UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2020

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jan Kryštof

Podnikové vzdělávání s důrazem na interní vzdělávání

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Bohumír Fiala

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2018-2020

DIPLOMA THESIS

Jan Kryštof

Corporate education with an emphasis on internal education

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Bohumír Fiala

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne Jan Kryštof

Poděkování

Děkuji PhDr. Bohumíru Fialovi za odborné vedení diplomové práce, za jeho rady, připomínky a věnovaný čas. Dále děkuji a projevuji respekt všem autorům publikací, věnující se problematice této práce. V neposlední řadě bych si dovolil poděkovat interním lektorům Státního zemědělského intervenčního fondu za jejich věnovaný čas a poskytnuté informace, důležitých ke zpracování praktické části. Bez spolupráce výše uvedených by tato diplomová práce nevznikla.

Anotace

Diplomová práce se v teoretické části zabývá pojmovým vymezením základní terminologie, vztahující se k problematice podnikového vzdělávání, přičemž klade důraz na interní formu této edukační činnosti. Dokument se detailněji věnuje historii a současným trendům podnikového vzdělávání na českém území, dále také jeho legislativnímu ukotvení a v neposlední řadě kompetencím, kvalitám a rozvoji role interního lektora. Vše v kontextu personálních a andragogických procesů potažmo řízení lidských zdrojů. Praktická část poodhaluje fungování interního podnikového vzdělávání ve státním sektoru, konkrétně uvnitř Státního zemědělského intervenčního fondu. Jádro praktické části diplomové práce, tvoří kvalitativní rozhovory s interními lektory tohoto služebního úřadu, kteří jsou dotazování na jejich interní lektorskou činnost v oblasti podpory, odměňování, rozvoje a samotného lektorování.

Klíčová slova

Andragogika, další profesní vzdělávání, firemní vzdělávání, interní lektor, interní vzdělávání, podnikové vzdělávání, řízení lidských zdrojů, Státní zemědělský intervenční fond.

Annotation

The diploma thesis deals with the fundamental terminology related to a corporate education. Mostly focusing on internal form of that education. The theoretical part of this thesis deals in-depth with the history and current trends of corporate education in the Czech Republic, as well as its legislative anchoring and last but not least with the competences, qualities and development of the role of internal lecturer. Everything in the context of personnel and andragogical processes, by extension, human resources management. The practical part is centered on function of the internal corporate education in public sector. The State Agricultural Intervention Fund in particular. The core of the practical part of this thesis consists of interviews with internal lecturers of the State Agricultural Intervention Fund. During the interviews they are asked several questions about support, reward, development in lecturing and internal lecturing itself.

Keywords

Andragogy, corporate education, further professional education, human resources management, internal education, internal lector, State Agricultural Intervention Fund.

OBSAH

ÚVOD **9**

TEORETICKÁ ČÁST **11**

1 INTERNÍ VZDĚLÁVÁNÍ **11**

1.1 Vymezení základních pojmů a terminologie 11

1.2 Historie a vývoj interního vzdělávání v tuzemsku - příčiny 15

1.3 Historie a vývoj interního vzdělávání v tuzemsku do roku 1989 16

1.4 Historie a vývoj interního vzdělávání v tuzemsku po roce 1989 až do současnosti 19

1.5 Současné trendy interního vzdělávání 23

1.6 Koncepce interního vzdělávacího procesu 28

1.6.1 Identifikace vzdělávacích potřeb 34

1.6.2 Plánování vzdělávání 35

1.6.3 Realizace vzdělávání 38

1.6.4 Hodnocení vzdělávání 48

2 INTERNÍ LEKTOR **61**

2.1 Role interního lektora 62

2.2 Kompetence a kvality interního lektora 67

2.3 Rozvoj interních lektorů 77

PRAKTICKÁ ČÁST **79**

3 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ ZKOUMANÉ OBLASTI **79**

3.1 Státní zemědělský intervenční fond 79

3.2 Personální strategie Státního zemědělského intervenčního fondu 81

3.3 Činnost Odboru personálního SZIF a jeho podřízených útvarů 82

3.4 Koncizní popis (interního) vzdělávání v prostředí SZIF 83

4 METODOLOGIE A CÍLE **92**

5 ROZHOVORY S INTERNÍMI LEKTORY SZIF **94**

5.1 Seznam rozhovorových otázek 94

5.2 Portfolio respondentů - interních lektorů SZIF 96

5.3 Vyhodnocení získaných dat 98

SHRNUTÍ A ZÁVĚR 111

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 116

SEZNAM ZKRATEK 128

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A PŘÍLOH 129

ÚVOD

Vzdělávání (dospělých) představuje nevyčerpatelné a přetékající zřídlo divotvorných možností a účinků na jedince jakéhokoliv věku a jakýchkoliv potřeb. Podnikové vzdělávání, jak se později dozvíme, však svým specifickým posláním a charakteristickými vlastnostmi, dle názoru autora této studie v sobě zahrnuje ještě cosi, co se díky stále prohlubujícímu bezbřehému individualismu a egocentrickému prospěchářství ve společnosti, stává aktuálnějším a potřebným. Motivaci k výběru a ke zpracování předkládané diplomové práce, prvotně odráží jakési autorovo vnitřní vnímání koncepce podnikového vzdělávání, respektive její přesahující a význačný přínos nejen pro jednotlivce, ale i pro společnost (pro konkrétní organizaci, stát, národ či dokonce pro společnost celého světa). Kouzlo této vzdělávací koncepce však uvnitř autorovi osoby nabývá a kulminuje na síle, jestliže se předmět zájmu upne na interní podobu podnikového vzdělávání, při které dle jeho názoru dochází k jedné z mnoha důležitých interakcí mezi lidmi, setkávajících se opakovaně a pravidelně při činnosti, jenž nám takřka všem zpravidla naplňuje většinu dne, tedy při zaměstnání. Jinými slovy se autor domnívá, že fungující a příkladná mezilidská pospolitost uvnitř dané organizace, ve které je ve stejném duchu nastavené (interní) podnikové vzdělávání, může pateticky přispět i k celosvětové pospolitosti a přirozené solidaritě a sounáležitosti. Takovéto komplexní pocity si autor odnáší z jakékoliv podnikové vzdělávací akce zastřešované interními lektory. Nejen proto si autor váží možnosti aktuálně se podílet na nekonečném poznávání problematiky (interního) podnikového vzdělávání, jak prostřednictvím této diplomové práce, tak skrze příležitosti participovat na andragogických a personálních procesech v jeho současné a snad i v budoucí profesní kariéře. Celé toto snad již konečně odráží autorovu hmatatelnější pohnutku ke zpracování tohoto dokumentu.

Diplomová práce, která jak už bylo nastíněno, si entuziasticky klade za cíl poukázat na sílu interního podnikového (firemního) vzdělávání. Dokument je standardně rozdělen do teoretické a praktické části, přičemž teoretická východiska, která se opírají o mnoho vědních oborů a disciplín, čtenáři zpočátku předkládají baterii základní terminologie nezbytnou pro vstup do dalších kapitol. Na vymezení základních pojmů navazuje historický exkurz do podnikového vzdělávání na našem území, přehled tuzemských a zahraničních trendů a v neposlední řadě popis vzdělávacího procesu v kontextu

personalistiky potažmo řízení a rozvoje lidských zdrojů/lidského kapitálu. To vše s neustálým akcentem do bohatství interní formy podnikového vzdělávání. Další velká kapitola je věnována samotné profesi interních lektorů, jejich proměnlivým rolím, stěžejním kompetencím a kvalitám a v neposlední řadě jejich nezbytnému rozvoji. Na platformu teoretických pojednání postupně navazuje empirická část diplomové práce, která se v úvodu snaží o zhuštěný, ale snad o výstižný popis konkrétní situace na poli (interního) podnikového vzdělávání ve Státním zemědělském intervenčním fondu, kde autor aktuálně působí jako personalista v oblasti vzdělávání. Na vstupní informace včetně stručného představení (interní) podnikové vzdělávací kultury uvnitř jednoho z největších služebních úřadů státní správy, gesčně spadajícího do resortu Ministerstva zemědělství, navazuje metodologické vymezení a formulace výzkumných cílů. Jádro praktické části diplomové práce je následně tvořeno strukturovanými rozhovory s interními lektory Státního zemědělského intervenčního fondu, v rámci kterých se autor v roli tazatele zaměřuju na problematiku lektorování, podpory, odměňování a rozvoje takto angažovaných zaměstnanců, aktuálně působících v této akreditované platební agentuře.

Autor si přeje, aby následující pasáže textu zachytily ty nejdůležitější ideje zkoumaného předmětu a poukázaly na to, že pasivní či aktivní podnikové vzdělávání má jak pro jeho příjemce, tak pro jeho poskytovatele prospěšné a užitečné účinky nejen v pracovně zaměstnanecké rovině, ale i s jistým filosofickým nadnesením do života celé společnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 INTERNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Vymezení základních pojmů a terminologie

Ještě než bude zahájena sondáž do problematiky podnikového vzdělávání, zejména co se interního vzdělávání zaměstnanců týká, autor považuje za nezbytné vymezit určitá terminologická východiska a pojmy, které poskytnou jakýsi opěrný bod a odrazový můstek k utvoření a pochopení dalších souvislostí. Některým, pro tuto studii významnějším pojmům, budou věnovány samostatné kapitoly.

Při interním vzdělávání zaměstnanců se pohybujeme v režimu aplikované vědy o výchově a **vzdělávání dospělých**. **Andragogika**, která je mimo jiné některými označována, jako pedagogika dospělých (Kohout 2007, s. 95), se dle Andragogického slovníku vědecky nezabývají pouze výchovou a vzdělávání dospělých, nýbrž také „*péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. V oblasti výchovy a vzdělávání se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám“* (Palán 2019a). Z jiného andragogického slovníku bychom Andragogiku mohli označit, jako součást široké koncepce celoživotního učení/vzdělávání, které se stalo součástí života a práce (Průcha, Veteška, 2014, s. 40).

Jak už pojem vzdělávání dospělých napovídá, cílovou skupinou interního vzdělávání zaměstnanců je v tom nejširším pojetí bezesporu **dospělý**[1] jedinec. Dospělost je po andragogické stránce definována z hlediska biologie (určitá fyzická zralost), práva

[1] Andragogický slovník hovoří o neuchopitelném vymezení pojmů dospělý/dospělost a proto v kontextu vzdělávání dospělých doporučuje užívat termín další vzdělávání, ve kterém dospělých jedinec vystupuje ve specifičtějších, snadněji vymezenějších pozicích (Palán 2019b).

(povinnosti a práva vyplývající ze zletilosti, tedy dovršením 18 let a nabytí svéprávnosti)[2], sociologie (naplňování sociálních rolí – pro předmět této práce zejména role související s nástupem do pracovního života), psychologie (dosažení rovnováhy v oblasti chování, myšlení a prožívání), pedagogiky (vychovatel dospělé populace, stvořený právě výslednou činností vědy o výchově, metodách vzdělávání a vyučování v té elementární podobě), antropologie a ontogeneze (odlišné procesy učení dle vývojových fází, nároků a potřeb) (Beneš 2014, s. 101-102).

Při využívání andragogických koncepcí je nutné také zmínit **profesní - personální andragogiku**, která osciluje s pojmy jako podnikové vzdělávání a řízení a rozvoj lidských zdrojů. Uplatnění profesní-personální andragogiky logicky dominuje v pracovním prostředí, respektive mezi požadavky profesního života kontra individuální potřeby jedince-zaměstnance. Koncepce **profesního vzdělávání** v kontextu předchozího pojmu působí poněkud rozsáhleji, nicméně pro naše účely hovoří zejména o veškerém vzdělávání působící na dospělého v průběhu aktivního pracovního života s cílem neustálého sbližování kvalifikace zaměstnance kvalifikovanosti práce. Zmíněná terminologie současně souvisí s komplexnějšími pojmy jako **další vzdělávání**[3], **další profesní vzdělávání** (Průcha, Veteška, 2014, s. 73-224).

Mužík (2012, s. 5-7) považuje při dalším profesním vzdělávání, které se váže na pracovní pozici a roli dospělého při ekonomické aktivitě, za důležité dávat do spojitosti rozšiřující baterii pojmů, jako například **pracovní způsobilost**, **kvalifikace**, **profesní kompetence** a **profesní rozvoj**. Právě v rámci profesního rozvoje, Mužík popisuje jakýsi multiplikační efekt mezi dílčími složkami (Vzdělávání → Další vzdělávání → Rozvoj osobnosti + Kvalifikace → Kompetence → Výkonnost = Profesní rozvoj), který násobí

[2] Je nutné brát v potaz i každého nezletilého starší 15 let, který se rovněž může stát subjektem interního vzdělávání, neboť je oprávněn vstupovat do pracovně-právních vztahů (v pracovním právu se užívá pojem mladistvý zaměstnanec – zaměstnanec mladší 18 let).

[3] Další vzdělávání dělíme na profesní vzdělávání, zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání. V kontextu interního vzdělávání zaměstnanců, další vzdělávání cílí na jedince (zejména prostřednictvím podnikového vzdělávání), kteří se po řádném počátečním vzdělávání dostali do prvního kontaktu se zaměstnáním (ocitli se na trhu práce).

účinek druhých. Jinými slovy, další vzdělávání může například posílit výkonnost zaměstnance.

Za nejvíce potřebné autor považuje vymezit **podnikové (firemní) vzdělávání**[4], které je pro předmět této práce stěžejní. Podnikové vzdělávání představuje systematickou a komplexní baterii edukačních aktivit cílených samotným podnikem na své zaměstnance. Hlavním smyslem a cílem podnikového vzdělávání je záměrné působení na rozdílnost mezi aktuálním stavem dovedností, schopností a znalostí zaměstnance (subjektivní kvalifikace) a požadavky (objektivní kvalifikace), které jsou na něho kladeny v rámci výkonu a plnění pracovních povinností. Dílčím posláním podnikového (firemního vzdělávání) je vytváření podmínek pro seberealizaci zaměstnance, podpora a formování jeho motivace nebo integrace osobních a podnikových cílů. To vše se děje v rámci několika procesů: adaptace zaměstnance, (individuální) vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, prohlubování kvalifikace, zvyšování kvalifikace, rekvalifikace, normativní vzdělávání, vzdělávání manažerů (Průcha, Veteška, 2014, s. 217-218, Palán, 2019h).

V návaznosti můžeme pokračovat Armstrongovým (2007, s. 461) bazálním členění podnikového vzdělávání:

- Instrumentální vzdělávání – cílem je zlepšování a zvyšování základního bodu, úrovně vykonávané práce.
- Kognitivní vzdělávání – cílem je zlepšování úrovně znalostí a schopnost chápat věci v souvislostech.
- Emoční vzdělávání – cílem je práce s postoji zaměstnance včetně vztahu k samotné práci, kolegům a dalším lidem.
- Sebereflektující vzdělávání – cílem je formování nových pohledů na věci, vzorců, myšlení a jednání.

Palán (2019h) navíc doplňuje, že podnikové vzdělávání představuje jednu ze základních personálních činností a má souvislost s plánováním lidských zdrojů,

[4] V rámci této práce jsou termíny (podnikové vzdělávání, firemní vzdělávání) chápány a využívány synonymně.

s náborem a s výběrem zaměstnanců. Podnikové vzdělávání představuje také investici do lidských zdrojů a zahrnuje v sobě protifluktuační prvky.

Podnikové vzdělávání vychází z **podnikové pedagogiky**, tedy z jakési teorie **podnikového vzdělávání**, v rámci které jsou používány další terminologické pojmy důležité pro tuto studii. Prvním z nich je výcvik (**trénink**), který se zaměřuje na nedostatky v praktických znalostech a dovednostech. Repetitivní tréninky, výcviky vedou a vytváří stabilnější návyky. Druhý z pojmů je **rozvojová aktivita**[5], která si dává za cíl formovat budoucí potřeby výkonu zaměstnance. Jde o individuální a selektivní vzdělávání – týká se zpravidla klíčových zaměstnanců. **Školení** představuje třetí důležitý pojem v rámci podnikového vzdělávání, který si klade za cíl běžné osvojení teoretických poznatků a základů praktických dovedností nutných pro výkon sjednané pracovní činnosti. (Matouš, 2019).

Na základě výše uvedeného lze dle Matouše (2019) stručně shrnout, že „ *podnikové vzdělávání představuje jakýkoliv vzdělávací proces organizovaný podnikem pro zaměstnance. Zaměstnavatelská organizace či podnik se stávají jakousi školou a současně za klíčové je považováno kvalitní počáteční vzdělávání*[6]*, na jehož základě se dá později prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání mnohem efektivněji stavět".*

Shrnutí pojmu „firemní vzdělávání", můžeme navíc rozšířit o tezi Mužíka (2012, s. 46) který hovoří tom, že *„podnikové vzdělávání je důležitou součástí řízení podniku. Bývá považováno za určitou konkurenční (komparativní) výhodu podniku, je v personálních činnostech obvykle prezentováno jako určitý motivační či sociální činitel v podniku"*.

Další baterii pojmů zahrnuje **koncepce řízení lidských zdrojů**, která mnohdy operuje s termíny jako je **lidský kapitál**, **lidské zdroje** a **lidský potenciál**. Tyto pojmy je

[5] Kazík (2017, s. 16-17) v kontextu rozvojové aktivity zmiňuje problematiku nejednoznačnosti, co je potřeba rozvíjet, jakých výsledků je zapotřebí dosáhnout, neboť do formulace rozvojové aktivity vstupuje vícero zainteresovaných osob: účastník-zaměstnanec, jeho přímý nadřízený, vedení organizace a personalisté.

[6] Dále také duální systém odborného vzdělávání a další způsoby spolupráce mezi podnikem a školou.

zapotřebí v kontextu podnikového (interního) vzdělávání stručně vymezit. Řízení lidských zdrojů představuj komplexní podnikové řízení na jednotlivých úrovní managementu. Zjednodušeně by se dalo říct, že *„cílem řízení lidských zdrojů je úsilí o zařazení správného člověka na správné místo ve správný čas“* (Palán, 2019i). Lidský kapitál představuje znalostní a dovednostní zásobu zaměstnanců vznikající vzděláváním a praxí. Teorie lidského kapitálu hovoří o přímém vztahu mezi vzdělávání a produktivitou. V rámci koncepce lidského kapitálu se vyzdvihuje také podstata certifikátů, které jsou jakýmsi signálem předpokladu se v podniku uplatnit (Palán, 2019j). Lidské zdroje představují základ pro další zdroje (materiální, finanční) potřebné k fungování jakéhokoliv podniku (Palán, 2019k). Lidé jsou nositeli lidských zdrojů (potenciál vykonávat práci), nikoliv lidskými zdroji samotnými (Plamínek, 2014, s. 19). Lidský potenciál Palán (2019l) vymezuje jako *„strukturovaný soubor dispozic a předpokladů člověka k výkonu činností“*. Kontinuální učením a vzděláváním dochází k rozšiřování potenciálu člověka a současně ke vzniku a rozvoji lidských zdrojů (Plamínek, 2014, s. 18).

Další klíčové pojmy z oblasti andragogiky potažmo z podnikového (interního) vzdělávání, budou vymezovány postupně v dalších navazujících souvislostech.

1.2 Historie a vývoj interního vzdělávání v tuzemsku - příčiny

Začátky a postupný rozvoj interního vzdělávání budou demonstrovány na již zmíněném podnikovém (firemním) vzdělávání. Ještě než se pustíme do dějinného exkurzu podnikového vzdělávání na českém území, je zapotřebí se zamyslet nad příčinami vzniku podnikového vzdělávání. Co, kdo a jaké události potřebu vzdělávat zaměstnance uvnitř organizace zapříčinilo.

První tendence a úsilí vzdělávat zejména pracujících dospělé, se objevují zhruba kolem 19. století, kdy se obrovského a neodvratného rozmachu dostává téměř všem průmyslovým odvětvím. Technický pokrok včetně významných vynálezů a objevů, vyvolávají ekonomickou konjunkturu, rapidní produkci a masovou výrobu zboží. Investice do industrie (továrny, železniční sítě, hornictví, železářství, ocelářství, sklářství, lesnictví, energetika, ale i papírnictví), postupně přebírají práci manuálně pracujícím řemeslníkům, rolníků. Takto zaměstnávána levná pracovní síla (mnohdy i včetně žen a

dětí), vykonávala již konkrétní pracovní úkony v rámci organizované dělby práce. Průmyslový vlastníci si tedy postupně začali uvědomovat potřebu systematicky vzdělávat pracující lid. Objevují se první uvědomělé skutečnosti, například provázanost investic do kvalifikovanosti pracovníků a jejích podíl na ziskovosti. Dále také požadavky na z drtivé většiny odborné (tvrdé) dovednosti a technické znalosti, důraz na kompetentnost a spolehlivost (například při obsluze drahých výrobních strojů), ale i zlepšování platových, personálních, sociálních a bezpečnostních podmínek pro pracující[7] (legislativní opatření – pracovní doba, regulace práce dětí, spokojenost a ochrana zdravý pracovníků, systematické řízení a motivování pracujících apod.) (Palán, 2002).

1.3 Historie a vývoj interního vzdělávání v tuzemsku do roku 1989

Do Sametové revoluce byl vývoj podnikového vzdělávání svázán a ovlivněn politickými změnami a válečnými konflikty v Evropě. Stále více, především výrobních podniků se snažilo podnikové vzdělávání systematizovat a to také společně s výchovou a vzdělávání (pracující) mládeže. Asi nejdominantnějším projektem v tomto období byly Baťovy školy práce. Poměrně obsáhlý byl i legislativní rámec, v rámci kterého se formovalo podnikové vzdělávání v tomto časovém období.[8]

[7] Velký podíl na těchto změnách způsobovala i aktivita dělnických hnutí.

[8] Jednalo se o ustanovení, která se zaměřovala na úpravu zejména problematiky vzdělávání dospělých. Např. Zákon o osvětové činnosti (1959) hovořící o osvětové činnosti vedoucí ke všestrannému vzdělávání pracujících, Školský zákon z roku 1960 zmiňující mimo jiné mimoškolní vzdělávání, ustanovení Ústřední komise pro vzdělávání pracujících (1963), Usnesení vlády o podnikovém vzdělávání (1966) zřizující instituty jako: závodní školy práce, podnikové technické školy, podnikové instituty a hovořící o tom, že podnikové vzdělávání navazuje na systém státní škol a koncentruje se na danou odbornou specializaci. Dále také Zákoník práce (1965) obsahující povinnost zaměstnavatele pečovat o vzdělávání a rozvoj kvalifikace zaměstnanců, Mezinárodní úmluva o placené dovolené za účelem vzdělávání se (1974), Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy (1976), v rámci které došlo k definitivnímu nahrazení pojmu „osvěta“, pojmem „výchova a vzdělávání dospělých“, zároveň definování této pojmové koncepce ve školské, mimoškolské a podnikové oblasti. V neposlední řadě dále také Vyhláška ministerstva školství ČSR o výchově a vzdělávání pracovníků v socialistických organizacích (Škoda, 1985, Gallo, Škoda, 1986).

Impulsem Tomáše Bati k vytvoření propracovaného systému vnitropodnikového vzdělávání, byla jeho osobní nespokojenost s výukou učňovských studentů na tehdejších živnostenských školách. Rozhodl se tedy převzít iniciativu a vychovat si mladé pracovníky, kteří po dokončení školní docházky nastoupili s potřebnou úrovní zkušeností do jeho výrobních závodů (Jabůrek 2019).[9]

Baťova personálně edukační činnost zahrnovala zprvu strojnickou, obuvnickou, stavební a v neposlední řadě pletařskou zaškolovací dílnu, které fungovaly zpravidla v režimu zapracování nového zaměstnance (dnešní obdoba tzv. onboardingu“)[10]. Na dílenské školy navazovali další úrovně v podobě školy mistrovské, obchodní a vyšší průmyslové školy včetně závěrečných zkoušek. Režim studujících pracovníků odrážel dnešní podobu kombinovaného/dálkového (Baťův systém - Batismus, 1990).

Institucionalizace a systematičnost podnikového vzdělávání v Baťových závodech dosáhla vrcholu tehdy, kdy Baťova myšlenka začala edukativně ovlivňovat nejen manuálně pracující dělníky uvnitř závodů, ale i ostatní zaměstnance. Snahou bylo zvýšit úroveň myšlení a uvažování o technických, obchodních a ekonomických aspektech výrobních a podnikatelských činností, ale i vedlejších, podpůrných oborů. Dokonce se objevovaly i tendence o rozvoj měkkých dovedností, firemní kultury, cizích jazyků a povědomí o strategii podniku.[11] Populární Baťův systém podnikové výchovy a vzdělávání se za nedlouho stal předlohou pro další podnikající subjekty na celém světě, a to i přestože nastupující komunistický režim v roce 1948, snahy o jeho další

[9] Jistým podnětem ke vzniku závodních odborných škol, později Baťových škol práce, zapříčinili i zkušenosti, kterými Baťa nabyl návštěvou americké automobilky Ford v zámoří. V dobovém záměru Tomáše Bati, můžeme shledat určitou paralelu s dnešním duálním systémem odborného vzdělávání, které reaguje na potřeby trhu práce.

[10] Využívala se však i forma přeškolování (rekvalifikace) či doškolování (prohlubování kvalifikace).

[11] Šlo například o společenské vystupování, hospodářskou geografii, finanční gramotnost, sebeřízení (time management), ale i kariérismus, kapitalistické smýšlení o fungování firmy, oddanost a loajalita k výrobním závodům atd. Palán (2012) akcentuje zejména Baťův důraz na další odborné vzdělávání.

zdokonalování podnikového vzdělávání na našem území zpřetrhal (Kubálek, Livečka, 1978).[12]

Změna režimu státu a revolucionářské aktivity později přinesly znárodnění průmyslu, politická, kádrová a propagandistická opatření s důrazem na pozitivní postoj k práci včetně kolektivního smýšlení a cítění. Podnikové vzdělávání včetně závodních škol práce se tak stále více institucionalizovalo a utvářelo podle dobového politického uspořádání. Vnitropodnikové vzdělávací aktivity v sobě zahrnovaly propedeutická školení, kurzy technického minima, vzdělávací skupiny inovátorů či mezipodnikovou výměnu zkušeností a sdílení dobré praxe. Z převážně technicky založeného podnikového vzdělávání, docházelo k častějšímu rozšíření vzdělávání do nevýrobního prostředí a dalšího uvědomění si pozitivních vlivů vzdělávání na pracující, což reflektovalo snahu o celostátní koordinaci podnikového vzdělávání v systému výchovy a vzdělávání dospělých (Livečka, 1978).[13]

Čím častěji bylo podnikového vzdělávání a vzdělávání pracujících dospělých považováno za důležité, tím docházelo k vývoji (proměnám) terminologie a způsobu vnímání této oblasti vzdělávání. Za příklad můžeme uvést substituci či určitou synonymizaci pojmů[14] nebo stále rozvíjející se přístup k potřebám vzdělávání[15] (Beneš, 1997). Zároveň se v 70. letech 20. století usiluje o integraci podnikového vzdělávání v prostředí národohospodářských odvětvích a uvnitř státní správy (Livečka, 1978).

[12] Dodnes však žije Baťův vzdělávací odkaz na středních odborných školách, středních odborných učilištích, vysokých školách a univerzitách.

[13] V této době docházelo ke zvyšování důležitosti systému celoživotní výchovy a vzdělávání a celoživotního učení.

[14] Koncepce pojmu „vzdělávání“, se začala specificky nahrazovat výrazy: kvalifikace, kompetence (např. základní, klíčové).

[15] Potřeby zaměstnanců (nejen ty vzdělávací) se neustále stávají stejně důležitými, jako potřeby samotného podniku.

Těsně před sametovou revolucí se oblast podnikového vzdělávání uskutečňovala ve státních, družstevních a společenských organizacích, které reagovali na potřeby daných podniků, ale i celé společnosti. Cílem bylo zvýšit vzdělanostní úroveň pracujících, a to formou metodické, expertízní, poradenské, informační, výzkumné anebo výchovně – vzdělávací činnosti. V rámci stále propracovanějšího systému podnikového vzdělávání, docházelo k nepřetržitému prohlubování, rozšiřování, ale i přeškolování kvalifikace zaměstnanců organizace a všeobecně ke zdokonalování koncepce dalšího vzdělávání nejen v podnikovém, ale i ve školském a mimoškolském měřítku s vazbou na trh práce (Skalka, 1989).

Politické změny v roce 1989 a všeobecně 90. léta 20. století, vedle dalším významných událostí, představovali milník pro andragogiku jako takovou, neboť snahy vzdělávat dospělé se staly celosvětových pedagogickým trendem (Skalka, 1989).

1.4 Historie a vývoj interního vzdělávání v tuzemsku po roce 1989 až do současnosti

Po novém politicko-společenském uspořádání na území českého státu, oblast andragogiky, podnikového potažmo dalšího profesního vzdělávání, stály před novými vývojovými příležitostmi. Ukázalo se však, že evoluce v interním vzdělávání nebude tak snadná. Některá odvětví respektive určité znalosti a kvalifikace lidí v těchto odvětví, měli anachronický charakter. Objevovaly se tedy nevyhnutelné tendence všechny nedostatky modernizovat, pohlížet na vzdělávání jako na celoživotní proces a reagovat na změny dříve a rychleji, než nestanou (Palán, Rýznar, 2000).

To se však zprvu převážně dělo se znatelně slabší aktivitou platformy podnikového vzdělávání. Restrukturalizace téměř všech odvětví probíhala sice dynamicky, ale zato s nízkým důrazem na koncepčnost, etiku a kvalitu. Navíc díky ekonomickým změnám se na podnikové vzdělávání dočasně pohlíželo jako na nehospodárný prvek. Po vzniku samostatné České republiky se však podnikové aktivity v oblasti vzdělávání a rozvoje pracujících, znovu dostaly do popředí a to díky přísunu zahraničního investičního kapitálu, informovanosti (know how) a vůbec díky všeobecné expanzi zahraničních společností na český trh (Palán, Rýznar, 2000).

Management organizací postupně začal podnikové vzdělávání vnímat jako součást potřebného rozvoje, a to i v návaznosti na další personální a andragogické procesy. Oblast podnikového vzdělávání se zaměřovala na odstranění nedostatků ve znalostech a dovednostech zaměstnanců z předešlé doby, avšak zprvu velmi nesystematicky (například nedůsledná identifikace vzdělávacích potřeb, formulování cílů – výstupů vzdělávacích aktivit). Kvantita vzdělávacích akcí se sice zvyšovala, avšak místy bez hlubšího vztahu ke vzdělávacím potřebám organizace a jednotlivých zaměstnanců. Tyto, zprvu mezery v systému podnikového vzdělávání vyplňovaly vzrůstající externí vzdělávací instituce pomocí otevřených vzdělávacích aktivit (zpravidla školení v prostorách vzdělávacích společností). Firmy a zaměstnavatelské organizace v tomto období také hledali recepturu na sledování efektivity a hospodárnosti vnitropodnikového vzdělávání. Druhá polovina 90. let 20. století představovala rozšíření vzdělávacího trhu o další subjekty s mezinárodními zkušenostmi a finančním kapitálem. Po didaktické stránce se stále více začaly aplikovat metody jako například koučing, tutoring, mentoring. V momentě, kdy organizace postupně začali využívat trend na míru stavěných vzdělávacích aktivit, docházelo k lepší identifikaci vzdělávacích potřeb a uvědomění si nutnosti reflektovat potřeby organizace, konkrétních útvarů a jednotlivých zaměstnanců. Podnikové vzdělávání se tedy začalo koncepčně, strategicky a systémově profesionalizovat. Toto období také u některých organizací představovalo orientaci na interní typ podnikového vzdělávání včetně přípravy interních lektorů zahrnující oblasti trenérských, koučovacích dovedností a psycho-sociálních a didaktických znalostí (Tureckiová, 2006, s. 377-379).

Nejen pro oblast podnikového vzdělávání, ale také pro oblast vzdělávání dospělých komplexně, představovalo nové politicko-společenské upořádání nelehký úkol a výzvy. Rozpad původního systému znamenal nejen rapidní poptávku po vyšším vzdělání (kvalifikaci) obecně, ale také po vzdělávacích službách pro dospělou populaci, které však vykazovaly určité nedostatky v jejich kvalitě a určité standardizaci. Poptávka v oblasti dalšího vzdělávání kulminovala především v manažerské, ekonomické, technologické a cizojazyčné problematice. Postupně došlo k saturaci této poptávky a pro dnešní dobu je

charakteristická převaha nabídky.[16] Transformace (dynamická, improvizovaná) v oblasti dalšího vzdělávání bohužel nevedla k vytvoření konzistentního subsystém v rámci vzdělávací soustavy. Proto se nadále objevují taková tvrzení, jako například, že platforma vzdělávání dospělých netvoří na území České republiky jednotný a vzájemně provázaný systém, že Česká republika v oblasti vzdělávání dospělých vykazuje oproti jiným zemí EU řadu mezer a nedostatků kvalitativního a kvantitativního charakteru či že politická reprezentace ani široká veřejnost nevnímají oblast vzdělávání dospělých za dostatečně prioritní (Centrum pro podporu e-learningu, 2019).

Po roce 1989 došlo na poli vzdělávání dospělých i k legislativním změnám[17], které přinesly zrušení a zneplatnění většiny dosud platných norem upravujících tuto problematiku. Změny se kupříkladu dotkly profesního vzdělávání (rozpuštění, reorganizace a deetatizace (privatizace) vzdělávacích institucí státních podniků) a vůbec strukturální institucionalizace vzdělávání dospělých (Palán, Rýznar, 2000, Pavlík, Chaloupka, Kohout, 1997).

---

[16] Na straně nabídky a poptávky v oblasti vzdělávání dospělých potažmo (externího) podnikového vzdělávání, můžeme aktuálně registrovat následující pozitiva a negativa:

Nabídka:

+ rozmanitost, flexibilita, rozšíření institucionální nabídky dalšího vzdělávání.
- nedostatečný důraz na kvalitu, nekompatibilnost produktů, orientace na rychlý zisk.

Poptávka:

+ zájem o vzdělávání, tlak na kvalitu vzdělávacích služeb (standardizace).
- nedostatečná vazba vzdělávacích aktivit na požadavky trhu práce, nedostatek finančních prostředků či neochota do vzdělávání investovat.

Obecné nedostatky: neexistence nástrojů finanční motivace, zařazení vzdělávacích aktivity do horní sazby DPH, absence politických tlaků zaměřených na rozvoj a změnu struktury vzdělávání dospělých atd.

[17] Na počátku 90. let 20. století došlo dokonce ke zpracování návrhu Zákona o vzdělávání dospělých. Obtížně řešitelé otázky jako například uchopení daňového zvýhodnění podniků podporující vzdělávání svých zaměstnanců včetně povinností z toho vyplývající a všeobecně rychlé změny, které nepřispěly k vytvoření vhodných podmínek zákonodárné iniciativě, zapříčinily nepřijetí tohoto zákona (Palán, Rýznar, 2000).

Novým legislativním nástrojem se stal Zákon o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), který upravuje podmínky pro podnikání fyzických a právnických osob v činnostech, věnující se mimo jiné poskytování vzdělávacích služeb (tzv. poskytovatelé vzdělávání) směrem k dospělým.

Oblast pracovního práva a státní politiky zaměstnanosti se podnikového vzdělávání potažmo vzdělávání dospělých v dnešní době z části dotýká prostřednictvím Zákona o zaměstnanosti a Zákoníku práce.[18] Zmiňované právní předpisy například nově upravují či přinášejí změnu v kontextu rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a již zaměstnaných osob, péče organizace o odbornou způsobilost svých zaměstnanců (liberalizace povinnosti dbát o zvyšování a prohlubování kvalifikace)[19], zaškolování zaměstnanců, odborných stáží absolventů, zvýšení kvalifikace (kvalifikační dohoda), částečného poradenství v nezaměstnanosti.

Oblast školského práva se podnikového vzdělávání potažmo vzdělávání dospělých v dnešní době z části dotýká Zákonem o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (posuzování kvalifikací, které nebyli získány ve formálním školském systému)[20], Školským zákonem, Zákonem o vysokých školách (kombinované, distanční vysokoškolské studium, celoživotní vzdělávání fakultativně nesměřující k získání

[18] V prostředí státní služby se aktuálně pohybujeme v režimu Zákona o státní službě, který z obecného hlediska převážně vychází ze Zákoníku práce.

[19] Deetatizace této povinnost tkvěla především v tom, že vzdělávání dospělých je záležitostí zaměstnance a zaměstnavatele. Zaměstnanec má povinnost se vzdělávat a rozvíjet. Zaměstnavatel může zaměstnanci uložit povinnou účast na školení prohlubující či zvyšující jeho kvalifikaci.

[20] Obdobně funguje Zákon o uznávání odborné kvalifikace, upravující postup správních orgánů, profesních komor, veřejnoprávních zaměstnavatelů při posuzování odborných kvalifikací a jiných způsobilosti nutných pro výkon regulované činnosti na území ČR, jestliže došlo k získání kvalifikace a docházelo k výkonu dané činnosti mimo tuzemské prostředí.

vysokoškolského titulu), Zákonem o pedagogických pracovnících a dalšími dokumenty tzv. vzdělávací politiky[21].

Za stěžejní dokument z výše jmenovaných, lze považovat Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který si klade za cíl objektivně zhodnocovat dosažené vzdělání, podporovat uplatnitelnost účastníků dalšího (profesního) vzdělávání na trhu práce, poskytovat zaměstnavatelům přehledný výčet získaných certifikací v návaznosti na Národní soustavu povolání[22] a Národní soustavu kvalifikací[23].

Dle Palána (2002) je tedy patrné, že dosud legislativně nesystémové ukotvení oblasti vzdělávání dospělých včetně podnikového, dalšího potažmo celoživotního vzdělávání, vede k potřebnosti v těchto oblastech kooperovat s vícerem právními odvětvími, především za použití právních předpisů školského právo, pracovního právo nebo práva upravující normativní vzdělávání pro danou profesi. Jinými slovy, na území ČR dosud neexistuje jednotný dokument, který by platformu vzdělávání dospělých včetně odborného aparátu komplexněji definoval (alespoň jako součást standardní vzdělávací soustavy) a zároveň ji udával legislativní autonomii.

1.5 Současné trendy interního vzdělávání

Vzhledem k rozmanitosti podnikového vzdělávání, si autor dovolí aktuálním trendům interního vzdělávání věnovat samostatnou kapitolu. Nejprve se však pojďme v krátkosti podívat, jak na sklonku milénia o některých, dnes již stabilních či dokonce přežitých novinkách v oblasti vnitropodnikového vzdělávání, pojednávala odborná literatura.

---

[21] Např. Bílá kniha (národní program rozvoje vzdělávání v ČR) nebo strategický dokument vzdělávací politiky ČR (Strategie 2030+), definující priority, cíle, opatření, výzvy a vize pro vzdělávací systém pro toto a další období.

[22] V gesci MPSV a Fondu dalšího vzdělávání, jehož projekty však byly k 1. 7. 2019 přeneseny pod resort MPSV.

[23] Legislativně ukotvena v Zákoně o uznávání výsledků dalšího vzdělávání a vytvářející přemostění mezi vzděláváním a výkonem práce.

Tureckiová (2006, s. 379-380) hovoří o konci 20. století, jako o období bouřlivého rozvoje e-learningového[24] vzdělávání mající vliv i na podnikové vzdělávání včetně snahy tuto oblast tímto nástrojem zefektivnit. V tomto časovém úseku se do firemního vzdělávání dostávají také nová témata a procesy způsobující důmyslnější rozlišení externího a interního přístupu k podnikovému vzdělávání. I přes dostupnost certifikovaného externího vzdělávání, se stále více vzdělávacích aktivity přenášela dovnitř organizace, kde probíhaly v režimu běžné práce (např. učení se prací – learning by doing nebo na práci založené učení – work based learning). Interně, vlastními silami, případně za spoluúčasti externího lektora, se dařilo uspokojit vzdělávací témata týkající se informační bezpečnosti, společenské odpovědnosti firmy, zákaznické orientace anebo etiky podnikání. Za další z milníkových bodů tohoto období lze také považovat přechod z běžně fungující organizace k učící se organizaci[25], práci s talenty (talent management)[26], metody a techniky psychologického rázu[27], umožňující komplexní osobnostní, tedy nejen profesní rozvoj či v neposlední řadě blended learning (kombinace prezenčního vzdělávání, samostudia a e-learningu).

Jestliže se přesuneme do soudobého rámce, Radek Havelka (2019) nabízí ve svých dílčích příspěvcích uveřejněných na odborném portálu HR News, komplexnější pojednání o trendech a potřebách současného firemního vzdělávání v prostředí korporátní sféry, jimiž dle jeho názoru jsou:

[24] Vzdělávací proces využívající výpočetní, informační a komunikační technologie.

[25] Komplexní model rozvoje lidských zdrojů, v němž se všichni zaměstnanci průběžně učí z každodenních zkušeností, aktivně se sebevzdělávají, vzájemně komunikují, pracují v týmech, vytvářejí inovace, rychle reagují na změnu a všeobecně posouvají podnik do polohy kontinuálního vzdělávání a snadnějšího naplňování strategických cílů (Palán, 2019d).

[26] Personální strategie a řízení lidí zaměřené na vyhledávání, angažovanost a rozvoj talentovaných jednotlivců s klíčovými kompetencemi v souladu s potřebami organizace (Management mania, 2016).

[27] I přestože se jedná o nástroje využívané terapeutickými školami, nejedná se o tzv. psychologizaci vzdělávání a učení.

- Větší spolupráce managementu a HR při sjednocování cílů;
- Zaměření se vzděláváním na zaměstnance, kteří mají potenciál převzít budoucí vůdčí role a zaměstnance, které vykazují vysoké schopnosti ve vedení lidí;
- Měkké dovednosti jsou klíčovou oblastí firemního vzdělávání[28];
- Maximální důraz je kladen na komunikační dovednosti;
- Školení se nadále považuje za benefit a lákadlo pro získání talentů;
- Tréninky se zaměřují více na účastníka nežli na obsah;
- Vzdělávání formou krátkých a interaktivních setkání;
- Zvýšení podílu gamifikace ve firemním vzdělávání;
- Rostoucí potřeba kvalitních školitelů měkkých dovedností;
- Digitální formy vzdělávání a mobilní obsah[29];
- Standardem ve vzdělávání se stává měřitelnost a data[30];

Další trendy, které jsou aktuálně k vidění v oblasti firemního vzděláváním, můžeme demonstrovat následujícím přehledem, který předkládá Prax (2019) v podobě reportu z večerního personalistického setkání odborníků:

Personalizace a adaptativní učení: umožňuje měnit obsah a další výukové metody nárokům jednotlivce a cílové skupiny. Školitel a lektor nemusí postupovat podle pevně nastaveného balíčku, ale vybírá si mezi více přístupy, které reflektují danou situaci.

Microlearning: učení se po malých částech, drobcích, dávkách, minutách, využívající celou řadu multimediálních formátů (mobily, tablety, sociální sítě, webové stránky…) a

[28] Nejrizikovějším se jeví technologicky zdatná, avšak měkkými dovednosti nepolíbená mladá generace zaměstnanců, která vstupují na trh práce s omezenými sociálními schopnostmi.

[29] Překážkou pro firemní vzdělávání je zaneprázdněnost a vytíženost zaměstnanců. Je zde tedy prostor pro využití moderních technologií na více platformách (online programy, sociální sítě, mobilní aplikace), přičemž klasické vzdělávání zůstává nenahraditelné, protože v procesu učení je faktor sociální interakce poměrně klíčovým prvkem.

[30] Tzv. learning analytics.

umožňující snadnější přístup ke vzdělávání, včetně časové nenáročnosti, a to nejen na pracovišti (Lorenc, 2017). Běhounková (2019, s. 4) o microlearningu hovoří jako o produktu informačního přetížení.

Entertainment a gamifikace: jsou trendy využívající zábavných a motivačních principů, postupů a prvků her v neherním (vzdělávacím) prostředí. Jde například o sbírání bodů, ocenění či odměn. Gamifikace napomáhá zatraktivnit nejen interní vzdělávací procesy, ale svými herními prvky má komplexní využití napříč celou platformou řízení lidských zdrojů (nábor, adaptace zaměstnanců, posílení firemní kultury atd.).

Chatboti a umělá inteligence: představují jakýsi doplněk digitálního vzdělávání, sloužící k automatizované komunikaci s lidmi. Umělá inteligence zastupuje lektora z masa a kostí.

Pokud se budeme držet používání chatbotů v rámci firemního vzdělávání, dle Branislava Frka existuje celá řada možností pro jejich využití: test, kvíz, často kladené otázky, dotazník (např. vstupní informace), notifikace, uzávěrky, připomínky, zprávy, tipy a triky, distribuce obsahu vzdělávání, motivace, podpora, zábava. Jinými slovy, chatbot v digitálně vzdělávacím prostředí napodobuje lidskou interakci a představuje někoho, kdo téměř reálně komunikuje (Kryštof, 2019, s. 18).

Dalšími trendy v oblasti firemního vzdělávání jsou například: virtuální realita, online vzdělávání, agilní přístupy a způsoby řízení, individuální koučing, tendence orientovat se na interní vzdělávací programy, tvorba a rozvíjení komplexních firemních akademií včetně netradičního uspořádání školících prostor či neustále skloňované celoživotní vzdělávání, jako přirozená součást člověka (Prax, 2019, Langer, 2018).

O trendu vizualizace[31], který v podnikovém vzdělávání rovněž rezonuje, hovoří Dvořáková (2009, s. 10-11). Jedná se přístup, při kterém dochází ke znázornění řečeného, zapojením více smyslů najednou (v tomto případě zejména zraku). Vizualizace působí na emoce a vyvolává atraktivitu, s cílem lépe si zapamatovat a později vybavit si důležité

[31] Do češtiny můžeme volně přeložit jako názornost.

informace. Příkladem vizualizace může být atraktivní, estetické využívání flipchartu (rámy, šipky, odrážky, jednoduché postavy a tvary, barevná zvýraznění, schetnoting apod.).[32]

Podkapitolu trendů podnikového vzdělávání bychom mohli uzavřít tezí Zaborcové (2019), která nehovoří přímo o trendech, ale o změně schémat a přístupů ke vzdělávání dospělých, respektive o odklonu od zaběhnutého modelu: lektor přijde, předá informace, účastník si je převezme a tím vzdělávací proces končí. Tendencí je naopak nepřetržité spoluvytváření procesu vzdělávání v rámci jakéhosi partnerství mezi lektorem a účastníkem, společně kráčejícími cestami za přítomnosti synergie všech zúčastněných. Trendem také je porozumět mladším generacím dospělých[33] ve chvíli, kdy andragogika starším generacím dospělých automatiky rozumí. I v době online vzdělávání, autorka teze pojmenována trend příklonu k hodnotám svobody a volby ve vzdělávání. Jinými slovy, k uspokojení některých vzdělávacích potřeby je lepší využít moderní (online) techniky, u jiných vzhledem k jejich požadovanému naplnění, zase použijeme standardní metody a techniky tváří v tvář. Vždy však za společného nalezení vzdělávacího přístupu ze strany vzdělavatele a vzdělávaného[34].

[32] O detailním a poutavém zachycení vzdělávacího obsahu formou vizualizace pojednává Příloha č. 1.

[33] Tzv. mileniálové, které můžeme obecně vymezit jako jedince, kteří dospívali na přelomu 21. tisíciletí avšak narozenými ještě ve 20. století. Převážná většina z nich spadá do tzv. generace Y. Jedná se o potomky rodičů narozených v poválečných letech (tzv. baby boomers) a nástupce generace X (jedinci, kteří se narodili do světa bez počítačů či z části do začínajícího digitálního světa). Mileniálové představují první globalizovanou generaci se standardy jako: online život, svoboda, volný pohyb, sladění pracovního a osobního života atd. Na generaci Y následně navazuje generace Z, která je typickou online, multitaskingovou generací, tedy dnešní mladiství, které teprve čeká vstup na trh práce (Bronček ová, 2010).

[34] Zaborcová dále poutavě hovoří o již stabilní až ústupném trendu, kdy lektor (potažmo jeho kvality) jsou vnímány jako spasitelé vzdělávací potřeby či dokonce životní situace vzdělávaného. Jinými slovy a lidově řečeno, „lektor přijde, předá, zařídí a vše bude mávnutím kouzelného proutku vyřešeno“. Naopak, lektor společně pomáhá na problematické věci nahlédnout, je při tom v roli průvodce, moderátora, poradce a dobrou oporou. Samotná odvedená práce je však z velké části na vzdělávaném.

1.6 Koncepce interního vzdělávacího procesu

Pojetí interně vzdělávacích aktivit v podnikovém vzdělávání je součástí činnosti řízení lidských zdrojů a odráží myšlenkovou osnovu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, jejíž smyslem je dle Šikýře (2014, s. 124) *„systematické utváření, prohlubování a rozšiřování schopností (znalostí, dovedností i chování) zaměstnanců k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu“*. Zaměstnanec je tedy prostřednictvím systematického vzdělávání připravován na pravidelné změny, požadavky pracovních míst a celé organizace. Systematické (interní) vzdělávání zaměstnanců má přímou souvislost s personálním rozvojem zaměstnanců potažmo jejich kariérou, s problematikou manažerského následovnictví a se vkládáním a zhodnocováním investic do lidského kapitálu.

V rámci interního podnikového vzdělávání, dochází obecně ke styku s kompetencemi, o kterých Plamínek (2014, s. 98-99) především hovoří, jako o způsobilosti k určité úloze, přičemž kompetence v sobě zahrnují určitý problém, který je možné a potřeba řešit (např. vzděláváním). Autor dále pojednává o momentu, kdy je člověk kompetentním – způsobilým k plnění určitého zadání. V první řadě a stěžejně musí disponovat jakýmsi potenciálem – předpokladem, uschovaným v lidském zdroji, jehož nositelem je jednotlivec či skupina lidí (potenciál k výkonu). V druhé řadě je však potřeba potenciál doplnit o určitou práci, tedy prokázat potenciál ve svěřeném úkolu a nejlépe ho úspěšně zvládnout. Plamínek v tomto momentě hovoří o skutečném důkazu kompetence, přičemž chybí-li jedna složka, ta druhá ke kompetenci nestačí. Výše uvedené dokresluje autorovo poutavé zobrazení dvou složek kompetence na předloze čínského filozofického konceptu jin – jang, popisující jakési dvě navzájem opačné, ale doplňující se síly.

kompetence = zdroje + práce

výsledky jsou ovlivněny potenciálem i výkonem

Obrázek č. 1 - Dvě složky kompetence - způsobilosti k úloze (Plamínek, 2014, s. 99)

Na kompetence v profesním vzdělávání dospělých navíc nepřetržitě působí určité vlivy, jako například: osobnost zaměstnance a její rozvoj, podnik a jeho požadavky, vzdělávací instituce a její program anebo trh práce a jeho požadavky (Mužík, 2012, s. 47-48).

Detailní koncepce interně podnikového vzdělávacího procesu potom zahrnuje další práci ve změně kvalifikace zaměstnance[35], respektive její nepřetržité přizpůsobování, například pracovnímu místu. V kontextu pracovního prostředí se tyto aktivní kroky zpravidla odehrávají v režimu dalšího profesního vzdělávání[36], navazujícího na

[35] Formování odborné způsobilosti zahrnující potřebný soubor znalostí, dovedností a schopností, přesahuje hranice kvalifikace jako takové. V moderním pojetí řízení lidských zdrojů, autoři pojednávají i o formování sociálních a osobnostních složek zaměstnance.

[36] Zmínění této vzdělávací platformy v takovémto kontextu bychom mohli doplnit definicí PALÁNA (2019e): *„Podstatou dalšího profesního vzdělávání je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti*

kvalifikační základy získané prostřednictvím všeobecného a odborného vzdělávání jedince během jeho života ve společnosti a působení ve formálním institucionalizovaném školství (Koubek, 1995, s. 207, Šikýř, 2014, s. 124-215).

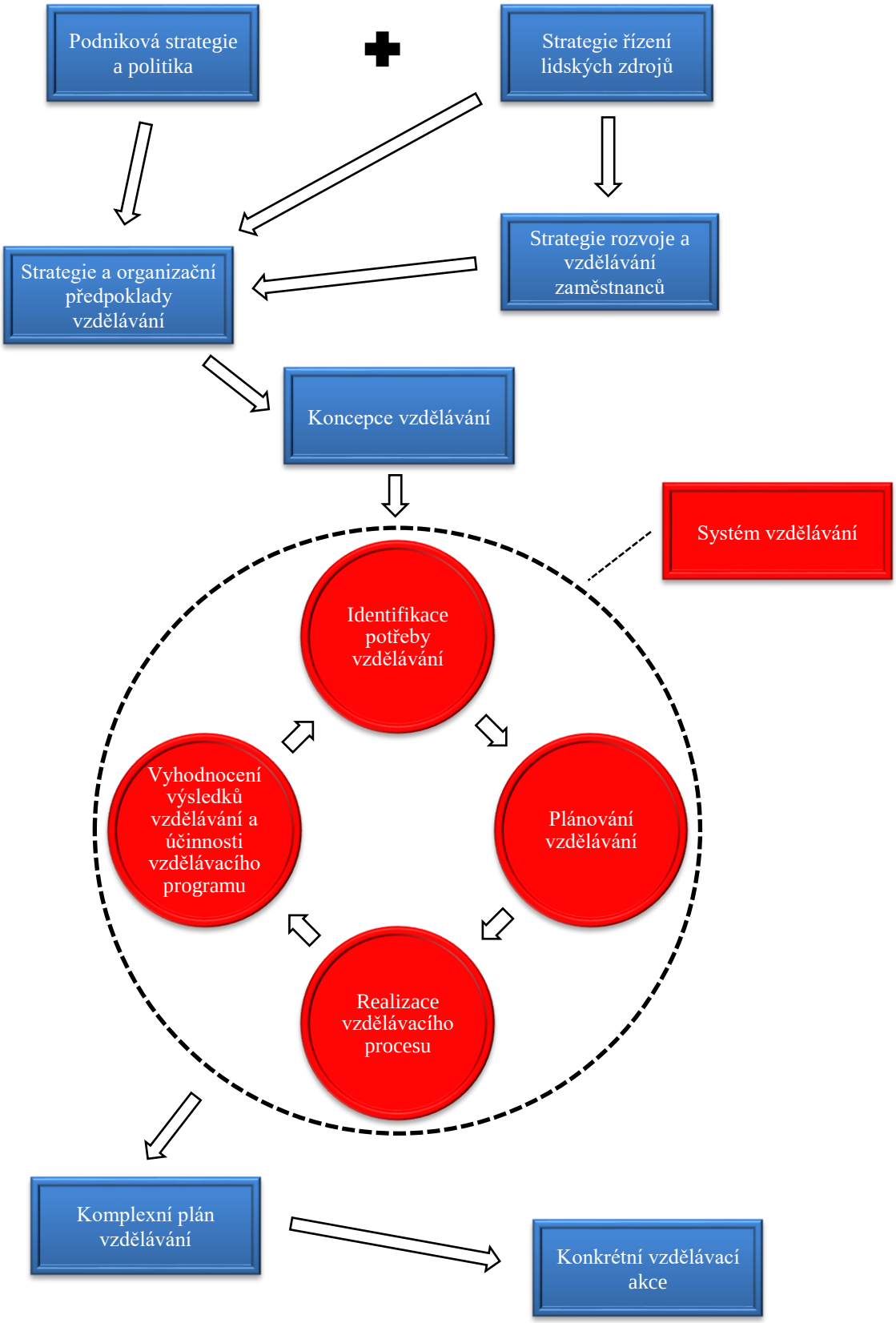
Uvnitř dané organizace se poté nabízí hned několik způsobů, jak s kvalifikací zaměstnanců v podniku pracovat. Jde o **zaškolení (adaptaci, orientaci)**, které se uplatňuje při zařazování zaměstnance na pracovní místo, při přesunu zaměstnance na jiné pracovní místo v organizaci za účelem osvojení si znalostí, dovedností, a chování vyplývající ze sjednané práce. **Doškolování (prohlubování kvalifikace)**, při němž si stávající zaměstnanec průběžně osvojuje nové znalosti, dovednosti a chování k upevnění schopnosti vykonávat sjednanou práci a současně reagovat na neustále měnící se požadavky pracovního místa. **Přeškolování (rekvalifikace)**, při kterém dochází k osvojení si nových znalostí, dovedností a chování k výkonu jiné, než současně sjednané práce. **Rozvoj (rozšiřování kvalifikace)** probíhá nad rámec požadavků současného pracovního místa, za účelem kariérního růstu a lepší uplatnitelnosti uvnitř i mimo organizaci (Šikýř, 2014, s. 125).

Koubek (1995) v návaznosti na výše uvedené hovoří o periodickém cyklu systematického vzdělávání zaměstnanců, který je tvořen identifikací vzdělávacích potřeb, plánováním vzdělávání, realizací vzdělávání a vyhodnocováním výsledků vzdělávání, přičemž Bartoňková (2010, s. 108-110) doplňuje, že celý cyklus se odvíjí od sofistikované provázanosti a správného zformulování jednotlivých vizí, cílů, úrovní a komplexní strategie organizace, jenž je nadřazena strategii vzdělávání[37], koncepci vzdělávání[38] a z nichž vyplývajících organizačním předpokladům vzdělávání.

práce", přičemž andragogický slovník této oblasti logicky přisuzuje souvislost s dalším, neformálním a celoživotním vzděláváním (Průcha, Veteška, 2014, s. 73).

[37] Strategie vzděláváním primárně vychází z mateřské (personální) strategie řízení lidských zdrojů s úzkou provázaností na komplexní politiku a strategii podniku (Bartoňková, 2010, s. 28).

[38] Jedná se o zformulování základního smyslu, pojednání a postavení vzdělávání v organizaci. Koncepce vzdělávání konkretizuje strategii vzdělávání (například definováním kvalifikačních požadavků na pracovní činnosti, detailním rozpracováním popisu pracovních činností, způsobu koordinace a financování vzdělávání).



Obrázek č. 2 - Cyklus systematického vzdělávání zaměstnanců doplněn o východiska firemního vzdělávání (Koubek, 1995, s. 215, Šikýř, 2014, s. 126, Bartoňková, 2010, s. 28)

Jak bylo zmíněno v úvodu této podkapitoly, platforma podnikového (interního) vzdělávání ovlivňuje i další personální procesy. Níže autor uvádí stručný výčet personálních činností dle Koubka (1995, s. 233-234), na které má vnitropodniková andragogika vliv:

- Plánování, získávání, výběr zaměstnanců
    - Flexibilnější schopnost organizace vzdělávat současné zaměstnance (zvyšování kvalifikace, rekvalifikace, sofistikovaný vnitřní systém plánování a práce s lidskými zdroji), ale i budoucí zaměstnance (doškolování vybraných uchazečů, snadnější plánování kariéry a následovnictví, ale také zmínky o existenci podnikového vzdělávání v náborových inzerátech).
- Rozmisťování zaměstnanců
    - Stimul podnikového vzdělávání směrem k potenciálu zaměstnanců. Efektivní rozmisťování zaměstnanců přináší podnikovému vzdělávání nové výzvy a úkoly.
- Hodnocení zaměstnanců
    - Vliv podnikového vzdělávání na pracovní výkon zaměstnanců a naopak podkladový vliv hodnocení na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců.
- Odměňování zaměstnanců
    - Vliv podnikového vzdělávání na vyšší platové/mzdové ohodnocení a naopak příležitost dosažení vyššího výdělku aktivuje motivaci vzdělávat se. Podnikové vzdělávání, zpravidla externího rázu, může být nabízeno také jako forma benefitu.
- Péče o zaměstnance a firemní kultura
    - Vliv existence a propracovaného systému podnikového vzdělávání, formuje a podporuje vyšší spokojenost zaměstnanců, přibližuje a ztotožňuje individuální a podnikové cíle, akceleruje personální a

sociální rozvoj, zlepšuje klima uvnitř firmy a v neposlední řadě také zaměstnanecké a mezilidské vztahy[39].

V úplném závěru podkapitoly, se nabízí uvést některé kontextové příspěvky, které zazněly na konferenci Firemní vzdělávání v Praze. Například bratři Martin a Vratislav Kalendovi (2019) výstižně uvedli tezi, že pro interní vzdělávání jsou důležité tři důležité elementy:

- kvalita obsahu
- přínos do praxe
- touha po rozvoji

Zajíčková (2019) pro změnu uvedla poutavé klady a zápory či chceme-li plusy a mínusy interního vzdělávání, kterými lze tuto podkapitolu ukončit:

+ školení na míru, flexibilita v čase, místě a obsahu, finanční úspora, okamžitá zpětná vazba.

- lektor není lektor – tzn. lektor je odborník, ale není schopen předat znalosti (mezery v měkkých, sociálních a prezentačních dovednostech), nedůvěra v kvalitu – preferování externích vzdělávacích agentur – pocit zaměstnanců, že externí lektor proškolí požadované lépe, školení in-house (v místě výkonu práce), odchody, propouštění lektorů.

[39] Na propojenost vzdělávacích procesů a organizačního potažmo sociálního klimatu uvnitř organizace upozorňuje i Průcha (2014, s. 83), který poukazuje na to, že ona provázanost může zahrnovat, jak pozitivní ovlivňování, tak také jakousi interferenci mezi vystupujícími prvky (edukační procesy, organizační klima).

1.6.1 Identifikace vzdělávacích potřeb

Cyklus systematického vzdělávání zaměstnanců (dále jen „systém vzdělávání“) je zahájen procesem zjišťování a analýzy vzdělávací potřeby potažmo potřeby vzdělávání. Armstrong (2002, s. 498) a Bartoňková (2010, s. 118-119) hovoří o vzdělávací potřebě jako o *„disproporci mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních či jiných změn*“, přičemž podstata spočívá v rozdílu mezi shromážděnými informacemi týkající se aktuálního stavu (*co je – výsledky podniku, existující znalosti a dovednosti, současný výkon zaměstnanců*) a budoucího stavu (*co je žádoucí – normy podniku, požadované znalosti a dovednosti, cíle a normy výkonu zaměstnanců*).

Obdobně o vzdělávací potřebě hovoří i Šikýř (2014, s. 126), podle kterého vzdělávací potřeba zjednodušeně znamená *„nesoulad mezi schopnostmi (znalostmi, dovednostmi a chováním) zaměstnanců a požadavky pracovních míst“*.

Prvotní proces systému vzdělávání potom konkrétněji zahrnuje pečlivou práci zpravidla s informacemi o organizaci (cíle podniku, struktura podniku, zdroje, pohyb zaměstnanců, plánování lidských zdrojů, personální statistiky či nové technologie)[40]. Dále s informacemi o pracovních místech (podmínky, požadavky vykonávané práce, pravomoci, odpovědnosti, povinnosti, úkoly, kompetenční model, požadavky manažerů)[41]. Za třetí s informacemi o zaměstnancích (vzdělání, kvalifikace, rozvojový potenciál)[42]. A konečně se systémem hodnocení zaměstnanců (monitorování pracovního

[40] V těchto případech využíváme například metody a techniky analýzy strategických plánů, analýzy podnikových cílů, analýzy vnitřního, vnějšího prostředí, analýzy budoucích trendů, personálního audit, skupinových porad, výstupních interview atd.

[41] V těchto případech využíváme například metody a techniky analýzy pracovní náplně, dotazníku, práce s dokumenty, personálního auditu, deníkové metody (časový snímek dne) atd.

[42] V těchto případech využíváme například metody a techniky assessment center, komparace, pozorování, dotazníku, analýzy informací získaných od vedoucích zaměstnanců, osobní dokumentace atd.

výkon, absolvování vzdělávacích programů)[43] (Koubek, 1995, s. 218 – 219, Bartoňková, 2010, s. 121-125, Šikýř, 2014, s. 126).

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb představuje dle Bartoňkové (2010, s. 118) nejkritičtější a nejdůležitější fázi, od které se odvíjí úspěšnost dalších kroků systému firemního vzdělávání. S analýzou a identifikací vzdělávacích potřeb se nesetkáváme jen v rámci systému vzdělávání komplexně, ale také v dílčích plánech vzdělávání či před projektováním konkrétní vzdělávací akce. Tento stěžejní proces tedy poodhaluje výkonností mezery, které lze vzděláváním eliminovat potažmo odstranit, ale také problematické stavy, které nevyřešíme vzdělávání, nýbrž dalšími personálními činnostmi (motivace zaměstnanců, sofistikovaný výběr a péče o zaměstnance apod.).

1.6.2 Plánování vzdělávání

Andragogický slovní hovoří o tom, že objektivní posouzení vzdělávacích potřeb se stává výchozím bodem pro plánování a realizaci vzdělávacích aktivit (Průcha, Veteška, 2014, s. 300). Plánování vzdělávání, kterému se bude věnovat tato podkapitola, je také některými autory pojmenováváno a zahrnováno do tzv. interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb. Smyslem plánování vzdělávání je tedy nalezení vhodného způsobu, *jak* zanalyzované vzdělávací potřeby uspokojit (jaká konkrétní rozvojová aktivita má být realizována), přičemž se současně ptáme *pro koho*, *kým*, *kdy*, *kde* a *za kolik*. Tento dílčí proces se také nazývá konkretizací strategie vzdělávání (Bartoňková, 2010, Koubek, 1995).

Šikýř (2014, s. 126-127) vymezuje následující kroky, neopomenutelné při plánování vzdělávání:

[43] V těchto případech využíváme například metody a techniky hodnocení pracovního výkonu, kariérního plánu, 360° zpětné vazby, sebehodnocení, rozhovoru, názorů podřízených atd.

- Plánování cíle vzdělávání (stěžejní provazba na vzdělávací potřebu);[44]
- Plánování obsahu vzdělávání (didaktická transformace);[45]
- Plánování cílové skupiny zaměstnanců (klíčové vlastnosti, skladba a počet účastníků, individuální, hromadné řešení);
- Plánování metody vzdělávání (na pracovišti – otázka, zda nedojde k narušení práce ostatních zaměstnanců, nebo mimo něj);
- Plánování instituce zabezpečující vzdělávání (zaměstnavatel/externí subjekt);
- Plánování lektora vzdělávání (interní/externí);
- Plánování místa vzdělávání (v organizaci/mimo ni);
- Plánování časové dotace vzdělávání (v pracovní době, mimo pracovní dobu - kompenzace ztráty volného času, specifikace hodin či vícedenního řešení);
- Plánování materiálního, personálního a technicko-didaktického vybavení a služeb (studijní materiály, doprava, výpočetní technika, ubytování, stravování);

[44] Formulováním cíle přibližujeme nedostatky, které se mají vzděláváním řešit. Z cílů vyplývá obsah vzdělávání. Cíl umožňuje a usnadňuje evaluaci vzdělávání a má nepřetržitý vliv na vzdělávání (jakákoliv jeho změna, doplnění musí být zohledněny v dalších atributech vzdělávání). Cíle vzdělávání můžeme dělit na cíle výkonnostní (váží se na předmět problému potažmo vzdělávací potřebu a mají spíše podobu vize, standardu v dlouhodobém horizontu naplnění). Cíle učební (váží se na konkrétní vzdělávací akci a definují konkrétní dovednosti, vědomosti a způsoby chování, které by měl účastník po skončení vzdělávací akce skutečně ovládat). Cíle umožňující (váží se opět na konkrétní vzdělávací akci a představují požadované dílčí úrovně učebního procesu, které vedou k dosažení učebních a výkonnostních cílů). K formulaci cílů vzdělávání se nejčastěji používá tzv. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů zahrnující šestistupňovou stupnici (zapamatování – znalost, pochopení – porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení posouzení), nejlépe současně s dodržením pravidla SMART (specifičnost, měřitelnost, akceptovatelnost, reálnost a termínovanost cíle) (Bartoňková, 2010, s. 134-143).

[45] Převedení cílů vzdělávání do obsahu vzdělávací akce (tzv. didaktická transformace – vznik studijního plánu, osnov vzdělávání, anotací, studijních materiálů atd.), má přímý vliv na další atributy vzdělávací akce (výběr učiva, didaktické metody a formy, organizace vzdělávací akce). Obsah vzdělávání je vykrystalizován nejen z cílů vzdělávání, ale také z požadovaných vstupních a výstupních znalostí anebo z definice profilu účastníka a profilu absolventa (Bartoňková, 2010, s. 144-148).

- Plánování metod vyhodnocování výsledků vzdělávání (vstupní a výstupní testy, monitoring průběhu vzdělávací aktivity, ekonomické ukazatele);
- Plánování nákladů na vzdělávání (rozpočet, počet účastníků, interní/externí vzdělávací prostory a související organizační záležitosti, narušení pracovní doby školených potažmo interních školitelů – komerční pohled).

V kontextu plánování interního vzdělávání, navíc podle Bartoňkové (2010, s. 134) musíme zvážit následující otázky: Bude mít interně zvolený lektor čas a prostor pro školení zaměstnanců? Není zatížen jinými povinnostmi? Naruší interně vzdělávací aktivita jeho vlastní práci? Disponuje interní lektor požadovanými schopnostmi školit zaměstnance? Budou ho zaměstnanci respektovat s potřebnou autoritou?

Při plánování vzdělávání, někteří autoři (Hroník, 2007, s. 143, Bartoňková, 2010, s. 115) hovoří o tzv. designování vzdělávací aktivity, která nejenže navazuje na identifikaci vzdělávacích potřeb, ale zároveň zohledňuje vzdělávací souvislosti (kontextualitu), studujícího, obsah, lektora a prostředí.

Za neméně důležitý prvek této části systému vzdělávání, je vymezení skupin zaměstnanců organizace, kteří se na plánování vzdělávání spolupodílejí. Dle Koubka (1995, s. 219-220) se jedná o vedení organizace, podnikovou radu[46], vyšší (střední) management, liniový management, personalisty – personální útvar, bezprostředně nadřízený zaměstnance a samozřejmě samotný zaměstnanec. Na plánování vzdělávání se také může spolupodílet interní/externí subjekt specializující se na rozvoj a vzdělávání[47].

V kontextu procesu plánování vzdělávání je zapotřebí zmínit i tzv. plán vzdělávání, který navazuje na koncepci vzdělávání a systém vzdělávání komplexně. Plán vzdělávání v komplexní podobě *„zahrnuje přehled všech vzdělávacích aktivit firmy určených k realizaci v určitém období, sestavuje se na základě identifikovaných rozdílů mezi*

[46] V užším pojetí se jedná o skupinu skládající se ze zástupců vedení a zaměstnanců. V širším pojetí se jedná o zřizovaný institut, jestliže organizace působí ve dvou či více státech.

[47] V případě externího subjektu hovoříme o tzv. outsourcingu, tedy zajišťování určité činnosti organizace (v tomto případě vzdělávání) jinou, externí organizací.

požadovanou a skutečnou výkonností zaměstnanců, které lze řešit vzděláváním, a zahrnuje se do něj v ideálním případě i předvídatelné limitující bariéry" (Bartoňková, 2010, s. 109-112).

1.6.3 Realizace vzdělávání

Na plánování vzdělávání navazuje realizační fáze vzdělávacího procesu. Následující kroky by se však v ideálním případě měly řešit již při projektování/plánování vzdělávání neboť realizace vzdělání je na nich přímo závislá. Dle Bartoňkové (2010, s. 167) se jedná především o cíle, obsah (program), metody, účastníky, lektory, organizační a finanční zajištění, přičemž realizaci vzdělávání je zapotřebí neustále monitorovat v souladu s plánem, schváleným rozpočtem a současně vytvářet podmínky pro směřování do poslední fáze vzdělávacího procesu (vyhodnocení vzdělávání), které se však z části provádí již během realizace vzdělávací akce.

1.6.3.1 Formy vzdělávání

Formy vzdělávání definují komplexní didakticko-organizační rámec, který se bude vzdělávání realizovat. Forma vzdělávání se modeluje podle času, prostoru, živých didaktických prvků (lektor, účastník) a neživých didaktických prvků (metody, pomůcky, technika). Na formy vzdělávání navazují metody vzdělávání, které jsou jakousi metodikou zvolené formy (Bartoňková, 2010, s. 149-150).

Mužík (1998, s. 114) vymezuje tři didaktické formy vzdělávání:

- Přímá výuka – prezenční vzdělávání (přímý kontakt lektora a účastníka);
- Kombinovaná výuka – vznikla ze snahy zvýšit podíl individuálního učiva na objemu vzdělávání (např. již zmíněný blended learning);
- Korespondenční, distanční, e-vzdělávání (využití ICT technologií);

Palán (2019ch) v kontextu forem podnikového vzdělávání hovoří o interním, vnitropodnikovém vzdělávání organizované podnikem ve vlastním vzdělávacím zařízení a realizovaném v rámci pracovního procesu či mimo pracovní proces. Palán dále hovoří o externím vzdělávání (na objednávku), kdy vzdělávání probíhá mimo podnik ve specializovaném vzdělávacím zařízení.

Obdobně, v kontextu místa konání podnikového vzdělávání hovoří Eger (2005), a to jako o interním a externím druhu vzdělávání. Interní vzdělávání je chápáno, jako veškeré vzdělávací aktivity konané uvnitř dané organizace a zpravidla zajišťované interním lektorem: zaškolení nového zaměstnance, seminář, přednáška, interní projekt, týmová výměna zkušeností, ale také metodicky realizované vzdělávání přímo na pracovišti: demonstrování, rotace práce, mentoring, koučování atd. Externí vzdělávání je chápáno, jako veškeré vzdělávací aktivity konané mimo, ale i uvnitř dané organizace a zpravidla zajišťované externím lektorem: externí školení, konference, exkurze, praxe v jiných organizacích, instruktáže, pověření úkolem, učení se akcí atd.

1.6.3.2 Metody vzdělávání

Metody vzdělávání, realizující se v rámci vzdělávací formy, definují podrobnější metodické kroky, jak naplnit vzdělávací cíl, jak naplnit obsah vzdělávání s ohledem na výukové situace a podmínky. Přičemž v rámci jedné vzdělávací formy můžeme využít více vzdělávacích metod. Navíc výběr a užití takovýchto metod nepřetržitě přizpůsobujeme charakteru učebního cíle, obsahu výuky, didaktické formě, složení účastníků vzdělávací akce, stupni aktivizace účastníků, fázi učebního procesu, pozornosti účastníků, připravenosti a schopnostem lektora, prostorovým a časovým podmínkám vzdělávací akce a v neposlední řadě měnícím se učebním situacím, nejen během výukového procesu. Na metody vzdělávání následně navazují (didaktické) prostředky firemního vzdělávání – např. didaktické pomůcky, výukové materiály, zvukové nahrávky, flipchart, video apod. (Bartoňková, 2010, s. 150-162).

Bartoňková (2010, s. 150-158) předkládá rozsáhlý a odborně podložený přehled metod vzdělávání využívaných ve vzdělávání dětí, ale uplatnitelných také v oblasti andragogiky. Jedná se o metody dle míry participace a přístupu účastníka/lektora, metody dle typu výuky, metody dle intenzity inovace obsahu vyučování a tak dále, přičemž dle autorky ani jedna z kategorických metod, nemůžu poskytnout univerzální řešení potřeb vzdělávání. Níže se však detailněji zaměřím na metody vzdělávání určené k využití ve firemním prostředí.

Klasifikaci metod, kterou Bartoňková předkládá ve vztahu k podnikovému vzdělávání, a kterou můžeme považovat za výchozí k pojednání o dalších metodách vzdělávání, představuje členění dle vztahu k praxi dospělého účastníka výuky:

- Metody teoretické (mimo pracoviště);
- Metody teoreticko-praktické (mimo pracoviště);
- Metody praktické (na pracovišti);

Další klasifikace rozšiřuje výše uvedené členění a hlouběji pojednává o metodách firemního vzdělávání dle místa vzdělávání:

- Metody používané ke vzdělávání na pracovišti – na konkrétním pracovním místě, při vykonávání běžných pracovních úkolů a zpravidla aplikované individuální formou;
- Metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště – mimo konkrétní pracovní místo, mimo vykonávání běžných pracovních úkolů a zpravidla aplikované hromadnou formou;

Podrobněji o výše uvedených metodách firemního vzdělávání hovoří Šikýř (2014, s. 127-128) a Koubek (1995, s. 222-229) včetně jejich výhod (+) a nevýhod (-).

Vzdělávání na pracovišti („on the job“):

- Instruktáž při výkonu práce - metoda vzdělávání cílena na nového či méně zkušeného zaměstnance, který se pozorováním a napodobováním činností a chování jiného zaměstnance (zpravidla zkušenějšího kolegy, nadřízeného), osvojuje potřebnou úroveň a kvalitu pracovních úkolů.
  - \+ rychlé zaškolení, utváření pozitivní týmové spolupráce.
  - \- jednorázové zaškolení jen jednodušších a dílčích pracovních postupů, zpravidla pod tlakem pracovních úkolů a v rušivém pracovním prostředí.

- Asistování - metoda vzdělávání spočívající v přidělení školeného zaměstnance ke zkušenějšímu kolegovi, popřípadě nadřízenému zaměstnance,

kterému pomáhá (asistuje) při plnění pracovních úkolů, čímž si osvojuje potřebné pracovní postupy a připravuje se na samostatně vykonávanou práci.

+ systematické osvojování, převládá praktické zaměření.
- riziko osvojení si někdy až nevhodných pracovních návyků, potlačování tvořivosti, podceňování alternativních pracovních postupů.

- Pověření úkolem - metoda vzdělávání související s metodou asistování, při které je školený zaměstnanec pověřen školitelem splnit zadaný úkol v návaznosti na předtím osvojené kompetence. Plnění svěřeného úkolu je navíc zadavatelem průběžně monitorováno.
  + zlepšuje rozhodovací a řešitelské kompetence, vede k samostatnosti a k projevu tvůrčích schopností.
  - riziko dopouštění se chyb až nesplnění úkolu z důvodu ne vždy možného nepřetržitého monitorování plnění zadaného úkolu – růst frustrace, demotivace, ohrožená (sebe)důvěra.

- Rotace práce – metoda vzdělávání spočívající v edukaci zaměstnance v rámci jeho přemisťování na jiné pracovní místo v podniku (i mimo podnik), zahrnující jiné pracovní úkoly a jiné pracovní podmínky.
  + rozšíření okruhu zkušeností, poznání komplexnějších pracovních postupů, vzrůstá přizpůsobivost a flexibilita zaměstnance.
  - selhání v pracovních úkolech a následná ztráta (sebe)důvěry v dílčích pozicích/rolích/funkcích při svém angažmá na rotujícím pracovním místě.

- Koučing – metoda vzdělávání pod vedením kouče s důrazem na individuální přístup ke školenému zaměstnanci. Koučování spočívá ve schopnosti kouče usměrňovat, podněcovat, kontrolovat a komunikovat se zaměstnancem za účelem žádoucího výkonu práce a aplikace žádoucích kompetencí. Kouče primárně zajímá svěřencova výkonnost, adaptabilita a plnění stanovených cílů.

+ Nepřetržitá zpětná vazba a hodnocení na zaměstnancovo chování a vykonávanou práci, umožnuje zlepšit oboustrannou spolupráci mezi koučovaným a jeho nadřízeným.
- Často neucelené formování pracovních schopností, někdy pod tlakem pracovních úkolů a rušivého pracovního prostředí.

- Mentoring – metoda vzdělávání pod vedením mentora s důrazem na individuální přístup ke školenému zaměstnanci. Mentorování spočívá ve schopnosti mentora předávat zkušenosti, poradit, angažovat a stimulovat zaměstnance nenásilnou a oboustranně přínosnou formou. Současně s vlastní iniciativou a samostatností zaměstnance při osvojování si znalostí, dovedností a chování, přičemž mentor poskytuje rady, sdílí znalosti a zkušenosti s mentorovaným[48] a pomáhá mu nalézt vlastní cestu.
  + Nepřetržitá zpětná vazba a hodnocení na zaměstnancovo chování a vykonávanou práci. Neformální vztah, vlastní iniciativa a volba mentora (vzoru).
  - Často neucelené formování pracovních schopností, někdy pod tlakem pracovních úkolů a rušivého pracovního prostředí. Nevhodně zvolený mentor.

- Poradenství – metoda vzdělávání postavená na vzájemném konzultování a zároveň ovlivňování mezi školeným a školitelem (podřízeným a nadřízeným).
  + Aktivita, iniciativa, vlastní názory/návrhy k řešení problémů ze strany školeného. Vzájemné obohacování – školitel/nadřízený si prověřuje své vlastní pracovní schopnosti především v oblasti řízení lidských zdrojů a mezilidských vztahů.
  - Časová náročnost – zejména při řešení urgentních pracovních úkolů, nedůvěra v názoru druhého.

[48] Tzv. mentee.

- Pracovní porady – metoda vzdělávání postavená na širším seznámením se se skutečnostmi tykající se, jak vlastního pracovního prostředí, tak i celé organizace potažmo dalších oblastí zájmu.
    + pravidelná výměna zkušeností, sdílení činností v jednotlivých agendách, prezentace názorů, zaujímání postojů k pracovním záležitostem, vytváření pocitu sounáležitosti s pracovním kolektivem a organizací, prostor pro individuální vyjádření a iniciativu.
    - Časová náročnost ve vztahu k plnění pracovních úkolů, nevhodně zvolená koncepce pracovní porady.

Vzdělávání mimo pracoviště („off the job“)[49]:

- Přednáška – metoda vzdělávání postavena zpravidla na výkladu učitele zprostředkovávajícího teoretické znalosti a informace.
    + Snadnost a rychlost předaných znalostí a informací, nenáročnost na podmínky (technicko-didaktické vybavení).
    - Zpravidla jednostranný výklad školitele, potlačování motivace až absence aktivního osvojování předávaných znalostí (školený je v roli pasivního příjemce informací).

- Seminář – metoda vzdělávání nazývána také jako přednáška s diskuzí, je přístup podobný přednášce obohacenou o diskuzní nadstavbu se školitelem a ostatními účastníky, čímž dochází k odstranění nevýhod předešlé metody.
    + Pravidelná diskuze poskytuje prostor pro podněty, nápady, řešení problémů a podněcuje účastníky k aktivitě.
    - Větší požadavky na organizační složku vzdělávací akce a školitele (moderace, facilitace…).

[49] Palán (2019f) v této souvislosti hovoří o vzdělávání mimo pracovní proces, zahrnující jak vzdělávání v podniku, tak i vzdělávání mimo podnik, na rozdíl od vzdělávání na pracovišti (v pracovním procesu). Vzdělávání mimo podnik je poté chápáno, jako podnikové vzdělávání zabezpečované a pořádané mimo vlastní organizaci (Palán, 2019g).

- Demonstrování – metoda vzdělávání založená na praktickém a názorném vyučování. Jde o využívání široké nabídky techniky a pomůcek (audio, video, trenažéry, počítače) v reálných nebo modelových pracovních situacích, za účelem osvojení si žádoucích pracovních postupů. Metoda oproti předchozím metodám vzdělávání mimo pracoviště, klade důraz na praktické využívání znalostí. Může se například jednat o kurz.
    + Zprostředkování znalostí, ale především praktických dovedností v bezpečném a nerizikovém prostředí.
    - Riziko odchylek mezi reálnou a modelovou situací, zjednodušování možných rizik a problémů (schematičnost výuky).

- Případové studie – metoda vzdělávání založená na hledání řešení určitého reálného či fiktivního problému týkající se organizace či dílčích pracovních postupů.
    + Studiem a diagnostikou případové studie dochází k osvojování si analytického a systémového myšlení, technik řešení problémů a zároveň k podpoře týmové spolupráce.
    - Velké požadavky na přípravu celé koncepce případové studie a na schopnosti školitele (moderátora).

- Workshop – metoda vzdělávání založená na komplexnějším přístupu, než případové studie. Praktické problémy se v rámci workshopu řeší jedině skupinově.
    + Studiem a diagnostikou případové studie dochází k osvojování si analytického a systémového myšlení, technik řešení problémů a zároveň k podpoře týmové spolupráce (sdílení nápadů).
    - Velké požadavky na přípravu celé koncepce a na schopnosti školitele (moderátora).

- Brainstorming – metoda vzdělávání jako další varianta případových studiích, při které každý účastník takto koncipovaného vzdělávacího procesu, verbálně předkládá možné způsoby řešení zadaného problému. Následně je skupinovou diskuzí hledán optimální návrh řešení.

+ Účinná a kreativní metoda v hledání nových nápadů a alternativních přístupů k řešení problémů.
- Velké požadavky na přípravu celé koncepce a na schopnosti školitele (moderátora).

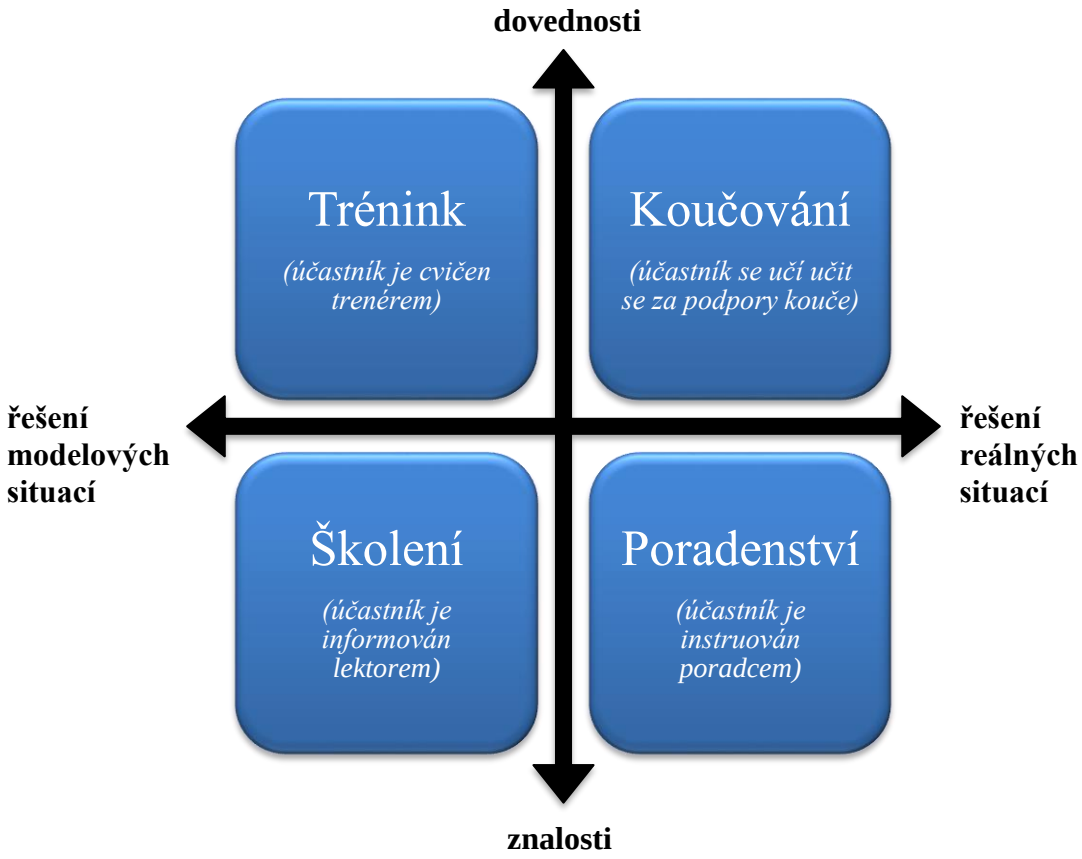
- Simulace – metoda vzdělávání spočívající v hlubší aktivitě a praktičnost, než předchozí metody realizované mimo pracoviště. Účastníkům vzdělávacího procesu je předložen detailní scénář situace (např. běžná pracovní praxe manažerů) a jejich úkolem je v určitém čase přijmout určitá rozhodnutí, která se následně vyhodnocují. Tomu však předchází postupný vývoj od řešení jednodušších problémů, až po řešení složitějších problémů.
  + Formování rozhodovacích a vyjednávacích schopností.
  - Velké požadavky na přípravu celé koncepce a na schopnosti školitele (moderátora).

- Hraní rolí – metoda vzdělávání mířící na praktický a osobnostní rozvoj účastníků, od kterých se očekává vysoká spoluúčast, samostatnost a aktivita s hravostí. V rámci této metody se účastníci vžívají do určitých sociálních rolí včetně jejich vlastností, které následně hrají a poznávají jejich mezilidské vztahy.
  + Rozvoj samostatného myšlení, reagování a schopnost ovládat své emoce.
  - Velké požadavky na přípravu celé koncepce a na schopnosti školitele (moderátora).

- Assessment/Development Centre – metoda vzdělávání (diagnosticko-výcvikový program) využívána při výběru a vzdělávání zpravidla manažerů. O těchto sofistikovaných metodách podrobněji pojednává infografika: Příloha č. 2 – AC/DC – základní rozdíly.
  + Osvojování si nejen znalostí, ale především manažerských dovedností, zvládání stresu, jednání s lidmi, sebeřízení.
  - Velké požadavky na přípravu a technické vybavení.

- Outdoorové aktivity – metoda vzdělávání spočívající v teambuildingové koncepci, při které zaměstnanci provozují sportovní aktivity ve volné přírodě, čímž dochází k rozvíjení přirozené schopnosti komunikovat, analyzovat, rozhodovat, plánovat, realizovat, organizovat, hodnotit, vybírat, koordinovat, kooperovat a vést, podobně jako v manažerské či běžné zaměstnanecké praxi.
    + Zdokonalování pracovních schopností a manažerských dovedností.
    - Velké požadavky na přípravu celé akce. Nutnost překonání určitých předsudků a problémů - neochota hrát si, obavy ze zesměšnění, averze k pohybovým aktivitám apod.

Bartoňková (2010, s. 156-158) dále uvádí členění metody firemního vzdělávání dle činnosti, dle fází a typů vzdělávacího procesu. První jmenovaná kategorizace (dle činnosti), je založena na zajímavých kritériích řešení modelových/reálných situací a problematice znalostí a dovedností. Tato vzdělávací metodika je dále členěna do čtyř oblastí: trénink (účastník je cvičen trenérem), koučování (účastník se učí učit se za podpory kouče), školení (účastník je informován lektorem) a poradenství (účastník je instruován poradcem). Zároveň pokud jde o znalosti, největší efektivitu vykazuje metoda školení a poradenství, pokud jde o dovednosti, největší efektivitu vykazuje trénink a koučování, pokud jde o řešení modelových situací, největší efektivitu vykazuje trénink a školení, pokud jde o řešení reálných situací, největší efektivitu vykazuje koučování, poradenství.



Obrázek č. 3 - Klasifikace metod vzdělávání dle činnosti (Bartoňková, 2010, s. 157)

Druhá jmenovaná kategorizace (dle fází a typů vzdělávacího procesu) de facto zahrnuje baterii běžných a specifických metod uzpůsobených firemnímu prostředí:

- Metody vstupní (analýza obav a očekávání, vytváření týmů, Ice-breaking (prolomení ledů);
- Metody motivační/aktivizační (společné cíle, motivační vyprávění, rozhovor anebo zpětná vazba);
- Metody expoziční/seznamovací s obsahy (přednáška (s diskuzí), cvičení, seminář);
- Metody fixace a aplikace (diskuze, moderace, řešení problémů, případové studie, simulace, hraná rolí, dramatizace, manažerské hry, brainstorming…);
- Metody samostatného sebeřízeného učení (samostudium, učení se za pomocí audia/videa);
- Metody diagnostické (vyhodnocení kvality osvojeného, test, zkouška, hodnocení výkonu zaměstnance).

1.6.4 Hodnocení vzdělávání

Interně realizované podnikové vzdělávání je zapotřebí v rámci poslední fáze systému vzdělávání evaluačně[50] měřit. Jde především o sledování jeho efektivity, efektivnosti (účinnosti) a výsledků vzdělávání a učení dospělých.

Pro vymezení výše uvedených pojmů lze terminologicky vycházet z andragogického slovníku. Efektivita znamená *„poměr mezi všemi dosaženými výstupy a všemi vynaloženými vstupy"*[51]. Efektivnost znamená *„stupeň dosažení stanovených cílů bez ohledu na náklady"*[52]. Efektivita učení představuje *„snahu o optimalizaci edukačních procesů ve vzdělávání dospělých, zkoumání a hodnocení, nakolik jsou různé formy učení efektivní"*[53]. Efektivnost vzdělávání dospělých znamená *„poměr mezi přínosem vzdělávací akce a vynaloženými náklady, případně úsilím účastníka vzdělávání"*[54].

---

[50] Pojem *Hodnocení* se více váže k ověřování konkrétně naučeného (znalosti, dovednosti…). *Evaluace,* jakožto pojem a proces všestranného charakteru, se navíc zaměřuje i na míru spokojenosti a využití naučeného pří výkonu práce (Bartoňková, 2010, s. 182).
V rámci této práce jsou termíny (evaluace, hodnocení) chápány a využívány synonymně.

[51] Vzdělávací aktivita, pomocí které se včetně vynaložených nákladů (finance, čas) ve výsledku zapříčiní dosažení větších a kvalitnějších znalostí a dovedností, představuje vyšší efektivitu, než vzdělávací program s byť srovnatelnými výsledky, avšak s vyššími náklady.

[52] Vzdělávací aktivita a její výstupy, pomocí kterých dochází k naplnění předem plánovaných cílům vzdělávání, nejvíce naplňuje kritéria efektivnosti (účinnosti).

[53] Andragogický slovník navíc doplňuje, že ke kvantifikaci hodnocení efektivnosti učení se přiblížil PhDr. Václav Kulič, CSc. z Pedagogického ústavu J. A. Komenského Československé akademie věd, který ve své teorii efektivnosti učení a vzdělávání rozlišuje tři složky efektivity: cílovou, procesuální, rezultativní a nákladovou. Přičemž rezultativní efektivitu (výsledky, produktivita, dosahované znalosti) lze poměrně snadno kvantifikovat a měřit, avšak procesuální efektivitu (podmiňující faktory na straně subjektu vzdělávání, edukační prostředí mající vliv na efektivitu) je obtížné komplexně a objektivně vyhodnocovat.

[54] Efektivitou vzdělávání a rozvoje se především zabývají organizace pečující tímto směrem o své zaměstnance. Výsledkem efektivity je hledání optimálního vztahu mezi finanční, materiální náročností vzdělávací akce (vstupy) a faktickým přínosem pro zaměstnance a firmu – získané znalosti, dovednosti, vědomosti s využitím jak v pracovním, tak v soukromém život, zvýšená produktivita práce, výkonnost

Hodnocení výsledků vzdělávání potažmo výsledků učení, vykreslují evaluační a metodologické postupy měřící dosažené vzdělávací výsledky[55], přičemž *„ve vzdělávání dospělých není hodnocení vzdělávacích výsledků příliš rozvinuto, nejsou k dispozici přesné měřící nástroje. Hodnocení je omezeno na subjektivní odhady nárůstu vědomostí ze strany účastníků vzdělávání, kteří tyto odhady vyjadřují v dotaznících nebo v rozhovorech. Rovněž není rozpracována metodika objektivního zjišťování a měření efektů vzdělávání, zejména jako přínos pro profesní a jinou praxi účastníků vzdělávání. Uplatňují se ale různé formy hodnocení výstupů vzdělávacích akcí ve srovnání se vstupním stavem"* (Průcha, Veteška, 2014, s. 96-301).

Bartoňková (2010, s. 181) návazně předkládá užší definici hodnocení/evaluace firemního vzdělávání jakožto procesu, pomocí kterého dochází k určení stavu, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel, jaký závěr přináší porovnávání cíleně formulovaného žádoucího chování s dosaženými výsledky. Zkrátka zda byl problém v rámci analýzy vzdělávacích potřeb vyřešen, přičemž na hodnocení firemního vzdělávání je možné pohlížet prostřednictvím aspektů efektivity, kdy první z nich je z hlediska měření stěžejní:

Andragogická efektivita

→ Naplněná, nenaplněná předem identifikovaná vzdělávací potřeba

Ekonomická efektivita

→ Přínosná, ztrátová vzdělávací akce

pracovníků, zvýšení kvality výrobků a služeb, zvýšení motivace anebo snížení fluktuace zaměstnanců (výstupy).

[55] Produkty vzdělávacích procesů vznikajících na straně učících se subjektů. V podstatě se vzdělávacími výsledky míní znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje.

Ekonomickou efektivitu vzdělávání v souvislosti s profesním vzděláváním dospělých zdůrazňuje Mužík (2010, s. 236-264). V této oblasti vzdělávání nejde pouze o efektivitu didaktickou (nárůst poznatků, osvojení vědomostí, dovedností). I přestože hlavním cílem profesního vzdělávání zůstává zvýšení pracovního výkonu s vlivem na produktivitu práce, nedílnou součástí je i sledování hospodaření firmy ve vztahu k efektivnosti realizovaných vzdělávacích aktivit. To však představuje problém v hledání příčinné souvislosti mezi vzděláváním a konkrétním efektem vyjádřeným ve finančních prostředích.

Bartoňková (2010, s. 181-182) v kontextu hodnocení firemního vzdělávání také hovoří o třech rovinách, v rámci kterých lze tuto oblast vzdělávání vyhodnocovat a u které bychom měli mít rozhodnuty způsoby, nástroje a kritéria evaluace již před a při procesu plánování/formulování (strategií, cílů a konkrétních vzdělávacích aktivit):

→ Vyhodnocování a sledování vnitropodnikové strategie (firemního) vzdělávání;
→ Vyhodnocování systému (firemního) vzdělávání (komplexně, parciálně);
→ Vyhodnocování konkrétní vzdělávací aktivity;

Smyslem hodnocení/evaluace firemního vzdělávání je sledování jak měkkých, tak tvrdých dat, a to nejlépe s ekonomickým přesahem. Samotný proces vyhodnocování se tedy zabývá i záležitostmi jako jsou obsah, organizace, realizace, prostředí, lektoři (včetně metodik a technik), studijní materiály vzdělávací aktivity, využitelnost poznatků v praxi a dalšími souvislostmi, za kterých se vzdělávací akce uskutečňuje. Tyto zjištění slouží k identifikaci silných a slabých stránek vzdělávací akce, pomáhají dosahovat očekávaných výsledků mezi účastníky, přispívají k určení nákladů a přínosů vzdělávací akce (např. nejefektivnější technika), napomáhají manažerům poodhalit, kteří zaměstnanci si ze vzdělávací aktivity odnesou co největší užitek a v neposlední řadě posilují důvěru v hodnotu a smysl vzdělávání v organizaci (Bartoňková, 2010, s. 182-183).

Na proces evaluace interního vzdělávání lze pohlížet i optikou přístupových fází, o kterých Dvořáková (2007) rozlišně pojednává na základě hlediska:

- *času*
  → hodnocení před, v průběhu, na konci či po skončení vzdělávání
- *účelu*
  → předběžné hodnocení - ex ante[56]
  → následné, dodatečné hodnocení – ex post[57]
- *fází a cílů*
  → formativní hodnocení – formování probíhající vzdělávací aktivity[58]
  → normativní hodnocení – finální, souhrnné hodnocení[59]
- *zadavatele*
  → externí hodnocení
  → interní hodnocení
- *úrovní*
  → konkrétnější evaluační modely (např. Kirkpatrickův, Hablinův přístup)
- *autorství*
  → subjektivní
  → objektivní
- *trvání*
  → krátkodobá
  → dlouhodobá

Přičemž je zapotřebí brát v potaz určité překážky, které mohou při evaluačním procesu u jednotlivých zúčastněných nastat. Na straně zadavatele vzdělávací aktivity se

[56] Napomáhá zajistit maximální promyšlenost vzdělávací aktivity.

[57] Posuzuje a rekapituluje celou vzdělávací aktivitu včetně analýzy použitých zdrojů, efektivnosti, účinnosti atd.

[58] Umožňuje nápravu zjištěných nedostatků ještě v průběhu vzdělávací aktivity, zpravidla prostřednictvím hospitace, pozorování, rozhovoru.

[59] Bilancuje nad vstupními požadavky v rámci analýzy vzdělávacích potřeb prostřednictvím nástrojových testů, dotazníků či pozorováním poskytuje výstupy důležité pro následnou vzdělávací akci a navazující personální činnosti.

může jednat o bariéry typu: absence či nedostatečně stanové cíle vzdělávání, k hodnocení je zaujímáno negativní stanovisko (finanční, časová náročnost, irelevance), obavy z výsledků hodnocení, vedení organizace nejeví o hodnocení vzdělávání zájem, nízká erudovanost v oblasti evaluace vzdělávání[60]. Na straně účastníka vzdělávací aktivity se může jednat o překážky typu: pocit ohrožení a obavy z hodnocení, despekt k samotné a dílčí evaluaci (vyšší postavení v organizaci, považování některých metod hodnocení za infantilní, nepřijatelné, překonané – testy, zkoušky, smajlíkové dotazníky), předčasné odchody ze vzdělávací aktivity a zabránění tak provedení hodnocení. Na straně lektora vzdělávací aktivity se může jednat o bariéry typu obdobných jako u zadavatele - obavy z výsledků hodnocení, neochota se hodnocením zabývat (Brázdová, 2000).

Otázkou zůstává, jak proces evaluace interního vzdělávání funguje detailněji a z jakých konkrétních měřících metod můžeme vybírat. Mezi asi nejznámější přístupy k měření výsledků vzdělávání v prostředí organizace lze považovat tzv. Kirkpatrickův model.[61]

Fiala (2019, s. 20-24) o tomto hodnotícím nástroji pojednává v režimu komparace jeho starší a inovované verze. Původní forma Kirkpatrickova modelu je postavena na pořadí čtyř úrovňových kategorií (reakce → učení → chování → výsledky), přičemž první úroveň (reakce)[62] zkoumá kladnou či zápornou odezvu účastníků vzdělávacího procesu. Kladná reakce směrem ke vzdělávacímu programu představuje nanejvýš důležitý moment k úspěšné aktivaci motivace a k přenesení nových poznatků, tedy posunutí se do dalších

[60] Zaměstnanci útvaru zaměřeného na vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů potažmo interní školitelé, musejí mít alespoň základní povědomí o procesu evaluace. *„Klíčovými slovy pro provádění hodnocení v organizaci jsou proveditelnost a pružnost“* (Bartoňková, 2010, s. 192).

[61] Podnětem k vytvoření a rozvoji evaluačního prostředku z produkce Donalda Kirkpatricka (1959), obecně přispěli příliš úzké až triviální hodnocení spokojenosti účastníků, a to pouze s průběhem vzdělávací aktivity. Tyto jednoduché evaluační tendence přežívají dodnes a zároveň neposkytují žádoucí a podrobné informace o účincích a efektivitě vzdělávacích procesů v rámci fungování organizace. Kirkpatricků model se stal proto předlohou pro další evaluační nástroje orientující se především na cíl (Fiala, 2019).

[62] Hledáme odpověď na otázku „Líbilo se jim to?“ (Bartoňková, 2010, s. 186).

úrovní Kirkpatrickova modelu.
Druhá úroveň (učení, poznání)[63] měří míru změny a zlepšení znalostí, schopností a postojů, nutných k předpokládané změně chování.
Třetí úroveň (chování)[64] představuje prakticky nejsložitější a časově nejnáročnější fázi celého evaluačního modelu. Dochází zde ke sledování nabytých poznatků a jejich faktické převedení respektive využívání v každodenní pracovní činnosti. Úspěšná změna chování vyžaduje splnění několika důležitých kritérií: motivace zaměstnance ke změně samotným školením, zaměstnanec musí prostřednictvím školení vědět co a jakým způsobem změnit, zaměstnanec se musí nacházet v příhodném vnitropodnikovém pracovním prostřední, zaměstnanec musí být za dosažení pozitivní a žádoucí změny hmotně či nehmotně odměněn, zaměstnanec potřebuje čas na vstřebání nových poznatků a k jejich aplikaci do praxe[65].

Čtvrtá úroveň (výsledky)[66] komparativně měří stav určitého jevu (např. produktivita práce) před a po ukončení vzdělávací aktivity, a to v kontextu předem formulovaných, měřitelných a žádoucích cílů vzdělávání, které je nezbytné konfrontovat s aktuálně zjištěnými fakty, přičemž zaměření evaluace se nevztahuje pouze na účastníka vzdělávacího procesu, nýbrž také na celou organizaci. Čtvrtá úroveň Kirkpatrickova modelu představuje také určitou tenzi na evaluátory působící především v komerční sféře. Jejich úkolem je totiž co nejdetailnější vyjádření efektivity a přínosu vzdělávací aktivity v rámci hospodářského výsledku organizace[67].

---

[63] Hledáme odpověď na otázku „Naučili se to?“ (Bartoňková, 2010, s. 186).

[64] Hledáme odpověď na otázku „Použili to na pracovišti?“ (Bartoňková, 2010, s. 186).

[65] Hovoří se alespoň o třech měsících.

[66] Hledáme odpověď na otázku „Došlo ke změně efektivity organizace?“ (Bartoňková, 2010, s. 186).

[67] Jde například o zodpovězení otázek typu:
V případě organizace: O kolik se zvýšila produkce v kontextu vzdělávací aktivity mířící na zavedení nových technologických postupů, o kolik se zvýšila prodejnost v kontextu vzdělávací aktivity mířící na obchodní, negociační a obecně komunikační dovednosti, kolik se ušetřilo díky implementaci e-learningového programu. V případě zaměstnance: Jak se změnily jeho pracovní postupy v kontextu

Kirkpatrickův model je mnohdy také doplňován o tzv. Phillipsův model, který k původní čtyř úrovňové koncepci přidává pátou úroveň (návratnost investic[68]), spočívající v měření ekonomické efektivity investic zdrojů do vzdělávacího procesu. Díky tomu může například vyplynout, že i navzdory vysoké kvalitě a přínosu vzdělávací aktivity, vynaložené náklady nejsou v odpovídajícím poměru.

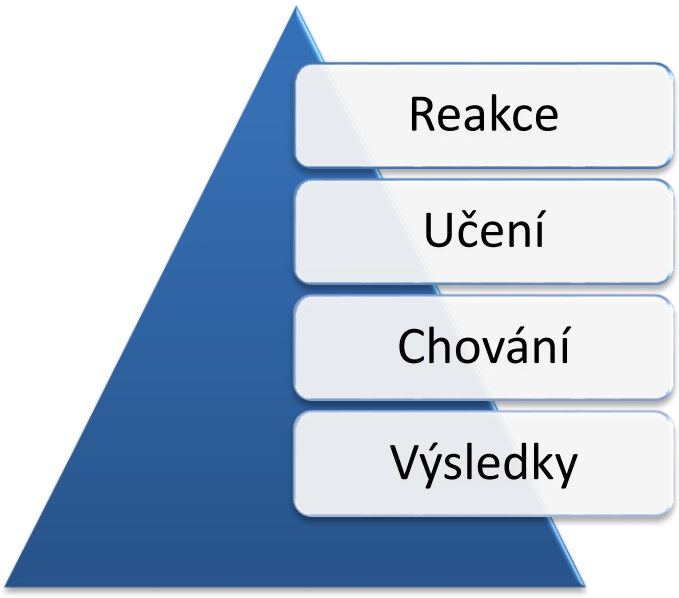
Obrázek č. 4 - Původní Kirkpatrickův model evaluace vzdělávání

Inovovaná verze Kirkpatrickova modelu přináší přístup stavět vzdělávací aktivitu obráceně, současně se zapojením managementu, personalistů, vzdělavatelů, a to od počátku plánování vzdělávání. Konec původního modelu v tomto případě představuje začátek. První úroveň (výsledky) definuje cíle výstupů - požadované úspěchy a výsledky. Druhá úroveň (chování) definuje chování, které přispívá k naplnění cílů – faktory úspěchu. Při této úrovni dochází k detailnějšímu návrhu vzdělávací aktivity (včetně měřících nástrojů) potažmo k její samotné realizaci. Třetí úroveň (učení) definuje konkrétní znalosti, dovednosti, postoje a kompetence nutných ke změně chování. Při této úrovni dochází k detailnějšímu návrhu vzdělávací aktivity (včetně měřících nástrojů)

realizace vzdělávací aktivity, jak a které pracovní dovednosti se zlepšily v kontextu realizace vzdělávací aktivity, přičemž při evaluaci je vhodné zapojit nejen účastníka vzdělávací aktivity, ale také personalisty, přímé nadřízené, další management organizace či lektora.

[68] Zjednodušeně se hledá odpověď na otázku „Vyplatilo se to?“ (Bartoňková, 2010, s. 189).

potažmo k její samotné realizaci. Čtvrtá úroveň (reakce) definuje konkrétní vzdělávací obsah s ohledem na vzdělávací prostředí a podmínky učení. Při této úrovni se vzdělávací aktivita realizuje a po jejím skončení dochází k prezentaci zjištěních, zpátky po zmíněných úrovních (Fiala, 2019, s. 20-24, Pituchová, 2013).



Obrázek č. 5 - Inovovaný Kirkpatrickův model evaluace vzdělávání

V oblasti evaluace interního vzdělávání se dle Bartoňkové (2010, s. 189-191) částečně setkáváme s měřením úrovně kompetencí, díky kterému můžeme *„zjistit velikost rozdílu mezi skutečným stavem a požadovaným stavem. Je to tedy přístup, který je uplatnitelný jak v rámci identifikace vzdělávacích potřeb, tak v rámci evaluace firemního vzdělávání. Poznání tohoto rozdílu je klíčovým předpokladem k tomu, aby ho bylo možné odstranit nebo alespoň zmenšit či vyhodnotit konkrétní přínosy již realizované vzdělávací akce“*. K docílení výše uvedeného nám poslouží teoretický výčet metod a nástrojů k měření úrovně kompetencí v rámci evaluace interního vzdělávání obecně:

Behaviorální metody, v tomto případě přístup orientovaný na kompetence chování, se zaměřuje na přímé pozorování zaměstnance v pracovním procesu. Pozorovatelé sledují a hodnotí indikátory chování (pozitivní, negativní projevy dané kompetence) v podnětových situacích (stavy, události, které umožňují danou kompetenci projevit).

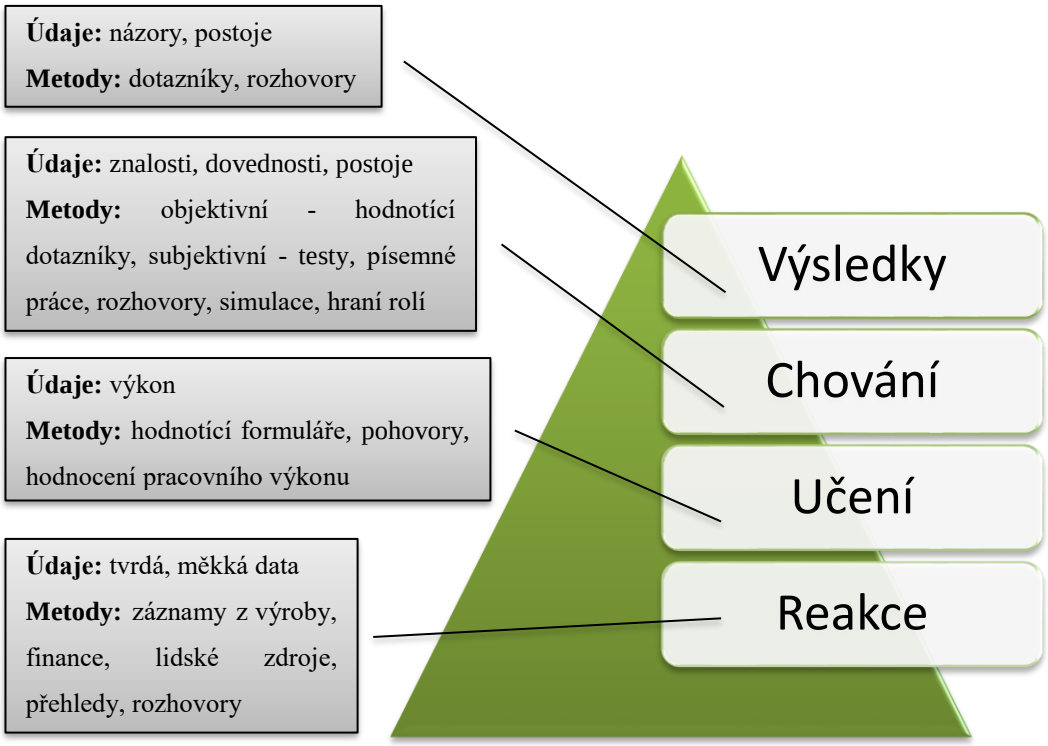
Analogové metody jsou stavěny na podobnosti mezi inscenačními situacemi, v rámci kterých dochází k posuzování kompetencí a mezi faktickým výkonem práce

zaměstnance. Metody se používají tedy v reálných situacích nebo v případech jim podobných, s cílem měřit bezprostřední chování zaměstnance díky vyvolaným podnětovým situacím. Jedná se například o metody: *skupinová cvičení, hraní rolí, prezentace, případová studie, časově termínované zkoušky (např. třídění došlé pošty mající vliv na rozhodování, odolnost vůči stresu, sebeřízení)*.

Analytické metody představují protiklad k analogovým metodám. Jde o situace, v nichž se hodnotí dané kompetence, a které mohou být odlišné od pracovní reality. Dochází zde ke sledování kompetencí ve smyslu kvalit člověka, charakteristik osobnosti, skupinových rysů apod. Jedná se například o metody: *testy osobnosti, dotazníky zjišťující míru temperamentu a stylu osobnosti, motivační testy a další psychometrické nástroje*.

Speciální metody představují nadstavbově složitější systém měření kompetencí. Jedná se například o metody: *CBI*[69] *– sledování a analyzování minulých událostí v kontextu (ne)přítomnosti kompetence, 360° zpětná vazba – tzv. metoda anonymního hodnocení jednotlivce (kompetence, pracovní výkon…) zpravidla za pomoci dotazníkového šetření tak, že hodnocený je hodnocen jak svými kolegy, tak podřízenými a nadřízenými. Zároveň hodnotí sám sebe – sebehodnocení*.

[69] Competency based interview.



Obrázek č. 6 - Původní Kirkpatrickův model evaluace vzdělávání včetně sledovaných údajů a používaných metod - převzato z hodnotící matice (Belcourt, Wright, 1998) do koncizní podoby

Trdá (2019, s. 12-13) se ve svém příspěvku zajímavě a především prakticky zamýšlí nad tím, v čem tkví a co určuje kvalitu vzdělávání, což pro evaluaci interního vzdělávání představuje jeden ze stěžejních bodů. Autorka dochází k tezi, že měřením efektivity vzdělávání sledujeme pohyb k určité změně. Abychom obdrželi odpovědi na naše otázky, musíme si vzdělávacími cíli důkladně vymezit, co se má změnit a co od změny očekáváme. Jinými slovy, „*vyhodnocení míry změny je právě vyhodnocením efektivity vzdělávání*“.

Autorka dále hovoří, že k měření efektivity interního vzdělávání lze využít celou řadu evaluačních nástrojů. Některé nástroje účinky vzdělávání sledují jen z části, některé poskytují hlubší evaluaci. Je zapotřebí však zmínit, že případná úskalí měření nespočívají jen v samotných hodnotících prostředcích, ale i v povaze vzdělávacích aktivit, jejichž kvalitu, efektivitu potažmo návratnost vložených investic někdy změříme snáze a jindy s obtížemi. Z obecného výčtu měřících nástrojů efektivity vzdělávání, můžeme dle autorky zmínit například hodnotící dotazníky, testy, rozhovory, development centra či rating vzdělávání, které autora dále prakticky popisuje.

Hodnotící dotazníky obvykle představuji standardní měření vzdělávání v papírové podobě, kdy se účastníci vzdělávacího procesu vyjadřují ke vzdělávací aktivitě (celkový dojem, obsah školení, organizační zajištění, lektor…) pomocí bodových škál, známkami jako ve škole či smajlíky[70]. Hlubšího významu tento hodnotící nástroj nabývá v momentě, když se dotazníkem tážeme na užitečnost, konkrétní přínosnost či na přidanou hodnotu vzdělávací akce.

Testy se hojně vyskytují u měření efektivity vzdělávání tvrdých dovedností, zpravidla zakončené potvrzením, že jsem odborně, zákonně, periodicky proškolen, což je při využití testů u měkkých dovedností přece jenom složitější. Úskalím testů je však právě moment a vědomí povinnosti něco splnit. Pokud vzdělávací aktivita končí testem, naše pozornost se sice mobilizuje, ale existuje riziko, že dojde k pouhému mechanickému zapamatování informací (jako se občas stává ve škole) oproti přemýšlení nad podstatou věcí samotných. Proto je lepší v testech využívat otevřené otázky, případové studie, čímž zapříčinit propojování informací a větší aktivitu zamyšlení. Testy se tedy zpravidla zaměřují na ověření získaných a již znalých informací a znalostí, než na dovednosti jako takové. „*Něco vědět neznamená něco umět, nebo dokonce to používat. Přiznejme si, často víme, co bychom měli dělat. Víme to, ale neděláme. Mezi znalostí a konáním rozhodně není rovnítko*“.

Rozhovory pomáhají tam, kde hodnotící dotazníky nestačí a kdy je zapotřebí zjistit hlubší význam souvislostí (odůvodněné názory na dílčí části vzdělávací aktivity, aplikovatelnost výsledků vzdělávacího procesu do praxe), avšak s větší organizační a časovou náročností. Rozhovory navíc umožňují komplexní a hloubkovou zpětnovazební interakci mezi účastníky a zainteresovanými osobami vzdělávacího procesu (vzdělávaný, lektor, nadřízený).

Development centra představují daleko rozsáhlejší časovou a organizační přípravu, než rozhovory. Dokáží hodnotit dovednosti, motivaci a prostoje více účastníků

[70] Jedná se o tzv. happy sheets – otázky zaměřené na emoce (např. líbila vs. nelíbila se nám vzdělávací akce). Tyto otázky svědčí spíše o kvalitě dílčích částí vzdělávací aktivity (např. schopnost lektora vyvolat pozitivní emoce), než o kvalitě vzdělávací akce jako takové.

vzdělávacího procesu najednou, tím, že je sledují při výkonu různých úkolů (jak se chovají, co dělají, jak komunikují…). „*Jejich nejběžnější využití je na začátku firemního vzdělávání, kdy lze jejich prostřednictvím určit, jaké kompetence účastníků rozvíjet*[71]. *Pro účely zjišťování efektivity vzdělávání je však podstatnější jejich využití na konci vzdělávacího cyklu, respektive porovnání rozdílu, jaký byl stav na začátku a po ukončení vzdělávání*".

Rating vzdělávání shlukuje výhody předchozích nástrojů do sofistikovaného dotazníku, který škálově evaluuje části podílející se na efektivitě vzdělávání (kvalita, způsob nastavení cílů vzdělávání včetně jejich dosažení, analýza a její rozsah v kontextu vzdělávacích potřeb, emoční rozpoložení, motivace, proměna informace v dovednost, využití informace a její aplikace či míra dosažení požadované změny).

Závěrem této kapitoly si autor dovoluje uvést dvě vyřčeně teze. První, z autorova pohledu zásadní myšlenku přináší Medlíková (2019a), která v příspěvku *„Evaluace není sprosté slovo"* zmiňuje následující: *„Ideální formou evaluace je evaluace typu pretest – test – retest, tedy měření před vzdělávací akcí, po vzdělávací akci a poté ještě jednou s odstupem času. Evaluace pretest poskytuje hodnotící informace o vstupních znalostech a dovednostech, poznání účastníků a jejich očekávání, nikoliv o dopadech vzdělávací akce. Evaluace test potom poskytuje komplexní hodnocení vzdělávacího procesu včetně možného prvotního ověření získaných znalostí a dovedností. Skutečně optimální evaluace však probíhá před vzdělávací akcí, během ní (dlouhodobější vzdělávací programy), na konci akce a s odstupem času (např. přímá aplikace získaných poznatků do praxe)"*.[72]

---

[71] V tomto momentě je zapotřebí disponovat na všechny směry srozumitelným kompetenčním modelem, propracovanými přípravnými rozhovory, vstupními testy atd.

[72] Autorka zároveň předkládá nejběžnější možnosti, jak vyhodnotit přínos vzdělávací aktivity po ukončení kurzu. Těmito možnostmi jsou 1. Hodnotící zprávy obsahující zpravidla cíl, charakteristiku programu, popis průběhu akce, způsob práce včetně míry zapojení účastníků, účastníky preferovaná témata a dotazy, doporučení lektora k účastníkům, případně k dalším návazným vzdělávacím aktivitám. 2. Setkání se zadavatelem za účelem zpětné vazby a návrhu dalších kroků (setkání v rozmezí několika dnů po akci, na kterém se probírá průběh akce, zapojení posluchačů, jejich preference a zejména bezprostřední dopad akce na práci účastníků či na jejich chování). 3. Dotazníky, které okamžitě po akci vyplňují účastníci, za účelem

Druhé, přímočařejší tvrzení v souvislosti s touto podkapitolou předkládá Kazík (2017, s. 33), který hovoří o tom, že *„bez hodnocení nemá žádné vzdělávání smysl. Pamatujme, že nelze změnit, co nejde změřit. Bez měření se nedá prokázat efekt. Bez důkazu efektu může vzniknout pocit, že je rozvoj jen ztráta času“*.

měření jejich spokojenost se vzdělávací akcí. Jde o rychlé, ale méně efektivní formy, než předcházející evaluační postupy. 4. Evaluační workshopy se zadavatelem a účastníky (zhruba po měsíci od uskutečněné vzdělávací aktivity). Probírá se zde dopad vzdělávací akce, míra implementace získaných dovedností do praxe účastníků a možnosti jejich dalšího rozvoje.

2 INTERNÍ LEKTOR

Mnoho publikací o pojmu lektor potažmo o jeho lektorské činnost pojednávání obecně. Historicky lze konstatovat, že lektor byl původně jakýsi externí univerzitní učitel. V dnešní době se však prostřednictvím personalistických a andragogických publikací, terminologicky a v kontextu vymezení určitých pozic a rolí, setkáváme s lektorem v oblasti vzdělávání dospělých. Lektora lze v takto koncipovaném užším pojetí vymezit jako vzdělavatele dospělých, působícího v oblasti dalšího vzdělávání[73], s cílem odlišit formální (školské) vzdělávání od platformy dalšího vzdělávání (Langer, 2016, s. 14). Bližší vymezení pojmu lektor nabízí i Bednaříková (2006, s. 30), jakožto *„pracovníka, který realizuje interaktivní výukový proces s dospělými účastníky“*. Medlíková (2019) na lektora pohlíží jako na pedagogického pracovníka řídícího výukový proces v dalším vzdělávání a zároveň disponujícího odbornými předpoklady v andragogice. Současně se od lektora očekává i širší teoretický rozhled v dalších oborech (psychologie, etika, filozofie, politika, sociologie atd.).

Obdobnou tezi v podobě teoretického exkurzu a nazírání na lektorskou činnost, nabízí i Langer (2016, s. 209), který pohlíží na práci lektora vzdělávajícího dospělé, ve filozofických psychologických a sociologických souvislostech, přičemž klíčovou disciplínou zůstává andragogika. Filosofické východisko práce lektora spočívá ve vysoké míře odpovědnosti a v jeho pracovní a osobní morálce. Psychologické východisko práce lektora spočívá v teoretických znalostech z oblasti psychologie osobnosti, sociální

[73] Lektorská činnost je upravena v živnostenském zákoně pod číslem 72. Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti.

Národní soustava kvalifikaci zase pojednává o kvalifikačních standardech lektora dalšího vzdělávání, evidovaných pod kódem: 75-001-T (Národní soustava kvalifikací, 2019).

Národní soustava povolání v rámci Katalogu pozic rovněž pojednává o lektorovi dalšího vzdělávání (Národní soustava povolání, 2019). Původně existující Kartotéka typových pozic, která byla později sloučena s Národní soustavou povolání, pojednávala o dílčích pozicích lektora: Lektor, Odborný lektor, Lektor specialista (Mužík, 2010, s. 222-226).

psychologie, vývojové psychologie, psychologie vzdělávání dospělých[74] anebo neuroandragogiky. Sociologické východisko práce lektora spočívá především v teoretických znalostech sociologie vzdělávání. Andragogické východisko práce lektora, spočívá v kontextualitě přípravy, rozvoje a certifikace lektorů, kompetencí lektora a didaktického procesu, přičemž zásadní (i pro tuto práci), je oblast (dalšího) profesního vzdělávání dospělých včetně nejrozpracovanější cílové skupiny z hlediska metodiky vzdělávání a práce s ní, tedy zaměstnanců.

2.1 Role interního lektora

Pojem lektor ve vzdělávání dospělých je dle Mužíka (2010, s. 217) do značné míry stabilizován. Existují však další pojmenování (role) v běžné praxi, užívána a ukazující určitou cestu ke specializaci lektorské potažmo andragogické činnosti.

O nich specificky a s důrazem na jejich nezaměnitelnost hovoří Langer (2016, s. 21 – 28):

Andragog

→ Nejobecnější vystižení role lektora, bez přesnější obsahového zaměření. Pojmenování se zpravidla využívá v teoretickém kontextu. Může jít o role jedince, který se zabývá některou z oblastí teorie a praxe andragogiky, či absolventa vysoké školy potažmo profesionála v oboru Andragogika.

Vzdělavatel dospělých

→ Odbornější a specifičtější pojmenování role andragoga v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých. Rovněž se jedná spíše o pojmenování teoretického rázu, avšak komplexně jde o koncepčního, řídícího, výzkumného, pedagogického, organizačního, správního, administrativního, provozního,

[74] Některými označována také jako andragogická psychologie.

pomocného a jiného pracovníka ovlivňující přímo či nepřímo oblasti vzdělávacího procesu dospělých[75].

Trenér:

→ Zaměřuje se a specializuje se na metody vedoucí k praktickému osvojení dovedností (převádění vědomostí do úrovně dovedností – intelektuálové, motorické, senzomotorické). Jejich uplatnění nalezneme ve výukových kurzech tréninkového typu. Opakované tréninky vedou k vytváření žádoucích návyků a adekvátních postojů, norem chování a jednání.

Instruktor:

→ Zaměřuje se a specializuje se na výcvik v pracovních dovednostech v určitém oboru. Vede praktickou přípravu a instruuje při výkonu práce. Musí disponovat odbornou a metodickou erudicí odrážející kompetence instruktora.

Tutor:

→ Zaměřuje se a specializuje se na oblast distančního vzdělávání[76], tedy jako poradce, pomocník studenta potažmo jeho konzultant, usměrňuje studijní cestu účastníka vzdělávacího procesu, ale také poskytuje zpětnou vazbu zpracovatelům studijních materiálů, metodikům či manažerům vzdělávání. Na roli tutora jsou kladeny především osobnostní a metodické nároky včetně výborných znalostí informačních a komunikačních technologií.

---

[75] Autor u této role uvádí další obecné pojmenování: edukátor, vzdělávající, vychovatel anebo učitel, který se však terminologicky v andragogice nepoužívá.

[76] Multimediální forma řízeného studia, při kterém zpravidla samostatně studující dospělý účastník, přebírá hlavní odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání, přičemž tutor a studující jsou odděleni, dochází k individuálnímu nastavení rychlosti osvojování učiva, které podléhá osobnímu výběru účastníka. Dalším znakem distančního vzdělávání je i flexibilní příprava a distribuce studijních materiálů za současného využití technických a komunikačních prostředků (Palán, 2019c).

Kouč:

→ Zaměřuje se a specializuje se na konzultační a monitorující činnost v rámci vzdělávání na pracovišti. Koučování má individuální charakter s cílem usnadnit pochopení určitých procesů a jevů s následným přenecháním rozhodnutí výběru postupu na koučovaném.

Mentor:

→ Zaměřuje se a specializuje se na motivující, rádcovskou, usměrňovací činnost, v rámci které přímo předává své zkušenosti. Vůči mentorovanému (mentee) vystupuje jako starší, zkušenější a znalejší. Působí většinou na pracovišti a bývá také označován za poradce, konzultanta či rádce.

Moderátor:

→ Zaměřuje se a specializuje se na optimalizační činnost v rámci skupinové práce, skupinového vzdělávání, workshopů, semináři či řízených diskuzí.

Facilitátor:

→ Zaměřuje se a specializuje se na podporu, pomoc a usnadnění v rámci výukového procesu. Zároveň zdůrazňuje aktivní roli účastníka.

Konzultant:

→ Zaměřuje se a specializuje se na určitý obor (nemusí být jen vzdělávání), ve kterém erudovaně dokáže poradit, podat vysvětlení, poskytnout návod, sdělit své odborné stanovisko či vypracovat studii, posudek anebo expertízu.

Mediátor:

→ Zaměřuje se a specializuje se na proces, v němž jsou řešeny sporné záležitosti. V oblasti vzdělávání dospělých se jedná o dílčí roli a vlastnost schopného lektora, který dokáže řešit vyhrocené situace ve výuce (absence komunikace účastníků, komunikace nesměřuje k řešení problémů nebo se komunikace nese v absurdní rovině).

Supervizor:

→ Zaměřuje se a specializuje se na hodnocení kvality a efektivity vzdělávacího procesu. Podává zpětnou vazbu vzdělavateli dospělých, jeho nadřízenému nebo zákazníkovi. Supervize představuje důležitou část rozvoje lektora. Lektoři se mohou při výuce navzájem supervizovat a následně otevřeně analyzovat její kvalitativní parametry.

Autor studijních textů:

→ Zaměřuje se a specializuje se na odbornou přípravu a garanci studijních textů pro dospělé účastníky vzdělávání včetně grafických, stylistických a jazykových úprav.

Metodik:

→ Zaměřuje se a specializuje se na metodickou stránku vzdělávacího procesu. Odpovídá za výběr a aplikaci vhodných forem a metody vzdělávání, učebních, didaktických a technických pomůcek, přípravu projektové dokumentace vzdělávací akce.

Manažer:

→ Zaměřuje se a specializuje se na řídící procesy vzdělávání (příprava, realizace a evaluace) a zároveň za ně nese odpovědnost. Plní obecné manažerské funkce, je erudovaný v oblasti strategického řízení, marketingu, vztahů s veřejností, řízení financí, kvality a řízení lidských zdrojů.

Marketér:

→ Zaměřuje se a specializuje se na obchodní činnosti typické pro podnikající lektory. Nabízí vzdělávací aktivity v komerčním/státním/neziskovém sektoru.

Pro účely této práce je však zapotřebí lektora vymezit v kontextu interního vzdělávání. Barták (2008, s. 118) hovoří o tom, že *„interní lektor je zaměstnancem firmy, která vzdělávání organizuje. Jeho výhodou bývá znalost podniku, vzdělávacích obsahů, možností, účastníků, výhodou firmy nižší náklady"*.

Mužík (2010, s. 218-220) kategorizuje lektory na poli vzdělávání dospělých do čtyř základních skupin[77], přičemž v kontextu interního (vnitropodnikového) vzdělávání hovoří o manažerech a specialistech, tedy interních lektorech, kteří lektorskou činnost vykonávají paralelně se svoji běžnou pracovní náplní či vedle ní. Na druhou stranu lze na základě statistických setření vysledovat, že takto profilovaní interní lektoři jsou v rámci firemního vzdělávání běžně doplňováni externími (profesionálními) lektory.

K tomuto kroku dochází zpravidla tehdy, když organizace nemá vlastního odborníka a nedokáže uspokojit vzdělávací potřebu interní cestou, či když potřebuje kapacitně rozšířit lektorskou základnu (Barták, 2008).

S lidským kapitálem interních lektorů, pracují a využívají ho především velké zaměstnavatelské organizace, ale i menší podniky nejsou výjimkou. Organizace se sofistikovaným interním vzděláváním a interní lektorskou činností, snižují své náklady na vzdělávání. V komerčním prostředí se interní lektoři zpravidla orientují a zabezpečují produktové vzdělávací aktivity (například interní kurz v bance, zaměřený na bankovní produkty poskytované směrem ke klientské veřejnosti). Kdežto v nekomerčním prostředí se interní lektoři zpravidla orientují a zabezpečují specializované, odborné vzdělávací aktivity (například interní kurz v úřadu, zaměřený na agendu/činnost typickou pro daný resort a směřující k dané cílové skupině veřejnosti) (Hroník, 2007).

[77] Lektoři podnikatelé – provozující vlastní živnost orientovanou na lektorskou činnost. Lektoři zaměstnanci – personál vzdělávacích institucí disponující vlastními lektory a odlišující se od vzdělávacích agentur, které si zpravidla najímají externí lektory, dále mezi lektory zaměstnance také spadají profesionální lektoři provozující lektorskou činnost ve finanční, obchodní anebo hoteliérské sféře (výcvik klíčových pozic, školení nových produktů, atd.). Manažeři a specialisté jako lektoři – viz podrobněji výše. Lektoři dobrovolníci v neziskové sféře – zpravidla kvalifikovaná lektorská činnost akvizičního, osvětového, informačního typu v oblasti sociálních služeb, kultury, zájmové činnosti anebo sportu.

Hutar (2014) v rozhovoru s Olgou Medlíkovou parafrázuje aktuální firemní trend zpravidla velkých společností, spočívající v budování vlastní (interní) lektorské základny, zahrnující vybrané a zkušené zaměstnance. Firmy potom externě nakupují pouze a okrajově takové vzdělávací služby, které nejsou interní lektoři schopni pokrýt. Respondentka navíc hovoří o momentu, kdy společnosti vedou vzdělávání tzv. svépomocí a méně již využívají externích agentur či lektorů.

Tato skutečnost vede již nějakou dobu k otázkám, zamýšlejícím se nad obrazně řečeno soumrakem externích vzdělávacích institucí potažmo externích lektorů (Langer, 2016a).[78]

2.2 Kompetence a kvality interního lektora

Odborné publikace čtenáři převážně předkládají obecný výčet prokázaných schopností, znalostí, dovedností a očekávaných (potřebných) hodnot lektora. Autor se tedy co nejlépe pokusí vymezit stěžejní kompetence a kvality lektora v kontextu interního podnikového vzdělávání. Avšak ještě předtím by si autor úvodem dovolil parafrázovat text, který hovoří o tom, že v případě vzdělávání dospělých neplatí rčení „starého psa novým kouskům nenaučíš“, neboť neurobiologické výzkumy vyvrátily, že by se schopnost učení s rostoucím věkem snižovala. Proto neuroandragogika a neurodidaktika hovoří o tom, že by měl školitel znát, jak probíhá proces učení v mozku dospělého jedince, jak tento proces vhodně stimulovat a jak dospělého adekvátně motivovat (Epale, 2018).

Mužík (2010, s. 221), v roce, kdy vyšla jeho monografie (Andragogická didaktika – Řízení vzdělávacího procesu), se k detailnějším kompetencím lektora vyjadřuje ve smyslu dobové absence zákonných předpisů, jednoznačně stanovujících požadavky na lektory v dalším vzdělávání. I když soudobě disponujeme jistými kvalifikačními

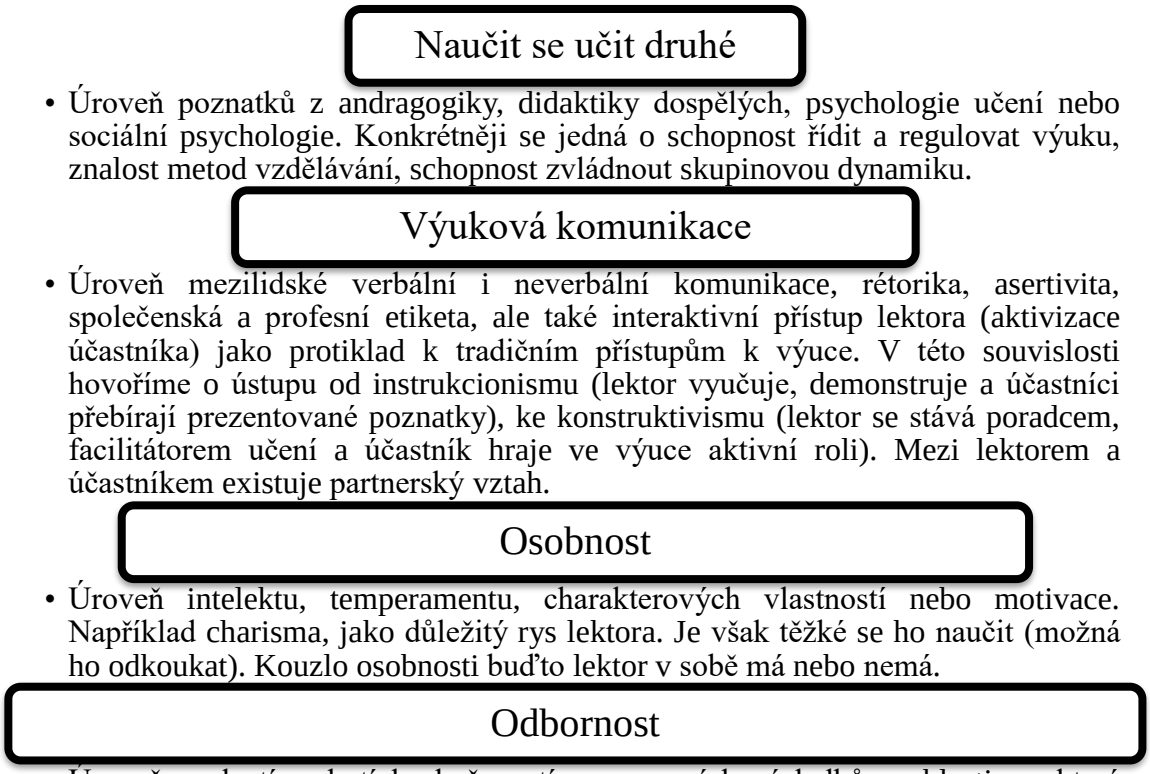
[78] Viz také odborný a zajímavý příspěvek Mirky Dvořákové na téma: Soumrak externích lektorů v rámci konání konference Firemní vzdělávání 2019.

standardy týkající se lektorské činnosti, dokonce i z části legislativně upravenými[79], v podotknuté době se Mužík opíral o Společný evropský rámec učitelských kompetencí a kvalifikací. Tyto a další předpoklady pro pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost, by obdobně mohly platit pro lektory působící v oblasti dalšího vzdělávání. Obecně a rámcově šlo o následující kompetence:

→ Schopnost pracovat s ostatními, tedy být schopen podporovat potenciál každého učícího se jedince, doprovázet ho při rozvoji, dbát na sebeprezentaci, sebevědomě jednat v kontaktu se skupinou i jednotlivcem, aktivně pracovat na svém seberozvoji.
→ Schopnost pracovat s informacemi, technologiemi a znalostmi, tedy informace a znalosti umět získat, analyzovat, reflektovat a předávat dále s použitím vhodných technologií. Být nositelem erudice, patřičných zdrojů informací a vnímat vzdělávání jako celoživotní proces.
→ Schopnost práce se společností a v rámci společnosti, tedy uvědomění si vlastní důležitosti a participace na společenském dění.

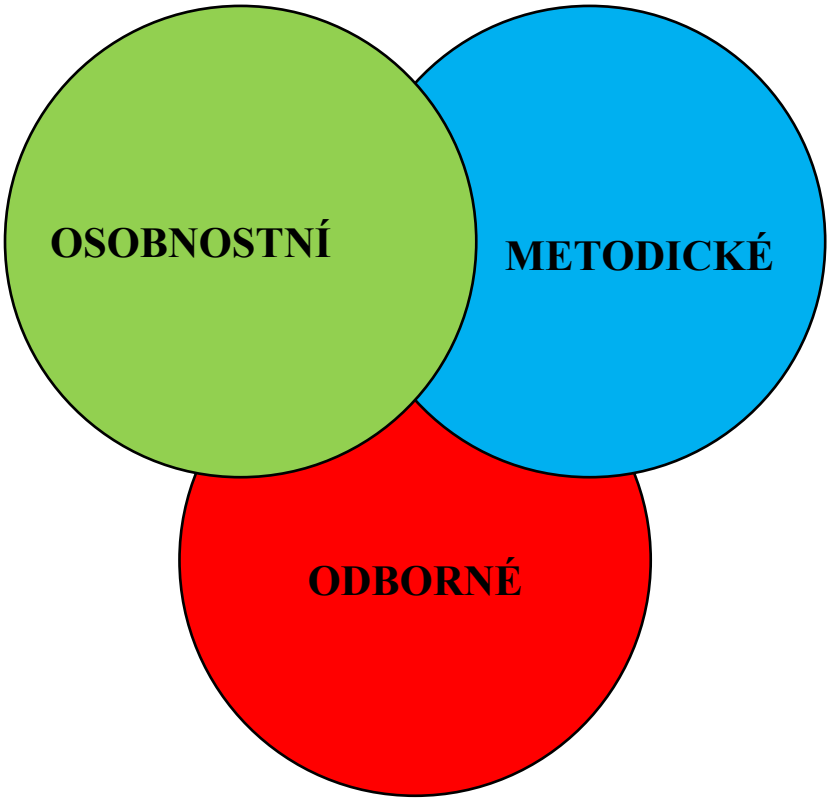
Mužík (2010. s. 229-232) však také nabízí podrobnější oblastní model kompetencí lektora, poukazující na jeho schopnost zastávat a vykonávat lektorskou činnost.

[79] Za styčný zákon kromě podpůrných dokumentů ve formě kvalifikačních standardů, můžeme považovat již zmíněný Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání z roku 2006. Vzdělávání dospělých je jednou z oblastí, ve které se velmi dobře odráží smysl tohoto zákona. Lze tvrdit, že většina lektorů získala a získává své vzdělání v oblasti vzdělávání dospělých neformální cestou a praktickými zkušenostmi, tedy bez formálního vystudování oboru Andragogika. Lektorské dovednosti lektoři získali či získávají zkušenostmi z dlouhodobé praxe, absolvováním studia se zaměřením na školskou pedagogiku, absolvováním kurzů měkkých dovedností apod. Lektorování však není jen umění rétoriky, komunikace a prezentace tématu. U lektorů je očekávána vysoká úroveň teoretických znalostí i praktických lektorských dovedností, mezi které se zahrnují didaktické dovednosti, znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, komunikační atd. Absolvování zkoušky a získání osvědčení o profesní kvalifikaci, jim umožňuje ověřit si prostřednictvím formalizovaného standardu svoji kvalifikaci. Získané osvědčení je veřejnou listinou s celostátní platností sloužící k prokazování dosažené kvalifikace zaměstnavateli (Centrum andragogiky, 2019).



Obrázek č. 7 - Model kompetencí lektora (Mužík, 2010, s. 230)

Za jedno z nejsrozumitelnějších vymezení kompetencí lektorské činnosti, lze považovat pohled Langera (2016, s. 14-15), který hovoří o třech elementárních kompetencích lektora, přičemž dobrý lektor by měl naplnit všechny níže zmíněné neboť dle autora *„mistrovství v jedné kompetenci nemůže nikdy nahradit nedostatečnost v jiné“*.



Obrázek č. 8 - Kompetence lektora (Langer, 2016, s. 15)

ODBORNÉ

→ Kompetence týkající se oboru činnosti lektora. Kompetence zpravidla získané prostřednictvím všeobecného, odborného, dalšího profesního vzdělávání a praxí vykonávané činnosti. Kompetence, které vyžadují nepřetržitou aktualizaci v souladu s vývojem daného oboru včetně mezioborového přesahu.

METODICKÉ

→ Kompetence tvořící komplexní celek znalostí a dovedností, pomocí nichž lektor zvládne dosazení cílů vzdělávání co nejefektivněji. Kompetence předpokládající znalost a zvládání přípravy obsahu vzdělávání, didaktických zásad, forem a metod výuky, schopnost využití učebních pomůcek a didaktické techniky. Kompetence zahrnující dovednosti v oblasti efektivní (non)verbální komunikace, spolupráce, rétoriky, motivace, aktivizace

studentů, řešení problémů a konfliktních situací. Kompetence, které odrážejí andragogické a didaktické znalosti.

OSOBNOSTNÍ

→ Kompetence osobnostních charakteristik lektora. Kompetence zahrnující zájem o studenty, schopnost empatie, trpělivost, tolerance, pozitivní myšlení, smysl pro spravedlivost, důslednost, rozhodnost, schopnost kreativity, flexibility a také smysl pro humor.

Zmíněné kompetence vyjma osobnostních předpokladů, podle Langera (2016, s. 16-17) získáváme zpravidla kontinuální lektorskou přípravou dlouhodobého a krátkodobého charakteru. Do dlouhodobé přípravy lektora můžeme zařadit například formální vzdělávání, další vzdělávání lektorů, péči o psychickou a fyzickou kondici nebo sdružování se v odborných asociacích. Mezi krátkodobou přípravu lektora, autor řadí kladení otázek před realizací a při přípravě konkrétní vzdělávací aktivity: Koho budu učit? Co mám účastníky vzdělávání naučit? Proč to chtějí/musí umět? Jaké metody, pomůcky a techniky použiji?

Po teoretické stránce je zapotřebí se opřít i o andragogický slovník, který pod pojmem „*andragogické kompetence*“, zahrnuje psychosociální, odborné, metodické, manažersko-organizační a marketingové kompetence lektora, obsahující konkrétní znalosti, schopnosti a dovednosti potřebných pro uplatnění se v andragogických rolích a v andragogické profesi (Průcha, Veteška, 2014, s. 34-35).

O kompetencích interního lektora, může hovořit i přímo kompetenční model organizace[80]. Kompetenční model představuje určitou mapu, která reflektuje klíčové kompetence interního lektora, jenž jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí pozice interního lektora v organizaci. Slouží k tomu, aby si ať už začínající nebo zkušený lektor uvědomil

[80] Kompetenční model představuje převodník mezi firemní strategií a řízením lidských zdrojů. Popisuje všechny kompetence, tedy vlastnosti, kvalifikaci, zkušenosti, znalosti, schopnosti, dovednosti a osobnostní charakteristiky, které jsou potřebné k efektivnímu plnění pracovních úkolů a celkovému úspěchu organizace (Management mania, 2016a)

a posoudil, které z klíčových či dílčích kompetencí interního lektora ovládá, a které oblasti by měl dále rozvíjet (Interní lektoři, 2013). Andragogický slovník v této souvislosti hovoří o kompetenčním profilu andragoga – lektora, který se sestavuje dle podmínek a požadavků organizace, a na základě skutečně realizovaných aktivit v rámci lektorské práce (Průcha, Veteška, 2014, s. 35).

S kompetencemi lektora se také skloňují jeho kvality potažmo standardy. V obou případech se pohybujeme v historicky zakořeněné a stále aktuální profesionalizaci lektorů dalšího vzdělávání, která může být chápána, jako osvojování si výše uvedených kompetencí (např. samostudium, kurzy zaměřené na lektorské kompetence atd.). Zmiňovanou a především požadovanou kvalitu lektora, je následně možné ověřovat například prostřednictvím referencí, zpětných vazeb od účastníků vzdělávání, osvědčením či certifikací - především profesní kvalifikace (Lektor dalšího vzdělávání), skládající se ze sedmi oblastí[81] (Dvořáková, 2019).

Svůj pohled na kvalitu a výběr dobrého interního lektora podává i Franců (2019), podle které by tento jedinec měl ctít firemní kulturu (filosofii firmy), být loajální a umět interní firemní vědění předat dál způsobem, který zaměstnance firmy zaujme a podpoří je v jejich osobním rozvoji. Interní lektor by měl také představovat strukturovaného a spíše inovativního než kreativního člověka[82].

[81] (1) sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, včetně z nich vyplývajících kompetencí; (2) rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře včetně volby didaktických pomůcek a metod výuky; (3) zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu; (4) prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozbory příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek; (5) příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou; (6) zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu; (7) hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.

[82] Otázkou zůstává, jestli ideální stav nepředstavuje inovativní kreativita (ve vzdělávání) - objevná tvořivost uvádějící nový a originální nápad či postup do reality, praxe, života a vzdělávání.

O kvalitách interního lektora hovoří i Zaborcová (2019). Zpočátku výčtu jeho kvalit poměrně jednoduše, a to tak, že svou práci dělá rád, je to profesionál, ve své činnosti odborník, zároveň nepřestává být lidský. Výhodou je i smysl pro humor a zvládání emocí, neboť i ve vzdělávacím procesu může dojít na slzy, smích a pláč. Hlouběji se kvalita lektora dle autorky pozná ve chvíli, kdy se orientuje na účastníka vzdělávacího procesu a zaostřuje se na jeho vzdělávací potřeby. Účastník by měl odcházet s dobrým pocitem, nikoliv z lektora, ale především komplexně ze vzdělávací akce a ze sebe, co se nového naučili. Lektor by se měl naladit na vzdělávací skupinu a nejet zarytě po své představové lince co chce splnit, tedy lektoruje ve prospěch účastníka. Na to navazuje další důležitý aspekt, a to aby měl lektor jasné vize, co chce při práci s účastníky dosáhnout, zároveň umět pružně reagovat a mnohdy i rychle improvizovat[83]. Kvalita lektora se odráží nejen od předávání informací, ale také od vztahu mezi lidmi a svou profesí. Tedy mí rád svou práci, lidi, jimž se věnuje, zároveň u obou respektovat limity. Kvalita lektora se pozná také v tom, že dbá o svůj duševní a fyzický život a předchází tak syndromu vyhoření[84]. Lektor, který již nadále nenalézá ve své činnosti smysl a práce ho nebaví, přestává být pro okolí inspirativním a zároveň nenaplňuje svůj závazek, tedy uvědomění si své odpovědnosti za to, že vstupuje do interakce s lidmi, od které se odvíjí vše důležitě navazující.

Svůj pohled na věc, jak zabránit lektorskému vyhoření, vysvětluje komplexně i Medlíková (2019b), která ve chvíli, kdy lektor na sobě pozoruje pokles radosti z práce lektora, averzi vůči lidem, resistenci vůči kladné zpětné vazbě, odpor a nezájem vymýšlet nová témata a zavádět jiné metody práce, navrhuje následující postup:

[83] Autorka se v této souvislosti odkazuje na masarykovskou myšlenku „Cíl musí být pevný, o volbě rozhoduje terén“.

[84] O prevenci syndromu vyhoření lektorů hovoří i Jan Gruber v rozhovoru pro EPALE, ve kterém zmiňuje důležitost kombinace dalších činností s rolí lektora, s cílem utvářet si pestrou a pocitově efektivní práci. Lektorovi se tedy nabízí možnost svoji lektorskou aktivitu obohatit o konzultantskou, diagnostickou, expertní či publikační činnost (Langer, 2019).

→ Být na vzdělávací akci s předstihem za účelem klidné přípravy a vyvarování se stresové situace pozdního příchodu.

→ Zabraňovat a předvídat únavě zahrnující kvalitní a časově odpovídající spánek, cestovatelské plánování (ubytování den předem, upřednostňování vlaku před řízením či cestováním autem, odlehčená komunikace s případným doprovodem), pestré střídání témat a typů vzdělávacích akcí, do kterých se lektor zapojuje.

→ Plánovat si přestávky a delší dobu odpočinku (za účelem osobní potřeby, relaxace, dovolené, ale nikoliv lektorské práce).

→ Narušovat stereotypy (změna image, ale i zažitých schémat, jak má vzdělávací akce zpravidla vypadat – obohacení vzdělávacího programu o atypičnost).

→ Dělat si pohodlí zahrnující dostatek kvalitních modelů (pomocné materiály, vzorové scénáře, formuláře, zavedené postupy, podle kterých lektor řeší různé záležitosti).

→ Být občas sám, uvolnit se, srovnat si myšlenky, využít pozitiv kontemplace[85].

Závěrem této kapitoly si autor dovoluje uvést jakési kompendium desatera kvalitního lektora, vytvořeného Asociací institucí vzdělávání dospělých (2012) a desatera ctnostní (lektorské efektivity) zformulovaného Kazíkem (2017, s. 137). Nejen tyto aktivity vedou k profesionalizaci lektorů a ke zvýšení kvality dalšího (profesního) vzdělávání.

[85] Rozjímání, přemýšlení, uvažování.

Desatero kvalitního lektora

1. Kvalitní lektor je vždy čestný ve vztahu k zaměstnavateli, zadavateli i účastníkům vzdělávání (ke klientovi). Dodržuje etický kodex a další dohodnutá pravidla.

2. Je respektovanou osobností, odborníkem s komplexními a aktuálními poznatky v oboru, ve kterém působí.

3. Dělá svou práci rád a vnímá ji jako poslání. Je vstřícný a přátelský, trpělivý a empatický. Má autoritu, povzbuzuje a vede účastníky, je předvídavý, kreativní a schopný improvizace.

4. Neustále aktualizuje své lektorské a odborné kompetence, účastní se vzdělávacích a rozvojových akcí, studuje odborné zdroje, popř. sám publikuje.

5. Přijímá supervizi své práce jako cestu ke kvalitě.

6. Analyzuje a respektuje potřeby klienta v rámci své odbornosti a zadání. Dosahuje cílů, které se zavázal naplnit.

7. Dokáže provést klienta procesem přípravy, realizace a evaluace vzdělávacího procesu.

8. Zná širokou škálu metod a technik vzdělávání a využívá je s ohledem na obsah a cíle vzdělávání i cílovou skupinu.

9. Je schopen týmové spolupráce.

10. Šíří a podporuje dobré jméno instituce svou profesionalitou, chováním a vystupováním.

Desatero ctnostní (efektivita) lektora

E – Empatie: Chápavá vstřícnost, pokora, otevřenost lektora názorům zadavatelů a účastníků.

F – Fakta: Rozumný výběr podstatných částí tématu, respekt k časovým možnostem, důraz nikoliv věci probrat, ale skutečně naučit.

E – Excelence: Ocenitelná výjimečnost, mobilizace všech svých znalostí, dovedností, kompetencí. Schopnost rozvíjet mnohdy i skrytý potenciál účastníků.

K – Kreativita: Inovace a trendy v každé další rozvojové aktivitě.

T – Teorie: Neustále a srozumitelné prolínání teorie a praxe.

I – Inspirace: Optické a pocitové přesvědčení účastníků, že lektora práce baví.

V – Verifikace: Přesné prokazování přidané hodnoty = zvýšení úrovně kompetence.

I – Inovace: Vedení účastníků k hledání cest ke změnám jejich zaběhnutých postupů.

T – Transparentnost: Používání obrázků, pomůcek, vzorků, fotek, videí přímo při lektorské činnosti.

A – Aplikace: Snaha učit to, co je skutečně potřeba a co můžeme běžně používat. Pomoc účastníkům nacházet hodnotu a přínos.

2.3 Rozvoj interních lektorů[86]

I přestože jsme se rozvoje interních lektorů dotkli v předchozích podkapitolách a také by se mohlo zdát, že z pojmenování kompetencí a kvalit lektorské činnosti logicky vyplývá vzdělávání a rozvoj interních lektorů, autor si dovoluje předložit krátké nahlédnutí do této problematiky.

Jak už bylo zmíněno, trendem firemního vzdělávání je odklon od využívání externích vzdělávacích agentur a budování vlastní lektorské základny. Ačkoli však mají interní lektoři (zaměstnanci) know-how a dlouholetou praxi, často tyto znalosti neumí předat dále. Právě proto je nutné, aby sami prošli školením (tzv. školení školitelů či jinými slovy trénink trenérů) a naučili se své vědomosti a znalosti předávat poutavou formou kolegům zaměstnancům.

Veškerý rozvoj a vzdělávání interních lektorů se nabízí zastřešit takzvaným talent managementem. Tento sofistikovaný systém zahrnuje definování týmu vysoce kvalifikovaných a angažovaných zaměstnanců, včetně detailní práce s talenty, s jejich nadáním a klíčovými kompetencemi, které by měly být v souladu s kompetenčním modelem, potřebami a strategickými cíli organizace. Talent management zahrnuje jak nábor klíčových zaměstnanců, tak vyhledávání talentů z řad stávajících zaměstnanců včetně jejich udržení, zahrnující mimo jiné jejich vzdělávání a rozvoj (Management mania, 2016b). Talent management tak obsáhne až tři čtvrtiny agendy řízení lidských zdrojů (Zíková, 2012).

Trendem posledních let je také budování vlastních a poměrně nákladných interních vzdělávacích středisek, postavených právě na aktivitě a odborném společenství interních lektorů, koučů, mentorů, do nichž samotných firmy investují enormní finanční prostředky. Nejedná se pouze o rozvoj lektorů prostřednictvím standardních kurzů

[86] Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě (EPALE), zdarma nabízí zajímavý online kurz „Lektorské minimum“. Tento sofistikovaný kurz, jenž je určen pro začínající lektory, obsahově nabízí témata od přípravy lektora, přes vlastní výukový proces až po závěrečnou evaluaci. To vše s gamifikačními prvky, líbivým grafickým zpracováním a za doprovodu EPALEbotu.

prezentačních dovedností, komunikace apod., ale i o komplexní zvyšování vzdělání prostřednictvím studia andragogiky a dalších jiných humanitních oborů, v rámci kterých se, ať už přímo či nepřímo studium lektorské činnosti objevuje. Uvnitř organizace či prostřednictvím outsourcingu může fungovat i tzv. development centrum, ve kterém interní lektoři prokazují svoji odbornou, ale i lektorskou způsobilost. Výsledky tohoto rozvojového nástroje jsou například schopny poukázat na skutečnost, jaký interní lektor a jakým způsobem potřebuje zacílit svůj rozvoj, koho posunout z role interního lektora do role interního kouče/mentora. Zkrátka, development centra nabízejí široké pole možností a odpovědí na to, jak může daný interní lektor růst a rozvíjet se (Hutar, 2014).

Rozvoj interních lektorů souvisí také s jejich odměňováním. V rámci odměňování interních lektorů zpravidla používáme sledování kritérií, které nastavuje talent management. Dále také sledování délky odučených kurzů, zpětných vazeb od účastníků, úrovně znalostí lektora, jeho projevu či kvality předávaného obsahu. Objevují se však i tendence vnímat rozvoj lektorů komplexněji. Například možnost interních lektorů, podílet se na dalších procesech v organizaci[87], což u nich vyvolává skutečný pocit, že se na něčem dalším uvnitř organizace spolupodílejí, mají vliv na rozhodování a zároveň se opakovaně využívají jejich přednosti (Zajíčková, 2019).

Na závěr této podkapitoly si autor dovoluje uvést inspirativní odstavec k zamyšlení, který podle jeho názoru odráží nejen přístup interních lektorů směrem k účastníkům vzdělávacího procesu, ale také přístup k samotným interním lektorům. *„Lidé rovněž potřebují dostávat příležitosti ke zdokonalování svých dovedností, také se chtějí učit nové věci. Nemusí to nutně znamenat investice do vzdělávání formou kurzů a školení, jde spíše o diskuzi s jednotlivými zaměstnanci. Zajímat se o jejich zájmy a ambice, které by měly být v souladu se zájmy a cíli organizace, v níž pracují. Velkou roli hraje samozřejmě motivace zaměstnanců, uvědomění si účelnosti své práce a posílení pocitu, že přispívají k něčemu, co má význam nejen pro firmu“* (Fricová, 2019, s. 6).

[87] Interní lektoři se například spolupodílejí na prvním kole náborového procesu tak, že se setkávají s uchazeči o zaměstnání, pro které vytvářejí odborný test pro pozici, na které budou kandidáti pracovat. Takto zaangažování interní lektoři jsou zpravidla navíc uchazečovi budoucí kolegové.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Základní vymezení zkoumané oblasti

Z teoretického pojednání o problematice podnikového vzdělávání s důrazem na jeho interní formu, včetně role a specifických kompetencí interního lektora, se nyní přesuneme k výzkumné části této diplomové práce, pojednávající o interním vzdělávání (lektorování), jakožto o dílčím personálním - andragogickém jevu v prostředí Státního zemědělského intervenčního fondu (dále jen „SZIF“). Předtím, než se autor pustí do jádra výzkumné části, považuje za nutné komplexní sumarizací popsat národní subjekt, ve kterém se dílčí problematika interního vzdělávání bude zkoumat, a to včetně základních informací a činnosti této státní instituce pro další pochopení souvislostí.

3.1 Státní zemědělský intervenční fond

SZIF[88] vznikl 1. 1. 1993 rozdělením ČSFR na dva samostatné státy. SZIF patří mezi jedny z přímo podřízených organizací Ministerstva zemědělský (dále jen „MZe“), konkrétně do kategorie státních fondů.

Před vstupem České republiky do Evropské unie (1. 1. 2004), došlo k přenesení některých činností MZe na SZIF. Jednalo se o agendu agentury SAPARD, neboli speciální předvstupní program pro zemědělství a rozvoj venkova a Sekci pro platební agenturu – Agrární Platební Agentura (APA), čímž došlo k fúzi do jedné platební agentury, kterou dnes představuje Státní zemědělský intervenční fond (Szif, 2013, Euractiv, 2013).

Činnost SZIF je upravena a řízena Zákonem o Státním zemědělském intervenčním fondu, Zákonem o zemědělství, Rozhodnutím o udělení akreditace SZIF (Szif, 2019a).

[88] Dříve Státní fond tržní regulace v zemědělství (SFTR). K faktické změně názvu na Státní zemědělský intervenční fond došlo k 11. 8. 2000, kdy vstoupil v platnost Zákon č. 256/2000 Sb. o Státním zemědělském intervenčním fondu.

Pro účely této práce je stěžejní SZIF vymezit jako akreditovanou platební agenturu, ekonomický instrument státní správy s širokým polem působnosti vůči zemědělské obci a veřejnosti. SZIF zjednodušeně zprostředkovává finanční podpory z Evropské unie a národních zdrojů směrem k tuzemským zemědělcům ve formě dotací, které jsou následně kontrolovány po stránce oprávněnosti užívání. SZIF konkrétněji provádí opatření Společné zemědělské politiky (SZP), administruje a kontroluje přímé platby, Program rozvoje venkova (PRV), Společnou organizaci trhu (SOT) - rostlinné komodity, živočišné komodity, vývozní a dovozní licence, záruky, Operační program Rybářství (OPR), Národní dotace a rovněž administruje a zajišťuje marketingovou podporu národním značkám kvality KLASA, Regionální potravina a Bio včetně propagační kampaně pro podporu biopotravin a ekologického zemědělství (Szif, 2019, Szif, 2019b).

SZIF se aktuálně skládá z centrálního pracoviště v Praze (dále jen „CP SZIF“) a ze sedmi regionálních odborů (dále jen „RO SZIF“) Praha, České Budějovice, Ústí nad Labem, Hradec Králové, Brno, Olomouc a Opava. Každý RO SZIF se dále tříští na okresní pracoviště, která jsou v přímém kontaktu s českými zemědělci, farmáři (žadateli o dotaci)[89]. V čele SZIF stojí generální ředitel[90] a kontrolním orgánem SZIF je dozorčí rada. V rámci stručného popisu personální politiky, počet zaměstnanců SZIF čítá přibližně 1300 zaměstnanců, z toho 1045 představují státní zaměstnanci ve služebním poměru dle Zákona o státní službě a přibližně 254 zaměstnanců v pracovním poměru dle Zákoníku práce. Složení zaměstnanců SZIF tvoří z 65 % ženy a z 35 % muži, přičemž nejpočetnější věkovou skupinou představují zaměstnanci ve věku 36 let a více, zatímco nejkvalifikovanější skupinu představují 76 % zaměstnanců s vysokoškolským (magisterským) vzděláním (Szif, 2019b).

[89] Konkrétněji se jedná o pětašedesát Oddělení příjmu žádostí a LPIS (OPŽL), situovaných v regionálních a dalších okresních městech.

[90] Současným generálním ředitelem je Ing. Martin Šebestyán, MBA.

Rok	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Počet	26	20	16	17	17	18	19	20	28	132	221	325
Rok	2004	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Počet	670	718	900	854	865	1087	1101	1184	1197	1245	1299	1307

Tabulka č. 1 - Počet zaměstnanců SZIF

Z výčtu rozsáhlé agendy SZIF a jeho rozlehlé územní působnosti vyplývá, že organizace v sobě zahrnuje širokou paletu služebně-zaměstnaneckých[91] profesí, nutných k jejímu fungování. V organizační struktuře nalezneme jak pozice zaměřené svoji odbornou činností ven, směrem k zemědělské veřejnosti: např. administrátoři žádostí, kontroloři, terénní inspektoři, ekonomové, metodici, právníci, marketéři, tiskový mluvčí, tak i pozice zaměřené svoji odbornou činností dovnitř organizace: auditoři, personalisté, IT, ekonomové a další profesní pozice[92] zajišťující vnitřní chod organizace.

3.2 Personální strategie Státního zemědělského intervenčního fondu

Na interní vzdělávání zaměstnanců SZIF je nutné pohlížet i optikou strategického dokumentu SZIF na období let 2018 – 2020. Aktuální strategie SZIF představuje konkrétní plán na zdokonalení činnosti SZIF. Popisuje strategii pro dané období v identifikovaných oblastech tak, aby bylo dosaženo vytyčených cílů. Dokument dále definuje poslání, vize, vnitřní a vnější prostředí SZIF (trendy, klienty, právní povahu SZIF) a v neposlední řadě organizační uspořádání. Součástí Strategie SZIF jsou i dílčí cíle, které se netýkají jen zemědělské oblasti, ale také personalistiky potažmo vzdělávání

[91] V prostředí SZIF se setkáváme s dvěma typy poměrů. Služebně zaměstnanecký - služební poměr (oblast služebněprávních vztahů) dle Zákona č. 234/2014 Sb., Zákon o státní službě (ZSS) a Pracovně zaměstnanecký - pracovní poměr (oblast pracovněprávních vztahů) dle Zákona č. 262/2006 Sb. Zákoník práce (ZP). Na SZIF má z hlediska organizačního uspořádání, bezprostřední vliv služební zákon účinný od 1. 1. 2015, který nastavuje pravidla pro fungování státní správy.

[92] Správa majetku, dokumentace, autoprovoz, účetnictví, logistika, spisová služba apod. Podrobnější organizační strukturu SZIF s platností od 1. 1. 2020, zachycují Přílohy č. 3 - 5.

neboť *„strategie vzdělávání zaměstnanců*[93] *je formulována a realizována v souladu s personální strategií zaměstnavatele a vede k vytvoření nutných organizačních předpokladů vzdělávání zaměstnanců“* (Šikýř, 2014, s. 125). Prováděcí dokument ke Strategii SZIF v kontextu oblasti vzdělávání hovoří, o zlepšování pracovních podmínek pro zajištění a udržení lidských zdrojů, o profesním i osobním rozvoji zaměstnanců prostřednictvím pravidelného vzdělávání zaměstnanců, reflektující potřeby SZIF a jeho zaměstnanců tak, aby byl SZIF schopen dostát svých závazků vůči klientům (zemědělská veřejnost) a vůči řídícímu orgánu (MZe). Dále také o udržení lidských zdrojů a zároveň o ušetření prostředků, které by SZIF vynaložily na hledání a zapracování nových zaměstnanců. V neposlední řadě prováděcí dokument hovoří o cíli SZIF, být atraktivní zaměstnavatel pro uchazeče o zaměstnání a kontinuálně atraktivní zaměstnavatel pro zaměstnance stávající.

3.3 Činnost Odboru personálního SZIF a jeho podřízených útvarů

Odbor personální Státního zemědělského intervenčního fondu (dále jen „OP SZIF“), je útvar přímo podřízený generálnímu řediteli.[94] Existence OP SZIF odráží skutečnost, že SZIF lze považovat za velkou organizaci, pro kterou je dle Šikýře (2014, s. 26 – 27) typický, vnitřně strukturovaný personální útvar se značným počtem personalistů, náborářů, vzdělavatelů potažmo HR generalistů[95], přičemž vedoucí/ředitel takto koncipovaného útvaru se zvláštním postavení, se stává členem vrcholového managementu organizace. OP SZIF se proto dále člení do nižších útvarů (oddělení), se snahou kopírovat běžnou strukturu a činnosti personální práce, řízení lidských zdrojů potažmo personalistky obecně.

[93] V této souvislosti je zapotřebí uvést, že SZIF nedisponuje samostatnou vzdělávací strategií. Její náležitosti jsou koncizně zahrnuty právě v personální strategii SZIF.

[94] Od. 1. 1. 2020 došlo k organizačním změnám, na základě kterých OP SZIF nově spadá pod staronovou Sekci řízení regionálních odborů a personální politiky.

[95] HR generalista disponuje schopností rozumět jak problematice řízení lidských zdrojů (HR specialista), tak současně problematice řízení (strategie) organizace.

Detailnější představení OP SZIF a jeho jednotlivých útvarů je namístě uskutečnit přímo s přehledem vykonávané agendy, přičemž činnost posledního ze zmíněných oddělení je pro výzkumnou část stěžejní. Za účelem zachování nerušivé struktury textu, autor uvádí základní působnost dotčených organizačních útvarů OP SZIF včetně jeho samotného, v Příloze č. 6.

Odbor personální

Interní označení útvar: S11800	Počet zaměstnanců celkem: 22

Oddělení náboru a systemizace

Interní označení útvar: S11801	Počet zaměstnanců: 6

Oddělení personální a platové

Interní označení útvar: S10802	Počet zaměstnanců: 6

Oddělení vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů

Interní označení útvar: S11803	Počet zaměstnanců: 6

3.4 Koncizní popis (interního) vzdělávání v prostředí SZIF

Popsat aktuální situaci a systém vzdělávání SZIF v lapidární formě, představuje poměrně náročný až nemožný úkol. Přesto se z pozice zaměstnance SZIF a především personalisty spolupodílejícího se na vzdělávacích procesech, autor pokusí v následujícím textu o co nejstručnější, ale nejvýstižnější popis tohoto personálního - andragogického jevu uvnitř největšího podřízeného služebního úřadu spadajícího do gesce MZe.

Interní vzdělávání a další vzdělávací procesy v prostředí SZIF, jsou legislativně upraveny hned několika interními a externímu dokumenty, přičemž interní předpisy z velké části vychází z legislativy státní služby a všeobecně platných právních předpisů ČR, zejména z oblasti pracovního práva. Za stěžejní autor považuje uvést, že zmíněné legislativní dokumenty se v kontextu vzdělávání vzájemně prolínají a některé z nich se interního potažmo komplexně vnitropodnikového vzdělávání SZIF dotýkají více a jiné méně.

Externí legislativní rámec v kontextu (interního) vzdělávání SZIF:

- Zákon č. 234/2014 Sb. Zákon o státní službě, ve znění pozdějších předpisů[96]
- Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů[97]
- Usnesení Vlády ČR ze dne 26. října 2015 číslo 865 - Pravidla vzdělávání[98]
- Služební předpis náměstka ministra vnitra pro státní službu č. 4/ 2020, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech[99]
- Služební předpis náměstka ministra vnitra pro státní službu č. 1/2019, kterým se stanoví postup při provádění služebního hodnocení státních zaměstnanců

Interní legislativní rámec v kontextu (interního) vzdělávání SZIF:

- Služební předpis GŘ SZIF č. 4/2019 (Služební řád), kterým se stanoví bližší podmínky k výkonu státní služby a podrobnosti k právům a povinnostem státních zaměstnanců zařazených k výkonu služby v SZIF
- Služební předpis GŘ SZIF č. 11/2017 (Organizační řád SZIF)
- Služební předpis GŘ SZIF č. 2/2017, kterým se stanoví bližší podmínky k adaptačnímu procesu zaměstnanců v SZIF
- Organizační a řídící norma (A6010) - Pracovní řád SZIF
- Služební předpis GŘ SZIF č. 5/2018, kterým se stanoví pravidla a proces vzdělávání zaměstnanců SZIF[100]
- Služební předpis GŘ SZIF č. 1/2017, kterým se stanoví postup při provádění služebního hodnocení státních zaměstnanců Fondu

[96] Páteřní legislativní dokument pro oblast služebně zaměstnaneckých poměrů.

[97] Páteřní legislativní dokument pro oblast pracovně zaměstnaneckých poměrů.

[98] Detailní právní úprava pojednávající o vzdělávání a stěžejní pro pracovně zaměstnanecké poměry.

[99] Detailní právní úprava pojednávající o vzdělávání a stěžejní pro služebně zaměstnanecké poměry včetně zaměstnanců v pracovním poměru, jimiž bylo dočasně obsazeno služební místo.

[100] Nejdetailnější interní dokument, pojednávající o podnikovém vzdělávání v prostředí SZIF.

- Metodický pokyn č. 3/2018/B/CEN_RO, kterým se stanoví postup při provádění hodnocení zaměstnanců Fondu v pracovním poměru
- Příkaz ředitele č. 1/2020, k implementaci Kompetenčního modelu do SZIF

Lze tvrdit, že problematika (interního) vzdělávání v prostředí SZIF je řešena již při náboru, při kterém je o (interním) vzdělávání hovořeno převážně jako o určité formě benefitu a v neposlední řadě především v souvislosti s budoucí povinností vykonat úřednickou zkoušku. V navazujícím procesu přijímání zaměstnance, si adaptační proces klade za cíl co nejlepší a nejrychlejší zvládnutí pracovních požadavků, získání perspektivy dalšího odborného rozvoje a pracovní kariéry, začlenění se do struktury mezilidských vztahů (nejen v přímé pracovní skupině) a do sociálního systému celé organizace. To se děje v rámci měsíčního, tříměsíčního nebo šestiměsíčního zapracovávání, v závislosti na druhu zaměstnaneckého poměru a situaci, kdy zaměstnance do procesu onboardingu vstupuje (nový zaměstnanec, převedení zaměstnance na jiné funkční místo, návrat zaměstnance z mateřské/rodičovské dovolené/z dlouhodobé neschopnosti). Součástí adaptačního programu je také seznámení se s interní dokumentací SZIF a vstupní (půldenní) vzdělávací program, zahrnující oblasti BOZP a PO, základní počítačové gramotnosti, práce s interním systémem SZIF apod. Metody vzdělávání na pracovišti, které se zpravidla a nejen při onboardingu používají, nejsou v rámci adaptačního procesu detailněji popisovány a metodicky rozpracovávány. Jejich (ne)aplikace je realizována v neorganizované podobě na vůli nadřízeného zaměstnance případně jim určeného školitele. Výjimku tvoří zmíněné půldenní vstupní školení, které probíhá zpravidla formou přednášky a v určitých vzdělávacích částí v kombinaci s prvky demonstrování. K adaptačnímu procesu jako takovému, je však dlouhodobě ze strany manažerů přistupováno spíše formalisticky. Důležitou skutečností ke zmínění je také to, že v průběhu adaptačního procesu je těmto zaměstnancům umožněno účastnit se externě placených vzdělávacích aktivit, jejichž potřebnost je však na zvážení přímého nadřízeného včetně odůvodnění směrem k OP SZIF.

Proces hodnocení zaměstnance v pracovním poměru a proces služebního hodnocení státního zaměstnance, které jsou v SZIF realizovány standardně jednou ročně, jsou rovněž z části svázány s problematikou (interního) vzdělávání. Pokud zde nebudeme rozebírat rozsáhlé a kriteriálně hodnocené kompetence obsažené v těchto procesech, jejichž

existence má přímou vazbu na vzdělávání a jejichž nastavení vychází z vybraných dokumentů zmíněných v interním a externím legislativním rámci, v závěru hodnotícího formuláře se hodnotitel stěžejně vyjadřuje k individuálním cílům pro dalších osobní rozvoj zaměstnance. Podobně jako u adaptačního procesu, je však některými hodnotiteli k hodnotícímu procesu včetně nastavování individuálních rozvojových cílů, přistupováno formálněji a mandatorně v obtěžujícím slova smyslu (např. příliš obecné až žádné cíle vzdělávání, absence SMART).

Na základě výše uvedeného bychom mohli navázat na čtyřstupňový systém vzdělávání SZIF, který je rovněž odrazem vymezeného interního a externího legislativního rámce. Plánování vzdělávání v SZIF probíhá prostřednictvím takzvaných Individuálních vzdělávacích plánů (dále jen „IVP“), v návaznosti na analýzu vzdělávacích potřeb uskutečňovanou převážně v rámci pracovního/služebního hodnocení a dále na základě změny právních předpisů nebo vnitřních předpisů SZIF, zavádění nových IT technologií, nového služebního/pracovního zařazení nebo na základě zřejmých změn v požadavcích na příslušné služební/pracovní místo. Ve formuláři IVP jsou hodnotitelem/manažerem ve spolupráci s dotčeným zaměstnance, specifikovány vzdělávací potřeby – konkrétní cíle, potažmo vzdělávací aktivity (včetně forem a metod vzdělávání, časového rámce a finančních nákladů), které navazují na cíle definované v hodnotícím období. Tyto plány, které jsou aktuálně zastřešeny jakýmisi vzdělávacími okruhy a standardy v prostředí SZIF, jsou nesofistikovaně zpracovávány do komplexního plánu vzdělávání, který však (ne)technickým způsobem zpracovávání a především obdrženou podobou jednotlivých IVP (převládající formální – byrokratický pohled a přístup ze strany managementu k řízení lidských zdrojů obecně), neposkytuje uspokojitelný výstupní podklad pro opravdové plánování vzdělávání. To by se však mělo v brzké budoucnosti změnit v souvislosti s elektronizací IVP s provazbou na hodnotící/vzdělávací modul personálního informačního systému a se současnou revizí kategorizace evidence vzdělávání obecně.

Realizace vzdělávání se v prostředí SZIF uskutečňuje v rámci druhů vzdělávání (definovanými vnější legislativou): vstupní vzdělávání úvodní, vstupní vzdělávání následné, průběžné vzdělávání, vzdělávání vedoucích zaměstnanců (představených),

jazykové vzdělávání. Vzdělávací kultura v SZIF však v rámci realizace vzdělávání využívá následující kategorizaci odrážející určité vnitřní zvyklosti:

- Povinné vzdělávání
    - Edukační aktivity v oblasti vstupních, periodických a zákonných vzdělávacích potřeb
- Vzdělávání v tvrdých znalostech a dovednostech
    - Edukační aktivity v oblasti odborných znalostí a specializované kvalifikace, ICT vzdělávání, jazykové vzdělávání
- Vzdělávání v měkkých znalostech a dovednostech
    - Edukační aktivity v oblasti chování, jednání, komunikace a dalších sociálních, emočních a interpersonálních dovedností
- Manažerské vzdělávání
    - Edukační aktivity v oblasti řídícího managementu

Bohužel zde není prostor se pouštět do hlubšího popisu realizace a charakteru vzdělávacích akcí, ale stručně je zapotřebí zmínit, že v SZIF se realizuje celá řada vzdělávacích aktivit počínaje od oblasti měkkých, tvrdých dovedností, přes jejich interní a externí podobu realizace, až po konkrétnější vzdělávací aktivity typu e-learning, zvyšování kvalifikace, školení řidičů, zakázkové vzdělávání/vzdělávání na míru, semináře, kurzy, workshopy či v neposlední řadě další (profesně) vzdělávací aktivity, financované z evropských či národních zdrojů.

Přestože je oblast interního vzdělávání SZIF stěžejně zmiňována v interní legislativě (Služební předpis GŘ č. 5/2018, kterým se stanoví pravidla a proces vzdělávání zaměstnanců Státního zemědělského intervenčního fondu[101]), která z drtivé většiny

[101] Služební předpis hovoří v rámci problematiky interního vzdělávání o odborně garantovaném vzdělávání zaměstnanci Fondu (především vzdělávací akce, kdy se garant (zaměstnanec) spolupodílí na tvorbě odborné stránky vzdělávací akce, povětšinou však bez hlubšího vzdělávacího charakteru), o E-learningovém vzdělávání (aktuálně jen elektronické seznámení se s vnitřními předpisy SZIF) a o Vstupním školení zaměstnance a periodicky opakovaném školení (BOZP a PO, Bezpečnosti informací, Fyzická

vychází z externí legislativy s důrazem na státní správu, interní vzdělávání v prostředí SZIF není bohužel systematicky uchopeno. Poslední roky se však objevují tendence dát této platformě určitou koncepčnost. Jinými slovy, některé interní vzdělávací aktivity si v prostředí SZIF žijí vlastním, neorganizovaným životem a jiným interním vzdělávacím aktivitám se organizovanosti a koncepčnosti teprve dostává.[102] Interní vzdělávání tedy tvoří jednu z částí, popřípadě chceme-li jeden z druhů vzdělávání uvnitř SZIF, přičemž dle názoru autora tato vzdělávací platforma disponuje obrovským množstvím nevyužitého potenciálu, jak ve smyslu nabídky široké škály interně vzdělávaných témat, tak velkého množství erudovaných zaměstnanců (jak stávajících, tak potencionálně dalších interních lektorů).

Příklady interně vzdělávacích aktivit SZIF:

MS Office (MS Word, MS Excel, MS Outlook, MS PowerPoint)

- Cílová skupina: všichni zaměstnanci SZIF
- Úrovně vzdělávacího programu: základní, pokročilí, všeobecný rámec
- Počet interních lektorů: 2
- Spolupráce s OP SZIF: vzdělávací obsah, organizační zajištění, informační průvodce a další podpůrné dokumenty, propagace, vzdělávání lektorů

LPIS (Land Parcel Identification System)

- Cílová skupina: zaměstnanci OPŽL (primárně), všichni zaměstnanci SZIF
- Úrovně vzdělávacího programu: úvodní, navazující
- Počet interních lektorů: ~ 6
- Spolupráce s OP SZIF: vzdělávací obsah, organizační zajištění, informační průvodce a další podpůrné dokumenty, propagace, vzdělávání lektorů

bezpečnost, Práce s vnitřními předpisy, Práce v organizačním útvaru (adaptační program), Protikorupční opatření, Poskytování první pomoci atd.).

[102] Hlubší spolupráce OP SZIF s interními lektory (zaměstnanci) na interně vzdělávacích projektech včetně metodiky, obsahů, studijních materiálů a organizačních záležitostí. Jde například o problematiku MS Office, Spisové služby, LPIS, Registru smluv, E-ZAK atd.

Elektronický systém spisové služby:

- Cílová skupina: všichni zaměstnanci SZIF
- Úrovně vzdělávacího programu: práce s dokumenty, e - archivace
- Počet interních lektorů: 1
- Spolupráce s OP SZIF: vzdělávací obsah, organizační zajištění, informační průvodce a další podpůrné dokumenty, propagace, vzdělávání lektorů

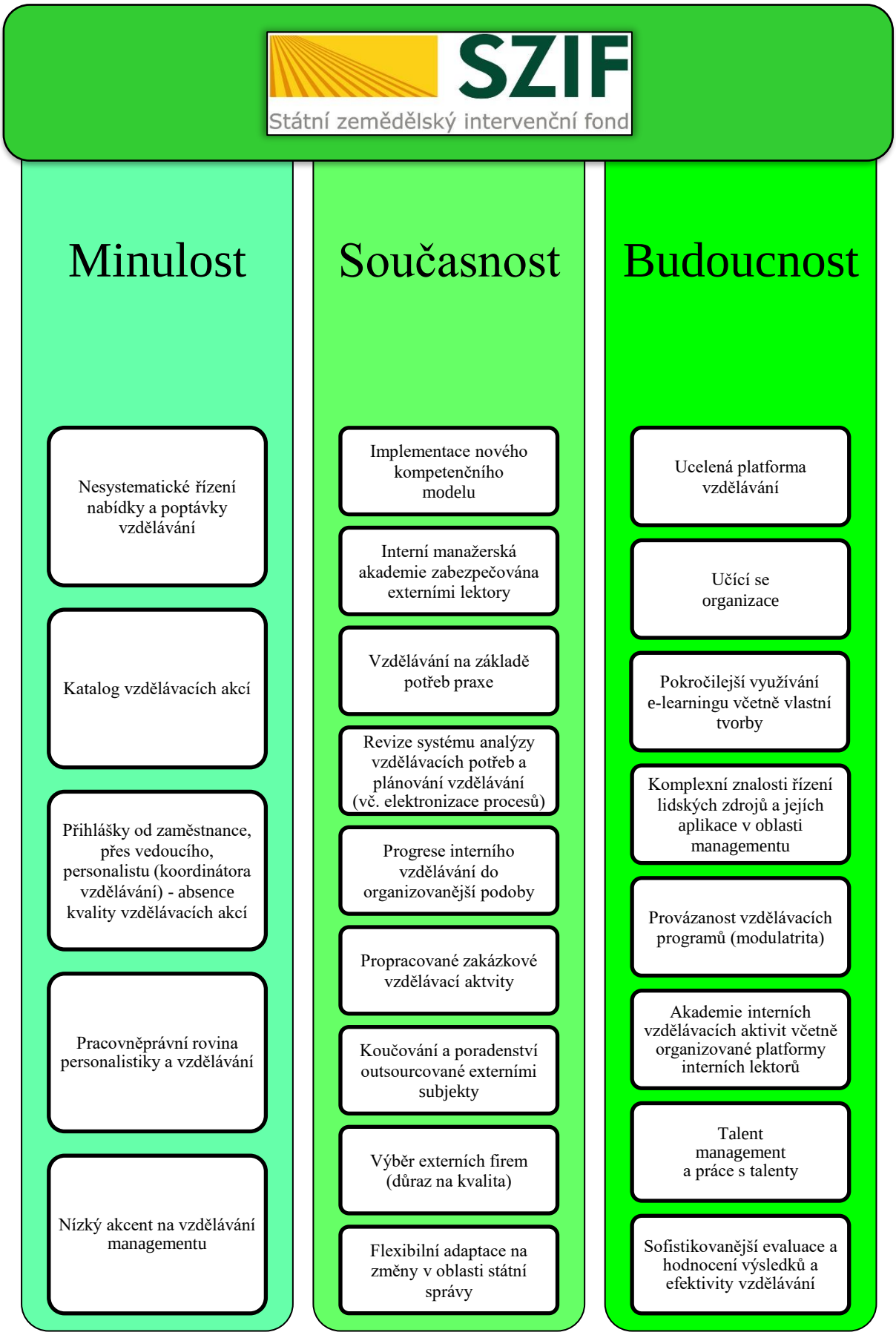
Vyhodnocení vzdělávání v prostředí SZIF představuje mnohdy nelehký úkol. Hodnotící tendence vzdělávání, se historicky nejvíce zaměřují na evaluaci konkrétní vzdělávací akce a nově také na vyhodnocování a sledování vnitropodnikové strategie (firemního) vzdělávání a vyhodnocování systému (firemního) vzdělávání (komplexně, parciálně). V rámci SZIF je především uplatňováno vyhodnocování tzv. andragogické efektivity, tedy například to, zda byly uspokojeny identifikované vzdělávací potřeby, zda vzdělávací akce splnila očekávání nebo vyřešila problém, jaké jsou silné a slabé stránky vzdělávací akce (obsah, lektor, organizace…), jaké jsou uplatnitelné výstupy vzdělávací akce, tzn., co se změnilo v důsledku školení atd.

Právě hodnocení požadovaných výstupů vzdělávacích aktivit představuje nejpalčivější problém, neboť k analýze vzdělávacích potřeb (roční hodnocení, individuální vzdělávací plány, vzdělávací potřeby nad rámec v průběhu roku…) je ze strany manažerů, jak již bylo zmíněno výše, přistupováno poměrně nedůsledně. Z tohoto vyplývá, že se evaluace andragogické efektivity omezuje jen na částečné využívání hodnotících nástrojů a přistupování k evaluaci vzdělávání, z drtivé většiny jen na konci vzdělávací aktivity. V případě vyhodnocování ekonomické efektivity je zapotřebí brát také v potaz skutečnost, že SZIF se pohybuje v nekomerčním prostředí státní správy, tudíž detailnější vyjádření efektivity a přínosu vzdělávání například v rámci hospodářského výsledku organizace (prodejnost, ziskovost), je obtížně až nereálně měřitelné. Výzvou však může být hlubší sledování zvýšené produktivity práce v důsledku školení anebo zvýšení kvality služeb, nejen směrem k zemědělské veřejnosti, ale i dovnitř úřadu. To však zahrnuje sofistikovanější přístupy k evaluaci, angažovanou a uvědomělou spolupráci manažerů s OP SZIF včetně určitých změn v personálních (vzdělávacích) procesech. Koneckonců a zjednodušeně řečeno, „efektivita vzdělávání“ je v prostředí SZIF převážně

měřena běžným a univerzálním hodnotícím dotazníkem, který je účastníkům vzdělávacích aktivit předkládán po konci vzdělávací akce v elektronické nebo fyzické podobě. Na druhou stranu, u zakázkových vzdělávacích aktivit (na míru), se evaluačně začíná pracovat hlouběji a komplexněji. Dochází zde obecně k užšímu kontaktu se vzdělávací potřebou zaměstnance a s ním samotným, k hlubší evaluaci z hlediska času (evaluace před začátkem vzdělávání - přípravné rozhovory, dotazníky, evaluace v průběhu vzdělávání - reakce na průběh vícedenních a opakujících se vzdělávacích aktivit, evaluace na konci vzdělávací aktivity - dotazníky, rozhovory).[103] Rovněž jsou vyžadovány výstupní zprávy ze strany lektorů.

Závěrem je potřeba zmínit, že uvnitř SZIF existuje i koncepce Kompetenčního modelu. Nicméně, jak bývá v podnikovém (komerčním) prostředí potažmo vzdělávání běžnou praxí, kompetenční model je zpravidla společně s personální strategií a bazální strategií organizace, nadřazen všem dílčím personální potažmo vzdělávacím procesům, co se práce s kompetencemi a jejich komplexního či dílčího hodnocení týká. V prostředí SZIF je však praxe jiná, neboť Kompetenční model musí do jisté míry respektovat a jako takový vycházet z pevně daných legislativních požadavků státní služby (např. kriteriální kompetence v oblasti služebního hodnocení a na něho navazující procesy - plánování vzdělávání atd.). SZIF se aktuálně nachází ve fázi nasazování nového Kompetenčního modelu s platností od počátku roku 2020, tudíž při jeho implementaci se nabízí další osvěta managementu v oblasti personální práce potažmo řízení lidských zdrojů a zároveň možnost zaktualizovat stávající personální a vzdělávací procesy. Některé výše uvedené procesní nedostatky, budou doplněny návrhem jejich řešení ve shrnutí praktické části potažmo diplomové práce. Pro závěrečné dokreslení popisu interního (podnikového) vzdělávání SZIF, autor za účelem lepšího pochopení souvislostí, předkládá souhrnný přehled vývoje systému vzdělávání SZIF.

[103] V budoucnosti je žádoucí se zaměřit i na propracované hodnocení s odstupem času.



Obrázek č. 9 - Vývoj systému vzdělávání v prostředí SZIF a prognostický výhled

4 Metodologie a cíle

Praktická část diplomové práce se v metodologické rovině pohybuje v režimu empirického a andragogického výzkumu. Empirický výzkum *„v pedagogice a andragogice představuje takové zkoumání s aplikací vědeckých metod, jehož předmětem jsou konkrétní, reálně existující jevy a procesy edukační reality. Na rozdíl od čistě teoretického výzkumu dospívá empirický výzkum ke konkrétním nálezům a zjištěním, které lze obvykle i kvantifikovat a případně použít pro účely praxe*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 101). Andragogický výzkum pro naše účely můžeme pomocí andragogického slovníku definovat, jako oblast metodologických studií (včetně kvalitativních, kvantitativních přístupů), která analyzují jevy a procesy vzdělávání dospělých s přesahem do interdisciplinarity v rámci pohledu na vzdělávání a rozvoje dospělého jedince. Jedná se například o propojení andragogického přístupu ke vzdělávání dospělého jedince s dalšími oblastmi: personalistika, psychologie nebo samotná nahodilost učení, která u dospělého probíhá. Konektivita andragogiky a personalistiky je charakteristická právě zejména pro kvalitativně zaměřený andragogický výzkum (Průcha, Veteška, 2014, s. 36-39). Tezi, že kvalitativní přístup ke zkoumaným jevům je typický pro oblast personalistiky, zmiňuje i Gavora (2000, s. 33).

Na základě výše uvedeného a specifické skladby respondentů, byla kvalitativní forma metodologie využita právě při zpracování studie, zaměřené na hlubší probádání personálního - andragogického jevu představující interní vzdělávání/lektorování v prostředí SZIF.

Předností kvalitativního výzkumu je dle Gavory (2000, s. 31-32) hlubší proniknutí do zkoumané problematiky při co nejužší interakci s respondenty, jimž chceme konkrétně porozumět. Další jeho prioritou je deskriptivní popis zkoumaného jevu a v návaznosti na to, odhalení dalších skutečností a souvislostí, popřípadě problémů, ze kterých se krystalizují závěrečná a zevšeobecňující teoretická tvrzení (hypotézy).

Kvalitativní výzkum této diplomové práce, byl detailněji realizován strukturovanými a (částečně) standardizovanými rozhovory. Předností metody výzkumného rozhovoru obecně, je získání názorů, postojů, přání anebo obav respondentů, které by metoda pozorování nebo dotazníku obtížně získávala. Strukturovaný aspekt rozhovoru v sobě

zahrnuje řízené vedení předem připraveného souboru otázek, které jsou pro celý soubor respondentů stejné. Standardizovaný aspekt rozhovoru v sobě zahrnuje předem připravené schéma, kolika otázek, předkládaných v určitém sledu a formě, se musí tazatel dotknout (Pelikán, 2011, Svoboda, 2010). Strukturovaně standardizovaná forma rozhovoru byla zvolena také z důvodu odlišných, edukačně reprezentujících témat jednotlivých interních lektorů, byť respondenti působí na stejném poli interního vzdělávání, tedy v prostředí SZIF. Proto bylo nutné zvolit stejné otázky pro celý souborový vzorek.

Při realizaci samotných rozhovorů, bylo z důvodů již existujících kolegiálních vztahů mezi tazatelem a respondenty, umožněno rozhovory vést v částečně standardizovaném režimu, který sice respektuje předem pevně stanovený záměr a cíl rozhovoru, umožňuje však odchylky v doslovné formulaci otázek a v dodržování jejich pořadí. Předem stanovených témat se však potřebně a bez výjimky dotklo.

Cílem výzkumné části, bylo z obecného hlediska poprvé uskutečnit sběr dat na poli interního vzdělávání SZIF a získat určitá relevantní data o dosud z velké části neorganizované podobě interního vzdělávání, edukačně realizovaného zaměstnanci SZIF (interními lektory). Dílčí výzkumné cíle, vážící se na detailně formulované rozhovorové otázky, se zaměřovaly na oblast lektorování, podpory, rozvoje a odměňování takto angažovaných zaměstnanců včetně uvědomění si dopadů své vlastní lektorské činnosti na činnost SZIF a jeho zaměstnance. Dílčí výzkumné cíle se zároveň zaměřovaly na problematiku možných inovací v oblasti interního vzdělávání s budoucím cílem a záměrem, dát předmětné interně edukativní platformě formálnější statut a celistvost s detailními parametry (pravidly) a vymezením, kdo je interní lektor, jak s ním pracovat, jak ho podporovat, jak ho odměňovat, jak ho rozvíjet a v neposlední řadě, jak interní vzdělávání v prostředí SZIF organizovat a spravovat.

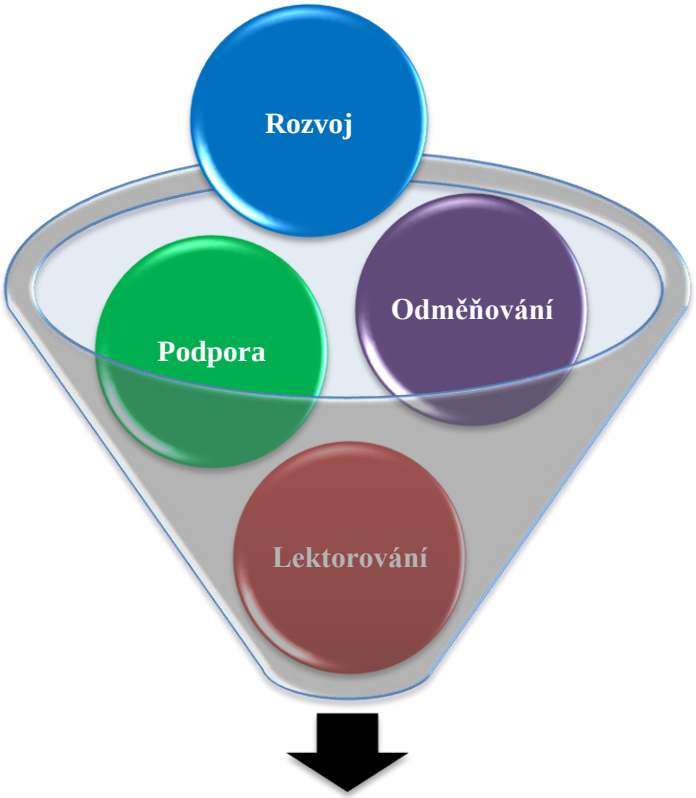
Zároveň si autor dovoluje zmínit, že cíle a záměry výzkumné části této práce, byly také z části ovlivněny uskutečněnou interní analýzou interních vzdělávacích aktivit SZIF, s cílem zmapovat edukační aktivity z produkce zaměstnanců - interních lektorů SZIF. Analytický sběr dat se uskutečnil zjednodušenou, emailovou formou v dubnu 2019, kdy došlo k oslovení liniového a středního managementu. Výsledky této interní analýzy včetně jejího zadání jsou uvedeny v Příloze č. 7.

5 Rozhovory s interními lektory SZIF

Sběr dat v rámci rozhovorů probíhal na bázi osobních setkání s jednotlivými respondenty. Interní lektoři – respondenti, byli formou emailu, předem informováni ohledně znění rozhovorových otázek včetně prosby o posouzení jejich srozumitelnosti, tudíž jim byl poskytnut určitý prostor se s obsahem rozhovoru dopředu seznámit a případně rozhovorové otázky (do)interpretovat. Samotný sběr dat probíhal formou diktafonového záznamu, se kterým všichni dotazovaní respondenti souhlasili. Na zodpovězení předložených otázek, autor z pozice výzkumníka reagoval aktivním naslouchánímem a technikou jednoduché akceptace v kombinaci s částečnou technikou zachycení a objasňování.

5.1 Seznam rozhovorových otázek

Otázky realizované v rozhovoru, byly koncipované do formátu 5-2-2-4 a tvořily trychtýřovitou koncepci, tedy postup od obecných témat ke konkrétním. Výběr témat se snažil o co největší korespondenci s výzkumnými cíli. Detailně byl rozhovor tvořen baterií (13) otevřených, uzavřených, (ne)přímých a hřebenovitých otázek.



Rozhovory s interními lektory SZIF

Seznam rozhovorových otázek:

Lektorování:

1. Ve Fondu zastáváte pozici interního lektora/interní lektorky *(téma/oblast)*, jaká jsou specifika Vaší interně edukační činnosti?
2. SZIF je jedinou platební agenturou v České republice podporující české zemědělství. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zemědělskou veřejnost?
3. SZIF zaměstnává zhruba 1300 zaměstnanců. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zaměstnance SZIF?
4. V čem spočívá Vaše příprava na lektorskou činnost?
5. Existuje něco, co byste v kontextu interního vzdělávání/Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF změnil/a? Pokud ano, o co by se konkrétně jednalo?

Podpora:

1. Jak byste okomentoval/a podporu Vašeho nadřízeného managementu směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
2. Jak byste okomentoval/a podporu Odboru personálního směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?

Odměňování:

1. Jste za svoji lektorskou činnost v prostředí SZIF (ne)přímo odměňován/a, případně jak?
2. Jaký způsob odměňování za Vaši interní lektorskou činnost vnímáte, případně byste vnímal/a jako motivující?

Rozvoj:

1. Jak byste okomentoval/a vzdělávací příležitosti pro Vaše další (profesní) vzdělávání a rozvoj v prostředí SZIF tak, abyste mohl/a vykonávat interní lektorkou činnost?
2. Jaký máte názor na vytvoření interní akademie interních lektorů, v rámci které by docházelo k (ne)pravidelnému setkávání interních lektorů, jejich organizovanému, skupinovému, individuálnímu, (ne, in)formálnímu vzdělávání, sdílení dobré praxe a komplexnějšímu přístupu k edukační činnosti interních lektorů SZIF?
3. Vnímáte Vaši interní lektorkou činnost v prostředí SZIF, jako prvek horizontálního kariérního růstu?
4. Uvítal/a byste v prostředí SZIF existenci talent managementu, který by se mimo jiné formálně vyjadřoval ke klíčovým kompetencím interních lektorů, k jejich statutu, podpoře, odměňování anebo rozvoji?

5.2 Portfolio respondentů - interních lektorů SZIF

Soubor respondentů byl tvořen cílovou skupinou interních lektorů, kteří v prostředí SZIF aktivně lektorsky vedou určitý interně edukační projekt. S takto vyprofilovanou a pro výzkum zvolenou cílovou skupinou, je navíc již nastavena určitá organizovanější spolupráce s OP SZIF (od konzultace obsahu vzdělávací akce, využívání vzdělávacích metod a technik, přes (ne)pravidelné hospitace, až po organizační zajištění vzdělávacích akcí – prezenční listiny, evaluace atd.), na rozdíl od ostatních (neorganizovaných) vzdělávacích a lektorských aktivit, vykazující interně edukační prvky. Cílová skupina respondentů byla početně tvořena celkem osmi interními lektory. Tito interní lektoři (A – H) se sice aktivně lektorsky angažují, avšak vždy v tematicky odlišujícím se interně vzdělávacím programu. Jedná se například o oblast informačních technologií, personalistiky, zemědělství, vstupního školení či specifických vnitropodnikových procesů. Z organizačních důvodů se však nakonec nepodařilo zrealizovat rozhovory s interními lektory (D a H). Na základě výše uvedeného autor níže uvádí stručný přehled oslovených respondentů včetně jejich hlavní vykonávané činnosti a interní lektorské specializace v SZIF.

Interní lektor (A)

- hlavní činnost: **Informační a komunikační technologie**
- specializace interního lektorování: **MS Office, Windows 10, PC gramotnost**
- délka pracovní/služební praxe v SZIF: **13 let**
- délka lektorské praxe v SZIF: **3 roky**

Interní lektor (B)

- hlavní činnost: **Informační a komunikační technologie**
- specializace interního lektorování: **MS Office, Windows 10, Teams, Android**
- délka pracovní/služební praxe v SZIF: **13 let**
- délka lektorské praxe v SZIF: **5 let**

Interní lektor (C)

- hlavní činnost: **Metodika, technická podpora (zemědělská oblast)**
- specializace interního lektorování: **LPIS**
- délka pracovní/služební praxe v SZIF: **2 roky**
- délka lektorské praxe v SZIF: **1,5 roku**

Interní lektor (D) - *rozhovor z organizačních důvodů nezrealizován*

- hlavní činnost: **Elektronická spisová služba**
- specializace interního lektorování: **Podatelna, E-archivace**
- délka pracovní/služební praxe v SZIF: -
- délka lektorské praxe v SZIF: -

Interní lektor (E)

- hlavní činnost: **Podpora správy majetku, logistika**
- specializace interního lektorování: **Registr smluv**
- délka pracovní/služební praxe v SZIF: **5,5 roku**
- délka lektorské praxe v SZIF: **1 rok**

Interní lektor (F)

- hlavní činnost: **Informační a kybernetická bezpečnost**
- specializace interního lektorování: **Bezpečnost informací a systému SZIF**
- délka pracovní/služební praxe v SZIF: **5 let**
- délka lektorské praxe v SZIF: **5 let**

Interní lektor (G)

- hlavní činnost: **Personalistika**
- specializace interního lektorování: **OKbase - personální informační systém**
- délka pracovní/služební praxe v SZIF: **5 let**
- délka lektorské praxe v SZIF: **1 rok**

Interní lektor (H) - *rozhovor z organizačních důvodů nezrealizován*

- hlavní činnost: **Projektová opatření v oblasti zemědělství**
- specializace interního lektorování: **Poskytování první pomoci**
- délka pracovní/služební praxe v SZIF: -
- délka lektorské praxe v SZIF: -

5.3 Vyhodnocení získaných dat

Získané informace a data převážné měkkého charakteru, tedy osobní názory, pocity, postoje a názory interních lektorů SZIF, jsou zpětně demonstrovány po lince předmětných oblastí (lektorování, podpora, odměňování, rozvoj), kterých se výzkumné rozhovory dotýkaly.

Vyhodnocení získaných dat je pro větší přehlednost koncipováno následovně:

vyhodnocení rozhovorové otázky (komentář)

cíl rozhovorové otázky (zdůvodnění)

prediktivní vývoj dílčí problematiky (doporučení)

V doslovných přepisech jednotlivých rozhovorů (Příloha č. 8), může čtenář nalézt určité detaily vztahující se k danému edukačnímu tématu a k příslušnému internímu lektorovi.

Oblast „**LEKTOROVÁNÍ**“

„Ve Fondu zastáváte pozici interního lektora/interní lektorky (téma/oblast), jaká jsou specifika Vaší interně edukační činnosti?“

Na otázku, zda existují určité zvláštnosti, jedinečnosti, nuance ve školené problematice popřípadě v lektorské činnost daného interního lektora, respondenti odpovídali s vědomím specifických atributů v jejich školené oblasti (např. nutnost disponovat určitými vstupními znalostmi/dovednostmi, vliv školené problematiky na další pracovní postupy a procesy atd.).

Otázka si obecně kladla za cíl uvědomění si smyslu a potřeby nabízeného interního školení. V detailnější rovině potom poukázání na důležité vstupní a pevně dané skutečnosti, které se při edukační činnosti vyskytují a které interní lektor zohledňuje.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, důležitost nepřetržitého zdůrazňování smyslu, poslání, záměru a cíle interně vzdělávacího programu. Současně uvědomění si specifičnosti školeného tématu a cílové skupiny, na kterou se interně vzdělávací aktivita zaměřuje.

„SZIF je jedinou platební agenturou v České republice podporující české zemědělství. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zemědělskou veřejnost?“

Na otázku, zda interní lektoři (ne)vnímají či se popřípadě (ne)dá vnímat určité působení jejich lektorské/edukační činnosti na cílovou skupinu, na kterou se SZIF zaměřuje, tedy na zemědělskou veřejnost, zemědělce, farmáře, žadatele o dotace atd., respondenti reagovali převážně tak, že takovýto přesah je poměrně obtížně měřitelný. Potencionální přesah je navíc ovlivněn dalším mezičlánkem, a to především zaměstnancem SZIF, na kterého daný interně vzdělávací program cílí - působí včetně povahy zaměření daného vzdělávacího programu. Zjednodušeněji řečeno, výzkumná otázka poodhalila, že interní vzdělávání optikou interních lektorů, dokáže zaměstnancům usnadňovat pracovní postupy, rozvíjet je a zároveň zvyšovat jejich znalostní a dovednostní vybavenost, a to i s přesahem do jakési zaměstnanecké spokojenosti. Takto nabytý stav se popřípadě může promítnout ve styku s žadateli o dotace a dalšími osobami/subjekty, se kterými SZIF přichází do kontaktu. Logicky vyplynulo, že větší vliv na cílovou skupinu SZIF bude mít například školení k problematice LPIS či jiné zemědělské téma, než například školení k Registru smluv, které je spíše zaměřeno do vnitropodnikového prostředí SZIF.

Rozhovorová otázka si poměrně ambiciózně kladla za cíl hlubší zamyšlení se nad dopady (potencionálním přesahem) dané interně edukační/lektorské činnosti mimo SZIF.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, že i přestože se může jednat o nelehký a těžko měřitelný úkol/prvek, je zapotřebí považovat interní vzdělávání zaměstnanců za prvek, který do jisté míry může ovlivňovat působení SZIF,

jako státní instituce navenek. Proto je zapotřebí, především u interních vzdělávacích aktivit směřující na zaměstnance SZIF, kteří jsou v přímém styku s žadateli - zemědělci, disponovat kvalitně koncipovanými interně vzdělávacími programy, které zaručí žádoucí naplnění vzdělávacích potřeb s přesahem do profesionalizace a zkvalitňování státní služby a státní správy.

„SZIF zaměstnává zhruba 1300 zaměstnanců. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zaměstnance SZIF?“

Na otázku, zda interní lektoři (ne)vnímají či se popřípadě (ne)dá vnímat určité působení jejich lektorské/edukační činnosti na zaměstnance SZIF, tedy jinými slovy, zda takto koncipované interní vzdělávání má či nemá určitý vliv na jejich pracovní výkon potažmo spokojenost, respondenti převážně reagovali tak, že určitý vliv registrují, a to například prostřednictvím zpětných vazeb (hodnocení). Někteří interní lektoři jsou o pozitivním vlivu jejich edukační/lektorské činnosti samovolně přesvědčeni. Jiní navíc vnímají určité podmiňující skutečnosti, na které je nutné brát ohled (stereotypní tendence některých zaměstnanců – neochota se učit něco nového, erudovanost lektora včetně jeho lektorských dovedností atd.).

Rozhovorová otázka si především kladla za cíl, hlubší zamyšlení se nad dopady (potencionálním přesahem) interně edukační/lektorské činnosti směrem k zaměstnancům SZIF.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat obdobné, jako u předchozí otázky, avšak s jistým rozdílem. Tedy že úroveň přesahu a vlivu interně vzdělávacích aktivit směrem k zaměstnancům SZIF, v dnešní době můžeme měřit například průzkumem zaměstnanecké spokojenosti, hodnocením vzdělávacích programů, hodnocením interních lektorů či v rámci pravidelného ročního hodnocení zaměstnanců. Dle autorova názoru nejsou pochyby o tom, že by interně vzdělávací programy měly být nastaveny tak kvalitně, aby efektivně naplňovaly vzdělávací potřeby zaměstnanců. Dále také nejsou pochyby o tom, aby interní vzdělávání bylo považováno za jeden ze samozřejmých benefitů a v neposlední řadě, aby systémově funkční interní vzdělávání

zaměstnanců, opět směřovalo k profesionalizaci a zkvalitňování státní služby a státní správy.

„V čem spočívá Vaše příprava na lektorskou činnost?“

Na otázku, jakým způsobem se interní lektoři připravují na samotné školení, tedy v čem tkví jejich krátkodobá, dlouhodobá příprava na jejich lektorskou činnost, respondenti z drtivé většiny odpovídali uvědoměle a pohotově. Přípravu jak na vzdělávací program, tak na samotnou lektorskou činnost považují vesměs za samozřejmost. Detailněji se interní lektoři připravují například ve smyslu čerpání z již dříve nabytých zkušeností, aktualizací studijních materiálů, zavadění nových postupů, hospitací mezi kolegy, studiem zpětných vazeb (sebereflexe, reflexe vzdělávacího program a jeho částí), sledování nových trendů ve školené oblasti, účastí na vzdělávací aktivitě (tvrdého, měkkého směru) či samostudiem.

Rozhovorová otázka si kladla za cíl poodhalit, do jaké míry interní lektoři vnímají jeden z nejdůležitějších aspektů lektorské činnosti, tedy nejen samotnou organizační přípravu na vzdělávací program, ale také práci na sobě samotném, jak v krátkodobém, tak v dlouhodobém horizontu.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, že příprava na lektorskou činnost, je jak pro samotného lektora, tak pro kvalitu vzdělávacího programu potažmo pro spokojenost účastníka interního školení, rozhodující. SZIF by měl tedy přípravu interních lektorů podporovat, vést je a stimulovat k tomu, že příprava představuje nedílnou součást lektorské profese.

„Existuje něco, co byste v kontextu interního vzdělávání/Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF změnil/a. Pokud ano, o co by se konkrétně jednalo?

Na úvod vyhodnocovacího komentáře je zapotřebí podotknout, že s drtivou většinou oslovených interních lektorů, OP SZIF již nastavil určitou organizační a metodickou spolupráci. Platí tedy, že u některých respondentů je již vzájemná spolupráce určitým standardem a nadále se zdokonaluje (např. interní školení MS Office). U jiných

interně vzdělávacích aktivit z okruhu oslovených (menšina), se jedná o pilotní fáze nastavování vzájemné spolupráce. I přestože někteří respondenti neměli v kontextu znění této otázky vesměs žádné výhrady, je zapotřebí uvést některé rozhovorové reakce. Interní lektoři by například uvítali nástroj zpětných vazeb při vstupním školení, dále také hospitace jejich vzdělávacích programů, vylepšení technicko-didaktického vybavení některých učeben či dokonce možnost nabídnout účastníkům jejich vzdělávacího programu určitý pokročilejší cateringový servis.

Rozhovorová otázka si kladla za cíl, respektive do jisté míry využila příležitosti, zjistit určité (ne)dostatky, které mají (ne)přímý vliv na platformu interního vzdělávání a interní lektorské činnost.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, že byť určitá komunikace a spolupráce na toto téma a v tom směru mezi OP SZIF a interními lektory existuje a probíhá, zjištěnými nedostatky je zapotřebí se zabývat, popřípadě zjištěné příklady dobré praxe potencionálně využít u dalších interně vzdělávacích programů. Nabízí se také vytvoření komplexního systému zpětných vazeb, zahrnující podněty na zlepšení interního vzdělávání, a to jak ze strany účastníků vzdělávacích akcí, tak samotných interních lektorů (v tomto případě jakási obdoba helpdesku – technická, andragogická podpora).

Oblast „**PODPORA**“

„Jak byste okomentoval/a podporu Vašeho nadřízeného managementu směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?“

Na otázku, jak interní lektoři (ne)vnímají podporu ze strany (ne)přímého managementu (přímý nadřízený, nepřímý nadřízený až vedení SZIF), směrem k jejich lektorské činnosti, respondenti zmínili existenci vesměs pozitivní podpory, a to jak formálního, tak neformálního rázu. Například v případě interního školení LPIS, je interní vzdělávání zaměstnanců dokonce definováno jako jeden z odborových cílů daného útvaru, který tuto interně vzdělávací aktivitu garantuje. V rámci interního školení MS Office se objevil podnět, na vytvoření širšího lektorského týmu za účelem pokrytí vyššího

počtu účastků a zároveň ušetření finančních prostředků, popřípadě spuštění dalších interních vzdělávacích programů na převážně software problematiku (na tomto podnětu se již v rámci některých interně vzdělávacích programů pracuje – pozn. tazatele).

Rozhovorová otázka si kladla za cíl zjistit obecný stav přímé či nepřímé manažerské podpory směrem k interním lektorům.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, že podporu managementu směrem k interním lektorům, autor vnímá jako jeden z nejdůležitějších prvků pro životaschopné a kvalitní interní vzdělávání uvnitř organizace. Podpora (ne)přímého managementu v oblasti interního vzdělávání, by dle jeho názoru měla koexistovat s pozitivním organizačním klimatem, s firemní a vzdělávací kulturou a v neposlední řadě s přátelskou a efektivní komunikací uvnitř organizace.

„Jak byste okomentoval/a podporu Odboru personálního směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?“

Na otázku, jak interní lektoři (ne)vnímají podporu ze strany nejen Odboru personálního, ale i jeho dílčích oddělení (především útvaru vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů), směrem k jejich lektorské činnosti, respondenti zmínili existenci pozitivní podpory, a to jak formálního, tak neformálního charakteru. Jedná se především o vyhovění požadavkům interních lektorů popřípadě jejich nadřízených, na jejich další profesní vzdělávání a rozvoj či fungující organizační spolupráci s útvarem vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů. V oblasti periodického vzdělávání první pomoci, které je v prostředí SZIF realizováno převážně interní avšak neorganizovanou formou, se objevil podnět k unitárnímu řešení této vzdělávací problematiky napříč celým SZIF včetně regionálních odborů. Během rozhovorů také neformálně zaznělo, že by interní lektoři uvítali určitý pravidelný informační servis z oblasti vzdělávání lektorských dovedností a všeobecně z této dílčí oblasti andragogiky (novinky, trendy apod.).

Rozhovorová otázka si kladla za cíl zjistit obecný stav podpory ze strany Odboru personálního potažmo podpory ze strany jemu podřízenému Oddělení vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů, směrem k interním lektorům.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, že organizační a metodická podpora, ale také erudovanost jednotlivých personalistů, dílčích útvarů OP SZIF a personálního odboru jako celku, autor vnímá za klíčovou pro fungování jakýchkoliv interně vzdělávacích projektů uvnitř organizace. Byť s většinou respondentů již je nastavena určitá spolupráce, je zapotřebí dle autora toto partnerství neustále zdokonalovat. Z pozice personalisty navíc obecně reflektovat nejen prvky strategie SZIF potažmo personální (vzdělávací) politiky a dalších bazálních procesů, ale také specifické elementy interní lektorské činnosti a interního vzdělávání komplexně.

Oblast „**ODMĚŇOVÁNÍ**“

„Jste za svoji lektorskou činnost v prostředí SZIF (ne)přímo odměňován/a?, případně jak?“

Před vyhodnocením poměrně diskutabilní otázky, zda jsou či nejsou respondenti za výkon interní lektorské činnosti (ne)přímo odměňováni, a to jak peněžitou, tak nepeněžitou formou, je zapotřebí zmínit, že dva interní lektoři z celkově dotazovaných, jsou za výkon jejich lektorské činnosti oficiálně (peněžitě) honorováni, a to prostřednictvím dohod o pracích konaných mimo hlavní pracovní poměr. Dotyční respondenti tuto skutečnost v rozhovorech potvrdili s tím, že jim tento stav aktuálně vyhovuje, byť si jeden z honorovaných interních lektorů uvědomuje určité finanční podhodnocení oproti obdobným, avšak externím vzdělávacím službám. Většina ostatních oslovených interních lektorů, se k otázce existence odměňování jejich lektorské činnosti, vyjádřila s jistým překvapujícím zamyšlením, proč by za lektorskou činnost měli být odměňování, neboť školení zaměstnanců vnímají jako součást své hlavní náplně práce. Překvapivě se neobjevily reakce, které by mapovaly určité odměňování lektorské činnost v rámci (ne)nárokové složky platu (osobní příplatek, cílové odměny atd.).

Rozhovorová otázka si kladla za cíl poodhalit, zda a jakým způsobem jsou interní lektoři (ne)přímo odměňováni za jejich lektorskou činnost. Vzhledem k tomu, že (autor) tazatel disponoval informacemi ohledně peněžitého odměňování interních lektorů, otázka si podružně kladla za cíl poodhalit, určité nepeněžité odměňování, řekněme neformálně benefitového charakteru, ujednaného například mezi interním lektorem a jeho (ne)přímým nadřízeným.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, že byť je interně lektorská činnost povětšinou považována za součást hlavní náplně práce, interní lektoři se se svoji angažovaností významně podílejí na fungování a zlepšování podnikového vzdělávání a celkového organizačního prostředí. Zkrátka, dělají něco navíc oproti kolegům a takto neangažovaným zaměstnancům. Notabene existují i případy v některých organizacích, kdy jsou interním lektorům vyčleňovány samostatné pracovní pozice a interní lektorská činnost se tak stává jich hlavní náplní práce. Autor tedy považuje za důležité otázku odměňování interních lektorů neopomíjet, ba naopak, se peněžitým i nepeněžitým odměňováním interních lektorů v prostředí SZIF zabývat a popřípadě dát tomuto subsystému určitý formát.

„Jaký způsob odměňování za Vaši interní lektorskou činnost vnímáte, případně byste vnímali jako motivující?“

V navazující otázce, se finančně honorovaní interní lektoři (2) nechali slyšet, že za další motivačně odměňující prvek za jejich odvedenou lektorskou činnost, by vnímali možnost se zúčastnit externí vzdělávací akce dle potřeby či možnost využívat jakousi nákladnější elektroniku, než je pro jejich běžnou pozici standardem. Interní lektoři, kteří nejsou za jejich lektorskou činnost mimořádně finančně honorovaní, by v jednom případě uvítali právě peněžité ohodnocení, v jednom případě možnost využívat institut práce z domova (homeoffice) a ve zbylých případech je motivace osobního charakteru ba dokonce v jednom případě tak nezištná, že za motivující by byla vnímána možnost školit v pravidelnějších intervalech.

Rozhovorová otázka si kladla za cíl poodhalení (nejvíce) motivujících nástrojů odměňování lektorské činnost (tedy takových způsobů odměňování interních lektorů, které již existují - motivují či především v souvislosti s předchozí zodpovězenou otázkou, takové způsoby a nástroje odměňování, které by mohly potencionálně existovat a adekvátně motivovat interní lektory).

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, že autor považuje za stěžejní brát v potaz reálně zmíněné motivující nástroje a podporovat jejich zavedení s ohledem na (ne)možnosti SZIF včetně případných odůvodnění. Jde především o institut práce z domova, který se v interních zaměstnaneckých průzkumech spokojenosti objevuje opakovaně. Bohužel bylo vedením SZIF, potencionální zavedení tohoto benefitu v nedávné době okomentováno negativně, což autor považuje za krok zpět vůči nevyhnutelným trendům včetně určitého poklesu úrovně SZIF, jako lukrativního zaměstnavatele. Za reálné autor považuje i možnost využívat jakési nadstandardní výpočetní techniky (především u technicky orientovaných interních lektorů), a to opět jako odraz aktuálních trendů v oblasti zaměstnaneckých benefitů a personalistiky obecně. Podobně jako autor uváděl v doporučení předchozí rozhovorové otázky, je dle jeho názoru potřeba usilovat o extra finanční ohodnocení dosud nefinančně honorovaných interních lektorů.

Oblast „**ROZVOJ**“

„Jak byste okomentoval/a vzdělávací příležitosti pro Vaše další (profesní) vzdělávání a rozvoj v prostředí SZIF tak, abyste mohl/a vykonávat interní lektorskou činnost?“

Na otázku, jak interní lektoři vnímají vzdělávací příležitost v prostředí SZIF, za účelem jejich dalšího profesního rozvoje a vzdělávání, většina respondentů odpověděla, že nabídka a možnost vzdělávacích příležitosti ze strany OP SZIF potažmo Oddělení vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů existuje. Jedná se však spíše o tvrdé dovednosti korespondující s potřebami funkčního místa a interně vzdělávacího programu. Někteří respondenti v rozhovorech uvedli, že by uvítali pravidelnější nabídku vzdělávacích

aktivit z oblasti měkkých (zejména prezentačních, komunikačních) dovedností, díky kterým by mohli zdokonalit svoji lektorskou činnost.

Rozhovorová otázka si kladla za cíl zjistit stav a vnímání vzdělávacích příležitostí v prostředí SZIF optikou samotných interních lektorů. Jak (ne)vyhovující je stávající nabídka vzdělávacích příležitostí a potencionálně, co by se v oblasti vzdělávacích aktivit určených pro interní lektory mohlo změnit.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, že i přestože Oddělení vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů, vzdělávací příležitosti interním lektorům poskytuje, je zapotřebí k takto specifické (interní) poptávce a nabídce vzdělávacích příležitostí, a k takto koncipované vzdělávací spolupráci, přistupovat systematičtěji. Již nyní se plánuje jednotný elektronický komunikační kanál, prostřednictvím kterého by docházelo k pravidelné výměně informací mezi útvarem vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů a interními lektory (včetně individuálních a skupinových vzdělávacích příležitostí, informačního servisu ze světa andragogiky apod.). V návaznosti na výše uvedené, Oddělení vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů plánuje konkrétní (modulární) vzdělávací aktivity, odrážející jak obecné potřeby lektorské činnosti (minimální základy), tak individuální potřeby jednotlivých interních lektorů.

„Jaký máte názor na vytvoření interní akademie interních lektorů, v rámci které by docházelo k (ne)pravidelnému setkávání interních lektorů, k jejich organizovanému, skupinovému, individuálnímu, (ne, in)formálnímu vzdělávání, ke sdílení dobré praxe a komplexnějšímu přístupu k edukační činnosti interních lektorů SZIF?“

Na otázku, jaký názor mají interní lektoři na vznik interní akademie interních lektorů, respondenti reagovali vesměs s pozitivním uvítáním této myšlenky. Objevily se však určité výhrady potažmo pochyby. Například otázka přínosu takovýchto setkávání ve chvíli, kdy se napříč SZIF interně školí různorodá témata, jiné cílové skupiny zaměstnanců SZIF anebo kdy se při realizaci vzdělávacích programů využívají odlišné vzdělávací metody. Interní lektoři tento podnět k odbornému sdružování, obecně vnímají jako příležitost se inspirativně, avšak spíše časově nenáročně a dobrovolně setkávat, což

u některých interních lektorů může odrážet jejich charakteristiky lidské povahy a osobnosti (introverze, ambiverze, extroverze).

Rozhovorová otázka si kladla za cíl zjistit názor interních lektorů na vytvoření kolektivní interní akademie, sdružující kohortu interních lektorů reprezentujících danou edukační oblast, za účelem rozsáhlejší spolupráce, recipročního podněcování, sdílení dobré/špatné praxe, vzájemné hospitace, supervize, kolektivního zdokonalování školících obsahů/technik apod.

V kontextu rozhovorové otázky lze prediktivně konstatovat, že založení interní akademie interní lektorů může být uskutečněno dvěma způsoby. Buďto může vzniknout na bázi neformálnosti a spontaneity či na základě formalizovaných vstupů. Vzhledem k firemní kultuře v SZIF a dosud nastavené spolupráci s interními lektory, by autor vznik (ne)pravidelně scházejícího se uskupení, ponechal na bázi čisté dobrovolnosti s jasně vymezenými přínosy a výhodami (výstupy) takto koncipované skupinové spolupráce. Autor se také domnívá, že by předkládaná koncepce mohla být dobrým nástrojem pro další práci s interními lektory, za účelem dalšího rozšiřování, zefektivňování a zkvalitňování interně vzdělávacích aktivit. Jednalo by se o určité vyvrcholení vzájemné a dlouhodobé spolupráce.

„Vnímáte Vaši interní lektorskou činnost v prostředí SZIF, jako prvek horizontálního kariérního růstu?“

Na otázku, zda interní lektoři (ne)vnímají vykonávanou interní lektorskou činnost v prostředí SZIF, jako součást jejich kariérního růstu horizontálního směru, respondenti reagovali vesměs souhlasně. Respondenti, kteří by tuto skutečnost takto zcela úplně nepojmenovali, jsou si však vědomi své pozice, která se časem může stát nezastupitelnou. Autor byl rád, že rozhovory zachytily respondenty, kteří svoji interní lektorskou činnost vnímají, nežli jako součást kariérního růstu, tak spíše jako element profesního růstu včetně nabytých zkušeností, znalostí a dovedností, uplatnitelných i mimo SZIF. Další pozitivní moment nastal, kdy se jeden z respondentů nechal slyšet, že vertikální směřování pracovní kariéry, je podmíněno právě horizontálním kariérním

růstem. Rozhovory u příležitosti této otázky také zachytily projevený zájem o pozici interního lektora na plný úvazek.

Rozhovorová otázka si kladla za cíl poodhalit, zda interní lektoři (ne)vnímají vykonávanou interní lektorskou činnost, jako součást horizontálního kariérního růstu.

V kontextu rozhovorové otázky lze konstatovat, že kariérní růst v prostředí SZIF je podmíněn určitými faktory, typickými pro státní sektor (např. zákonné podmínky pro jmenování do řídící funkce přestaveného). Na druhou stranu, zaměstnanec nemusí a někdy ani nechce kariérně růst vertikálně (kráčet po pracovních pozicích výš a výš), ale posouvat se v rámci pracovní kariéry horizontálně – mít větší pravomoci, ale neřídit lidi, být specialistou a zachovat si přímý kontakt s danou agendou, předávat zkušenosti druhým, lektorovat (popřípadě mentorovat, koučovat). Zároveň si i v rámci horizontální kariéry finančně polepšit. Na základě získaných poznatků autor považuje za důležité, tento druh kariérního potažmo profesního růst, v případě interního lektorování zdůrazňovat a podporovat, jako součást ocenění takto angažovaných zaměstnanců a péče o ně.

„Uvítal/a byste v prostředí SZIF existenci talent managementu, který by se mimo jiné formálně vyjadřoval ke klíčovým kompetencím interních lektorů, k jejich statutu, podpoře, odměňování anebo rozvoji?“

Na otázku, zda by interní lektoři (ne)uvítali zavedení koncepce talent managementu do prostředí SZIF, jakožto metodického nástroje práce s talentovanými zaměstnanci (v tomto případě interními lektory), respondenti se znalostním povědomím tohoto personálního – andragogickém procesu, reagovali převážně pozitivně. Avšak za předpokladu, že by talent management přinesl lepší podmínky pro interní lektory/interně vzdělávací programy ve sledovaných oblastech (lektorování, podpora, odměňování, rozvoj) a zároveň by bral ohled na již stávající interní lektory. Respondenti, kteří by uvítali zavedení talent managementu, navíc v kontextu s tímto procesem hovořili o potencionálně lepší organizační spolupráci, o zlepšení jejich finančních, vzdělávacích a další příležitostí a v neposlední řadě o tom, že práce s talenty by mohla znamenat

možnost, jak (preventivně) udržet kvalitní a angažované zaměstnance i ve chvíli, kdy by konkurenční zaměstnavatelské prostředí mohlo na pohled či skutečně nabízet lukrativnější pracovní podmínky. Respondent, který byl zdrženlivější k zavedení talent managementu, se obává dalšího „hodnocení“ ze strany jistých skupin zaměstnanců.

Rozhovorová otázka si kladla za cíl poodhalit, zda by interní lektoři (ne)uvítali zavedení talent managementu do prostředí SZIF. Podružně si otázka kladla za cíl poodhalit povědomí interních lektorů o této problematice, popřípadě jakým způsobem by si představovali implementaci tohoto personálního – andragogického procesu do praxe.

V kontextu rozhovorové otázky lze konstatovat, že případná implementace talent managementu do prostředí SZIF, by vyžadovala a zahrnovala komplexní spolupráci napříč všemi útvary SZIF. Práce s talenty (nejen s interními lektory), myšleno jako personální – andragogický proces, by musel být definován určitou interní legislativou (pravděpodobně jako služební předpis nebo metodický pokyn), která by hlouběji pojednávala o talentovaných, angažovaných a klíčových zaměstnancích včetně možné návaznosti na jejich další podporu, odměňování a rozvoj. Na druhou stranu je zapotřebí podotknout, že v SZIF již existuje interní dokumentace zaměřená na klíčová místa, nicméně pouze s provazbou na platové podmínky, tedy bez hlubších personálních a andragogických aspektů. Koneckonců, talent management představuje další nástroj, jak přidat internímu vzdělávání a interní lektorské činnosti na kvalitě potažmo respektu a uznání, tedy určitého statutu zaměstnancům, kteří se na interním vzdělávání přímo podílejí. Je však zapotřebí brát v potaz, že k nastavování takto složitého procesu je zapotřebí přizvat širokou zaměstnaneckou obec, zřídit pracovní skupinu zastoupenou erudovanými a odhodlanými delegáty a v neposlední řadě počítat s tím, že samotná implementace bude lidově řečeno představovat běh na dlouhou trať a kýžený výsledek hudbu budoucnosti.

SHRNUTÍ A ZÁVĚR

Když se nad koncepcí (interního) podnikového vzdělávání zamyslíme hlouběji, vystihuje ji poměrně velká interdisciplinarita a tedy i komplexita. Proto jsou na andragogy, personalisty, interní lektory a na další profesní pozice, procesně působící v podnikovém vzdělávání, kladeny tak vysoké předpoklady a požadavky, zahrnující zodpovědnost a zvládání mnohdy nelehkých situacích. Na druhou stranu je tato koncepce provázána nekonečnou rozmanitostí. Vzhledem k tomu, že se dokument zaměřoval na problematiku podnikového vzdělávání na našem území, nabízí se za účelem dalšího (hlubšího) bádání možnost, proniknout do zkoumané problematiky mimo naše území a komparativně pojednat o systémech (interního) podnikového vzdělávání v jiných státech a společnostech.

Je skvělé sledovat, jak i podnikovým vzděláváním prostupují nejmodernější trendy a vymoženosti technického i humanitního rázu. Lze však předpokládat a již sledovat, že jejich aktuální uplatnění dominuje a bude pravděpodobně nadále čnít spíše v soukromém - komerčním prostředí, nežli ve státním sektoru. Na druhou stranu je faktem, že žijeme v době nekontrolovatelného tempa změn, proto, co je dnes, zítra být nemusí. Autor se považuje za příznivce microlearningu a gamifikačních prvků ve vzdělávacích aktivitách a přeje si, aby se nejen tyto tendence staly běžným jevem i ve veřejné (státní) správě. Samozřejmě s ohledem na vzdělávací kulturu v organizaci, na vzdělávací potřeby zaměstnanců (personalizace, individualizace vzdělávání) anebo se zřetelem na rizika spojená s tvorbou vzdělávacího obsahu či dodávkou nového systému vzdělávání.

Za velmi pestrý segment podnikového vzdělávání, autor považuje koncepci (interně) vzdělávacího procesu, tedy identifikaci, plánování, realizaci a hodnocení vnitropodnikového vzdělávání, přičemž za diskutabilní část lze považovat evaluaci, respektive vyhodnocování (ekonomické) efektivity podnikového vzdělávání, kterou zkrátka někdy změříme stěží a někdy zase snáze. Nicméně autor si troufá tvrdit, že i přestože jsou čísla důležitý prvek a ukazatel, pro andragoga by měla být nejdůležitější efektivita andragogická, tedy naplněná vzdělávací potřeba, hmatatelně podložená získanými a v praxi ověřitelnými a především použitelnými znalostmi a dovednostmi, které si účastník (zaměstnanec) vzdělávacího procesu odnáší. Koneckonců, společným jmenovatelem ekonomické a andragogické efektivity, při vyhodnocování (interně)

podnikových vzdělávacích aktivit, by mohlo být, respektive platit pravidlo, učme (se) to, co je skutečně potřeba.

Platforma interní lektorské činnosti, představuje další a možná nejrozmanitější část podnikového (firemního) vzdělávání. Pozici interního lektora bychom zjednodušeně mohli shrnout, jako angažovaného zaměstnance vnímajícího interní lektorování jako zpestřující a rozvojový prvek své profesní kariéry. Dále jako nadšence, který projevuje zájem o andragogické poslání a má chuť vzdělávat dospělé (kolegy). V neposlední řadě jako erudovaného specialistu disponujícího tvrdými a měkkými znalostmi a dovednostmi. Vedle entuziasmu k (interní) lektorské činnosti a školenému tématu, je tedy dle názoru autora stěžejní vzdělanostní vybavenost potažmo připravenost interních lektorů včetně jejich kontinuálního a celoživotního rozvoj a vzdělávání. Tuto myšlenku lze rozšířit podnětnou tezí, která inspirativně hovoří o tom, že samotný člověk se nejlépe učí, když sám učí.

V kontextu interní lektorské činnosti potažmo (interního) podnikového vzdělávání obecně, je zapotřebí také zmínit stále chybějící kompaktní, legislativně – andragogický dokument či analogicky koncipovaný legislativní rámec, odrážející andragogické relevance popřípadě atributivní prvky andragogiky (další (profesní) vzdělávání, podnikové vzdělávání, vzdělávání vzdělavatelů dospělých apod.). Z takto existujícího komplexního ohraničení, by platformy podnikové andragogiky a podnikové personalisty mohly eventuálně čerpat. Situaci nepomáhají ani kontroverze na poli andragogické obce, například nedávné zrušení Fondu dalšího vzdělávání, jehož původním posláním zjednodušeně bylo zvyšování profesních znalostí a praktických dovedností lidí, působících nebo vstupujících na trh práce. Autor se domnívá, že by mělo být snahou, aby andragogika včetně platformy dalšího profesního vzdělávání zahrnující podnikové vzdělávání (nejen), byly v hledáčku priorit státu, národních strategií, tedy aby se neocitly na okraji zájmu, i přestože se andragogika orientuje na nejširší a mnohdy obtížně motivovatelnou cílovou skupinu (dospělý, zaměstnanec), což v očích některých může vyvolávat skepticismus či dokonce apatii až rezignovanost pro systematické uchopení dané problematiky.

Aby diplomová práce nebyla vnímána jako protěžování interní formy podnikového vzdělávání, je zapotřebí symetricky uvést, že by firemní vzdělávání mělo zahrnovat stejně propracovaný a korelační subsystém vzdělávání, zprostředkovaný kvalitními externími

zdroji (vzdělávací agentury, lektoři) a zároveň klást důraz na rozvoj managementu, jako jednu z klíčových oblastí, kterou organizace povětšinou nejsou schopny soběstačně vzdělávat.

Jestliže se přesuneme k sumarizaci empirické části diplomové práce potažmo k rekapitulaci fenoménů a stěžejnímu jevu (interní vzdělávání) uvnitř Státního zemědělského intervenčního fondu, nabízí se v úvodu znovu nastínit, že personální a andragogická politika uvnitř tohoto služebního úřadu, momentálně podléhá zkoušce, a to nejen v souvislosti s implementací nového kompetenčního modelu. Jestliže by dosud nastavená firemní (vzdělávací) kultura a aktuální organizační klima uvnitř SZIF mohly hovořit zpětně, za jejich současný stav a za (ne)naplňování souvisejících strategických cílů (komplexně), nesou zodpovědnost všechny řídící úrovně (od managementu, přes podporu, metodiku, administraci až po kontrolu). V této souvislosti je tedy zapotřebí neustále brát v potaz vnitřní a vnější rizika, potencionálně ohrožujících dosažení cílů a narušujících správné směřování hodnot organizace. Jde jak o rizika vnějšího prostředí - nízká míra nezaměstnanosti, vysoká konkurence na trhu práce (i mezi ostatními služebními úřady), značná legislativní omezení, tak o rizika vnitřního prostředí - nedostatečná angažovanost vedení SZIF a odpovědných útvarů změnit některé již zavedené systémy, které omezují, či komplikují práci uvnitř SZIF (zkostnatělost systému, ustrnutí ve stereotypech), chybějící schopnosti/dovednosti manažerů v personální práci, nedostatečná adaptace a špatná komunikace mezi útvary, chybějící vzájemná spolupráce mezi OP SZIF a ostatními útvary (interně vzdělávací aktivity žijící vlastním životem), nevyhovující pracovní prostředí, včetně jeho estetické stránky a špatná péče o sociálně hygienické podmínky práce. Dle názoru autora, by se SZIF mohl také vydat cestou potažmo stát se průkopníkem ve státním sektoru, využívající agilní přístupy s plochou hierarchií a otevřenějšími strukturami. (Ne)dostatky a prognostické výhledy především v kontextu (interního) podnikového vzdělávání SZIF, autor již detailně popsal v kapitole 5.3 Vyhodnocení získaných dat. Organizovanější interní vzdělávání v SZIF, má před sebou velkou cestu, aby naplno využilo svůj potenciál. V tomto případě platí dvojnásobně rčení, že i cesta je cíle. Kýžený výsledek v podobě kvalitního (interního) podnikového vzdělávání, zároveň nabízejícího efektivní interně vzdělávací programy organizované podoby, bude dle autorova názoru dosažen, jakmile dojde k sofistikovanější a otevřeně přesvědčené podpoře angažovaných zaměstnanců, kteří jsou již aktivními interními

lektory nebo se interními lektory chtějí či teprve mohou stát. Hnacím motorem ke zdárnému výsledku může být i touha, stát se institucí státního sektoru, která by soběstačně svým zaměstnancům nabízela kvalitní vzdělávací programy na vysoké úrovni včetně aplikace nejmodernějších HR andragogických prvků.

V rámci použité metodologie je zapotřebí uvést, že uskutečněné rozhovory s interními lektory představují jakousi vlaštovku do poznání a potencionálního zdokonalení této vnitropodnikové problematiky. Do budoucna se nabízí pokračovat v kvalitativně koncipovaném výzkumu, například zaměřeného na větší vzorek (především nových) interních lektorů anebo zrealizovat studii kvantitativní formou, která by například prostřednictvím dotazníkového šetření (výběr účastníků jednotlivých interních vzdělávacích aktivit), poukázala na kvalitu a stav interního vzdělávání optikou samotných zaměstnanců (příjemců interního podnikového vzdělávání).

I přestože si autor uvědomuje, že jeho pohled na aktuální situaci uvnitř SZIF a na dílčí personální a vzdělávací postupy může působit poněkud kritičtěji až skeptičtěji, existuje spousta hmatatelných podnětů a dosud nevyužitých cest, jak určité procesy nadále zdokonalovat. Autor si proto váží skutečnosti, kdy při nastavování zejména takových vzdělávacích procesů, které zahrnují andragogickou práci s interními zaměstnanci a interními lektory, lze registrovat chvíle, během kterých člověk vstřebává smysluplnou a produktivní činnost s určitou dávnou autonomie. Závěrem lze shrnout, že subsystém interního vzdělávání SZIF, v sobě skrývá dosud nevyužitý potenciál kvalitního podnikového vzdělávání komplexně a především nevyužitý potenciál lidí, kteří se na této platformě již dneska z části (ne)přímo podílejí. Popřípadě potenciál těch další, dosud neangažovaných zaměstnanců, kteří by se na tomto subsystému mohli za určitých podmínek spolupodílet a učinit tak SZIF i tento svět zase o něco lepším.

Cílem diplomové práce bylo předložení uceleného výkladu problematiky (interního) podnikového vzdělávání, přičemž teoretická část odrážela především tuzemskou oblast zmiňovaných okruhů otázek a jevů. Cílem empirické části diplomové práce bylo prvotní a akademicky koncipované proniknutí do personálního andragogického jevu, v podobě interního podnikového vzdělávání SZIF. Základní teoretická východiska obecně poukázala na to, že (interní) podnikové vzdělávání představuje sofistikovanou vzdělávací soustavu věcí a myšlenek, působící jako uspořádaný a přínosný celek nejen pro

vnitropodnikové prostředí. Historické kapitoly etapově zaznamenaly vývoj podnikového vzdělávání na našem území v kontextu politicko-společenských změn. Koncepce podnikového vzdělávacího procesu, detailněji poukázala na kvadriádní systém vzdělávání zaměstnanců. Závěr teoretické části byl věnován osobě interního lektora, včetně jeho variabilním postavením, žádoucím předpokladům a jeho nevyhnutelnému, celoživotnímu rozvoji. Praktická část v úvodu představila výzkumné pole Státního zemědělského intervenčního fondu a následně samotnou studii konkrétního jevu v podobě problematiky interního vzdělávání v této zemědělské platební agentuře, přičemž konkrétní výsledky byly demonstrovány na úplném konci praktické části dokumentu. Autor dospěl k obecnému závěru, že nabyté empirie, mohou napomoci k dalšímu zdokonalování personálních a andragogických procesů SZIF, a to s jistou dávkou optimistické touhy i mimo rámec interního podnikového vzdělávání.

Seznam použitých zdrojů

Seznam použitých českých zdrojů

Barták, Jan. *Jak vzdělávat dospělé.* Praha: Alfa, 2007. 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.

Bartoňková, Hana. *Firemní vzdělávání – strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN: 978-80-247-2914-5.

Bednaříková, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 80 s. ISBN 80-244-1356-6.

Beneš, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997. 129 s. ISBN: 80-7184-381-4.

Beneš, Milan. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2017. 176 s. ISBN: 978-80-247-4824-5.

Brázdová, Zděňka. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: VUP, 2000. 55 s. ISBN: 8024419173.

Dvořáková, Mirka. *Umění vizualizace ve firemním vzdělávání*. In: Firemní vzdělávání. 2019, roč. 3, č. 2, s. 10-11. ISSN: 2533-6479.

Dvořáková, Miroslava. *Evaluace ve vzdělávání dospělých* (Rigorózní práce). Olomouc: Filozofická fakulta, 2007. ISBN neuvedeno

Eger, Ludvík. *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7043-398-1.

Fiala, Bohumír. *Měření výsledků vzdělávání na základě inovovaného Kirkpatrickova modelu*. In: Andragogika v praxi. 2019. č. 19/20. s. 20-24. ISSN: 2336-5145.

Fričová, Šárka. *Letošní HR Summit posune vaši značku firmy*. In: Profi HR. 2019, roč. 4, č. 3, s. 6. ISSN: 2464-5907.

Gavora, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 261 s. ISBN: 978-80-7315- 185-0.

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

Kazík, Petr. *Rukověť dobrého interního lektora*. Praha: Grada, 2017. 144 s. ISBN 978-80-271-0287-7.

Kohout, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 152 s. ISBN: 978-80-86723-38-9.

Koubek, Josef. *Řízení lidských zdrojů – základy moderní personalistiky*. Brno: Ústřední knihovna filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 1995. 340 s. ISBN: 80-85943-01-8.

Kryštof, Jan. E – learning Forum. *Andragogika v praxi*. In: Andragogika v praxi, 2019, č. 21. ISSN: 2336-5145.

Kubálek, Josef, Livečka, Emil. *Podniková pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 333 s. ISBN: 978-80-86723-38-9.

Langer, Tomáš. *Moderní lektor – průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016. 224 s. ISBN: 978-80-271-0093-4.

Mužík, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN: 8085963523.

Mužík, Jaroslav. *Andragogická didaktika – řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. 324 s. ISBN: 978-80-7357-581-6.

Mužík, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 264 s. ISBN: 978-80-7357-738-4.

Palán, Zdeněk, Rýznar, Ladislav. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 127 s. ISBN: 80-7041-879-6.

Palán, Zdeněk. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN: 80-200-0950-7.

Pavlík, Oldřich, Chaloupka, Luboš, Kohout, Karel. *Vzdělávání dospělých: výtah z dokumentů a publikací*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 111 s.

Pelikán, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. 269 s. ISBN: 978-80-246-1916-3.

Plamínek, Jiří. *Vzdělávání dospělých - Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele - 2. rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2014. 336 s. ISBN: 978-80-247-4806-1.

Průcha, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. 152 s. ISBN: 978-80-247-5232-7.

Průcha, Jan, Veteška, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN: 978-80-247-4748-4.

Skalka, Jarolím. *Základy pedagogiky dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 255 s. ISBN: 80-04-21636-6.

Svoboda, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 2010. 344 s. ISBN: 978-80-7367-706-0.

Šikýř, Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2014. 200 s. ISBN: 978-80-247-5212-9.

Škoda, Kamil. *Vývoj výchovy a vzdělávání dospělých v Československu*. Praha: Ústav školských informací, 1985. 58 s.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

Armstrong, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. 8 vyd. Praha: Grada, 2002. 856 s. ISBN: 8024704692

Armstrong, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. 10 vyd. Praha: Grada, 2007. 800 s. ISBN: 978-80-247-1407-3.

Belcourt, Monica, Wright, C. Phillip. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada, 1998. 248 s. ISBN: 80-7169-459-2.

Gallo, Ján, Škoda, Kamil. *Dejiny pedagogiky dospelych*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1986. 267 s.

Seznam použitých internetových zdrojů

Asociace institucí vzdělávání dospělých. Desatero kvalitního lektora. *AIVD ČR* [online]. 2012 [cit. 6. 8. 2019]. Dostupné z: http://www.aivd.cz/soubor-doc2725/

Baťův systém - Batismus. Absolventi Baťovy školy práce. *zlin.estranky* [online]. 1990 [cit. 4. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.zlin.estranky.cz/clanky/batuv-system--batismus-/absolventi-batovy-skoly-prace-_abs_.html

Běhounková, Olga. Microlearning je produktem informačního přetížení. *Firemní vzdělávání* [online]. In: Firemní vzdělávání, 2019, roč. 3, č. 2 [cit. 5. 5. 2019]. ISSN: 2533-6479. Dostupné z: https://docs.wixstatic.com/ugd/4ca6e5_e866d22a27264db7b08cbaa9c3744091.pdf

Bronček ová, Katarína. X, Y, Z – tři písmena, tři nejvýraznější generace současnosti. *HR Forum* [online]. 2010 [cit. 13. 8. 2019]. Dostupné z: http://www.hrforum.cz/x-y-z-tri-pismena-tri-nejvyraznejsi-generace-soucasnosti/

Centrum andragogiky. Jak ověřit kompetence interních lektorů. *Centrum Andragogiky* [online]. 2019 [cit. 2. 8. 2019]. Dostupné z: http://www.centrumandragogiky.cz/jak-overit-kompetence-internich-lektoru/

Centrum pro podporu e-learningu. Aktuální stav vzdělávání dospělých v České republice. *Centrum pro podporu e-learning – Karlova Univerzita* [online]. 2019 [cit. 20.11.2019]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/407653/mod_resource/content/1/Aktu%C3%A1ln%C3%AD%20stav%20vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20dosp%C4%9Bl%C3%BDch%20v%20%C4%8Cesk%C3%A9%20republice.pdf

Dvořáková, Miroslava. Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2019 [cit. 10.9.2019]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality

Euractiv. SZIF, APA a SAPARD se slučují do jedné platební agentury. *EURACTIV* [online]. 2013 [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: https://euractiv.cz/section/zemedelstvi/news/szif-apa-a-sapard-se-sluuj-do-jedn-platebn-agentury/

Epale. Neuroandragogika. Nudná teorie nebo efektivní pomocník ve vzdělávání dospělých?. *EPALE* [online]. 2019 [cit. 4. 1. 2020]. Dostupné z: https://epale.ec.europa.eu/cs/content/neuroandragogika-nudna-teorie-nebo-efektivni-pomocnik-ve-vzdelavani-dospelych

Franců, Olga. Jak vybrat dobrého interního lektora?. *Náš lektor* [online]. 2019 [cit. 2. 8. 2019]. Dostupné z: http://naslektor.cz/2014/jak-si-vybrat-dobreho-lektora/

Havelka, Radek. Aktuální trendy v korporátním vzdělávání. *HR News* [online]. 2019 [cit. 9. 7. 2019]. Dostupné z: https://www.hrnews.cz/lidske-zdroje/rozvoj-id-2698897/aktualni-trendy-v-korporatnim-vzdelavani-i-id-3701033, https://www.hrnews.cz/lidske-zdroje/rozvoj-id-2698897/aktualni-trendy-v-korporatnim-vzdelavani-ii-id-3701038, https://www.hrnews.cz/lidske-zdroje/rozvoj-id-2698897/aktualni-trendy-v-korporatnim-vzdelavani-iii-id-3701039, https://www.hrnews.cz/lidske-zdroje/rozvoj-id-2698897/aktualni-trendy-v-korporatnim-vzdelavani-iv-id-3701040, https://www.hrnews.cz/lidske-zdroje/rozvoj-id-2698897/aktualni-trendy-v-korporatnim-vzdelavani-v-id-3701044

Hutar, Zdeněk. Firemní školení vedou častěji zaměstnanci, než externisté. *CFO World* [online]. 2014 [cit. 31. 7. 2019]. Dostupné z: https://cfoworld.cz/ostatni/firemni-skoleni-vedou-casteji-zamestnanci-nez-externiste-3271

Interní lektoři. Kompetenční model interního lektora. *TOP lektoři* [online]. 2013 [cit. 5. 8. 2019]. Dostupné z: https://www.internilektori.cz/kompetencni-model-interniho-lektora/co-je-kompetencni-model-/

Jabůrek, Svatopluk. Vznik, smysl a úspěchy Baťovy školy práce. *BataStory.net* [online]. 2019 [cit. 10. 8. 2019]. Dostupné z: http://batastory.net/cs/abs/vznik-smysl-a-uspechy-batovy-skoly-prace

Kalenda, Martin, Kalenda, Vratislav. Agilita, cesta k úspěchu nebo na psychiatrii?. *MotivP* [online]. 2019 [cit. 9. 9. 2019]. Dostupné z: http://www.motivp.com/event/KONFERENCE_FIREMNI_VZDELAVANI_PRAHA_2019

Langer, Tomáš. Lektorská práce je o vytváření bezpečného prostoru a udržování pozornosti. Rozhovor EPALE s lektorem a psychologem Janem Gruberem. *EPALE* [online]. 2019 [cit. 9. 7. 2019]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/epale/cs/blog/lektorska-prace-je-o-vytvareni-bezpecneho-prostoru-udrzovani-pozornosti-rozhovor-epale-s

Langer, Tomáš. *Trendy ve firemním vzdělávání: český pohled* [online]. In: Firemní vzdělávání, 2018, roč. 2, č. 6 [cit. 16. 5. 2019]. ISSN: 2533-6479. Dostupné z: https://docs.wixstatic.com/ugd/4ca6e5_891b3d7acc20441da9f62c22e2bcc9f3.pdf

Langer, Tomáš. Soumrak vzdělávacích institucí?. *Andromedia* [online]. 2016a [cit. 31. 7. 2019]. Dostupné z: http://www.andromedia.cz/soumrak-vzdelavacich-instituci

Lorenc, Pavel. Microlearning a jeho využití ve vzdělávání. *Pavel Lorenc* [online]. 2017 [cit. 13. 8. 2019]. Dostupné z: https://pavellorenc.cz/microlearning-vyuziti-ve-vzdelavani/

Management mania Talent management. *ManagementMania* [online]. 2016 [cit. 5. 8. 2019]. Dostupné z: https://managementmania.com/cs/talent-management

Management mania. Kompetenční model. *ManagementMania* [online]. 2016a [cit. 5. 8. 2019]. Dostupné z: https://managementmania.com/cs/kompetencni-model

Management mania. Talent management. *ManagementMania* [online]. 2016b [cit. 16. 9. 2019]. Dostupné z: https://managementmania.com/cs/talent-management

Matouš, Zdeněk. Podnikové vzdělávání v České republice. *LIGS University* [online]. 2019 [cit. 13. 9. 2019]. Dostupné z: https://www.ligsuniversity.cz/cs/blogpost/podnikove-vzdelavani-v-ceske-republice

Medlíková, Olga. Kdo je kdo – lektor, trenér, učitel…. *Náš lektor* [online]. 2019 [cit. 2. 8. 2019]. Dostupné z: http://naslektor.cz/2014/kdo-je-kdo-lektor-trener-ucitel/

Medlíková, Olga. Evaluace není sprosté slovo. *Náš lektor* [online]. 2019a [cit. 2. 8. 2019]. Dostupné z: http://naslektor.cz/2015/evaluace-neni-sproste-slovo/

Medlíková, Olga. Jak zabránit lektorskému vyhoření. *Náš lektor* [online]. 2019b [cit. 9. 8. 2019]. Dostupné z: http://naslektor.cz/2016/jak-zabranit-lektorskemu-vyhoreni/

Národní soustava kvalifikací. Lektor dalšího vzdělávání. *NSK* [online]. 2019 [cit. 29. 7. 2019]. Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/kvalifikacni-standard

Národní soustava povolání. Lektor dalšího vzdělávání. *NSP* [online]. 2019 [cit. 31. 7. 2019]. Dostupné z: https://nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Andragogika. *Andromedia* [online]. 2019a [cit. 15. 2. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/andragogika

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Dospělý, dospělost. *Andromedia* [online]. 2019b [cit. 15. 2. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/dospely-dospelost

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Distanční vzdělávání. *Andromedia* [online]. 2019c [cit. 1. 8. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/distancni-vzdelavani-div

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Učící se organizace – učící se podnik. *Andromedia* [online]. 2019d [cit. 5. 8. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/ucici-se-organizace-ucici-se-podnik

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Další profesní vzdělávání. *Andromedia* [online]. 2019e [cit. 27. 8. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/dalsi-profesni-vzdelavani

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Vzdělávání mimo pracoviště. *Andromedia* [online]. 2019f [cit. 5. 9. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/vzdelavani-mimo-pracoviste

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Vzdělávání mimo podnik. *Andromedia* [online]. 2019g [cit. 5. 9. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/vzdelavani-mimo-podnik

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Podnikové (firemní) vzdělávání. *Andromedia* [online]. 2019h [cit. 13. 9. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/podnikove-firemni-vzdelavani

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Formy podnikového vzdělávání. *Andromedia* [online]. 2019ch [cit. 16. 9. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/formy-podnikoveho-vzdelavani

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Řízení lidských zdrojů. *Andromedia* [online]. 2019i [cit. 28. 9. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/rizeni-lidskych-zdroju-rlz

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Lidský kapitál. *Andromedia* [online]. 2019j [cit. 28. 9. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/lidsky-kapital

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Lidské zdroje. *Andromedia* [online]. 2019k [cit. 28. 9. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/lidske-zdroje-lz

Palán, Zdeněk. Andragogický slovník – Lidský potenciál. *Andromedia* [online]. 2019l [cit. 28. 9. 2019]. Dostupné z Andromedia: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik/lidsky-potencial

Pituchová, Ivana. Vyhodnocování podnikového vzdělávání s využitím modelu Kirkpatricks. *SLEZSKÁ UNIVERZITA, Obchodně podnikatelská fakulta, Karviná* [online]. 2013 [cit. 18. 7. 2019]. Dostupné z: https://aak.slu.cz/pdfs/aak/2013/02/10.pdf

Prax, Ivo. REPORT z HR večera #7 – Trendy ve firemním vzdělávání. *Vím Víc* [online]. 2019 [cit. 13. 8. 2019]. Dostupné z: https://www.vimvic.cz/clanek/report-z-hr-vecera-7-trendy-ve-firemnim-vzdelavani

Szif. Historie SZIF se začala psát před 20 lety. *SZIF* [online]. 2013 [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.szif.cz/cs/CmDocument?rid=%2Fapa_anon%2Fcs%2Fzpravy%2Fzpravodaj%2F1398669194534.pdf

Szif. O nás. *SZIF* [online]. 2019 [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.szif.cz/cs/o-nas

Szif. Státní zemědělský intervenční fond. *SZIF* [online]. 2019a [cit. 9. 6. 2019]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/St%C3%A1tn%C3%AD_zem%C4%9Bd%C4%9Blsk%C3%BD_interven%C4%8Dn%C3%AD_fond

Szif. *Výroční zpráva SZIF za rok 2018*. *SZIF* [online]. 2019b [cit. 9. 7. 2019]. Dostupné z: https://www.szif.cz/cs/CmDocument?rid=%2Fapa_anon%2Fcs%2Fdokumenty_ke_stazeni%2Fsystemova_navigace%2Fo_nas%2Fvyrocni_zpravy_szif%2F1562220575485.pdf

Tureckiová, Michaela. *Podnikové vzdělávání: metody a formy používané v rozvoji lidských zdrojů* [online]. In: Pedagogika. 2006, roč. 4, s. 373-381 [cit. 5. 7. 2019]. ISSN: 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1620&edmc=1620

Zaborcová, Milada. Zjistit si dobře, co vlastně klient potřebuje, je investice, která se naprosto vyplatí. Rozhovor EPALE s Miladou Zaborcovou. *EPALE* [online]. 2019 [cit.

22. 6. 2019]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/epale/cs/blog/zjistit-si-dobre-co-vlastne-klient-potrebuje-je-investice-ktera-se-naprosto-vyplati-rozhovor

Zajíčková, Jitka. Síla interního vzdělávání. *MotivP* [online]. 2019 [cit. 9. 9. 2019]. Dostupné z: http://www.motivp.com/event/KONFERENCE_FIREMNI_VZDELAVANI_PRAHA_2019

Zíková, Šárka. „HR selským rozumem" - Talent management. *Ihned.cz* [online]. 2012 [cit. 16. 9. 2019]. Dostupné z: https://ihned.cz/c3-55871220-000000_d-55871220-hr-selskym-rozumem-talent-management

Seznam použité legislativy

Zákon č. 455/1991 Sb., Zákon o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 252/1997 Sb., Zákon o zemědělství, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 256/2000 Sb., Zákon o Státním zemědělském intervenčním fondu, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 435/2004 Sb., Zákon o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 179/2006 Sb., Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 234/2014 Sb., Zákon o státní službě, ve znění pozdějších předpisů

Usnesení Vlády ČR ze dne 26. října 2015 číslo 865 - Pravidla vzdělávání

Služební předpis náměstka ministra vnitra pro státní službu č. 4/2019, kterým se stanoví Rámcová pravidla vzdělávání státních zaměstnanců ve služebních úřadech

Služební předpis náměstka ministra vnitra pro státní službu č. 1/2019, kterým se stanoví postup při provádění služebního hodnocení státních zaměstnanců

Seznam použitých interních zdrojů SZIF

Metodický pokyn č. 1/2018/A/CEN k hodnocení cílů Strategie SZIF

Metodický pokyn č. 3/2018/B/CEN_RO, kterým se stanoví postup při provádění hodnocení zaměstnanců Fondu v pracovním poměru

Organizační a řídící norma A0100 - Informační manuál k působnosti SZIF

Organizační a řídící norma (A6010) - Pracovní řád SZIF

Příkaz ředitele č. 1/2020, k implementaci Kompetenčního modelu do SZIF

Služební předpis generálního ředitele SZIF č. 1/2017, kterým se stanoví postup při provádění služebního hodnocení státních zaměstnanců Fondu

Služební předpis generálního ředitele č. 2/2017, kterým se stanoví bližší podmínky k adaptačnímu procesu zaměstnanců v SZIF

Služební předpis generálního ředitele č. 11/2017 - Organizační řád SZIF

Služební předpis generálního ředitele č. 5/2018, kterým se stanoví pravidla a proces vzdělávání zaměstnanců SZIF

Služební předpis generálního ředitele č. 4/2019 (Služební řád), kterým se stanoví bližší podmínky k výkonu státní služby a podrobnosti k právům a povinnostem státních zaměstnanců zařazených k výkonu služby v SZIF

Strategie SZIF na období let 2018 – 2020

Seznam zkratek

CP SZIF	-	Centrální pracoviště Státního zemědělského intervenčního fondu
ČR	-	Česká republika
ČSFR	-	Československá federativní republika
EU	-	Evropská unie
E-ZAK	-	Elektronický nástroj pro správu veřejných zakázek
FKSP	-	Fondu kulturních a sociálních potřeb
GŘ SZIF	-	Generální ředitel Státního zemědělského intervenčního fondu
HR	-	Human resources
IVP	-	Individuální vzdělávací plán
LPIS	-	Land Parcel Identification System
MPSV	-	Ministerstvo práce a sociálních věcí
OPR	-	Operační program rybářství
OP SZIF	-	Odbor personální Státního zemědělského intervenčního fondu
PRV	-	Program rozvoje venkova
RO SZIF	-	Regionální odbor Státního zemědělského intervenčního fondu
SFTR	-	Státní fond tržní regulace
SOT	-	Společná organizace trhu
SZIF	-	Státní zemědělský intervenční fond
SZP	-	Společná zemědělská politika
ZP	-	Zákoník práce
ZSS	-	Zákon o státní službě

Seznam obrázků, tabulek a příloh

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 - Dvě složky kompetence - způsobilosti k úloze 29
Obrázek č. 2 - Cyklus systematického vzdělávání zaměstnanců doplněn o východiska firemního vzdělávání 31
Obrázek č. 3 - Klasifikace metod vzdělávání dle činnosti 47
Obrázek č. 4 - Původní Kirkpatrickův model evaluace vzdělávání 54
Obrázek č. 5 - Inovovaný Kirkpatrickův model evaluace vzdělávání 55
Obrázek č. 6 - Původní Kirkpatrickův model evaluace vzdělávání včetně sledovaných údajů a používaných metod 57
Obrázek č. 7 - Model kompetencí lektora 69
Obrázek č. 8 - Kompetence lektora 70
Obrázek č. 9 - Vývoj systému vzdělávání v prostředí SZIF a prognostický výhled 91

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Počet zaměstnanců SZIF 81

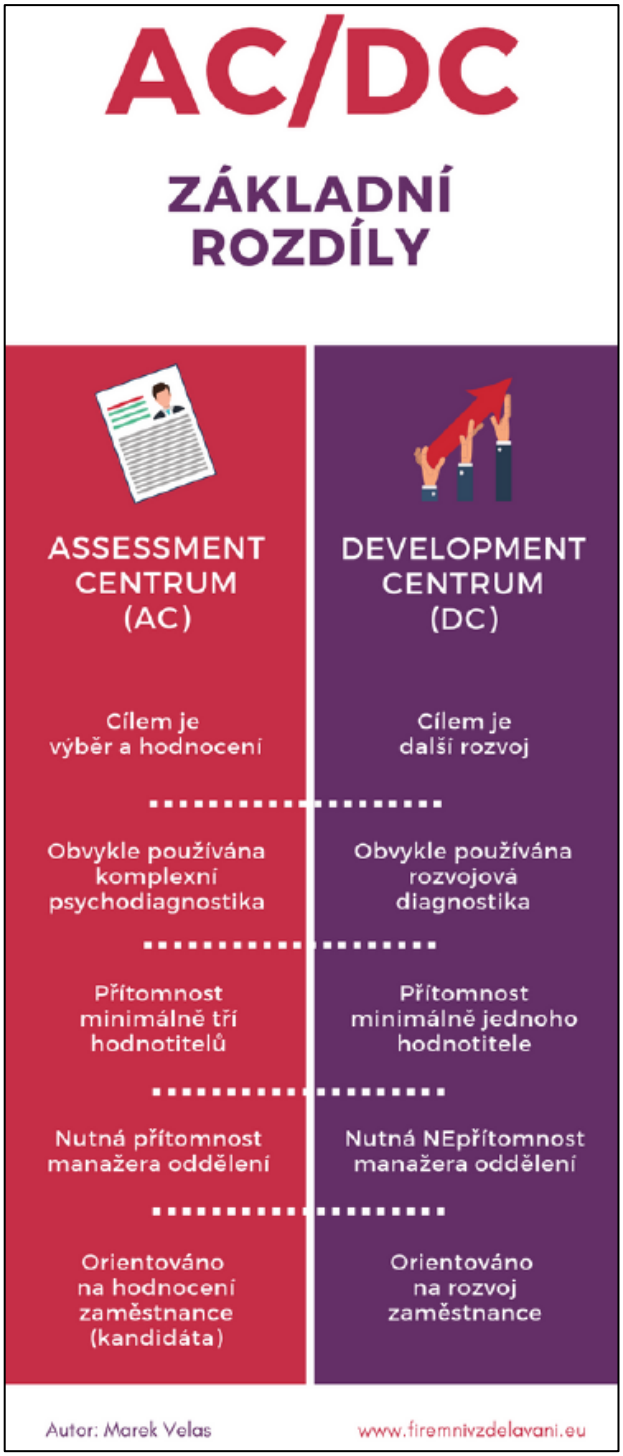
Seznam příloh

Příloha č. 1 - Vizualizace vzdělávacího obsahu v podnikovém vzdělávání I
Příloha č. 2 - Assessment Centre/Development Centre – základní rozdíly II
Příloha č. 3 - Organizační schéma SZIF – Generální ředitel a jím řízené úseky III
Příloha č. 4 - Organizační schéma SZIF – Sekce ředitelů IV
Příloha č. 5 - Organizační schéma SZIF – Regionální odbory V
Příloha č. 6 - Základní působnost organizačních útvarů OP SZIF VI
Příloha č. 7 - Analýza interních vzdělávacích aktivit (interních lektorů) SZIF VIII
Příloha č. 8 - Přepis rozhovorů s respondenty – interními lektory SZIF X

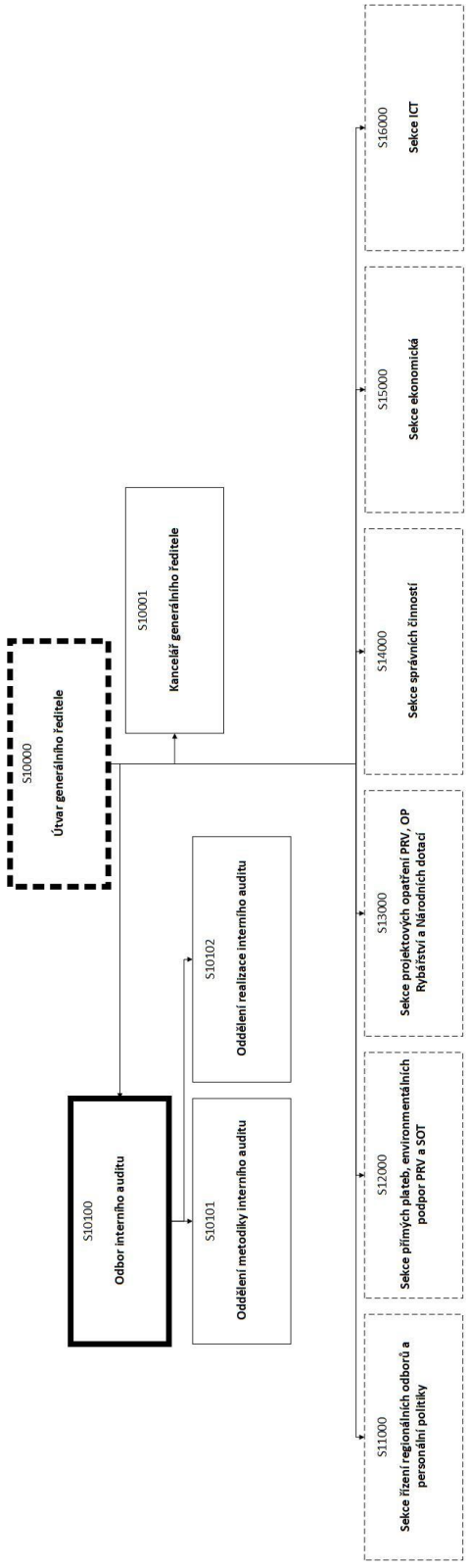
Přílohy

Příloha č. 1 - Vizualizace vzdělávacího obsahu v podnikovém vzdělávání

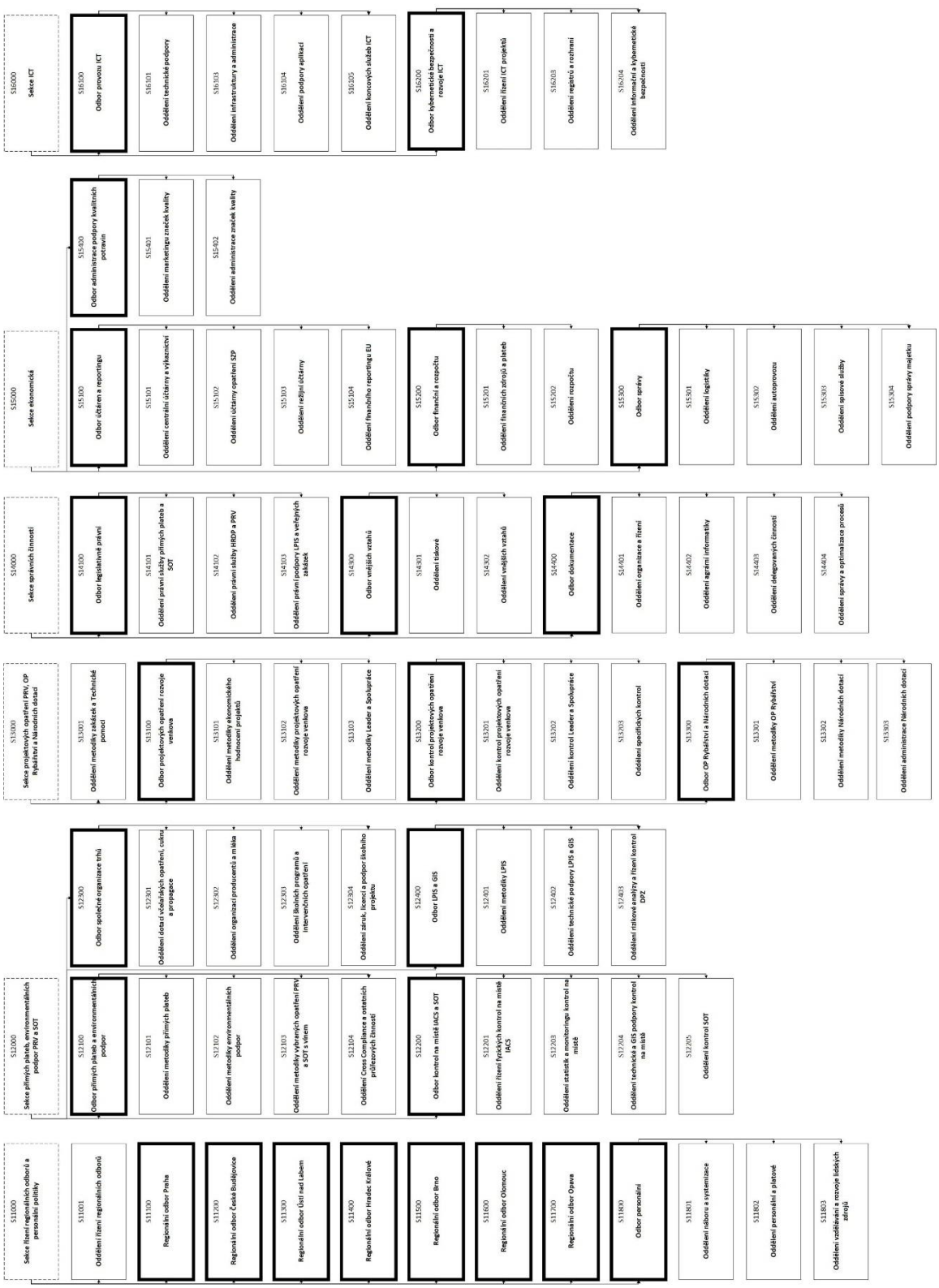
Příloha č. 2 - Assessment Centre/Development Centre – základní rozdíly



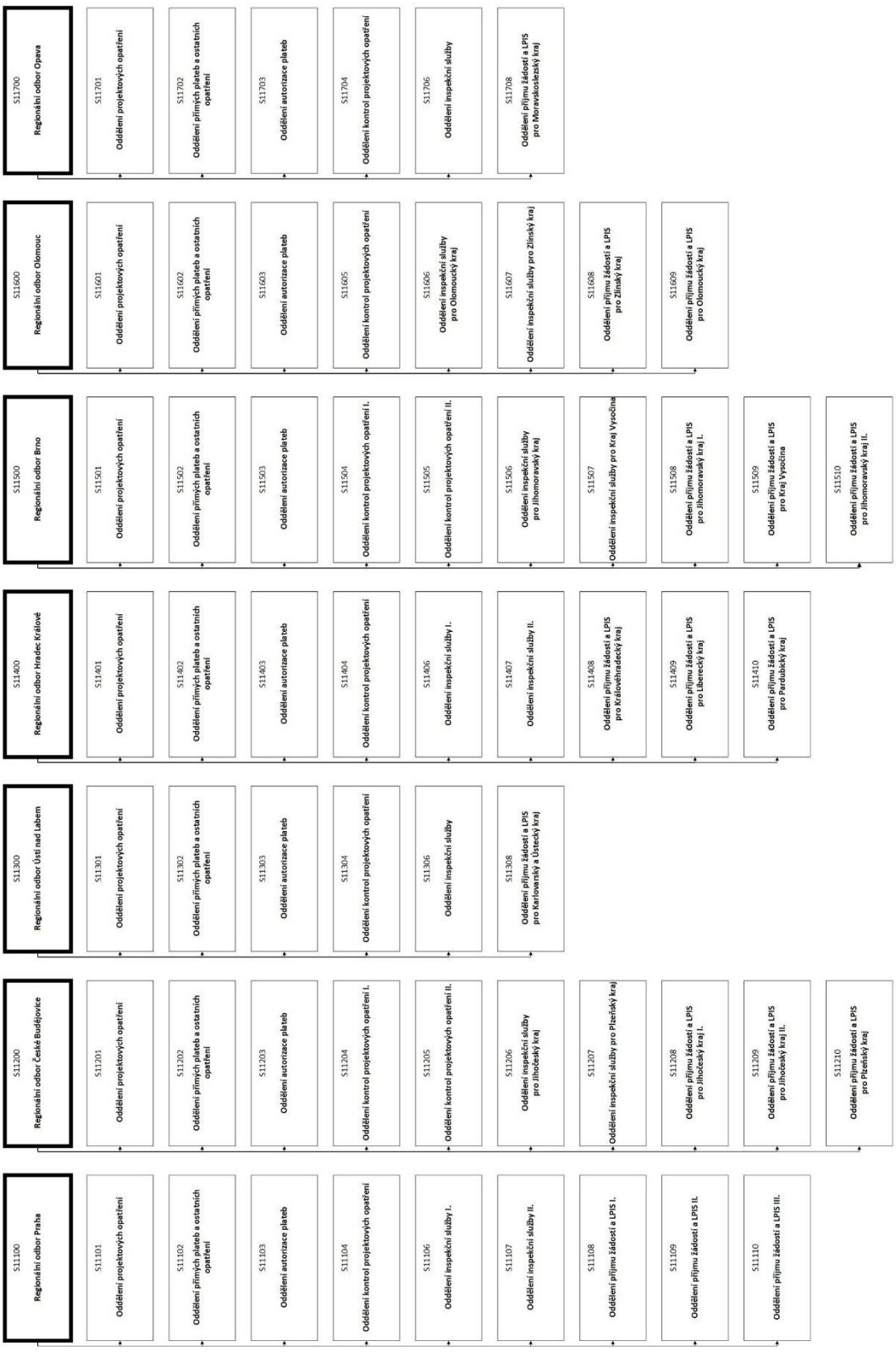
Příloha č. 3 - Organizační schéma SZIF – Generální ředitel a jím řízené úseky



Příloha č. 4 - Organizační schéma SZIF – Sekce ředitelů



Příloha č. 5 - Organizační schéma SZIF – Regionální odbory



Příloha č. 6 - Základní působnost organizačních útvarů OP SZIF

Odbor personální SZIF

- Plní úkoly na úseku péče o zaměstnance, jejich vzdělávání a pracovně právních vztahů;
- Koordinuje a zajišťuje činnosti spojené s řízením ve věcech státní služby;
- Sestavuje rozpočet prostředků na platy, průběžně sleduje a vyhodnocuje jejich čerpání, včetně čerpání prostředků v rámci Technické pomoci programu rozvoje venkova (dále jen „PRV“) v oblasti personálního řízení;
- Koordinuje činnosti vedoucích zaměstnanců v oblasti řízení lidských zdrojů;
- Zajišťuje činnosti v oblasti organizačních struktury a systemizace SZIF a další vybrané organizační činnosti na základě požadavků generálního ředitele;
- Zpracovává podklady pro generálního ředitele v oblasti řízení lidských zdrojů včetně návrhů jmenování a odvolání vedoucích zaměstnanců SZIF;
- Zajišťuje oblast benefitů pro zaměstnance, a to zejména čerpání prostředků SZIF kulturních a sociálních potřeb (dále jen „FKSP“) a stravování zaměstnanců;
- Zajišťuje kompletně agendu a vzdělávací aktivity v rámci Technické pomoci PRV;
- Zajišťuje kompletně zavádění principů Kompetenčního modelu do SZIF;
- Koordinuje činnosti společenské odpovědnosti organizace (dále jen „CSR“) ve SZIF;

Oddělení náboru a systemizace

- Zajišťuje plánování, získávání a výběr zaměstnanců ve SZIF;
- Zpracovává návrhy organizačního uspořádání SZIF a funkčních míst a plní další s tím související činnosti v oblasti systemizace;
- Předkládá návrhy změn systemizace SZIF na Ministerstvo vnitra;
- Zajišťuje inzerci volných funkčních míst ve SZIF (na webových stránkách SZIF, v Informačním systému o státní službě (dále jen „ISoSS“), na úřadu práce, na pracovních portálech, v tištěných médiích, na sociálních sítích);
- Komplexně zajišťuje organizaci a komunikaci s uchazeči a vedoucími zaměstnanci v rámci získávání a výběru zaměstnanců do okamžiku výběru nejvhodnějšího uchazeče;
- Vyhotovuje dokumentaci spojenou s výběrovými řízeními na služební místa pod služebním poměrem;
- Poskytuje součinnost vedoucím zaměstnancům v oblasti vnitřních i vnějších výběrových řízení;
- Zajišťuje komunikaci s úřady práce a portálem ISoSS v oblasti výběrových řízení a systemizace;
- Zpracovává metodiku aplikace zákona o státní službě v oblasti systemizace služebního úřadu a výběrových řízení do vnitřních předpisů SZIF;
- Koordinuje a podílí se na zajišťování CSR aktivit ve SZIF;

Oddělení personální a platové

- Zajišťuje vznik, průběh a ukončení pracovních a služebních poměrů zaměstnanců;
- Zajišťuje podporu pro plnění obecných práv a povinností zaměstnanců;
- Vyhotovuje a schvaluje dokumentaci, která je spojená se služebním a pracovním poměrem a poskytuje součinnost vedoucím zaměstnancům v oblasti personální práce;
- zajišťuje podporu pro řádný průběh adaptačního procesu;
- Připravuje a spravuje předpisy, které souvisí s personální a mzdovou agendou;
- Sestavuje rozpočet prostředků na platy, průběžně sleduje a vyhodnocuje jejich čerpání, včetně čerpání prostředků v rámci Technické pomoci PRV v oblasti personálního řízení;
- Zajišťuje rozsáhlou agendu mzdové účtárny;
- Zajišťuje plnění povinností zaměstnavatele v oblasti zdravotního a sociálního pojištění a daní;
- Připravuje rozpočet FKSP, sleduje čerpání prostředků z FKSP;
- Zajišťuje distribuci stravenek příslušným zaměstnancům pověřeným vedením evidence docházky a vede evidenci výdajů stravenek podle jednotlivých zaměstnanců a období a zajišťuje další peněžní a nepeněžní benefity pro zaměstnance;
- Poskytuje součinnost vedoucím zaměstnancům SZIF při tvorbě návrhů popisů funkčních míst (PFM);
- Zajišťuje metodické a věcné nastavení a funkcionalitu OKBase;

Oddělení vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů

- Zpracovává a realizuje koncepci vzdělávání a profesního rozvoje zaměstnanců SZIF;
- Zpracovává individuální vzdělávací plány zaměstnanců SZIF a na základě předložených požadavků zajišťuje realizaci vzdělávacích akcí;
- Organizuje a kontroluje profesní přípravu zaměstnanců SZIF, poskytuje organizační podporu garantům odborných vzdělávacích akcí;
- Administruje a eviduje agendu závazků v rámci prohloubení či zvýšení vzdělání zaměstnanců SZIF;
- Provádí aplikaci ustanovení příslušných právních předpisů, především zákona o státní službě v oblasti vzdělávání a úřednických zkoušek státních zaměstnanců;
- Zajišťuje administraci a organizaci úřednických zkoušek;
- Zajišťuje školení řidičů CP, eviduje školení řidičů jednotlivých RO;
- Zajišťuje školení EU;
- Zajišťuje jazykové vzdělávání zaměstnanců SZIF a přípravu na standardizované zkoušky;
- Administruje a zpracovává agendu hodnocení zaměstnanců SZIF;
- Zajišťuje ve spolupráci s vedoucími zaměstnanci SZIF bezplatnou praxi studentů VŠ, popř. SŠ;
- Zajišťuje účast zaměstnanců SZIF na odborných konferencích, sympoziích či kongresech;
- Zajišťuje kompletně agendu a zajištění vzdělávacích akcí pro zaměstnance SZIF v rámci Technické pomoci PRV a OP Rybářství;

Příloha č. 7 - Analýza interních vzdělávacích aktivit (interních lektorů) SZIF

Zadáno dne: 30. 4. 2019

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

se záměrem o zmapování interních vzdělávacích aktivit z produkce interních školitelů = zaměstnanců Fondu, si vás dovoluji požádat o zaslání **jmenného seznamu** Vašich podřízených, kteří se jako **interní lektoři přímo podílejí na interních vzdělávacích aktivitách Fondu**.

U každého interního lektora, prosím, uvádějte, v jaké oblasti/tématu interně realizuje edukační činnost.

Příklad: *Mgr. Jan Novák (MS Office – MS Word, MS Outlook, MS PowerPoint, MS Excel)*

Do jmenného přehledu je možné uvést i stávající zaměstnance, kteří se v minulosti lektorsky podíleli na podnikovém vzdělávání interní formou.

Informace o interních lektorech, prosím, **zasílejte nejlépe obratem**. Obdržené údaje budou využity pro lepší zpřehlednění dosud neorganizovaných interních vzdělávacích aktivit v prostředí SZIF s přesahem do interního andragogického výzkumu.

Předem děkuji za spolupráci.

S pozdravem

H. Kryštof

Bc. Jan Kryštof
rada
Oddělení vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů
Odbor personální

Státní zemědělský intervenční fond
Ve Smečkách 33, Praha 1, 110 00
M: +420 703 197 508
E: jan.krystof@szif.cz

Výsledky:

Analýza interních vzdělávacích aktivit poodhalila a zmapovala interní lektorskou činnost 102 zaměstnanců SZIF. Z toho detailně a na základě formy, jak respondenti odpovídali:

- 92 interních lektorů jsou v aktivním režimu (existující vzdělávací téma, zkušenost s interním lektorováním v SZIF);
- 9 interních lektorů se chystá v budoucnosti školit (nové vzdělávací téma);
- 1 interní lektor je v pasivním režimu (již neexistující téma, zkušenost s interním lektorováním v SZIF);
- 15 interních lektorů školí pravidelně (často frekventované vzdělávací téma);
- 87 interních lektorů školí příležitostně (zřídka frekventované vzdělávací téma);
- 15 interních lektorů organizovaně spolupracuje s OP SZIF v rámci interního vzdělávání;
- 4 interní lektoři „poloorganizovaně" spolupracují s OP SZIF v rámci interního vzdělávání;
- 83 interních lektorů neorganizovaně – bez spolupráce s OP SZIF, uskutečňuje interní lektorskou činnost.

Ukázka evidence interních lektorů SZIF v kontextu zpracované analýzy (cenzurovaná verze):

Útvar	Lektor	Status	Frekvence školen	Spolupráce s HR	Specializace výuk	Další úkoly v SZIF	Motivace pro výuku
XXXX	Lektor 23 (Anonym)		pravidelně	organizovaná	MS Office - Word, PowerPoint, Outlook; základní, středně pokročilá úroveň, uživatelské ovládání PC a ICT technologií (počítačová gramotnost)	Informační a komunikační technologie	*nepřetržité prohlubování znalostí MS Office - především Word, PowerPoint, Outlook. MS Excel pro případ zastupování kolegy. Prezentační dovednosti*

→ pokračování:

Kompetence	Odbornost	Metodika	Osobnost	Poznámk
	přehled v oblasti MS Office, především MS Word, MS PowerPoint, MS Outlook	uplatňování andragogických a didaktických zásad/principů v praxi, terminologická zásoba slov	introvertnější typ, přátelský přístup, uplatňování paralingvistických technik v prezentačních dovednostech	

Příloha č. 8 - Přepis rozhovorů s respondenty – interními lektory SZIF

Rozhovor s interním lektorem (A)

Lektorování:

1. Ve Fondu zastáváte pozici interního lektora/interní lektorky *MS Office*, jaká jsou specifika Vaší interně edukační činnosti?
   Zvláštnosti mé edukační činnosti shledávám v tom, že s problematikou MS Office se účastníci kurzů setkávají například již v soukromém, domácím, prostředí.
2. SZIF je jedinou platební agenturou v České republice podporující české zemědělství. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zemědělskou veřejnost?
   Napadá mě například proškolení tvorby, úpravy a následné ovládání určitého interaktivního formuláře, kteří naši zaměstnanci v kontaktu se zemědělskou veřejností využívají, tudíž takto nabité znalosti v oblasti MS Office mohou mít určitý přesah.
3. SZIF zaměstnává zhruba 1300 zaměstnanců. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zaměstnance SZIF?
   Věřím, vnímám a na základě zpětných reakcích registruji, že interní školení MS Office napomáhá (i co se týče drobností) usnadňovat zaměstnancům SZIF jejich pracovní povinnosti. Interní školení MS Office navíc uspokojuje poptávku po základních, pokročilejších funkcionalitách tohoto kancelářského balíčku tak, že nemusíme zaměstnance vysílat na externí školení. Jinými slovy školení MS Office je hned po ruce, když je potřeba a zaměstnanec ho může vesměs opakovaně navštěvovat, jestliže si například potřebuje určité znalosti upevnit.
4. V čem spočívá Vaše příprava na lektorskou činnost?
   Příprava spočívá v nepřetržitém studiu problematiky MS Office, neboť se jedná o stále měnící se oblast softwaru. Příprava nezahrnuje jen odbornou stránku, ale také přípravu v měkkých dovedností – komunikační a prezentační techniky.
5. Existuje něco, co byste v kontextu interního vzdělávání/Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF změnil/a? Pokud ano, o co by se konkrétně jednalo?
   Aktuálně mě nic nenapadá a nevidím důvod, proč měnit stávající podmínky, jsem poměrně nenáročný.

Podpora:

1. Jak byste okomentoval/a podporu Vašeho nadřízeného managementu směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Podpora nadřízeného managementu směrem k mé interně edukační činnosti existuje. Jde i o také věci, jako například zajištění chlazeného pitného režimu v IT učebně.
2. Jak byste okomentoval/a podporu Odboru personálního směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Odbor personální mi v interně lektorské činnosti vychází vstříc. Neshledávám žádný problém.

Odměňování:

1. Jste za svoji lektorskou činnost v prostředí SZIF (ne)přímo odměňován/a, případně jak?
   Za interní lektorskou činnost jsem jako jeden z mála v SZIF odměňován nad rámec mého běžného příjmu, a to konkrétně prostřednictvím dohody o provedení práce. Myslím si, že odměna je ve vztahu k vykonávané interní lektorské činnosti adekvátní.
2. Jaký způsob odměňování za Vaši interní lektorskou činnost vnímáte, případně byste vnímal/a jako motivující?
   Za další způsoby odměny za vykonávanou lektorskou činnost, považuji vyslání interního lektora na externí vzdělávací akci dle potřeb.

Rozvoj:

1. Jak byste okomentoval/a vzdělávací příležitosti pro Vaše další (profesní) vzdělávání a rozvoj v prostředí SZIF tak, abyste mohl/a vykonávat interní lektorkou činnost?
   Příležitosti jsou a využívám je. Naposledy jsem se například zúčastnil odborného kurzu MS Word od společnosti GOPAS a získané poznatky zúročuji v rámci interní lektorské činnosti.
2. Jaký máte názor na vytvoření interní akademie interních lektorů, v rámci které by docházelo k (ne)pravidelnému setkávání interních lektorů, k jejich organizovanému, skupinovému, individuálnímu, (ne, in)formálnímu vzdělávání, ke sdílení dobré praxe a komplexnějšímu přístupu k edukační činnosti interních lektorů SZIF?
   Takovéto (ne)pravidelné setkávání bych nejspíše uvítal a samo o sobě může přinést užitek. Nechal bych to však na bázi dobrovolnosti.
3. Vnímáte Vaši interní lektorkou činnost v prostředí SZIF, jako prvek horizontálního kariérního růstu?
   Ze své podstaty a vzhledem k tomu, že interní lektorskou činnost vykonávám v oboru a jsem za ni extra odměňován, dá se konstatovat, že se má kariéra

horizontálně vyvíjí a je zaznamenatelná i například do životopisu. Zároveň asi nemám ambice být „ředitelem všech interních vzdělávacích akcí na SZIF“ ☺.

4. Uvítal/a byste v prostředí SZIF existenci talent managementu, který by se mimo jiné formálně vyjadřoval ke klíčovým kompetencím interních lektorů, k jejich statutu, podpoře, odměňování anebo rozvoji?
   Jestliže by to zahrnovalo určité lepší manévrování, jak pro samotné interní lektory, tak pro samotné interně vzdělávací programy, uvítal bych zavedení talent managementu s motivačními prvky a především s ohledem na stávající interní lektory.

Rozhovor s interním lektorem (B)

Lektorování:

1. Ve Fondu zastáváte pozici interního lektora/interní lektorky *MS Office*, jaká jsou specifika Vaší interně edukační činnosti?
   Školení MS Office vyžaduje rozsáhlejší znalosti softwaru balíčku MS Office, než u běžného uživatele. Je nutné se neustále dále vzdělávat a přizpůsobit školení novinkám softwaru a požadavkům uživatelům.
2. SZIF je jedinou platební agenturou v České republice podporující české zemědělství. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zemědělskou veřejnost?
   Školení je určeno výhradně pro zaměstnance SZIF. Přesah na zemědělskou veřejnost nelze jednoznačně identifikovat. Teoreticky by se mohlo vypozorovat určité zvýšení znalostí MS Office u zaměstnanců SZIF při tvorbě sofistikovanějších dokumentů Word, Excel, PowerPoint, než před absolvováním školení, a to s možným přesahem do kvality služeb, které SZIF nabízí.
3. SZIF zaměstnává zhruba 1300 zaměstnanců. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zaměstnance SZIF?
   Ano, rozhodně pozoruji zvýšení kvality produkovaných dokumentů zaměstnanci SZIF, dále zvýšení efektivity práce v MS Office. Zpětná vazba od zaměstnanců je skoro 100% pozitivní.
4. V čem spočívá Vaše příprava na lektorskou činnost?
   Příprava spočívá v testování materiálů, zkoušení cvičných příkladů v čase. Dále samostudiem v oblasti MS Office, nákup literatury a její studium.
5. Existuje něco, co byste v kontextu interního vzdělávání/Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF změnil/a? Pokud ano, o co by se konkrétně jednalo?
   Při spolupráci s Odborem personálním nemám žádné připomínky, výhrady. Spolupráce je příkladná. Nyní nemám žádný námět na zlepšení.

Podpora:

1. Jak byste okomentoval/a podporu Vašeho nadřízeného managementu směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Podpora přímého nadřízeného je výborná, aktivně se zajímá o problematiku lektorské činnosti, spolupracujeme při řešení případných problémů. Ze strany nejvyššího vedení SZIF by určitě mohla být podpora výraznější, domnívám se, že tato činnosti slouží pro zvýšení efektivity práce zaměstnanců a také výrazně přispívá k úspoře finančních prostředků SZIF, které by byly jinak vynakládány na externí školení MS Office. Vzhledem k počtu zaměstnanců SZIF se nabízí otázka, jestli nevytvořit tým interních lektorů nejenom na MS Office, ale i na ostatní software používaný na SZIFu (z části již existuje – pozn. tazatele) a také ostatní činnosti (např. Bezpečnost IT, internetu, fake news, dezinformační www, SAP, úprava fotografií a obrázků, atd.). Ve stávajícím rozsahu je lektorská činnost zvládnutelná při hlavní pracovní činnosti.
2. Jak byste okomentoval/a podporu Odboru personálního směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Podpora Odboru personálního je výborná, nemám žádné problémy. Je mi aktivně nabízeno externí školení MS Office, které jsem vzhledem k pracovnímu vytížení zatím nevyužil.

Odměňování:

1. Jste za svoji lektorskou činnost v prostředí SZIF (ne)přímo odměňován/a, případně jak?
   Ano, jsem odměňován jednorázovou měsíční částkou, která je jasně oddělena od měsíční mzdy za hlavní pracovní činnost. Lektorská činnost je vykonávána na základě o DPP. V porovnání s externími lektory, se jedná o částku poměrně výrazně nižší, v řádu několika desítek procent.
2. Jaký způsob odměňování za Vaši interní lektorskou činnost vnímáte, případně byste vnímal/a jako motivující?
   Nejsem schopen posoudit možnosti extra (ne)peněžitého odměňování u jiných interní lektorů. V rámci odměňování by bylo zajímavé, např. vybavit lektora „exkluzivnější“ IT technikou, lepším notebookem, mobilním telefonem apod. Vše závisí na interních procesech SZIF.

Rozvoj:

1. Jak byste okomentoval/a vzdělávací příležitosti pro Vaše další (profesní) vzdělávání a rozvoj v prostředí SZIF tak, abyste mohl/a vykonávat interní lektorkou činnost?
   Nyní se vzdělávám výhradně individuálně. Je mi nabízeno externí školení MS Office, kterého se mohu účastnit. Uvítal bych a bylo by pro mě velmi motivující, získat některé z certifikátů MOS – Microsoft Office Specialist.

2. Jaký máte názor na vytvoření interní akademie interních lektorů, v rámci které by docházelo k (ne)pravidelnému setkávání interních lektorů, k jejich organizovanému, skupinovému, individuálnímu, (ne, in)formálnímu vzdělávání, ke sdílení dobré praxe a komplexnějšímu přístupu k edukační činnosti interních lektorů SZIF?
   Vzhledem k počtu zaměstnanců SZIF si myslím, že tato myšlenka je velmi dobrá. SZIF by měl mít několik interních specialistů – lektorů, kteří by své znalosti předávali dále. Nemuselo by se jednat jenom o IT. Dokážu si představit i tvorbu prezentačních videí, školení vztahu zaměstnanec–klient, prezentační dovednosti, atd. Jinými slovy, aby lektorský tým měl specialistu na IT, bezpečnost, psychologická školení, atd.
3. Vnímáte Vaši interní lektorkou činnost v prostředí SZIF, jako prvek horizontálního kariérního růstu?
   Ano, částečně. Rozhodně si zvyšuji kvalifikaci v oblasti MS Office, lektorování mě velmi baví, rozhodně jsem se v této činnosti „našel“. Další finanční polepšení bych také uvítal. V případě, že by SZIF uvažoval o vytvoření lektorského týmu, rozhodně bych se o pozici lektora na plný pracovní úvazek ucházel.
4. Uvítal/a byste v prostředí SZIF existenci talent managementu, který by se mimo jiné formálně vyjadřoval ke klíčovým kompetencím interních lektorů, k jejich statutu, podpoře, odměňování anebo rozvoji?
   Talent management je běžně využíván ve velkých společnostech. Je to „relativně“ nová záležitost, kdy si firmy uvědomují, že při nedostatku kvalitních a kvalifikovaných pracovních sil na trhu práce je nutné změnit přístup k zaměstnancům. V případě, že by SZIF uvažoval o vzniku talent managementu, je nutné změnit interní legislativu SZIF, nastavit parametry odměňování, správu těchto klíčových zaměstnanců. SZIF má určitě i na jiných pracovních pozicích zaměstnance, kteří jsou pro SZIF klíčovými svými znalostmi v dané problematice. Zda ano, či ne, je rozhodně na diskuzi na úrovní nejvyššího managementu SZIF.

Rozhovor s interním lektorem (C)

Lektorování:

1. Ve Fondu zastáváte pozici interního lektora/interní lektorky *LPIS - Land Parcel Identification System*, jaká jsou specifika Vaší interně edukační činnosti?
   Specifikem je cíl naučit uživatele práci se specifickým softwarem (identifikace zemědělských pozemků, evidence půdy, evidence ekologicky významných prvků, evidence hospodářství podle objektů určených k chovu evidovaných zvířat, evidence pěstování geneticky modifikované odrůdy, databáze slouží k ověřování údajů uvedených v žádostech o dotace poskytovaných ve vazbě na

zemědělskou půdu – pozn. tazatele), který se do jisté míry liší od běžných programů. Očekávají se tedy jakési základy ovládání softwarového vybavení. Tam, kde ty základy tolik nejsou, přistupuje se k účastníkům interního školení více individuálně.

2. SZIF je jedinou platební agenturou v České republice podporující české zemědělství. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zemědělskou veřejnost?
   Zpětnou vazbu od zemědělců nemáme, ale pokud se nám podaří dostat informace, znalosti a dovednosti k cílové skupině vzdělávaným (zaměstnanci OPŽL - Oddělení příjmu žádostí a LPIS, kteří jsou přímo v kontaktu se zemědělci, farmáři – pozn. tazatele), tak se můžeme bavit o vlivu školení na zemědělskou veřejnost, neboť se jedná o odborně školenou zemědělskou problematiku. Jinými slovy, ten mezistupeň (OPŽL) je v tomto případě klíčový.
3. SZIF zaměstnává zhruba 1300 zaměstnanců. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zaměstnance SZIF?
   Záleží na přístupu každého zaměstnance. Jsou tací, kteří ve školení smysl nevidí, berou centrální (nezbytnou) metodiku jako určitou obtíž. V tomto případě mi přijde, že se jedná o určitý stereotypní přístup, který daný zaměstnanec nechce měnit, nechce se učit nic nového. Naopak jsou zde tací, pro které je školení velkým přínosem. Velký vliv na spokojenost se školením, má také to, zda LPIS školí někdo nový nebo již zaměstnanecky starší, který přece jenom u cílové skupiny vyvolá více respektu. Jde o neustálou reflexi způsobu myšlení nad tímto softwarem potažmo prostředím, která se promítá i do samotného školení.
4. V čem spočívá Vaše příprava na lektorskou činnost?
   Z dlouhodobého hlediska neustále zlepšujeme vzdělávací program školení se zaměřením na praktické úkony v prostředí LPIS. Doprovodnou prezentaci se snažíme textově minimalizovat, nově jsme účastníkům školení připravili pracovní listy. Neustále revidujeme cíle a přínos školení nejen na základě zpětných vazeb od účastníků. Co se týče mé přípravy, není na ní moc času, nutná je však příprava, pokud do školení zavádíme nový edukační prvek (studium nových materiálů, hospitace mezi kolegy atd.).
5. Existuje něco, co byste v kontextu interního vzdělávání/Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF změnil/a? Pokud ano, o co by se konkrétně jednalo?
   Jde o určité provozní, vesměs nedůležité záležitosti, na kterých úplně nestojí nebo padá celé školení, ale v prostorách, kde povětšinou školíme (PC učebna na centrálním pracovišti – pozn. tazatele), disponujeme „pouze" chlazenou vodou v plastových lahví. Rádi bychom účastníkům vícehodinových vzdělávacích programů nabídli třeba i kávu a čaj. Nicméně dokážeme si představit určitá bezpečnostní a hygienická pravidla těchto prostor, avšak nějaké zázemí pro tyto doplňkové služby bychom uvítali. Další neduh

počítačové učebny je již dosluhující dataprojektor s vysvícenou lampou a se zastaralým, neširokoúhlým rozlišením.

Podpora:

1. Jak byste okomentoval/a podporu Vašeho nadřízeného managementu směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Od nadřízeného managementu máme plnou podporu. Dodávají nám prostor změnit prostřednictvím školení mentalitu zaměstnanců a jejich pohled na problematiku LPIS. Rozvoj zaměstnanců prostřednictvím školení je i jedním z našich odborových cílů.
2. Jak byste okomentoval/a podporu Odboru personálního směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Bude to již rok, co jsme s OP SZIF nastavili určitou organizační spolupráci (prezenční listiny, hodnocení a zpětná vazba, samostatné přihlašování účastníků atd. – pozn. tazatele). Nicméně trochu jsme ztratili určitý přehled, kolik zaměstnanců je skutečně proškoleno, kolik jich zbývá proškolit, byť byl s výše uvedenou spoluprací vyvinut i elektronický systém hlídání splněné kvalifikace v oblasti LPIS, kterou již ručně nehlídá náš Odbor, ale nově prostřednictvím systému nadřízený zaměstnanec. Trochu v tento hlídací systém nemám důvěru, možná i v souvislosti s tím, že někteří vedoucí zaměstnanci neberou naše školení vážně (již zmíněné stereotypní a zkostnatělé chování).

Odměňování:

1. Jste za svoji lektorskou činnost v prostředí SZIF (ne)přímo odměňován/a, případně jak?
   Narovinu, ani by mě nenapadlo, že bych měla být za lektorskou činnost odměňována. Už jen z toho důvodu, že LPIS školíme prakticky všichni na našem odboru a je to součást naší hlavní náplně práce. Osobně jsem si i tuto práci zvolila, že zde při své práci zažívám různorodé věci včetně školení. Tudíž nemám potřebu být za lektorskou činnost odměňována navíc, protože opravdu, LPIS školí celý náš odbor.
2. Jaký způsob odměňování za Vaši interní lektorskou činnost vnímáte, případně byste vnímal/a jako motivující?
   Motivující pro mě je, když školení účastníky baví, když máme zpětnou vazbu, že školení bylo skvělé, že se spoustu věci naučili atd. Pro mě je asi toto největší odměna. Ale pokud bychom se měli bavit o konkrétnějším odměňování, uvítali bychom například homeoffice, samozřejmě když neškolíme.

Rozvoj:

1. Jak byste okomentoval/a vzdělávací příležitosti pro Vaše další (profesní) vzdělávání a rozvoj v prostředí SZIF tak, abyste mohl/a vykonávat interní lektorkou činnost?
   Vzdělávací příležitosti vítám a nadále budu vítat, zejména v oblasti měkkých (prezentačních) dovedností, umění mluvit, vytváření kvalitních prezentací, studijních materiálů apod.
2. Jaký máte názor na vytvoření interní akademie interních lektorů, v rámci které by docházelo k (ne)pravidelnému setkávání interních lektorů, k jejich organizovanému, skupinovému, individuálnímu, (ne, in)formálnímu vzdělávání, ke sdílení dobré praxe a komplexnějšímu přístupu k edukační činnosti interních lektorů SZIF?
   Neumím si úplně představit, k čemu by to bylo, když každý školíme různorodé téma, jinou cílovou supinu, které zahrnují jiné způsoby školení. Je tedy otázkou, zdali bychom si dokázali předat něco, co by nám navzájem pomohlo. Ale jako dobrovolné, časově nenáročné a inspirativní setkávání bych tuto koncepci vyzkoušela.
3. Vnímáte Vaši interní lektorkou činnost v prostředí SZIF, jako prvek horizontálního kariérního růstu?
   Mám pocit, že se v rámci SZIF neustále, i mimo lektorskou činnost rozvíjím. Samotná lektorská činnost zahrnuje spoustu kreativity a zábavy. Představuje pro mě profesní růst, který stavím nad ten kariérní.
4. Uvítal/a byste v prostředí SZIF existenci talent managementu, který by se mimo jiné formálně vyjadřoval ke klíčovým kompetencím interních lektorů, k jejich statutu, podpoře, odměňování anebo rozvoji?
   Talent management by byl pro nás přínosem nejen po stránce finanční, ale především po stránce rozvoje. Pro OP SZIF by to byl také dobrý nástroj, jak nás sdružovat, jak s námi nastavovat lepší organizační spolupráci apod.

Rozhovor s interním lektorem (E)

Lektorování:

1. Ve Fondu zastáváte pozici interního lektora/interní lektorky *Registru smluv*, jaká jsou specifika Vaší interně edukační činnosti?
   Specifikem v mých očích je, že ke školení mají přístup všichni zaměstnanci. Díky znalostem Odboru správy, pod kterým interní školení funguje, jsme schopni často poradit/vysvětlit široké spektrum (dalších) otázek.
2. SZIF je jedinou platební agenturou v České republice podporující české zemědělství. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zemědělskou veřejnost?
   Z mého pohledu nemohu posoudit, moje školení je vedeno směrem k zaměstnancům.

3. SZIF zaměstnává zhruba 1300 zaměstnanců. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zaměstnance SZIF?
   Kontroluji a školím Veřejný registr smluv s provazbou na SZIF prostředí. Posun ve znalostech vidět je. Nemohu ho přikládat pouze mému školení, ale také k běžnému „poradenství" atd. Dříve jsem měl tendenci za kolegy „vše udělat", proto vzniklo toto školení, které se zdá být aktuálně účinné. O prostředí SZIF lze hovořit jako o vzdělaném, navíc zaměstnanci rádi vše zvládají sami. Na druhou stranu je zde riziko spojené s časem a rutinou.
4. V čem spočívá Vaše příprava na lektorskou činnost?
   Příprava spočívá jak v aktualizaci prezentace, implementování určitých změn, krátké připomenutí legislativy, tak i ve včasném převzetí a připravení školící místnosti.
5. Existuje něco, co byste v kontextu interního vzdělávání/Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF změnil/a? Pokud ano, o co by se konkrétně jednalo?
   Systém znám krátce, ale vypadá, že je funkční.

Podpora:

1. Jak byste okomentoval/a podporu Vašeho nadřízeného managementu směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Podpora je znát ze zpětných vazeb kolegů, kteří skrze své nadřízené předají poděkování směrem k mému nadřízenému. Podpora jako taková není primárně potřeba, jinými slovy, kdo chce školit a nechce dělat věci za ostatní, školení a přádávání znalostí je ten správný směr.
2. Jak byste okomentoval/a podporu Odboru personálního směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Podpora je kvalitní, nemusím se takřka o nic starat.

Odměňování:

1. Jste za svoji lektorskou činnost v prostředí SZIF (ne)přímo odměňován/a, případně jak?
   Extra odměňován za lektorskou činnost nejsem. Možná je to tím a jsem si vědom, že moje školení má význam pouze pro zaměstnance po dobu působení na SZIF.
2. Jaký způsob odměňování za Vaši interní lektorskou činnost vnímáte, případně byste vnímal/a jako motivující?
   Motivace školit je čistě vnitřní.

Rozvoj:

1. Jak byste okomentoval/a vzdělávací příležitosti pro Vaše další (profesní) vzdělávání a rozvoj v prostředí SZIF tak, abyste mohl/a vykonávat interní lektorkou činnost?

Za takovéto příležitosti (především odborné) jsem rád, i když je pravdou, že je moc nevyužívám.

2. Jaký máte názor na vytvoření interní akademie interních lektorů, v rámci které by docházelo k (ne)pravidelnému setkávání interních lektorů, k jejich organizovanému, skupinovému, individuálnímu, (ne, in)formálnímu vzdělávání, ke sdílení dobré praxe a komplexnějšímu přístupu k edukační činnosti interních lektorů SZIF?
   Velice dobrý nápad. Dle mého názoru by toto setkávání bylo skvělou příležitostí pro interní lektory včetně jejich (ne)organizovaného vzdělávání. Sám bych chtěl proniknout více do hloubky kvalitnějších prezentačních dovedností, jak zaujmout posluchače atd., a to nejlépe za přítomnosti někoho věkově staršího a zkušenějšího.
3. Vnímáte Vaši interní lektorkou činnost v prostředí SZIF, jako prvek horizontálního kariérního růstu?
   Zcela ne, spíše jako doplňkovou činnost mé hlavní pracovní činnosti. Jsem si však vědom, že mé specifické zkušenosti a role v oblasti Registru smluv je již nyní obtížně zastupitelná.
4. Uvítal/a byste v prostředí SZIF existenci talent managementu, který by se mimo jiné formálně vyjadřoval ke klíčovým kompetencím interních lektorů, k jejich statutu, podpoře, odměňování anebo rozvoji?
   Zcela úplně ne. Trochu se obávám, že by to znamenalo další posuzování lidí podle určitých pravidel a schémat. Také se obávám toho a dokážu si představit, že na nastavení celé koncepce talent managementu, by se podíleli jen určití lidé, bez širší odborné zaměstnanecké obce. Osobně preferuji hodnocení ze strany zaměstnanců hodnocení na základě měřitelných ukazatelů – například počet správně zveřejněných smluv.

<u>Rozhovor s interním lektorem (F)</u>

Lektorování:

1. Ve Fondu zastáváte pozici interního lektora/interní lektorky *Bezpečnosti informací*, jaká jsou specifika Vaší interně edukační činnosti?
   Vstupní školení bezpečnosti informací představuje jakousi specifickou všehochuť pro nově nastupující zaměstnance, kteří jsou seznamování z hlediska systémové, fyzické bezpečnosti a pracovního práva. Konkrétněji se jedná například o to, jak se zaměstnanci mají chovat s IT technikou, s kartou zaměstnance, kam (ne)mohou vstupovat, co (ne)mohou používat a jak, zásada prázdného stolu/obrazovky atd.
2. SZIF je jedinou platební agenturou v České republice podporující české zemědělství. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zemědělskou veřejnost?

Může to mít takové dopady, že zaměstnanci SZIF pracují s informacemi, které se (ne)přímo týkající „zákazníků" SZIF. Vstupní školení se zaměřuje na práci s těmito informacemi – jak s nimi nakládat, uchovávat je, jak se vyvarovat jejich zneužívání, jak dodržovat určité poslání a kodex SZIF vůči žadatelům. Ti pak mohou mít při styku s našimi zaměstnanci pocit, že je s jejich informacemi zacházeno bezpečně a nemohou se tedy dostat do veřejného prostoru. Systém samozřejmě nemůže nikdy zabránit tomu, aby si někdo něco nevyfotil a dále s tím nakládal, ale vstupní školení jistě přispává k tomu, aby se rizika a dopady co nejvíce minimalizovali.

3. SZIF zaměstnává zhruba 1300 zaměstnanců. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zaměstnance SZIF?
   Jde vesměs o to, co bylo řečeno v předchozích otázkách. Předané poznatky z oblasti bezpečnosti informací ovlivňuje zaměstnance nepřetržitě, neboť se jedná o chování či jeho popis, které zaměstnanci projevují dennodenně. Určitý specifický vliv mohou mít předané informace ohledně kamerového systému, kdy tato vymoženost vzbuzuje velké diskuze nejen v pracovním, ale i veřejném prostředí. Některým zaměstnancům může připadat kamerový systému, který je instalován pouze ve vybraných společných (veřejných) prostorách, jako omezující a vzbuzovat v nich pocit, že jsou pod dohledem. V některých zaměstnancích může kamerový systém naopak vzbuzovat pocit bezpečí.
4. V čem spočívá Vaše příprava na lektorskou činnost?
   Příprava spočívá v čerpání z osobních a dřívějších pracovních zkušeností (respondent je bývalý příslušník hasičského záchranného sboru – pozn. tazatele). Samozřejmostí je také má neustálá účast na odborných seminářích k dané problematice.
5. Existuje něco, co byste v kontextu interního vzdělávání/Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF změnil/a? Pokud ano, o co by se konkrétně jednalo?
   Změnil bych, potažmo zavedl bych určitý systém informování zaměstnanců o pracovních úrazech, o opatřeních, která byla přijata v jejich souvislosti, o bezpečnostních incidentech. Jestliže se nepletu, tyto informace jsou řešeny jen na úrovní managementu, statisticky na úrovní výročních zpráv, avšak zde chybí určitá zpětná informovanost ke všem zaměstnancům, co se stalo (samozřejmě anonymně), jaké jsou dopady daného incidentu, jak se incidentu dalo předejít atd. Jde o jakousi osvětovou činnost směrem ke všem zaměstnancům a nástroj k tomu, jak organizaci ušetřit peníze a všeobecně minimalizovat tyto incidenty.

Podpora:

1. Jak byste okomentoval/a podporu Vašeho nadřízeného managementu směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?

Ze strany přímých nadřízených cítím podporu. Pokud jde o nejvyšší management, dá se předpokládat, že určitá podpora a spokojenost rovněž existuje, neboť za dobu mé lektorské činnosti a vstupního školení nenastali žádné negativní věci k řešení.

2. Jak byste okomentoval/a podporu Odboru personálního směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Podpora existuje v oblasti schvalování vzdělávacích akcí zamřených na mou hlavní pracovní činnost a související lektorskou činnost. Podpora také spočívá v poskytování informacích o nově nastupujících zaměstnancích, se kterými se setkávám na vstupním školení. Uvítal bych hlubší, jinak koncipovanou spolupráci s OP SZIF v oblasti periodického školení první pomoci tak, aby se tato oblast v prostředí SZIF školila unitárně, a to na všech dotčených pracovištích, například s využitím a v rámci vysoutěžených pracovně lékařských služeb. OP SZIF by měl navíc v oblasti periodických školení první pomoci, vystupovat jako výkonný orgán a náš útvar jako poradní orgán.

Odměňování:

1. Jste za svoji lektorskou činnost v prostředí SZIF (ne)přímo odměňován/a, případně jak?
   Lektorská činnost, kterou vykonávám je zahrnuta již v mé hlavní pracovní činnosti a myslím si, že u všech dalších pozic by základní poskytování lektorské činnosti, v oblasti ve které působím, mělo být řešeno obdobně, tedy bez další extra honorace a jako součástí hlavní práce.
2. Jaký způsob odměňování za Vaši interní lektorskou činnost vnímáte, případně byste vnímal/a jako motivující?
   Zjednodušeně řeknu, že by se jednalo o peněžitou odměnu.

Rozvoj:

1. Jak byste okomentoval/a vzdělávací příležitosti pro Vaše další (profesní) vzdělávání a rozvoj v prostředí SZIF tak, abyste mohl/a vykonávat interní lektorkou činnost?
   Jak jsem již zmínil v souvislosti s podporou ze strany OP SZIF. Odborné vzdělávací příležitosti k dalšímu rozvoji existují a využívám je. Ke vzdělávacím příložitostem v oblasti měkkých (prezentačních) dovedností jsem trochu skeptický. Považuji se za jakéhosi samouku a rád v tomto směru dávám přednost již získaných, životním zkušenostem. Je však pro mě novinkou, že takovéto vzdělávací příležitosti jsou ze strany OP SZIF interním lektorům nabízeny.
2. Jaký máte názor na vytvoření interní akademie interních lektorů, v rámci které by docházelo k (ne)pravidelnému setkávání interních lektorů, k jejich organizovanému, skupinovému, individuálnímu, (ne, in)formálnímu

vzdělávání, ke sdílení dobré praxe a komplexnějšímu přístupu k edukační činnosti interních lektorů SZIF?
Myšlenka se mi líbí, a napadá mě hned místo k setkávání a nikoliv při čaji nebo kávě ☺. Sdílení zkušeností je dobrá věc k nezaplacení.

3. Vnímáte Vaši interní lektorkou činnost v prostředí SZIF, jako prvek horizontálního kariérního růstu?
Ano vnímám, dá se to poznat i na takových banálních věcech, že se na mě lidé obracejí i s jinými záležitostmi. Cítím tedy, že jsem určitý stěžejní článek na úrovni referentů. Základem kariéry je právě ten plošný-vodorovný parametr (jakési nadstandardní znalosti a dovednosti). Dle mého názoru, na něm se dá následně a teprve stavě vertikální kariéra.
4. Uvítal/a byste v prostředí SZIF existenci talent managementu, který by se mimo jiné formálně vyjadřoval ke klíčovým kompetencím interních lektorů, k jejich statutu, podpoře, odměňování anebo rozvoji?
Nejsem proti. Nicméně těžko říct, jestli by pro tuto koncepci byla v SZIF vůle, když již tu existuje systém klíčových míst (respondent je zařazen na klíčovém místě – pozn. tazatele).

Rozhovor s interním lektorem (G)

Lektorování:

1. Ve Fondu zastáváte pozici interního lektora/interní lektorky *OKbase – personální informační systém*, jaká jsou specifika Vaší interně edukační činnosti?
Vstupní školení webového klienta OKbase, který v sobě zahrnuje komplexní a elektronicky řešenou zaměstnaneckou správu docházky, výplatního lístku, plánování dovolené, vzdělávání, náboru anebo hodnocení, školím v kontextu problematiky docházky, plánování dovolené, výplat a přehledu vzdělávání. Specifika této oblasti spatřuji zejména v oblasti docházky/dovolených, která se promítá do sjednaných pracovně-služebně právních vztahů (jednotlivé instituty využívané v rámci docházky – indispoziční volno, veřejný, obecný zájem apod.). Jedná se demonstrativně vedené školení, kdy dochází k přímé ukázce s možností vyzkoušení si funkcionalit v uživatelském prostředí včetně nastavení vzhledového interface. Školení je koncipování velmi prakticky. Specifikem může být také to, že celá problematiky webového klienta OKbase je prezentována na fiktivní (vtipně pojmenované) osobě, jejíž existence tvoří jakýsi příběh smyšleného zaměstnance.
2. SZIF je jedinou platební agenturou v České republice podporující české zemědělství. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zemědělskou veřejnost?
V případě takto zaměřeného školení, jde o obtížně zmapovatelný přesah.

3. SZIF zaměstnává zhruba 1300 zaměstnanců. Registrujete určitý vliv Vaší lektorské činnosti potažmo Vašeho interně vzdělávacího programu na zaměstnance SZIF?
   V rámci problematiky docházky se zaměstnanci často zajímají o pružnou pracovní dobu, nefinanční benefity, které jsou samozřejmě zmiňovány i při náboru nebo v nabídkách volných pozic. Častokráte v souvislosti s prací přesčas, s možností odejít z pracoviště dříve atd. Jde vesměs o dotazy typu „nejčastěji kladené otázky ohledně docházkové problematiky", čímž dochází k situačnímu vyřešení a redukci dalších potencionálních dotazů směřující na naše oddělení. Takovýto přístup k zaměstnancům prostřednictvím tohoto školení a všeobecně možnost se dozvědět takového informace, může v zaměstnancích vyvolávat pocit, že nejsou takzvaně „hozeni do vody", že nám na nich záleží a aby se v prostředí SZIF cítili informovaní.
4. V čem spočívá Vaše příprava na lektorskou činnost?
   Den před školícím dnem si znovu projedu scénář školení, abych na něco nezapomněl. Na základě verbálních reakcí od účastníků (nejen mnou vyvolané), vzdělávací program upravuji podle potřeby. Z dlouhodobého hlediska se zajímám vzdělávací aktivity směřující na rozvoj interních lektorů. Naposledy jsem byl například spokojen s kurzem Minutový řečník, netradičně se zaměřující na prezentační dovednosti.
5. Existuje něco, co byste v kontextu interního vzdělávání/Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF změnil/a? Pokud ano, o co by se konkrétně jednalo?
   Vstupní vzdělávací modul, kterého se v den nástupu účastní každý zaměstnanec a jehož součástí je nejen povinné BOZP/PO, ale právě i nadstandardní školení k obsluze webového klienta OKbase, postrádá systém zpětných vazeb. Například formou jednoduchého dotazníku, bych mohl více reflektovat zpětné vazby. Rovněž bych se nebránil a uvítal bych návštěvu jiných osob, které by mě na základě jakéhosi pozorování a následných zpětných vazeb, mohli přimět k určitému posunu.

Podpora:

1. Jak byste okomentoval/a podporu Vašeho nadřízeného managementu směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?
   Nadřízený management je v mém případě Odbor personální, tudíž bych se hlouběji vyjádřil v rámci následující otázky. Co se týče Odboru personálního obecně, cítím edukační podporu od našeho sestro-bratrského oddělení, zabývající se vzdělávání a rozvojem lidských zdrojů. Co se týče v linii dalšího managementu (vedení SZIF - pozn. tazatele), nevnímám určitý vliv na mnou školený vzdělávací program/interní lektorskou činnost.
2. Jak byste okomentoval/a podporu Odboru personálního směrem k Vaší lektorské činnosti v prostředí SZIF?

Vzdělávací aktivitu, kterou aktuálně lektoruji, jsem zdědil po bývalé kolegyni tak, že pokračující podílení se na vzdělávacím programu, bylo nabídnuto mezi všechny stávající zaměstnance našeho oddělení. Nikdo o tuto lektorskou činnost neměl zájem, tak jsem ji osobně přijal. Byl jsem rád, že se jedná o něco nového, co se mohu naučit. Vzhledem k tomu, že se lektorování této problematiky váže na mou hlavní pracovní činnost, podpora od přímé nadřízené existuje komplexně. Ano, bere se ohled na to, když je nástupní den nových zaměstnanců a já do toho řeším nějaké další úkoly, které jsou z drtivé většiny rozloženy do více dnů. Přednostně je potřeba odškolit vstupní školení. Vzhledem k tomu, že se jedná o nadstavbové, nepovinné školení, podporu cítím i v tom, že se některé nástupní dny po stránce této problematiky neodškolili (zájmena tehdy kdy jsem si potřeboval vzít dovolenou). Ve vzdělávacím programu nejsem aktuálně zastupitelný a při tato nastaveném vzdělávacím programu to nevadí. Jinak bych hovořil, kdyby se vzdělávací program rozšiřoval o další moduly, tam by byla potřeba již účast další kolegů (včetně zastupitelnosti).

Odměňování:

1. Jste za svoji lektorskou činnost v prostředí SZIF (ne)přímo odměňován/a, případně jak?
   Přímá odměna spočívá zpravidla ve slovní pochvale a jakéhosi uznání od mé nadřízené. Dále také možnost se účastnit vybraných a specifických vzdělávacích aktivit. Konkrétně odměňování mé činnosti bych nijak hlouběji nerozbíral, jedná se vlastně o takovou zpestřující součást mé standardní pracovní náplně.
2. Jaký způsob odměňování za Vaši interní lektorskou činnost vnímáte, případně byste vnímal/a jako motivující?
   Bude to znít asi podivně, ale motivující by pro mě bylo dostat obsahově větší prostor školit nebo se možnost účastnit dalších vzdělávacích a rozvojových aktivit, než být za lektorskou činnost finančně odměňován.

Rozvoj:

1. Jak byste okomentoval/a vzdělávací příležitosti pro Vaše další (profesní) vzdělávání a rozvoj v prostředí SZIF tak, abyste mohl/a vykonávat interní lektorkou činnost?
   Vyhovění vzdělávacím požadavkům, v kontextu mé osoby, jako zaměstnance a interního lektora, v prostředí SZIF funguje. Uvítal bych však ze strany Oddělní vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů pravidelnější nabídky z oblasti lektorské činnost.
2. Jaký máte názor na vytvoření interní akademie interních lektorů, v rámci které by docházelo k (ne)pravidelnému setkávání interních lektorů, k jejich organizovanému, skupinovému, individuálnímu, (ne, in)formálnímu

vzdělávání, ke sdílení dobré praxe a komplexnějšímu přístupu k edukační činnosti interních lektorů SZIF?
Cokoliv co může zlepšit interní vzdělávání a rozšit obzory interním lektorů, vítám a je ku prospěchu. Konkrétně tento nápad se mi líbí.

3. Vnímáte Vaši interní lektorkou činnost v prostředí SZIF, jako prvek horizontálního kariérního růstu?
Veškeré nově naučené věci, mi nejen v SZIF mohou v budoucnosti pomoci, tudíž ano, v případě mé lektorské činnosti jde o horizontální kariérní růst i s potencionálním přesahem mimo stávajícího zaměstnavatele.
4. Uvítal/a byste v prostředí SZIF existenci talent managementu, který by se mimo jiné formálně vyjadřoval ke klíčovým kompetencím interních lektorů, k jejich statutu, podpoře, odměňování anebo rozvoji?
Určitě. Když uvidíme zaměstnance, který je dobrý, tak proč se mu více nevěnovat, nejen za účelem toho, abychom o něho nepřišli. V případě, že se takováto nadstandardní péče o angažované zaměstnance v SZIF zavede, může se stát, že si díky spokojenosti udržíme i takové zaměstnance, kterým třeba jinde bude nabízeno větší finanční ohodnocení.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jan Kryštof
Obor: Andragogika
Forma studia: kombinované studium
Název práce: Podnikové vzdělávání s důrazem na interní vzdělávání
Rok: 2020
Počet stran textu bez příloh: 107
Celkový počet stran příloh: 25
Počet titulů českých použitých zdrojů: 33
Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4
Počet internetových zdrojů: 51
Vedoucí práce: PhDr. Bohumír Fiala