

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

PROJEKTOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍ AKCE

*Navržení vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky ve společnosti
XY*

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika v profilaci na personální management

Autor: Magdaléna Weinertová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Gígalová, Ph.D.

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma Projektování vzdělávací akce vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 28.3.2018

Podpis.....

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat své vedoucí bakalářské práce
PhDr. Veronice Gigalové, PhD. za pomoc a odborné rady při zpracování této
práce.

Anotace

| | |
|-----------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | <i>Magdaléna Weinertová</i> |
| Katedra: | Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie |
| Obor studia: | <i>Andragogika v profilaci na personální management</i> |
| Obor obhajoby práce: | <i>Andragogika v profilaci na personální management</i> |
| Vedoucí práce: | <i>PhDr. Veronika Gigalová, Ph.D.</i> |
| Rok obhajoby: | 2018 |

| | |
|-------------------------|--|
| Název práce: | Projektování vzdělávací akce |
| Anotace práce: | Bakalářská práce se zabývá sestavením projektu vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY. Cílem práce je navržení systému vzdělávání zaměřeného na komunikační dovednosti, jelikož kvalitou komunikace se zákazníci se chce společnost XY odlišit od konkurence. Práce poukazuje také na důležitost firemního vzdělávání, které je v současnosti hojně diskutovaným tématem. V práci jsou popsány jednotlivé kroky projektu vzdělávací akce, na které navazuje konkrétní návrh vzdělávání pro společnost XY, ve kterém získám odpověď na výzkumnou otázku „Jaké jsou vzdělávací potřeby operátorů zákaznické linky ve společnosti XY v oblasti komunikačních dovedností?“. |
| Klíčová slova: | firemní vzdělávání, projektování vzdělávací akce, analýza vzdělávacích potřeb, kompetenční model |
| Title of Thesis: | Training-course planning |
| Annotation: | This bachelor thesis aims to create a project of a training course for customer service operators working in the company XY. Since the company strives to set itself apart from the competition by the quality of its communication with customers, the goal of the thesis is designing a training system for communication skills improvement. Moreover, it |

| | |
|---|--|
| | brings attention to the importance of employee training – a widely discussed topic nowadays. The thesis describes all individual steps of the above-mentioned project and a specific training plan designed for the company. This plan is supposed to answer my research question: “What are the training needs for communication skills improvement of customer service operators in the company XY?” |
| Keywords: | employee training, training-course planning, training needs analysis, competency model |
| Názvy příloh vázaných v práci: | Měkké kompetence – popis obsahu a úrovní, Dotazník k hodnocení vzdělávací aktivity |
| Počet literatury a zdrojů: | 27 |
| Rozsah práce: | 45 s. (70 593 znaků s mezerami) |

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 8 |
| 1 Vzdělávání zaměstnanců..... | 10 |
| 1.1 Učení..... | 10 |
| 1.2 Vzdělávání..... | 11 |
| 1.3 Rozvoj..... | 12 |
| 1.4 Firemní vzdělávání..... | 13 |
| 1.5 Oblasti firemního vzdělávání | 15 |
| 1.6 Přístupy ke vzdělávání | 16 |
| 1.7 Vztah firemního vzdělávání a dalších personálních činností | 16 |
| 1.8 Firemní vzdělávání jako nástroj motivace | 17 |
| 2 Projektování vzdělávací akce..... | 19 |
| 2.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb | 20 |
| 2.1.1 Zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb | 22 |
| 2.1.2 Metody analýzy vzdělávacích potřeb..... | 24 |
| 2.1.3 Kompetenční model | 25 |
| 2.1.4 Identifikace a popis kompetencí..... | 28 |
| 2.2 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb | 30 |
| 2.2.1 Cíle vzdělávací akce | 30 |
| 2.2.2 Profil účastníka a absolventa | 31 |
| 2.2.3 Obsah vzdělávací akce..... | 32 |
| 2.3 Didaktické formy a metody | 32 |
| 2.4 Volba didaktických pomůcek a techniky | 34 |
| 2.5 Výběr lektorů | 36 |
| 2.6 Organizační zabezpečení vzdělávací akce..... | 37 |
| 2.7 Materiální, technické a finanční zabezpečení vzdělávací akce | 38 |
| 2.8 Návrh evaluace vzdělávací akce | 38 |
| 3 Návrh projektu vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky ve společnosti XY | 39 |
| 3.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb operátorů zákaznické linky ve společnosti XY..... | 40 |
| 3.2 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb operátora zákaznické linky ve společnosti XY..... | 42 |
| 3.2.1 Cíle vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY..... | 43 |

| | |
|---|----|
| 3.2.2 Profil účastníka a absolventa vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY | 43 |
| 3.2.3 Obsah vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY ... | 45 |
| 3.3 Volba formy, metody, pomůcek a techniky pro vzdělávací akci pro operátory zákaznické linky společnosti XY | 45 |
| 3.4 Zabezpečení vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY od výběru lektorů po finanční zabezpečení | 46 |
| 3.5 Návrh evaluace vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY | 47 |
| 3.6 Diskuse | 49 |
| Závěr | 51 |
| Seznam použité literatury a ostatních zdrojů | 53 |
| Seznam obrázků | 55 |
| Seznam tabulek | 56 |
| Seznam příloh | 57 |

Úvod

Bakalářská práce má za cíl navržení systému vzdělávání zaměřeného na komunikační dovednosti. V práci se zabývám navržením konkrétního projektu vzdělávání na základě provedené analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb operátorů zákaznické linky společnosti XY tak, aby bylo dosaženo zdokonalení jejich komunikačních dovedností a aby si doplnili a rozšířili potřebné znalosti nezbytné pro správnou komunikaci se zákazníkem.

Téma jsem zvolila ze dvou hlavních důvodů. Prvním důvodem je fakt, že ve společnosti XY působím jako interní specialista vzdělávání a rozvoje a vzniklý návrh vzdělávací akce bych sama velice ráda v budoucnu ve společnosti XY aplikovala. Druhým důvodem je skutečnost, že firemní vzdělávání považuji za velmi důležité téma a komunikační dovednosti jsou oblastí, která si určitě zaslouží u zaměstnanců, zejména na pozici operátorů zákaznické linky, rozvíjet. Věřím, že do této oblasti se vyplatí investovat nejenom čas, ale i finanční prostředky, a to i přes obtížné určení návratnosti takovéto investice.

Bakalářská práce je členěna do tří kapitol. V první kapitole seznámím čtenáře s teoretickým vymezením pojmů učení (se), vzdělávání a rozvoj. Navazuji vymezením firemního vzdělávání a oblastí, na které se zaměřuje. V první kapitole také poukazuji na propojení firemního vzdělávání s dalšími personálními činnostmi a možnost využití firemního vzdělávání jako nástroje motivace zaměstnanců. Druhá kapitola je věnována projektování vzdělávací akce. Pro snadnou orientaci jsou zde teoreticky popsány jednotlivé kroky projektu vzdělávací akce tak, jak jsou uváděny v odborné literatuře. Na teoretické ukotvení projektování vzdělávací akce navazuji třetí kapitolou, která obsahuje vlastní návrh vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky

ve společnosti XY. Při tvorbě vlastního návrhu jsem vycházela jednak z teoretických poznatků, ale přihlédla jsem i k možnostem, kterými společnost XY disponuje. Ve třetí kapitole jednak díky analýze vzdělávacích potřeb zodpovídám na výzkumnou otázku: „Jaké jsou vzdělávací potřeby operátorů zákaznické linky ve společnosti XY v oblasti komunikačních dovedností?“ a zároveň v průběhu dalších kroků naplňuji cíl práce, kterým je navržení systému vzdělávání zaměřeného na komunikační dovednosti.

Rozsah práce mi dovoluje věnovat se některým fázím projektu pouze povrchově. Při zavedení tohoto projektu do praxe by bylo nutné tyto části podrobně zpracovat. V práci je vymezuji alespoň v základu pro ucelení problematiky projektování vzdělávací akce.

1 Vzdělávání zaměstnanců

V první části práce se zaměřím na problematiku vzdělávání zaměstnanců v obecné rovině. Vymeším zde termíny učení (se), vzdělávání a rozvoj, se kterými budu v průběhu práce dále pracovat. V praxi dochází často k zaměňování těchto pojmů či jsou užívány jako synonyma, což není správné. Objasnění těchto pojmů je důležité pro pochopení problematiky vzdělávání zaměstnanců i pro pochopení obsahu této práce. V první kapitole se zaměřím také přímo na firemní vzdělávání.

1.1 Učení

„Učení je aktivní činnost účastníka spočívající v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů, zájmů.“ (Mužík, 2011, s. 25). Důležité je, že se jedná o činnost aktivní, záleží tedy na každém účastníkovi vzdělávacího procesu, kolik se naučí. Faktem ovšem je, že učení nemusí vůbec souviset se vzděláváním. Učení je především všudypřítomný proces, který může být vědomý i nevědomý. Každý člověk se stále učí, třeba i na základě zkušenosti, aniž by o tom vědomě přemýšlel. Plamínek pod pojmem učení rozumí jakékoli osvojování nových poznatků, člověk si učením rozšiřuje spektrum chování, vytváří si tedy zásobu vzorců chování a získává tak schopnost dobře reagovat na velké množství životních situací (Plamínek, 2014, s.18). Skutečnost, že učení může být nejenom organizované, ale i čistě spontánní, bez nutnosti vědění o uskutečňování tohoto procesu jej výrazně odlišuje od vzdělávání a rozvoje. Učení může probíhat na základě nejrůznějších činností a zkušeností člověka z jeho každodenního života.

1.2 Vzdělávání

Zatímco učení je definováno jako aktivita člověka, při níž získává nové znalosti či zkušenosti, vzdělávání se liší v zásadním bodě a sice, že o vzdělávání nehovoříme jako o náhodné či spontánní činnosti. Vzdělávání Plamínek vymezuje jako organizované učení, kdy jsou nové poznatky osvojovány záměrně, přičemž jsou zde obvykle nastavené tematické cíle a formální pravidla (Plamínek, 2014, s. 18). Opět si dovolím porovnat vymezení Plamínka s názorem Mužíka, který vzdělávání chápe velmi podobně, a to jako organizovaný proces, ve kterém si účastník prostřednictvím vyučování osvojuje nové poznatky a činnosti (Mužík, 2011, s. 24). Vzdělávání je tedy spojeno s určitými pravidly a je důležité zdůraznit, že vzdělávání je organizováno s určitým cílem. Vzdělávání můžeme členit do několika kategorií, v nejširším kontextu se jedná o celoživotní vzdělávání. Slova v tomto případě napovídají, že se jedná o vzdělávání probíhající po celý život člověka. V rámci celoživotního vzdělávání můžeme rozlišovat (Mužík & Krpálek, 2017, s. 59):

- předškolní výchovu a vzdělávání,
- základní vzdělávání v rámci povinné školní docházky,
- všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích,
- profesní vzdělávání v rámci středních odborných učilišť, středních odborných škol, vyšších odborných i vysokých školách,
- další vzdělávání zahrnující období produktivního věku člověka,
- další vzdělávání zahrnující období po skončení ekonomické aktivity člověka.

1.3 Rozvoj

Rozvoj je z hlediska vzdělávání zaměstnanců velmi specifickou oblastí, často je ovšem tento pojem zaměňován se vzděláváním. Bartoňková uvádí velmi dobře uchopitelné vysvětlení a to, že se jedná o rozšiřování kvalifikace, další vzdělávání i formování osobnosti, ovšem oproti vzdělávání není zaměřen na momentálně vykonávanou práci, ale je orientován spíše na budoucí kariéru pracovníka. I proto o rozvoji většinou mluvíme ve vztahu k zaměstnancům s vysokým potenciálem, abychom jejich kariéru podpořili. (Bartoňková, 2010, s. 17). Důležitý je zde především fakt, že se jedná o činnosti zaměřené do budoucna. Při rozvoji se nejedná pouze o podpoření kariéry zaměstnance či rozvíjení jeho potenciálu pro osobní užitek zaměstnance, rozvoj jako takový slouží ve velké míře i organizaci v naplňování jejích cílů. V širším časovém horizontu si organizace tímto způsobem vychovává pracovníky, se kterými počítá do budoucna. Při rozvoji se dle Bláhy konkrétně jedná o vzdělávací aktivity, které se zaměřují na přípravu zaměstnanců pro zvládnutí náročnějších a odpovědnějších pracovních úkolů. (Bláha & kol., 2013, s. 122). Kromě Bláhy považuje i Armstrong rozvoj za proces, díky kterému člověk může postoupit ze současné úrovně znalostí, schopností a dovedností právě ke stavu budoucímu, ve kterém se očekává nutnost vyšší úrovně oproti současnosti. (Armstrong, 2007, s. 469). Tato investice do zaměstnanců se tedy organizaci vrací v podobě vyšších výkonů, zaměstnanci postupují v kariéře a své znalosti, schopnosti a dovednosti uplatňují v organizaci, která je zaměstnává.

Nyní máme ve stručnosti vymezeny rozdíly mezi rozvojem, vzděláváním a učením se. Učení může být oproti vzdělávání náhodnou činností, přičemž o učení (se) hovoříme i v případě čerpání nových dovedností či znalostí na základě jakékoli zkušenosti. Vzdělávání je proces záměrně pořádaný s předem určeným cílem, kterého má být dosaženo. Rozvoj je již velmi

specifická oblast zaměřená na budoucnost, a to obvykle u vybraných zaměstnanců, které si organizace připravuje např. pro kariérní růst.

1.4 Firemní vzdělávání

Když budeme pracovat s pojmem „firemní vzdělávání“, napadne nás pravděpodobně jednoduché vyložení a to, že se jedná zkrátka o vzdělávání zaměstnanců ve firmě. Do jisté míry je to správná úvaha, nicméně značně zjednodušená, jelikož firemní vzdělávání je složitý a obsáhlý proces se spoustou proměnných. V literatuře můžeme najít celou řadu definic, které se snaží co nejvíce přiblížit přesnému významu a objasnit co se tedy pod pojmem skrývá. Některé definice se spokojí s jednoduchostí, pod kterou se však skrývá velmi široký význam, jiné jsou naopak velmi podrobné. Pro zajímavost a srovnání si můžeme uvést následující příklady. Bartoňková uvádí například, že *„firemní vzdělávání zahrnuje zvyšování, získávání, prohlubování a udržování kvalifikace zaměstnance.“* (Bartoňková, 2010, s. 11). Ve své knize Bartoňková píše mimo jiné, že *„firemní neboli také podnikové vzdělávání je vzdělávací proces organizovaný podnikem/firmou“* (Bartoňková, 2010, s. 16). Pokud bychom porovnávali výše uvedenou definici s tímto tvrzením, docházíme dedukcí k tomu, že firemní vzdělávání je proces záměrně organizovaný právě s cílem zlepšování pracovních znalostí a dovedností zaměstnance. Zde bych ráda zmínila vymezení Koubka, který hovoří o vzdělávání pracovníků jako o personální činnosti zahrnující aktivity jako přizpůsobování pracovních schopností pracovníků měnícím se požadavkům pracovního místa, tj. prohlubování pracovních schopností. (Koubek, 2015, s. 253). Když budeme opět zkoumat tuto definici, potvrzuje se nám, že za firemní vzdělávání je považována činnost záměrná a nikoli náhodná. Toto potvrzuje ve své knize i Plamínek tvrzením: *„Vzdělávání je záměrné, organizované učení, které je výsledkem vědomého úsilí vzdělavatele.“* (Plamínek, 2014, s. 35). V rámci firemního vzdělávání je vzdělavatelem právě firma, která může vzdělávací

program organizovat buď přímo, s využitím interních zdrojů nebo vzdělávání zprostředkovat ve spolupráci s externími odborníky a jejich zdroji. Firmy mohou disponovat vlastním oddělením vzdělávání a rozvoje, které zajišťuje např. odborné či komunikační školení, přesto i v takovém případě nezářídka využívají externích zdrojů. Externí vzdělávání je zejména využíváno na školení zákonem povinná, například školení bezpečnosti práce, ochrany zdraví a požární ochrany či školení spojená s novou legislativou. Aktuálně se například využívá při problematice zavádění nové směrnice o ochraně osobních údajů GDPR (General Data Protection Regulation) vyplývající z nařízení Evropské unie. Děje se tak především proto, že takováto školení často není firma schopna pokrýt z vnitřních zdrojů.

Roli ve firemním vzdělávání hrají i finance, které je firma ochotna do vzdělávání investovat, nicméně není možné firemní vzdělávání schovávat pouze za tuto kategorii. *„Nabídka dalšího vzdělávání závisí také výrazně na velikosti podniku a jeho oborové příslušnosti.“* (Beneš, 2008, s. 121). Je zřejmé, že v malém podniku budou zcela odlišné požadavky na vzdělávání než ve velké nadnárodní společnosti, je tedy třeba přizpůsobovat vzdělávání konkrétnímu organizačnímu prostředí. Důležitost firemního vzdělávání (nebo podnikového, chceme-li) popisuje právě Koubek větou: *„Požadavky na znalosti a dovednosti člověka v moderní společnosti se neustále mění a člověk, aby mohl fungovat jako pracovní síla, byl zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat.“* (Koubek, 2015, s. 252). Ovšem nejenom člověk, jako zaměstnanec je nucen stále dbát na své vzdělávání. Na druhé straně zaměstnanec nám neodmyslitelně vyvstane na mysli zaměstnavatel, jehož moderní společnost tlačí také ke stále kvalitnějším výkonům. Možná právě díky tomu je v současné době na vzdělávání pracovníků kladen tak velký důraz. Koubek dokonce píše, že: *„Vzdělávání pracovníků v organizacích patří v poslední době k nejdůležitějším personálním činnostem...“*

(Koubek, 2015, s. 279). Společnost v této době nestagnuje, naopak se vyvíjí a posouvá své hranice, stále očekáváme kvalitnější služby, výrobky, informační technologie, a to vše v důsledku samozřejmě ovlivňuje firmu. Firemní vzdělávání tedy v širokém kontextu přispívá i ke konkurenceschopnosti a k tomu, aby firma udržela krok s vývojem potřeb společnosti.

1.5 Oblasti firemního vzdělávání

Firemní vzdělávání zahrnuje vzdělávání v rámci adaptačního procesu a přípravu pracovníků k pracovní činnosti, prohlubování kvalifikace, rekvalifikaci, profesní rehabilitaci a zvyšování kvalifikace (Bartoňková, 2010, s. 17). Beneš navíc hovoří o nutnosti rozlišování vzdělávání vrcholového managementu, vzdělávání nižšího a středního managementu a personálu, vzdělávání řadových zaměstnanců, vzdělávání perspektivních zaměstnanců v rámci talent managementu a v závěru nabídku určenou všem zaměstnancům, např. jazykové kurzy. (Beneš, 2008, s. 121). Jedná se tedy o širokou škálu oblastí, z nichž každá si žádá specifický přístup. Jistě je na první pohled patrné, že k nutnosti rekvalifikace způsobené např. přeřazením zaměstnance na jinou vykonávanou činnost budeme přistupovat odlišně než k oblasti zvyšování kvalifikace u zaměstnanců, které chceme rozvíjet např. za cílem kariérního růstu ve společnosti.

1.6 Přístupy ke vzdělávání

V základu můžeme hovořit o dvou přístupech, které ve své knize zmiňuje Bartoňková, a to přístup reaktivní, který je zaměřen na řešení již existujícího problému (např. výkonnostních problémů) a přístup proaktivní, který řeší úvahy orientované do budoucna (např. plánované organizační změny) (Bartoňková, 2010, s. 19). Z toho vyplývá, že firemním vzděláváním můžeme řešit řadu situací, které spadají do oblasti personálních činností a nemusí se jednat pouze o napravování zjištěných nedostatků.

Reaktivní přístup se typicky využívá v případě, že jsou zjištěny nedostatky v produktivitě či kvalitě výkonu, které nejsou způsobeny např. technologickými nedostatky či nízkou motivací zaměstnanců. Kromě výkyvů ve výkonu se reaktivní přístup uplatní typicky při rekvalifikaci zaměstnanců. Proaktivní přístup je naopak využíván u vzdělávacích aktivit plánovaných, jako je rozvoj zaměstnanců či např. zaškolení zaměstnanců do činností, které po nich budou požadovány v souvislosti se zaváděním nejrůznějších inovací nebo chystaných změnách v požadavcích na jejich pracovní činnost.

1.7 Vztah firemního vzdělávání a dalších personálních činností

Bartoňková uvádí souvislost mezi firemním vzděláváním a např. plánováním lidských zdrojů, s personálním rozvojem, s výběrem zaměstnanců, s plánováním kariéry i jako součást opatření proti fluktuaci zaměstnanců (Bartoňková, 2010, s. 20). Úzkou spojitost mezi firemním vzděláváním a dalšími personálními činnostmi vidí i Koubek, který přichází se zajímavým faktem, nad kterým stojí za to se zamyslet, a sice, že: „... vzdělávání v organizaci usnadňuje i výběr pracovníků, neboť dovoluje přijímat i uchazeče, kteří nejsou v plné míře odborně připraveni vykonávat práci na obsazovaném místě... na druhé straně však vhodný výběr uchazečů může redukovat

potřebu vzdělávání pracovníků v organizaci.“ (Koubek, 2015, s. 280). Nelze tedy spoléhat na možnost, že vzděláváním se napraví nevhodnost uchazeče na danou pozici, nicméně v současné době s nízkou nezaměstnaností je „hlad po lidech“. Pozice se těžce obsazují, a tak díky firemnímu vzdělávání nemusí být odmítnuti uchazeči, kteří by se za jiné situace na trhu práce jevíli jako nevhodní.

1.8 Firemní vzdělávání jako nástroj motivace

Firemní vzdělávání je v současné době stále častěji vnímáno i jako nástroj motivace zaměstnanců. Jak již bylo zmíněno, v této době je nezaměstnanost v České republice rekordně nízká. Vyplývá to z dat Českého statistického úřadu, který na svých webových stránkách uvádí, že v lednu 2018 se jednalo pouze o 2,4 % populace v ekonomicky produktivním věku (ČSÚ, 2018). Mzdy se zvyšují, je prostor pro seberealizaci, kterou při uspokojení základních potřeb člověk vyžaduje. Zmíním zde známou Maslowovu pyramidu potřeb, která se dodnes používá v personální činnosti. Přesto, že čas v ní našel řadu nedostatků, je stále názornou pomůckou při zkoumání lidských potřeb. *„Podle Maslowa jsou potřeby uspořádány hierarchicky, tj. od nejnižších po nejvyšší. S uspokojením určité úrovně potřeb její význam klesá a nastupuje další, vyšší úroveň.“* (Bělohlávek, Košťan & Šuleř, 2006 s. 136). Uspořádání potřeb je přehledně znázorněno na obrázku 1. V momentě, kdy budou u zaměstnanců zajištěny existenční potřeby (fyziologické potřeby, potřeba jistoty, bezpečí), začne člověk toužit po něčem víc. Dostává se tak k potřebám sounáležitosti, uznání, ocenění a také k sebeaktualizaci (seberealizaci), tedy k osobnímu růstu a vývoji. Samotná motivace penězi nemusí zaměstnance dlouhodobě uspokojovat, a mimo jiné i díky vzdělávání může zaměstnanec dosahovat uspokojení vyšších potřeb.



Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb (Bělohlávek, Košťan & Šuleř, 2006, s. 136)

„Dalším názorem je, že profesní vzdělávání v podniku představuje důležitý motivační faktor nejen pro zvýšení pracovního výkonu, ale též k identifikaci pracovníka s podnikem.“ (Mužik & Krpálek, 2017, s. 148). Identifikace pracovníka s podnikem je podstatná, jelikož u takového pracovníka je menší pravděpodobnost, že např. ukončí pracovní poměr v organizaci.

Díky firemnímu vzdělávání si může zaměstnanec také osvojit řadu znalostí a dovedností, které lze uplatnit i v jiných oblastech jeho života, a především si díky takto získaným znalostem může zlepšit své postavení na trhu práce do budoucna. I v tomto směru je pro zaměstnance motivační účastnit se vzdělávacích aktivit organizovaných zaměstnavatelem.

2 Projektování vzdělávací akce

Z informací z první kapitoly vyplývá, že firemní vzdělávání neslouží jenom k odstraňování nedostatků v pracovním výkonu. Nejde o pouhé minimalizování rozdílu mezi požadovanými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi a jejich současným stavem. Firemní vzdělávání má mnohem rozsáhlejší význam, a to právě v oblasti řízení a plánování lidských zdrojů, např. ve smyslu rozvoje zaměstnanců či rekvalifikace při potřebě přeřazení zaměstnance na jinou pracovní činnost. Jedná se tedy vlastně o zhodnocování lidského kapitálu, kterým organizace disponuje.

V této kapitole popíšeme problematiku projektování vzdělávací akce. Tento proces je nezbytný pro úspěšné realizování vzdělávání a je třeba mu věnovat náležitou pozornost. Díky kvalitnímu projektu vzdělávací akce můžeme již při přípravách odstranit nedostatky a zvolit nejvhodnější metody pro realizaci samotné vzdělávací aktivity.

Aby mohl být naplněn proces firemního vzdělávání jednotlivými vzdělávacími aktivitami, je nezbytné mít vypracovaný projekt vzdělávací akce. Vzdělávací projekt chápe Mužík vlastně jako *„popis základního produktu, kterým je ve vzdělávání dospělých (zvláště v jeho profesní části) kurz, přičemž základem takového projektu je zjištění vzdělávací potřeby, tj. určitého deficitu informací, vědomostí, dovedností či návyků.“* (Mužík, 2011, s. 27). Než tedy přistoupím k samotnému návrhu projektu, je zapotřebí pochopit, že během projektování vzdělávací akce musí být dodržovány určité kroky (ostatně jako u každého jiného projektu). Podle Mužíka *„projektování vzdělávacího programu zahrnuje řadu činností, řadu kroků, řídicích a rozhodovacích opatření.“* (Mužík, 2011, s. 270). Pokud nebudou tyto kroky dodrženy, projekt vzdělání bude pravděpodobně neúčinný a kontraproduktivní (ať už finančně, časově atd.).

Jednotlivé kroky projektování vzdělávací akce vymezuje Bartoňková následovně (Bartoňková, Firemní vzdělávání, 2010, s. 116):

- analýza a identifikace vzdělávacích potřeb,
- interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb,
 - formulace cílů vzdělávací akce,
 - stanovení profilu účastníka a absolventa vzdělávací akce,
 - určení obsahu vzdělávací akce (s tím souvisí tvorba studijních materiálů),
- volba forem, metod a technik vzdělávání a výběr techniky a didaktických pomůcek,
- přehled lektorů,
- organizační zabezpečení vzdělávací akce,
- materiální, technické a finanční zabezpečení,
- návrh evaluace.

Z výše uvedených informací vyplývá, že v rámci vzdělávání začínáme analýzou a identifikací vzdělávacích potřeb. Představuje pro nás výchozí bod, od kterého se budou odvíjet následující kroky konkrétního projektu tak, aby mohla být zjištěná vzdělávací potřeba co nejefektivněji naplněna.

2.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Mužík ve své knize uvádí, že *„...analýza vzdělávacích potřeb je zaměřena na určení rozdílu mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem na straně pracovníka a tím, co je požadováno pro danou pozici nebo co vyplývá z organizačních a jiných změn.“* (Mužík, 2011 s. 279). Zjednodušeně tedy jde o určení rozdílu mezi stávajícím stavem a požadovaným stavem.

Malou odbočkou se vrátím k samotnému firemnímu vzdělávání. Bartoňková jako jednu z definic uvádí, že *„firemní vzdělávání je hledání a následné odstraňování rozdílu mezi tím co je, a tím co je žádoucí“* (Bartoňková,

2010, s. 11). Je zde zřetelná podobnost a vidíme, jak důležitá je analýza vzdělávacích potřeb pro naplnění samotného firemního vzdělávání, jak úzce spolu obojí souvisí. Zjištěná mezera mezi „stavem nyní“ a „stavem požadovaným“ se dá tedy ošetřit pomocí vzdělávání. Bartoňková analýzu vzdělávacích potřeb popisuje jako nejkritičtější a nejdůležitější fázi projektování vzdělávacích aktivit, přičemž nedostatky v analýze se neodvratně projeví v dalších částech projektu, tedy i při samotné realizaci (Bartoňková, 2010, s. 118).

Koubek zmiňuje, že je obtížné rozpoznávat a kvantifikovat vztah mezi kvalifikací pracovníka a výsledky jeho práce (Koubek, 2015, s. 261). I přes obtížné určení tohoto vztahu je nezbytné se tímto problémem zabývat, aby bylo zjištěno, zda rozdíl (mezi stavem požadovaným a stávajícím) nemůže být způsoben i jinými faktory, například nedostatečnou motivací zaměstnanců či chybějícími pracovními prostředky potřebnými k výkonu pracovních činností. Bartoňková jako jedno z rizik analýzy vzdělávacích potřeb uvádí právě fakt, že mohou být odhaleny problémy a nedostatky, které nejsou řešitelné pomocí vzdělávání (Bartoňková, 2010, s. 118). Pokud by takové nedostatky byly chybně identifikovány jako vzdělávací potřeby a přistoupilo se ke vzdělávání zaměstnanců, nejenom, že by vzdělávání nemohlo přinést požadovaný efekt, ale nepochybně by se jednalo o neefektivně vynaložený čas a finance. Zde spatřuji velké úskalí, jelikož v oblasti firemního vzdělávání se dá obtížně určit návratnost vložené investice. Pokud tedy analýza a identifikace vzdělávacích potřeb neproběhne správně a vynaloží se zbytečně finanční prostředky, může to mít za následek nedůvěru a neochotu organizovat další vzdělávání v organizaci.

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb je stěžejní, jelikož nám odhalí samotnou vzdělávací potřebu, tedy identifikovaný rozdíl mezi požadovaným

a stávajícím stavem. Cílů, na které se však může analýza vzdělávacích potřeb zaměřit je dle Mužíka více, konkrétně se jedná o (Mužík, 2011 s. 273):

- identifikaci rozdílu mezi tím „co je“ a tím „co je žádoucí“,
- identifikaci cílových skupin pro vzdělávání,
- přípravu pracovníků na převzetí dalších povinností, odpovědností a pravomocí,
- určení parametrů podnikového vzdělávání,
- provedení analýzy poměru vynaložených prostředků a přínosu vzdělávání,
- navržení témat a forem pro další vzdělávání.

2.1.1 Zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb

V tomto bodě vyvstává otázka, jak zjistit jaká je stávající úroveň zaměstnanců, kterou budeme porovnávat s úrovní požadovanou. Abychom analýzu vzdělávacích potřeb mohli realizovat, je nezbytné mít k dispozici zdroje pro samotnou analýzu. Nejběžněji k tomuto účelu dle Koubka slouží tři skupiny údajů, a to údaje týkající se celé organizace, údaje týkající se jednotlivých pracovních míst a údaje o jednotlivých pracovnících (Koubek, 2015, s. 262). Nepostradatelným zdrojem pro analýzu vzdělávacích potřeb jsou nepochybně informace o společnosti od strategie přes personální údaje, až po finanční možnosti. Dále interní dokumenty firmy, popisy pro jednotlivá pracovní místa, ale také nejrůznější dotazníky, popř. nahrávky rozhovorů, firemní komunikace s klientem (především zaměřujeme-li svoji pozornost na vzdělávání zaměstnanců pracujících s klienty společnosti) atd.

„Velmi důležitým podkladem pro identifikaci potřeby vzdělávání bývají materiály pravidelného hodnocení pracovníků, hodnocení jejich pracovního výkonu.“ (Koubek, 2015, s. 263). S tímto Koubkovým výrokem mohu plně souhlasit. Hodnotící formuláře, které má řada firem vytvořených na míru pro jednotlivé pracovní

pozice mohou být velmi bohatým zdrojem informací a v kombinaci s ostatními zdroji nám poskytují již poměrně kvalitní obraz o momentální pracovní úrovni jednotlivých zaměstnanců. Halík navíc ve své knize zmiňuje propojení hodnocení se vzděláváním větou: *„Důsledky hodnocení zaměstnance mají dvě úrovně – hodnotící (finanční ohodnocení, personální změny) a rozvíjející (školení, semináře).“* (Halík, 2008, s. 86) U hodnotících formulářů si dovolím ještě malé pozdržení. Hroník ke vztahu hodnocení a rozvoje zaměstnanců uvádí: *„Kromě odměňování je hodnocení nezbytné navázat na rozvoj... na základě hodnocení lze formulovat rozvojové cíle (oblasti), které jsou rozpracovány do úkolů.“* (Hroník, 2006, s. 82). Nemusíme se ovšem omezovat pouze na rozvojové cíle ve formě zadaných pracovních úkolů. Když vezmeme v potaz výše uvedené, že hodnotící formuláře nám velmi dobře slouží právě k identifikování vzdělávacích potřeb, můžeme na jejich základě formulovat přímo vzdělávací cíle. Vzdělávání a rozvoj jdou často ruku v ruce a nezřídka je rozvoj zaměstnanců realizován právě skrze vzdělávání.

Bartoňková uvádí dvě základní varianty pro identifikaci vzdělávací potřeby, konkrétně kvantitativní sociologický výzkum a aplikaci kompetenčního přístupu ke vzdělávání a k rozvoji lidských zdrojů v organizaci, přičemž jako nejvhodnější vidí kombinaci obou způsobů (Bartoňková, 2010, s. 122).

Vzhledem ke konkrétnímu organizačnímu prostředí ve společnosti XY se budu ve třetí kapitole zaměřovat na kompetenční přístup. Jeho základem jsou operacionalizované kompetence a kompetenční model, díky kterému můžeme v rámci analýzy vzdělávacích potřeb jasně vymezit stávající i požadovaný stav.

2.1.2 Metody analýzy vzdělávacích potřeb

Ve chvíli, kdy máme k dispozici vhodné zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb, je nezbytné položit si otázku, jaké metody využít, abychom dostali co nejvalidnější výsledek. Určitě budeme analyzovat sesbírané fyzické zdroje (dotazníky, hodnotící formuláře, nahrávky ...), leč není na škodu obohatit tyto informace např. o přímé rozhovory s vedoucími pracovníky i potenciální cílovou skupinou. Dle Mužíka se „za základní prostředek analýzy vzdělávacích potřeb nejčastěji uvádí analýza práce, resp. pracovních pozic.“ (Mužík, 2011, s. 275). Koubek poté mezi obvyklými metodami analyzování vzdělávacích potřeb zmiňuje analýzy statistických nebo jiných registrovaných údajů o organizaci, analýzy dotazníků či jiných forem průzkumu názorů, postojů a požadavků pracovníků týkající se vzdělávání, analýzy informací získaných od vedoucích pracovníků i monitorování výsledků porad a diskusí, týkajících se současných pracovních problémů (Koubek, 2015, s. 262-263).

V předchozí části práce byla vysvětlena problematika firemního vzdělávání a projektování vzdělávací akce, kde byly mimo jiné vymezeny jednotlivé kroky, které by měly být dodržovány u každého konkrétního projektu vzdělávací akce.

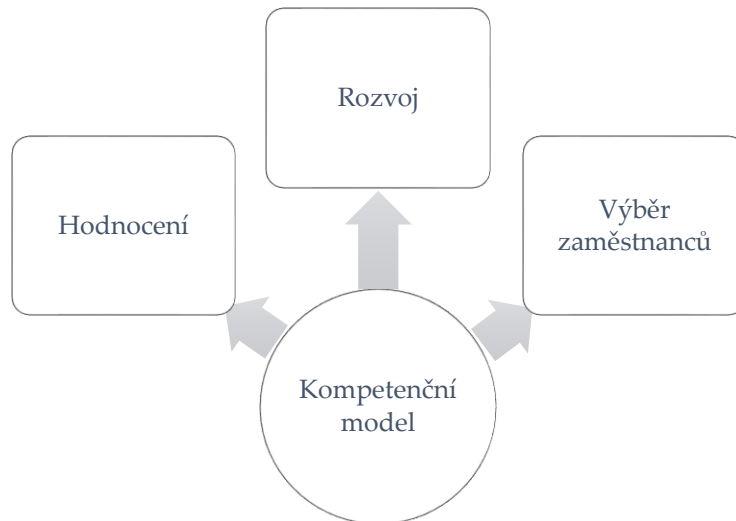
Než přejdu k vymezení kompetenčního modelu a v další kapitole k jeho návrhu, který nám poslouží v kombinaci s analýzou hodnotících formulářů k analýze vzdělávacích potřeb v organizaci XY, v krátkosti shrnu důvody, proč je tato část projektu vzdělávací akce tolik důležitá. Díky správně provedené analýze a identifikaci vzdělávacích potřeb zjistíme nejenom oblasti, na které má být vzdělávací aktivita zaměřená, ale ohraničí nám i cílovou skupinu pro vzdělávání. Z analýzy budeme vycházet při sestavování konkrétního obsahu vzdělávací aktivity a také nám pomůže efektivně vynaložit finance na vzdělávání.

2.1.3 Kompetenční model

Kompetenční model se skládá ze souboru kompetencí nezbytných pro výkon určité pracovní role v organizaci. Než se hlouběji pustím do vysvětlení pojmu kompetenční model, definuji nejprve základní stavební jednotku kompetenčního modelu a tou je kompetence. Při vyslovení pojmu kompetence mnohému člověku vyvstane na mysli pravomoc k nějaké činnosti. V souvislosti s kompetenčním modelem však tento význam není zpravidla využíván. V literatuře se dočteme, že pojem kompetence se opravdu běžně využívá ve dvou významech, a to kompetence jako oprávnění či pravomoc činit nějaká rozhodnutí nebo kompetence jako schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat a mít příslušnou kvalifikaci pro její vykonávání. (Horváthová, Bláha & Čopíková, 2016, s. 231). Hroník definuje kompetenci jako „*trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle... Tento trs je pozorovatelný ve vzorku chování.*“ (Hroník, 2007, s. 61). Tuto definici od Hroníka přejímají další významní autoři jako Bartoňková ve své publikaci Firemní vzdělávání (2010, s. 84) či Horváthová, Bláha a Čopíková v knize Řízení lidských zdrojů: Nové trendy (2016, s. 234). Z této definice vyplývá, že kompetence je jakousi schopností (způsobilostí) člověka, kterou můžeme pozorovat na jeho chování, a díky které dosahuje cílů. V problematice firemního vzdělávání můžeme říci, že dosahuje určitého pracovního výkonu. Pokud jsou tedy kompetence zaměstnance na vysoké úrovni, bude podávat kvalitnější a efektivnější výkon.

Samotný kompetenční model je soubor vybraných kompetencí dle určitého klíče a váže se ke strategii organizace (Hroník, 2007, s. 68). Využití kompetenčního modelu je samozřejmě daleko širší než samotné zjištění vzdělávací potřeby zaměstnanců. Vronský kompetenční model chápe jako prostředek vytvářející firmě ideální předobraz profilu pracovníka. (Vronský, 2012, s. 85) „*Kompetenční model byl navržen s ohledem na to, že bude vytvářet*

jednotnou interpretační základnu pro několik personálních činností.“ (Hroník, 2006, s. 89). Jako konkrétní personální činnosti navázané na kompetenční model uvádí Hroník zejména tři základní oblasti znázorněné schematicky na obrázku 2 (Hroník, 2006, s. 91).



Obrázek 2 Využití kompetenčního modelu (Hroník, 2006, s. 91)

Můžeme se setkat se třemi přístupy k tvorbě kompetenčního modelu, a to přístupem preskriptivním, kombinovaným či přístupem šitým na míru konkrétní organizaci. První možný přístup, tedy preskriptivní nebo „vypůjčený“ znamená jednoduše to, že kompetenční model se nevytváří pro organizaci na míru, ale využije se již hotový kompetenční model. Jedná se o významnou finanční a časovou úsporu, úskalí ovšem spatřuji právě ve faktu, že kompetenční model není přizpůsoben jedinečnému prostředí konkrétní organizace. Organizace může zvolit další možný přístup, a to kombinovaný, který spočívá ve využití již hotového modelu, který si ovšem organizace přizpůsobí svým specifickým požadavkům. Je však i varianta, nazývaná jako přístup šitý na míru, v takovém případě se nevyužívají předem definované kompetence, jedná se o vytvoření nového, unikátního kompetenčního modelu pro účely prostředí organizace. Jedná se o časově i finančně nejnáročnější

variantu. (Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004 podle Bartoňková, 2010, s. 99-100).

Jelikož je tvorba kompetenčního modelu náročná jak časově, tak na zdroje, ať již lidské či finanční, často se přistupuje k volbě kompetenčního modelu převzatého nebo kombinovaného.

Důležité v každém případě je, aby byl vzniklý kompetenční model funkční pro dané organizační prostředí. Aby byl kompetenční model funkční, měl by podle Hroníka splňovat několik podmínek. Měl by být propojující, tedy provázaný se strategií organizace, uživatelsky přátelský, jednoduchý, a přitom vystihoval podstatu věci. Další podmínkou funkčního kompetenčního modelu je, aby byl jednotný, tedy sjednocoval jazyk organizace, přičemž může mít i více variant (dle pracovních pozic), které jsou však odvozeny od organizací sdílených kompetencí. Široká využitelnost jej umožňuje uplatnit pro řadu činností, jako je výběr, hodnocení, rozvoj a vzdělávání zaměstnanců, někdy i pro jejich odměňování. Poslední podmínkou je, aby byl kompetenční model sdílený, přičemž toto sdílení je třeba podporovat, aby došlo k přijetí kompetenčního modelu. Ideální pro tuto podmínku je poté možnost, aby se uživatelé podíleli na jeho tvorbě, což není vždy možné s ohledem na povahu organizace. (Hroník, 2007, s. 71-72). Pokud je kompetenční model funkční, stává se užitečným nástrojem, který v případě rozvíjení kompetencí pomáhá zvýšit výkony pracovníků a zároveň slouží v dalších oblastech, které mají vliv na hladký chod organizace (jako již zmíněný výběr zaměstnanců či jejich kariérový růst v rámci organizace).

Vzhledem k širokému využití kompetenčního modelu je tedy důležité, aby byl konkrétní kompetenční model precizně zpracován či v případě preskriptivního přístupu vybrat takový kompetenční model, který co nejlépe odpovídá potřebám organizace. Požadované kompetence musí být jasně

vymezeny a v neposlední řadě je zapotřebí mít důsledně ošetřenou škálu pro hodnocení jednotlivých kompetencí.

2.1.4 Identifikace a popis kompetencí

Kompetence můžeme členit dle různých úhlů pohledu do určitých kategorií. Jedná se o významný fakt, jelikož každý kompetenční model by měl být strukturován do určitých dílčích částí. V praxi je velmi obtížné určit, který typ členění je nejvhodnější. (Horváthová, Bláha & Čopíková, 2016, s. 236). Uvedu zde několik možných členění autorů, kteří se této problematice věnují. Přímo Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 236) uvádějí jako jedno možné členění na:

- manažerské kompetence, které zahrnují dovednosti a schopnosti potřebné k výkonu na manažerské pozici, jako příklad uvádějí řešení konfliktů, koučování či strategické myšlení,
- interpersonální kompetence potřebné pro komunikaci a budování pozitivních vztahů, tedy např. empatii, vyjednávání a prezentační dovednosti,
- technické kompetence poté zahrnují dovednosti ke konkrétnímu pracovnímu místu, např. programování, sestavování rozpočtu, analyzování dat.

Hroník (2006, s. 32) zase uvádí tři skupiny kompetencí podle sociálněpsychologického východiska, a to:

- kompetence řešení problému, které se vztahují k přístupu k řešení úkolů a věcí,
- interpersonální (vztahové) kompetence zahrnují oblast vztahů k druhým lidem,
- kompetence sebeřízení, u kterých jde o chování člověka k sobě samému, tedy jak se chová k sobě a jak projevuje emoce.

Další možné členění kompetencí uvádí Belz a Siegrist (2015, s. 167)

- sociální kompetence zahrnují komunikativnost, schopnost týmové práce, kooperativnost či schopnost čelit konfliktním situacím,
- kompetence ve vztahu k vlastní osobě pod sebou skrývají schopnost sebereflexe, zacházení s vlastní hodnotou, schopnost dále se rozvíjet,
- kompetence v oblasti metod říkají o schopnostech zasazování věcí do kontextu, zvažování šancí a rizik, uplatňování odborných znalostí se zaměřením na cíl.

S identifikací a popisem konkrétních kompetencí nám může pomoci Národní soustava povolání a s ní spojená Národní soustava kompetencí, kde jsou kompetence definovány a přiřazeny k jednotlivým povoláním. Samozřejmě je možné vybrat pouze ty kompetence, které jsou důležité pro konkrétní organizační prostředí.

Pokud bychom se vydali cestou vlastní identifikace a popisu kompetencí a s tím související tvorbu kompetenčního modelu, jedná se o proces o pěti fázích (Kubeš, Spillerová & Kurnický podle Kociánová, 2010, s. 58):

- přípravná fáze,
- fáze získávání dat,
- fáze analýzy a klasifikace informací,
- popis a tvorba kompetencí a kompetenčního modelu,
- ověření a validizace kompetenčního modelu.

Pro účely této práce zvolím kombinovaný přístup k tvorbě kompetenčního modelu a vzhledem k této volbě budu využívat definic kompetencí právě dle Národní soustavy kompetencí, které jsou přiřazeny k pracovní pozici operátor zákaznické linky v katalogu povolání Národní soustavy povolání.

2.2 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb

Nyní se nacházíme ve fázi, kdy je realizována analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, tedy nejkritičtější fáze projektu vzdělávací aktivity. Nastává tedy chvíle pro interpretaci zjištěných výsledků. Znamená to odpovědět na otázku, zda je zjištěný problém (rozdíl mezi stavem „nyní“ a stavem „požadovaným“) řešitelný pomocí vzdělávání. V momentě kdy na tuto otázku odpovíme kladně, tedy, že vzdělávání je řešením pro odstranění problému, přichází na řadu sestavení dalších fází projektu vzdělávání. (Bartoňková, 2010, s. 134).

2.2.1 Cíle vzdělávací akce

V této části projektu uvidíme, jak výraznou a důležitou částí projektování vzdělávací akce je již výše uváděná analýza a identifikace vzdělávacích potřeb. Jedná se totiž o podklad i k tvorbě cílů vzdělávací akce. Mužík píše, že *„cíle vzdělávacího programu jsou stanovovány na základě požadavků a analýzy vzdělávacích potřeb klienta a účastníků... popř. právní normou.“* (Mužík, 2011, s. 289). Mimo jiné Mužík uvádí, že cíle mají být vztahovány ke kompetenčním profilům pracovních míst, ke kvalifikačním standardům či standardům výkonu v organizaci (Mužík, 2011, s. 289). Při definování cílů je třeba mít na paměti obecné zásady pro tvorbu cílů. Dle Bartoňkové má správně stanovený cíl několik základních charakteristik, konkrétně uvádí, že z cílů vychází obsah vzdělávání, změny jsou měřitelné, usnadňují evaluaci vzdělávání, v neposlední řadě je třeba myslet na to, že změna cíle ovlivňuje jednotlivé prvky vzdělávací aktivity i prostředky realizace tohoto cíle. (Bartoňková, 2010, s. 136).

Uvedu zde i teoretické strukturování cílů dle dimenzí učení. Jedná se o cíle kognitivní, zaměřené na teoretické znalosti, afektivní, které se zaměřují na

emoce a mravní postoje a psychomotorické cíle, jež se zabývají akcí, tedy praktickými dovednostmi. (Bartoňková, 2010, s. 137).

2.2.2 Profil účastníka a absolventa

Přichází na řadu definování profilu účastníka a profilu absolventa vzdělávací akce. Profil účastníka nám jednoduše říká, pro koho je vzdělávací akce určena. Bartoňková profil účastníka definuje jako: *„soubor požadovaných vstupních znalostí, dovedností, schopností, kompetencí, eventuálně v kontextu firemního vzdělávání i pravomocí a dalších vstupních předpokladů, které by měl mít člověk, který vstupuje do dané vzdělávací akce.“* (Bartoňková, 2010, s. 145).

Profil účastníka nám tedy určuje skupinu zaměstnanců, pro které je určena konkrétní vzdělávací akce. Proti tomu profil absolventa říká, jak se bude člověk projevovat po absolvování vzdělávací akce. Mužík píše, že: *„profil absolventa je stěžejním prvkem z hlediska systému zajišťování a hodnocení kvality vzdělávacího programu.“* (Mužík, 2011, s. 289). Jedná se zkrátka o popis toho, kam se posunou znalosti, schopnosti či dovednosti účastníka poté, co projde vzdělávací akcí. Pokud se tedy bude profil absolventa diametrálně lišit od skutečných výstupů, jsou pravděpodobně neadekvátně nastavené cíle, ze kterých profil účastníka vychází. Bartoňková uvádí dva základní druhy profilu absolventa (Bartoňková, 2010, s. 145):

- profil široký a mělký není úzce specializován, zahrnuje v sobě kvalifikace pro široký okruh problémů, absolventovi umožňuje flexibilní uplatnění, na druhou stranu je náročný na všeobecnou vzdělanostní úroveň,
- profil hluboký a úzký udává výrazné specializované výstupní znalosti, schopnosti či dovednosti, absolvent je uzavřen v konkrétní profesní specializaci, případné změny profese (například při restrukturalizaci) jsou obtížné.

2.2.3 Obsah vzdělávací akce

Nyní již máme definovány cíle vzdělávací akce i profil účastníka a absolventa. Další částí projektu vzdělávací akce je naplnění obsahu konkrétního vzdělávacího programu. *„Obsah je účelově a logicky uspořádaný soubor vědomostí a dovedností, které se mají pedagogickými prostředky přenést do vědomí a jednání účastníků vzdělávací akce.“* (Mužík, 2011, s. 290). Na tomto místě se opět vracíme k definovaným cílům vzdělávací akce, která nám podstatně usnadní obsah výuky. (Bartoňková, 2010, s. 144)

Obsah vzdělávací aktivity zpracováváme nejprve pomocí inventáře disciplín. Bartoňková inventář disciplín vymezuje jako soupis tematických oblastí, vycházejících z cílů, profilu účastníka a absolventa. Tento inventář je sestaven „bez ladu a skladu“, jedná se pouze o výčet témat. (Bartoňková, 2010, s. 156) Druhým krokem při tvorbě obsahu je vypracování studijního plánu. *„Studijní plán je logicky uspořádaný systém disciplín, stanovující vzájemné proporce (časové dotace jednotlivých disciplín), posloupnost nasazení jednotlivých disciplín a způsob jejich ukončení (certifikace).“* (Bartoňková, 2010, s. 146).

2.3 Didaktické formy a metody

V této části práce se zaměřím na definování didaktických (vzdělávacích) forem, metod a různých postupů. Na základě informací vycházejících z odborné literatury poté budu pokračovat ve vlastním projektu vzdělávací aktivity právě volbou vhodné formy, metod výuky a pomůcek. Mužík mezi základní formy vzdělávání uvádí vzdělávání denní, kombinované, distanční, večerní, víkendové atp. (Mužík, 2011, s. 290). Bartoňková rozdíly mezi jednotlivými didaktickými formami jednoduše vysvětluje tak, že záleží na míře a charakteru kontaktu lektora s účastníky vzdělávací aktivity. (Bartoňková, 2010, s. 150). Formy vzdělávání tedy *„představují relativně trvalý, ustálený komplex didakticko-organizačních opatření, jimiž se realizuje vzdělávání ve*

vymezeném čase, prostoru (prostředí) a ve vztahu k didaktickým systémům živým (lektor – účastník) a neživým (metody, pomůcky, technika).“ (Barták, 2003, s. 92). Barták navíc mezi vzdělávacími formami rozlišuje tři základní formy a to monologické (typický přímý vztah lektora a účastníků, především ústní předávání informací), dialogické (dialogický vztah mezi lektorem a účastníky i mezi účastníky navzájem) a formy skupinové, složené a kombinované (využívá se kooperace, synergického efektu díky kombinaci různých forem a metod). (Barták, 2003, s. 92)

Co se týče vzdělávacích metod, hned na úvod napíši, že metod existuje velké množství, není nutné se omezit na výběr jedné konkrétní, naopak je možné metody kombinovat a díky vhodné kombinaci tak při vzdělávání dosáhnout co nejlepších výsledků. Bláha a kolektiv uvádí, že na výběr metod má vliv několik faktorů, konkrétně cíle učení, jaké vědomosti, dovednosti, schopnosti, ale i postoje a hodnoty má účastník vzdělávání nabýt. Významné jsou též lidské faktory, zde se jedná např. o věkové složení skupiny, počet účastníků, ale i o lektory, konkrétně jakou mají odbornou úroveň, zkušenosti i prostorové možnosti. Předmět a obsah zahrnují specifické požadavky organizace, časové a materiální faktory se poté zabývají možnostmi času, který je možno do vzdělávání vložit a také finančními možnostmi, které lze využít k investici. Pod principy učení se poté schovává motivace, zapojení účastníků či možnosti individuálního přístupu. (Bláha & kol., 2013, s. 126-127) Výčet metod by byl velmi dlouhý, mezi nejpoužívanější patří přednáška, diskuse, případová studie, hraní rolí, simulace, rotace práce, koučování, asistování a v neposlední řadě např. e-learning. (Bláha & kol., 2013, s. 129) U elearningu neboli elektronického vzdělávání se chvíli zastavím. V současnosti se jedná o hojně využívanou metodu vzdělávání. *„Podstatou aplikace elearningu je nahrazení zdroje znalostí (školitele) odpovídající informační a komunikační technologií, která příjemci (zaměstnanci) zprostředkuje znalosti zdroje (školitele).“*

(Šikýř, 2016, s. 143). Výhoda elearningu je zřejmá, je možné proškolit velké množství účastníků v krátkém čase, odpadají náklady na lektora, místo, dopravu... Nicméně je potřeba zmínit, že elearning není vhodný pro každý typ školení, navíc záleží hodně na motivaci účastníků, co si z takového kurzu skutečně odnesou, respektive jak pochopí uvedené informace.

2.4 Volba didaktických pomůcek a techniky

Dalším důležitým bodem v projektu vzdělávací akce jsou vhodně zvolené didaktické pomůcky a také technika potřebná k plynulému chodu vzdělávací aktivity. Didaktické pomůcky definuje Barták následovně: *„Pomůcky zpřístupňují, prohlubují a rozšiřují informaci sdělovanou lektorem. Tuto úlohu může plnit záznam na flip chartu, diapozitiv... videozáznam a mnoho dalších pomůcek... Jsou hmotnými nástroji řízení a regulace procesu učení účastníků.“* (Barták, 2003, s. 109). Barták u didaktických pomůcek uvádí důležitý fakt, a sice, že podstatu didaktických pomůcek tvoří signály, které jsou vnímány skrze smyslové vnímání účastníka, a i z tohoto důvodu jsou na didaktické pomůcky kladeny požadavky na estetickou úroveň, názornost a srozumitelnost. (Barták, 2003, s. 109) Pokud budeme brát na zřetel, že každý člověk má silnější jiné smyslové vnímání, potvrzuje se nám, že využití široké palety pomůcek je důležité, aby si každý účastník odnesl co nejvíce. Například psaním či kreslením na flipchart působíme na vizuální smyslové vnímání, výklad lektora v kombinaci se zvukovými nahrávkami zase zapůsobí na smyslové vnímání auditivní. Je tedy vhodné pomůcky kombinovat takovým způsobem, aby byla zasažena co nejširší paleta smyslového vnímání a každý účastník si tak mohl odnést co nejvíce poznatků. Mezi didaktické pomůcky patří dle Bartoňkové zejména (Bartoňková, 2010, s. 162):

- *skutečné předměty,*
- *simulace skutečnosti,*

- *modely,*
- *zobrazení (statické, dynamické, bez zvuku, ozvučené, obraz, fotografie statická, film, video, televize, internet, intranet, flipchart, promítací plochy, interaktivní tabule, digitální projektory apod.),*
- *zvukové nahrávky,*
- *literární pomůcky – v podobě výukových materiálů – například testy, diagramy, případové studie, kopie článků,*
- *literární pomůcky doplňkové – neperiodické publikace (knihy, zejména odborné, instruktážní brožury, manuály, přehledy), periodické publikace (časopisy, noviny, klasické i elektronické, virtuální), vyučovací programy.*

Od didaktických pomůcek se nyní přesunu k prostředkům didaktické techniky. Tyto dva pojmy by určitě neměly být zaměňovány, nicméně jsou spolu úzce provázány. Barták uvádí, že pomocí prostředků didaktické techniky je zprostředkována prezentace názorné pomůcky, fungují tedy jako „nosiče signálů“ tvořících didaktickou pomůcku. (Barták, 2003, s. 111) V konkrétním výčtu prostředků didaktické techniky Barták uvádí např. zobrazující plochy jako jsou flipcharty, tabule či promítací plochy, přístroje jako zpětné a digitální projektory, ale také nosiče informací jako jsou CD atd. (Barták, 2003, s. 111)

Nyní je zřejmý rozdíl mezi didaktickými pomůckami a prostředky didaktické techniky. Zatímco didaktická pomůcka má sama o sobě vzdělávací obsah nebo hodnotu, prostředky didaktické techniky nám pouze umožňují efektivně využívat pomůcky. Konkrétní příklad může být již zmiňovaný flipchart. Pokud se jedná o flipchart stojící v místnosti, nepopsaný, hovoříme o prostředku didaktické techniky. V momentě, kdy papír flipchartu např. lektor popíše informacemi a s papírem bude dále pracovat, třeba jej vyvěsí, aby se k němu mohl vracet, je tento popsáný papír již didaktickou pomůckou.

2.5 Výběr lektorů

V tuto chvíli již máme velkou část projektu vzdělávací akce připravenou, neznamena to však, že by zbývající části byly jednodušší či méně důležité. Je čas zaměřit se na otázku, kdo bude prostředníkem mezi organizací jako zadavatelem vzdělávání a účastníky vzdělávací aktivity. Přichází na řadu výběr lektorů. Lektor (trenér) je „v podnikové sféře obvykle odborník, který uskutečňuje vzdělávání dospělých ve firmě a spolu se zadavatelem a organizátorem studia je odpovědný za jeho řízení.“ (Barták, 2003, s. 129).

Bartoňková u otázky výběru lektorů zmiňuje i finanční náročnost, a pokud je to možné, doporučuje využívat lektorů vlastní firmy. (Bartoňková, 2010, s. 179) Využití interních lektorů má však výhody i mimo finanční stránku. Účastníci školení mohou být velmi kritičtí k informacím od lektora, zvláště z hlediska praktického uplatnění. I z tohoto důvodu mají často velké firmy vlastní interní lektory, kteří zabezpečují zejména produktová a jiná školení související s nosnými oblastmi podnikání. (Hroník, 2007, s. 163) Je logické, že interní lektor bude mít v takovém případě snazší pozici než lektor externí, jelikož společnost i její produkty detailně zná.

Při výběru lektora pro konkrétní vzdělávací aktivitu bychom měli myslet jednak na finanční stránku, ale také bychom se měli zaměřit na to, který lektor dokáže nejlépe vzdělávací aktivitu zabezpečit z hlediska odborných či jiných potřebných informací k naplnění obsahu vzdělávací aktivity.

2.6 Organizační zabezpečení vzdělávací akce

Organizační zabezpečení vzdělávací akce je nedílnou součástí úspěšné realizace vzdělávání. V této fázi ošetřujeme zejména odpovědnost jednotlivců, kteří se na projektování vzdělávací aktivity podílejí. Jedná se o to, aby měla celá vzdělávací aktivita hladký průběh a nedošlo ke zbytečným problémům. Bartoňková píše, že se jedná o odpovědnost za jednotlivé činnosti od přípravy, přes realizaci až po evaluaci. Také je třeba nastavit kontrolní mechanismy, aby byl zajištěn přehled aktuálního stavu, tedy kdy, jak a kým je daná činnost zajištěna. (Bartoňková, 2010, s. 168)

Pokud využije firma externího vzdělávání, leží z větší části odpovědnost na vzdělavateli. I v tomto případě však musí firma přinejmenším zajistit, aby se účastníci včas, v konkrétní termín dostavili na požadované místo. Pokud je vzdělavatelem přímo firma, musí ošetřit i ostatní oblasti týkající se vzdělávací aktivity. Bartoňková uvádí tři základní možnosti, jak organizačně zabezpečit vzdělávací akci, a sice pomocí časového a místního plánu, algoritmu organizačního zabezpečení nebo Gantova diagramu. (Bartoňková, 2010, s. 169) Základním nástrojem je časový a místní plán vzdělávací akce, který je nejčastěji znázorněn pomocí jednoduché tabulky, ve které se uvádí činnost, která má být vykonána, zodpovědná osoba, která za konkrétní krok zodpovídá a datum splnění. (Bartoňková, 2010, s. 169)

Časový a místní plán vzhledem k rozsahu práce v konkrétním návrhu uvádět nebudu, v případě realizování návrhu vzdělávací akce by bylo potřebné jej vypracovat. Jedná se o důležitou součást projektu vzdělávací aktivity, díky které můžeme v praxi předejít nepříjemnostem při realizování vzdělávání.

2.7 Materiální, technické a finanční zabezpečení vzdělávací akce

Výše bylo popsáno, jak organizačně zajistit plynulý chod vzdělávací aktivity. Aby bylo vzdělávání realizováno, je třeba ošetřit i oblast financí, technického a materiálního zabezpečení. Při využití externího vzdělávání vznikají vyšší náklady na lektory, místo, dopravu účastníků, u vícedenního vzdělávání poté i na ubytování, stravu atp. Pokud má organizace možnost zabezpečit celou vzdělávací akci z interních zdrojů, nejsou náklady tak vysoké.

2.8 Návrh evaluace vzdělávací akce

Dostáváme se k samotnému závěru vzdělávací aktivity, a to k návrhu evaluace vzdělávací aktivity. Jedná se o nezbytnou součást projektu vzdělávací aktivity. *„Evaluace (hodnocení) měří hloubku znalostí a dovedností... Správně provedená evaluace inspiruje, motivuje dodává zpětnou vazbu, která je podstatná pro zaměřování rychlé korektivní pomoci.“* (Petty, 2013, s. 457). Petty pracuje s pojmy formativní evaluace a sumativní evaluace, formativní evaluace se vyznačuje tím, že je prováděna v průběhu vzdělávací aktivity a umožňuje tak účastníkům vzdělávání na základě této zpětné vazby dosáhnout zlepšení. Sumativní evaluace probíhá naopak až na konci vzdělávání, jedná se o evaluaci finální s cílem zjistit, co vše účastník vzdělávání umí. Často bývá realizována formou zkoušky či výkonnostních testů. (Petty, 2013, s. 458-473) Petty zde evaluaci používá synonymně s hodnocením, a to ze strany vzdělavatele směrem k účastníkům. V rámci této práce budu používat pojem evaluace jako hodnocení od účastníků ke vzdělavateli. Mužík evaluaci výuky účastníky chápe jako subjektivní názor účastníků, zda a jak splnilo vzdělávání jejich očekávání, přičemž nejčastěji se užívají dotazníková šetření. (Mužík, 2011, s. 261) Pojem hodnocení budu v práci používat jako hodnocení účastníků ze strany vzdělavatele tak, jak ho

chápe právě Petty, tedy jako měření hloubky znalostí a dovedností po absolvování vzdělávací aktivity. (Petty, 2013, s. 457).

3 Návrh projektu vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky ve společnosti XY

V této kapitole se dostávám k samotnému návrhu projektu vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky ve společnosti XY. Než začnu s analýzou a identifikací vzdělávacích potřeb vybrané skupiny, představím v krátkosti samotnou společnost XY a nastíním její strategii a vizi, díky které bude tento projekt zaměřen právě na skupinu operátorů zákaznické linky.

Jedná o českou společnost působící na energetickém trhu jako dodavatel elektřiny a plynu. Společnost má přes 600 zaměstnanců, disponuje vlastním call centrem, které zajišťuje péči o zákazníky. Plná kapacita call centra je 115 operátorů, přičemž současný stav obsazení pracovních míst je 98 operátorů. Call centrum, označované ve společnosti XY jako zákaznická linka, odbavuje veškeré požadavky zákazníků od běžných dotazů souvisejících s vysvětlením procesů až po složitější změnové požadavky, které řeší buď přímo nebo předávají ve standardizované podobě na příslušná oddělení. Operátoři zákaznické linky mají fixní a variabilní složku mzdy, přičemž variabilní složka se odvíjí od produktivity odvedené práce, a především od hodnocení kvality hovorů. Společnost disponuje také interním oddělením vzdělávání a rozvoje, které zabezpečuje vzdělávání v organizaci od vstupního školení pro nově nastupující zaměstnance, až po rozvojové aktivity pro vybrané zaměstnance.

Strategií společnosti je nejenom udržovat své postavení na trhu, ale i nadále rozšiřovat portfolio zákazníků. Růst společnosti XY probíhá jednak díky akviziční politice, ale také díky přímému oslovování potenciálních zákazníků. V rámci udržení spokojených zákazníků hraje významnou roli vize zákaznické péče, která se zakládá na myšlence konkurenční výhody ve

formě kvality zákaznického servisu. Nejedná se pouze o nabídnutí komplexního řešení v rámci dodávek energií, ale vize je také postavena na kvalitní komunikaci se zákazníky, o které chce společnost pečovat jako o členy své velké rodiny. Požadavky na standardy komunikace jsou vysoké, přihlíží se i k možnostem individuálního přístupu k řešení požadavků. Skrze přátelskou, pozitivní a současně profesionální komunikaci usiluje společnost o budování vztahů se zákazníky. Z tohoto hlediska si operátoři zákaznické linky žádají významnou pozornost v oblasti vzdělávání v rámci komunikačních dovedností. Z těchto důvodů se při projektování vzdělávací akce zaměřím právě na operátory zákaznické linky.

3.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb operátorů zákaznické linky ve společnosti XY

Jak již bylo avizováno ve druhé kapitole této práce, pro návrh projektu vzdělávací aktivity zvolím kombinovaný přístup k tvorbě kompetenčního modelu. Vycházet budu při jeho tvorbě z Národní soustavy povolání, která je provázaná s Národní soustavou kompetencí. V první řadě sestavím kompetenční model pro pozici operátor zákaznické linky, přičemž zde budu vycházet také z vize zákaznické péče, která se opírá o kvalitní komunikaci se zákazníkem.

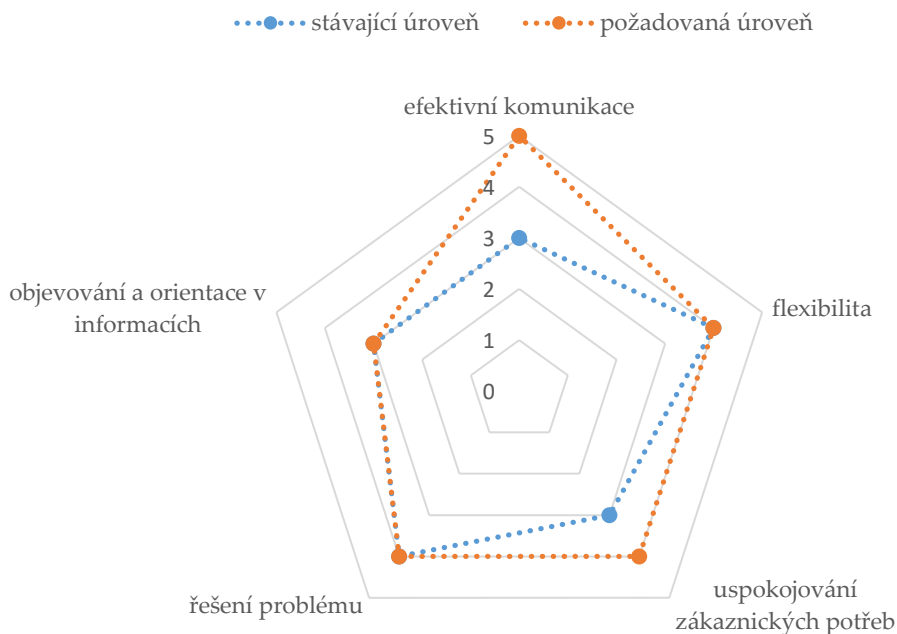
Přímo v Národní soustavě povolání najdeme definici, respektive charakteristiku povolání operátor zákaznické linky, která koresponduje s charakteristikou pozice operátorů ve společnosti XY: *„Operátor zákaznické linky vyřizuje telefonicky, elektronickou poštou, přes sociální média apod., jednoduché požadavky nebo stížnosti zákazníků přesně podle popsaných pracovních postupů, s cílem uspokojení všech zákaznických potřeb.“* (NSP, 2018).

Potřebné měkké kompetence (na které se především chci zaměřit) pro povolání operátor zákaznické linky jsou dle Národní soustavy povolání

efektivní komunikace, flexibilita, uspokojování zákaznických potřeb, řešení problému a objevování a orientace v informacích (NSP, 2018). Tyto kompetence budou tvořit základní pavučinu mého kompetenčního modelu.

Popis jednotlivých kompetencí a jejich úrovní jsem převzala z Národní soustavy povolání spravované Ministerstvem práce a sociálních věcí. Tabulka s popisem je v této práci vedena jako příloha 1. Požadovaný stav úrovně jednotlivých kompetencí jsem nastavila s přihlédnutím ke standardu dle Národní soustavy povolání a s ohledem na vizi zákaznické linky.

Stávající úroveň byla zjištěna na základě rozhovorů s vedoucími pracovníky operátorů zákaznické linky. Při rozhovorech vedoucí pracovníci vycházeli z hodnocení hovorů jednotlivých operátorů. V rámci hodnotících formulářů jsou posuzovány měkké kompetence, které jsou pojmenovány sice odlišně, ale korespondují s kompetencemi, které jsem vybrala pro tvorbu kompetenčního modelu. U vybraného vzorku také došlo k náslechům hovorů interními specialisty vzdělávání a rozvoje, abych mohla lépe určit komunikační oblasti, ve kterých mají operátoři potíže. Stávající a požadovaná úroveň kompetencí je znázorněna na obrázku 3.



Obrázek 3 Kompetenční model operátora zákaznické linky ve společnosti XY

Díky kompetenčnímu modelu získáváme oblast, na kterou bychom měli zaměřit pozornost při vzdělávání. V tomto případě je největší zjištěná mezera v kompetenci efektivní komunikace, následuje kompetence uspokojování zákaznických potřeb. Z těchto oblastí budu vycházet v následujících krocích vzdělávací akce.

3.2 Interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb operátora zákaznické linky ve společnosti XY

Vzhledem k analýze a identifikaci vzdělávacích potřeb, které byli realizovány na základě kompetenčního modelu v kombinaci s vizí společnosti XY byly zjištěny nedostatky v oblasti komunikačních dovedností. Tyto zjištěné mezery mohou interpretovat jako vzdělávací potřebu, jelikož se jedná o nedostatek, který je odstranitelný nebo alespoň zmírnitelný pomocí vzdělávání.

3.2.1 Cíle vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY

Vzhledem ke zjištěné vzdělávací potřebě operátorů zákaznické linky společnosti XY přichází na řadu stanovení cílů vzdělávací akce. Při nastavování cílů je třeba myslet nejen na kognitivní cíle, ale také na cíle afektivní a psychomotorické. Chci totiž docílit toho, aby si účastníci vzdělávání nejenom osvojili teoretické znalosti, ale aby je využili v praxi a zároveň si více uvědomovali důležitost komunikace a automaticky tak jednali v souladu s vizí společnosti XY.

Hlavní cíle tedy stanovuji následovně:

- posílení schopnosti efektivní komunikace,
- osvojení si asertivních technik,
- poznání stylů jednání protějšku a naučit se, jak s nimi pracovat,
- naučit se rozeznat typy naslouchání a znát možnosti jejich využití.

3.2.2 Profil účastníka a absolventa vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY

Zde přichází na řadu stanovení profilu účastníka a profilu absolventa pro konkrétní návrh vzdělávací akce. Profil účastníka je jasně vymezen zastávanou pracovní pozicí, a to je operátor zákaznické linky. Jelikož by toto vymezení bylo stále velmi široké, přistoupím k zúžení, které považuji za nezbytné i z hlediska efektivity vynaložených prostředků do vzdělávání (ať ji časových či finančních). Profil absolventa budu vytvářet na základě stanovených cílů vzdělávací akce.

Profil účastníka:

- zaměstnanec společnosti XY,
- pracovní pozice operátor zákaznické linky,
- ukončená zkušební lhůta,
- absolvované vstupní školení a adaptační proces,
- znalost potřebných odborností, pracovních procesů a postupů.

Profil absolventa:

- naučí se, jak začít rozhovor a udělat správný první dojem,
- dozví se o tom, jak být s protistranou v souladu,
- dokáže poznat styly jednání protějšku a naučí se, jak s nimi pracovat,
- osvojí si pravidla argumentace a jejich uplatnění v praxi, i řešení námitek,
- postupně projde celým procesem rozhovoru se zákazníkem,
- naučí se správně naslouchat protistraně a pokládat otázky,
- osvojí si dovednosti, díky nimž bude komunikace úspěšnější.

3.2.3 Obsah vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY

S ohledem na nastavené cíle je třeba sestavit odpovídající obsah vzdělávací akce. S přihlédnutím k rozsahu práce uvedu pouze inventář disciplín. V případě uvedení vzdělávací akce do praxe by bylo nutné vytvořit i studijní plán, kde by byla jednotlivá témata z inventáře disciplín podrobně rozepsána včetně vymezení časové dotace na jednotlivá témata. Uvedu zde příklad na tématu oslovování, které níže uvádím v inventáři disciplín. Ve studijním plánu by toto téma bylo rozděleno na dílčí okruhy například obecná pravidla oslovování, oslovování titulem a funkcí, nepřechýlená a cizí příjmení, výjimky.

Inventář disciplín: složky komunikace, komunikační struktura hovoru, první dojem, intonace, pravidla oslovování, naslouchání, kladení otázek, parafrázování, soulad/nesoulad, křivka změny, asertivita, obtížné styly jednání, pravidla argumentace, řešení námitek

3.3 Volba formy, metody, pomůcek a techniky pro vzdělávací akci pro operátory zákaznické linky společnosti XY

Pro přehlednost v této části práce uvedu výběr formy a metod vzdělávání a také vybrané pomůcky a prostředky didaktické techniky, které budu pro realizaci vzdělávací aktivity potřebovat, pomocí tabulky 1.

Tabulka 1 Volba formy, metody, pomůcek a techniky

| | |
|----------|--|
| forma | Prezenční |
| metody | přednáška, diskuse, hraní rolí |
| pomůcky | materiály pro účastníky, nahrávky hovorů, powerpoint prezentace k promítání |
| technika | projektor, promítací plocha, easy flip, flipchart, notebook, reproduktor |

Prezenční formu vzdělávání jsem zvolila jednak s ohledem na téma vzdělávací aktivity, kterým je komunikace. Považuji tedy za důležité, aby byl mezi účastníky vzdělávací akce a lektory přímý kontakt s možností praktického nácviku s čímž již souvisí volba metod. Pomůcky a prostředky didaktické techniky jsem volila nejen s ohledem na obsah vzdělávací akce, ale přihlížela jsem i k možnostem, kterými disponuje společnost XY.

3.4 Zabezpečení vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY od výběru lektorů po finanční zabezpečení

V této části práce nastíním organizační zabezpečení návrhu vzdělávací akce, výběr lektorů i otázku finančního zabezpečení vzdělávací akce. Jelikož společnost XY disponuje interním oddělením vzdělávání a rozvoje a má i vlastní prostory určené ke vzdělávání zaměstnanců, je otázka organizačního i finančního zabezpečení výrazně jednodušší, než pokud by společnost musela tyto oblasti pokrýt z externích zdrojů. Neznamená to ovšem, že zde žádné náklady nejsou, pouze nejsou patrné na první pohled. Musíme brát v úvahu, že zaměstnavatel hradí mzdy specialistům vzdělávání a rozvoje. Tyto náklady jsou ovšem fixní a byly by vynaloženy i v případě, že by tato konkrétní vzdělávací akce nebyla realizována. Dále počítám s tím, že zaměstnanci absolvují školení v pracovní době, což znamená, že uvedený čas nebudou

zpracovávat svoji agendu. Abych omezila negativní dopad na provozní výsledky zákaznické linky je důležité se zaměřit na organizační zabezpečení. Prvním možným opatřením je realizovat školení po menších skupinách, a to ve dnech a denní době, kdy je z dlouhodobého hlediska provoz zákaznické linky příznivý. Díky těmto opatřením nebude dotčen standard kvality pro odbavení hovorů v určeném časovém limitu.

Bude zde ovšem potřebná významná spolupráce ze strany vedoucích pracovníků, kteří s ohledem na naplánované termíny pro jednotlivé skupiny účastníků musí vhodně rozvrhnout směny operátorů zákaznické linky a s rozmyslem schvalovat například žádosti o čerpání dovolené. Školení bych rozdělila do pěti školicích bloků o čtyřech hodinách, a tedy díky délce jednotlivých úseků školení a utváření menších skupin účastníků by byl dopad na provoz zákaznické linky minimální. Navíc se jedná o vzdělávací aktivitu, která umožní ve větší míře naplňovat vizi zákaznické péče a tím přispěje i k plnění strategie společnosti. Jedná se tedy o dobře investovaný čas i finanční prostředky, byť zrovna u financí se díky vlastnímu oddělení a prostorám jedná spíše o nepřímé náklady.

3.5 Návrh evaluace vzdělávací akce pro operátory zákaznické linky společnosti XY

Evaluace bude probíhat průběžně v rámci jednotlivých bloků vzdělávací akce. Před prvním blokem budou účastníci seznámeni s programem vzdělávací akce ze strany svého vedoucího pracovníka. V rámci prvního setkání s účastníky uzavře lektor se skupinou kontrakt, který se bude vztahovat k celé vzdělávací akci. Tento kontrakt bude zpracován písemnou formou na easy flip, který se následně umístí ve školicích prostorách. Účastníci tak budou mít kontrakt k dispozici i k pozdějšímu nahlédnutí. V kontraktu bude ošetřena nejprve administrativní část vzdělávací akce, která bude

upravovat časové vymezení, přestávky, místo setkávání a případné omluvy a výjimky vztahující se ke vzdělávací akci. Mimo administrativních povinností lektora a účastníků bude stanovena část profesní, která bude zaměřena na odpovědnost každého účastníka včetně lektora, který školení povede. V neposlední řadě lektor s účastníky ošetří psychologické aspekty každého účastníka, jeho očekávání a co bude konkrétně dělat pro naplnění svého očekávání. V průběhu vzdělávací akce se může přijít na to, že některé části kontraktu nebudou fungovat, v takovém případě bych v průběhu vzdělávání přistoupila k rekontraktu a nefungující podmínky bychom po diskusi s účastníky upravili do podoby, která bude funkční a vyhovující pro všechny zúčastněné.

Díky uzavření takovéto oboustranné dohody docílíme u účastníků vzdělávací akce budování vlastní zodpovědnosti za výstup, který si ze školení odnesou. Bude nám nápomocný v tom, aby se účastníci aktivně zapojovali a nebyli na vzdělávací akci pouze pasivními posluchači.

V závěru jednotlivých bloků vzdělávací akce bude lektor zjišťovat, jaké přínosy a poznatky si účastníci z daného bloku odnášejí. V rámci závěrečného bloku vzdělávací akce účastníci spolu s lektorem vyhodnotí kontrakt (zejména, jak byla naplněna očekávání jednotlivých účastníků) a vyplní dotazník ohledně spokojenosti se školením. Dotazník bude zaměřen na spokojenost s vedením školení ze strany lektora, spokojenost s množstvím nabytých znalostí atd. Bude sestaven z otázek uzavřených i otevřených, aby mohl každý účastník nejen pomocí škály evaluovat vzdělávací akci, ale také se individuálně, vlastními slovy, vyjádřit ke spokojenosti či nespokojenosti se vzdělávací akcí. Dotazník je v této práci jako příloha 2.

Hodnocení bude probíhat průběžně, dle termínů jednotlivých bloků vzdělávací akce budou naplánovány osobní schůzky s vedoucími pracovníky jednotlivých operátorů zákaznické linky. Součástí těchto schůzek bude zpětná

vazba i rozborů hovorů, na kterých budeme pozorovat, jak operátor zákaznické linky využívá poznatky ze vzdělávací akce. Po absolvování posledního bloku bude realizována schůzka se všemi vedoucími pracovníky a s manažerem zákaznické linky, kde bude od lektora předána kompletní zpětná vazba na jednotlivé účastníky. Vedoucí pracovníci poté budou mít za úkol se svými operátory nadále rozvíjet nabyté znalosti, zejména se na komunikační složky budou zaměřovat při zpětných vazbách na hovory. Každý vedoucí pracovník bude mít možnost konzultovat hovory s interním specialistou vzdělávání a rozvoje, kterého může ke zpětné vazbě i přizvat.

Závěrečná zpětná vazba bude zpracována v písemné podobě. Do budoucna mohou tyto informace sloužit jako podklad pro možné další vzdělávání, např. při výběru zaměstnanců do talent programu, programu motivace a jiných vzdělávacích programů organizovaných zaměstnavatelem.

3.6 Diskuse

Na konci této kapitoly bych ráda shrnula, s čím jsem se při projektování vzdělávací akce potýkala. Vycházela jsem z teoretického ukotvení firemního vzdělávání, a především projektování vzdělávací akce. Díky jasné struktuře, kterou jsem měla díky vymezení teoretické části práce jsem naplňovala jednotlivé části projektu v požadované posloupnosti. Dodržování jednotlivých kroků projektu považuji za stěžejní. Jednak se tím předejde nezáměrnému vynechání důležitých kroků, ale také je třeba brát v úvahu, že jednotlivé kroky na sebe navazují, respektive se prolínají. Z jednotlivých, již zpracovaných kroků, vycházíme při plánování dalších částí projektu vzdělávací akce. Při projektování vzdělávací akce jsem se potýkala především se složitostí analýzy vzdělávacích potřeb. Potvrdilo se mi, že se jedná o nejkritičtější fázi projektu. Navíc vzhledem k velkému množství zaměstnanců, kterých se analýza týkala, se jednalo o časově nejnáročnější fázi. Především

určení stávající úrovně operátorů zákaznické linky bylo zdlouhavé, jelikož byla stanovována pomocí rozhovorů s nadřízenými pracovníky a analýzou hodnotících formulářů. Pro zajištění co nejvalidnějšího výsledku bylo přistoupeno i k následům hovorů, což zabralo při analýze vzdělávacích potřeb nejvíce času. Problematickou částí shledávám i organizační zabezpečení vzdělávací akce. Společnost XY disponuje vlastním oddělením vzdělávání a rozvoje, to na jedné straně organizaci značně ulehčuje. Opět se však ukázalo, že vzhledem k velkému množství zaměstnanců, kterých se vzdělávání týká, bude nutné důkladně ošetřit domluvu a spolupráci s nadřízenými pracovníky, aby celé vzdělávání proběhlo bez organizačních komplikací.

Závěr

Firemní vzdělávání je v současnosti velmi důležité téma. Skrze vzdělávání zaměstnanců může společnost upevnit své postavení na trhu a profilovat se jako zajímavý zaměstnavatel, jelikož firemní vzdělávání je čím dál více bráno jako nástroj motivace. Za pomoci firemního vzdělávání dochází k odstraňování rozdílu mezi stávající úrovní znalostí, schopností a dovedností zaměstnanců a úrovní požadovanou. Přesto, že uspokojování vzdělávacích potřeb je výrazný cíl firemního vzdělávání, můžeme v souvislosti s ním hovořit i o řadě jiných personálních činností, od výběru zaměstnanců, přes hodnocení až po zmíněnou motivaci. Cílem bakalářské práce bylo navržení systému vzdělávání zaměřeného na komunikační dovednosti, který přinese rozšíření a zdokonalení komunikačních dovedností operátorů zákaznické linky ve společnosti XY. Konkrétní návrh projektu byl v práci vytvořen, přičemž tento projekt je po detailnějším rozpracování časového a místního plánu a studijního plánu připraven k realizaci.

V práci byla odhalena vzdělávací potřeba v oblasti komunikačních dovedností, čímž byla zodpovězena výzkumná otázka: „Jaké jsou vzdělávací potřeby operátorů zákaznické linky ve společnosti XY v oblasti komunikačních dovedností?“. Vzhledem k této identifikované vzdělávací potřebě je na místě usilovat o zavedení projektu vzdělávání do praxe, aby došlo k odstranění nebo alespoň zmírnění rozdílu mezi identifikovaným stavem a stavem, který je požadován společností.

Realizováním vzdělávací akce může společnost získat větší spokojenost a loajalitu zákazníků. Dojde však také k pozitivnímu dopadu na samotné operátory zákaznické linky ve společnosti XY. Při správném vysvětlení účelu vzdělávání pro ně bude program motivující. I díky tomu může dojít k posílení vztahu mezi zaměstnanci a zaměstnavatelem. Zároveň budou s novými

znalostmi a dovednostmi lépe dosahovat požadovaných výsledků, což přinese užitek jak společnosti, tak samotným operátorům zákaznické linky, kteří například lépe dosáhnou na finanční prémie související s hodnocením hovorů. V neposlední řadě bude mít společnost XY výstup, který může posloužit jako podklad pro další vzdělávání.

Seznam použité literatury a ostatních zdrojů

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada

Barták, J. (2003). *Základní kniha lektora / trenéra*. Praha: Votobia Praha

Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada

Bělohávek, F., Košťan, P. & Šuleř, O. (2006). *Management*. Brno: Computer press

Belz, H., & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada

Bláha, J., & kolektiv (2013). *Pokročilé řízení lidských zdrojů*. Brno: Edika

ČSÚ. *Míry zaměstnanosti, nezaměstnanosti a ekonomické aktivity - leden 2018*.

Citováno 12. března 2018. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/miry-zamestnanosti-nezamestnanosti-a-ekonomicke-aktivity-leden-2018>

Halík, J. (2008). *Vedení a řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada

Horváthová, P., Bláha, J., & Čopíková, A. (2016). *Řízení lidských zdrojů: Nové trendy*. Praha: Management Press

Hroník, F. (2006). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada

Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada

Kociánová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada

Koubek, J. (2015). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press

Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer

Mužík, J., & Krpálek, P. (2017). *Lidské zdroje a personální management*. Praha: Academia

NSP. *Měkké kompetence – popis obsahu a úrovní*.

Citováno 12. března 2018. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/Napoveda/Prilohy_Manualu_NSP/Priloha_c10_manualu.pdf#page=2

NSP. *Specializace povolání operátor zákaznické linky, měkké kompetence*. Citováno 12. března 2018. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/mekkeKompetence.aspx?kod_sm1=17&id_jp=102751

NSP. *Specializace povolání operátor zákaznické linky*. Citováno 12. března 2018. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=102751&kod_sm1=17

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál

Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada

Šikýř, M. (2016). *Personalistika pro manažery a personalisty*. Praha: Grada

Vronský, J. (2012). *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci*. Praha: Wolters Kluwer

Ostatní informace byly čerpány z interních zdrojů:

Hodnotící formuláře

Nahrávky hovorů

Rozhovory s nadřízenými pracovníky operátorů zákaznické linky

Vize zákaznické péče

Seznam obrázků

Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb

Obrázek 2 Využití kompetenčního modelu

Obrázek 3 Kompetenční model operátora zákaznické linky ve společnosti XY

Seznam tabulek

Tabulka 1 Volba formy, metody, pomůcek a techniky

Seznam příloh

Příloha 1 Měkké kompetence – popis obsahu a úrovní

Příloha 2 Dotazník k hodnocení vzdělávací aktivity

Příloha 1 Měkké kompetence – popis obsahu a úrovní (NSP, 2018)

| kompetence | | efektivní komunikace |
|-------------------|---|----------------------|
| význam kompetence | Schopnost aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat. | |
| úroveň | popis úrovně kompetence | |
| 0 | formulování myšlenek jak v písemné, tak ústní podobě je značně problematické, schopnost naslouchat druhým je omezená, předávání informací ostatním je nahodilé, sporadické a kusé | |
| 1 | formulování myšlenek, zejména v písemné podobě, je pro něj obtížné, mívá problémy s nasloucháním, informace předává ostatním pouze na vyžádání, jeho reakce na nečekané situace nelze předvídat | |
| 2 | v běžných situacích jasně a srozumitelně formuluje své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě, naslouchá ostatním bez větších zádrhelů, sdílí informace, reaguje přiměřeně na vzniklou situaci, jeho komunikace není vždy přesvědčivá | |
| 3 | jasně a srozumitelně formuluje své myšlenky jak v mluvené, tak písemné podobě, naslouchá ostatním, reaguje asertivně na vzniklou situaci, dokáže svým projevem zaujmout ostatní, toleruje názory ostatních | |
| 4 | formulování myšlenek v písemné i ústní podobě je na velmi dobré úrovni, aktivně naslouchá ostatním, zdravé a přiměřené sebeprosazování je pro něj přirozené, dokáže prezentovat před skupinou, dokáže komunikaci otevřít, vytváří prostředí, aby komunikovali i druzí, vítá a rozvíjí názory ostatních, dokáže vyvolat konstruktivní konflikt, vyžaduje zpětnou vazbu | |
| 5 | formulování myšlenek v písemné i ústní podobě je na výborné úrovni, praktikuje aktivní naslouchání bez výjimky za všech okolností, zdravé a přiměřené sebeprosazování je pro něj přirozené, dokáže prezentovat na velkém fóru a svým projevem dokáže druhé přesvědčit, dokáže od jiných získat jejich skutečné názory a pracovat s nimi, dokáže využívat konstruktivní konflikty, umí pracovat se zpětnou vazbou, komunikuje s jinými kulturami | |

| kompetence | | flexibilita |
|-------------------|---|-------------|
| význam kompetence | Tato kompetence představuje operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivce denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích. | |
| úroveň | popis úrovně kompetence | |
| 0 | obtížně se vyrovnává se změnami a reaguje na ně negativně, nové myšlenky a podněty zpracovává s velkými obtížemi, je zatížen stereotypy, je vysoce závislý na stabilitě pracovního prostředí a postupů, přenášet pozornost mezi úkoly je pro něj velmi náročné | |
| 1 | obtížně se vyrovnává se změnami, na přijetí nových myšlenek a podnětů potřebuje dostatek času, stereotypy v jeho životě sehrávají důležitou roli, potřebuje příklady a vzory, je závislý na stabilitě pracovního prostředí a postupech, schopnost přenášet pozornost mezi úkoly má své limity | |
| 2 | akceptuje pozvolné, postupně dávkované změny, na přijetí nových myšlenek a podnětů potřebuje čas, je schopen pozvolně překonávat stereotypy, je schopen přenášet pozornost mezi menším počtem úkolů, je-li to požadováno, stabilita pracovního prostředí a postupů je pro něj stále důležitá | |
| 3 | změny pro něj nepředstavují stres a akceptuje je bez problémů, je schopen přijímat nové myšlenky, je schopen překonávat stereotypy, nebrání se novým metodám a postupům, je schopen přenášet pozornost mezi úkoly, ale sám takové situace nevyhledává, přizpůsobuje se novému pracovnímu prostředí a úkolům uzná-li to za potřebné, je schopen učit se novým věcem a postupům | |
| 4 | změny vítá, vidí v nich příležitosti, sám je vyhledává, nové myšlenky a podněty vítá, je otevřený všemu novému, nebojí se rizika nepoznaných cest, je připraven a ochoten učit se, má zájem dále se rozvíjet, obohacovat své znalosti a dovednosti, přispívá svými náměty a vylepšuje stávající stav, je schopen reagovat v nepředvídaných situacích a improvizovat | |
| 5 | aktivně prosazuje změny a přebírá za ně zodpovědnost, je iniciátorem nových myšlenek, má inovativní a kreativní myšlení, zpochybňuje stereotypy a zavedené postupy, vhodně volí styly a metody práce s ohledem na ostatní, kontext, situaci trvale se rozvíjí, obohacuje své znalosti a dovednosti | |

| kompetence | | uspokojování zákaznických potřeb |
|-------------------|---|----------------------------------|
| význam kompetence | Tato kompetence představuje zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování klientských potřeb. | |
| úroveň | popis úrovně kompetence | |
| 0 | vůči zákazníkům je neochotný a nevstřícný, je uzavřený, má nechuť komunikovat, nezvládá emoce, reaguje agresivně v případě nátlaku, vyjadřuje se negativně o zákaznících nebo vlastní firmě, neví nic o potřebách zákazníka a ani se o ně nezajímá | |
| 1 | je pasivní vůči zákazníkovi bez negativních projevů, komunikuje nedostatečně se zákazníkem, vyjadřované emoce nejsou vždy adekvátní situaci, neuměle a nedostatečně posuzuje zákaznickovy potřeby | |
| 2 | má snahu vyhovět zákazníkovi a uspokojit jeho základní potřeby, je schopný vstřícného chování, má obavy z nových kontaktů, vyjednává instinktivně komunikuje se zákazníkem a zvládá emoce, ne vždy a včas předvídá a rozpoznává potřeby zákazníků | |
| 3 | dokáže zjistit a uspokojit zákaznickovy potřeby, jeho chování je vstřícné, jednání příjemné, uvědomuje si odpovědnost za zákaznickovu spokojenost, snaží se získat zpětnou vazbu, je schopen se zákazníkem komunikovat a jít za hranice formální komunikace, své emoce zvládá i ve vypjatých situacích, zná svou firmu/produkt/zákazníky, je loajální | |
| 4 | je empatický, předvídá potřeby a očekávání zákazníka, jedná a komunikuje profesionálně, usiluje o spokojenost, důvěru a dlouhodobý prospěch zákazníků, dokáže účinně vyjednávat, zvládá konfliktní situace, přijímá osobní zodpovědnost | |
| 5 | je vzorem vstřícného chování a vystupování vůči zákazníkům, systematicky buduje a udržuje vztahy, má snahu o jejich neustálé zlepšování, zastává roli důvěryhodného poradce, umí zákazníka přesvědčit a ovlivnit | |

| kompetence | | řešení problému |
|-------------------|--|-----------------|
| význam kompetence | Tato kompetence představuje schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek. | |
| úroveň | popis úrovně kompetence | |
| 0 | nedokáže rozpoznat problémy nebo je ignoruje, vyhýbá se řešení problémů, je pasivní, neumí najít a definovat podstatu problémů | |
| 1 | pouští se do problémů, když má jistotu, že zná cestu ke správnému řešení, zpravidla potřebuje pomoc druhých, podstatu snadno identifikuje jen u jednodušších problémů, systematicky je schopen řešit pouze jednodušší problémy, kreativní je jen zcela výjimečně | |
| 2 | samostatně řeší jednodušší problémy, řešení komplikovanějších problémů bývá nesystematické, přesto, že se mu daří definovat podstatu je pro něj obtížné aplikovat teoretické poznatky v praxi, snaží se využívat svou intuici a kreativitu | |
| 3 | přistupuje k řešení problému aktivně a samostatně, dokáže najít a definovat podstatu i u složitějších problémů, dokáže problém strukturovat a systematicky řešit a do budoucna jim předcházet, většinou umí skloubit analytické a kreativní myšlení, v případě potřeby dokáže řešit problém týmově | |
| 4 | dokáže definovat příčiny a následky problému, využívá jak analytické, tak kreativní myšlení, dokáže posoudit, kdy si problém žádá individuální přístup a kdy týmovou spolupráci, podporuje motivující prostředí pro řešení problémů, umí pracovat s prioritami, je schopen podílet se na tvorbě standardů, kterými předchází vzniku problémů | |
| 5 | jak samostatné, tak týmové řešení problémů je mu zcela vlastní, je schopen vést řešitelské týmy, na základě svých zkušeností se spoléhá na svou intuici, využívá kreativní myšlení, vytváří motivující prostředí pro řešení problémů, je schopen vytvářet nebo se podílet na tvorbě standardů, kterými předchází vzniku problémů, dokáže překonávat předsudky a stereotypy myšlení | |

| kompetence objevování a orientace v informacích | |
|---|--|
| význam kompetence | Tato kompetence vyjadřuje vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními nebo nedostatečnými informacemi. |
| úroveň | popis úrovně kompetence |
| 0 | informace přijímá pasivně a pracuje s velmi omezeným množstvím informací, výjimečně dohledává relevantní informace, a to nesystematicky, získané informace si neověřuje, technologie využívá při práci s informacemi spíše výjimečně, získané informace využívá nahodile či nestrukturovaně |
| 1 | informace přijímá účelově, dohledávání informací je často stereotypní, informace umí třídit / uspořádat dle velmi jednoduchých, předem daných postupů a kritérií, důvěryhodnost informací posuzuje na úrovni věřím / nevěřím, hodnotí je černobíle na základě autority a zdroje, informace předá dál, ví-li kam |
| 2 | je-li motivován okolím, vyhledává další informace, viditelné nejasnosti ověřuje, dobře pracuje s jasně strukturovanou / standardizovanou informací, pro vyhledávání informací a částečně i jejich zpracování dokáže využívat technologie, umí rozpoznat podstatné informace, třídit je a analyzovat, pokud se týkají oblastí, v nichž se dobře orientuje, vytváří základní jednoduchou dokumentaci |
| 3 | informace vyhledává samostatně a cíleně, využívá širší zdroje informací, srovnává, posuzuje a ověřuje si informace, orientuje se dobře ve větším množství informací, umí rozlišit podstatné od nepodstatného, pro vyhledávání informací i jejich zpracování dokáže využívat technologie, umí pracovat s datovými bázemi, aplikuje informace v praxi a vytváří k nim příslušnou dokumentaci, získanou informaci dokáže předat dál a srozumitelně vysvětlit, aniž by ji zkreslil |
| 4 | cíleně vyhledává informace, ověřuje si důvěryhodnost zdrojů, v informacích dokáže vidět možné příležitosti, využívá netradiční zdroje informací, strukturuje a dokumentuje získané informace inovativním způsobem, umí pracovat s technologiemi pokrokově |
| 5 | propojuje informace z různých i netradičních / nových zdrojů, tvoří mezi nimi vazby, nalézá a vytváří z nich příležitosti, z informací je schopen vytvářet know-how, které mohou využívat i ostatní, řídí informační toky je schopen se zorientovat v různých typech databází a vybrat klíčové informace pro daný účel a propojit je |

Příloha 2 Dotazník k hodnocení vzdělávací aktivity (vlastní tvorba)

ZPĚTNÁ VAZBA NA ŠKOLENÍ společnosti XY

Školení:

Termín:

Lektor:

Instrukce k vyplnění: Ohodnoďte, prosím, každý z uvedených bodů. **Použijte škálu 1 až 4, kde 1 je nejlepší a 4 nejhorší, doplňte vlastní poznámky a slovní komentář.**

1. Úroveň lektora:

- prezentace tématu (přehlednost, vzbuzení zájmu apod.) **1 2 3 4**
- zajištění pochopení obsahu ze strany účastníka (příklady z praxe, vysvětlení pojmů, zodpovězení dotazů) **1 2 3 4**
- přístup lektora k účastníkům **1 2 3 4**

2. Materiály pro účastníky školení

- (množství informací, čtivost, srozumitelnost) **1 2 3 4**

3. Obsah školení

- množství získaných poznatků, nových informací **1 2 3 4**
- obsah korespondoval s mými potřebami **1 2 3 4**
- hodnotím jako pro mne užitečný a prospěšný **1 2 3 4**

4. Jak školení splnilo vaše očekávání? **1 2 3 4**

5. Která část školení vás nejvíce zaujala (a proč)?

6. Co vám na školení chybělo, co by bylo vhodné doplnit, změnit?

Pro další připomínky, náměty a názory využijte, prosím, druhou stranu dotazníku.

Děkujeme za upřímnost a ochotu při vyplňování dotazníku.