

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Jan Piskač

Obor Andragogika v profilaci na personální management

Proces vzdělávacího programu od externího dodavatele

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Slámová

Olomouc 2016

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně a uvedl v ní veškerou použitou literaturu a další použité zdroje.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování

Chci tímto poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Zdeňce Slámové za její odborné vedení, cenné rady a hlavně za čas, který mi v průběhu psaní věnovala. Současně děkuji organizaci, která mi umožnila psát tuto práci na příkladu realizace manažerské akademie, a také vzdělávací společnosti, která mi umožnila získat doplňující informace.

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod	5
1 Firemní vzdělávání	7
1.1 Cyklus vzdělávacího programu	8
1.1.1 Analýza vzdělávacích potřeb	9
1.1.2 Plánování vzdělávacího programu	13
1.1.3 Realizace vzdělávacího programu.....	21
1.1.4 Vyhodnocení vzdělávacího programu.....	25

PRAKTICKÁ ČÁST

2 Cyklus manažerské akademie v organizaci A	28
2.1 Popis organizace A	28
2.2 Příprava a realizace manažerské akademie v organizaci A	29
2.2.1 Analýza vzdělávacích potřeb v rámci manažerské akademie	30
2.2.2 Plánování manažerské akademie.....	33
2.2.3 Realizace manažerské akademie	37
2.2.4 Hodnocení manažerské akademie	39
Závěr	41
Anotace	43
Seznam použité literatury	44
Přílohy	46

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

V interním firemním vzdělávání se pohybuji více jak 10 let a při každé realizaci projektu jsem konfrontován s odbornou literaturou, doporučovanými postupy (např. Vodák a Kucharčíková, 2011, Hroník, 2007, Bartoňková, 2010, Buckley a Caple, 2009) a samotnou praxí. Odborná literatura doporučuje jako vhodný postup při vzdělávání zaměstnanců čtyřfázový cyklus vzdělávacího programu, který popisují např. Buckley a Caple jako zjištění vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávacího programu, realizace vzdělávacího programu a vyhodnocení vzdělávacího programu (Buckley a Caple, 2009, p. 25). Pojem vzdělávací program užívám záměrně, protože mi evokuje jak několik školení, tak i jedno samostatné školení. Pod pojmem vzdělávací akce vnímám pouze jedno samostatné školení a pro mou práci je tedy pojem vzdělávací program vhodnější.

Pracuji jako externí dodavatel a bohužel ne vždy jsem schopen ovlivnit všechny fáze cyklu vzdělávacího programu, a to může mít vliv na finální efektivitu vzdělávacího programu. Cílem mé práce je porovnání cyklu vzdělávacího programu doporučeného odbornou literaturou a cyklu vzdělávacího programu na konkrétním příkladu a následně navrhnout optimální řešení pro realizaci ve spolupráci s externím dodavatelem. Konkrétním příkladem je realizace šesti školení zaměřených na manažery, a to ve spolupráci s externím dodavatelem, v tomto případě vzdělávací společností. Věnuji se vzdělávacímu programu, který je realizován externím dodavatelem i proto, že dle posledního průzkumu společnosti Controller Institut téměř 60 % organizací touto formou realizuje interní firemní vzdělávání (Controller Institut, 2015). Externím dodavatelem je myšlen subjekt, kterým může být jednotlivec (nejčastěji lektor) nebo organizace (nejčastěji vzdělávací společnost), který je organizací najat na realizaci jednotlivých fází, vybraných fází nebo všech fází cyklu vzdělávacího programu. Vzdělávací společností bývá organizace, která buď přímo zaměstnává, nebo si sama najímá externí lektory a své vzdělávací služby pak nabízí organizacím.

Má bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, kdy v teoretické části popisují cyklus vzdělávacího programu dle odborné literatury. Každou ze čtyř fází cyklu vzdělávacího programu rozebírám zvlášť, popisují metody, které je možné v jednotlivých fázích využít, popisují, zda se jednotlivé fáze ovlivňují a případně jak. Teoretickou část mám

zakončenou uvedením přínosů, které vyplývají z odbornou literaturou doporučeného cyklu vzdělávacího programu. Na teoretickou část navazuje praktická část, ve které se věnuji konkrétnímu příkladu realizace vzdělávacího programu, který je určen manažerům konkrétní organizace. Tento vzdělávací program se skládá z několika školení. Opět popisuji jednotlivé fáze cyklu vzdělávacího programu, tak jak na sebe navazují, včetně metod, které vybraná vzdělávací společnost využívá. Cyklus vzdělávacího programu tohoto příkladu pak porovnávám s cyklem vzdělávacího programu, který doporučuje odborná literatura. Současně pro každou fázi popisuji případné nedostatky v cyklu vzdělávacího programu toho příkladu a navrhuji optimální řešení realizace jednotlivých fází vzdělávacího cyklu.

1 Firemní vzdělávání

Firemní neboli také podnikové vzdělávání je jednou z personálních činností, která je na ostatní personální činnosti navázána a řada z personálních činností je propojena se vstupy či výstupy firemního vzdělávání. Těmito personálními činnostmi jsou například plánování lidských zdrojů, personální rozvoj, nábor a výběr zaměstnanců, kariérní plánování, personální poradenství apod. (Bartoňková, 2010, s. 20). Vnímám tedy, že je firemní vzdělávání propojeno prakticky se všemi personálními činnostmi, a proto je důležité využít potenciál firemního vzdělávání na maximum a vyvarovat se zbytečných chyb, které mohou snížit výsledný efekt nejen samotného firemního vzdělávání, ale také se tyto chyby mohou nakonec promítnout do dalších personálních činností, např. špatné zacílení školení zaměřeného na zapracování nového zaměstnance, který nezíská potřebné znalosti či dovednosti pro výkon práce, díky tomu může usoudit, že na svou práci nestačí a skončí s danou prací ještě ve zkušební době. Pokud by však tento zaměstnanec byl dobře proškolen, mohl by svou práci vykonávat dle potřeb organizace a místo toho musí personální oddělení nabrat nového zaměstnance. Odborníci vnímají důležitost firemního vzdělávání. Barták tvrdí, že čím je organizace schopna lépe motivovat své zaměstnance a vytvářet jim vhodné podmínky pro růst jejich potenciálu, tím bude mít organizace větší šanci uspět v tvrdých konkurenčních podmínkách (Barták, 2007, s. 14). Koubek dokonce vnímá péči o formování pracovních schopností zaměstnanců jako jednu z nejdůležitějších personálních činností v organizaci, protože základ podnikání vidí ve flexibilitě a připravenosti na změnu, a to utvářejí právě zaměstnanci (Koubek, 2007, s. 252). Vodák a Kucharčíková se zmiňují, že manažeři zjišťují, že alfou a omegou podnikání jsou lidé, ale ne vždy je možné do organizace získat hotové zaměstnance, a proto je potřeba efektivního vzdělávání (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 15). Již Tomáš Baťa si byl vědom toho, že lidé jsou nejdůležitější složkou organizace, když prohlásil: „Vemte mi mé stroje, ale nechte mi mé lidi. Do roka postavím novou továrnu. Vemte mi mé lidi a nechte mi mé stroje a z toho už se nevzpamatuji“ (Fujikoki, 2015).

Konkrétně je firemní vzdělání vzdělávacím procesem, který zajišťuje organizace a součástí tohoto procesu je vzdělávání v organizaci, tedy interní vzdělání, vnitropodnikové vzdělávání, zajištěné vlastním vzdělávacím zařízením nebo na pracovišti a vzdělávání mimo organizaci, tedy externí vzdělávání, vzdělávání na objednávku ve specializovaném vzdělávacím zařízení nebo škole (Bartoňková, 2010, s. 16). Ve firemním vzdělávání

existují dva hlavní přístupy, a to reaktivní způsob a proaktivní způsob. Samotné názvy napovídají o jednotlivých přístupech, kdy reaktivní způsob je zaměřen na řešení existujících problémů a proaktivní způsob je orientovaný na budoucnost, např. pokud se v organizaci plánuje organizační změna, která bude vyžadovat zvýšené nároky na pracovní výkon zaměstnanců (Buckley a Caple, 2004, s. 24). Tyto přístupy zmiňuji z toho důvodu, že v praktické části se k nim ještě vrátím.

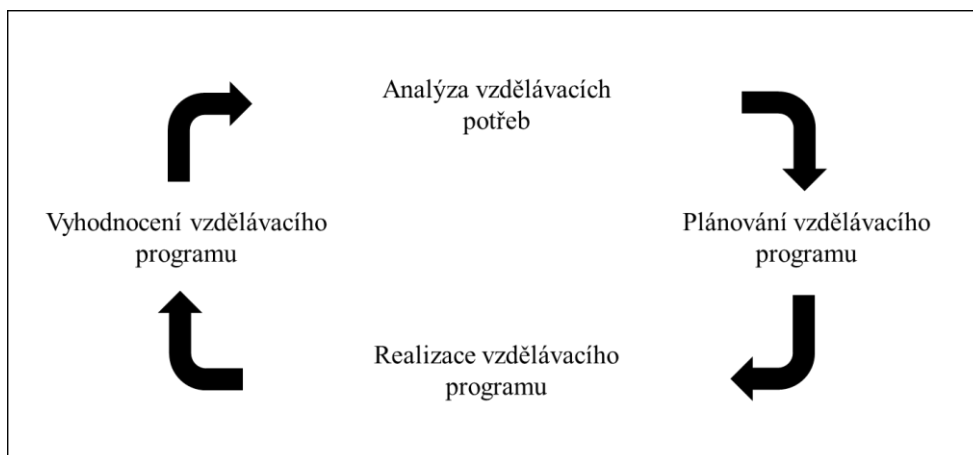
Ještě se musím zmínit o firemním vzdělávání pro konkrétní cílovou skupinu, a tou jsou manažeři. I manažeři jsou zapojeni do firemního vzdělávání a přesto, že se jedná o specifickou cílovou skupinu, protože manažeři dosahují výsledku pomoci druhých lidí, cyklus vzdělávacího programu zaměřený na tuto cílovou skupinu nemá zásadní specifika, která by se naprosto lišila od obecného cyklu vzdělávacího programu.

Svá specifika má však cyklus vzdělávacího programu, který je zajišťován pomocí externího dodavatele. Externí dodavatel sice může navrhnout cyklus vzdělávacího programu tak, jak ho doporučuje odborná literatura, včetně využití vhodných metod pro analýzu vzdělávacích potřeb, využití vhodného postupu při plánování vzdělávacího programu, využít vhodné metody pro vedení školení a také navrhnout vhodné metody pro vyhodnocení vzdělávacího programu. Mohou se však vyskytnout situace, kdy se organizace, která má zájem vzdělávat své zaměstnance prostřednictvím externího dodavatele, pro navržené metody nerozhodne. V takovém případě si musí externí dodavatel flexibilně poradit a navrhnout alternativní řešení, která vyplývají z odbornou literaturou doporučovaného cyklu vzdělávacího programu.

1.1 Cyklus vzdělávacího programu

Jak už jsem se zmínil v úvodu, na cyklu vzdělávacího programu se odborníci shodují. Jedná se vždy o čtyři části, které mohou mít drobné rozdíly v názvech, ale ve významu se neliší. Dá se tedy říci, že rozdělení cyklu vzdělávání do čtyř fází je všeobecně přijímáno (Hroník, 2007, s. 133).

Schéma:



Obrázek č. 1 Proces vzdělávacího programu
Volně zpracováno podle Buckley a Caple, 2009, s. 25

Jak už jsem se výše zmínil, tento doporučovaný cyklus je vhodný i pro firemní vzdělávání manažerů.

1.1.1 Analýza vzdělávacích potřeb

Prvním krokem, který má dle mého názoru klíčovou funkci v procesu vzdělávacího programu, je analýza vzdělávacích potřeb. Jak už název napovídá, jde o zjišťování a porovnání požadavků, které má organizace na své zaměstnance a reálným stavem znalostí, schopností a dovedností. Výsledný rozdíl je oblast, na kterou se pak organizace zaměřují. Bartoňková tvrdí, že se jedná o nejdůležitější část, protože má vliv na další části cyklu a pokud se nastane chyba v analýze, projeví se to i v ostatních částech (Bartoňková, 2010, s. 118). Jak také uvádím ve vyhodnocení vzdělávacího programu, některé techniky využívané v analýze vzdělávacích potřeb je možné využít i pro následné vyhodnocení vzdělávacího programu. Další odborníci vnímají analýzy vzdělávacích potřeb takto: Výsledkem porovnání mezi očekáváním a realitou bývá zjištění nedostatku, na který navazuje návrh způsobu, jak jej zmenšit (Barták, 2007, s. 19). Vodák a Kucharčíková mluví při analýze vzdělávacích potřeb o výkonnostní mezeře, která je rozdílem mezi optimální výkonností a současnou výkonností a je důležité se zaměřit na ty mezery, které mohou být odstraněny vzděláváním (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 85). Armstrong však tento pohled vidí jako omezený, protože se zaměřuje pouze na oblasti, které nebyly v pořádku, a vnímá, že vzdělávání by se mělo zaměřovat i na přípravu zaměstnanců na

přebírání větší odpovědnosti a dalších povinností. Doporučuje tedy tři úrovně, na kterých by se tato analýza měla provádět:

- I. Podnik** – analýza podnikových plánů, analýza plánů lidských zdrojů, průzkum potřeby vzdělávání.
- II. Skupina** – průzkum potřeby vzdělávání, zkoumání a posuzování výkonu a rozvoje.
- III. Jedinec** – zkoumání a posuzování výkonu a rozvoje, analýza role, specifikace učení a vzdělávání (Armstrong, 2007, s. 503-504).

Z výše uvedeného textu vyplývá, že vzdělávání zaměstnanců je jednou ze strategických součástí organizace, a proto je nutné postupovat v souladu se strategií organizace a neřešit vzdělávání zaměstnanců pouze s ohledem na individuální potřeby jednotlivce. Je nutné chápat celkový kontext firemních potřeb, aby vzdělávání zaměstnanců nerefletovalo pouze aktuální rozdíl mezi požadavky organizace a aktuálním stavem výkonnosti zaměstnanců. Analýza vzdělávacích potřeb by měla reflektovat i žádaný budoucí stav.

Jak už bylo několikrát zmíněno, analýza vzdělávacích potřeb je velmi důležitou částí procesu vzdělávací akce, a proto je dobré vědět, jaké jsou užitečné zdroje informací o budoucích potřebách vzdělávání. Těmito zdroji jsou např. strategické plány podniku, plány růstu a diverzifikace, zaměření na hodnotu pro zákazníka. Dále pak restrukturalizace, z toho vyplývá změna struktury a počtu zaměstnanců, změna pracovních potřeb a požadavků na výkon, změny v prostředí konkurence, vývoj technologií a systémů, nové IT systémy požadují nové znalosti a dovednosti jak od správců a uživatelů, tak od těch, kteří budou využívat jejich výstupy. A také rozdíly v řízení a výsledném výkonu, což povede k hledání příčin, které mohou odhalit odlišnosti ve výkonu různých oddělení organizace a poukázat na vzdělávací potřeby (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 89).

Rozumím tomu tak, že logický postup analýzy vzdělávacích potřeb je, zaměření se na strategické cíle společnosti, a pokud víme, kam se bude společnost ubírat, podle toho se pak budeme zabývat analýzou vzdělávacích potřeb týmu, např. manažerů a nakonec analýzou vzdělávacích potřeb jednotlivců. Existuje komplexní přehled technik analýzy vzdělávacích potřeb, které popisují Vodák a Kucharčíková, a to všeobecné techniky, do kterých patří analýza problémů, srovnání a stanoviska expertů, pak jsou to individuální

techniky analýza obsahu práce, popis práce, testování a dotazníky, individuální rozhovory, pozorování, sebehodnocení, plánování kariéry, assessment centra, dále skupinové techniky, porady manažerských týmů, workshopy, techniky rozvoje tvořivosti kolektivu, projektové týmy a závěrem jsou to organizační techniky, které obsahují analýzy evidence zpráv, analýzy budoucích trendů a možností podniku, srovnání mezi podniky, průzkum postojů, průzkum kultury a atmosféry spolupráce, programy změna a restrukturalizace (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 93). V rámci technik analýzy potřeb je zmíněno assessment centrum a dle Armstronga je možné také využít development centrum. Assessment centrum je však diagnostický program a development centrum je rozvojový program (Armstrong, 2007, s. 496). Jinak řečeno, assessment centrum je nástroj pro výběr vhodných kandidátů např. na konkrétní pozici a development centrum je nástroj pro zjištění rozvojového potenciálu. Je důležité zmínit, že většina těchto technik se rekrutuje z různých oblastí, a to z metod a technik sociologického, či psychologického výzkumu, či z oblasti personalistiky a řízení lidských zdrojů (Bartoňková, 2010, s. 125). Výše popsané techniky analýzy potřeb se nevyužívají všechny najednou, ale většinou dochází k využívání několika technik ve vzájemné kombinaci. Je potřebné vybrat vhodné techniky, aby byla analýza vzdělávacích potřeb efektivní pro konkrétní organizaci a pro konkrétní vzdělávací program. Je ale třeba mít na paměti, že analýza vzdělávacích potřeb má jak silná, tak slabá místa:

Silná místa

Pokud je analýza vzdělávacích potřeb dobře provedena, lze odhadnout rozsah vzdělávacích potřeb organizace a je možné stanovit cílové skupiny, který se potřeba vzdělávání dotýká. Dále je možné navrhnout konkrétní obsah vzdělávacího programu a také jeho formy. Pokud si organizace nebude zajišťovat vzdělávání vlastními zdroji, může analýza vzdělávacích potřeb pomoci doporučit vzdělávací společnost a je možné odhadnout efektivitu času stráveného na vzdělávacím programu (Bartoňková, 2010, s. 128).

Slabá místa

Možná neochota top manažerů připustit potřeby vzdělávání v rámci této cílové skupiny a neochota k účasti na vzdělávacích programech vyplývající ze špatných předchozích zkušeností. Dále pak neochota přijímat nové poznatky nebo možná nedůvěra k externím vzdělávacím společnostem. V případě, že analytici, kteří analýzu provádějí, nemají

dostatečné zkušenosti, mohou dojít k nesprávným závěrům a poté navrhnout nevhodná doporučení. Případně pokud není pro analýzu dostatek podkladů, nedají se odhadnout skutečné vzdělávací potřeby organizace (Bartoňková, 2010, s. 129).

Domnívám se, že když organizace postupuje opravdu od strategického pohledu až k jednotlivci a využívá pro analýzu vzdělávacích potřeb vhodné techniky, má organizace správný podklad pro další část vzdělávacího cyklu. Tento podklad pak může využít jak pro vzdělávání zajištěné interními zdroji, tak pro vzdělávání zajištěné externím dodavatelem.

Výše uvedené platí také pro analýzu vzdělávacích potřeb u cílové skupiny manažerů. Z vybraných nástrojů se pro analýzu vzdělávacích potřeb manažerů hodí komplexní nástroje, jako jsou např. development centrum a 360° zpětná vazba.

Development centrum (dále jen DC) dle Havlíčkové kombinuje několik metod pro zjišťování vzdělávacích potřeb, a to individuální metody, kterými jsou modelové situace, případové studie, morální dilemata atd.), pak jsou to cvičení ve dvojicích (simulace, hraní rolí, atd.) a také skupinová cvičení (komunikační hry, kreativní skupinové úkoly, atd.), kromě těchto cvičení, jsou do DC zařazeny také psychodiagnostická diagnostika (např. osobnostní dotazníky). U DC se pozoruje nejen chování, ale také postoje manažerů (Havlíčková, 2015, s. 25).

Zpětná vazba je podle Kubeše „důležitým předpokladem rozvoje manažera a rozvoj je základem vyšší efektivity“ (Kubeš, 2008, s. 16). 360° zpětná vazba je zpětná vazba od celého okolí, tedy nadřízený, podřízený, ale i kolegové na stejné úrovni, kteří vyjádří svůj názor na důležité aspekty manažerské práce a na chování hodnoceného. Cílem této zpětné vazby je zabránit špatnému řízení lidí na základě zkreslené představy svého sebepoznání (Kubeš, 2008, s. 9).

Myslím si, že právě díky své komplexnosti jsou tyto dva nástroje vhodné pro analýzu vzdělávacích potřeb manažerů.

1.1.2 Plánování vzdělávacího programu

Plánování vzdělávacího programu vychází z předchozí fáze a využívá výstupů z analýzy vzdělávacích potřeb. Správný plán vzdělávacího programu by měl odpovědět na několik základních otázek:

Jaká **vzdělávací témata je potřeba zajistit** – cílem je, aby účastníci získali nové či zlepšili stávající kompetence. Proto je vhodné, aby byl vzdělávací program ušit organizaci na míru, a aby reflektoval specifika dané organizace.

Kdo je **cílová skupina** účastníků – je vhodné, aby cílová skupina vzdělávacího programu byla homogenní, tzn., aby účastníci byli stejného zařazení, stejné či podobné úrovně znalostí, schopností a dovedností a pokud to charakter vzdělávací akce umožňuje, je vhodné, aby se společně s ostatními zaměstnanci účastnili také manažeři.

Jaké **metody a techniky** vzdělávání budou využity – je mnoho tradičních i moderních metod, které podněcují aktivitu i kreativitu účastníků.

Která **vzdělávací instituce** bude vzdělávací program realizovat – na trhu existuje spousta vzdělávacích a poradenských společností, které mohou být veřejnými nebo podnikatelskými subjekty. Organizace se také může rozhodnout pro vlastní zdroje např. interní odborníci nebo přímo vlastní vzdělávací centrum. Je mnoho kritérií, která mohou být rozhodující pro výběr vzdělávací společnosti, např. předchozí zkušenosti, reference od jiných organizací, renomé vzdělávací společnosti, schopnost přizpůsobit program na míru organizaci, možnost získání certifikátu, využívané metody vzdělávání.

Kdy a v rámci **jakého časového období** bude vzdělávací program realizován – jestli půjde o jednorázovou akci nebo půjde o pravidelné setkávání v určitých časových intervalech nebo zda se bude jednat o kontinuální proces. Je nutné brát v potaz vhodnost časového zaměření. Aby se vzdělávací program nerealizoval např. v době dovolených.

Kde bude vzdělávání probíhat – v organizaci nebo mimo ni. Doporučuje se mimo organizaci. Účastníci tak nejsou rušeni řešením operativy, která by účastníky odváděla od soustředění na vzdělávací program. Jsou však i výjimky jako je např. adaptační proces, který využívá také metodu instruktáže, a ta probíhá na pracovišti.

Jak a kdy bude probíhat průběžné a závěrečné **hodnocení** vzdělávacího programu.

Jaké jsou **náklady** na vzdělávací program – tyto náklady zahrnují nejen přímé náklady na vzdělávací program, ale také vynaložený čas pracovníků (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 97-98).

Při plánování je důležité mít také na paměti princip učení 70:20:10:

Až ze **70 %** se jedná o učení z vlastních chyb, pokusů a omylů. Jde o překonávání překážek, účast na náročných projektech, adaptaci na nové podmínky. Př. posadit se poprvé na místo řidiče a formou pokusů a omylů zkoušet vše, než se automobil podaří rozjet. A pak se modlit, zda se automobil podaří zastavit. Jde o nadsázku, která je však pro tento příklad vhodnou ilustrací.

20 % je nejčastěji podáváno jako učení od „ostatních“, např. od přímé nadřízeného, od kolegů a kohokoliv, kdo je pro mě autoritou. Na výše uvedeném příkladu to bude někdo, kdo usedne na místo spolujezdce a poskytne cenné rady, vlastní zkušenosti, psychicky podpoří, protože řidiči důvěřuje a záleží mu, aby jízda dobře dopadla. Učení však probíhá i od ostatních účastníků silničního provozu, ale i od těch, kteří se pravidly silničního provozu vůbec netrápí.

Pouhých **10 %** patří organizovanému vzdělávání, tedy tréninkům měkkých i tvrdých dovedností, workshopům, přednáškám ale i samotnému samostudiu odborných knih, návštěvám konferencí a dalším aktivitám, které jsou praktickým situacím v zaměstnání přece jen vzdálenější než první dva případy. Nejde o automobil ani silnici v provozu, ale o učebnu autoškoly nebo případně trenážér (Pedretti, 2015).

Chci podotknout, že pokud se organizace při plánování vzdělávacího programu rozhodne pro organizované vzdělávání, je z principu 70:20:10 zřejmé, že se jedná o nejméně účinnou formu učení. A proto je nezbytné připravit správný plán vzdělávacího programu, a tím co nejvíce eliminovat další snižování výsledného efektu vzdělávacího programu. K tomuto je vhodné zmínit ještě podíl lidských smyslů na procesu učení:

„Z toho, co **přečteme**, si uchováme **10 %**.“

Z toho, co **slyšíme**, si uchováme **20 %**.“

Z toho, co **vidíme**, si uchováme **30 %**.“

Z toho, co **slyšíme a vidíme**, si uchováme **50 %**.“

Z toho, co **slyšíme a vidíme a říkáme**, si uchováme **70 %**.“

Z toho, co **slyšíme, vidíme, říkáme a děláme**, si uchováme **90 %**“ (Bartoňková, 2010, s. 163).

Z toho vyplývá, že je důležité vybrat i vhodnou metodu vzdělávání. Metody vzdělávání lze podle Koubka rozdělit do dvou skupin:

- I.** Metody vzdělávání, které se uskutečňují při výkonu práce přímo na pracovišti, tzv. „**on the job**“.
- II.** Metody, které se uskutečňují mimo pracoviště, ty mohou být přímo v organizaci nebo mimo organizaci, tzv. „**off the job**“ (Koubek, 2007, s. 265).

K metodám „**on the job**“ patří podle Koubka:

Instruktáž při výkonu práce:

Často se tato metoda využívá pro jednorázové zaučení nového pracovníka nebo pracovníka méně zkušeného. Využívá se v organizaci zkušenějších pracovníků nebo přímých nadřízených k předvedení pracovního postupu. Pracovník, který se má pracovní postup naučit, nejprve postup pozoruje a poté se ho snaží napodobit při vlastní praxi.

Výhody: Rychlost zaučení a posílení vztahu spolupráce mezi pracovníky navzájem, pracovníkem a jeho přímým nadřízeným.

Nevýhody: Vhodné pouze pro jednoduché postupy. Tím, že probíhá na pracovišti, vstupují do vzdělávání rušivé elementy (např. hluk a stres).

Koučink je proces, který má dlouhodobější charakter. Cílem je kontinuálně směřovat pracovníka k požadovanému výkonu s neustálým poskytováním zpětné vazby a pravidelnou kontrolou. V rámci tohoto procesu je respektována individualita vzdělávaného. Nejedná se o koučink jako takový, ale spíše o koučovací styl vedení lidí. Koučink je v dnešní době chápán trochu jinak, než uvádí Koubek, např. dle Daňkové je důležité, aby mezi koučem a koučovaným byla naprostá důvěra, tzn., že by si koučovaný měl svého kouče sám vybrat, což u nadřízeného není vždy možné (Srovnej: Koubek, Daňková).

Výhody: Díky pokračující spolupráci má vzdělávaný pracovník dlouhodobější zpětnou vazbu a také může společně se vzdělavatelem plánovat vlastní karierní cesty.

Nevýhody: Nevýhody opět vyplývají z toho, že vzdělávání probíhá na pracovišti. Stále je zde stres spojený s pracovními úkoly a díky tomu může být narušena jeho kontinuita.

Mentoring na rozdíl od koučinku si svého vzdělavatele (mentora) vybírá vzdělávaný sám a sám přebírá odpovědnost. Mentor je vzdělávanému rádce, který mu pomáhá jak s pracovními úkoly, tak v jeho kariéře.

Výhody: Větší neformálnost vztahů mezi vzdělávaným a vzdělavatelem, který se utváří také díky možnosti volby mentora. Také je podněcována odpovědnost vzdělávaného.

Nevýhody: Je to podobné jako u předchozí metody, ale je zde jiné riziko, které vyplývá z toho, že si vzdělávaný sám vybírá svého mentora. Mohou převážet jiná kritéria pro výběr mentora (např. sympatie k mentorovi nebo moc mentora), než jeho odbornost.

Counselling je metoda, která využívá dvousměrného vztahu mezi vzdělávaným a vzdělavatelem. Konkrétně se jedná o vzájemnou interakci, kdy se obě strany v rámci konzultací vzájemně ovlivňují.

Výhody: Aktivní přístup vzdělávaného nejen k jeho práci, ale také k procesu vzdělávání. Vzdělávaný přichází s návrhy řešení problémů, na které při své práci narazí a také poskytuje zpětnou vazbu vzdělavateli na jeho práci.

Nevýhody: Jedná se o časově náročnou metodu, která je někdy vzdělavateli přijímána s jistou nedůvěrou. V některých případech může dojít ke konfliktu s pracovními úkoly.

Asistování je osvědčená metoda, kdy zkušenější pracovník má k dispozici méně zkušeného pracovníka, který se podílí na vykonávání pracovních úkolů. Vzdělávaný postupně proniká hlouběji do pracovního procesu až je nakonec schopen vykonávat danou práci zcela samostatně. Tato metoda je vhodná pro osvojení pracovního procesu, který vyžaduje větší časovou náročnost.

Výhody: Jde o kontinuální a velmi praktické vzdělávání.

Nevýhody: Vzdělavatel si během své praxe mohl sám osvojit nevhodné pracovní návyky, které pak předává vzdělávanému. Vzdělávaný vidí postupy pouze z jednoho úhlu pohledu a tím, že vychází ze zkušeností vzdělávaného, může docházet k utlumení iniciativy vzdělávaného a potlačení zájmu hledat nová řešení či postupy při výkonu práce. Stručně řečeno, to může zabít kreativitu vzdělávaného.

Pověření úkolem je metoda, kterou je možné využít na závěr metody asistování. Na vzdělávaného jsou delegovány pravomoci a vytváří se mu podmínky pro vykonávání pracovních úkolů.

Výhody: Vzdělávaný je směřován k vlastnímu rozhodování a podpoře vlastní kreativity při řešení úkolů. Vzdělávaný si ověří vlastní schopnosti a v praxi nalézá prostor pro další rozvoj.

Nevýhody: Vzdělávaný nemusí dosáhnout požadovaného výsledku, což může srazit jeho sebedůvěru nebo důvěru jeho nadřízených.

Rotace práce je metoda, která vzdělávaného zapojí do různých činností organizace. Cílem je, komplexní poznání organizace vzdělávaného a získání určitého nadhledu a provázanosti procesů.

Výhody: Komplexní pochopení organizace vzdělávaným a jeho flexibilní využití v rámci organizace.

Nevýhody: Pracovník prochází různými činnostmi a může se stát, že v některé nebude úspěšný. To může snížit hodnocení nadřízených a také sníží vlastní sebedůvěru.

Pracovní porady jsou opět komplexním pohledem na organizaci. Vzdělávaný má možnost poznat situaci jiných oblastí a také problémy, se kterými se ostatní potýkají. Koubek vnímá pracovní porady jako metodu vzdělávání, jsou však různé druhy porad, např. informativní porady, které slouží k seznámení zaměstnanců s určitými informacemi (Srovnej: Koubek, Lojda). Pracovní porady lze spíše vnímat tak, že vedlejším efektem pracovní porady může být, že se účastník něco nového naučí, ale nejde o primární cíl.

Výhody: Získání komplexních informací o organizaci a vzájemné sdílení názorů a zkušeností. Zapojení do procesu rozhodování a podpora osobní aktivity vzdělávaného.

Nevýhody: Pracovní porady se konají buď v době, kdy se účastníci musí uvolnit z produktivní činnosti, či využít vlastní přestávky nebo dokonce vlastního volna. V takovém případě, nemají vysokou motivaci se jí účastnit, případně mají tendenci zkracovat její trvání (Koubek, 2007, s. 265-269).

K metodám „**off the job**“ patří podle Koubka:

Přednáška je jednostranným přenosem informací od vzdělavatele ke vzdělávanému.

Výhody: Nenáročná a rychlá metoda předávání informací.

Nevýhody: Přenos informací probíhá pouze směrem k účastníkům, kteří mají neaktivní roli.

Přednáška spojená s diskusí (seminář) je přednáška obohacená o zapojení vzdělávajících do tématu v rámci diskuse.

Výhody: Vzdělávající jsou zapojeni do tématu a podněcováni k přinášení vlastních názorů a nápadů.

Nevýhody: Jsou kladeny větší nároky na přednášejícího, a to v ohledu řízení diskuse.

Demonstrování na rozdíl od předchozích metod, které se soustředí hlavně na předávání teoretických znalostí, přináší prvek praktického využití těchto znalostí. Využívá k tomu předvádění, тренаžery, výukové dílny.

Výhody: Účastníci mají možnost si získané znalosti vyzkoušet na praktických příkladech, a to bez rizika. Pokud udělají chybu v tréninkovém programu, nemá to reálné dopady na organizaci.

Nevýhody: Pro účely vzdělávání bývá problematika zjednodušena a nemusí přesně odpovídat reálným podmínkám.

Případové studie jsou navozením konkrétního problému, který může být buď reálný, nebo smyšlený. Vzdělávající mají za úkol tento problém analyzovat a následně navrhnout, jak tento problém řešit. Jde o podněcování analytických a kreativních technik účastníků vzdělávání.

Výhody: Jak je výše uvedeno, podporuje analytické myšlení a kreativitu účastníků při hledání řešení problému. Je možné využít reálné situace, která nastala v minulosti a již byla vyřešena k porovnání nové analýzy a návrhu řešení s tím, jak to v praxi probíhalo a s finálním výsledkem.

Nevýhody: Vysoké nároky na vzdělavatele a jeho přípravu na vzdělávací akci.

Workshop je skupinové řešení případových studií, které řeší problematiku z komplexního hlediska.

Výhody: Skupinové sdílení nápadů a zkušeností a náhled na problematiku z různých úhlů pohledu. Podporuje týmovou práci.

Nevýhody: Účastníci se mohou zaseknout nebo najít špatné řešení problému, pokud nemají dostatek odborných znalostí pro analýzu či řešení problému.

Brainstorming vychází anglického překladu, kdy brain je mozek a storm je bouřka. Dohromady se dá říci, že se jedná o „bouři mozků“. Podstatou této metody je, že účastníci

ve skupině přicházejí s nápady, které se mohou zapisovat nebo jsou verbalizovány. Poté přichází diskuse nad těmito nápady.

Výhody: Podpora kreativity účastníků. Metoda, která přináší nová řešení.

Nevýhody: Opět vychází z náročnosti na moderátora, který musí znát zásady brainstormingu.

Hraní rolí napovídá svým názvem, co je hlavní náplní dané metody. Je vytvořena určitá situace, ve které účastníci dostanou konkrétní role a podle scénáře pak řeší danou situaci. Scénář je pro účastníky více či méně svazující. Účastníci musí projevit vlastní iniciativu a kreativní myšlení. Jedná se o velmi praktickou metodu, která je zaměřena na rozvoj schopností účastníků.

Výhody: Účastníci se učí samostatně jednat a flexibilně reagovat na danou situaci.

Nevýhody: Opět velké nároky na přípravu, znalosti a dovednosti lektora.

Assessment centre/Development centre je velmi komplexní metoda, kdy účastníci řeší situace z běžné praxe, které jsou náhodně vybírány. Účastníci se dostávají do stresových situací, které musí řešit. Učí se tak pracovat s vlastními emocemi.

Výhody: Praktická cvičení jsou velmi obsáhlá a účastníci si trénují různé situace včetně jednání s různými typy lidí, zvládání různých stresových situací, zvládání time managementu. Jde o všestrannou metodu vzdělávání.

Nevýhody: To, co platilo v předchozích bodech, nyní platí ve větší míře. Komplexita této metody vyžaduje obrovskou náročnost na přípravu a také na vedení lektorem případně lektory.

Outdoor training/learning je metoda, která by se dala popsat jako škola hrou. Často bývá spojena se sportovními aktivitami a účastníci skupinově řeší určité zadání. Hlavním zaměřením bývá rozvoj manažerských dovedností, vedení lidí, týmová spolupráce, kreativní myšlení, úkolování, rozhodování apod. Na závěr probíhá diskuse nad řešeními a vzájemná zpětná vazba.

Výhody: Propojení vzdělávacích aktivit se sportovními aktivitami. Dochází k sebereflexi vlastních manažerských dovedností a uvědomění si jejich uplatnění v praxi.

Nevýhody: Účastníci mohou mít obavy ze sportovních aktivit, případně se mohou obávat, že některé aktivity budou náročné nebo přímo trapné. Tato metoda je také náročná na přípravu a také na odbourání případných bariér účastníků.

E-learning je vzdělávání, které probíhá za pomoci počítače. Účastník má k dispozici vzdělávací kurz, který může procházet účastník bez interakce s lektorem a s dalšími účastníky nebo kurz, kde probíhá interakce mezi vzdělávaným a lektorem nebo interakce mezi vzdělávanými navzájem a lektorem. Kurz je doplněn průběžným ověřováním, zda úspěšně proběhl transfer znalostí.

Výhody: Časově efektivní metoda, která se dá využít i pro domácí samostudium. E-learning je možné využít jak pro individuální, tak pro kolektivní vzdělávání.

Nevýhody: Finančně náročná metoda na přípravu kurzu a také na vybavení (Koubek, 2007, s. 270-273).

Výpis jednotlivých metod vzdělávání má svůj smysl. Je třeba dát do kontextu principy učení s efektivitou učení při zapojení různých smyslů. Pokud bude organizace chtít vzdělávat zaměstnance v mandatorních záležitostech, které jsou pouze informativního charakteru, může využít např. e-learning, ve kterém budou teoretické informace doplněny ukázkou praktických příkladů. E-learning bude proložen ověřovacími testy, které budou průběžně vyhodnocovány. Organizace tak bude mít rychlou zpětnou vazbu o úspěšnosti účastníků kurzu. Pokud se organizace rozhodne vzdělávat manažery v manažerských dovednostech, využije naopak některou z metod spojenou s případovými studiemi, aby vzdělávání bylo praktické a komplexní a také díky tomu, že si manažeři budou moci získané informace bezprostředně vyzkoušet, využijí více smyslů, a tím se zvýší efektivita daného vzdělávacího programu.

Plánování vzdělávání pro manažery je stejný proces, jako plánování pro jiné cílové skupiny. Jen je třeba mít na paměti, že manažeři mohou být zvyklí na vyšší standard služeb (např. ubytování) a k tomu volit vhodné místo konání. Současně je nutné si uvědomit, že vhodnou metodou pro vzdělávání manažerských dovedností, jsou školení s využitím praktických cvičení. Tato však musí být volena uvážlivě, aby se manažeři chtěli zapojit a nebáli se, že se dostanou do trapné situace, která by je mohla znevážit.

1.1.3 Realizace vzdělávacího programu

Mohlo by se zdát, že tato část procesu vzdělávacího programu bude jednoduchá. Na základě analýzy vzdělávacích potřeb a plánování víme, co budeme vzdělávat, koho budeme vzdělávat, jak budeme vzdělávat, kdy budeme vzdělávat a případně za kolik budeme vzdělávat. Nemůže však začít jen tak školit. I tato část má určité prvky, které je třeba mít na paměti:

Cíle jsou rozděleny na **programové**, které sledují konečný výsledek celého vzdělávacího programu a cíle **kurzu**, které sledují výstupy z jednotlivých vzdělávacích akcí. **Program** nám říká, kdy bude vzdělávací akce realizována (konkrétní datum), v kolik bude vzdělávací akce začínat a v kolik skončí, kolik bude přestávka a kdy, jaké bude téma vzdělávací akce a kdo ji povede (jaký lektor, případně lektori), kde se bude vzdělávací akce realizovat (konkrétní místo), jakou metodou bude vzdělávací akce realizována např. workshop, e-learning, atd., a jaké pomůcky budou využity např. dataprojektor, flipchart, atd. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 99). **Motivace** je dle Vodáka a Kucharčíkové důležitým prvkem ve vzdělávání, protože míra ochoty zaměstnanců zdokonalovat znalosti, dovednosti a schopnosti, má vliv na finální efekt vzdělávacího programu. Pokud se bavíme o motivaci, je důležité si vyjasnit pojmy, a to **motiv** a **stimulace**:

„**Motiv** představuje vnitřní pohnutku způsobující změny chování člověka směřující k uspokojení jeho potřeb. **Stimulování** je proces navozování motivace za pomoci vnějších podnětů.“ (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 102)

Výše uvedený text zdůrazňuje motivaci jako velmi důležitý faktor, který ovlivňuje finální efektivitu vzdělávacího programu, je třeba se zmínit také o zásadách a opatřeních, které pomáhají zvýšit motivaci účastníků.

Pokud je to možné, snažit se vzdělávat manažery společně s ostatními zaměstnanci dohromady.

Včas informovat účastníky, co a proč se bude probírat, a k čemu jim to bude. Cílem je, aby měli účastníci čas, vyjádřit se ke vzdělávacímu programu a lektor měl možnost upravit program a zapracovat do obsahu a metodiky očekávání účastníků.

Je důležité získat účastníky pro vzdělávání. Nejlépe tím, když si uvědomí, že vzdělávací program pro ně bude osobně užitečný a že jim pomůže řešit jejich problémy.

Vzdělávací program musí vycházet ze zkušeností účastníků a musí reflektovat jejich praxi. Pokud budou mít pocit, že nejsou schopni nové znalosti, dovednosti a schopnosti překlopit do vlastní praxe, motivace účastníků bude velmi nízká.

Využít vhodné metody, které zapojí účastníky a zvýší zájem účastníků pro téma a následné využití naučeného v praxi.

Realizovat vzdělávací program mimo organizaci. Účastníci mají možnost být mimo běžnou realitu každodenních povinností a mohou se soustředit na samotné vzdělávání.

Lektoři musí být také schopni v rámci vzdělávacího programu vytvořit bezpečnou atmosféru důvěry. Tím se zvyšuje motivace účastníků zapojit se do aktivit a sdílet informace a své zkušenosti (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 105).

Lektoři by měli také znát, jaké účastníci preferují přístupy k učení:

- I. Aktivista** potřebuje akci a nové výzvy. Rád plní úkoly a řeší problémy. Mají rádi, když se stále něco děje, ale jednotlivé úkoly by neměli být delší dobu bez akce, pak se začnou nudit.
- II. Reflektor** rád pozoruje a naslouchá. Do věcí se nevrhá bezhlavě. Potřebuje čas, aby si věci mohl nejdříve zanalyzovat, a pak teprve jednat.
- III. Teoretik** má rád strukturu a řád. Není příznivcem věcí, které nemají jasné řešení. Upřednostňuje řešení racionálních témat s využitím logiky.
- IV. Pragmatik** je aktivní, ale ne za každou cenu jako aktivisté, kteří jdou do všeho po hlavě. Pragmatik potřebuje v tom, co dělá vidět smysl, v tomto případě propojení vzdělávání s jeho vlastní praxí (Vodáka a Kucharčíková, 2011, s. 106-108).

Kromě toho, že účastníci preferují určitý přístup k učení, vyskytují se u nich také bariéry, které negativně ovlivňují jejich kreativní myšlení, a to může mít vliv na finální efekt vzdělávání:

Šablonování, které brání účastníkům hledat nová řešení. Účastníci se uchylují k řešení problému dle naučených šablon a nehledají alternativní řešení. **Bariéry vnímání** zabraňují účastníkům, aby problém zachytili nebo aby zachytili potřebné informace k jeho vyřešení. **Citové bariéry** mohou negativně ovlivnit schopnost interakce s jinými účastníky či lektorem a také mohou negativně ovlivnit tvořivost účastníků. Takovým

příkladem může být strach, že se účastník před ostatními ztrapní. **Kulturní bariéry** stejně tak jako citové bariéry mohou ovlivnit tvořivost účastníků. Takovým příkladem může být téma, které je ze společenského hlediska tabu a účastníci se nebudou chtít do diskuse zapojit. **Intelektuálové bariéry** mohou pramenit např. z nedostatku informací nebo z nedostatku správných informací (Vacek, 2000).

Velmi významným prvkem, který má obrovský vliv na efektivitu vzdělávacího programu, je lektor. Lektor musí kromě odborných znalostí disponovat také dalšími znalostmi, dovednostmi a schopnostmi. Lektor musí být pro účastníky autoritou, aby byli účastníci ochotni přijmout to, co jim lektor přináší. Zdroje autority lektora lze vnímat takto:

Vědomosti a zkušenosti z manažerského prostředí pomáhají lektorovi budovat si autoritu. Lektor musí být schopen flexibilně reagovat na vzniklé situace a musí být schopen podávat cílenou a konstruktivní zpětnou vazbu, která koresponduje se zkušenostmi účastníků. Toho je lektor schopen v případě, že kromě teoretických znalostí disponuje také vlastními zkušenostmi z byznys prostředí a je schopen tyto zkušenosti využít (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 121).

Osobnostní předpoklady jsou velmi důležité pro práci lektora. U lektora je nutná vysoká míra emoční a sociální inteligence. U emoční inteligence je důležité, aby lektor uměl pracovat se svými emocemi, ale také emocemi druhých. Některé situace mohou být vypjaté a lektor musí umět tyto situace emočně zvládnout. Kromě toho, je nutná také sociální inteligence, aby byl lektor schopen vhodně jednat s účastníky a případně i s jinými lektory. Dobrý lektor musí disponovat i určitým charizmatem (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 119).

Lektorské řemeslo snoubí spoustu znalostí, dovedností a schopností. Podle Vodáka a Kucharčíkové patří ke kvalitám dobrého lektora vysoká úroveň interpersonálních dovedností, umění naslouchat a klást otázky, upřímný zájem o lidi, flexibilita v užívání školících strategií a technik. Dále se jedná o otevřenost, přátelskost a vnímavost, dobré plánování a příprava, technické znalosti, přirozená schopnost školit a přirozená radost z této práce, odpovědnost za výsledek vzdělávacího programu, kontrolovat průběh vzdělávacího programu, pomáhat dosahovat změn a vyřešit problémy s výkonností organizace, doporučit vhodné vzdělávací aktivity včetně metodiky, navrhnout, upravovat a přizpůsobovat vzdělávací programy. Pro úpravu programu lektorovi pomůže průběžné

vyhodnocování, kterému se budu věnovat ve fázi vyhodnocení vzdělávacího programu. Lektor by neměl opomenout zajistit vhodnou učebnu včetně potřebného uspořádání, techniky a pomůcek, předem seznámit účastníky se záměry a cíli a v případě potřeby upravit program na základě potřeb účastníků, být účastníkům podporou v jejich učení, umět vytvořit bezpečné a důvěryhodné prostředí a umět volit vhodnou metodiku, přizpůsobovat tempo dle potřeb účastníků, vhodná práce se skupinovou dynamikou a umět poskytovat cílenou a konstruktivní zpětnou vazbu a v neposlední řadě, neustálý vlastní osobní rozvoj lektora (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 119-120).

Vnímám, že lektorská práce není jen o tom, získat odborné znalosti a postavit se před účastníky. Jedná se o komplex znalostí, dovedností a schopností. Lektor musí mít v rámci odborných znalostí velký záběr, obzvláště pokud se jedná o lektora tzv. soft skills školení. Soft skills (tato oblast je součástí vzdělávacího programu realizovaného v organizaci A) v překladu měkké dovednosti, znamená: „jak dobře se dokážete vypořádat nejen s lidmi a jejich způsoby chování, ale také se sebou samými“ (Peters-Kühlinger a Friedel, 2007, s. 13).

Oblast soft skills je velmi propojená a je důležité, aby se v ní lektor orientoval v celé šíři. V dnešní době jsou účastníci vzdělávacích programů velmi nároční, protože již hodně vzdělávacích programů absolvovali nebo protože si mohou snadno získat informace např. přes internet. Pokud lektor má odborný záběr, je pak nutné, aby byl také schopen zvládat lektorskou práci, a to od prezentačních dovedností přes vedení skupinových cvičení až po podávání cílené konstruktivní zpětné vazby. Být dobrý lektor tedy neznamená jen umět naučit účastníky něco nového. Lektor musí zvládat mnoho dalších, neméně důležitých úkolů: naplnit cíle kurzu, motivovat, vtáhnout účastníky do školení, naučit je aplikovat teorii do praxe, zhodnotit objektivně jejich výkon, podávat jim zpětnou vazbu a mnohé další. Dobrý lektor učí mimo jiné i tak, aby vzdělávání účastníky bavilo a aby se sami chtěli zlepšovat (Trdá, 2011, s. 12).

Při realizaci vzdělávání pro manažery je třeba mít na paměti, že by mělo naplňovat nejen očekávání samotných manažerů, ale také očekávání organizace, tzn. vzdělávání manažerů musí korespondovat se strategií organizace. Současně je důležité znát vhodné metody vzdělávání manažerů, kterými jsou např. metoda učení se ze zkušeností, rotace funkcí, vzdělávání v kurzech, sdílení zkušeností s jinými manažery, koučování nebo také lektorování (Folwarczná, 2010, s. 42).

1.1.4 Vyhodnocení vzdělávacího programu

V další části cyklu vzdělávacího programu, a to vyhodnocování vzdělávacího programu se můžeme setkat se dvěma pojmy, a to **evaluace** a **hodnocení**. Při pročítání odborné literatury jsem často narazil na to, že autoři vnímají tyto pojmy jako synonyma. Vhodné vysvětlení je možné nalézt v odborném textu Dvořákové, který říká:

Pokud vzdělavatel (popř. vzdělávací instituce) dává účastníkovi zpětnou vazbu, tedy informaci o tom, co nového se naučil, jaké nové znalosti, dovednosti a/nebo postoje si v rámci vzdělávací akce osvojil, jedná se o **hodnocení**.

Pokud naopak účastník sděluje vzdělavateli či vzdělávací instituci, jak se mu kurz líbil a jak např. využívá nově nabyté znalosti, dovednosti a/nebo postoje ve svém pracovním či osobním životě, jedná se o **evaluaci** (Dvořáková, 2013, s. 8).

Tyto pojmy jsou však dále používány dle autorů jednotlivých odborných publikací a nemusí se přímo shodovat s výše uvedeným chápáním dle Dvořákové.

Dle Bartoňkové jsou tři roviny hodnocení firemního vzdělávání:

I. Hlavní nástroje monitorování a vyhodnocování strategie vzdělávání patří:

Řízení podle kompetencí, řízení pracovního výkonu, Balanced Scorecard, kompetenční modely a měření kompetencí, metody a techniky hodnocení pracovníků a hodnocení pracovního výkonu, Management by Objectives, 360° zpětná vazba (Bartoňková, 2010, s. 77).

II. Evaluace vzdělávání jako jedna z fází systému firemního vzdělávání je zjišťování efektivnosti vzdělávacího programu (Bartoňková, 2010, s. 110).

III. Evaluace konkrétní vzdělávací akce, jak už název napovídá, jde o hodnocení konkrétní jednotlivé vzdělávací akce (Bartoňková, 2010, s. 181).

Jeden z přístupů k evaluaci podle Dvořákové je z hlediska fází a cílů a jedná se o evaluaci formativní a evaluaci sumativní (Dvořáková, 2007, s. 29). Formativní a sumativní evaluaci jsem vybral, protože se jimi budu zabývat i v praktické části.

Hodnocení formativní

Jde o hodnocení, které se provádí průběžně v rámci vzdělávacího programu. Účastníci posuzují, kolik se toho naučili, lektora, jak komunikuje a jeho vztah k účastníkům, prostředí, vzdělávací společnost. Pokud jsou zjištěny nedostatky, je možné v průběhu reagovat a v průběhu vzdělávacího programu zasáhnout a zapracovat nápravná opatření. Účastníci mají možnost vzdělávací program ovlivnit a to zvyšuje jejich motivaci. Pro tento přístup k evaluaci se využívají například testy, dotazníky nebo rozhovory, případně přímé pozorování.

Sumativní hodnocení

Jedná se o souhrnné hodnocení, které je úzce spojeno s konkrétními požadavky. Používají se hlavně testy, dotazníky, pozorování. Sumativní hodnocení má svou důležitost i s ohledem na propojení na další personální činnosti. Sumativní hodnocení však může ovlivnit až následný vzdělávací program (Petty, 1996, s. 343).

Závěrem části vyhodnocení vzdělávacího programu bych se chtěl věnovat nejvíce užívanému modelu evaluace, který se zabývá úrovněmi evaluace. Jde o Kirkpatrickův model evaluace, který zkoumá přínos vzdělávací akce ve čtyřech klíčových oblastech:

I. Reakce (Hledáme odpověď na otázku: „Líbilo se jim to?**“)**

Jedná se o nejvyužívanější metodu, která se snadno provádí. Účastníci hodnotí spokojenost formou dotazníku, který vyplňují na konci, případně v průběhu, vzdělávací akce. Tato metoda má však i své odpůrce, kteří tvrdí, že toto hodnocení dokazuje pouze to, jak se účastníci na akci bavili, nikoliv, jestli se účastníci něco naučili.

II. Učení (Hledáme odpověď na otázku: „Naučili se to?**“)**

Cílem této metody je zjistit, co se účastníci naučili. V rámci této metody je možné využít test (pokud je to možné, tak použít test na začátku vzdělávací akce a pak po jejím skončení). Dále je možné využít simulace např. s hraním rolí.

III. Chování (Hledáme odpověď na otázku: „Použili to na pracovišti?**“)**

Organizace očekávají, že se u účastníků projeví transfer naučeného přímo v jejich praxi.

IV. Výsledky (Hledáme odpověď na otázku: „Došlo ke změně efektivity organizace?“)

V rámci organizace se výsledky vztahují k ukazatelům, jako jsou obrat, produktivita, kvalita, čas, ziskovost, stížnosti zákazníků atd. (tvrdé údaje). Ve většině případů je cílem stanovit náklady na dané vzdělávací akce a určit čisté přínosy. Někdy se hodnotitelé obracejí k využití „měkkých údajů“ jako k náhražce. Měkké údaje zahrnují hodnoty pracovního prostředí, pocity, postoje a dovednosti. Jak u tvrdých, tak u měkkých údajů je velmi obtížné prokázat, že jsou výsledkem vzdělávací akce (Belcourt a Wright, 1998, s. 183).

Vyhodnocení vzdělávání u cílové skupiny manažerů odpovídá výše uvedenému a nejsou zde žádná specifika. Pokud jsou při analýze vzdělávacích potřeb použity metody DC, 360° zpětná vazba, je možné tyto metody využít i jako metody pro vyhodnocení posunu získaných znalostí, dovedností či změny postojů manažerů. Dále také mohou být využity strukturované rozhovory s podřízenými, kolegy nebo nadřízeným nebo pak dotazníky pro vybrané spolupracovníky, kteří budou hodnotit posun manažera ve vybraných oblastech. Nejjednodušší, ale také nejméně hodnotnou metodou vyhodnocení je hodnotící dotazník, který se však také využívá i u manažerského vzdělávání.

Teoretickým zachycením tématu vyhodnocování vzdělávacího programu je zakončena teoretická část mé práce. Výše je uveden ideální cyklus vzdělávacího programu a dále se v praktické části budu věnovat konkrétnímu praktickému příkladu, který byl zaměřen na 6 manažerských školení.

PRAKTICKÁ ČÁST

2 Cyklus manažerské akademie v organizaci A

V této části se věnuji vzdělávacímu programu složenému ze šesti školení, která jsou zaměřena na cílovou skupinu manažerů z organizace A. Jedná se o program, který obsahuje dvanáct školicích dní zaměřených na oblasti sebepoznání, komunikační dovednosti, vedení lidí, time a stress management. Program je nazvaný Manažerská akademie a je realizován externím dodavatelem. Mým hlavním cílem je popsat cyklus vzdělávacího programu realizovaného v organizaci A a porovnat tento cyklus s cyklem vzdělávacího programu, jak ho doporučuje odborná literatura. Mými dílčími cíli je popsat nedostatky v cyklu daného programu a navrhnout nápravu těchto nedostatků. Vzhledem k tomu, že vzdělávací program byl organizován ve spolupráci s externím dodavatelem, musím se zmínit, že externí dodavatel sice může navrhnout cyklus vzdělávacího programu, jak ho doporučuje odborná literatura, přesto však externí nemusí vždy mít podmínky pro jeho dodržení a musí si v takové situaci poradit jiným způsobem. Z toho vyplývá, že externí dodavatel musí umět reagovat na specifické požadavky organizace, která si jej najímá. Tak je to i v případě vzdělávacího programu v organizaci A.

2.1 Popis organizace A

Organizace A je českou společností, která se zaměřuje na oblast výroby v odvětví automotive. Společnost má cca 500 zaměstnanců, z toho 7 top manažerů (IT, HR, výroba, logistika, vývoj, finance a generální ředitel). Vzdělávání zaměstnanců zde není řešeno systémově, ale spíše nahodile. Není to vhodné řešení firemního vzdělávání, které jak uvádím v teoretické části, by mělo být propojené se strategií organizace. I z důvodu řady nedostatků v procesu firemního vzdělávání je organizace anonymní. Zaměstnanci sami přicházejí s požadavky na vzdělávání za svými nadřízenými, kteří posuzují jednotlivé požadavky individuálně. Sami manažeři neprošli žádným uceleným vzdělávacím programem, který by byl zaměřen na manažerské dovednosti. Svou roli plnili spíše intuitivně. V rámci manažerských porad se začaly objevovat potřeby manažerů na osobní rozvoj. Požadavky byly individuální od prezentačních dovedností až po vedení lidí. Výstupem z jedné manažerské porady bylo, že se všichni zúčastnění dohodli, že absolvují manažerskou akademii, která bude obsahovat všechny požadavky jednotlivců, a že HR oddělení připraví návrh vzdělávacího programu a připraví podklady pro výběrové řízení

vč. návrhu seznamu vzdělávacích společností, které budou v rámci výběrového řízení osloveny.

Z výše uvedeného vyplývá, že organizace A není schopna využít na maximum potenciál této personální činnosti, protože ke vzdělávání nepřistupuje systematicky a není napojeno na strategii společnosti. V teoretické části uvádím, že vzdělávání by mělo být navázáno také na požadavky organizace, ne jen na požadavky manažerů. Protože u organizace A se jedná pouze o požadavky manažerů, může být problém s nastavením hlavních cílů vzdělávacího programu, který se organizace A chystá realizovat. I když se podaří stanovit cíle manažerskou skupinou, požadavky manažerů vycházejí ze subjektivního sebehodnocení, které nemusí odpovídat skutečným potřebám.

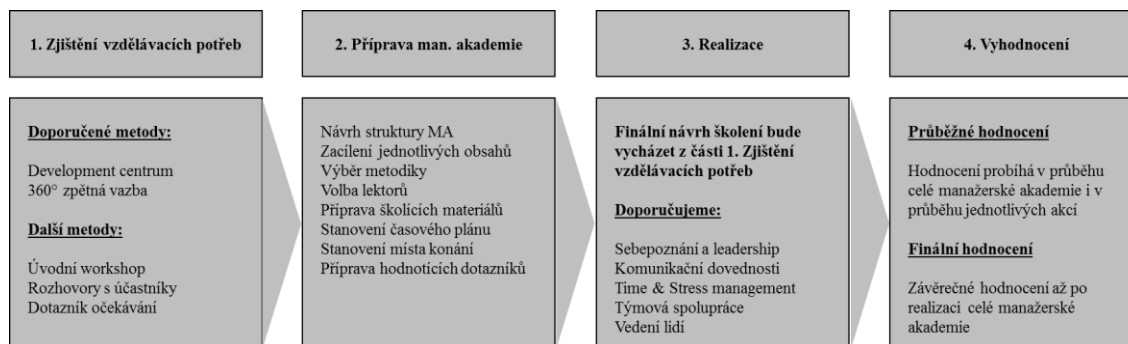
2.2 Příprava a realizace manažerské akademie v organizaci A

HR ředitelka připravila potřebné dokumenty pro manažerskou poradu. Témata do manažerské akademie připravila s ohledem na jednotlivé požadavky manažerů. Součástí tohoto vzdělávacího programu měla být tato témata (viz příloha č. 1 Výběrové řízení společnost A):

„Komunikační dovednosti, verbální a neverbální komunikace, komunikace v konfliktu, zpětná vazba, prezentační dovednosti, úvod prezentace, rétorika, práce se stresem, závěr prezentace, vedení lidí a motivace, manažerské styly, leadership, jak motivovat zaměstnance, kontrola, time management, efektivní řízení času, stanovování priorit, nástroje řízení time managementu, přesvědčivé vyjednávání, příprava na vyjednávání, argumentace a obrana proti manipulaci“ (Výběrové řízení, 2014).

Ve výběrovém řízení uspěla vzdělávací společnost B, která disponuje desetiletými zkušenostmi, více jak dvaceti realizacemi projektů stejného typu, a to i v automotive prostředí. Dále tato vzdělávací společnost využívá lektory, kteří mají vlastní manažerskou praxi a bohaté zkušenosti z lektorské činnosti. Organizace A již v minulosti využila služeb vzdělávací společnosti B, a to při školení liniových manažerů. Organizace A hodnotí pozitivně tuto zkušenost, protože vzdělávací společnost B splnila nastavené cíle vzdělávacího programu pro liniové manažery. Pro finální výběr této vzdělávací společnosti rozhodla také cenová kalkulace, která nebyla zdaleka nejvyšší ze všech nabídek.

Ukázka z nabídky vzdělávací společnosti B, která popisuje postup jejího přístupu ke vzdělávacímu programu:



Obrázek č. 2 Popis postupu vzdělávací společnosti B k manažerské akademii
Překresleno z nabídky vzdělávací společnosti B

Vzdělávací společnost B navrhla cyklus vzdělávacího programu, který obsahoval 4 fáze, a to zjištění vzdělávacích potřeb, příprava manažerské akademie, realizace a vyhodnocení.

Pokud tento návrh porovná s cyklem vzdělávacího programu, který doporučuje odborná literatura, jedná se o vhodný postup. Odborná literatura doporučuje 4 fáze od analýzy vzdělávacích potřeb po vyhodnocení. Zde se tedy shoduje teorie s praxí a jednotlivé fáze budu následně rozebírat samostatně.

2.2.1 Analýza vzdělávacích potřeb v rámci manažerské akademie

Zásadním problémem toho vzdělávacího programu bylo, že nebyly organizací A stanoveny žádné strategické vzdělávací cíle, které by byly navázány na strategii společnosti. Byly pouze definovány požadavky jednotlivých manažerů. Proto měla vzdělávací společnost B ztíženou pozici a musela stanovit vzdělávací cíle na základě analýzy vzdělávacích potřeb a preworků.

Pro zjištění vzdělávacích potřeb vzdělávací společnost B navrhla dvě úrovně metod, a to doporučené metody a další metody. Vzdělávací společností B doporučené metody byly development centrum a 360° zpětná vazba. Tyto metody vzdělávací společnost B doporučila, protože je vnímá jako vhodné pro tento typ vzdělávacích programů, tzn. vzdělávání určeného pro cílovou skupinu manažerů. Hlavním argumentem byla komplexnost těchto nástrojů. DC obsahuje metody založené na praktických příkladech, např. hraní rolí, případové studie, které jsou specificky připraveny tak, aby bylo možné analyzovat manažerské dovednosti a specifika organizace A, a to od komunikace, vedení

lidí až po práci pod stresem. Součástí DC bývá také psychodiagnostika a účastníci tak na sebe dostanou komplexní zpětnou vazbu s doporučením osobního rozvoje. Stejně tak 360° zpětná vazba je vhodná pro manažery, kdy manažeři jsou konfrontováni s hodnocením sebe sama a s hodnocením od ostatních spolupracovníků, kterými jsou nadřízení, podřízení, kolegové na stejné úrovni a v některých případech i zákazníci nebo dodavatelé. Účastníci 360° zpětné vazby také díky její anonymitě mohou dostat zpětnou vazbu, kterou by jim jejich kolegové standardně neposkytlí. Opět je možné tuto metodu připravit s ohledem na manažerské dovednosti. Tato zpětná vazba slouží nejen pro návrh následného osobního rozvoje, ale stejně tak jako DC může sloužit i na závěr vzdělávacího programu jako metody pro vyhodnocování vzdělávacího programu.

Další metody analýzy vzdělávacích potřeb byly navrženy pro případ, že by se organizace A nerozhodla pro žádný z doporučených nástrojů. Dalšími metodami byly úvodní workshop, rozhovory s účastníky, dotazník očekávání. Úvodní workshop byl navrhován tak, že se lektor potká s účastníky na jednodenním sezení. Lektor připraví praktický příklad pro účastníky, kteří budou řešit konkrétní situace, a lektor je bude pozorovat. Kromě pozorování měl být na workshopu prostor, aby se lektor mohl účastníků ptát na jejich konkrétní praxi. Zdá se, že úvodní workshop byla odlehčená verze DC. Nabídka neobsahovala konkrétní obsah workshopu, protože ten by byl připraven až pokud by si ho organizace A vybrala pro analýzu vzdělávacích potřeb. Rozhovory s účastníky měly být zaměřeny na zjištění, co je konkrétní náplň práce jednotlivých manažerů v organizaci A, kam by se chtěli posunout a jaká je jejich aktuální úroveň znalostí a dovedností potřebných pro výkon jejich konkrétní manažerské práce v dané organizaci. Konkrétní podoba podkladu pro rozhovory s účastníky by byla navržena až v případě, že by si organizace A tuto metodu zvolila pro analýzu vzdělávacích potřeb. Jako poslední metodu navrhovala vzdělávací společnost B dotazníky očekávání, které měly být poslední záchranou, kdyby si organizace A nevybrala žádnou z předchozích metod.

Organizace A nevybrala žádnou z metod, kterou doporučovala vzdělávací společnost B. Hlavním důvodem byla finanční a časová náročnost těchto metod. Původním požadavkem organizace A bylo, aby vzdělávací společnost B, připravila jednotlivá školení bez jakékoliv analýzy. Vzdělávací společnost B se podařilo prosadit alespoň dotazník očekávání (viz příloha č. 2), který připravila zdarma, a účastníkům jeho vyplnění nemělo zabrat více, jak 15 minut. Dotazníkem chtěla vzdělávací společnost B zjistit,

jakou mají účastníci představu o vybraných tématech, jestli mají nějaké konkrétní očekávání a případně, jaké by mohly být silné a slabé stránky účastníků, a co by jim do budoucna mohlo pomoci, aby byli schopni dosahovat svých cílů.

Na základě výstupů z dotazníku vzdělávací společnost B zjistila, že cílová skupina účastníků není homogenní. Někteří účastníci již absolvovali různá školení zaměřená na témata, která měla obsahovat manažerská akademie, a někteří absolvovali spíše odborná školení. Dále z dotazníku vyplynula nereálná očekávání. U většiny účastníků se objevil požadavek, že chtějí získat univerzální návod na vedení lidí. Takový recept však bohužel neexistuje. Bylo tedy předem jasné, že některá očekávání nebudou naplněna a bylo potřeba toto účastníkům komunikovat. Naopak pozitivní informací bylo, že účastníci negativně hodnotili na předchozích školeních, že byla spíše přednášková a neobsahovala praktická cvičení. Dalším výstupem bylo, že většina účastníků hodnotila jako svou silnou stránku komunikaci. Komunikace je oblast, která z dotazníku vyplynula jako nejdůležitější v manažerské práci. Naopak nejméně důležitou částí manažerské práce účastníci označili roční hodnocení. Nejčastější argument byl, že své podřízené hodnotí průběžně a nepotřebují k tomu formální setkání. Vzhledem k tomu, že hodnocení zaměstnanců je jednou ze základních manažerských činností, doporučila vzdělávací společnost B organizaci A, aby do programu zařadila vedení rozhovorů se zaměstnanci. Toto téma se bohužel nepodařilo prosadit. Dotazník také ukázal, že zájem o témata byl velmi roztržštěný, a proto zde byla obava vzdělávací společnosti B, že jednotlivá školení budou vždy zajímat pouze část účastníků a zbytek skupiny nebude tak zapojen, a to by mohlo mít vliv na skupinovou dynamiku školení a tím i na efektivitu každého školení.

Z výše uvedeného vyplývá, že externí dodavatel může sice navrhnout vhodné metody pro analýzu vzdělávacích potřeb, které doporučuje i odborná literatura, přesto v některých případech nemá externí dodavatel možnost tyto metody využít. V tomto případě tedy nebyl využit ideální postup, který doporučuje odborná literatura. Vzdělávací společnost B prosadila alespoň dotazník očekávání. Dle mého názoru je to pozitivní, protože vzdělávací společnost B potřebuje získat informace, jak celkový vzdělávací program a potažmo jednotlivá školení zacílit. Pokud by připravila obecná školení, hrozilo by, že obsah nebude odpovídat očekáváním účastníků a efekt vzdělávacího programu bude velmi nízký. Dále si vzdělávací společnost potřebovala ověřit, zda vybraná témata opravdu odpovídají vzdělávacím potřebám, které původně vycházely pouze ze

subjektivního sebehodnocení manažerů. V teoretické části se odkazují na odbornou literaturu, která přímo uvádí, že 360° zpětná vazba má předejít špatnému řízení na základě zkresleného sebepoznání. Dotazník tedy pomohl, alespoň v omezené formě, vzdělávací společnosti B lépe poznat cílovou skupinu a na základě toho připravit další kroky pro realizaci manažerské akademie.

Pokud shrnu první fázi cyklu vzdělávacího programu v organizaci A, nebyl dodržen ideální postup, který doporučuje odborná literatura a díky tomu nebyla analýza vzdělávacích potřeb tak komplexní a cílená, jak by mohla být např. s metodami DC nebo 360° zpětnou vazbou. To je velký nedostatek i s ohledem na to, že organizace od začátku nenastavila žádné strategické vzdělávací cíle, kterých by měl vzdělávací program dosáhnout. Jak uvádí i teorie, měly by být stanoveny nejprve strategické vzdělávací cíle organizací A. Současně vnímám nedostatek na straně organizace A, která měla možnost využít vhodnější metody pro analýzu vzdělávacích potřeb, ale z časových a finančních důvodů se pro tento postup nerozhodla. Pozitivní však je, že vzdělávací společnost využila jinou metodu, která je v odborné literatuře také zmiňována, a to dotazník. Alespoň v omezené míře mohla získat podklady pro návrh manažerské akademie a stanovit cíle vzdělávacího programu. Postup sice není dokonalý, přesto je lepší, než kdyby vzdělávací společnost B připravila obecná školení bez jakékoliv analýzy.

2.2.2 Plánování manažerské akademie

Vzdělávací společnost B na základě výstupů z předchozí fáze doporučila zařadit do manažerské akademie školení zaměřené na sebepoznání. Doporučení vycházelo hlavně ze zjištění, že účastníci byli nehomogenní skupinou, a proto je bylo potřeba sladit na podobnou úroveň chápání osobního rozvoje. Díky tomuto školení se účastníkům podařilo zjistit, jaké jsou jejich osobní cíle, silné a slabé stránky. Na základě těchto informací byli účastníci ve spolupráci s lektorem schopni definovat oblasti, kterým by se následně v rámci manažerské akademie měli věnovat. Lektor tyto výstupy zařadil do zpětné vazby, kterou připravil pro organizaci A. Pro komunikační dovednosti doporučil pokračovat v transakční analýze s doplněním cvičení a zaměřit se dále na poskytování zpětné vazby. Pro vyjednávání doporučil zaměřit se na argumentaci a obranu proti manipulaci, pro školení prezentačních dovedností navrhl zaměřit se na přípravu prezentace včetně designu prezentace s využitím nástroje PowerPoint. Pro vedení lidí doporučil zaměřit se na situační styly vedení a pro time a stress management navrhl věnovat se nástrojům pro

řízení času, probrat oblast balance mezi osobním a pracovním životem a aktivní odbourávání stresu. Tyto oblasti pak ostatní lektori zapracovali do svých školení. Současně dále lektori pracovali s preworky (ukázka preworku viz příloha č. 3), které umožnily účastníkům před každým školením zamyslet se nad daným tématem, aby pak byli lépe schopni definovat, co by se v rámci školení chtěli naučit. Díky preworku lektor mohl ještě na začátku školení obsah upravit, aby školení odpovídalo potřebám účastníků. Odpovědi účastníků z preworku pomohly lektorům zjistit, jak se účastníci v daném tématu sami hodnotili. Stupnice byla v preworku z důvodu, aby lektori zjistili, zda účastníci neměli tendenci se přeceňovat nebo podceňovat. To zjistili tím, zda se účastníci nehodnotili v nízkých či vysokých hodnotách. Pokud by se účastníci přeceňovali nebo podceňovali, musel by lektor nejprve zjistit, z čeho to pramení a teprve pak by mohl s účastníky efektivně pracovat. Při realizaci manažerské akademie takový případ nenastal.

V rámci plánování byla vzdělávací společnost navržena ještě jedna úprava programu, a to rozdělit time management na dvě jednodenní školení, která budou zaměřena na time a stress management. Tento návrh se organizaci A přijala a školení stress managementu bylo do manažerské akademie zařazeno. Doporučení vycházelo z velkého zájmu účastníků, který se projevil na sebezpůsobovacím školení, kde se dané oblasti lektor také dotkl a představil účastníkům, co je to stres a jak vzniká. Již nebyl čas na probrání aktivního odbourávání stresu, proto lektor toto téma doporučil.

Když byla naplánována manažerská akademie z pohledu struktury a předběžných obsahů, které měly být vždy upraveny na základě jak úvodního školení sebezpobování, tak na základě preworků, vybrala vzdělávací společnost vhodné lektory, kteří měli kromě bohatých lektorských zkušeností také vlastní manažerskou praxi. Lektor byl vždy vybrán s ohledem na cílovou skupinu tak, aby byla ochotna lektora osobnostně přijmout, aby lektor disponoval vysokou odborností v rámci školeného tématu a také lektorskými zkušenostmi v daném tématu a v neposlední řadě, aby byl lektor schopen posbírat další podněty od účastníků a tyto podněty pak efektivně předat dalším lektorům.

Dále byla v rámci plánování zvolena metodika jednotlivých školení, a to vždy přednáška lektora, které bylo věnováno přibližně 30 % celkového času školení a vycházela z praxe lektorů, a praktická část, které bylo věnováno asi 70 % celkového času, kdy účastníci pracovali ve skupinách a ve dvojicích a také samostatně, konkrétně se jednalo o případové

studie, hraní rolí, testy a společnou diskusi. Cílem bylo, aby si účastníci mohli bezprostředně vyzkoušet nově získané informace a sdílet ověřené zkušenosti z praxe.

Pro tento typ tréninků a také s ohledem na cílovou skupinu bylo vybráno místo konání mimo organizaci, a to v penzionu v jižních Čechách. Hlavním argumentem bylo zabránit nebo alespoň omezit odbíhání účastníků, kteří by mohli mít tendenci řešit během školení běžnou operativu. Současně bylo vybráno reprezentativní místo, které disponovalo službami na vysoké úrovni. Cílem bylo, aby se manažeři cítili dobře a nic nerušilo jejich soustředění na školení. Organizace A toto místo využívala také pro výjezdní manažerská zasedání. Tento penzion disponoval školící místností s potřebným vybavením, a to dataprojektorem, flipchartem. Lektori neměli další specifické požadavky na techniku. Jen měli požadavek na uspořádání školící místnosti do U, kdy židle byly umístěny před stoly, aby mezi lektory a účastníky nebyla žádná bariéra. Lektori si připravovali školící materiály vždy týden před konáním svého školení. Harmonogram jednotlivých akcí byl stanoven dle standardů vzdělávací společnosti B, a to od 9:00 do 17:00 hodin, kdy dopoledne a odpoledne byla jedna půlhodinová přestávka a v poledne jedna hodinová přestávka na oběd. Na závěr bylo naplánováno, že v rámci hodnocení bude využit hodnotící dotazník vzdělávací společnosti B (ukázka hodnotícího dotazníku viz příloha č. 4) a také podoba zpětné vazby lektora (ukázka zpětné vazby lektora viz příloha č. 5). Hodnotící dotazník byl vybrán opět jako jeden z časově a finančně nenáročných nástrojů. Zpětná vazba lektora vzdělávací společností navržena hlavně z důvodu, aby měla možnost vyjádřit názor lektorů pro případnou úpravu vzdělávacího programu.

Plánovací fáze manažerské akademie koresponduje s fází doporučovanou odbornou literaturou. Bylo naplánováno vše, co bylo potřeba. Organizace A brala v potaz cílovou skupinu a vybrala vhodné místo konání. Jak uvádím v teoretické části, pro tento typ školení je vhodná realizace školení mimo organizaci a v rámci cílové skupiny manažerů je to obzvláště důležité, protože manažeři neodbíhají ze školení, aby řešili pracovní problémy. Manažeři jsou většinou zvyklí na určitý standard služeb a je důležité, aby se na místě cítili dobře. Při realizaci školení může i drobnost např. špatné jídlo negativně ovlivnit náladu účastníka, kterému pak déle trvá, než se na školení zpět naladí. Lektori také chápali, jaký hraje podíl smyslů při učení. Proto naplánovali metodiku s využitím praktických příkladů, které také doporučuje odborná literatura. Konkrétně vybrali případové studie a hraní rolí, dále také využili diskusi a individuální testy. To odpovídá

teoretické části, kdy „z toho, co slyšíme, vidíme, říkáme a děláme, si uchováme 90 %“ (Bartoňková, 2010, s. 163). Dále bylo naplánováno i hodnocení, které však bylo jen formou hodnotícího dotazníku a zpětné vazby lektora. Dle teoretické části se jedná pouze o spodní úroveň Kirkpatrickova modelu vyhodnocení, a to reakce. Účastníci hodnotí, jak se jim školení líbilo, případně lektor poskytuje zpětnou vazbu, co vše bylo probráno a jaká byla na školení atmosféra. V samotném hodnotícím dotazníku mi chybí ještě dotaz na školicí materiály, a jestli jsou pro účastníci získané informace využitelné v praxi. Vzhledem k tomu, že je vzdělávací program složen z několika školení, měli by mít účastníci možnost ovlivnit i formu a obsah školicích materiálů. Pokud zde tato otázka chybí, případné výhrady účastníků se k lektorům nemusejí dostat. Jak uvádím v teoretické části, formativní hodnocení má velký přínos v tom, že může ovlivnit následná školení, a to včetně přípravy školicích materiálů. Dotaz na využitelnost získaných informací v praxi by byl konkrétní zpětnou vazbou na zacílení jednotlivých školení. Zde by se projevilo, nakolik byly dotazník a preworky účinné a pomohly nastavit správné vzdělávací cíle. Také mi zde chybí vyhodnocení v dalších úrovních Kirkpatrickova modelu. V poslední úrovni by vyhodnocení mohlo být trochu problematické, protože nebyly stanoveny žádné konkrétní strategické cíle vzdělávání, které by byly navázané na firemní ukazatele. Přesto však mohla vzdělávací společnost připravit např. písemné testy, na základě kterých by si ověřila, co se účastníci naučili. Tím by vzdělávací společnost řešila hodnocení v předposlední úrovni Kirkpatrickova modelu, a to co se účastníci naučili. Dále pak mohla navrhnout např. stínování manažerů nebo řízené rozhovory s podřízenými, aby si ověřila, co účastníci používají v praxi, zde by se jednalo o druhou nejvyšší úroveň Kirkpatrickova modelu, kde by si vzdělávací společnost ověřila, co účastníci používají v praxi. Jak už jsem se výše zmínil, vyhodnocení nejvyšší úrovně by zde bylo velmi komplikované. Původně vzdělávací společnost navrhovala sofistikovanější metody pro vyhodnocení, které by směřovaly i do vyšších úrovní Kirkpatrickova modelu. Jednalo se o stejné metody jako ve fázi analýzy vzdělávacích potřeb, a to DC a 360° stupňová zpětná vazba. Tyto metody však byly zamítnuty organizací A z důvodu časové a finanční náročnosti. Přesto mohla vzdělávací společnost navrhnout dotazník, který by byl v obou oblastech méně náročný a byl by určen kolegům účastníků, kteří by hodnotili změny v chování účastníků. Tím by byla pokryta předposlední úroveň Kirkpatrickova modelu vyhodnocení vzdělávacího programu. Vzdělávací společnost již další metody vyhodnocení nenavrhl, protože neměla volné kapacity a rozpočet na metody, které nebyly objednány organizací A. Jak už jsem zmínil, ověření posunu v nejvyšší úrovni by

bylo velmi obtížné. Vzdělávací společnost by mohla navrhnout sezení s týmem manažerů, aby se shodli na finálním přínosu manažerské akademie pro organizaci, ale opět zde platí, že vzdělávací společnost již neměla kapacity a rozpočet na další řešení vyhodnocení.

Pokud shrnu i další fázi cyklu vzdělávacího programu, opět není bez chyb. Sice byl dodržen postup, který doporučuje odborná literatura, protože bylo naplánováno vše, co naplánováno být mělo, ale hodnotící fáze je nedostatečná a konkrétní doporučení uvádím výše. Naopak jako pozitivní vnímám realizaci školení mimo organizaci A. Účastníci měli možnost soustředit se hlavně na školení. Také zvolenou metodiku školení, kdy účastníci byli aktivně zapojeni do tématu. Jak uvádím v teoretické části, pro tento typ školení je nutné, aby si účastníci mohli získané informace vyzkoušet a podpořit učení se zapojením více smyslů.

2.2.3 Realizace manažerské akademie

Všechna školení měla určitý standardizovaný postup, který popíši na příkladu prvního školení, a pak se budu věnovat pouze těm oblastem, které byly zásadní pro jednotlivá školení.

Jako první školení probíhalo sebepoznání a leadership. Lektor byl na místě cca půl hodiny před konáním, aby si ověřil, zda je vše podle jeho představ, např. rozmístění stolů a židlí, jestli bylo v místnosti vhodné vybavení (v tomto případě flipchart a dataprojektor), zda nebylo potřeba místnost vyvětrat atd. Současně si lektor předepsal a předkreslil, co potřeboval, aby se tímto nezdržoval při školení. Lektor by však neměl předepsat vše, co chce sdělit. Měl by využít i účastníků, kteří budou některé informace sami doplňovat nebo společně vytvářet. Na začátku školení lektor sdělil účastníkům cíl tohoto školení, který byl stanoven na základě úvodního dotazníku, preworku a dotázání se účastníků na „očekávání“. Tímto cílem bylo sladit účastníky na jednotnou úroveň chápání osobního rozvoje, dát jim pevné základy kontinuálního osobního rozvoje a také získat případné podněty pro další školení. Pro toto školení nebyl použit prework, protože se jednalo o specifické školení, které je postaveno na metodě postupného odkrývání vlastního já. Je zde stanovena jasná struktura školení a není možné tento program upravovat. Dále lektor od účastníků zjišťoval, co by se chtěli naučit nebo dozvědět, dá se říci „pro co si na školení přišli“. Přestože není možné program upravit, je důležité, aby lektor znal „očekávání“

účastníků. Pokud by se tato „očekávání“ zásadním způsobem lišila od programu školení, musel by lektor nejprve účastníky pro dané školení získat. V tomto případě se „očekávání“ nelišila, naopak účastníci nebyli schopni definovat žádné své požadavky na dané téma. V průběhu realizace však lektor narazil na upadající pozornost účastníků, a proto v průběhu školení po dohodě s účastníky upravil harmonogram. Konkrétně zkrátil čas mezi přestávkami. Toto se ukázalo jako pozitivní rozhodnutí. Účastníci to pak zmiňovali i ve zpětné vazbě v hodnotícím dotazníku, že byl lektor schopen flexibilně reagovat na jejich potřeby. Díky tomu pak byl upraven harmonogram i pro další školení. I tímto přístupem si lektor u účastníků budoval důvěru. Další důležitým prvkem pro budování důvěry bylo, že se účastníci sami mohli rozhodnout, zda se zapojí do praktických cvičení. Měli tak možnost volby a nebyli do ničeho direktivně nuceni. Nenašel se však nikdo, kdo by se nějakého cvičení neúčastnil. U ostatních školení byl prework používán. Příklad přínosů preworku mohu zmínit na školení komunikace. Prework pomohl účastníkům definovat potřeby, které byly do školení následně zapracovány. Většina účastníků si při vyplňování preworku uvědomila, že si neověřují, zda jejich podřízení správně pochopili zadání úkolu nebo zda zachytili podstatné informace k řešení problému. Toto také účastníci zmiňovali lektorovi na začátku komunikačního školení. Lektor pak na základě těchto podnětů do školení zařadil praktický příklad hraní rolí se zaměřením na ověřování si, zda protistrana správně pochopila sdělení. Všechny praktické příklady byly vždy připraveny tak, aby vycházeli z praxe účastníků.

Jednotlivá školení vedli lektori, kteří měli více jak desetiletou praxi v lektorské činnosti, disponovali znalostmi z celé širší soft skills oblasti a také každý z nich měl vlastní manažerské zkušenosti. Pro cílovou skupinu manažerů je nutné, aby lektori měli takovéto zkušenosti, protože na školeních mívají dotazy, které se týkají jejich konkrétní práce a lektori musí umět na tyto dotazy pohotově reagovat. Pokud lektor nemá manažerskou zkušenost, může mu déle trvat, než pronikne do problematiky, na kterou se účastník ptá, a to může snížit lektorovu autoritu. V teoretické části uvádím, že důvěra je jedním z důležitých faktorů pro výslednou efektivitu vzdělávacího programu.

Samotná realizační fáze probíhala dle postupů, které doporučuje odborná literatura. Lektori díky dotazníku, preworkům a dotazům na očekávání byli schopni účastníkům sdělit cíle jednotlivých kurzů. Dále byli lektori schopni podpořit motivaci účastníků a

získat si u účastníků důvěru. Toho dosáhli tím, že dali prostor účastníkům, aby se mohli vyjádřit ke svým potřebám, na které lektori flexibilně reagovali a následně zapracovávali do dalších školení. Do školení zapracovali praktické příklady, které vycházeli z praxe účastníků, a ti dostali možnost volby účastnit se těchto cvičení. Účastníci v hodnoceních vždy pozitivně hodnotili odbornost lektorů, ochotu lektorů diskutovat a jejich „charizma“. Z toho vyplývá, že vzdělávací společnost vybrala vhodné lektory pro danou cílovou skupinu.

2.2.4 Hodnocení manažerské akademie

Jak už bylo uvedeno ve fázi plánování, vzdělávací společnost B realizovala hodnocení formativní a sumativní.

Formativní hodnocení bylo přínosné pro obě strany. Lektor si vždy ověřil, zda jsou účastníci spokojeni s průběhem školení, případně pokud lektor zasáhl do programu, jako např. když zkrátil čas mezi přestávkami, ověřil si, zda tento krok vnímají účastníci pozitivně. Z průběžného hodnocení vyvstal požadavek ze strany účastníků, zda by bylo možné využít příjemného prostředí a některé cvičení realizovat mimo školící místnost. Vzhledem k tomu, že školení probíhala vesměs v pěkném počasí, zareagovala vzdělávací společnost B na tento požadavek a domluvila se se svými lektory, že pokud to bude možné, budou probíhat praktická cvičení venku mimo školící místnost. Účastníci byli nadšeni a také se o své dojmy podělili v rámci hodnotících dotazníků. Vybraný komentář za všechny: „Výborné školení, se spoustou praktických informací. Skvělá atmosféra, mám pocit, že nám školení pomohla stmelit náš tým. Je skvělé, že nám lektori vyšli vstříc a část školení se koná venku. Jedná se o jedno z nejlepších školení, které jsem absolvovala. Mám spíš pocit, že jsem na vzdělávacím výletě“ (Dotazník, 2014).

V rámci průběžného hodnocení vždy lektori na začátku následujícího školení zjišťovali, jak se účastníkům daří aplikovat získané informace v praxi. Většinou účastníci tvrdili, že se pokoušejí některé věci aplikovat, ale byl zde zásadní problém. Lektor neměl možnost si tato tvrzení ověřit. Bylo to postaveno pouze na důvěře. V takovém případě není možné říci, zda školení měla očekávaný efekt. Přestože zpětná vazba účastníků byla pozitivní, nevyovídá o tom, co se účastníci opravdu naučili. Je dobré, že byli účastníci motivováni, aby se manažerské akademie účastnili, že byli spokojeni s průběhem, lektory, prostředím,

všemi možnými podmínkami, ale jedná se podle Kirpartickova modelu pouze o základní úrovní hodnocení, jak už jsem se zmínil v plánování.

Sumativní hodnocení proběhlo pouze ústní formou na konci posledního školení manažerské akademie. Opět dopadlo velmi pozitivně, ale opět se jedná pouze o spodní úroveň Kirkpatrickova modelu hodnocení. V rámci tohoto hodnocení byla ověřena pouze reakce účastníků.

Hodnotící fáze vyznívá jako nejslabší článek cyklu vzdělávacího programu v organizaci A. Jde pouze o povrchní a málo vypovídající hodnocení. Jak jsem uvedl ve fázi plánování vzdělávacího programu, jde o hodnocení nejnižší úrovně Kirkpatrickova modelu, a to reakce účastníků. Z časových a finančních důvodů nebyly využity metody DC nebo 360° zpětná vazba ani pro analýzu vzdělávacích potřeb ani pro vyhodnocení vzdělávacího programu. Přesto mohla vzdělávací společnost B jako externí dodavatel navrhnout alespoň test, ve kterém by si ověřila, co se účastníci naučili. Tento test by mohl být formou závěrečného praktického příkladu, který by byl součástí posledního školení. Účastníky by tak časově nezatížil a také by to nebylo tak nákladné. Tím by hodnocení poskočilo na vyšší úroveň Kirkpatrickova modelu, která zkoumá, zda se účastníci něco naučili. Také by mohla vzdělávací společnost s odstupem přibližně jednoho měsíce ověřit, jak se daří či nedaří účastníkům aplikovat naučené do praxe. Tím by vzdělávací společnost získala zpětnou vazbu, jestli účastníci využívají to, co se naučili. Zde už by se jednalo o třetí úroveň Kirpartickova modelu hodnocení. V plánování zmiňuji ještě další metody, které však vzdělávací společnost nenavrhl z kapacitních a finančních důvodů. Vzdělávací společnost věnovala úsilí tomu, aby si prosadila alespoň nějakou formu analýzy vzdělávacích potřeb, ale vyhodnocení realizuje velmi povrchně. Těžko se pak zjišťuje, nakolik byla analýza vzdělávacích potřeb hodnotná. Proto hodnotím tuto fázi jako nedostatečnou.

Závěr

V bakalářské práci se v první části věnuji optimálnímu cyklu vzdělávacího programu, jak ho doporučuje odborná literatura. Tento cyklus se skládá ze čtyř fází, a to analýzy vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávacího programu, realizace vzdělávacího programu a vyhodnocení vzdělávacího programu. Fáze analýzy vzdělávacích potřeb je v tomto cyklu nejdůležitější, protože ovlivňuje všechny ostatní fáze. V rámci analýzy vzdělávacích potřeb se zabývám úrovněmi, na kterých by měla analýza probíhat, a to od organizace až po samotného účastníka, užitečnými zdroji informací o budoucích potřebách a komplexním technikám analýzy vzdělávacích potřeb. Pak se věnuji plánování vzdělávacího programu, co je vše potřebné naplánovat, a to od termínu, přes místo konání až po metodiku vedení školení. Současně v plánování uvádím princip učení a také podíl lidských smyslů na procesu učení, na základě čeho se pak bude plánovat i metodika vedení školení, a to také podle toho, zda bude školení probíhat on the job nebo off the job. Pak navazuji realizací vzdělávacího programu, kde se věnuji cílům od programových po cíle kurzu, účastníkům a jejich motivaci a také lektorské práci, co to obnáší být lektorem. Konec teoretické části věnuji vyhodnocení vzdělávacího programu, kdy se zaměřuji na názvosloví hodnocení versus evaluace, poté se věnuji třem rovinám hodnocení firemního vzdělávání, také popisuji vybrané přístupy k hodnocení, kterými jsou formativní a sumativní a na závěr se věnuji modelu hodnocení dle Kirkpatricka.

Cílem mé práce je porovnat cyklus vzdělávacího programu, který doporučuje odborná literatura s cyklem vzdělávacího programu v organizaci A, který byl realizován externím dodavatelem, a to vzdělávací společností B. Opět popisuji čtyři fáze cyklu vzdělávacího programu. Jednotlivé fáze popisuji samostatně a následně je porovnávám s fázemi, jak je doporučuje odborná literatura a také v případě nedostatků doporučuji nápravná opatření. Cyklus vzdělávacího programu v organizaci A byl dodržen podle doporučení odborné literatury, ale jen v tom, že se skládal ze čtyř fází. Vzdělávací společnost narazila na překážku. I když navrhovala doporučené metody pro analýzu vzdělávacích potřeb, jako externí dodavatel se musela řídit požadavky organizace A, která si tyto doporučené metody nezvolila. Vzdělávací společnost se snažila zvýšit finální efekt vzdělávacího programu alternativní metodou, kterou byl dotazník. Ten vzdělávací společnosti pomohl alespoň poznat cílovou skupinu a lépe připravit strukturu manažerské akademie a také navrhnout obsahy jednotlivých školení. Pak společně vzdělávací společnost B a

organizace A naplánovaly manažerskou akademii, kdy plánování probíhalo prakticky dle postupu, který doporučuje odborná literatura až na část hodnocení, které se zaměřovalo pouze na první úroveň Kirkpatrickova modelu, kterou je reakce účastníků a chybělo zde zaměření i na ostatní úrovně. Toto hodnotím negativně i pro fázi hodnocení. Realizační fáze probíhala dle doporučené literatury. Celkově nebyl využit potenciál manažerské akademie a přesto, že byla manažerská akademie velmi pozitivně hodnocena účastníky, finální přínos pro organizaci však z této metody vyhodnocení nelze prokázat. Je sice patrné, že praxe vychází z odbornou literaturou doporučovaného cyklu vzdělávacího programu, ale pouze v tom, že se dodržují čtyři fáze vzdělávacího cyklu. Vzdělávací společnost se navzdory podmínkám snažila zvýšit efektivitu využitými metodami, ale nakonec využívá hodnocení pouze v oblasti reakcí. Přestože, nebyly stanoveny strategické vzdělávací cíle, mohla vzdělávací společnost navrhnout alespoň hodnocení pro druhou nejvyšší úroveň dle Kirkpatrickova modelu, a to zda účastníci naučené používají v praxi.

Cyklus vzdělávacího programu v organizaci A ukazuje, že pro externího dodavatele může být obtížné prosadit postup, který doporučuje odborná literatura. Organizace, která si ho najímá, může mít důvody, proč chce postupovat jiným způsobem. To klade velké nároky na externího dodavatele, aby byl schopen v takovém případě najít náhradní řešení, které se maximálně přiblíží postupu doporučenému odbornou literaturou. Organizace, které chtějí využít externího dodavatele, by si měly ověřit, jak externí dodavatel při realizaci vzdělávacího programu postupuje a např. formou referencí si ověřit, jestli je schopen cyklus vzdělávacího programu dodržet dle postupu doporučeného odbornou literaturou. Dále by měla organizace na externího dodavatele tlačit, aby vyhodnocení vzdělávacího programu probíhalo nejen formou dotazníků, protože tato forma vyhodnocení není pro organizaci dostatečně vypovídající. Organizace by měly vyžadovat po externím dodavateli metody, které vyhodnocují vzdělávací program i v dalších úrovních Kirkpatrickova modelu hodnocení.

Věřím, že by má práce mohla pomoci organizacím, které by chtěly realizovat vzdělávací program pro své manažery pomocí externího dodavatele, zvýšit efektivitu takového programu a vyvarovat se chybám, které by naopak efekt snížily.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Piskač Jan

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie,
Filozofická fakulta

Název diplomové práce: Proces vzdělávacího programu od externího dodavatele

Počet znaků: 90 669

Počet titulů použité literatury: 17

Počet elektronických zdrojů: 3

Klíčová slova: cyklus vzdělávacího programu, analýza vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávacího programu, realizace vzdělávacího programu, vyhodnocení vzdělávacího programu, fáze cyklu vzdělávacího programu, externí dodavatel, vzdělávací společnost.

Tato bakalářská práce se zabývá popisem cyklu vzdělávacího programu, jak ho doporučuje odborná literatura, která obecně přijímá čtyři fáze cyklu vzdělávacího programu od analýzy vzdělávacích potřeb, přes plánování a realizaci vzdělávacího programu až po vyhodnocení vzdělávacího programu. Cílem této práce je porovnání obecně přijímaného cyklu vzdělávacího programu s běžnou praxí, a to na konkrétním cyklu vzdělávacího programu realizovaného externím dodavatelem pro organizaci A a upozornit na případné nedostatky, které se při realizaci v organizaci A vyskytly a navrhnout nápravná opatření.

Key word: cycle of educational program, analysis of educational needs, planning of educational program, realization of educational program, evaluation of educational program, phases of cycle of educational program, external supplier, educational company.

This bachelor thesis describes a cycle of educational program, as is suggested in recommended literature which generally recognize four phases of a cycle of educational program, from analysis of educational needs to planning, realization and evaluation of educational program. The Goal of this thesis is to compare this cycle as is described in the literature with common practice on specific cycle of educational program which was implemented in organization „A“ by external supplier, highlight any deficiencies which may occur during this implementation and to propose corrective measures.

Seznam použité literatury

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*. Vyd. 1. Praha: Alfa Publishing, 2007, 162 s. Management studium. ISBN 978-80-86851-68-6.

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

BELCOURT, Monica a Phillip C WRIGHT. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 243 s. ISBN 80-7169-459-2.

BUCKLEY, Roger and Jim CAPLE. *The theory & practice of training*. 6th ed. London: Kogan Page, 2009, 368 p. ISBN 0749458518.

CONTROLLER INSTITUT, *Trendy v podnikovém vzdělávání 2015*, 2015.

DAŇKOVÁ, Michaela. *Koučování: kouč: kdy, jak a proč*. Vyd. 3. Praha: Grada, 2015, 168 s. ISBN 978-80-247-5549-6.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Evaluce ve vzdělávání dospělých*. Rigorózní práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 142 s. ISBN neuvedeno.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Úvod do evaluace a hodnocení ve vzdělávání dospělých pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 74 s. ISBN 978-80-244-3542-8.

FUJIKOKI. Naši zaměstnanci. *fujikoki.cz* [online]. ©2015-2016 [cit. 2015-12-31].

Dostupné z: <http://www.fujikoki.cz/czEmploy.php>

HAVLÍČKOVÁ, Michaela. *Metodika – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce: pro neformální vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2015, 256 s. ISBN 978-80-87449-50-9.

HR KAVÁRNA. Staré rubriky/Vzdělávání a seberozvoj. *hrkavarna.cz* [online]. ©2015 [cit. 2016-01-14]. Dostupné z <http://www.hrkavarna.cz/stale-rubriky/vzdelavani-a-seberozvoj/70-20-10-versus-paradigma-firemniho-vzdelavani/#.VpgPzvnhDIV>.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

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

KUBEŠ, Marián. *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 147 s. ISBN 978-80-247-2314-3.

LOJDA, Jan. *Manažerské dovednosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 184 s. ISBN 978-80-247-3902-1.

PETRES-KÜHLINGER, Gabriele a John Friedel. *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 112 s., ISBN 978-80-247-2145-3

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.

SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 192 s., [8] s. ISBN 80-247-0318-1.

TRDÁ, Jana. *Lektorské finty: jak připravit a realizovat zajímavá školení*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011, 111 s. ISBN 978-80-247-3675-4.

VACEK, Josef. *Mentální bariéry*. kip.cz [online]. 2000 [cit. 2016-03-19]. Dostupné z http://kip.zcu.cz/kursy/imi/www/3_kreativita/3_1.htm.

VODÁK, Jozef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2011, 237 s. ISBN 978-80-247-3651-8.

B, *Nabídka vzdělávacího programu Manažerská akademie*. 2014.

A, *Manažerská porada*. 2014.

Přílohy

Příloha č. 1: Výběrové řízení společnosti A

Příloha č. 2: Ukázka dotazníku

Příloha č. 3: Ukázka preworku

Příloha č. 4: Ukázka hodnotícího dotazníku

Příloha č. 5: Ukázka zpětné vazby lektora

Příloha č. 1: Výběrové řízení společnosti A

Výběrové řízení společnosti [REDACTED]
19.3.2014

Při přípravě vzdělávacích plánů na nadcházející období jsme se rozhodli uskutečnit školení pro náš manažerský tým. Rádi bychom připravili komplexní vzdělávací program, který bude zakončen certifikátem pro všechny účastníky celého školícího cyklu.

Předpokládáme realizaci v roce 2014 a 2015 v celkovém rozsahu ca. 10 dnů. Start plánujeme letos v začátku června a další školení bychom realizovali vždy s odstupem jednoho max. dvou měsíců.

Cyklus školení chceme zaměřit na tato témata:

Komunikační dovednosti

Verbální a neverbální komunikace, komunikace v konfliktu, zpětná vazba

Prezentační dovednosti

Úvod prezentace, rétorika, práce se stresem, závěr prezentace

Vedení lidí a motivace

Manažerské styly, leadership, jak motivovat zaměstnance, kontrola

Time management

Efektivní řízení času, stanovování priorit, nástroje řízení TM

Přesvědčivé vyjednávání

Příprava na vyjednávání, argumentace a obrana proti manipulaci

Tímto vás chceme požádat o předložení nabídky na vzdělávací cyklus pro naše manažery. Nabídka musí být podána jako celek, nelze podat nabídku pouze na jedno nebo vybraná témata. Nabídky zasílejte na emailovou adresu [REDACTED] nejpozději do 4.4.2014 do 12:00 hodin.

Hodnotícím kritériem při výběru nabídek bude kvalita zpracování nabídky, výběr lektorů a finální cena.

Předem děkujeme za vaši nabídku.

S přátelským pozdravem

[REDACTED]
HR Director
[REDACTED]

Příloha č. 2: Dotazník

DOTAZNÍK – MANAŽERSKÁ AKADEMIE 2014/2015

1. Absolvoval/a jste v minulosti nějaká manažerská školení? Pokud ano, jaká?
2. V čem byla pro Vás tato školení přínosná?
3. Co bylo pro Vás naopak zklamáním?
4. Co Vám v manažerské práci nejvíce pomáhá?
5. Co Vás v manažerské práci nejvíce brzdí?
6. Co si myslíte, že je Vaší silnou stránkou při vykonávání manažerské práce?
7. Co si myslíte, že je Vaší slabou stránkou při vykonávání manažerské práce?
8. Vzpomenete si, co se Vám v posledním roce nejvíce povedlo? Prosím vypište a uveďte, co si myslíte, že Vám pomohlo, aby se to povedlo.
9. Vzpomenete si, co se Vám v posledním roce nepovedlo? Prosím vypište a uveďte, co bylo podle Vás překážkou, že se Vám to nepovedlo.
10. Co je podle Vás na manažerské práci nejdůležitější?
11. Co je podle Vás na manažerské práci nejméně podstatné?
12. Co Vás na manažerské práci nejvíce baví?
13. Co Vás na manažerské práci vůbec nebaví?

DOTAZNÍK – MANAŽERSKÁ AKADEMIE 2014/2015

14. Jaké zásadní úkoly Vás nyní čekají, a co byste potřeboval/a znát/umět, abyste úkoly úspěšně zvládl/a?

15. Kdybyste mohl/a ovlivnit, co si z manažerské akademie, která Vás v příštích dvou letech čeká, přinesete do praxe, co by to bylo? Jak by vypadal ideální stav a jak byste poznal/a, že se to opravdu splnilo?

16. Na jaká témata byste se chtěl/a v rámci manažerské akademie zaměřit a proč?

Děkujeme Vám za čas, který jste nad dotazníkem strávil/a. Vaše vyjádření k nadcházející manažerské akademii je pro nás velmi důležité. Výstupy nám pomohou lépe zacílit cyklus vzdělávacích akcí, aby odpovídaly Vaši potřebám.

Za organizační tým



Příloha č. 3: Ukázka preworku

Inventura mé komunikace ve firmě

Tento dokument budete během tréninku potřebovat.

Hodnocení na škále:

'Škála' je pomyslná stupnice od 1 do 10, kde hodnota '1' znamená krajně neuspokojivou úroveň, zatímco hodnota '10' představuje nejlepší možné naplnění daného kritéria ve vašem případě.

Nesrovnáváte se tedy 's mistrem světa', ale s tím, jak to vy sám/sama chcete dělat, abyste se sebou byl(a) spokojen(á).

Na škálách si označte hodnotu, která nejlépe vystihuje vaši spokojenost v daných oblastech. Poznamenejte si i odpovědi na otázky.

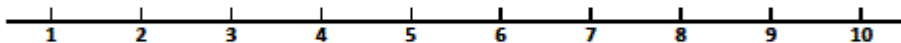
Jak jsem spokojen s dodávanými výstupy úkolů, které zadávám?



Co je pro mě ideální výstup
zadaného úkolu?

Jak bych postupoval, kdyby výstup
zadaného úkolu nebyl podle mých
představ?

Když komunikuji změnu, nakolik jsem schopen lidi pro změnu získat?



Co se mi osvědčilo?

V čem se mi to zatím nedaří?

Jak dobře, plní můj tým své cíle?



Jak poznám, že můj tým své cíle zná?

Jak postupuji, když se tým od svých
cílů odchýlí?

Příloha č. 4: Ukázka hodnotícího dotazníku

HODNOTÍCÍ DOTAZNÍK

Sebezpoznání a leadership
11. – 12. 6. 2014

Vážená paní, vážený pane,
prosíme Vás o zpětnou vazbu k proběhlému školení. Vaše hodnocení nám pomůže v přípravě následujících akcí, které jsou součástí manažerské akademie.

	1 – výborný, 4 špatný			
	1	2	3	4
1. Hodnocení školení				
Průběh školení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obsah školení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodika školení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hodnocení lektora				
Lektorské dovednosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Odborné znalosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otevřenost lektora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Školící místnost				
Kvalita salonku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dostupnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Písemné vyjádření

Co se Vám na školení líbilo?

Co se Vám na školení nelíbilo?

Děkujeme Vám za spolupráci!



Příloha č. 5: Ukázka zpětné vazby lektora

MANAŽERSKÁ AKADEMIE

Školení sebezpoznání a leadership, 11. - 12. června 2014

Zpětná vazba lektora

Atmosféra na tréninku

Při příjezdu účastníci zmiňovali, že nerozumí tomu, proč bylo do manažerské akademie zařazeno školení sebezpoznání. V průběhu školení se postoj účastníků změnil a zařazení do manažerské akademie hodnotili kladně.

Po počáteční nejistotě se podařilo navodit příjemnou atmosféru a vytvořit prostředí bezpečí a jistoty. To přispělo k aktivnímu zapojení účastníků, kteří byli ochotni se otevřít a sdílet osobní informace se svými kolegy. Nebáli se před ostatními vyjádřit odlišný názor případně přiznat, že něco neznají.

I když se účastníci nebojí vyjádřit jiný názor, v několika případech jsem vnímal tendenci, rychle přejít ke skupinovému přesvědčení za účelem udržení přátelských vztahů. Na základě této zkušenosti mám pocit, že účastníci mají tendenci se vyhnout konfliktům. Může to přinést negativní dopady, např. růst vnitřní frustrace. Doporučuji toto téma otevřít případně ve spolupráci s facilitátorem, který pomůže diskusi řídit.

Naplnění předem stanovených cílů

Školení mělo za cíl dát účastníkům pevné základy kontinuálního osobního rozvoje, sjednotit účastníky na stejnou úroveň v chápání kontinuálního osobního rozvoje a také podpořit jejich motivaci pro účast na dalších školeních manažerské akademie.

Všechny předem stanovené cíle se podařilo naplnit.

Zpětná vazba účastníků

Nejvíce účastníky zaujaly ego stavy Rodič, Dospělý, Dítě. Hned byli schopni toto propojit s vlastní praxí. Účastníci požadují, aby se tímto pokračovalo na následujícím školení komunikace a pokračovalo se podáváním zpětné vazby. Jako přínosné také hodnotili kolo stresu a odbourávání stresu. Toto téma bude zařazeno do školení time a stress managementu. Velmi okrajově jsme se dotkli tématu situačních stylů vedení lidí. Doporučuji lektorovi, který bude mít na starosti školení vedení lidí, zaměřit tímto směrem.

Doporučení lektora

Účastníci několikrát zmínili, že při řešení některých témat se najímají externisté, kteří facilituje vaše workshopy nebo pracovní skupiny. Doporučuji školení zaměřené na techniky, které vám pomohou vést tato setkání tak, abyste si nemuseli najímat externisty.

25. června 2014