práce vykonávané pracovníkem. Obsah výcviku by měl odpovídat obsahu práce účastníků a použité metody účelu vzdělávání a potřebám účastníků, jejich pracovní činnosti, zkušenostem, úrovni

znalostí a dovedností, motivaci ke vzdělávání. Manuální pracovníci potřebují výcvik ke zručnosti, znalostní pracovníci spíše v oblasti znalostí, technologií a měkkých dovedností, jak shodně uvádí Barták (2006, s. 23).

1.4.5.1 Rozvoj manažerů a zajištění nástupnictví

Rozvoj manažerů je specifická oblast zaměřená na určitou skupinu pracovníků, a to na manažery liniové, jejichž hlavní činností je vedení pracovníků řešící každodenní problémy provozu, na střední management zabývající se plánováním a uskutečňováním strategických cílů a na vrcholový management formulující organizační strategie. Vzdělávání manažerů je zaměřeno na zlepšování výkonu pro jejich současné pracovní místo a také na přípravu pro vyšší funkce v budoucnu, v rozvoji kompetencí. Kompetence definuje Koubek (2014, s. 43) jako vzorek chování, zahrnující znalosti, dovednosti a nezbytné postoje pro dosažení úspěšného výkonu, které v organizaci na určité pozici jsou potřebné, komplex zkušeností a vlastností podporující dosažení cíle a zahrnující i osobní iniciativu, volní vlastnosti, motivovanost, ochotu přijímat rizika (Barták, 2015, s. 155). Kompetencemi tedy je pojmenováváno to, co je pracovník skutečně schopný dělat (Wiley, 2015. S. 52). Mezi manažerské kompetence patří (Lojda, 2011, s. 20) schopnost samostatného rozhodování, schopnost dotahovat věci do konce, reagovat na měnící se podmínky, schopnost sebevzdělávání, flexibilita a inovativnost při řešení úkolů. Zejména je manažerům věnován prostor a pozornost v oblasti rozvoje osobnostních a sociálních dovedností v oblasti leadershipu (Dvořáková, 2012, s. 288), time managementu, vedení porad (Lojda, 2011), prezentačních dovedností, práce se stresem. Cílem rozvoje manažerů je (Armstrong, 2007, s. 489) rozpoznat manažery s potenciálem, vést je k osobnímu rozvoji a vzdělávání, zlepšit výkon manažerů v jejich současných rolích, zabezpečit, aby manažeři pochopili cíle posuzování výkonu a chápali, co se od nich očekává. Také zabezpečit následnictví.

1.4.5.2 Řízení kariéry a talent management

Úspěch organizace je tvořen z velké části lidmi. Proto je třeba práci s talenty dát velkou váhu, věnovat se jí systematicky, a to od výběru talentů, přes jejich vzdělávání, rozvoj a stabilizaci v organizaci (Barták, 2015, s. 113). Talent management spočívá v zaměření se na pracovníky, kteří mají mimořádný rozvojový potenciál, v důsledném monitorování talentů v návaznosti na současné a budoucí podnikové procesy, v plánování nástupnictví (Dvořáková, 2012, s. 266). Získávání, udržování si, rozvíjení, motivování a

využívání talentů se v budoucnu stane nejdůležitějším faktorem úspěchu organizace (Crainer, 2000, s. 209). V rámci talent managementu je uplatňováno množství přístupů a metod, včetně mentoringu.

1.4.6 Dle oblastí formování

1.4.6.1 Dle úrovně změny

Učení může způsobit změnu chování. Taková změna vyžaduje nové znalosti (to, co znám), dovednosti (to, co umím) a praktické vyzkoušení (to, co dělám), jak uvádí Hroník (2007, s. 34).

Znalosti, poznatky či informace zušlechťené našimi předchozími zkušenostmi a dovednostmi (Barták, 2006, s. 37), jsou rozdělovány na explicitní a implicitní. Explicitní znalosti lze tzv. zakonzervovat, tedy uchovat v organizaci v písemné, digitální či zvukové podobě. Implicitní, tacitní znalosti jsou spíše sdílenými znalostmi v hlavách pracovníků (Hroník, 2007, s. 37), které příliš formalizovat nejde (Barták, 2008, s. 25). Patří sem osobní zkušenosti, předpoklady, mentální modely, přístupy a nápady. Je přece běžné, že víme více, než jsme schopni říci. Jedná se o znalosti zakořeněné v určitých aktivitách, v postupech, které uplatňujeme. Tacitní znalosti se přenáší nejlépe pomocí metod vzdělávání a rozvoje založených na simulaci a nácviku přímo na pracovišti či mimo něj (Barták, 2015, s. 73). Jejich přenos závisí na úrovni firemní kultury, tendování k učící se organizaci, na způsobu vedení lidí, organizačním chování, komunikaci a vztazích mezi pracovníky (Barták, 2006, s. 103-104). Souvisí s knowledge managementem, řízením znalostí, který se zabývá tím, jak zajistit, aby znalosti ve firmě přetrvávaly, i když lidé přicházejí a odcházejí (Hroník, 2007, s. 80).

Skutečný význam v životě mají ty vědomosti, které umíme prakticky využívat, díky kterým dokážeme řešit teoreticky úkoly či novou situaci. Ale hlavně jsou významné ty vědomosti, jež umíme uplatnit v jednání v praktických činnostech a životních situacích (Skalková, 2007, s. 154). Dovednosti znamenají umět využít znalost ve svém chování (Hroník, 2007, s. 38). Dle druhu jsou členěny dovednosti na intelektové, senzomotorické, pracovní a komunikační. Intelektové spočívají ve schopnosti použít nabyté vědomosti k řešení praktických situací (Skalková, 2007, s. 166). Charakteristikami senzomotorických dovedností jsou kvalita výsledků či chybovost, rychlost, výkon nebo únava, také metoda činnosti. Jejich zlepšení je možné uvědomělým procvičováním, zpětnou vazbou a pochopení principů (Skalková, 2007, s. 169). Dalšími dovednostmi jsou pracovní a

komunikační. Obecně k vytváření všech uvedených druhů dovedností vede cvičení (Skalková, 2007, s. 166).

Nejhůře jsou ovlivnitelné postoje, které tvoří poměrně stabilní prvky struktury osobnosti usměrňující lidské chování. „*Postoje vyjadřují vztah člověka k určitému objektu, jevu či člověku.*“ Hartl, Hartlová (2000, s. 442) definují postoj jako „*sklon reagovat ustáleným způsobem na předměty, osoby, situace...souvisí se sklony a zájmy osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění.*“ Postoje se získávají v průběhu života zejména vzděláváním a sociálními vlivy, jako například díky veřejnému mínění. Postoje obsahují složku poznávací (kognitivní), citovou (afektivní) a konativní (behaviorální).

1.4.6.2 Oblast měkkých a tvrdých dovedností

Českým ekvivalentem termínu soft-skills jsou měkké dovednosti. Jedná se o interpersonální kompetence pro efektivní komunikaci, dále přesvědčivost, empatii, schopnost týmové spolupráce, vyjednávání a řešení konfliktů, sebeřízení. Jsou to takové dovednosti či kompetence, které nejsou přesně měřitelné, však pro kvalitu výkonu pracovníků jsou důležité. Významnou roli v rozvoji měkkých dovedností hrají koučování a mentoring (Koubek, 2014, s. 25).

Hard-skills, tvrdé dovednosti, kvalifikaci, lze doložit dokladem o dosaženém vzdělání, ověřitelnými znalostmi, praxí či zkušenostmi (Průcha, Veteška, 2012, s. 234).

1.4.6.3 Motivační rozvojové aktivity

Motivační rozvojové aktivity spočívají v orientaci na faktory psychologicko-sociální jako identifikace pracovníka s organizací, změna pracovního prostředí. Účelem je posílení motivace pracovníků k vyšší výkonnosti (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 77).

1.4.6.4 Dle Walkera

Walker (2003, s. 98) rozděluje oblasti neformálního vzdělávání pracovníků na pracovišti na pragmatické vzdělávání spočívající ve znalostech a dovednostech pro výkon práce. Na dovednosti nutné pro umění přizpůsobovat se změnám, schopnosti nutné ke spolupráci a pochopení podnikové kultury.

1.4.6.5 Příprava na změny, inovace a nové technologie

Žijeme v době permanentní změny, kdy se profese i pracovní místa transformují. Odpovědnost za přípravu lidí na změny proto nesmí organizace zanedbávat. Jejím úkolem

je nastavit, aby pracovníci problém viděli jako výzvu, aby dovedli myslet v alternativách (Barták, 2008, s. 60). Tvořivost, kreativita, je velmi různě definovaná, obecně se jedná o schopnost nalézt řešení neznámé problémové situace, pokud známé řešení nelze využít. Tato schopnost je komplexní charakteristikou osobnosti (Skalková, 2007, s. 161-162), která předpokládá inteligenci a která přispívá k výkonnosti pracovníka.

1.4.7 Dle přístupu organizace ke vzdělávání

1.4.7.1 Vzdělávání a rozvoj jako personální činnost

Mezi základní personální činnosti patří mít správné lidi na správných místech, udržet si je, motivovat je a rozvíjet jejich dovednosti (Crainer, 2000, s. 195). Koubek (2007, s. 253) vzdělávání pracovníků jako personální činnost dělí na přizpůsobování pracovních schopností pracovníků měnícím se požadavkům pracovního místa, dále zvyšování použitelnosti pracovníků a rekvalifikační procesy.

1.4.7.2 Kompetenční přístup oproti systematickému přístupu

Dalším způsobem klasifikace je rozlišení kompetenčního a systematického přístupu ke vzdělávání a rozvoji pracovníků. Kompetenční přístup se uplatňuje již při přijímání nových pracovníků. Kompetence jsou rozlišovány klíčové, dále týmové, funkční, vůdcovské a manažerské (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 72). Tento přístup je užitečný svou efektivitou, na základě analýzy vzdělávacích potřeb jsou voleny vzdělávací aktivity nejvhodnější pro rozvoj v určené oblasti.

Výhodou systematického vzdělávání pracovníků v organizaci, jak uvádí Mužík (1999, s. 84) totiž je, že tento přístup hledá cesty k dosažení cílů organizace prostřednictvím vzdělávání, formuje pracovní schopnosti pracovníků podle specifických potřeb organizace, ovlivňuje pracovní výkon, produktivitu práce i kvalitu, dále formuje kulturu organizace, podporuje řídicí, rozhodovací a komunikační procesy. Nápomocný je při identifikaci pracovníků s organizací a umožňuje kvalifikovaně provádět procesy personálního plánování, personálního rozvoje a dalších personálních činností.

1.4.7.3 Reaktivní a proaktivní přístup

Buckley a Caple (2007, s. 31) rozlišují reaktivní a proaktivní přístup ke vzdělávání. V případě reaktivního přístupu je podstatou, že po vyskytnutí se problému, jsou hledány a

řešeny jeho příčiny. Reaktivní přístup má vztah k výkonnosti (Bartoňková, 2013, s. 12). Naproti tomu přístup proaktivní zohledňuje plánování, zaměřuje se na budoucnost, předcházení možných budoucích problémů, plánování lidských zdrojů do budoucna.

1.4.8 Dle přístupu k učení

1.4.8.1 Tradiční a moderní modely vzdělávání

Vzdělávání pracovníků v organizaci je možné realizovat tradičními nebo moderními metodami.

1.4.8.2 Učení z výkonu

Učení se je možné z vlastního výkonu nebo z výkonu učitele (Plamínek, 2010, s. 259). Některé hodnoty jsou jinak nepřenositelné, než praktickou ukázkou. U dovedností je napodobování klíčem k zapamatování si. Z výkonu učitele lze však načerpat i tacitní znalosti (Plamínek, 2010, s. 260). Učení se z vlastního výkonu je možné například pokud nám lektor či trenér dává zpětnou vazbu, pokud nás natáčí na video v průběhu praktického užívání nově získaných znalostí a dovedností.

1.4.8.3 Autoritativní či participativní přístup

Otázkou je, zda budeme předávat předem osnovou dané informace, zda má lektor předávat již hotové poznatky, znalosti a dovednosti. V tom případě se jedná o autoritativní přístup ke vzdělávání. V opačném případě, kdy může vzdělavatel obsah a metody přizpůsobit účastníkům vzdělávání, jedná se o participativní způsob vzdělávání umožňující objevování nových poznatků, dovednost naučit se učit, rozvíjet se, aktivní nácvik dovedností a lepší zapamatování předložené látky (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 113). S participativním přístupem ke vzdělávání se nejčastěji setkáme v organizaci v rámci tréninku.

1.4.9 Dle organizačních podmínek

1.4.9.1 Dle zajištění

Také může být rozděleno vzdělávání v organizaci na interní a externí dle volby vzdělavatele přímo z dané organizace či mimo ni. Interní vzdělávání je vedeno interním

lektorem, tedy zaměstnancem organizace. Výhodou je většinou nižší cena, ačkoliv ve velmi malé organizaci se nám naopak zaměstnávání vzdělavatele ekonomicky nevyplatí. Hlavní výhodou je, že interní lektor přirozeně disponuje informacemi nutnými k nastavení vzdělávací akce dle potřeb organizace. Další možností je zajištění externím vzdělavatelem, což je vhodné pokud v organizaci danými znalostmi nedisponují či potřebují nový pohled na určitý problém, vzhledem k tomu, že externí vzdělávací lektor není zatížen zvyklostmi dané organizace (Mužík, 2012, s. 41–42).

2 Mentoring jako metoda vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci

Využití mentoringu je mimo prostředí organizace široké, zejména v rámci práce s dětmi a mládeží, v sociálních službách, nebo také v oblasti volnočasové pedagogiky dospělých či v rámci osobního rozvoje. Tato diskuse však přesahuje záměr mé bakalářské práce, ve které se zcela zaměřuji pouze na možnosti využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v prostředí organizace. Obsahem této kapitoly je vymezení pojmu mentoring a popis hlavních zásad spojených s jeho aplikací. Postupně budu mentoring charakterizovat na základě jeho relevantních znaků, aby následně bylo možné pomocí této analýzy identifikovat jeho význam v kontextu vzdělávacích a také rozvojových situací prostředí organizace. Aby bylo možné vymezit oblasti, v nichž je efektivní mentoring uplatnit k podpoře růstu pracovníka, vzhledem k možnostem, které mentoring nabízí.

2.1 Definice mentoringu

Mentoring je definován jako proces, ve kterém vzdělávání a rozvoj jedné osoby, jež je zde nazývána mentee, jsou facilitovány na základě následování příkladu a zkušeností druhé osoby, nazývané mentor. Mentor je nejčastěji jiný úspěšný pracovník organizace, odborník na danou oblast, který poskytuje praktické rady (Rollo, 2007, s. 91), znalosti, vede menteeho a podporuje ho (Kvasničková, 2010, s. 70). Na této definici se odborníci shodují, například Brumovská (2010, s. 11) jej definuje jako „...blízký, individuální vztah mezi zkušenějším mentorem a méně zkušeným chráněncem mentora (tzv. mentee), v němž mentor předává své zkušenosti a dovednosti a pomáhá tak svému svěřenci rozvíjet se v oblasti osobnostní, vědomostní a sociální.“ Autorky hovoří o dospělém mentorovi a mentorovaném dítěti. Podstata ale zůstává i v případě vzdělávání dospělých, kde mentorem je osoba sdílející a předávající svou odbornost osobě méně zkušené v daném oboru (Hawkins, Smith, 2006, s. 40), aby tato osoba dosáhla významné změny ve znalostech, práci či myšlení (Megginson, 2006, s. 4-5), podporuje aspirace této osoby (Johnson, 2003, s. 130). V oblasti vzdělávání a rozvoje pracovníků organizací vymezují mentoring Průcha a Veteška analogicky (2012, s. 171) jako specifický proces „...v průběhu kterého speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu praktické rady a soustavnou podporu. Pracovníkovi tak mentor pomáhá při vzdělávání a rozvoji.“ Obdobně jej definuje Johnson

(2003, s. 130) jako pomoc profesionála poskytujícího podporu, asistenci a vedení, a to nejenom absolventům za účelem jejich profesionálního růstu a zvýšení úspěšnosti v práci.

Z pohledu učení se na základě napodobování činnosti, následování příkladu a zkušenosti odborníka v daném oboru a bezprostřední účasti na práci patří mentoring mezi nejstarší způsoby vzdělávání. Ve své podstatě je mentoring prastarou metodou (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29). Je to spíše přirozený způsob předávání znalostí a dovedností, než že by se jednalo o nový či moderní způsob vzdělávání, jak se někdy uvádí, což přisuzují tomu, že v prostředí rozvoje a vzdělávání pracovníků organizace došlo ke znovuobjevení této metody.

Ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci se jedná o metodu užívanou v oblasti neformálního vzdělání, tedy situovanou mimo formální vzdělávací systém, organizovanou zaměstnavatelem či pověřenými vzdělávacími organizacemi (Vališová, Kasíková, 2007, 67). Z pohledu organizační formy výuky jde nejčastěji o výuku individuální, jejímž jednoznačným pozitivem je, že vzdělávané osoby pracují vlastním tempem dle jejich možností a plní si své vlastní individuální cíle, což samo o sobě působí jako motivační faktor (Kosíková, 2011, s. 81) „...jejich individuální cíl vychází z jejich možností, proto je pro každého žáka splnitelný, tím je pro žáka motivující. Každý žák může být úspěšný. Hodnocení se opírá o individuální normu.“ Minimalizuje pokles motivace dostavující se, pokud se pracovník ze začátku dostatečně neorientuje v novém oboru, je neúspěšný ve své práci či dosahuje rozvoje jen velmi pomalu. Mentoring využívá didaktických principů vzdělávání dospělých, a to zejména uvědomělosti a aktivity, názornosti, přiměřenosti zátěže a trvanlivosti. V tomto procesu je však důležitá i vzájemná spolupráce mentora a menteeho, navázání kvalitního mentorského vztahu (Brumovská, Málková, 2010, s. 70). Na počátku je třeba stanovit cíle mentoringu, které budou na konci zhodnoceny. V průběhu je důležité klást důraz na kvalitu komunikace, reflexe, motivace a na průběžné hodnocení (Špirudová, 2015, s. 61).

Sumarizací vymezení pojmu mentoring v prostředí vzdělávání na pracovišti při výkonu práce vyplývá, že patří k nejlepším způsobům osvojování si znalosti a dovedností potřebných na určitém pracovním místě (Armstrong, 2007, s. 469). Jedná se o individualizovanou formu neformálního vzdělávání, která doplňuje formální vzdělávání, nedostatek praktických zkušeností pracovníků a výcvik o individuální vedení od zkušených osob v oblasti odborné, ale i se znalostí toho, jak to v organizaci chodí (Armstrong, 2007, s. 469). Mentoring podporuje učení se akcí (Folwarczná, 2010, s. 125), obsahuje

poradenství, které poskytuje odborník na daný obsah a metodu (mentor), jak bude rozvedeno níže, pracovníkovi (mentee) za účelem jeho profesního, kariérního či osobnostního růstu, přičemž mentor má aktivní zájem o rozvoj menteeho.

2.2 Mentor

Mentor je expert na určitou problematiku, který díky svému počínání a svým postojům ovlivňuje jiné pracovníky a představuje pro ně vzor (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2015, s. 23). Dle Mužíka (2011, s. 23) je mentoring právě „*učení se od zaměstnance s přirozenou autoritou*.“. Mentori jsou zejména ti pracovníci, kteří prokázali svou schopnost efektivně působit v rámci organizace (Hay, 2007, s. 11), dodávají své vlastní zkušenosti, učení a poradenství těm, kteří mají méně zkušeností v dané oblasti. Nejčastěji se v prostředí organizace jedná o respektovaného kolegu nebo nadřízeného, mentoring proto bývá také definován jako forma kolegiální podpory (Lazarová, 2010, s. 59).

Mentor se zaměřuje na pomoc mentee v jeho kariérním i osobním růstu, přičemž mentee čerpá ze zkušeností svého mentora, jeho znalosti organizace a jeho kontaktů. Mentor uvádí mentee do oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích (Špirudová, 2015, s. 61), je oporou v krizových situacích, má zájem poskytnout pro tento účel svůj čas, protože mentoring vyžaduje jeho čas a úsilí (Stone, 2007, s. 156), záleží mu na tom, aby byl mentee úspěšný.

Označení mentor a první známá písemná zmínka o mentoringu pochází již z klasické řecké literatury, konkrétně Homérovy *Odyssey* vytvořené před téměř třemi tisíci lety (Hawkins, Smith, 2006, s. 39 nebo Garvey, Stokes, Megginson, 2009, s. 12 nebo Brumovská, Málková, 2010, s. 11 aj.), která je považována za první písemnou zmínku o tomto způsobu předávání zkušeností. Mentor s velkým „M“ byl dle této pověsti opatrovatelem a rádcem syna Odyssea Tělemacha (opomineme-li, že se vlastně jednalo o vtělení bohyně Atény), jež ho vychovával, vedl a podporoval po dobu, kdy byl Odysseus ve válce (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29). „*Když se Odysseus vydal na cestu do Tróje, svěřil výchovu svého syna Tělemacha příteli Mentorovi, prosil ho, aby Tělemachovi pověděl všechno, co zná.*“ (Merg, Knödler, 2007, s. 89). Tehdy se jednalo o běžný způsob výuky, kdy byli mladí muži vedeni zkušenějšími, od kterých se učili a jejichž hodnoty přejímali (Stone, 2007, s. 158). Jako další slavné dvojice mentor a mentee z historie je možné uvést Alexandra Velikého a Aristotela, Platona a Sokrata, Dvořáka a

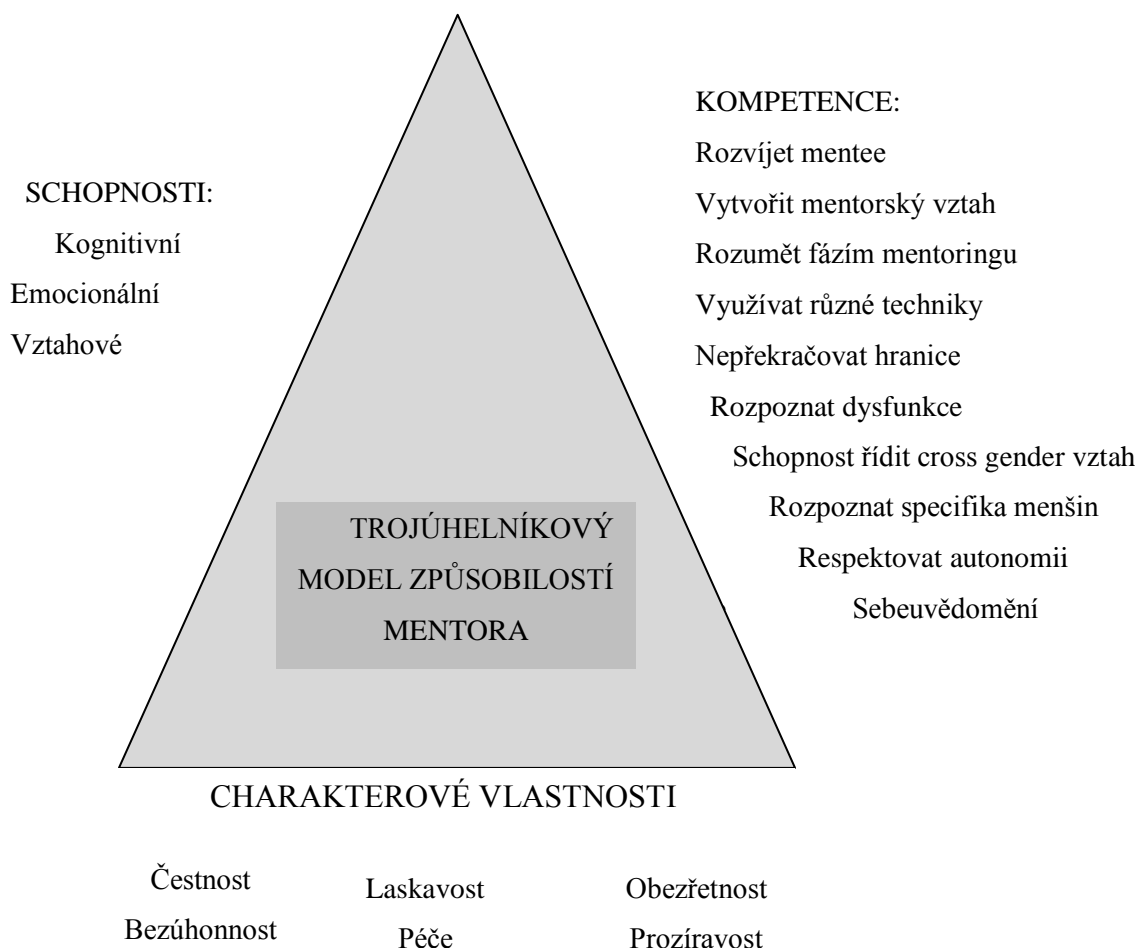
Suka, nebo ze současnosti Helmuta Kohla a Angelu Merkelovou, ze sportu například Maria Lemieux a Jaromíra Jágra (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 17). Ve středověku byli mentory například cechovní mistři, kdy po celá staletí byl systém učňovství jedinou možností, jak získat technické znalosti a dovednosti (Stone, 2004, s. xii). První knihy o mentoringu se objevily v 18. Století. Úplně první kniha nesla název *Les aventures de Télémaque* Françoise Fénelona. Současný výzkum vzdělávání se mentoringu začal věnovat v polovině 70. let 20. století (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29). Ale teprve relativně nedávno začal být mentoring rozvíjen v kontextu vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci.

Dnešní mentor s malým „m“ je ochránci Témachy velmi podobný. Tento termín je používán pro někoho, kdo je oporou a vzorem. Mentorem ale není každý, kdo poradí jinému kolegovi. Mentoring má určité principy. Jedná se o dlouhodobější spolupráci. V prostředí organizace je mentorovi zadán úkol menteeho něco naučit, rozvinout ho v určité oblasti, zadavatelem je tedy vymezen cíl práce mentora (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 35), přičemž zadavatelem může být sám mentee či jiná osoba, například nadřízený menteeho.

Síla mentora je předně v jeho odbornosti, má potřebné odborné a profesní předpoklady pro poskytování podpory dle zásad mentoringu, přičemž nemusí být nutně služebně starší, ale rozhodně se jedná o uznávaného a respektovaného odborníka (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 44). Mentor pomáhá menteeemu zprostředkováním zkušenosti, které kroky vedou k danému cíli a naopak která cesta je málo efektivní či zcela slepá.

Jednou z rolí mentora je role učitele. Mentor musí být schopen své dovednosti a zkušenosti menteeemu předat (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 37), mít andragogické kompetence. Důležité jsou alespoň základní didaktické znalosti mentora naučit se jak efektivně učit druhé (Mužik, 2011, s. 230). Ne každý odborník ve svém oboru je totiž zároveň dobrým učitelem mající schopnost vytvořit vhodné prostředí k učení (Malík Holasová, 2007, s. 20). Podstatná je schopnost analyzovat jednotlivé postupy používané při práci, verbalizovat je a přiměřenou formou předat menteeemu. Dále umět přizpůsobit průběh mentoringového procesu potřebám a možnostem menteeho. Lazarová (2005, s. 23) v této souvislosti vyzdvihuje kompetence psychopedagogické, které spočívají v projektování postupů podněcujících učení a realizaci těchto na výchovné působení. Dále určité diagnostické kompetence k určení vědomostí, dovedností, stylu učení a potenciálu menteeho. Také metodické a osobnostní kompetence podmiňující úspěšné pedagogické

působení, jako je tvořivost, flexibilita, empatie, autenticita, odpovědnost akceptovat sebe i druhé. Johnson (2003, s. 135-147) navrhuje trojúhelníkový model způsobilostí mentora, viz obrázek 2.



Obrázek 2: Trojúhelníkový model způsobilostí mentora (Johnson, 2003, s. 135 - upraveno)

Tento model je velmi podrobný a uvádí požadavky na způsobilost mentora ze třech základních oblastí, z oblasti schopností, kompetencí a charakterových vlastností nazývaných zde ctnosti nebo přednosti. Mezi nutné charakterové vlastnosti, morální základ tvořící základ i pro profesionální etiku, uvádí Johnson (2003, s. 135-147) čestnost a bezúhonnost nutné pro rozvoj důvěry v jakémkoli vztahu a projevuje se v poctivosti reakcí jako vyjádření charakteru mentora, a to napříč kontexty. Laskavost a péče se projevují citlivostí k potřebám druhých, projevuje se jí zájem o potřeby menteeho. Je to nezbytný předpoklad pro empatii. Dále obezřetnost a prozíravost v reakcích a plánování. Mezi požadované schopnosti mentora řadí Johnson schopnosti kognitivní, tedy projev intelektu, odborné znalosti teoretické i k praktickému užití, dále kreativitu umožňující bádání a vyvozování nových závěrů, inovace. Požaduje schopnosti emoční, které jsou z pohledu

menteeho zvláště důležité, ve kterých se projevuje osobnost mentora. Patří sem trpělivost, otevřenost, soucit, flexibilita či schopnost sebereflexe. Dále jsou nutné schopnosti vztahové, jelikož vytvoření fungujícího mentorského vztahu je pro výsledek mentoringu zvláště důležité a mentoři jsou zejména praktici vztahů. Schopnost vytvořit přátelskou atmosféru na základě důvěry a blízkosti, pocit vzájemnosti pomáhající zaujmout menteeho, schopnost ztraktivnit proces rozvoje a zejména umět vhodně komunikovat, jsou pro efektivní práci mentora klíčové. Mezi požadované kompetence řadí Johnson schopnost uvědomit si potřeby menteeho v oblasti rozvoje, schopnost účinně snižovat stres, úzkost a pocit nejistoty menteeho, umět respektovat autonomii menteeho. Nezbytná je schopnost vytvořit kvalitní mentorský vztah a řídit jednotlivé fáze mentorského vztahu, v různých mentorských vztazích plnit různé role a funkce, využívat různé techniky. Je důležité také uvědomění si vlastní osobní a profesní způsobilosti, případné aktuální nezpůsobilosti či zastarávání používaných technik. Zajistit, aby vztah nebyl negativně ovlivněn předsudky a stereotypy, aby mentor dokázal řídit i vztah s menteeem jiného pohlaví (cross-gender) či rasy (cross-race). Zásadní mohou být také sociální bariéry, zdravotní postižení (Law, 2013, s. 5), sexuální přitažlivost. Zdůrazňuje nutnost znalosti základů psychologie učení.

Lacina, Rozmahel a Kominácká (2015, s. 38) také zmiňují, že mentor musí vykazovat osobnostní zralost a určité předpoklady pro výkon této činnosti. Některé jsou vrozené, lze je však dále rozvíjet a kultivovat, zejména poukazují na nutnou empatii, schopnost podívat se na problém očima menteeho. Zároveň také schopnost kritického nadhledu, schopnost předávat a přijímat zpětnou vazbu a psychická odolnost. Mentor nese spolu s menteeem odpovědnost za průběh a výsledek mentoringu. Dále je třeba umět stanovovat cíle, efektivně řídit čas a zvládat námitky (Veteška, 2013, s. 84).

Evropská rada mentoringu a koučinku (EMCC, 2010 online nebo český překlad Crkalová, 2012, s. 309) shrnuje osm kompetencí mentora - schopnost sebepoznání, závazek seberozvoje, schopnost stanovit a udržet očekávání a hranice mentoringového vztahu, schopnost vytvářet tento vztah, rozvíjet nápady a učení, zaměření na akci a výsledek, schopnost využívat různé metody a techniky k podpoře učení menteeho.

Zdravá komunikace je pro mentoring nepostradatelná. Vyznačuje se schopností kognitivního přizpůsobování se stanoviskům a slovníku druhého, tak aby druhí správně pochopili komunikované obsahy. Je třeba projevit zájem o druhého prostřednictvím pozorného naslouchání, trpělivostí, přívětivým hlasem a přátelským pohledem, bezprostřední reakcí bez odkladu. Je důležité být upřímný a konzistentní v názorech a

chování. Pozitivní ladění pomáhá jako prevence proti konfliktu a stresu a i případnou kritiku lze formulovat pozitivním způsobem. Pro takto popsany způsob komunikace je třeba naučit se neskákat druhému do řeči a emoční sdílení. Reciprocita ve smyslu vzájemné spolupráce komunikace, stejné důležitosti, aktivity a stejného času vyhrazeného pro každého partnera. Pomáhá k uvolnění atmosféry, je-li možné uplatnit humorné odlehčení tématu, žertování bez ironie (Vybíral, 2005, s. 225-231). Není vhodné projevovat přílišnou kritiku či vyjadřovat zklamání (Lazarová, 2008, s. 39).

Významná je již zmíněná schopnost mentora naslouchat, porozumět tomu, co mentee dělá a říká a jaký má to či ono pro něj význam. Aktivně naslouchat, tedy vyjasnit si, čemu nerozumím, přeformulovat nahlas hlavní myšlenku, shrnout, co bylo řečeno, reflektovat vlastní pocity, povzbudit a ocenit, vyhnout se snaze o čtení myšlenek. Pokládat otevřené otázky. Zabývat se tím, co mentee chce a potřebuje (Kratochvílová, 2015, s. 23).

Role, které mentor vzhledem k menteeovi vykonává, charakterizuje Stoneová (2007, s. 159) jako role vzoru, jehož hodnoty, postupy a postoje mentee přejímá, pomáhá vyvarovat se chyb a provokuje myšlení menteeho (Barták, 2008, s. 28). Je zároveň v roli facilitátora rozvoje a vzdělávání menteeho, v roli poradce k využití jeho potenciálu. V roli lektora, konzultanta a také kouče, pokud hledá odpovědi na otázky, které menteeho trápí a které sám pojmenovává (Edost, 2012, s. 8). Mentor je zdrojem nových kontaktů a je také obhájcem mentora, který pomáhá menteeovi ukázat ostatním jeho schopnosti a potenciál. Tzv. 3C model mentorských rolí uvádí obdobně mentora v roli spolupracovníka (collaborator), konzultanta (consultant) a kouče (coach), jak uvádí Lacina, Rozmahel, Komináčková (2016, s. 23). Jedná se o podporu a doprovázení ve smyslu pomoci snášet menteeovi jeho situaci. Mentor vystupuje jako školitel, poradce a hodnotitel. „*Podporuje smysluplnost konání, dodává odvalu jít po své cestě.*“ (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 40). Tito autoři výše uvedené role shrnují do dvou oblastí, direktivní a facilitativní. Ve všech svých rolích svou činností mentor menteeho motivuje k požadovanému rozvoji. Neměl by přímo hodnotit výkon menteeho, mohlo by dojít k poškození mentorského vztahu (Stone, 2007, s. 159).

Mentor musí umět přiznat, že něco neví, musí být schopný pracovat sám na sobě, být ochotný se dále rozvíjet, učit se novým náhledům (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 35), učit sám sebe. V ideálním případě jde učení oběma směry (Stone, 2007, s. 156). Pro efektivitu mentorského procesu je třeba i zpětná vazba menteeovi, kterou jinde nedostane, ale také umět sám zdravě přijímat zpětnou vazbu a učit se od menteeho,

obohacovat se o nové náměty a postřehy (Edost, 2012, s. 11). Mentor by měl rozvíjet své osobní a sociální kompetence, dovednosti jako výše uvedené naslouchání, kladení otázek, poskytování zpětné vazby (Veteška, 2013, s. 85). Vhodnou formou rozvoje mentora samotného je supervize, skrze kterou obdrží zpětnou vazbu a podněty pro další rozvoj. Pro organizaci to je způsob kontroly průběhu mentoringu.

Pro mentora je mentoring také možností získání jeho osobního uspokojení a naplnění (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 35), seberealizace, také „...*možná nejhezčí možnost, jak zužitkovat v podniku odborné, osobní, podnikatelské a strategické know-how starších vedoucích pracovníků v posledních letech, než odejdou do důchodu.*“ (Hendrich, 2011, s. 74). Mentoring obohacuje interpersonální dovednosti mentora, je příležitostí k sebereflexi (Megginson, Clutterbuck 2005, s. 43).

Pro dobrého mentora jsou zásadní jeho zkušenosti v určité odborné oblasti, ve které má menteeho rozvíjet, protože jeho nejdůležitější rolí je role odborníka a vzoru. Důležitá je však také osobnost mentora projevující se v jeho schopnosti získání důvěry menteeho, navázání vztahu, umění přenosu zkušeností a dovedností, schopnost naslouchání pro přizpůsobení se potřebám menteeho a umění motivovat ho, měl by působit přátelsky a důvěryhodně (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 45). Dále je důležité účinné předávání i přijímání zpětné vazby. Výsledkem je podpora menteeho, zrychlení a usnadnění, tedy facilitace, jeho rozvoje a vzdělávání.

2.3 Mentee

Termín mentee označuje vzdělávanou osobu v procesu mentoringu. Pochází z angličtiny, dále se užívá francouzský ekvivalent protégé, nebo české označení svěřenec, učeň či chráněnc, někdy i klient, žák, mentorovaný či podporovaný jedinec. Všechny tyto názvy lze užít pro méně zkušeného pracovníka, který je příjemcem benefitů mentorského vztahu (Brumovská, Málková, 2010, s. 17). V této práci užívám termín mentee.

Stejně jako na mentora jsou i na menteeho kladeny určité nároky, aby mentoring vedl ke stanovenému cíli a aby byl efektivní. Mentee musí být aktivním účastníkem mentoringu. Nemůže být jen pasivním příjemcem. Mentee mentoring často sám iniciuje, naopak mentor jeho učení či rozvoj pouze usnadňuje a urychluje.

Proaktivní přístup a motivace ke změně, rozvoji a vzdělávání se, jsou u menteeho klíčové. „*Pokud se chci věnovat mentoringu, musím hlavně chtít. Demotivovaný člověk, který nemá cíle nebo dostatek chuti a energie, není vhodným kandidátem pro mentoring.*“ (Veteška, 2013, s. 84). Mentee musí umět definovat svůj cíl. Nutná je schopnost sebereflexe, umění naslouchat, přijímat rady, otevřenost (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2015, s. 19), proto aby byl mentee schopný vyjádřit své požadavky a očekávání. „*Otevřít svoji mysl, kriticky přemýšlet a připustit, že existuje i jiné řešení než to, o kterém původně uvažoval.*“ (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 16).

Mentee si podle zásad mentoringu vybírá mentora sám, ovšem v prostředí organizace je často mentor stanoven. V tomto případě je třeba velmi pozorně vnímat, zda nedochází k nějakým nevhodným efektům, protože špatně vytvořená dvojice mentor - mentee může mít za následek nedosažení stanovených rozvojových cílů, demotivaci menteeho.

2.4 Principy mentoringu

Mentoring je jedna z didaktických metod vzdělávání a rozvoje pracovníků zaměřená zejména na přenos praktických odborných dovedností a návyků, ale podporuje i schopnost lépe poznat sebe a svůj potenciál. Jako každá metoda představuje specifický soubor přístupů, pomocí kterých jsou předávány poznatky, formovány dovednosti a návyky dospělého učícího se, stejně jako jeho postupy k osvojení si nového. „*Metoda je prostředek stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a činí proces učení efektivním.*“ (Mužik, 2011, s. 89). I mentoring se řídí určitými zásadami, jejichž dodržování vede k vyšší efektivitě (Kvasničková, Berka, 2010, s. 70), facilitaci, procesu podpory osobního a profesního rozvoje menteeho (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2015, s. 18), podpoře iniciativy menteeho (Toth, 2010, s. 419). Mentoring vykazuje určité, dále uvedené, charakteristiky.

Mentoring je řízený a déletrvající proces (Edost, 2012, s. 4), vedoucí k určenému cíli, nejedná se tedy o jednorázové předání informací na požádání. Délka mentoringového vztahu je důležitým faktorem kvality mentoringu (Brumovská, Málková, 2010, s. 91), dlouhodobé mentorské vztahy trvající alespoň rok mají pozitivní výsledky, předčasně ukončené naopak negativní. Důležité je, že cíl a zaměření se jsou orientovány na přání a potřeby menteeho.

Pro efektivitu mentoringu je důležitá samotná kvalita mentorského vztahu. Mentor je v roli manažera, který musí vytvořit a poté vést tento vztah, umět vytvořit prostředí vzájemné důvěry, ve kterém se mentee nebojí otevřeně hovořit o svých slabostech. Jedná se o vztah dvou rovnocenných partnerů, je třeba si uvědomit, že mentoring není řízení shora (Šneberger, 2012, s. 15). Mentor aktivně pracuje s cílem profesionálního rozvoje menteeho (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 31, Brumovská, Málková, 2010, s. 70, aj.), je rozhodnutý svého svěřence podporovat, pečuje o něj, radí a poskytuje hotové odpovědi (Hroník, 2007, s. 105), respektuje však názor menteeho a jeho pohled na věc. Jak uvádí Brumovská, Málková (2010, s. 70) „*Mentor se musí snažit o to, aby dokázal rozpoznat, kdy vstoupit do procesu se svým názorem, svou radou a...určit například posloupnost kroků učení a témat, a kdy je pro učně nejužitečnější, aby si odpovědi nacházel sám s podporou mentora...aby učeň měl dostatek odvahy hledat nová řešení, energii uskutečňovat je a motivaci vydržet na cestě realizace potřebných změn ve svém životě.*“ Mentor u svého svěřence také zvyšuje odolnost vůči stresovým a zátěžovým situacím (Brumovská, Málková, 2010, s. 16).

Klíčová je pozitivní motivace. Na počátku je třeba, aby mentor svého menteeho dobře poznal, aby identifikoval potřeby, které dominují u daného jedince vzhledem k jeho zájmovému zaměření a aby vytvořil cílené vnější incentive k podpoře jeho motivace během pedagogické komunikace (Veteška, 2011, s. 71-72). Mentoring je vzdělávání zacílené na konkrétní potřeby konkrétního jedince, průběh školení je upravován a šit na míru dle individuálních potřeb menteeho.

Mentee i mentor se tohoto procesu účastní dobrovolně. Za to, že bude mentoring probíhat tak, jak má, odpovídají společně mentor i mentee (Koubek, 2014, s. 150). Jedná se o participativní přístup a mentee je v něm aktivním činitelem.

Právě učení se akcí, při výkonu práce, což je pole působnosti mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci, je významným faktorem, díky kterému si mentee rychle a pevně spojí to, čemu se učí, s tím, co skutečně dělá či má dělat. Ctí zásady efektivního individuálního učení, které shrnuje Hroník (2007, s. 54-55) do co nejvyšší míry zapojení se účastníka, znalosti cílů a co nejširších souvislostí, posloupnosti smysluplného řazení učebních úloh, nutnosti opakování, vztáhnutí aktivit k práci a zpětné vazby. Cíli vzdělávání a rozvoje v případě mentoringu je motivovat, ukázat, nasměrovat, změnit a zažít (Medlíková, 2013, s. 41-42). K učení dochází testováním předkládaných informací,

kteřé následně přijímáme či odmítneme. V případě přijetí informace fixujeme, vstřebáváme poznatky a své vzory napodobujeme (Plamínek, 2010, s. 28).

Učení je usnadněno také díky zpětné vazbě (Brumovská, Málková, 2010, s. 17), oboustranná zpětná vazba je jednou z charakteristik i způsobů podpory v procesu mentoringu pro zlepšení výkonnosti a rozvoj dovedností. Funkcí zpětné vazby je jednak pozitivní posílení správného výkonu (Marques, 2009, s. 80), případně sociální zpevnování díky odměně či trestu (Veteška, 2011, s. 75). Dále oprava chyby či špatného postupu (Veteška, Vacínová, 2011, s. 74). Zpětná vazba může mít mnoho podob, včetně bezprostředního komentáře k úkolům daným na místě, neformální konverzace daleko mimo zaměstnání, jako součást formálních rolí v organizaci, jako mentor nebo supervizor zaměstnance v krátkodobém až střednědobém horizontu pokroku, nebo pravidelné formativní zpětné vazby, či revize nastavená tak, aby byla zaměstnancům podávána zpětná vazba o silných a slabých stránkách a názory na budoucí příležitosti ke vzdělávání a rozvoji (Eraut, 2008, s. 21-22).

K dalším důležitým zásadám mentoringu patří míra podobnosti mezi mentorem a mentee, podobnost osobnostních rysů v temperamentu. Negativní vliv má rozdíl mezi očekáváním a prvním kontaktem (Brumovská, Málková, 2010, s. 91).

Dle Maxwella (2008, s. 72-74) mentoring využívá k facilitaci učení a rozvoje androdidaktických principů, jako je orientace na praxi, díky kterým je výsledek rychleji dosažen a je trvanlivější. Navrhuje zjednodušeně postup v pěti krocích, nejprve předvést úkol zatímco se zaučovaná osoba dívá, ukázat celý proces bez přerušování, dále provést mentoring, vše vysvětlit, jednotlivé úkony i důvod jejich provádění, a v průběhu tohoto kroku pokračovat v provádění úkolu, ale tentokrát stojí mentee vedle mentora a při procesu asistuje. V dalším kroku mentor jen pozoruje, mentee provádí úkol, mentor asistuje a opravuje ho. V průběhu této fáze je mimořádně důležité zůstat pozitivní a zaučovaného povzbuzovat, což jej přiměje, aby se snažil a chtěl se zlepšovat, nikoli to vzdát, dokud se výrazně nezlepší. Jakmile si mentee vyzkouší celý proces, navrhuje Maxwell požádat ho, aby jej vysvětlil, to mu pomůže proces pochopit a pamatovat si ho. Dále je třeba menteeho motivovat a poté ho nechat jít, až když se mentor ujistí, že ví i bez pomoci, co má dělat, a povzbuzovat ho, aby se nadále zlepšoval.

Mentor využívá pestrou škálu různých postupů a metod od přímé instruktáže přes facilitativní techniky (Law, 2013, s. 14), dochází k učení se z výkonu mentora i vlastního

výkonu, užívá se supervizní rozhovor, koučování, pozorování, konzultování, instruování aj. (Lazarová, 2010, s. 61), které se navzájem prolínají a doplňují.

2.5 Fáze mentoringu

Mentoring je dlouhodobý proces a jako takový jej odborníci dělí na několik na sebe vzájemně navazujících fází nebo úseků. Stoneová (2004) uvádí pouze tři fáze, Jonson (2008, s. 102) uvádí čtyři fáze – iniciaci, kultivaci vztahu, separace a nakonec nové vymezení vztahů, Zachary (2005) a Průcha (2012) shodně čtyři fáze, Megginson (2006) potom fází pět – budování vztahu, nastavení směru dalšího směřování, vývoj, ukončení a posun vztahu, Hay (1999) dokonce fází sedm.

Obecně všichni autoři shodně uvádějí fáze obsahující přípravu mentora, navázání vztahu mentora s menteeem a vyjednávání o průběhu a nabídce témat, nastavení cíle mentoringu, hledání možností a nastavení akcí, realizace mentoringu a nakonec výstupy spočívající ve vyhodnocování cíle setkávání, a separaci, tedy vzdalování se menteeemu, až po ukončení setkávání a poté nové vymezení vzájemných vztahů. Přitom jak rychle se mentee dostane z jedné fáze do druhé je individuální (Jonson, 2008, s. 103).

Příprava mentora, nebo také období očekávání, se týká pouze mentora a zahrnuje vytváření si představy o budoucím mentorském vztahu, získávání informací o menteeem a zejména odbornou přípravu mentora (Veteška, 2013, s. 85).

V další fázi je mentoring zahájen, mentor a mentee tráví čas poznáváním jeden druhého, budováním důvěry a pocitu bezpečí, začínají se zapojovat do společných činností a budují vzájemný vztah (Zachary, 2014, s. 13), byť se jedná o fázi stále jen přípravnou, často determinuje konečný výsledek mentoringu. V této fázi je cílem poznat se díky dotazům a vyjasnit si vzájemná očekávání a představy o tom, jak bude mentorský vztah rozvíjen (Brumovská, Málková, 2010, s. 84), stanovovat pravidla, práva a povinnosti (Veteška, 2013, s. 85) a může se stát, že pro neshody bude spolupráce již v této fázi ukončena, pokud se zjistí, že se rozcházejí v očekáváních, že nejsou schopni spolu vyjít a dále pracovat. Úspěšné mentoringové vztahy mají tendenci zahrnovat pravidelné hodnocení samotného vztahu, kdy je třeba si stále pokládat otázky jako například zda chtít rozšířit a prohloubit okruhy problémů, kterými se budeme zabývat? Jak můžeme být k sobě upřímní? Co se musí změnit na straně mentee, aby se mentee dále rozvíjel? (Zachary, 2014, s. 10).

Další fází je nastavení směřování mentoringu, jsou nastaveny cíle rozvoje a také strategie jejich dosažení, forma spolupráce a odpovědnost za výsledek (Veteška, 2013, s. 85). V některých případech také školící či rozvojový plán.

Dále navazuje samotný rozvoj a vzdělávání, realizace, mentor pomáhá menteeemu dosáhnout požadovaného rozvoje. Tato fáze je nejdelší, uvádí se nejčastěji několik měsíců (Megginson) až několik let (Stone). Jsou užívány různé postupy, probírány dílčí výsledky, úspěchy, pokroky či překážky.

Po dosažení vytýčených učebních a rozvojových cílů, kdy získá mentee jistotu ve své samostatné práci, dochází k postupnému odpoutávání se a mentorský vztah je ukončen. Následně je třeba mentoring vyhodnotit, shrnout, co se mentorovaný v jeho průběhu naučil (Veteška, 2013, s. 85).

2.6 Formy mentoringu

Neformální neboli přirozený mentoring není organizací formálně zajišťován, je možné jej také označit za neplánovaný „ad hoc“ mentoring (Veteška, 2013, s. 82), který je založený na základě přirozeného spojení dvou lidí, ve kterém jeden druhého rozvíjí. V oblasti vzdělávání a rozvoje pracovníků vzniká neformální mentoringový vztah tou cestou, kdy pracovník žádá kolegu či nadřízeného o podporu při svém rozvoji.

Formální mentoring je organizován institucemi, ve kterých je realizován, spočívá ve vytvoření formálního mentorského programu, do kterého jsou mentee oficiálně zařazeni (Veteška, 2013, s. 82) a který supluje absenci přirozeného mentoringového vztahu (Brumovská, Málková, 2010, s. 14-15). Je jasně strukturován, dán je popisem činností a postupy, dokumentovány jsou setkání formou zápisů, i výsledky. Velmi často je v organizaci zaměstnána osoba, jejíž náplní práce je právě mentorování, tudíž mentee nemá možnost výběru mentora. U takto uměle vytvořeného formálního mentoringu je však nutné, aby i tak vznikl vztah důvěrný a přátelský, mentoring musí být veden profesionálně podle odborných poznatků o mentoringu (Brumovská, Málková, 2010, s. 106), jinak bude neúspěšný.

Reverzní mentoring vznikne, pokud zkušenější kolega či manažer požádá o mentoring méně zkušeného pracovníka, nováčka, který je ale odborníkem v určité oblasti (Veteška, 2013, s. 83), jeho prostřednictvím se spoluvytvářejí inovace a zlepšuje vztah

mezi generacemi (Pandey, 2015, s. 24). Kolegiální mentoring se vytvoří mezi kolegy sdílejícími informace, nápady a zpětnou vazbu.

Dále jsou rozlišovány formy mentoringu z hlediska interakce mezi mentorem a mentee, podle způsobu kontaktu mezi mentorem a mentee na distanční, tedy mentorování na dálku, a prezenční formu čili osobní mentoring tváří v tvář, který je nejběžnější formou. Moderní formou je e-mentoring, založený na spolupráci via moderní ICT technologie jako je email, chat, či jinou formu online skupinové práce (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 30), například přes Skype (Veteška, 2013, s. 83) či nějakou formu e-learningového programu. Díky asynchronní (e-mail) nebo synchronní komunikaci (Law, 2013, s. 20) poskytuje e-mentoring zejména pohodlí a flexibilitu umožňující neformální komunikaci mezi jednotlivci či skupinami na dálku.

Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 98) rozlišují mentoring dle jeho užití rozvojový, zaučovací, pro řídicí pracovníky a obrácený.

Podle počtu vzdělávaných je ve většině případů mentoring veden jako individuální, je ale možné se také setkat s mentoringem týmovým či skupinovým.

2.7 Přínosy a limity mentoringu

Na základě výše uvedených charakteristik a také principů mentoringu se v této subkapitole zaměřím na přínosy a limity využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci.

2.7.1 Přínosy mentoringu

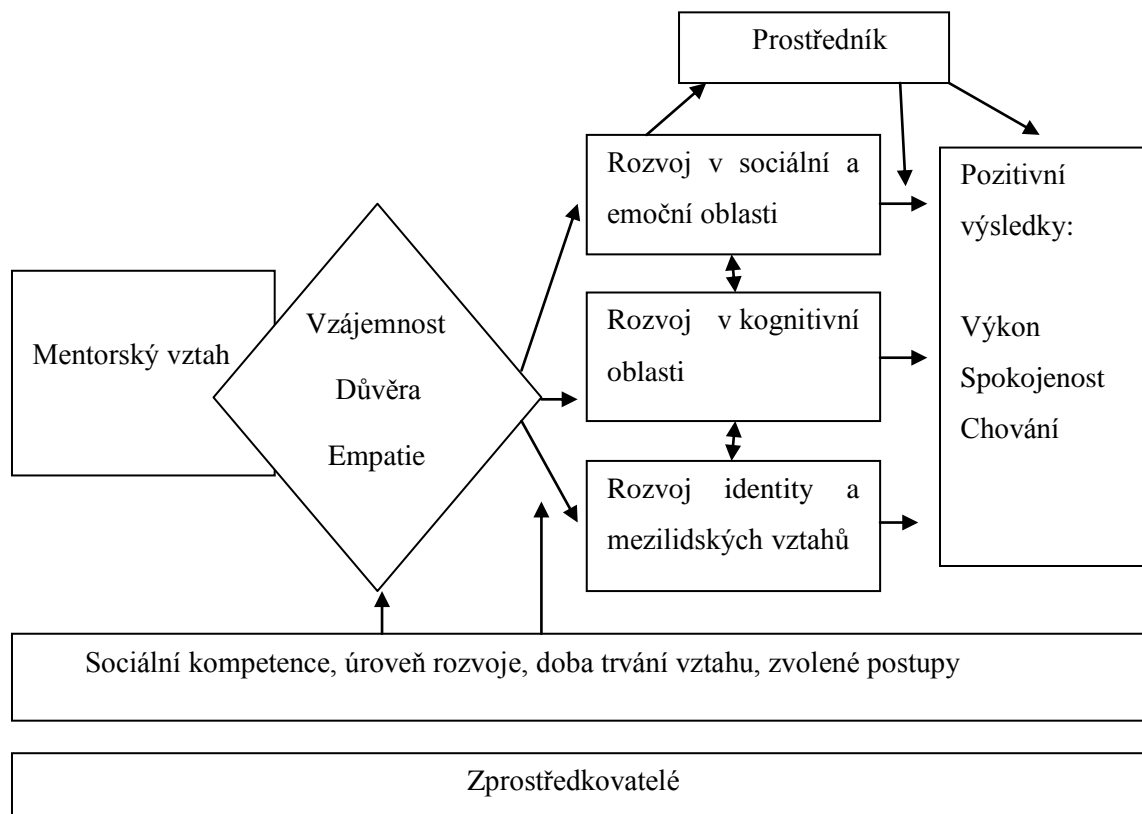
Přínosy mentoringového vztahu jsou zejména na straně menteeho, ty lze rozdělit do tří oblastí – kognitivní, sociální a psychologické. Mentoring má ale přínosy i pro mentora a samotnou organizaci (Baugh, Sullivan, 2005, s. 429), a to díky rychlejšímu zaškolení menteeho (Dvořáková, 2007, s. 300, Barták, 2008, s. 61), následnému vyššímu výkonu menteeho a s ohledem na nízké náklady mentoringu (Stone, 2004, s. 6).

Pro menteeho je hlavním přínosem mentoringu získání hodnotné rady, díky které může zabránit chybným rozhodnutím (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 34). Mentoring usnadňuje a urychluje osvojení si a rozvoj znalostí (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 34), dovedností a kompetencí (Brumovská, Málková 2010, s. 67),

fungujících odborných a firemních postupů a procesů, získání cenných kontaktů a konstruktivní zpětné vazby (Stone, 2004, s. 6). Urychluje adaptaci na práci a pracoviště, přínos je tedy v rychlosti proškolení, jeho efektivitě, připravuje pracovníka dle potřeb určitého pracovního místa a organizace, zejména to je zřejmé u pozic a profesí, na které není možné připravit se ve škole v rámci formálního vzdělávání.

Mentoring nejen usnadňuje pracovní, ale i sociální adaptaci nového pracovníka. Urychluje socializaci a vzhled do kultury organizace, představováním menteeho, předáváním kontaktů, zkušeností mentora se způsoby chování v určitých situacích.

Psychologická oblast přínosu mentoringu spočívá zejména v podpoře vnitřní motivace menteeho (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 25), vedoucí k aktivizaci jeho potenciálu, zvýšení výkonnosti (Marques, 2009, s. 72). Motivace pracovníka představuje vnitřní hnací síly, které usměrňují myšlení, prožívání a jednání člověka, je závislá na vnitřních zdrojích a vnějších stimulech (Rymeš, 1985, s. 50-51), motivační dispozice k pracovní činnosti jsou relativně stálou strukturou, tzv. motivačním profilem, lidé vykazují relativně trvalou motivační preferenci. Člověk si již během svého vývoje utváří k pracovní činnosti vztah, který se stává součástí získaných motivačních dispozic, ty jsou ale ovlivněny osobnostními vlastnostmi, potřebami, zájmy, návyky, postoji, a vnějšími stimuly (Rymeš, 1985, s. 51) a také budoucími cíli, aspiracemi, člověka. Aktivizace těchto motivů, jejich síla a směr, závisí i na vlivech vnějšího prostředí, například na organizaci, která může pro ni vytvářet příznivé či nepříznivé podmínky. Mentoring zvyšuje loajalitu k organizaci, protože přesvědčuje pracovníka, že organizace má zájem o jeho potřeby a jeho rozvoj, a že naslouchá jeho názorům. Dochází také ke snížení stresu spojeného s novými pracovními úkoly, snižuje úzkost. Brumovská a Málková uvádějí, že jeden z nejkvalitnějších a ucelených teoretických modelů přínosu mentoringu vytvořila Rhodesová (obrázek 3). Tento model potvrzuje přínosy mentoringu v uvedených oblastech, avšak pouze v případě, když mentorský vztah naplňuje určité znaky kvality, jako je zejména vzájemná důvěra, blízkost, empatie (Brumovská, Málková 2010, s. 65 a 89).



Obrázek 3: Model přínosů mentoringu (Rhodes, 2008, s. 256 – upraveno autorkou)

Mentoring je také způsobem rozvoje samotného mentora, uplatnění jeho zkušeností a získání osobního uspokojení díky rozšíření odpovědnosti a jeho pracovní náplně, stejně jako příležitost k uvědomění si své odbornosti, učení se předávat informace a efektivně komunikovat, vymanit se z běžné rutiny. Mentorovi může přinést prestiž. Je možností jak otestovat či rozvíjet vůdcovské schopnosti (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 35). Mentoring ale způsobuje i to, že mentor sám sebe učí.

Správně aplikovaný a profesionálně řízený mentoring v organizaci přispívá ke snížení fluktuace pracovníků a sdílení znalostí, napomáhá uchování, přenosu a zhodnocování zkušeností v organizaci. Interní mentoring je navíc finančně nenáročný, což je pro organizaci přínosem, pro mentora totiž běžně mentoring není hlavní pracovní činností, proto je mentoring levný, či dokonce nestojí organizaci vůbec nic.

2.7.2 Limity mentoringu

Správně vedený mentoring je účinný, ale jeho výsledek je determinován právě kvalitou mentorského vztahu (Koubek, 2014, s. 151), vždy se jedná o jedinečný vztah mezi

dvěma osobami, mentorem a menteeem, mentoring je tak silně ovlivňován interpersonálními procesy (Brumovská, Málková, 2010, s. 13), proto musí být mentoring veden profesionálně podle odborných poznatků o principech mentoringu (Brumovská, Málková, 2010, s. 106), jinak může být neúspěšný. Nutná je důvěra, blízkost a empatie (Rhodes, 2008, s. 256), vyjasnit si očekávání mentora a svěřence. Společnou příčinou komunikačních bariér je neschopnost nebo neochota vidět situaci očima toho druhého. Plamínek (2008, 53-82) uvádí, že různí lidé reagují na různé podněty různě, liší se např. motivační založení lidí, preferované podněty, způsob práce. Máme však možnost učit se vycházet s odlišnými typy lidí, jsme schopni pozorovat, napodobovat či si vytvářet nové vzorce.

Mentee by si měl mentora vybrat sám, ovšem nemusí k tomu mít dost relevantních informací, nebo si vybere mentora z nesprávného důvodu, jako je pouhá sympatie bez důrazu na kompetentnost mentora nebo jeho moc (Koubek, 2007, s. 268). Druhým případem je situace, kdy je mentor stanoven organizací, mentee nemá na výběr, někdy je vybrán nadřazený mentora. V případě, že je vytvořená dvojice vzájemně nekompatibilní, jedná se o nevhodný výběr mentora či o vzájemnou antipatii, je třeba mentora vyměnit. A při výběru dbát na komunikační styl a osobnost, zda je empatický, zda má zkušenosti, které může mentorovaný ocenit, jeho časové možnosti (Veteška, 2013, s. 86) a motivaci. Na druhé straně je riziko vytvoření závislosti menteeho na mentorovi (Edost, 2012, s. 9).

Méně kvalitní mentor limituje menteeho v jeho rozvoji. V odvětvích procházejících velmi rychlým vývojem může být mentoring dokonce brzdou inovace (Koubek, 2014, s. 151), ony pomyslné cesty vyšlapané mentorem již totiž nemusí být dnes efektivní (Podaná, 2012, s. 21) z důvodu neaktuální odborné znalosti mentora nebo jeho nedostatečná příprava (Koubek, 2014, s. 151). Limitující je také stále vyšší míra individualizace pracovních pozic.

Mentor může být uznávaným odborníkem v daném oboru, ovšem není-li schopen je menteeemu předat, to se nutně projeví na výsledku rozvoje menteeho, stejně tak pokud mentoři svou mentorskou odbornost nekultivují (Špirudová, 2015, s. 64). Další riziko spočívající v syndromu vyhoření mentora.

Zásadní je také otázka odměňování mentora, mentoringem bývá někdo pověřen pro své úspěchy v odborné oblasti a mentorství tak pro něj znamená další povinnosti a větší zátěž (Omansky, 2010, s. 700), přesto často není za tuto činnost pracovník vůbec

odměňován, což však může vést až k jeho lhostejnosti k výsledku. Nevýhodou mentoringu je časová náročnost na mentora (Dvořáková, 2007, s. 300 nebo Barták, 2008, s. 61), limitující je tedy i to, že se jedná o individuální vzdělávání, nelze jej poskytovat plošně.

A pokud tedy mentor není motivován k mentoringu jinak, z výše uvedeného vyplývá malá motivace zkušených zaměstnanců stát se mentory (Koubek, 2014, s. 151). A to i z obavy předávat informace jiným pracovníkům, uměle pěstovanou soutěživostí, mohl by přijít o práci (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 37). Toto riziko je třeba řešit na straně organizace, nastavit mentoringový proces s ohledem na firemní kulturu, určit manažera projektu a dohled nad mentory, proškolit je a průběžně mentoring vyhodnocovat.

Z pohledu limitů na straně menteeho je hlavním rizikem pasivita menteeho, neudržení motivace nutné k dosažení stanovených cílů.

3 Identifikace možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci

Na základě získaných informací v předešlých dvou kapitolách nyní mohou konečně přejít k analýze a následně identifikovat možnosti využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci, jinými slovy nabídnout ucelený pohled na tuto problematiku, vzhledem k možnostem, které mentoring nabízí, což je řešeným problémem a cílem této práce.

3.1 Metodologie

K analýze možností aplikace mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci je třeba provést dekompozici dvou systémů, a to mentoringu na jeho elementární části, oddělit důležité znaky, očistit je od nepodstatného a postupovat k podstatě, a dále je nutné rozebrat možnosti vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci také na jejich jednotlivé prvky. Avizovaná analýza, postupné rozpoznávání a vydělování nejdůležitějších znaků mentoringu, umožní proniknout k jeho podstatě, následně bude možné najít vzájemné vazby, identifikovat kam lze dosadit mentoring do již definovaných jednotlivých možností vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci. Pro tuto analýzu jsou samozřejmě definování mentoringu a vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci nejdůležitější, ovšem dále je nezbytné definovat si efektivitu vzdělávací akce jako kritérium pro volbu metody vzdělávání.

Hypotézou je, že mentoring je možné efektivně využít i v mnoha jiných oblastech rozvoje a vzdělávání pracovníků, než pouze v rámci adaptace nových pracovníků. Výstupem této práce bude identifikace těchto možností i potvrzení nebo vyvrácení této hypotézy.

3.2 Znaky mentoringu

V předešlé kapitole jsem se věnovala problematice mentoringu v prostředí vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci, z těchto informací je nyní možné extrahovat základní dále uvedené znaky mentoringu.

Mentoring je déletrvající metoda vzdělávání či rozvoje spoluřízená mentorem a menteem vedoucí k určenému cíli, jehož nejzásadnějším kritériem je potřeba menteeho. Mentee se účastní mentoringu dobrovolně, nebo je přímo iniciátorem svého vzdělávání a rozvoje, je motivován a je v tomto procesu jeho aktivním činitelem, ideálně si vybírá svého mentora, protože je pro něj vzorem. Mezi mentorem a menteem vzniká rovnocenný, partnerský vztah vzájemné důvěry a respektu, nedirektivní, ve kterém se mentee nebojí otevřeně hovořit o svých potřebách a slabých stránkách, je posilována jeho motivovanost, je uplatňován participativní přístup. Mentoring má několik na sebe navazujících fází.

Mentor, odborník v daném oboru, je rozhodnutý svého svěřence učit, povzbuzovat a podporovat a také poskytovat poradenství v oblasti plnění úkolů i v emoční oblasti. Je připraven menteeho při procesu učení ovlivňovat, podporovat a pomáhat mu, předávat hotové odpovědi, zkušenosti a dovednosti, sdílet informace, aby tak jeho učení zrychlil a prohloubil. Mentee může být rozvíjen v oblasti osobnostní, vědomostní i sociální, v oblasti kariéry i znalosti kultury organizace. Mentor pomáhá menteemu naučit se potřebným dovednostem k výkonu jeho povolání, mentoring probíhá přímo na pracovišti formou reflektivní praxe, nápodoby, díky tomu si mentee rychleji a pevněji propojí to, čemu se učí, s tím, co skutečně vykonává či má v budoucnu vykonávat při práci. Nejčastěji se jedná o individuální přístup, což je pro mentoring zároveň limitující. Mentor musí menteeho nejprve dobře poznat, aby byl schopen identifikovat jeho potřeby, aktivizovat potenciál, aspiraci, zájmy a motivaci. Mentor se musí umět vcítit do menteeho.

Důležitou součástí procesu je oboustranná zpětná vazba, která spolupomáhá zlepšovat výkon menteeho a rozvíjet jeho dovednosti. Důležitá je pozitivní motivace, atmosféra sloužící k posilování žádoucího chování.

Přínos mentoringu je zejména v oblasti cíleného rozvoje či vzdělávání pracovníka dle jeho konkrétních potřeb, požadavků pracovního místa a organizace, individuální přístup urychluje přenos znalostí a dovedností. Pomoc mentora usnadňuje a urychluje i sociální adaptaci menteeho, napomáhá udržení jeho motivovanosti ke vzdělávání a rozvoji.

Za základní znaky mentoringu považují všechny níže uvedené charakteristiky, jazykem matematické logiky řečeno, jedná se o mentoring pouze pokud budou současně pravdivé všechny uvedené výroky:

- Neformální vzdělávání či rozvoj probíhající na pracovišti.
- Dlouhodobá spolupráce vzdělávaného a vzdělavatele.

- Vzdělavatel je odborník v dané oblasti, ve které je vzdělávaný rozvíjen.
- Je uplatňován individualizovaný přístup ke vzdělávanému umožňující volbu obsahu vzdělávání nebo vlastního tempa nebo cíle vzdělávání či rozvoje.
- Vzdělávanému jsou poskytovány hotové odpovědi, sdíleny jsou informace nebo přenášeny znalosti nebo zkušenosti nebo dovednosti nutné pro práci na daném pracovním místě či pro budoucí kariéru nebo jsou ovlivňovány jeho postoje, předávány hodnoty či normy organizace, nebo facilitována sociální adaptace nebo je rozvíjena osobnost vzdělávaného.
- Pozitivním posilování žádoucího chování a zpětná vazba jsou užity k facilitaci dosažení rozvojových či vzdělávacích cílů.

Dále budu a priori předpokládat, že v rámci navázání mentoringového vztahu bude zajištěno, že:

- Vzdělávaný je aktivním činitelem v tomto procesu, motivovaný ke svému rozvoji.
- Mezi vzdělavatelem a vzdělávaným vznikne partnerský, nedirektivní vztah.
- Edukační proces je spolurízený vzdělavatelem a vzdělávaným.
- Vzdělavatel má zájem na facilitaci vzdělávání a rozvoje vzdělávaného, snížení jeho stresu.

3.3 Efektivita vzdělávání

Vyhodnocování efektivity vzdělávací akce je proces spočívající v měření celkových nákladů a celkových přínosů daného programu k určení návratnosti investic (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 125). Povaha soudobé společnosti význam vzdělání a vzdělávání významně posouvá do oblasti výkonu, produkce a trhu (Thelenová, 2014, s. 44) a za efektivní učení z pohledu organizace ekonomicky řečeno považuje takové (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 121), které dosahuje požadovaných cílů s nejnižšími náklady. Průcha a Veteška (2012, s. 89) upřesňují, že mezi náklady patří náklady finanční, materiální, vynaložená pracovní síla i úsilí účastníka vzdělávání. Na straně přínosů pro účastníka vzdělávání se může jednat o nové znalosti, vědomosti, dovednosti nebo kompetence, pro organizaci je přínosem lepší využití potenciálu pracovníků v oblasti flexibility i výkonnosti, lepší využití zařízení a systémů, zvýšení výkonu organizace v oblasti výrobních procesů, administrativních procedur, kvality, bezpečnosti, spokojenosti

zákazníků, snížení fluktuace nebo zvýšení spokojenosti zákazníků (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 164-168). K určení míry efektivity je nutné správně vyhodnocovat vzdělávací akci jak v rovině ekonomické, tak v rovině andragogické (Bartoňková, 2010, s. 150), tedy do jaké míry se podařilo uspokojit vzdělávací potřeby.

Předpokladem vytvoření efektivního vzdělávacího programu je správné rozpoznání potřeb v oblasti rozvoje a vzdělávání na základě analýzy vzdělávacích potřeb, a to na úrovni jednotlivce, týmů i na úrovni organizace dle cílů organizace. Analýza vzdělávacích potřeb „...*spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů a podniků, a v porovnání zjištěných údajů s požadovanou úrovní.*“ *Výsledkem analýzy je zjištění mezer ve výkonnosti, které je třeba eliminovat, se zaměřením na takové, které je možné odstranit vzděláním.*“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 85). Dále formulování cíle plánované vzdělávací akce a návrh vhodného vzdělávacího programu (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 85). Walker (2003, s. 93) uvádí, že kromě vzdělávání může být vyšší produktivita zajištěna marketingem a investicemi do technologií, výzkumu či logistiky.

Identifikace vzdělávacích potřeb je vždy složitá, protože schopnosti, dovednosti a kompetence jsou obtížně kvantifikovatelné vlastnosti člověka, je složité jejich měření i stanovování souladu mezi požadavky pracovního místa a pracovními schopnostmi daného pracovníka a výsledky jeho práce (Koubek, 2007, s. 261). Jejich úroveň i velikost změny jsou měřitelné jen nepřímo (Koubek, 2007, s. 274), například pomocí porovnání výsledků vstupních testů s výstupními, dále pomocí ekonomických ukazatelů jako zvýšení produktivity práce, nebo prodejů, či kvality výrobků nebo poklesu nákladů.

Výsledek a efektivita vzdělávací akce připravené pro pracovníky organizace je ovlivněna řadou faktorů, k těm nejdůležitějším patří na straně účastníka vzdělávání úroveň motivace a identifikace s cíli rozvoje, na straně organizace, jak bylo uvedeno, správně identifikované vzdělávací potřeby, dále také úroveň koncepčnosti přístupu ke vzdělávání v organizaci, kvalita připravených vzdělávacích programů a výběr vhodných forem a metod vzdělávání, kterých má organizace k dispozici velké množství metod.

K dosažení cílů, jichž plánuje organizace prostřednictvím vzdělávání a rozvoje pracovníků dosáhnout, je právě třeba zvolit vhodnou metodu, což je v jistém smyslu zásadní a rozhoduje o výsledku vzdělávací akce. Jiné metody jsou vhodné pro osvojení si znalostí a jiné pro nácvik dovedností, jak didaktické kritérium stanoví, je nutné uvažovat o

tom, zda je vůbec danou metodou možné naučit se požadovanému obsahu vzdělávání. Je nutná i znalost cílové skupiny, jiné potřeby budou mít řadoví pracovníci, jiné střední či vrcholový management, je tedy třeba vybírat metodu i dle vykonávané práce a pozice. Nadřízení by měli být zapojeni do analýzy vzdělávacích potřeb, identifikaci nedostatků znalostí a dovedností a rozhodování o tom, jaký typ školení by bylo nejlepší zvolit (Cunningham, Dawes, Bennett, 2004, s. 7).

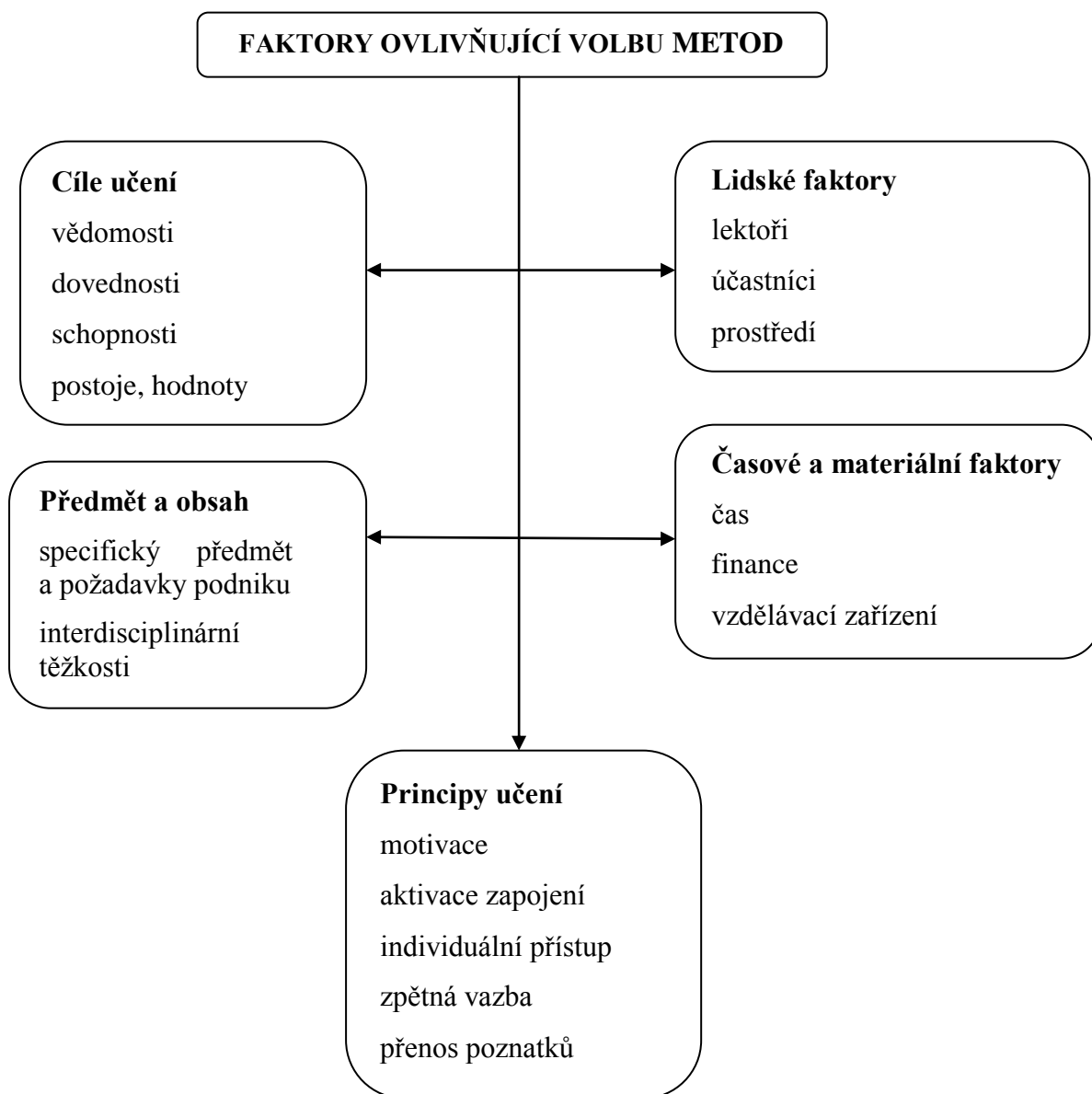
Dle způsobu osvojování lze volit vhodné metody vzdělávání a rozvoje pokud jde o naslouchání, přemýšlení, napodobování či experimentování (Plamínek, 2010, s. 114). Je třeba vzít v úvahu, zda je vhodný autoritativní či participativní způsob vzdělávání, zda budou předávány hotové znalosti či půjde o objevování, zda je nutný závazný program a jeho výklad nebo je možná pružnost a účastníci mohou být jeho spoluvůrci.

Vždy je třeba vzít v úvahu, jaké množství osob by mělo být vzděláváno, zda se jedná o jednorázovou akci či dlouhodobý rozvoj, zda je možné vzdělávat při výkonu práce či jen mimo něj. Ekonomická efektivita daná cenou realizace vzdělávací akce a její časovou dotací je pro organizaci velmi důležitým kritériem, i když si dnes již organizace uvědomují, že rozvoj nepředstavuje pro firmu náklad, ale investici do budoucna (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 35). Výběr metody determinují také faktory jako věk účastníků, současná a požadovaná úroveň vědomostí, dovedností, úroveň motivace k učení.

Armstrong (2007, s. 476) uvádí předpoklady účinnosti zvolené rozvojové metody jako pocit potřeby vzdělávání za účelem zlepšení výkonu při práci, stanovení normy výkonu k měření pokroku, zpětná vazba, vzdělávaný musí cítit uspokojení ze svého vzdělávání, participace účastníka na tvorbě vzdělávacího programu, musí být zvolena vhodná metoda vzdělávání a rozvoje a metody střídány, upevnění naučeného chování.

Determinaci výběru vhodné metody různými faktory shrnují Vodák a Kucharčíková (2011, s. 112) do oblastí cílů učení, předmětu a obsahu, principů učení, lidských faktorů, také uvádí časové a materiální faktory, viz obrázek 4.

Měření efektivity vzdělávání je složité, ale lze měřit rozdíl mezi výkonem před a po vzdělávací akci, dále je možné měřit změny vlastností psychologickými testy, znalostí různými testy, dovednosti a postoje pozorováním a hodnocením chování v reálné situaci či simulací určité situace (Plamínek, 2010 s, 101).



Obrázek 4: Faktory ovlivňující volbu vzdělávacích metod (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 112)

Vzhledem k výše uvedenému a cíli této práce budu za efektivní uvažovat mentoring, pokud je vzdělávání v dané oblasti touto metodou možné a zároveň pokud mentoring facilituje, tedy urychluje, usnadňuje a prohlubuje učení či rozvoj pracovníka, jež se následně projevuje v ekonomické oblasti, navíc s ohledem na to, že mentoring je poměrně levný, což bylo rozvedeno ve druhé kapitole této práce.

3.4 Identifikace možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků

Na základě definování efektivity a dostatku relevantních informací týkajících se mentoringu a možností vzdělávání a rozvoje pracovníků organizace lze nyní identifikovat možnosti využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci. Dle vzájemných vazeb je možné určit, kam je možno dosadit mentoring do těchto oblastí a obsahů vzdělávání a rozvoje, pokud je jeho užití efektivní.

3.4.1 Dělení oblastí vzdělávání v organizaci dle Zdeňka Palána

3.4.1.1 Adaptace a orientace

V období adaptace se pracovník musí seznámit s novým pracovním prostředím, náplní práce, pracovními postupy, začlenit se do daného sociálního prostředí a pochopit kulturu organizace spočívající v normách, hodnotách, způsobu chování a užívaném stylu řízení. Pracovník ale nemusí změnit pozici, důvodem nutné znovu-adaptace totiž může být i nějaká inovace zasahující do pracovních činností na stávající pozici pracovníka. V organizacích se předávání zkušeností služebně starším kolegou při nástupu nového pracovníka děje často zcela přirozeně, avšak promyšlené poskytování podpory novým pracovníkům formou mentoringu zefektivňuje adaptační proces. Zaškolení je třeba provést přímo na pracovišti, vzdělavatel musí být odborníkem v dané oblasti, vzdělávaný potřebuje znalosti a dovednosti nutné pro práci na daném pracovním místě, vzdělavatel pomáhá i se sociální adaptací, cílené individuální vzdělávání zaškolení zrychluje a usnadňuje. Adaptace trvá většinou několik měsíců, je tedy třeba dlouhodobá spolupráce.

Mentoring dle identifikovaných znaků a přínosů pomáhá novému pracovníku rychleji se zapojit do pracovních činností, také usnadňuje stávajícím zaměstnancům přechod na novou pozici a je velmi vhodné jej využít pro začlenění absolventů. Vše, co je třeba obsáhnout v období adaptace, není možné zaznamenat, zpracovat do podoby obsahu vzdělávání, například ve formě přednášky, či nějakého manuálu. Mentoring bude přínosný zejména v případě adaptace, kdy je třeba menteeho zasvětit do složitějších pracovních činností, uchránit ho stresu z nových situací (Brumovská, Málková, 2010, s. 16), zrychlit zaškolení (Dvořáková, 2012 s. 300), předat i tacitní znalosti. Naopak pokud k plné adaptaci pracovníka stačí instruktáž, pokud bude pracovník vykonávat jen jednoduchou či monotónní činnost, pokud nebude potřebovat kontakt s ostatními pracovníky, mentoring by

byl v tomto případě zbytečný. Doporučuje se, aby měl pracovník v období adaptace k dispozici průvodce či garanta, což také koresponduje s mentoringem.

Mentoring v adaptaci umožňuje přijmout ne zcela kvalifikovaného pracovníka, zejména se uplatní v případě profesí, které jsou specifické a na které není možné se jiným způsobem připravit. Pro nové pracovníky je mentor průvodcem v novém prostředí, provádí je zácvikem, upravuje plán školení v adaptaci dle individuální potřeby nového pracovníka, poskytuje mu zpětnou vazbu. Mentoring často nestačí, nebo v případě jednoduchých úkonů ani není třeba, někdy je pouze doplňkem adaptace plně jiných typů školení prováděných jinými metodami vzdělávání, avšak mentoring přispívá plnému zaškolení nového pracovníka dle jeho individuálních potřeb, rozvíjet jeho individuální schopnosti a potenciál, motivovat k vyššímu výkonu.

Pro absolventy je mentor společníkem, který pomáhá překlenout stresující období adaptace plně nejistoty, které je zátěžovou situací pro všechny adaptované. Již samotný přechod ze školního prostředí do pracovního režimu bývá obrovským kulturním šokem pro absolventy, mentor jim pomáhá v rané fázi kariéry s odbornými, ale i mezilidskými problémy. Byť dobře ze školy v rámci kvalifikace připravení absolventi nemusí být z počátku schopni své vědomosti převést do konkrétních pracovních činností, mentor jim může být nápomocen jakousi doprofesionalizací, zvýšení jejich kompetentnosti, zejména díky vedení příkladem v reálných situacích, poskytováním hotových odpovědí. Mentoring doplňuje formální vzdělávání a výcvik tím, že nabízí individuální vedení z pozice zkušeného odborníka (Průcha, Veteška, 2012, s. 171).

V případě změny pracovní pozice, pracovní činnosti či inovace pomáhá mentor překlenout stresující období nejistoty, dané přirozenou nedůvěrou ve změny.

Spolu se zkušenostmi a znalostmi je díky mentorovi mentee seznamován s prvky firemní kultury, normami a hodnotami (Medlíková, 2013, s. 13). Pomocí mentoringu může mentor cíleně posilovat ty části firemní kultury, které jsou pro úspěch organizace zásadní. Také mentor pomáhá se socializací, uvědoměním si jak se lidé v organizaci chovají, o čem spolu hovoří, pomáhá v navazování neformálních vztahů, začlenění se do kolektivu.

Mentoring absolventům a ostatním pracovníkům zpřístupňuje dovednosti, které nelze získat v rámci formálního vzdělávání, například v oblasti prodejních dovedností a úspěšnosti v nich je třeba teorie, výcvik, ale zejména modelové situace a zpětná vazba, což může poskytnout právě mentor.

Efektivní podporou pracovníků v nadnárodních firmách či mezinárodních týmech je interkulturální mentoring. Umožňuje předání získaných znalostí a zkušeností mentora zejména v oblasti, jak se jinakost dané kultury konkrétně projevuje a jak si s ní poradit v každodenním pracovním procesu, je velkým přínosem v oblasti urychlení adaptace nového pracovníka.

Přínos pro organizaci má mentoring v adaptaci v oblasti snížení fluktuace, zvýšení produktivity a pracovní spokojenosti (Dvořáková, 2012, s. 162). Nehledě na to, že věnuje-li se mentor pracovníku v adaptaci, je to výhodou i pro ostatní kolegy nového pracovníka, kteří tak mají více času na svou vlastní práci.

3.4.1.2 Vzdělávání dané ze zákona

Ze Zákoníku práce vyplývá, že je zaměstnavatel povinen zaškolit nového pracovníka, zejména absolventa, čemuž se věnuje předchozí subkapitola, dále stanovuje povinnost pečovat o další odborný rozvoj zaměstnanců, viz následující dvě subkapitoly.

Normativní školení vede zejména k odborné způsobilosti pro výkon určitých profesí. Základ spočívá v kvalifikaci pracovníka, získání potřebných akademických titulů či certifikátů. Je zde přesně daná oblast vzdělávání, neměnný obsah, osnovy, tituly lze získat pouze formálním vzděláváním. Obecně se nejedná o oblast vzdělávání, ve které by bylo možné pokrývat mentoringem, ten naopak umožňuje volbu obsahu vzdělávání, upracovat cíl vzdělávání dle potřeb menteeho, vlastní tempo.

Všichni pracovníci jsou v oblasti bezpečnosti práce školeni plošně a opakovaně. Z těchto důvodů také není mentoring vhodnou metodou vzdělávání v rámci normativního školení, plošné poskytování mentoringu nelze z časových důvodů na straně mentora, je vždy třeba vybrat vhodné jedince s potenciálem k rozvoji, který lze mentoringem facilitovat. Mentoring se vyznačuje jinými znaky. Zmínit bychom ho mohli pouze v případě podpory motivace, rozvoje jednotlivce jen v určité oblasti doformovat dovednosti či znalosti, zjištění důvodu pochybení.

3.4.1.3 Doškolení

Doškolení spočívá v udržování a obnovování znalostí a dovedností pracovníka, v prohlubování kvalifikace, jejím zvyšování a rozšiřování. I pro doplňování znalostí získaných formálním vzděláváním je mentoring vhodný (Lacina, 2016, s. 22), jednalo by se o rozvojový mentoring poskytnutý v případě, že je třeba rozvinout pracovníka v určité

oblasti, prohloubit a rozšířit jeho individuální znalosti a dovednosti, které může poskytnout odborník přímo na pracovišti, kdy je třeba dlouhodobější spolupráce k předání všeho potřebného a u pracovníka je identifikován potenciál k rozvoji.

3.4.1.4 Rekvalifikace

K rekvalifikaci, tedy změně profesní role či zaměření pracovníka v rámci organizace, může dojít v případě plánované změny, zajištění interní mobility pracovníků, tedy přesunu či povýšení pracovníka, nebo v rámci kvalifikační přípravy personálních rezerv. V těchto případech se jedná o novou situaci pro pracovníka, kdy prochází jistým druhem adaptace, pročež mentoring může být efektivní a facilitovat získání nových znalostí a dovedností, což bylo uvedeno výše.

3.4.1.5 Vzdělávání v rámci outplacementu

Pro pomoc pracovníkovi, který odchází z organizace, překlenout toto obtížné období, může být mentoring vhodnou a efektivní pomocnou metodou, protože v rámci outplacementu potřebuje pracovník doplnit své znalosti dle jeho individuálních potřeb, zejména v oblasti hledání si nového zaměstnání, psaní životopisu, pracovního práva, sociálního zabezpečení, dále potřebuje odcházející pracovník psychickou podporu a nácvik dovedností v oblasti výběrových rozhovorů. Mentor, odborník v těchto oblastech, může přinést odcházejícímu pracovníkovi podporu a vedení. Dle znaků mentoringu tedy je tato oblast pro jeho využití vhodná a mentoring by byl efektivní. Samozřejmě, v případě odchodu většího množství pracovníků organizace nebude možné poskytnout takovou podporu každému, pomoc mentora je možná pouze v případě jednotlivců. Pro organizaci je důležité, aby pracovník odcházel s dobrým pocitem, že se o něj organizace postarala, ovšem obávám se, že se jedná spíše o ideální model, než běžně využitelnou praxi, organizace mají ekonomický zájem na vzdělávání zůstávajících pracovníků, ne odcházejících. Odcházející pracovník také spíše nebude mít chuť s organizací dále takto úzce spolupracovat.

3.4.2 Dělení dle Michaela Armstronga

Armstrong (2007, s. 461) rozlišuje čtyři druhy vzdělávání, vzdělávání instrumentální vedoucí ke zlepšení ve výkonu dané práce, poznávací ke zlepšení znalostí a pochopení daného problému, citové s cílem formování postojů nebo pocitů a

sebereflektující v důsledku nových znalostí. Z pohledu tohoto dělení je mentoring metodou kombinující v sobě všechny čtyři Armstrongem uváděné druhy vzdělávání. V rámci mentoringu jsou mentorem, tedy odborníkem, předávány znalosti, postupy vedoucí ke zlepšení výkonu pracovníka, působící v kognitivní i emoční oblasti, kdy mentor vštěpuje mentee mu normy a hodnoty organizace, proces zahrnuje i zpětnou vazbu a sebereflexi. Samozřejmě, i když v rámci mentoringu je možné se vzdělávat ve všech uvedených oblastech, je třeba mít stále na paměti, že mentoring představuje déletrvající komplexní proces, probíhající v určitých fázích, dle svých principů, že je založený na dobrovolnosti a vztahu určitých kvalit mezi oběma aktéry. Tudíž, i když mentoring může být efektivní a facilitovat vzdělávání pracovníka ve všech uvedených oblastech, je třeba řádně vyhodnotit, zda například požadované znalosti či dovednosti nemůže pracovník nabýt efektivněji jednodušší metodou jako instruktáž nebo jinou metodou. Mentoring bude zvolen zejména v případě, kdy jsou znalosti složitě přenositelné, jako například tacitní znalosti, které se přenáší nejlépe pomocí metod vzdělávání a rozvoje založených na individuální simulaci a nácviku v reálných situacích, a kdy je třeba na rozvoji déle pracovat. Vždy je třeba dbát na to, že obsah vzdělávání by měl odpovídat obsahu práce účastníků a použité metody by měly odpovídat účelu vzdělávání a potřebám účastníků, jejich práci, vzdělávacím potřebám, zkušenostem, úrovni znalostí a dovedností, jejich motivaci ke vzdělávání Armstrong (2007, s. 476).

3.4.3 Dle Františka Hroníka

Hroník (2007, s. 128-129) označuje mentoring jako vhodnou metodu on-the-job vzdělávání manažerů, s čímž lze souhlasit, protože se jedná o vysoce odbornou komplexní činnost, kvalifikaci pro ni není možné získat v žádné škole či kurzu, kombinuje profesní i osobní rozvoj, kdy je třeba zvolit individuální způsob vzdělávání dle potřeb daného manažera. Samozřejmě vždy je třeba zjistit, zda má manažer o takovou pomoc opravdu zájem, zda je ochotný se rozvíjet a zda má potenciál k dalšímu rozvoji.

Ostatní Hroníkem identifikované oblasti jsou příliš obecné, takže není možné jednoznačně určit, ve kterém případě by mohl být mentoring vhodnou a efektivní metodou vzdělávání a rozvoje, obecně by jeho využití efektivní nebylo, i když tvrdé i měkké dovednosti mentee v průběhu mentoringu získává.

3.4.4 Dělení oblastí vzdělávání dle Josefa Koubka

Pokud jde o dělení dle Koubka, tak tyto oblasti již byly popsány či budou popsány níže, dále Koubek uvádí dělení metod vzdělávání dle druhu práce vykonávané pracovníkem (Koubek, 2007, str. 266). Obsah vzdělávání musí korespondovat s obsahem práce účastníků vzdělávání, stejně tak použité metody. Manuální pracovníci potřebují výcvik ke zručnosti, znalostní pracovníci spíše aktualizaci znalostí, technologií a měkkých dovednostech (Barták, 2006, s. 23).

3.4.4.1 Manuální pracovníci

Manuálně pracující také procházejí zaškolením v rámci adaptace, normativním vzděláváním, přeškolením a doškolením z důvodu změny v náplni práce či inovací, v průběhu své pracovní dráhy často několikrát mění zaměstnavatele, tudíž je jim třeba z pohledu vzdělávání pracovníků v organizaci věnovat pozornost. Neprávem jsou někdy opomíjeni. Avšak mentoring pro jejich vzdělávání spíše není užíván. Pro manuální pracovníky je hlavní nácvik motorických činností, kdežto mentoring je o komplexním vzdělávání a rozvoji a spíše o přenosu znalostí. Manuálně pracující nejčastěji absolvují instruktáž, což je krátký zácvik realizovaný prezentací a předvedením pracovního úkonu, který vzdělávaný pozoruje, poté napodobuje a opakuje. Tato metoda je v případě jednoduchých úkonů rychlá a účinná, je dostatečná.

3.4.4.2 Znalostní pracovníci

Mládková (2008, s. 3) uvádí, že znalostní pracovníci tvoří polovinu až dvě třetiny pracovníků v rozvinutých ekonomikách. Znalostní pracovníci jsou definováni jako pracovníci používající při práci více mozek než ruce, na znalostech v jejich hlavách je organizace často závislá, bývají to specialisté ve svém oboru. Znalostní pracovníci potřebují udržovat a rozšiřovat své znalosti, udržovat a vytvářet vztahy s jinými pracovníky, je třeba podporovat jejich samostatné rozhodování, tedy komplexní rozvoj. Část znalostí získají znalostní pracovníci z metodik a úvodního školení, jedná se hlavně o explicitní znalosti. Další získají časem, vlastní praxí, jsou to tacitní znalosti, ovšem část těchto jim může zprostředkovat i mentor tím, že jim nabídne řešení konkrétních situací a předání užitečných znalostí, které by jinak pracovník sbíral dlouhou dobu. Jak uvádí Vymětal, Diačiková a Váchová (2005, s. 207) je třeba v organizaci vytvořit takové podmínky, aby specialisté mohli a chtěli maximálně využít své znalosti a dovednosti ve prospěch organizace. Mentoring je jeden ze způsobů sdílení znalostí a jejich udržení

v organizaci, je nápomocný v oblasti knowledge managementu. Pro efektivní řízení znalostí je rozhodující přístup manažera, jeho podpora znalostí pracovníků, kteří jsou schopni jejich využíváním vytvářet nové nápady (Truneček, 2004, s. 155-156). Dále je klíčová kultura organizace vedoucí ke sdílení znalostí mezi pracovníky a nebojí se předávat informace jiným.

Využití pro vzdělávání a rozvoj znalostního pracovníka mentoring bude efektivní v případě rozvoje pracovníka, komplexního vzdělávání v období adaptace, zejména tam, kde není možné získat formálním vzděláváním příslušnou kvalifikaci, například u prodejců i v případě měkkých dovedností, například také v oblasti řízení času (time managementu). Znalostní pracovník si potřebuje promyslet, co bude dělat prioritně, či kdy to bude dělat, zda úkol není lepší delegovat, mentor může pomoci pracovníku tyto dovednosti rozvinout dle jeho individuální potřeby, silných a slabých stránek, schopnosti vyrovnat se se stresem.

Mezi specialisty patří samotní mentoři, které tato pozice mimo jiné nutí aktualizovat své znalosti, protože to od nich ostatní očekávají, tak je udržují na vyšší úrovni.

3.4.4.3 Manažeři

Rozvoj manažerů se týká rozvoje jejich kompetencí, tedy schopnosti samostatného rozhodování, přijímání zodpovědnosti, schopnosti dotahovat věci do konce, orientace na zákazníka, schopnosti reagovat na měnící se podmínky, schopnosti sebevzdělávání a učení, inovativnosti při řešení úkolů, sociální kompetence, týmové práce a sdílení znalostí.

Mentoring je pro vzdělávání a rozvoj manažerů zvlášť vhodnou metodou, protože pro cílený rozvoj manažera je nutný individuální přístup. Mentoring je vhodný pro nově povýšené manažery (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 48), ale také k rozvoji dle potřeb identifikovaných u stávajícího manažera v oblasti určitých specifických odborných i osobnostních kompetencí, aby byl následně schopen lépe vykonávat svou práci. Díky mentoringu může mentee dosáhnout výsledku, který by byl pro něj jinak nedostupný, nebo dostupným za dlouho. Cíli mentoringu jsou vedení manažera, podpora jeho vlastní iniciativy, jeho osobního rozvoje, také získání zpětné vazby, která mu nemůže být jinde poskytnuta. Učení se akcí, tedy vystavováním skutečným problémům, pomáhá přenosu nabytých vědomostí do praxe (Armstrong, 2007, s. 472).

Manažer odcházející na jinou funkci si najde svého nástupce, na kterého postupně deleguje své úkoly, odpovědnost za cíle, společně na nich pracují, poskytuje mentee

zpětnou vazbu, ukazuje svá řešení, předává získané zkušenosti. Co starý manažer nabýval roky, získá nový za pár měsíců.

Mentoring v organizaci napomáhá snaze změnit kontrolní a direktivní styl řízení k podporujícímu a motivujícímu (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 97). Lídři v rámci mentoringu pro řídicí pracovníky zjišťují v jakých oblastech se potřebují zlepšit, rozvíjejí svůj způsob řízení a vedení lidí a své strategické myšlení. Také si mohou díky mentorovi vytvářet nové vazby a plánovat dlouhodobé perspektivy kariéry (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 98).

Mentoring je široce uplatňován právě v oblasti rozvoje manažerů, ale i talentů. Plánování následnictví velmi úzce souvisí s řízením talentů, kdy organizace usiluje o udržení pracovníků schopných plnit klíčové role, je třeba identifikovat klíčové pracovníky, jejich aktuální úroveň znalostí a dovedností a co potřebují znát a být schopni vykonávat na nové pozici. Vhodný mentor následně může pracovat s daným pracovníkem na překlenutí rozdílů mezi současným a požadovaným stavem. Zde je mentoring vhodný a efektivní, protože se jedná o vysoce individualizované vzdělávání, které je třeba celé přizpůsobit určitému účastníku vzdělávání a cíl který není možné dosáhnout jinou metodou vzdělávání a rozvoje. Mentoring napomáhá manažerovi v rozvoji inovací a kreativity, podporuje strategické rozhodování a myšlení, řešení problémů a konfliktů, usnadňuje komunikaci v organizaci (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 97).

3.4.4.4 Seniorní pracovníci, rozvoj mentora a age management organizace

Pracovníci, kteří ve firmě dosáhli nejvyšší možné pozice, jsou nositeli know-how, mohou být díky jmenování mentory, tudíž díky možnosti předávat své znalosti a dovednosti, dále motivováni setrvat ve firmě a podávat požadovaný výkon (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 98). Pro mentora může být tato funkce motivací udržení si či rozvoje jeho odborných a sociálních kompetencí. Mentorování má pro mentora význam i v oblasti uvědomění si jaký on sám má význam pro organizaci, že je to člověk hodný následování. Mentor se také může vedením mentoringu zdokonalovat v měkkých dovednostech, rozvíjet své komunikační a manažerské dovednosti. Také může mentoring sloužit jako možnost identifikace oblastí pro vlastní další rozvoj mentora.

Také obrácený neboli reverzní mentoring, kdy seniorní pracovník získává nové poznatky od nováčka je vhodnou metodou rozvoje pro seniorní pracovníky či mentory v případě pocitu, že organizaci po několika letech působení již nemají co nového

nabídnout. Například Lazarová uvádí, že mentoring může být velmi přínosný pro starší učitele ve smyslu znovu socializace a revitalizace (Lazarová, 2011, s. 142), kdy se učitelům do mentoringu zapojeným následně zlepšily vztahy s žáky i kolegy.

Age management se zabývá řízením věkové struktury pracovníků organizace (Kocianová, 2012, s. 111-116), věnuje se strategiím a postupům k podpoře věkové diverzity na pracovišti a efektivního využití pracovníků dle věku, také bojuje proti věkovým bariérám, věkové diskriminaci. Souvisí s řízením talentů a nástupnictvím, zaměstnatelností starší generace, mezigeneračním předáváním znalostí. Mentoring pomáhá podpoře spolupráce mezi generacemi, překlenutí generačních rozdílů (Keel, 2009, s. 151).

3.4.5 Řízení kariéry a talent management

V rámci talent managementu je uplatňováno množství přístupů a metod vzdělávání a rozvoje pracovníků, včetně mentoringu. Za talent může být považován vrcholový manažer, v jiných souvislostech perspektivní řadový pracovník či dokonce absolvent (Kocianová 2012, s. 110). Talent management se v organizaci týká přibližně pěti až deseti procent zaměstnanců (Hroník, 2007, s. 97). Mentoring je v tomto případě vhodnou a efektivní metodou, protože umožňuje individuální vedení k plnému rozvoji potenciálu pracovníka, který facilituje. Formou sponzorství může mentor podporovat menteeho tím, že ho postrkuje vpřed k žádoucím projektům nebo zaměstnáním, zviditelňuje jej vysoce postaveným lidem (Arnold, 2007, s. 556), pomáhá mu postoupit na vyšší pozici v rámci organizace, v chráněném prostředí má možnost rozvíjet svou iniciativu a tvořivost. Mentoring je uplatňován v oblasti rozvoje talentů (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 97), kdy jsou nejčastěji v rámci development centre identifikovány silné stránky pracovníka, ale i rozvojové potřeby pracovníka. Také je to jedna z možností, jak motivovat klíčové pracovníky v setrvání v organizaci.

Cíli mentoringu v oblasti řízení talentů je rozvoj jejich kariéry a profesní růst v organizaci na základě formování jejich odborných znalostí a dovedností, osobnosti jedince, motivace, loajality k organizaci, to vše díky facilitaci individualizovaného učení menteeho v prostředí emočního bezpečí, k plnému využití jeho pracovního potenciálu. Efektivitu mentoringu v oblasti kariérního rozvoje jedince potvrzují i Gayle, Sullivan (2005, s. 549) potřebuje-li pracovník pro pokrok v kariéře rozšíření svých zkušeností

(Cunningham, Dawes, Bennett, 2004, s. xii). Také je vhodné jeho užití pro vytvoření kariérního plánu, posouzení perspektiv možného rozvoje pracovníka, budoucích profesních cílů a alternativních cest k dosažení těchto cílů.

Do práce s talenty patří i trainee programy, kdy jsou vybráni absolventi škol, kteří následně procházejí přípravou na určitou práci v organizaci, absolvují kurzy, rozvojové programy a mají přiřazeného mentora, díky kterému absolvent získává přehled o dění v organizaci, účastní se vybraných projektů, absolvuje kolečko s cílem najít takové pracovní místo, kde bude možné efektivně využít jeho talent a schopnosti (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 97-98). Mentor je absolventovi v tomto procesu nápomocen, zejména při řešení úkolů a běžných situací z každodenní pracovní praxe.

3.4.6 Dle oblastí formování

3.4.6.1 Dle úrovně změny

Mentor zprostředkovává menteeovi hotové odpovědi, pomůže mu rychle získat know-how, uvádí konkrétní příklady ze své praxe, tudíž i část tacitních znalostí. Pokud je sdílení znalostí základní cestou ke zvýšení produktivity podniku a kritické je, aby lidé, co se naučili, také využívali, z tohoto pohledu je mentoring vhodnou a efektivní metodou řízení a rozvoje znalostí, také se tak v organizacích uplatňuje (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 97), podporuje vznik a rozvoj kultury učící se organizace (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 97). Ze znaků mentoringu vyplývá, že mentor je odborník, hlavně je tedy předávána odbornost, poskytuje hotové vzorce chování dle své zkušenosti, znalost organizace.

Skutečný význam v práci mají jen ty vědomosti, které umíme prakticky využívat, díky kterým dokážeme řešit teoretický úkoly či skutečnou situaci, tedy uplatnění v chování (Skalková, 2007, s. 154). Dovednosti znamenají umět uplatnit znalosti ve svém chování (Hroník, 2007, s. 38). Obecně k vytváření dovedností obvykle vede cvičení (Skalková, 2007, s. 166), způsob osvojení si konkrétních dovedení je přímo při na pracovišti při výkonu práce, mentor zde působí jako facilitátor úkolů, které mají přivést menteeho k praktickému využití, usnadňuje, umožňuje a urychluje rozvoj znalostí a dovedností a jejich praktické aplikace (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 34). Pro lepší zapamatování je důležité moci si vše vyzkoušet v praxi. A také zpětná vazba (Hroník,

2007, s. 55). Což odpovídá mentoringu. Mentor identifikuje chybu v chování, zaměří se na ni, následně vysvětlí a ukáže efektivnější způsob jednání v dané situaci, tak aby jej mentee přijal.

Nejhůře jsou ovlivnitelné postoje. Ale i v tomto případě může být nápomocen mentoring díky poskytnutí vzoru. Mentor je pro menteeho vzorem, mentee je motivován ho napodobovat, má touhu ho následovat (Armstrong, 2011, s. 54), což může napomoci změně postoje.

3.4.6.2 Oblast měkkých a tvrdých dovedností

Koubek (2014, s. 25) uvádí, že velmi důležitou roli v rozvoji měkkých dovedností (soft-skills) hrají koučování a právě mentoring, kterým je možné do jisté míry formovat i osobnost jedince. Mentoring může facilitovat rozvoj menteeho v oblasti komunikačních technik (Lacina, 2016, s. 22), rozvoje psychické odolnosti menteeho a jeho sebevědomí a schopnosti sebeřízení. Zlepšování jeho schopností převzít odpovědnost, a to individuálním vedením, ukázkou fungujících postupů a poskytováním emoční podpory, na základě identifikace určitého konkrétního deficitu, nebo také získáním nové znalosti či dovednosti. Mentee sám může teoreticky vědět, v čem má mezery, co nedělá tak dobře, z čeho má obavy, s mentorem potom tuto oblast může nacvičit v chráněném prostředí a se zpětnou vazbou. Samozřejmě, formování měkkých dovedností je možné spíše jemně, vše je třeba si nejen vyzkoušet, ale spíš zažít, rozvoj je možný v dlouhodobém horizontu. Mentoring pomáhá stát se skutečným profesionálem, aby byl pracovník schopen pracovat efektivněji a na náročnějších úkolech. Měkké dovednosti mentee využívá i mimo organizaci a přenesl si nově naučené i do dalšího zaměstnání a osobního života, tudíž je pro něj rozvoj v této oblasti i růstem do budoucí kariéry.

Tvrdé dovednosti (hard-skills) jsou v rámci mentoringu formovány, protože mentor je právě tím odborníkem, který předává menteeemu své know-how, znalosti a dovednosti v daném oboru, a to již v krátkodobém horizontu. Ovšem tyto dovednosti je možné formovat i jinými metodami vzdělávání, obecně se nedá určit, zda je mentoring v tomto případě vhodnou a efektivní metodou, využijeme ho jistě, pokud se nám bude jednat o komplexní rozvoj jedince, bude třeba dlouhodobé individuální vedení.

3.4.6.3 Motivační rozvojové aktivity

Pracovní motivace vyjadřuje přístup jednotlivce k práci, ochotu pracovat. Motivační rozvojové aktivity spočívají v orientaci na faktory psychologicko-sociální jako je identifikace pracovníka s organizací, změna pracovního prostředí. Jejich účelem je posílení motivace pracovníků ke zvýšení výkonnosti pracovníka (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 77) a následně výkonnosti organizace. Existuje mnoho teorií pracovní motivace. Funkcí práce pro člověka je zabezpečení prostředků na stavu a bydlení, ale i strukturování času a řád, pravidelná sociální interakce, zážitky tvořivosti, dovednosti, smyslu života, zdroj osobního statusu a identity, zdroj aktivity. Pracovní činnost tedy není jen zdroj obživy (Wágnerová, 2008 s. 16), ale také prostředek přinášející uspokojení ze samotného průběhu práce, z dosažených výsledků, ze sociálního postavení a prestiže nositele profese, ze sociálních vztahů a ocenění. Důležité je uznání, růst, možnost iniciativy.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 105) uvádí, že motivačními faktory vzdělávání jsou udržení si pracovního místa, nebo pracovní postup, získání jiného pracovního místa nebo zlepšení postavení v pracovním týmu, získání kvalifikace, využití naučeného v práci, seberealizace, zvýšení pracovní výkonnosti nebo kvality práce, vyšší připravenost na změny, nebo také lepší plat.

Mentoring by měl být dobrovolný, základním předpokladem je, že mentee je sám motivován vzdělávat se v tom, v čem zaostává. Mentoring přenáší řízení vlastního učení se na menteeho a posiluje tak jeho vnitřní motivaci ke vzdělávání a rozvoji. Zvyšuje zdravé sebeuvědomění. Clutterbuck a Megginson (2006, s. 30–31) uvádějí čtyři oblasti přínosu mentoringu, je to zlepšení výkonu zaměstnance a společnosti, implementaci organizační politiky, dále, neopomenutelný rozvoj znalostí a dovedností, přínosy v oblasti řízení změn a nástupnictví a právě zvýšení motivace pracovníků. Mentor poskytuje menteemu bezpečné přátelské prostředí, emocionální podporu, povzbuzuje k rozvoji, dává rady a aktivně naslouchá. Mentoring tedy sám může působit jako motivační faktor. Přičemž je třeba brát v úvahu, že vztah motivace a výkonu má tvar obráceného velkého U, tudíž podmotivování i přemotivování pracovníka vedou k nízkým výkonům (Wágnerová, 2008 s. 18).

Rozvoj potenciálu pracovníka formou mentoringu může být i součástí prevence syndromu vyhoření, což je ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí pracovníka (Hartl, Hartlová, 2000, s. 586), stav vyčerpání, který je konečným stádiem reakce na

chronický stres, má negativní vliv na výkonnost pracovníka. Pomoci může v tomto případě posilování smysluplnosti práce pracovníka, jeho významu v organizaci, zpětná vazba, zvyšování autonomie pracovníka.

3.4.6.4 Příprava na změny, inovace a nové technologie

Walker (2003, s. 98) rozděluje oblasti neformálního vzdělávání pracovníků na pracovišti na pragmatické vzdělávání spočívající ve znalostech a dovednostech nutných pro výkon práce. Na dovednosti nutné pro umění přizpůsobovat se změnám, schopnosti nutné ke spolupráci a pochopení podnikové kultury. Z těchto oblastí jsem se ještě nevěnovala přípravě na změny. Vzhledem k množství změn, které okolo nás probíhají je zřejmé, že odpovědnost za přípravu lidí na změny pro organizaci velmi důležitá, jejím úkolem je nastavit, aby pracovníci problém viděli jako výzvu, aby pracovníci motivovali ostatní vlastním příkladem, aby budovali pozitivní vztahy, dovedli myslet v alternativách (Barták, 2008, s. 60). Mentoring je efektivní využití právě v oblasti podpory pracovníků ve změnách, dílčích i velkých strukturálních (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 97). Rozvojový mentoring podporuje rozvoj menteeho, který poznává a prochází nějakým druhem změny (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 98), poskytuje bezpečný prostor, oporu při implementaci změny. Obecně je dobré předpokládat, že každá změna vyvolá u pracovníků nejdříve obavy, pocity nejistoty, které mohou být zdrojem nežádoucího chování, tyto je ale možné vhodnými opatřeními regulovat (Lazarová, 2011, s. 5-7). Mentoring díky individuálnímu vedení příkladem, poskytování hotových odpovědí, snížení stresu a přátelském vztahu účastníků umožňuje identifikovat obavy ze změny.

Tvořivost, kreativita, je velmi různě definovaná, obecně se jedná o schopnost nalézt řešení neznámé problémové situace, pokud známé řešení nelze využít, kreativita přináší inovace, zvyšuje efektivitu práce a výkon, konkurenceschopnost a prestiž organizace (Barták, 2015, s. 117). Mentoring je široce uplatňován v oblasti rozvoje manažerů, ale i růstu talentů, kde napomáhá rozvoji inovací a kreativitě (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 97).

3.4.7 Dle přístupu organizace ke vzdělávání

3.4.7.1 Vzdělávání a rozvoj jako personální činnost

Mít správné lidi na správných místech, udržet si je, motivovat je a rozvíjet jejich dovednosti patří mezi základní personální činnosti (Crainer, 2000, s. 195). Mentoring, jak již bylo uvedeno výše, se používá k formování odborných znalostí a dovedností menteeho, doformování dle potřeb daného pracovního místa a organizace, odhalení možného deficitu, také rozvoji jeho osobnostních charakteristik, pro vyšší efektivitu a výkonnost pracovníka. Také k ovlivnění kariéry menteeho a využití jeho potenciálu. Je to tedy také jeden z nástrojů řízení lidí.

3.4.7.2 Kompetenční přístup oproti systematickému

Kompetenční přístup ve vzdělávání a rozvoji pracovníků je užitečný svou efektivitou, na základě analýzy vzdělávacích potřeb jsou voleny vzdělávací aktivity nejvhodnější pro rozvoj v určené oblasti. Vzhledem k individualizaci pozic, je nutná i individualizace vzdělávání pracovníků, dle potřeby konkrétních kompetencí pro výkon na daném pracovním místě. Mentoring tak je nápomocný k formování, dotvoření kompetencí pracovníka, protože se nedá předpokládat, že lze vždy na trhu práce nalézt člověka, který bude obsazovanému pracovnímu místu zcela vyhovovat.

Systematický přístup ke vzdělávání předpokládá vzdělávání a průběžný rozvoj pracovníků dle jejich konkrétních potřeb, potřeb organizace, dnešních i pro budoucnost využívající různé kombinace metod vzdělávání a rozvoje pracovníků. V rámci tohoto přístupu je mentoring jednou z užívaných metod.

3.4.7.3 Reaktivní a proaktivní dle potřeby a přístupu ke vzdělávání

Buckley a Caple (2007, s. 31) rozlišují reaktivní přístup a proaktivní přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků. Z tohoto pohledu je mentoring využíván v rámci obou přístupů. V případě adaptace, inovací, nástupnictví se jedná o přístup proaktivní. V případě reaktivního přístupu by se jednalo o situaci, kdy je identifikován určitý vzdělávací deficit, který je vhodné řešit metodou mentoringu. Mentoring tedy obecně může být efektivně využíván v rámci obou těchto přístupů a bude třeba vždy individuálně určit, zda je zrovna tou nejvhodnější metodou a jeho užití bude efektivní.

3.4.8 Dle přístupu k učení

3.4.8.1 Tradiční či moderní modely vzdělávání

Vzdělávání pracovníků v organizaci může být zprostředkováno tradičními metodami nebo formou e-learningu či blended learningu. Mentoring je možné realizovat i formou e-learningu, nebo alespoň částečně. Samozřejmě nejedná se o obvyklé řešení, ale pokud si představíme nejmodernější možnosti e-learningu, zejména online komunikaci s použitím webové kamery a sluchátek, může být zážitek téměř jako v případě prezenční formy. Vhodné řešení to bude v případě, že jsou pracovníci od sebe vzdálení a není možné, nebo by bylo příliš časově či finančně náročné se sejít na jednom místě.

3.4.8.2 Učení z výkonu

Učení se je možné z vlastního výkonu nebo z výkonu učitele, z tohoto pohledu je mentoring kombinací obou. Jednak se jedná o učení se z výkonu učitele, protože mentor je vzorem, poskytuje hotové odpovědi, příklady z praxe. Dále ale také podporuje menteeho ve zkoušení si situací, poskytuje mu chráněné prostředí a nutnou zpětnou vazbu.

3.4.8.3 Autoritativní či participativní přístup

V mentoringu je mentee spoluvůrcem. Cíle jsou stanovovány či upravovány dle potřeb menteeho, rozhodně se tedy jedná o participativní přístup ke vzdělávání, mentee je v něm aktivním činitelem, jedná se o jeden ze základních předpokladů pro efektivní výkon mentoringu. V rámci čistě autoritativního přístupu se mentoring v žádném případě neuplatní.

3.4.9 Dle organizačních podmínek

3.4.9.1 Dle zajištění

Dle organizačního zajištění lze rozdělit vzdělávání na interní a externí. Hroník (2007, s. 105) uvádí, že mentor bývá výhradně z dané organizace, využití externího mentora za příliš časté nepovažuje. Důvod vidí v samotné podstatě mentoringu, totiž, že mentor je pro menteeho vzorem, dle principu seniority a exteritoriality má mít v organizaci vysokou a uznávanou pozici. Externí mentoring tedy využijeme v případě, že existuje vhodný odborník, vzor mimo organizaci, který poskytuje služby mentora. Ovšem vždy je třeba dle fází mentoringu nejdříve řádně posoudit, zda bude dvojice kompatibilní.

3.4.9.2 Dle počtu účastníků

I když je v odborné literatuře uváděn i mentoring týmový či skupinový, jeho hlavní pole působnosti je v rámci individuálního vzdělávání, pro které je zvláště vhodný, protože respektuje zvláštnosti vzdělávaného, jeho silné a slabé stránky (Barták, 2015, s. 11), postupuje dle androdidaktických zásad. „*Individualizovaná podpora pomocí systému mentoringu má dle dosavadních výzkumů více než 60% efektivitu (vztaženo ke změnám ve vlastní praxi dosažených danou formou vzdělávání) oproti cca 15% efektivitě klasických seminářů.*“ (Šneberger, 2012, s. 6). Z toho však vyplývá i limit mentoringu, a to že jej nelze poskytovat plošně či hromadně vzhledem k časové náročnosti na straně mentora. Mentoring poskytuje všechny výhody individuálního vzdělávání, je ale třeba pečlivě identifikovat, komu tuto podporu poskytnout, organizace má na vzdělávání a rozvoj pracovníků vždy jen určitý omezený budget, pečlivým výběrem je třeba zvýšit pravděpodobnost, že investice do vzdělávání budou vynaloženy efektivně.

3.4.9.3 Dle ceny

Mentoring může být možností, jak udržet zaměstnance organizace motivované a výkonné, a to za nízkou cenu. U nováčků mentoring umožňuje rychlejší nástup výkonu a menší pravděpodobnost, že získají nevhodné návyky, mentoři se díky vedení mentoringu protrenují v komunikačních dovednostech. Mentoring je možnost jak motivovat téměř zadarmo (Stone, 2007, s. 157). I když, čím je organizace menší, tím přestává být pro organizaci výhodné zavádění vlastního systému interních mentorů, pokud by tito vykonávali jen funkci mentora, neměli jinou hlavní pracovní činnost, za kterou jsou placeni.

3.5 Závěry identifikace možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci

Obecně je mentoring vhodnou a efektivní metodou vzdělávání a rozvoje pro široké množství pracovníků, od řadových pracovníků, přes specialisty až po top manažery, od nových pracovníků a absolventů přes seniorní pracovníky. V rámci změny pracovní pozice a talent managementu. Pro manuální pracovníky vhodný není.

Uplatní se v rozvoji i vzdělávání všude tam, kde je vhodná individualizovaná forma pomoci při komplexním vzdělávání a rozvoji pracovníka zacílená na konkrétní potřeby

konkrétního jedince, které není možné efektivně řešit nějakým hromadným vzděláváním. Neuplatní se v případě autoritativního přístupu ke vzdělávání, kde je předem daný a závazný obsah vzdělávání a časová dotace. Mentoring se naopak odklání od vzdělávání založeného na předepsaném obsahu a zaměřuje se spíše na rozvoj individuálního potenciálu jednotlivce, dle jeho jedinečných potřeb, kdy je pro pracovníka daleko více přínosné sledovat své vlastní zájmy a hromadné kurzy pro jeho růst nejsou efektivní.

Mentoring je využitelný k přenosu profesních a sociálních kompetencí mentee, udržení či zvýšení jeho motivovanosti ke vzdělávání a rozvoji. Z pohledu obsahu vzdělávání je efektivní zejména k přenosu odborných znalostí a dovedností, zkušeností mentora, částečně i tacitních znalostí, které je vhodné aby mentee převzal od svého vzoru, umožňuje doprofesionalizaci v oblastech, na které nelze připravit v rámci formálního vzdělávání. Má své místo v oblasti uvedení do kultury organizace, kariéřním růstu menteeho díky zviditelnění mentorem, předání užitečných kontaktů, dále v rozvoji měkkých dovedností.

Zejména je vhodné zvolit mentoring v období adaptace pracovníků, kam lze zařadit i přizpůsobení se změně či inovaci v organizaci. Dále jako rozvojový mentoring pro stávající pracovníky, v talent managementu.

Konkrétně může mentoring přispět k lepšímu propojení mezi teorií a praxí díky vysoké míře účastníka v učebním procesu, napomáhat rozvoji inovací a kreativitě, sdílení znalostí, know-how v organizaci, tedy v oblasti knowledge managementu, podporuje strategické rozhodování a myšlení, umožňuje řešení problémů a konfliktů, usnadňuje komunikaci v organizaci. Vede ke zlepšení výkonu jednotlivce, týmů i organizace.

Z pohledu dalších přínosů užití mentoringu je nutno zmínit, že se uplatní jako nástroj age managementu k propojení generací, překlenutí generačních rozdílů, a s respektem k jejich roli v kultuře organizace, snížení fluktuace v adaptačním období pracovníků, zvýšení loajality pracovníka k organizaci, motivaci k setrvání v organizaci, v oblasti řízení pracovního výkonu. Je také nápomocný jako metoda udržení odbornosti a rozvoje samotného mentora.

Je však vždy třeba vycházet z identifikace vzdělávacích potřeb. Jako kritérium efektivnosti užití mentoringu nestačí hledět pouze na vhodnost individuální formy vzdělávání na pracovišti, jsou nutné i jisté předpoklady na straně menteeho, jeho ochota a aktivní zájem podílet se na řízení svého rozvoje či vzdělávání, investovat vlastní čas do

této činnosti, mít rozvojový potenciál. Základním předpokladem je také soulad dvojice mentor a mentee.

Závěr

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo vytvořit ucelený přehled možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci. K identifikaci těchto možností bylo nutné nejprve definovat mentoring jako metodu vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci, dále uvést možnosti vzdělávání a rozvoje v organizaci, definovat si efektivitu vzdělávání vzhledem k volbě vzdělávací metody. Na základě této analýzy bylo možné následně provést identifikaci možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci.

V úvodu práce byla stanovena hypotéza, že mentoring je možné efektivně využít i v mnoha jiných oblastech rozvoje a vzdělávání pracovníků, než pouze v rámci adaptace nových pracovníků, která je často zmiňována v odborné literatuře. Hypotéza byla potvrzena v závěru třetí kapitoly, ve které shrnuji možnosti využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci.

V první kapitole byly podrobně popsány vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci. Vzdělávání bylo definováno jako formování pracovních schopností pracovníka, znalostí, dovedností a pracovního chování pro činnosti související se současným pracovním místem. Rozvoj byl definován jako pojem širší než vzdělávání, který zahrnuje orientaci na budoucí kariéru, potenciál na trhu práce, zahrnuje formování pracovních schopností i osobnosti. Bylo připomenuto, že hlavním cílem vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci je zvýšení jejich výkonnosti a efektivity práce, vedoucí následně k vyšší míře naplňování cílů organizace, její konkurenceschopnosti a prosperitě. Dále byly uvedeny formy a metody užívané ke vzdělávání a rozvoji pracovníků. Nakonec různé způsoby klasifikací možností vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci dle odborné literatury, sloužící následně jako podklad pro identifikaci možností využití mentoringu v organizaci, pokud to dle jeho znaků bude efektivní.

Ve druhé kapitole byl vymezen pojem mentoring jako individuální dlouhodobá metoda neformálního vzdělávání a rozvoje pracovníka v organizaci, aktivizace jeho potenciálu, řízená mentorem a menteeem, vedoucí k určenému cíli dle potřeb menteeho. Na základě vysvětlení činnosti mentora a jeho rolí, také požadavků na menteeho, principů a forem mentoringu, byly podrobně uvedeny zásady vedení mentoringového procesu jako nedirektivní, participativní přístup ke vzdělávání, pozitivní posilování žádoucího chování. K facilitaci rozvoje metodou mentoringu dochází na základě předávání zkušeností z úspěšné praxe mentora, zpřístupnění užitečných kontaktů, nácviku dovedností, sdílení

informací o fungování organizace. Také díky vedení radou, nápodobě, vzdělávání prováděného přímo při výkonu práce.

Ve třetí kapitole byly shrnuty znaky mentoringu jako metody užívané k neformálnímu rozvoji a vzdělávání na pracovišti jako zejména, že mentoring probíhá na základě dlouhodobé spolupráce a je spolurizen mentorem a menteeem. Vzdělavatel je vždy odborník v dané oblasti. Mentoring je veden jako individuální forma učení, při výkonu práce, dosažení cíle je facilitováno i pozitivním posilováním žádoucího chování a zpětnou vazbou. Vzdělávanému jsou poskytovány hotové odpovědi, přednášeny znalosti, zkušenosti či dovednosti nutné pro práci na daném pracovním místě. Také může být rozvíjena osobnost vzdělávaného. V této kapitole byla definována efektivita vzdělávací akce.

Následoval výstup práce v podobě identifikace možností využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci. Bylo zjištěno, že adaptace a orientace nových pracovníků je samozřejmě hlavním polem působnosti mentoringu, facilituje učení nového pracovníka, zrychluje nástup jeho výkonnosti, usnadňuje sociální adaptaci jedince. Ovšem výhody individuální formy vzdělávání zacílené na potřeby konkrétního pracovníka, vedení radou od odborníka, který má zájem o rozvoj vzdělávané osoby, který je schopný poskytnout hotové odpovědi, je ochotný sdílet informace, podělit se o znalosti a zkušenosti v oblasti profesní, i v oblasti znalosti organizace, je možné využít i pro vzdělávání a rozvoj stávajících pracovníků, talentů, seniorů či manažerů, a to zejména v případě potřeby komplexního vzdělávání a rozvoji pracovníka dle jeho potřeb, které není možné efektivně řešit hromadným vzděláváním.

Mentoring je vhodnou metodou vzdělávání a rozvoje v oblasti přenosu odborných znalostí a dovedností, zkušeností mentora, částečně i tacitních znalostí, které je vhodné aby mentee převzal od svého vzoru, umožňuje doformování znalostí a dovedností v oblastech, na které se nelze připravit v rámci formálního vzdělávání.

Užití mentoringu je efektivní i v oblasti uvedení pracovníka do kultury organizace, kariérním růstu na základě zviditelnění mentorem, předávání užitečných kontaktů. Dále v rozvoji měkkých dovedností. Uplatňuje se v oblasti kariérního růstu, profesního i osobního rozvoje jedince. Napomáhá také ve sdílení znalostí v organizaci.

Mentoring je příhodné užít pro široké spektrum pracovníků, samozřejmě to ale není zázračná metoda, má své limity. Zejména je třeba pečlivě identifikovat vzdělávací potřeby

daného pracovníka, jeho rozvojový potenciál, dodržovat základní pravidla daná v mentoringu, neustále sledovat probíhající proces a vyhodnocovat jeho výsledky. Navázání kvalitního mentorského vztahu je pro výsledek nezbytným předpokladem. V organizaci je třeba zajistit vyvážený a systematický přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků, využívat různé formy a metody vzdělávání dle jejich efektivity, aby se tyto vzájemně doplňovaly a podporovaly, vytvořit a řídit se promyšlenou strategií v oblasti vzdělávání a rozvoje dle cílů organizace.

Přínosem této práce je ucelený pohled na problematiku využití mentoringu v organizaci dle aktuálního stavu poznání. Jsem si vědoma, že by této problematice mohl být věnován větší prostor pro její pokrytí, zejména v oblasti zkoumání konkrétních organizací, v jakých situacích v kontextu vzdělávání a rozvoje pracovníků mentoring ve své praxi využívají. Zajímavý by byl výzkum k porovnání teoreticky vymezených možností efektivního využití mentoringu ve vzdělávání a rozvoji pracovníků v organizaci s využitím v reálných situacích v praxi konkrétních organizací. V případě organizace, ve které pracuji, je mentoring nabízen a využíván jako efektivní metoda cíleného rozvoje klíčových lidí, v některých odděleních i pro adaptaci nových pracovníků. V ostatních vzdělávacích a rozvojových situacích je mentoring individuálně podporován projeví-li zájem sám pracovník, ovšem aktivně jej organizace nepropaguje, probíhající mentoringové procesy neřídí a nevyhodnocuje. Nejčastěji si o pomoc metodou mentoringu žádají nově povýšení manažeři. Většina ostatních pracovníků se s termínem mentoring nikdy nesešla, o možnosti poskytnutí takové podpory neví.

Soupis bibliografických citací

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*: 10. vyd. Praha: Grada, 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

ARNOLD, John et al. *Psychologie práce: pro manažery a personalisty*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 629 s. ISBN 978-80-251-1518-3.

BAUGH, Gayle S. a SULLIVAN, Sherry E. *Mentoring and career development* [online]. Bradford: Emerald Group Publishing, 2005. v.10, no. 6/7 [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10103398>.

BARTÁK, Jan. *Skryté bohatství firmy*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. 183 s. Management studium. ISBN 80-86851-17-6.

BARTÁK, Jan. *Od znalostí k inovacím*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. 190 s. Management studium. ISBN 978-80-87197-03-5.

BARTÁK, Jan. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015. 200 s. ISBN 978-80-7452-113-3.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 204 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BUCKLEY, Roger a CAPLE, Jim. *The theory & practice of training*. Rev. 5. vyd. London: Kogan Page, 2007, 326. s. ISBN 978-0-7494-4976-6.

BRUMOVSKÁ, Tereza a MÁLKOVÁ, Gabriela. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.

CRAINER, Stuart. *Moderní management: základní myšlenkové směry*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2000. 250 s. ISBN 80-7261-019-8.

CRKALOVÁ, Anna a RIETHOF, Norbert. *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie: inspirace pro praxi*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2012. 336 s. ISBN 978-80-7261-252-9.

CUNNINGHAM, Ian, DAWES, Graham, BENNETT, Ben. *The handbook of work based learning* [online]. Aldershot, Hants, England: Gower, ©2004 [cit. 2016-06-07]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10211333>.

ČESKO. Zákon č. 262/2006 Sb. ze dne 21. dubna 2006 zákoník práce. [online]. [cit. 2016-06-05]. Dostupný také z: <file:///C:/Users/test/Downloads/sb084-06.pdf>.

ČESKO. Strategie celoživotního učení ČR 207-2015. 2007. [online]. [cit. 2016-06-26]. Dostupný také z: <http://databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/strategie-celozivotniho-uceni-cr-2007-2015>.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kol. *Management lidských zdrojů*. Vyd. 1. Praha: C.H. Beck, 2007. xxii, 485 s. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7179-893-4.

EDOST. *Mentoring ve firemní praxi Studijní materiál* [online]. Kvalita lektorů=efektivnost a kvalita vzdělávacích programů, projekt ESF a ČR. 2012. [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: <http://kvalitalektoru.ohkev.cz/files/metodicke-listy/Studijn%C3%AD%20materi%C3%A1l%20-%20mentoring.pdf>.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kol. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. V Praze: C.H. Beck, 2012. xxvi, 559 s. Beckova edice ekonomie. ISBN 978-80-7400-347-9.

EMCC. *Eight mentoring/coaching competence categories* [online]. [cit. 2016-03-01], Dostupné z: http://www.emccouncil.org/webimages/EMCC/EMCC_Compentence_Framework.pdf.

ERAUT, Michael. *How Professionals Learn through Work* [online]. (Draft 1 22/04/08), 29 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <http://surreyprofessionaltraining.pbworks.com/f/How+Professionals+Learn+through+Wor+k.pdf>.

FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 238 s. Management. ISBN 978-80-247-3067-7.

GALLWEY, W. Timothy. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti: metoda Inner Game*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2004. 255 s. ISBN 80-7261-115-1.

GARVEY, Bob a STOKES, Paul a MEGGINSON, David. *Coaching and Mentoring: Theory and Practice* [online]. SAGE publications, 2009 [cit. 2016-03-01]. Dostupný z: https://books.google.cz/books?id=0oy_JOVwVEwC&pg=PA9&hl=cs&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false.

GAYLE, Baugh a SULLIVAN, Sherry. *Mentoring and career development* [online]. Bradford, England: Emerald Group Publishing, ©2005. Career development international; v.10, no. 6/7 [cit. 2016-07-31]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10103398>.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HAWKINS, Peter a SMITH, Nick. *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy: Supervision and Development* [online]. Open university press, 2006. [cit. 2016-04-02].

Dostupné z:

<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIzNDIxMF9fQU41?sid=8021a1f8-8840-4786-a901-665f5f2eda42@sessionmgr4005&vid=9&hid=4113&format=EB&preview=false>.

HAY, Julie. *Reflective practice and supervision for coaches* [online]. Maidenhead: Open University Press, 2007. Coaching in practice series [cit. 2016-04-02]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10197019>.

HENDRICH, Fritz. *Čtyři elementy v profesním životě: energie a úspěch v managementu*. 1. vyd. V Praze: Knižní klub, 2011. 156 s. ISBN 978-80-242-2859-4.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 233 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

JOHNSON, Brad W. *A Framework for Conceptualizing Competence to Mentor* [online]. *ETHICS & BEHAVIOR*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003, 13(2), 127-151. [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=a72c80ce-68bf-450c-9a78-40ae5881c4d5%40sessionmgr112&hid=119>.

JONSON, Kathleen. F. *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed* [online]. Thousand Oaks CA: Corwin Press, Vyd. 2. 2008. [cit. 2016-01-02] Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=0t9dAwAAQBAJ&pg=PA9&dq=Johnson+Being+an+effective+mentor&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwixmbaOvPjLahVHXhoKHTeGCRAQ6AEIGzAA#v=onepage&q=phases&f=false>.

KEEL, Michael. *Mentoring: program development, relationships, and outcomes* [online]. New York: Nova Science Publishers, ©2009. Education in a competitive and globalizing world series [cit. 2016-07-31]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10660185>.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 215 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012. 149 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3269-5.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

KOUBEK, Ladislav. *Praktická psychologie pro manažery a personalisty*. 1. vyd. V Brně: Motiv Press, 2014. 216 s. ISBN 978-80-87981-12-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a HORKÁ, Hana a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 177 s. ISBN 978-80-210-7894-9.

KVASNIČKOVÁ, Irena a BERKA, Michal. *Pracovní motivace v kostce*. 1. vyd. Praha [i.e. České Budějovice]: Nová Forma, 2010. 120 s. ISBN 978-80-87313-73-2.

LACINA, Lubor a ROZMAHEL, Petr a KOMINÁCKÁ, Jitka. *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. 1. vyd. Brno: Eurion, 2015. 211 s. ISBN 978-80-260-8314-6.

LACINA, Lubor a ROZMAHEL, Petr a KOMINÁCKÁ, Jitka. *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2016. 201 s. ISBN 978-80-7485-067-7.

LAHEY, David. *Predicting success: evidence-based strategies to hire the right people and build the best team* [online]. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2015, ©2015 [cit. 2016-07-31]. ISBN 978-1-118-98598-4. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10940917>.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. 217 s. ISBN 978-80-271-0093-4.

LAW, Ho. *The psychology of coaching, mentoring and learning* [online]. Second edition. Malden, MA: John Wiley & Sons Inc., 2013 [cit. 2016-04-07]. ISBN 978-1-118-59828-3. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10756829>.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Základy psychologie s aplikacemi do ekonomické a manažerské praxe*. 1. vyd. Brno: Rašínova vysoká škola, 2008. 64 s. ISBN 978-80-87001-12-7.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *PEDAGOGIKA: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010, LX, 2010(3-4) [cit. 2016-01-10]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_06_Mentoring_59_69.pdf

LOJDA, Jan. *Manažerské dovednosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 182 s. ISBN 978-80-247-3902-1.

MALÍK HOLASOVÁ, Věra a kol. *Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci: pro mentorky a mentory*. Ostrava: Katedra sociální práce, Zdravotně sociální fakulta, Ostravská univerzita, 2007. 146 s. ISBN 978-80-7368-470-9.

MARQUES, Carlos a kol. *Řízení lidských zdrojů*. 3. vyd. [Praha]: Bankovní institut vysoká škola, 2009. iv, 275 s. ISBN 978-80-7265-146-7.

MAXWELL, John C. *Mentoring 101: co potřebuje každý znát*. Překlad Jiří Kleňha. Hodkovičky: Pragma, [2015], ©2015. 123 s. ISBN 978-80-7349-457-5.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. 172 s. Komunikace. ISBN 978-80-247-4336-3.

MEGGINSON, David a CLUTTERBUCK, David. *Techniques for Coaching and Mentoring* [online]. Elsevier Butterworth-Heinemann, Oxford 2005. [cit. 2016-03-25].

Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=GYnO3_Abqh0C&printsec=frontcover&dq=megginson+david&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwiQ0syjyubLAhVEVRoKHbd5BaYQ6AEIQTAE#v=onepage&q=megginson%20david&f=false.

MEGGINSON, David a CLUTTERBUCK, David a Bob GARVEY. *Mentoring in action: a practical guide for managers* [online]. 2nd edition. London: Kogan Page, 2006 [cit. 2016-03-18]. ISBN 07-494-1390-5. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?id=w9IO4CgMVREC&printsec=frontcover&dq=Mentoring+In+Action:+A+Practical+Guide+for+Managers&hl=cs&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=phas&f=false.

MERG, Klaus a KNÖDLER, Torsten. *Jak přežít v práci: každodenní povolání bez stresu a vyhoření: koučem vlastní kariéry: vycházení s kolegy a šéfy: jak se nenechat vyždímat*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. x, 145 s. ISBN 978-80-251-1723-1.

MLÁDKOVÁ, Ludmila. *Management znalostních pracovníků*. 1. vyd. V Praze: C.H. Beck, 2008. ix, 132 s. Beckova edice ABC. ISBN 978-80-7400-013-3.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1999. 200 s. ISBN 80-85963-93-0.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 263 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 323 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.

NOVOTNÝ, Petr. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 153 s. ISBN 978-80-210-5116-4.

NOVÝ, Ivan a SURYNEK, Alois. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 191 s. Manažer. ISBN 80-247-0384-X.

OMANSKY, Gayle. L. *Journal of Nursing Management* 18, 2010. 697–703 Staff nurses' experiences as preceptors and mentors: an integrative review.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 282 s. ISBN 80-200-0950-7.

PANDEY, Jayesh. *Reverse mentoring: making it work. Human Capital* 18, no. 12 (May 2015) [online]. 26-28 Business Source Complete EBSCOhost [cit. 2016-06-05]. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=44ff4db5-39a4-4ebc-a766-66106673181e%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4108>.

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna a PRAUSOVÁ, Ilona a ŠTĚPÁNEK, Zdeněk. *Mentorink: forma podpory nové generace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 152 s. ISBN 978-80-262-0625-5.

PLAMÍNEK, Jiří a FRANC, Daniel. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 176 s. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2706-6.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

PODANÁ, Radoslava. *Koučování pro manažery, aneb, Všichni mají potřebné zdroje pro své cíle*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 109 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-4519-0.

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 1: vyd. Praha: Grada, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

RHODES, Jean E. a DUBOIS, David L. University of Massachusetts, Boston, and University of Illinois at Chicago. *CURRENT DIRECTIONS IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE* [online]. 2008, (Volume 17—Number 4) [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://thebccp.org/wp-content/uploads/2015/01/mentoring.pdf>.

ROLLO, James. *Management výkonnosti: kapesní průvodce pro rozvoj zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Česká společnost pro jakost, 2007. v, 187 s. ISBN 978-80-02-01935-0.

RYMEŠ, Milan. *Adaptace pracovníku a pracovních kolektivů*. Praha: Svoboda, 1985. 120 s. ISBN 23029961.

SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2007. 439 s. Knihovna světového managementu; sv. 20. ISBN 978-80-7261-162-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

STONE, Florence M. *The mentoring advantage: creating the next generation of leaders* [online]. Chicago: Dearborn Trade Publishing, 2004 [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10064734>.

STONE, Florence M. *Coaching, counseling & mentoring: how to choose & use the right technique to boost employee performance* [online]. 2nd ed. New York: American Management Association, ©2007 [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10196181>.

ŠERÁK, Michal a DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. 1: vyd. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. 138 s. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠNEBERGER, Václav. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole: příručka*. 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2012. 18 s. ISBN 978-80-7329-331-4.

ŠPIRUDOVÁ, Lenka. *Doprovázení v ošetrovatelství II: doprovázení sester sestrami, mentorování, adaptační proces, supervize*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. 144 s. Sestra. ISBN 978-80-247-5711-7.

ŠTIKAR, Jiří; RYMEŠ, Milan; RIEGEL, Karel; HOSKOVEC, Jiří. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. 462 s. ISBN 80-246-0448-5.

THELENOVÁ, Kateřina. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 174 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4309-6.

TOTH, Daniel. *Personální management*. 1. vyd. Praha: Powerprint, 2010. 474 s. ISBN 978-80-87415-04-7

TRUNEČEK, Jan. *Management znalostí*. 1. vyd. Praha: C.H. Beck, 2004. xii, 131 s. C.H. Beck pro praxi. ISBN 80-7179-884-3.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1.vyd. Praha: Grada, 2004. 168 s. Psyché. ISBN 80-247-0405-6.

- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 456 s. ISBN 978-80-247-1734-0
- VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.
- VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. 1. vyd. [Praha]: Česká andragogická společnost, 2013. 167 s. Česká a slovenská andragogika; sv. 8. ISBN 978-80-905460-0-4.
- VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžbeta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. 237 s. Management. ISBN 978-80-247-3651-8.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4.
- VYMĚTAL, Jan a DIAČIKOVÁ, Anna a VÁCHOVÁ, Miriam. *Informační a znalostní management v praxi*. 1. vyd. Praha: LexisNexis CZ, 2005. 399 s. Studijní texty. ISBN 80-86920-01-1.
- WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 117 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2361-7
- WALKER, Alfred J. a kol. *Moderní personální management: nejnovější trendy a technologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. 253 s. Management v informační společnosti. ISBN 80-247-0449-8.
- WILEY, John. *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement* [online]. Chichester, West Sussex, [England]: John Wiley & Sons, 2015, ©2015. Wiley Blackwell Handbooks in Organizational Psychology [cit. 2016-07-31]. ISBN 978-1-118-73699-9. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10944985>.
- ZACHARY, Lois J. *Starting strong: a mentoring fable* [online]. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2014, ©2014 [cit. 2016-02-05]. ISBN 978-1-118-76790-0. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10921716>.