

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

**PROFESNÍ ROZVOJ VZDĚLAVATELŮ V BANKOVNÍM**  
**SEKTORU**

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

**Autor:** Bc. Martina Pravdová

**Vedoucí práce:** doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2017

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma „*Profesní rozvoj vzdělavatelů v bankovním sektoru*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

Ve Zlíně dne.....

Podpis .....

### **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce, doc. Mgr. Janě Poláchové Vašátkové, Ph.D. za cenné rady, vstřícnost, metodické vedení a za čas, který mi věnovala při zpracování mé magisterské diplomové práce.

Děkuji Radkovi, Vojtovi, své rodině a přátelům za podporu, pomoc, trpělivost a pochopení nejen v průběhu psaní této práce, ale i v průběhu celého studia. Bez nich by to celé nedávalo smysl.

**Podklad pro zadání ZÁVĚREČNÉ práce studenta**

<b>PŘEDEKLÁDÁ:</b>	<b>ADRESA</b>	<b>OSOBNÍ ČÍSLO</b>
PRAVDOVÁ Martina	Podvesná IV 1376, Zlín	115038

**TÉMA ČESKY:**

Profesní rozvoj vzdělavatelů v bankovním sektoru

**TÉMA ANGLICKY:**

Professional development of educators in the banking sector

**VEDOUcí PRÁCE:**

doc. Mgr. Jana Poláková Vašátková, Ph.D. - KSA

**ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:**

A. Cíl práce, výzkumná otázka: Cílem této magisterské diplomové práce je deskripce a analýza profesního rozvoje vzdělavatelů banky XY a návrh případné změny vedoucí ke zlepšení systému profesního rozvoje vzdělavatelů.  
B. Konkretizace cíle a předmětu práce (včetně zdůvodnění): Diplomová práce se zabývá profesním rozvojem vzdělavatelů banky XY. V teoretické části definuji jednotlivé teoretické pojmy rozvoj, vzdělávání, firemní vzdělávání, kompetence vzdělavatelů, kompetenční model. V empirické části práce se budu zabývat charakteristikou odboru vzdělávání banky XY, deskripcí a analýzou stávajícího systému profesního rozvoje vzdělavatelů. Navrhu kompetenční modely pro jednotlivé pozice vzdělavatelů, dle jejich náplně práce a délky výkonu práce v pozici vzdělavatele. Navrhu změny v systému profesního rozvoje vzdělavatelů, které vytvořím na základě odborné literatury a výstupů z analýzy stávajícího stavu systému vzdělávání.  
C. Návrh postupu řešení (volba metod): První část práce bude zaměřena na terminologické ukotvení tématu profesního rozvoje vzdělavatelů z vybrané odborné literatury. V druhé části přistoupím k deskripci odboru vzdělávání banky XY a analýze aktuálně probíhajícího systému profesního rozvoje vzdělavatelů v této firmě. Analýza bude provedena formou analýzy dokumentů v této společnosti. V poslední části práce identifikuji nedostatky a navrhu změny vedoucí ke zlepšení tohoto systému.  
D. Harmonogram práce: Pracovní verze osnovy práce nejpozději do 30. 6. 2016. Hotová práce k poslední konzultaci nejpozději do 28. 2. 2017. Odevzdání definitivní verze práce nejpozději do 31. 3. 2017.

**SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:**

Armstrong, M. (2007). Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy. Praha: Grada.  
Bartoňková, H. (2010). Firemní vzdělávání. Praha: Grada Publishing.  
Clement, P., Jones, J. (2006). The Diversity training handbook: A practical guide to understanding & changing attitudes. Londýn: Kogan Page Ltd.  
Disman, M. (2000). Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. Praha: Karolinum.  
Hroník, F. (2007). Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada.  
Hamblin, A. C. (1974) Evaluation and Control of Training. London: McGraw-Hill.  
Koubek, J. (2007). Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky. Praha: Management Press.  
Olecká, I., Ivanová, K. (2010). Případová studie jako výzkumná metoda ve vědách o člověku. Dostupné z: <http://emi.mvso.cz/EMI/2010-02/10%20Olecka/Olecka.pdf>  
Plamínek, J., Fišer, R. (2005). Řízení podle kompetencí. Praha: Grada.  
Plamínek, J. (2014). Vzdělávání dospělých. Praha: Grada.  
Průcha, J. (1996). Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. Brno: Masarykova univerzita.  
Vodák, J., Kucharčíková, A. (2007). Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha: Grada.

Podpis studenta: Uweike Hardt

Datum: 6.5.2016

Podpis vedoucího práce: Prof. Dr. habil. P. H. H. H.

Datum: 6.5.2016

## ANOTACE

<b>Jméno a přímení:</b>	Bc. Martina Pravdová
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Obor studia:</b>	Andragogika
<b>Obor obhajoby práce:</b>	Andragogika
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Profesní rozvoj vzdělavatelů v bankovním sektoru
<b>Anotace práce:</b>	Cílem diplomové práce je deskripce a analýza profesního rozvoje vzdělavatelů banky XY a návrh případné změny, vedoucí ke zlepšení systému profesního rozvoje vzdělavatelů. V prvních třech kapitolách se práce postupně věnuje terminologickému ukotvení, systému firemního vzdělávání a vzdělavatelů dospělých. V empirické části je za užití několika metod zkoumán rozvoj vzdělavatelů. Hlavní výzkumná otázka zní: „Jak probíhá rozvoj vzdělavatelů v bance XY?“. Výzkumná otázka je zodpovězena, cíl práce je naplněn návrhy na zlepšení systému rozvoje vzdělavatelů.
<b>Klíčová slova:</b>	profesní rozvoj, vzdělavatel dospělých, analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání, vyhodnocování vzdělávání
<b>Title of Thesis:</b>	Professional development of educators in the banking sector

<b>Annotation:</b>	The aim of thesis is to describe and analyze the professional development of educators of the bank XY and draft possible changes to improve the system of professional development for educators. The first three chapters are dedicated to gradually terminological anchoring system, corporate training and adult educators. In the empirical part for the use of several methods of examining development of educators. The main research question is "How does the development of educators in the bank XY?" The research question is answered the aim of the thesis is filled with proposals to improve the development of educators.
<b>Keywords:</b>	professional development, adult educator, analysis and identification of training needs, planning training, implementation training, education evaluation
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Dotazník pro sebehodnocení Návod k rozhovoru Kompetenční model vzdělavatele Kompetenční model banky XY Evaluační dotazník
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	71
<b>Rozsah práce:</b>	107 s. (155 177 znaků s mezerami)

## OBSAH

Anotace .....	6
Úvod .....	10
1 Rozvoj a vzdělávání zaměstnanců .....	12
1.1 Kontext vzdělávání dospělých .....	14
1.1.1 Vybrané teorie vzdělávání dospělých.....	18
1.1.2 Současné trendy ve vzdělávání a rozvoji dospělých .....	23
1.2 Firemní vzdělávání .....	29
2 Systém firemního vzdělávání v organizaci.....	33
2.1 Strategický přístup k firemnímu vzdělávání .....	36
2.2 Kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání.....	40
2.3 Cyklus systematického vzdělávání.....	41
3 Vzdělavatel dospělých.....	51
3.1 Profesní dráha vzdělavatele dospělých .....	54
3.2 Specifika, nároky a kompetence vzdělavatele dospělých .....	56
4 Metodologický design výzkumu .....	60
5 Deskripce a analýza v bance XY.....	65
5.1 Kontext výzkumu.....	65
5.2 Analýza dokumentů .....	77
5.3 Analýza rozhovorů .....	81
5.4 Komparace.....	83
5.5 Závěry analýz .....	85
6 Interpretace a diskuse .....	87
6.1 Návrhy .....	90
Závěr.....	95



Použitá literatura a zdroje .....	97
Seznam obrázků.....	102
Seznam tabulek .....	102
Seznam příloh.....	102
Přílohy .....	103

# ÚVOD

Organizace se v současnosti věnují vzdělávání a rozvoji vlastních zaměstnanců a uvědomují si, že lidé jsou cenným kapitálem, který mají k dispozici. Mají proto vlastní vzdělávací oddělení, která jsou k dispozici ostatním částem organizace. Ale i samotní vzdělavatelé, kteří pečují o rozvoj a vzdělávání ostatních pracovníků, se potřebují učit, rozvíjet a vzdělávat.

Stále více se zdůrazňuje význam učení v širším slova smyslu. Učení je nedílnou součástí rozvoje jedince v jeho pracovním i společenském zapojení. Lidé se učí v práci, při vzájemné komunikaci, při sledování médií nebo při sebevzdělávání (Mužík, 2004, s. 16). Práce se bude zabývat právě částí pracovního rozvoje, a to konkrétně rozvoje vzdělavatelů v jedné bankovní společnosti.

Cílem mé práce je deskripce a analýza profesního rozvoje vzdělavatelů v bance XY a návrh případné změny, vedoucí ke zlepšení systému profesního rozvoje vzdělavatelů. Pro práci byla zvolena jedna hlavní výzkumná otázka, a to: „Jak probíhá rozvoj vzdělavatelů v bance XY?“. Metody použité pro vypracování práce jsou práce s odbornými zdroji, deskripce, analýza dokumentů, analýza rozhovoru a komparace.

Magisterská diplomová práce je rozdělena do šesti kapitol. První tři kapitoly slouží jako teoretické východisko pro empirickou část práce. Proto, abych mohla přistoupit k deskripci a analýze profesního rozvoje vzdělavatelů v bance XY, ukotvím nejprve v první kapitole základní pojmy, uvedu kontext vzdělávání dospělých a oblast firemního vzdělávání. V druhé kapitole se budu věnovat systému firemního vzdělávání v organizaci, strategickému, kompetenčnímu přístupu ke vzdělávání a cyklu systematického vzdělávání a jeho jednotlivým fázím. Třetí kapitolu věnuji vzdělavateli dospělých, jeho pojmenováním, specifikům a nárokům na vykonávání této profese, kompetencím a jeho profesní dráze. V následujících třech kapitolách bude

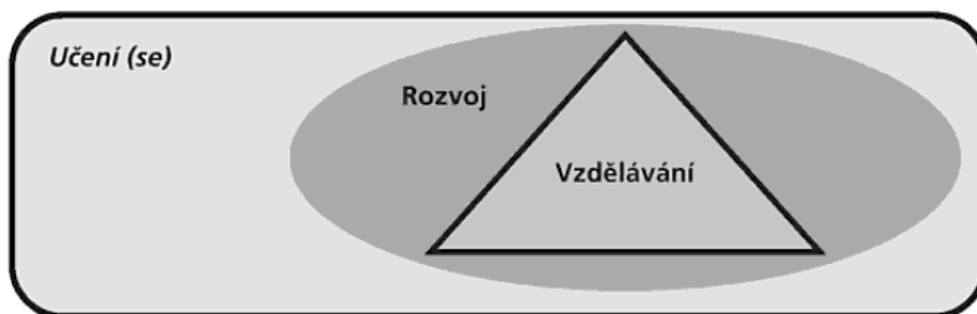
představena empirická část práce. Ve čtvrté kapitole přiblížím metodologický design výzkumu a zvolenou metodiku práce. V páté kapitole představím kontext společnosti, provedu deskripci odboru vzdělávání banky XY, analýzu systému profesního rozvoje v bance i analýzu profesního rozvoje vzdělavatelů banky a komparaci systému vzdělávání pro pobočkovou síť banky XY se systémem rozvoje pro vzdělavatele. Při analýze budu vycházet z poznatků získaných z interních dokumentů banky XY, doplněnou z rozhovorů s manažerkou vzdělávání banky. V poslední šesté kapitole provedu interpretaci a diskusi ke zjištěním a navrhnou změny, které by mohly pomoci k zlepšení rozvoje vzdělavatelů.

Ve zkoumané společnosti pracuji na pozici vzdělavatele, v době vzniku práce na rodičovské dovolené. Pro zpracování textu to považuji za výhodu, protože jsem měla možnost se na zvolené téma podívat s odstupem od každodenní rutiny a výkonu pracovních činností a povinností. Bohužel, z důvodu interních bezpečnostních předpisů nemohu interní materiály v práci zveřejnit a ze stejného důvodu používám i označení „banka XY“.

# 1 ROZVOJ A VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ<sup>1</sup>

V následující kapitole budu pracovat se základními pojmy jako je rozvoj, vzdělávání, ale i učení (se) tak, abych vysvětlila jejich rozdílnost, souvislost a vzájemný vztah a další důležité pojmy, kterými jsou kvalifikace a kompetence. Zasadím oblast vzdělávání do kontextu celoživotního vzdělávání, uvedu podoby vzdělávání a vybrané teorie vzdělávání dospělých. Protože celá má práce je zasazena do firemního prostředí, vysvětlím pojem a oblasti firemního vzdělávání.

Hroník (2007, s. 31) uvádí, že často dochází k záměně nebo alespoň prolínání některých pojmů. Vysvětluje proto pojmy učení se, rozvoj a vzdělávání. Učení se je proces změny, který v sobě zahrnuje nové vědění i nové konání. Učíme se, aniž o tom případně víme; učení v sobě tedy zahrnuje více než rozvoj a vzdělávání. Rozvoj specifikuje jako dosažení žádoucí změny pomocí učení (se). Vzdělávání je jedním ze způsobů učení (se) a to způsob organizovaný a institucionalizovaný. Vzdělávací aktivity mají svůj začátek a konec.



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

Armstrong (2002, s. 468) popisuje jako klíčové složky rozvoje lidských zdrojů učení se, vzdělávání, rozvoj a odborné vzdělávání (výcvik). Učení se definuje jako „relativně permanentní změnu v chování, ke které dochází

<sup>1</sup> V textu jsou pojmy zaměstnanec a pracovník užity jako synonyma (pozn. autora).

v důsledku praxe nebo zkušenosti“. Vzdělávání popisuje jako rozvoj znalostí, hodnot a vědomostí, které jsou požadovány spíše obecně ve všech oblastech života. Rozvoj je podle něj růst nebo realizace osobních schopností, osobního potenciálu pomocí nabízených vzdělávacích akcí a praxe. A konečně odborné vzdělávání (výcvik) je plánované a systematické formování chování pomocí vzdělávacích akcí, programů, instrukcí tak, aby pracovník mohl dosáhnout takové úrovně svých znalostí, schopností, dovedností, díky níž bude moci efektivně vykonávat svoji práci.

Koubek (2007, s. 252) uvádí, že v organizacích již nestačí tradiční formy vzdělávání pracovníků, ale je stále více nezbytné věnovat se rozvojovým aktivitám. Ty do větší míry rozšiřují znalosti a dovednosti nutné pro pracovní místo, ale také formují osobnost pracovníka, hodnotovou orientaci, přizpůsobují ji firemní kultuře organizace.

Oblast vzdělávání a rozvoje je nejednoznačně oddělitelná i podle definic výše zmíněných autorů. Učení se je oblast, která zahrnuje rozvoj i vzdělávání a může probíhat i neorganizovaně v průběhu rozvojových nebo vzdělávacích aktivit. Učení a učení se stojí nad pojmy rozvoj i vzdělávání a dochází k němu i mimo ně. Armstrong navíc rozlišuje i pojem výcvik jako odborné vzdělávání, ale toto členění nevyužiji. Ve své práci, zejména v oblasti věnované firemnímu vzdělávání, budu pracovat s pojmy rozvoj a vzdělávání zejména proto, že se jedná o řízené činnosti, i když je samozřejmé, že u nich dochází k učení. Pro účely práce budu vycházet z Koubkovy definice, kdy rozvoj je širší působení na pracovníka a je třeba na něj působit ve větším rozsahu než jen vzděláváním. Budu pracovat i s pojmem učení, a spojením pojmů učení a vzdělávání, protože v průběhu let došlo a dochází k postupnému nahrazování pojmu vzdělávání pojmem učení. Je to patrné zejména u pojmu celoživotní učení (vzdělávání), učení (vzdělávání) dospělých atd. Pojmy ponechávám v té podobě, v jaké s nimi pracuje autor zdrojové literatury.

Dalšími důležitými a často používanými pojmy jsou kvalifikace a kompetence. Tyto pojmy jsou v odborné literatuře chápány různě. V některé lze najít kvalifikaci jako souhrn kompetencí, v jiné jsou vykládány tak, že kompetence mají širší rozsah než kvalifikace. Beneš (2014, s. 19) vysvětluje kvalifikaci jako „vztah člověka a práce, tedy vztah mezi individuálními předpoklady pracovní síly a technicko-organizačními pracovními podmínkami“. Dále vysvětluje posun od pojmu kvalifikace, přes klíčové kvalifikace k dnešnímu používanému pojmu kompetence. Pojem kompetence chápe jako širší pojetí, odpoutané od nároků na konkrétní pracovní místo tak, jako je tomu u kvalifikace. Kompetence mají kromě jednání v reálných situacích zaručit i vnitřní připravenost použít naučené znalosti, schopnosti a dovednosti. Obsahují tedy i složku motivační a osobnostní (Beneš, 2014, s. 19-20). Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 14-15) vykládají kompetenci ve dvou významech. Prvním je kompetence jako pravomoc, oprávnění udělené nějakou autoritou nebo nějaké autoritě patřící. Druhý význam určuje schopnost vykonávat určitou činnost, umět určitou činnost vykonávat. V textu bude používán termín kompetence právě v druhém významu.

Přiblížila jsem základní pojmy, se kterými budu v textu pracovat. Je jimi rozvoj, vzdělávání, učení, kvalifikace a kompetence. Kompetencím se budu ještě detailněji věnovat v kapitole 2 v části věnované kompetenčnímu přístupu ke vzdělávání a v kapitole 3 v kompetencích vzdělavatele.

## **1.1 Kontext vzdělávání dospělých**

Již jsem uvedla, že práce se pohybuje v oblasti firemního<sup>2</sup> vzdělávání. Aby bylo zřejmé, kde se nachází oblast firemního vzdělávání v rámci většího celku vzdělávání, vysvětlím nyní její začlenění do struktury vzdělávání a zmíním některé související a nadřazené pojmy.

---

<sup>2</sup> V textu jsou užity pojmy firemní a podnikové vzdělání jako synonyma (pozn. autora).

Základním pojmem je vzdělávání dospělých, které Palán (2002, s. 237) vymezuje dvěma způsoby. Jako vzdělávací proces, ve kterém dochází ke vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Druhý způsob vymezuje vzdělávání dospělých jako vzdělávací systém. „Systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob.“(Palán, 2002, s. 237).

Na obrázku č. 2 uvádím grafické zařazení vzdělávání (učení) dospělých do systému celoživotního vzdělávání (učení). Oblast podnikového vzdělávání spadá do oblasti dalšího profesního vzdělávání.

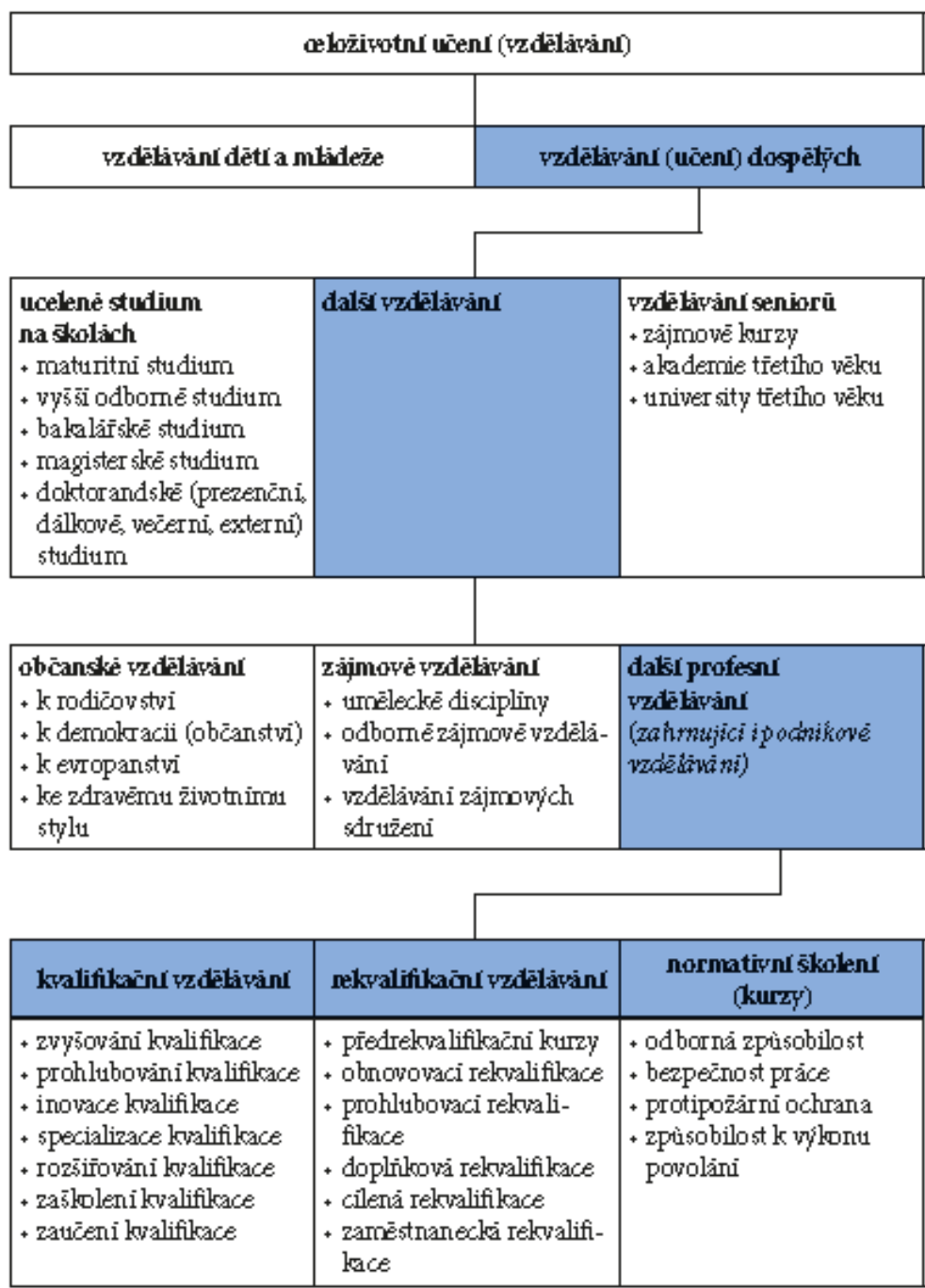
S termínem další profesní vzdělávání souvisí také pojem profesní vzdělávání, respektive je mu nadřazen. Na obrázku č. 2 ovšem není znázorněn, neboť profesní vzdělávání zahrnuje veškerou přípravu na povolání<sup>3</sup>, a to jak školskou, tak veškeré další formy vzdělávání, které souvisí s výkonem povolání nebo zaměstnání<sup>4</sup> (Bartoňková, 2010, s. 16).

Další profesní vzdělávání označuje veškeré další vzdělávání, které probíhá v průběhu pracovního života. Má přímou vazbu na profesní zařazení pracovníka a tím na jeho ekonomickou aktivitu (Palán, 1997, s. 87). Další profesní vzdělávání je jednou z kategorií, která usnadňuje člověku profesní orientaci v tomto světě. Prostřednictvím systematického vzdělávání a s využitím vhodných metod a technik člověk může snáz čelit změnám a proměnám, které přináší trh práce (Veteška, 2013, s. 10). Průcha (2014, s. 76-77) uvádí, že problematika dalšího profesního vzdělávání je v současnosti dosti intenzivně rozvíjena.

---

<sup>3</sup> Povolání (profese) je činnost, pro kterou byl člověk vyškolen nebo vyučen (Koubek, 2009, 253).

<sup>4</sup> Zaměstnání je činnost, kterou člověk skutečně vykonává na pracovním místě, bez ohledu na to, zda pro ni byl vyškolen nebo vyučen (Koubek, 2009, s. 253).



Obrázek 2: Hierarchie vzdělávání dospělých (Palán, 2002, s. 160)

Pokud bychom chtěli jednotlivé pojmy hierarchicky uspořádat s ohledem na zařazení firemního vzdělávání, tak největší množinou by bylo vzdělávání dospělých. Do něj patří další profesní vzdělávání a pod něj firemní vzdělávání.



V andragogické a pedagogické teorii, stejně jako v dokumentech vzdělávací politiky České republiky i jiných zemí Evropské unie jsou rozlišovány tři druhy učení a vzdělávání. Učení ve formálním vzdělávání, učení v neformálním vzdělávání a informální učení (vzdělávání). Formálním vzděláváním je označováno vzdělávání realizované zpravidla ve školách. Podstatné je, že procesy učení jsou záměrné a řízené. Výsledkem formálního vzdělávání je prokazatelně dosažená úroveň vzdělání. Neformální vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání. Probíhá ve firmách, soukromých institucích, zájmových organizacích atd. Může probíhat bezplatně nebo za úplatu, podstatné však je, že toto učení nevede k dosažení státem uznaného stupně vzdělání. Informální učení probíhá v každodenních situacích běžného života, Může to být v rodině, zaměstnání, cestování, při četbě, poslechu rozhlasu, sledování televize atd. Poznatky člověk získává bezděčně a nahodile v průběhu celého života (Průcha, 2014, s. 21-25).

Beneš (2014, s. 87-88) uvádí, že společnost (tím má na mysli stát, regiony, podniky, komunity atd.) zřizuje za účelem vzdělávání dospělých vzdělávací organizace. Organizace vzdělávání dospělých jsou různorodé a na rozdíl od školského systému netvoří žádný jednotný systém. Vzdělávání a učení dospělých probíhá na mnoha místech. Mohou to být státní školy, podnikové vzdělávání, komerční organizace, církve, odbory atd. Zřizovatelé mohou být státní, veřejné, neziskové, privátní nebo komerční organizace.

V současnosti je jedním z nejdiskutovanějších témat vzdělávání dospělých certifikace organizací. Beneš (2014, s. 90) vysvětluje, že organizace si od certifikace slibují zajištění dodržování určitých standardů, zlepšení kvality a efektivity práce. Popisuje ovšem také problémy spojené s certifikací. Důvodem je, že neexistuje žádný univerzální přístup k zajištění kvality. Účel, zaměření a obsah certifikace také není jednotný. Vedle certifikace organizací je rozšířena i certifikace učitelů nebo vzdělávacích programů.

### 1.1.1 Vybrané teorie vzdělávání dospělých

Učící se dospělý v sobě může mít různé bariéry. Například Tureckiová (2004, s. 93-94) upozorňuje, že celou situaci podnikového vzdělávání může ovlivnit obava dospělých z učení (se). Zdroje této obavy mohou být například strach z neúspěchu, ale i strach z úspěchu, kdy se zaměstnanec bude příliš vymykat od svých kolegů. To je jen jeden příklad bariéry, která se může u dospělého učícího se projevit.

Vzdělávaný dospělý má svá specifika. Mnozí autoři se s tímto faktem snažili vyrovnat různými způsoby a vnikla řada teorií učení se (vzdělávání) dospělých. Níže představím teorie učení se dospělých od tří významných autorů. Jsou jimi Malcolm S. Knowles, který je asi nejznámějším a nejvíce překládaným teoretikem andragogiky. Peter Jarvis, který je v České republice známý především díky svému napojení na integrální andragogiku v Olomouci a Jack Mezirow, který je méně známý v Evropě, ale v USA je jeho teorie stejně uznávaná jako teorie Malcolma S. Knowlese. Ve svých teoriích se mnohdy rozcházejí, ale volím je z důvodu Knowlesova pojetí sebe-řízeného učení a pojetí vzdělavatele, Jarvisova učení sobě rovných, učení v průběhu celého života a partnerský přístup vzdělavatele k vzdělávanému a Mezirowova rozdílu mezi formativním učením v dětství a transformativním učením v dospělosti.

#### **Teorie andragogiky Malcolma S. Knowlese**

Knowlesovo dílo je v České republice nejvíce známé<sup>5</sup> a ve svých knihách se o něm zmiňuje několik českých autorů, například Beneš (2003, 2014), Hartl (1999) nebo Mužík (2005).

---

<sup>5</sup> Jedním z důvodů může být jeho používání pojmu andragogika. Knowles se věnoval vzdělávání dospělých od počátku své profesní kariéry, kdy v roce 1950 vydal své první dílo *Informal Adult Education*. Průlomový byl rok 1970, kdy publikoval knihu *Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. V roce 1980 vydává revizi s názvem *Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. V revizi zmínil svá tvrzení o opozici mezi pedagogikou a andragogikou.

Knowles (1980, s. 40) uvádí, že až do dvacátého století existoval pouze jeden přístup k vzdělávání, a to přístup pedagogický. Ten vycházel z pojetí učitele jako autority a předávání (transmise) učiva směrem na učícího se, který byl jen pasivním příjemcem. V době rychle se odehrávajících změn již není možné pouze pasivně předávat informace, ale je třeba přistupovat k učení jako k celoživotnímu procesu, kdy nejdůležitější je naučit se jak se učit. Tzv. dovednost sebe-řízeného učení (Knowles, 1980, s. 41).

Vzdělavateli dospělých Knowles (1980, s. 27) přiřazuje splnění tři hlavních úkolů a to naplnění cílů a potřeb jednotlivců, institucí a společnosti. Na úrovni jednotlivců má vzdělavatel dospělých pomoci naplnit potřeby jednotlivce a pomoci mu rozvinout jeho potenciál. Na úrovni instituce má vzdělavatel pomoci jedinci s takovým rozvojem, aby byl v souladu s cíli instituce (zde ovšem může dojít k nesouladu mezi cíli jedince a instituce) a zlepšit fungování instituce a její rozvoj, který probíhá především v rámci profesního vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů. Poslední úkol je vliv vzdělavatele dospělých na celospolečenskou úroveň v rozvoji občanské úrovně společnosti.

Učící se dospělý se podle Knowlese (1980, s. 45) stává sebe-řízenou osobností. Přestává být v roli učícího se naplno, ale zastává ještě další role. Stává se z něj zaměstnanec, manžel, manželka, rodič, občan atd. Mění se také vnímání jeho zkušenosti. Zatímco dítě vnímá zkušenost jako vnější událost, dospělý odvozuje svou identitu od svých zkušeností (Knowles, 1980, s. 50).

Dospělí mají potřebu se učit, ale současně mají potřebu být během učení do velké míry sebe-řízení. Chtějí se účastnit vzdělávacího procesu aktivně, podílet se na stanovování cílů, tvorbě učebního programu i následné evaluaci (Knowles, 1980, s. 57-58).

## Teorie učení Petera Jarvise

Peter Jarvis utváří velmi komplexní teorii učení, kterou v průběhu let dotváří a aktualizuje. Její záběr je velmi široký a má kontinuální vývoj. Jarvis sám uvádí, že za 30 let zkoumání, přemýšlení a psaní o různých aspektech vzdělávání přispěl více než 40 knihami a 200 články a kapitolami ve sbornících na téma teorie učení, vzdělávání a učení v dospělosti atd. (Thelenová, 2014, s. 33). Vzhledem k rozsahu jeho díla čerpám z uceleného přehledu, který mi poskytla dizertační práce Kateřiny Thelenové. Níže vybírám části z jeho práce<sup>6</sup> směřující do oboru vzdělávání dospělých, profesního vzdělávání a celoživotního vzdělávání, nicméně jeho práce má mnohem větší přesah.

Základní myšlenka, se kterou je teorie Petera Jarvise spojována, je učení sobě rovných. Peter Jarvis je považován za experta v oboru vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání. Jeho vědecký záběr je mnohem širší a zkoumání vzdělávání dospělých je krokem v procesu zjišťování zákonitostí učení člověka v celé délce a šířce jeho životní dráhy. Dospělostí samostatně se Jarvis příliš nezabývá. V centru jeho pozornosti jsou procesy vzdělávání a učení, které lze studovat bez toho, aby primární zájem tohoto studia spočíval na věku či životní etapě člověka (Thelenová, 2014, s. 38). Jarvis dovozuje, že neexistuje žádná jasná hranice mezi dětstvím, dospíváním a dospělostí, proto nelze stanovit ani jasnou hranici mezi vzděláváním dětí a vzděláváním dospělých a tím se vymezuje zejména proti Knowlesově teorii. Vzdělávání dospělých považuje za jeden z prvků celoživotního vzdělávání, které má dvě základní větve – všeobecné vzdělávání a profesní vzdělávání. (Thelenová, 2014, s. 39). Celkově Jarvis vnímá vzdělávání dospělých jako humanistický projekt, který je obohacením života jedince i celé společnosti (Thelenová, 2014, s. 40).

---

<sup>6</sup> Jeho stěžejní díla jsou *Adult Learning in the Social Context* vydané v roce 1987, *Paradoxes of Learning* z roku 1992, *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives* z roku 2007 a *Learning to Be a Person in Society: Learning to Be Me* z roku 2009.

Profesní rozvoj pracovníků na pracovištích i mimo ně Jarvis poprvé v roce 2004 označuje jako rozvoj lidských zdrojů s tím, že zdůrazňuje, že je tento termín značně diskutabilní, s ohledem na morální a etické souvislosti. Původní označení „kontinuální profesní vývoj“ podle jeho názoru lépe odrážel komplexní charakter situace. Rozvoj lidských zdrojů ukazuje na způsob zacházení s člověkem blížící se otroctví – činí z člověka kapitálové zboží. (Thelenová, 2014, s. 45).

Jarvis zařazuje celoživotní vzdělávání do období pozdně moderní společnosti a konstatuje, že je ideologickým a politickým imperativem. Každý člen společnosti má mít právo na přístup ke vzdělání a do procesu vzdělávání ve kterékoli etapě na své životní dráze. Popisuje přístup ke vzdělávání formálnímu, neformálnímu, institucionálnímu či otevřenému. Celoživotní vzdělávání může probíhat buď nepřetržitě, nebo epizodicky. Celoživotní vzdělávání by mělo být považováno za lidské právo a současně nutnost tak, aby všichni lidé mohli reagovat na své potřeby učení, naplňovat svůj potenciál a objevovat své místo ve společnosti (Thelenová, 2014, s. 50).

Vzdělavatel, učitel je podle Jarvise učícím se partnerem. Základní rozměr profesní role učitele je lidský vztah, reflexe, sebereflexe. Zdůrazňuje dosahování vztahu sobě rovných mezi učícím se a učitelem. Učitele vnímá jako představitele pomáhající profese a formuluje novou profesní specializaci učební terapeut. (Thelenová, 2014, s. 66-68).

Thelenová (2014, s. 76) nabízí shrnutí v podobě definice učení, jež sumarizuje zásadní momenty pojmenované Peterem Jarvisem. „Učení je základní lidskou potřebou, která je neoddělitelná od lidského života bez ohledu na životní etapu nebo věk učícího se. Učení probíhá v podstatě nepřetržitě, jelikož může mít podobu, kterou si v daný okamžik učící se uvědomuje, ale také podobu, kterou si neuvědomuje. Obojí Jarvis nazývá zkušeností. Jedinec je produktem svých sociálních vztahů, je sociálně konstruován, a proto skrze něj vstupuje do procesu učení také společnost. Není jasné, kde v člověku se učení

odehrává, Jarvis v tomto procesu zkoumá roli těla (reprezentovaného zejména mozkiem) a mysli. Učení je funkcí života“.

### **Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa**

Informace o teorii transformativního učení<sup>7</sup> čerpám z dizertační práce Miroslavy Dvořákové, která se jeho dílem komplexně zabývá. Dvořáková (2014, s. 10) upozorňuje, že teorie transformativního učení je v jejím textu nutně interpretací, a to jak z důvodu překladu originálních textů, tak srozumitelnosti českému čtenáři. Dvořáková (2010, s. 66-68) uvádí, že Jack Mezirow učinil základní kroky ke vzniku teorie transformativního učení již v sedmdesátých letech 20. století.

Mezirow tvrdí, že jako učící se dospělí jsme chyceni ve své minulosti. To, jakým způsobem se dospělí učí, je ovlivněno minulostí a dřívějším učením. Učení, které proběhlo v dětství Mezirow nazývá formativním učením. Uvádí, že v té době přijímáme to, co se učíme nekriticky, důvěřujeme autoritám, rodičům, učitelům. To nám umožňuje zapadnout do dané společnosti. Takto osvojené perspektivy ovšem zůstávají v dospělosti nevědomé. Tyto perspektivy po celý život určují způsob, kterým interpretujeme své zkušenosti. V současné společnosti neustálých změn už ovšem nestačí nekriticky přijímat vysvětlení autorit, ale je třeba vytvářet své vlastní interpretace, rozvíjet autonomní myšlení. Z dětského formativního se musí stát dospělé transformativní učení. Učení, které umožňuje rozumět zkušenostem se světem, s jinými lidmi i se sebou. Usnadnit proces transformativního učení, je dle Mezirowa základním cílem vzdělávání dospělých (Dvořáková, 2010, s. 90).

---

<sup>7</sup> Teorii s tímto názvem poprvé představil ve své studii žen vracejících se ke vzdělávání v roce 1978. V osmdesátých letech teorii doplňuje a modifikuje, a to především v odborném časopise *Adult Education Quarterly*. Tím teorie získala věhlas. Dalším důležitým mezníkem je rok 1991, kdy Mezirow vydává svou monografii s názvem *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Revizi své teorie provedl ještě v roce 2000 v textu *Learning to Think Like an Adult*. (Dvořáková, 2010, s. 88).

Vzdělavatel dospělých je v roli spíše facilitátora, mentora, podněcovatele. Má učícím se usnadňovat transformativní učení. Má učícím se pomoci vytvářet, propracovávat a transformovat jejich významová schémata (Dvořáková, 2010, s. 105).

Každá výše zmíněná teorie přináší poněkud jiné poznání, ovšem společné je jim to, že snaží najít jiný pohled na vzdělávaného dospělého a jinou roli vzdělavatele než tomu bylo u tradičního pedagogického přístupu. Teorie se do vzdělávání dospělých propisují mnohdy nevědomě a to zejména do vzdělávání firemního, které si zakládá na praxi a praktičnosti. Domnívám se, že by bylo poučné se v praxích firemního vzdělávání teoriemi zabývat, protože by mohly napomoci tolik požadované efektivitě a zejména porozumění. Knowlesova teorie poskytuje práci oporu v oblasti sebe-řízeného učení. Od všech výše zmíněných autorů je to rozdílnost v pojetí vzdělavatele, kdy v závislosti na situaci volí vzdělavatel roli, ve které na vzdělávaného působí. V přístupu Knowlese si musí vzdělavatel vybrat, jestli se přikloní s naplněním cíle na stranu jednotlivce nebo organizace. V teorii Jarvise je vzdělavatel vzdělávanému rovným partnerem a v pomáhací profesi a v teorii Mezirowa je vzdělavatel facilitátorem a podněcovatelem učení.

### 1.1.2 Současné trendy ve vzdělávání a rozvoji dospělých

V podkapitole se budu věnovat některým vybraným trendům ve vzdělávání dospělých, zejména s propojením na podnikové vzdělávání a jejich možné využití ve firemním prostředí. Veteška, (2013, s. 9) uvádí, že současné přístupy ve vzdělávání dospělých kladou důraz na efektivitu učení a vzdělávání. Firmy hledají nástroje, metody a techniky, jak vzdělávat a rozvíjet pracovníky, jak využít finanční prostředky vynaložené na zaměstnance podniku a jaký výsledek to přinese. Hledají podporu ve využití informačních a komunikačních technologií.

Jedním z trendů, který se v současnosti rozvíjí, je **blended learning**. Tento pojem se používá nepřeložený, ale jeho překlad je výstižný a znamená

smíšené vzdělávání. Kopecký (2010) popisuje, že termín blended learning v sobě zahrnuje velké množství metod, kterými lze účinně působit na vzdělávací proces a které vzdělávanému prezentují vzdělávací obsahy prostřednictvím vhodného software. Univerzitní a firemní vzdělávání pojem blended learning spojuje s kombinací prezenční výuky a e-learningové (online) podpory. Veteška a Tureckiová (2013, s. 57-58) popisují blended learning jako zprostředkování různých kanálů a přístupů k informacím vzdělávaným tak, aby mohli využít pro ně funkční styly učení, vytváření platformy pro sdílení znalostí, dovedností a postojů. To vše má vést ke zlepšení efektivity a využitelnosti výsledků vzdělávání (učení). Pozornost je zaměřena i na partnerský vztah mezi vzdělávaným a vzdělavatelem.

Valiathan kategorizoval blended learning do následujících modelů (Veteška & Tureckiová, 2013, s. 58):

1. Vzdělávání zaměřené na rozvoj dovedností (skill-driven learning), ve kterém jsou kombinovány individuální vzdělávání vlastním tempem s podporou učitele či vzdělavatele v roli facilitátora, který podporuje rozvoj znalostí a dovedností.
2. Vzdělávání zaměřené na rozvoj postojů (attitude-driven learning), který pracuje s vybranými událostmi a masmédií, s jejichž pomocí ovlivňuje chování vzdělávaného.
3. Vzdělávání zaměřené na rozvoj kompetencí (competency-driven learning), který kombinuje více metod, kterými lze působit na rozvoj kompetencí vzdělávaného.

Veteška a Tureckiová (2013, s. 59-60) rozumí blended learningu jako specifické formě vzdělávání, v níž jsou efektivním způsobem kombinovány další organizační formy jako prezenční výuka, distanční vzdělávání v podobě e-learningu nebo také m-learningu. Jako typické využití uvádí právě podnikovou praxi. Popisují také, že proniknutí blended learningu do rozvoje



lidských zdrojů je zřejmě spjato s překonáváním určitého zklamání a krizí e-learningu, která v Evropě nastala kolem roku 2000.

Výhodou blended learningu bezesporu je, že může využívat kombinaci různých forem vzdělávání a využít jejich kombinaci a spojit tím výhody komunikačních informačních technologií s tradičními formami výuky a využít tím naplno možný potenciál.

Dalšími trendy jsou **koučování a mentorování**. Dhouieb Sejkorová (2013, s. 67) uvádí, že základním „principem koučinku je posunout člověka dál a uvolnit jeho potenciál. Koučink napomáhá rozvíjet osobnost, dosahovat cílů, posunovat hranice možností a nacházet rovnováhu ve všech oblastech života“.

Koučování je pouze jednou z možností, jak rozvíjet zaměstnance. Koučování má efekt ve chvíli, kdy se nejedná o jednorázovou záležitost, jednorázový koučovací rozhovor, ale dlouhodobější proces. Jednou z podmínek je zájem koučovaného o rozvoj, protože jinak by se stalo koučování plýtváním času, energie, financemi atd. Dhouieb Sejkorová (2013, s. 69-71) popisuje čas nutný k dosažení permanentní změny jako období tří až šesti měsíců. Proto doporučuje pro koučink pouze ty oblasti, které je žádoucí trvale vylepšit nebo rozvinout. Koučink nedoporučuje pro oblasti, které vyžadují krátkodobou a rychlou změnu. Uvádí výčet metod rozvoje zaměstnanců zaměřených na zvyšování výkonu. Jsou jimi trénink zaměstnanců, workshop, training on the job, poskytování zpětné vazby, motivace zaměstnanců na výkon a jako poslední dlouhodobý rozvoj zaměstnanců pomocí koučinku.

Mezi koučem a koučovaným probíhá koučovací rozhovor. Mezi nimi musí být navázán dobrý vztah, pocit důvěry, příjemná atmosféra a spolupráce. Pokud nedojde k navázání vzájemného vztahu, u koučovaného nemůže dojít k posunu. Ve firemním prostředí může koučink uplatňovat interní kouč, manažer, nebo firma může najímat externí kouče. Firemní koučink je více zaměřen na propojení s cíli firmy.

Koučovací rozhovor je postaven na budování důvěry, jak jsem uvedla výše, nicméně jeho základem je naslouchání a kladení otázek. Schopnost klást otázky je pro kouče klíčová. Každý koučovací rozhovor musí mít nastavený cíl. Najít správný cíl je u koučování někdy nejsložitější částí rozhovoru. Po nastavení cíle hledá koučovaný možnosti, jak cíl realizovat a nastavuje si jednotlivé kroky pro naplnění cíle. V závěru rozhovoru kouč koučovaného podporuje, motivuje, pracuje na vztahu (Dhouieb Sejkorová 2013, s. 74-76).

U využívání koučování je podstatné to, zda se klient koučování chce rozvíjet, oblast jeho zájmu je pro koučování vhodná, je na ni dostatek času. Koučování bylo svého času velmi populární a používalo se na všechno. Je třeba si uvědomit, že koučování je jen jednou z možností. Někdy je lepší lidem poskytnout zpětnou vazbu, říci vlastní pohled na věc, doporučení a neklást otázky do úmoru. Naopak jsou situace, kdy je koučování velmi vhodným a cenným nástrojem a může zaručit permanentní změnu a žádaný posun.

„Mentoring je považovaný za jeden z nejstarších modelů lidského rozvoje. Mentoring je vnímán jako metoda rozvoje jedince na základě následování příkladu a zkušeností úspěšné osobnosti. Základem mentoringu je spolupráce mezi mentorem a mentorovaným“ (Lošťáková, 2013, s. 81).

Ve firemní praxi bývá často mentora využíváno v adaptačním období nového zaměstnance. Zkušenější kolega může nováčkovi pomáhat a radit. Vztah mezi mentorem a mentorovaným je rovnocenný.

Rozdíl mezi koučováním popsaným výše a mentorováním je v tom, že kouč nemusí být specialista na danou problematiku, vede koučovaného pomocí otázek procesem k dosažení jeho vlastních cílů. Kdežto mentor je odborník, zkušený v dané oblasti, mentorovanému radí, předává svá doporučení, zkušenosti.

Lošťáková (2013, s. 85) uvádí rozdělení mentoringu do čtyř fází. Upozorňuje ovšem také, že fáze se budou vzájemně prolínat. První fází je

přípravná fáze mentoringu. Spočívá zejména v profesní přípravě mentora na mentorování. Druhá fáze je zahájení mentorování, kdy jsou nastavena pravidla mentorování, cíle, strategie, proběhne navázání vztahu mezi mentorem a mentorovaným. Třetí fází je realizace strategie k cíli, kdy probíhá samotná cesta k dosažení stanovených cílů. Poslední, čtvrtou fází je ukončení mentoringu, v ní dochází ke zhodnocení celého mentoringu, shrnutí toho, co se mentorovaný naučil.

Ačkoli je mentoring považován za jednu z nejstarších podob rozvoje, nebývá mu věnována až tak velká pozornost nebo je za mentorování označována jakákoliv rada novému zaměstnanci. Přitom i správně nastavené mentorování má svůj postup, cíle, zvolenou strategii, jako například výše popsané koučování. Při dodržení správného procesu mentorování může přinášet nemalé výsledky.

Jako poslední trend představím **sebevzdělávání**. Je to proces, ve kterém se jednotlivec chápe iniciativy, za účelem diagnostiky svých vlastních potřeb, formulace rozvojových cílů, identifikace lidských a materiálních zdrojů vlastního rozvoje, výběru a realizace rozvojových strategií a hodnocení výsledků (Prokopenko & Kubr a kol., 1996, s. 573).

Beneš (2003, s. 170) definuje sebeučení (sebevzdělávání) jako „sebe-řízené učení, kdy jednotlivec nebo skupina určuje cíle, účely, programy, metody, tempo a styl. Existují názory, že toto učení vede k lepším výsledkům, je efektivnější a motivovanější.“

Prokopenko, Kubr a kol. (1996, 573) popisují výhody a nevýhody sebevzdělávání, odkazují se na Malcolma Knowlese jako průkopníka sebevzdělávání. Sebevzdělávání je efektivní, pokud se lidé chopí iniciativy zvýšit svou kompetenci. Tito lidé se naučí více než ti, kteří pasivně čekají. Sebevzdělávání je přirozené, je v souladu se způsobem, jakým lidé nabývají kvalifikaci. Lidé v procesu svého růstu cítí čím dál větší potřebu se osamostatnit,

zbavit se závislosti na jiných osobách. Sebevzdělávání je vhodně načasované, protože jeho účastníci do něj vstupují ve chvíli, kdy na něj mají čas. Je relevantní v současné rychle se měnící době, kdy vše co víme, rychle zastarává. Hodí se pro izolované situace, vzdělávaná osoba má více možností přizpůsobit a uspořádat si aktivity.

Sebevzdělávání je zajímavým nástrojem právě pro vzdělavatele, umožňuje mu i přesah do toho, že může poradit druhým, jak se sami učit a vzdělávat.

Sebevzdělávací plán může být svým rozsahem užší nebo širší, může zohledňovat pracovní funkci, kariéru, osobnost vzdělavatele jako celek. Každý z těchto přístupů by vyžadoval jiná hlediska a jiné metody. Hledání řešení může vyžadovat samostudium, návštěvy kurzů, zařazení do vzdělávacích programů atd. Nalezená řešení by měl vzdělavatel ověřit v praxi a posoudit, čemu se naučil (Prokopenko & Kubr a kol., 1996, s. 591).

Sebevzdělávání může být zajímavým a funkčním nástrojem, přičemž podstatná je v něm právě vlastní iniciativa, vlastní disciplína. Prokopenko, Kubr a kol. (s. 592) poskytují dotazník pro sebehodnocení, který může napomoci k odhalení naděje na úspěšné zvládnutí programu sebevzdělávání. Dotazník je k dispozici v příloze 1 práce.

Výše jsem popsala některé vybrané trendy současného vzdělávání dospělých právě s možným využitím v praxi firemního vzdělávání. U některých popisovaných oblastí je patrné ovlivnění teoriemi vzdělávání dospělých, zejména snaha reagovat na současně rychle se měnící společnost, zastarávání znalostí, rovný partnerský vztah mezi vzdělávaným a vzdělavatelem nebo například sebevzdělávání, u kterého autoři explicitně vyjádřili propojení s Malcolmem Knowlesem.

## 1.2 Firemní vzdělávání

V podkapitole se již budu věnovat oblasti firemního vzdělávání, tedy oblasti vzdělávání, kterou si řeší podniky samy, za účelem naplnění vlastních cílů a záměrů. Představím také, jak pohlížím na organizaci, bankovní sektor a banku, protože i na základě prostředí, kde firemní vzdělávání probíhá, může docházet k jeho různým modifikacím.

Průcha (2014, s. 79) píše, že podnikové vzdělávání je jedním z nejrozšířenějších druhů neformálního učení a vzdělávání dospělých. Bartoňková (2010, s. 16) uvádí, že firemní vzdělávání je vzdělávací proces, který je organizovaný podnikem/firmou<sup>8</sup>. Zahrnuje jak veškeré interní vzdělávání v organizaci ve vlastních výukových střediscích nebo na pracovišti, tak vzdělávání mimo organizaci, jako jsou externí kurzy nebo specializované vzdělávání na objednávku ve vzdělávacích zařízeních nebo školách.

Na oblast firemního prostředí lze pohlížet jako na specifickou oblast vzdělávání i z toho důvodu, že při firemním vzdělávání se podnik snaží řešit, naplňovat, rozvíjet své vlastní potřeby a cíle. Na prvním místě zde stojí potřeby organizace, nikoliv jednotlivce.

Firemní vzdělávání zahrnuje několik oblastí. Vzdělávání v rámci adaptačního procesu nebo jinak řečeno oblast orientace, prohlubování kvalifikace (doškolení), rekvalifikaci (přeškolení), profesní rehabilitaci (opětovné zařazení osob, kterým bránil jejich zdravotní stav ve výkonu práce) a oblast rozvoje (Bartoňková, 2010, s. 17). Koubek (2007, s. 254-256) rozlišuje tři oblasti v systému formování pracovních schopností člověka:

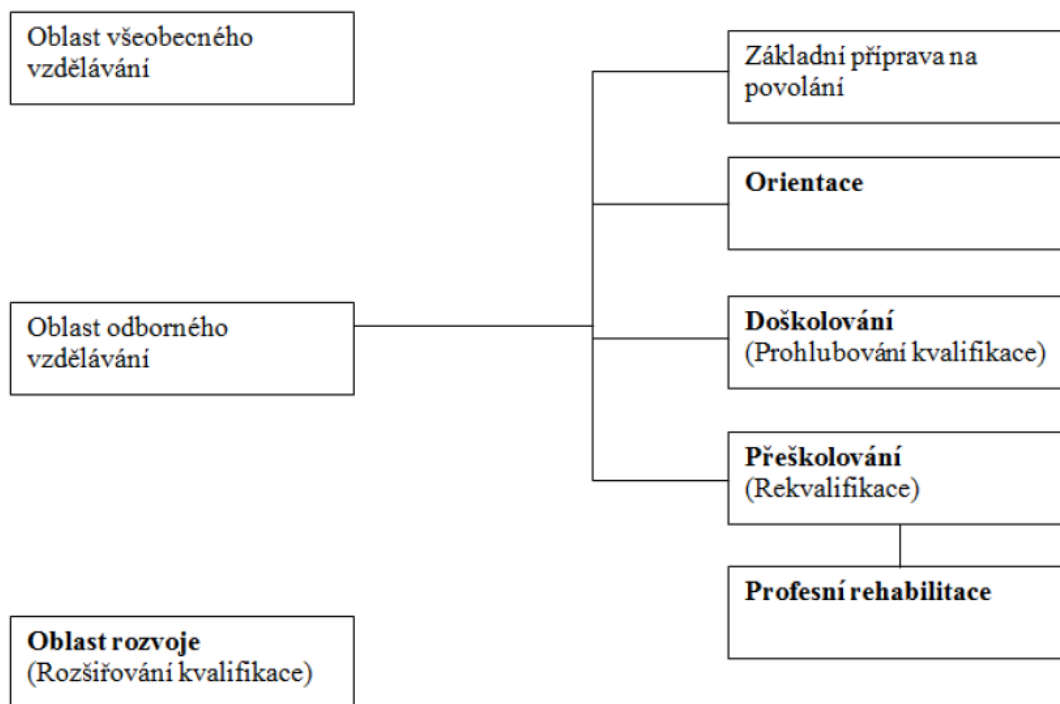
a) oblast všeobecného vzdělání – ta obsahuje základní a všeobecné znalosti a dovednosti, umožňuje člověku žít ve společnosti, neuplatňuje se zde aktivita organizací.

---

<sup>8</sup> V textu jsou termíny podnik, firma a organizace užity jako synonyma. Stejně jako podnikové a firemní vzdělávání (pozn. autora).

b) oblast odborného vzdělávání – nebo také oblast formování kvalifikace nebo oblast odborné/profesionální přípravy. Probíhá v ní proces přípravy na povolání, přenos specifických znalostí. Obsahuje základní přípravu na povolání, orientaci, doškolení, prohlubování kvalifikace, přeškolení a profesní rehabilitaci.

c) oblast rozvoje – je orientována na širší znalosti a dovednosti, než je třeba k výkonu stávajícího zaměstnání.



Obrázek 3: Systém formování pracovních schopností člověka (Koubek, 2007, s. 255)<sup>9</sup>

Pro svou práci jsem zvolila Koubkovo vymezení oblasti firemního vzdělávání jako nejvhodnější a vychází z něj i Bartoňková, o kterou se opírám v dalších částech práce. Z uvedeného obrázku lze mimo jiné vyčíst, že nelze zcela oddělovat oblast firemního vzdělávání od předchozího vzdělávání a přípravy na povolání.

<sup>9</sup> Tučným písmem jsou označeny ty oblasti, které bývají součástí vzdělávání pracovníků v organizaci (Koubek, 2007, s. 255).

Již v názvu práce uvádím, že se budu věnovat profesnímu rozvoji vzdělavatele v bankovním sektoru. Toto odvětví má svá specifika a proto nyní vysvětlím, v jakém kontextu budu s termínem organizace, bankovní sektor a banka pracovat.

Organizace je systém, který se snaží vytvářet, rozvíjet a udržovat koordinované činnosti, na nichž spolupracují jedinci a skupiny v zájmu společných a dohodnutých cílů. Organizace je tedy systém, který funguje v určitém prostředí, má svou vlastní strukturu a obsahuje formální i neformální prvky (Armstrong, 2002, s. 239). Bedrnová, Nový a kol. (2007, s. 417) popisují jako podstatu organizace její ekonomickou stránku. Jako základní cíle podniku uvádí dlouhodobé dosahování zisku a jeho rozdělování v souladu se zájmy vlastníků.

Bankovní sektor a banka je definována jako bankovní instituce, která jako zprostředkovatel soustřeďuje dočasné volné finanční prostředky, poskytuje je formou půjček nejrozličnějším subjektům a nabízí také řadu dalších služeb, zejména platební styk. Základní požadavky na organizační uspořádání bank jsou dány mezinárodními standardy, které jsou upraveny národní legislativou (Mejstřík, Pečená, Teplý, 2008, s. 56). Bankovní profese se v průběhu času měnila a vyvíjela, a s ní se proměňovaly i bankovní funkce. Zjevná je proměna bankéře, který se stal ze směnárníka finančníkem (Moschetto, Roussillon, 1995, s. 5-6). Proměny bankovního sektoru v čase stále pokračují a dnes je zjevné, že se z bankéře finančníka, tedy profesionála na finance, stává bankéř poradce, tedy rádce na klientovy finance a zacházení nejen s nimi, ale i rádce na ovládnání technologií.

Tak jak se proměňuje bankovní sektor, se proměňují i potřeby na rozvoj a vzdělávání jednotlivých bankéřů a ruku v ruce s tím i požadavky na rozvoj a vzdělávání vzdělavatelů v bance. Banky a všichni její zaměstnanci podléhají bankovnímu tajemství, což přináší svá specifika. Banka je obchodní organizace soukromého sektoru, která má za cíl vytvářet zisk. Svá specifika má i v tom, že

její hlavní komoditou jsou peníze, které jsou pro její majitele citlivou oblastí. Náplň činností jedinců i skupin v organizaci je podílet se na zisku a vytvářet jej. Proto veškeré činnosti musí být v organizaci efektivní včetně příslušných rozvojových aktivit.

Kapitola byla věnována terminologickému ukotvení, pojmům a oblastem, které jsou důležité pro kontext mé práce. Cílem práce je deskripce a analýza profesního rozvoje vzdělavatelů v bance XY a návrh případné změny vedoucí ke zlepšení systému profesního rozvoje vzdělavatelů. Proto se budu ve druhé kapitole věnovat systému firemního vzdělávání v organizaci.



## 2 SYSTÉM FIREMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACI

Pro naplnění cíle práce je následující kapitola důležitá s ohledem na představení systémového (strategického) a systematického (cyklus vzdělávání) přístupu ke vzdělávání. V kapitole se budu systému firemního vzdělávání věnovat v obecné rovině. Postupně vysvětlím strategický, kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání a jednotlivé fáze vzdělávacího cyklu. Kapitola mi bude sloužit jako teoretické východisko pro deskripci systému vzdělávání v bance XY. Samotný systém firemního vzdělávání banky XY popíši v kapitole 5.

Bartoňková (2010, s. 108) uvádí, že někteří autoři rozlišují mezi termíny systémový a systematický přístup. Systémový přístup vidí vzdělávání ve firmě jako subsystém, který spolupracuje s ostatními subsystémy, které jsou důležité pro další směřování a přežití organizace. Může to být tedy napojení na poslání, vizi, strategii nebo ostatní personální činnosti. Systematický přístup pak vnímá logický vztah mezi stádii procesu, tedy analýzou a identifikací vzdělávacích potřeb, plánováním vzdělávání, realizací vzdělávání a vyhodnocováním vzdělávání. Jednotlivé fáze budu popisovat dále v textu.

„Aby vzdělávání nebylo náhodné a nepravidelné, aby bylo efektivní a zaručilo podniku návratnost vynaložených prostředků, musí být systematické a vycházet z celkové podnikové strategie. Vyžaduje to nezbytnou spolupráci více odborů či oddělení v podniku i spolupráci s interními a externími odborníky a vzdělávacími institucemi“ (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 80).

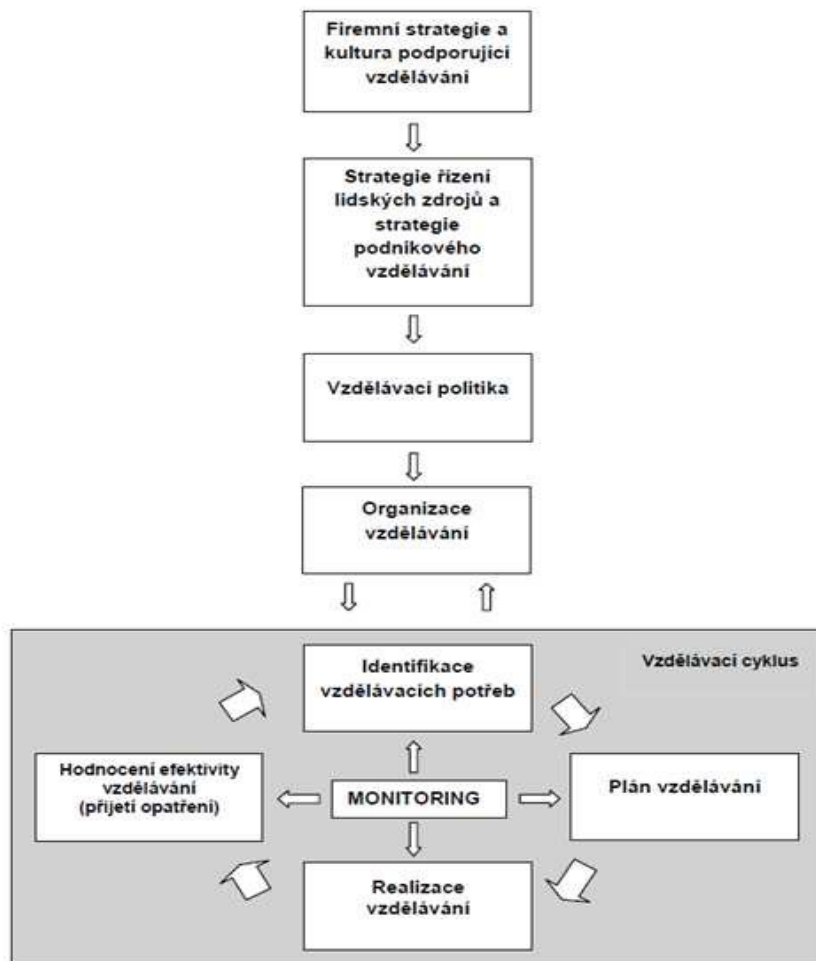
Systém firemního vzdělávání je neustále se opakující cyklus, kdy se zkušenosti z předchozích cyklů využívají v cyklech následujících a tím se vzdělávání neustále zlepšuje (Armstrong, 2002, s. 496). Firemní vzdělávání mohou realizovat jak interní odborníci ve vlastních školících centrech, tak externí instituce. Firemní vzdělávání je dlouhodobý proces tvořený čtyřmi fázemi: identifikace potřeb definování cílů vzdělávání, plánování vzdělávání,

realizace vzdělávacího procesu, hodnocení výsledků vzdělávání (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 83).

Bělohávek, Košťan a Šuler (2001, s. 378) píší, že cílem systematického vzdělávání je rozvoj kompetencí jednotlivce, který vede ke zlepšení výkonnosti v organizaci, což znamená, že vyvolá trvalé změny ve znalostech, dovednostech a postojích. Aby změny byly úspěšné, navrhuje postupovat systematicky ve čtyřech fázích.

Bartoňková (2010, s. 110) také uvádí systém firemního vzdělávání jako čtyřfázový cyklus: analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání, vyhodnocování vzdělávání. Dále uvádí, že do celého systému firemního vzdělávání patří také orientace a adaptace, doškolení, přeškolení a rozvoj pracovníka. Toto schéma je uvedeno na obrázku 3 v první kapitole a navazuje tak na Koubkovo vymezení prostoru, ve kterém se pohybuje firemní vzdělávání.

Tureckiová (2004, s. 90) pracuje také s neustále se opakujícím cyklem firemního vzdělávání. Napojuje jej navíc na ostatní činnosti a uvádí v něm další komponenty, patřící do systému podnikového vzdělávání. Na obrázku níže je znázorněno napojení cyklu vzdělávání na ostatní procesy v organizaci.



Obrázek 4: Schéma komponentů systému podnikového vzdělávání (Tureckiová, 2004, s. 90)

Všichni výše uvedení autoři popisují systém firemního vzdělávání jako čtyřfázový cyklus přičemž mezi jednotlivým pojmenováním cyklu jsou drobné rozdíly. Tureckiová navíc propojuje systémový a systematický přístup ke vzdělávání, jak je patrné z jejího schématu.

Pro účely práce chápu systém firemního vzdělávání v obou významech, jak systémovém (napojení na strategii), tak systematickém (čtyřfázový cyklus), tudíž pokud hovořím o systému, mám tím na mysli oba významy.

## 2.1 Strategický přístup k firemnímu vzdělávání

V následující části objasním pojmy poslání, vize a strategie firmy. Jsou totiž důležité pro tvorbu firemní strategie, z níž vychází i strategie vzdělávání. Řízení a rozvoj lidských zdrojů má zabezpečit to, aby organizace byla na trhu stále úspěšná a konkurenceschopná. Firmy si jsou zpravidla vědomy toho, že lidé jsou jednou z nejcennějších součástí, proto plánují rozvoj lidských zdrojů a strategický rozvoj lidských zdrojů je propojen s firemní strategií. V organizaci, kterou v práci popisují a analyzují, se jako nástroj k řízení a rozvoji používá řízení pracovního výkonu. Proto se mu budu v části textu také věnovat.

Vytvoření poslání<sup>10</sup> a vize hraje ve firmě velmi důležitou roli. Jedná se o základní dokumenty, které upravují, kde chce firma být v blízké i vzdálenější budoucnosti. Na jejich kvalitě závisí, jak bude firma vnímána okolím, vlastními zaměstnanci a jak budou tito zaměstnanci nastavenou strategii naplňovat. Poslání říká o firmě „proč existuje“, zobrazují se v něm firemní hodnoty, image a je orientováno na širší okolí (Bartoňková, 2010, s. 32-33). Vize je na rozdíl od poslání orientována na zaměstnance a investory, směřuje tedy do organizace. Musí být v souladu s posláním. Orientuje se na postoje a chování zaměstnanců organizace a zaměřuje se na to, kterým směrem se firma vydá (Šmída, 2003, s. 49). Vize se tedy zaměřuje na budoucnost, poslání odráží stávající realitu a vychází z konkrétních podmínek, ve kterých se firma nachází (Košťan & Šuler, 2002, s. 29). Ze stanoveného poslání a vize se určují strategické cíle. Dosažení těchto cílů určuje strategie (Bartoňková, 2010, s. 35).

Aby vzdělávání ve firmě probíhalo systémově, musí být napojeno na vizi, poslání a strategii firmy. Z těchto dokumentů musí vycházet strategie vzdělávání. Pokud by tomu tak nebylo, mohlo by firemní vzdělávání řešit izolovaně vzdělávání zaměstnanců, které by nemuselo vést k efektivnímu využití jak finančního, tak lidského potenciálu.

---

<sup>10</sup> Synonymem pro poslání je pojem mise (pozn. autora)

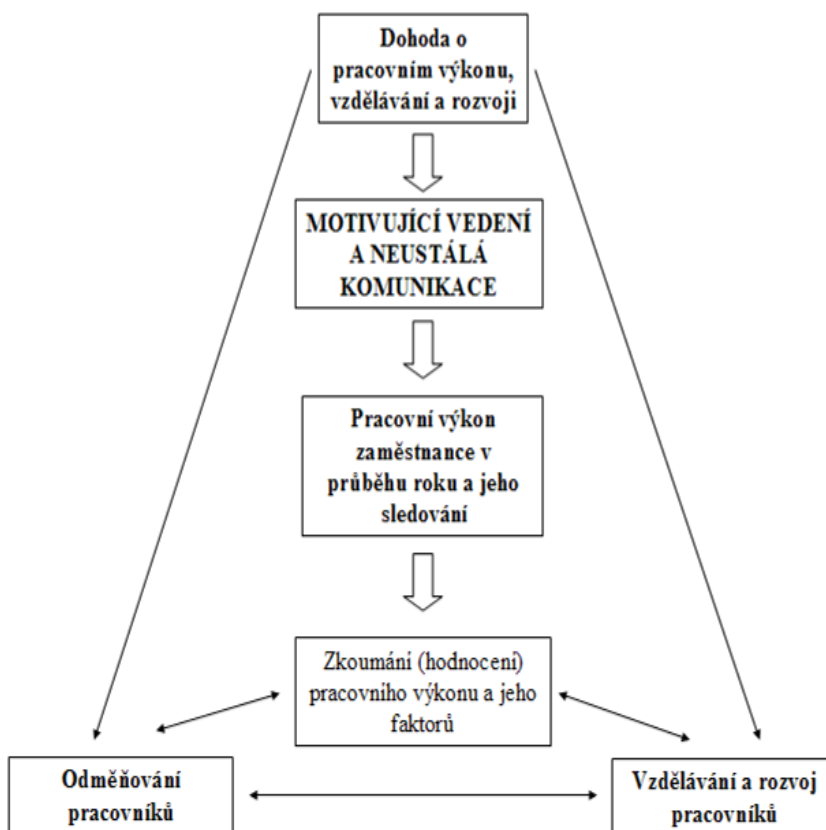
**Strategický rozvoj lidských zdrojů** se podle Armstronga (2002, s. 467-468) týká vytváření strategií, které poskytují příležitost k učení, rozvoji a vzdělávání, za účelem zlepšování výkonu jedince, týmu i organizace. Rozvoj lidí tedy vyplývá z vize a strategie podniku a je v souladu se strategickým rámcem podniku. Lidské zdroje firmy jsou považovány za hlavní zdroj konkurenční výhody, a proto je nutné zaměřit se na využití lidského potenciálu. Pokud bude mít firma tu správnou kvalitu lidí, bude schopna zajistit uspokojování svých potřeb současných i budoucích. Úkolem strategického rozvoje lidských zdrojů je vytvořit logický, úplný a jednotný rámec k rozvoji lidí, vytvořit optimální prostředí, ve kterém by mohl probíhat rozvoj a vzdělávání pracovníků ideálně systematicky.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 47) uvádí, že klíčovým prvkem **strategického řízení lidských zdrojů** je právě soulad mezi řízením lidských zdrojů a strategií podniku. Kritickým úkolem managementu je propojení formální struktury a systému lidských zdrojů tak, aby byly naplňovány a podporovány strategické cíle organizace. Armstrong (1999, s. 167) hovoří o strategickém přístupu a efektivním fungování podniku v provázání tří nevyhnutelných prvků a těmi jsou: poslání a strategie, organizační struktura a řízení lidských zdrojů.

Jednou z možných cest, jak řídit lidské zdroje ve firmě je využít jako **nástroj řízení pracovního výkonu**. Díky tomuto nástroji lze ve firmě seznamovat zaměstnance s požadavky na výkon v určeném časovém období, způsob propojení se strategií, jakou roli v ní hraje zaměstnanec, jak bude za svůj výkon odměněn a jaké vzdělávání a rozvoj je potřeba k naplnění požadovaného výkonu.

Podle Armstronga (2011, s. 71) je řízení pracovního výkonu proces, který má za cíl vytvořit společnou shodu na tom, co má být dosaženo a jak to má být dosaženo. Zároveň tento přístup zlepšuje výkon jednotlivců, týmů i organizace.

Koubek (2004, s. 18) definuje řízení pracovního výkonu jako „systematičtější a integrovanější přístup založený na principu řízení lidí na základě ústní dohody nebo častěji písemné smlouvy mezi manažerem a pracovníkem o budoucím pracovním výkonu a osvojování si schopností potřebných k tomuto pracovnímu výkonu. Na základě zmíněné dohody či smlouvy tedy dochází k provázání vytváření pracovních úkolů, vzdělávání a rozvoje pracovníka a určité podoby hodnocení pracovníka“. Koubkovu definici potvrzuje grafické znázornění na obrázku č. 3.



Obrázek 5: Řízení pracovního výkonu (Koubek, 2004, s. 21)

Přístup pomocí řízení pracovního výkonu nelze chápat jako jednosměrný proces, který určuje manažer, ale jako vzájemnou dohodu, ve které jsou zohledněny zájmy a potřeby organizace i jednotlivce. Při dohodě o pracovním

výkonu spolu komunikuje manažer a zaměstnanec a společně hledají tu nejvhodnější cestu k požadovanému výkonu a rozvoji.

Armstrong (2011, s. 113-116) označuje jako nejdůležitější úkol řízení pracovního výkonu stanovování cílů. Cíle jsou stanovovány pro různé oblasti: trvalých pracovních cílů, kvantitativních cílů zaměřených na výsledky, splnění úkolu nebo projektu, standardy výkonu, očekávaného chování, dodržování očekávaných hodnot, zlepšování výkonu a rozvoj a vzdělávání. V oblasti rozvoje a vzdělávání se specifikují cíle v podobě zlepšení znalostí a dovedností, schopností a odborné způsobilosti.

Cíle mají být nastaveny jednoznačně, měřitelně, dosažitelně, důležitě z hlediska cílů organizace a určeny časem. Armstrong (2011, s. 117) popisuje ještě jeden důležitý aspekt stanovování cílů a tím je propojování individuálních cílů s cíli organizace. Důležitost tohoto principu spočívá v pozornosti lidí na vykonávání správných věcí tak, aby došlo ke společnému sdílenému naplnění cílů organizace. Upozorňuje na časté zaměňování tohoto principu s pouhou kaskádou přenášení cílů shora dolů. Důležitý je ovšem i pohled pracovníka, jak může napomoci ke splnění cíle zdola nahoru. K integraci cílů by mělo docházet dvousměrným procesem.

Po jasně stanovených cílech lze nastavit plán osobního rozvoje. Koubek (2004, s. 78) popisuje, že plán rozvoje má být co nejjasnější, přesně specifikovat cíle, potřeby, kdo je za co zodpovědný, jaké jsou zvolené rozvojové aktivity, kdy se aktivity uskuteční a jak budou vyhodnoceny výsledky. Všechny tyto oblasti jsou součástí ideálně písemné dohody, kterou společně připravuje manažer a pracovník.

Řízení pracovního výkonu je nepřetržitý cyklus, který se neustále opakuje, na jednom setkání se řeší minulý výkon zaměstnance, jeho vyhodnocení a nastavuje se požadovaný budoucí výkon zaměstnance. Aby docházelo k stabilnímu výkonu a motivaci zaměstnance, je nastaven jeho rozvoj

a vzdělávání, zohledněny představy o budoucí kariéře zaměstnance. Dochází zde k propojení strategie organizace a individuálních potřeb pracovníka.

## 2.2 Kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání

Řízení pracovního výkonu je pouze jedním z nástrojů, který lze v organizaci používat pro určení oblastí pro rozvoj a vzdělávání pracovníků. Pro rozvojové a vzdělávací aktivity se může využívat také kompetenční přístup. V organizaci tedy může docházet ke kombinaci řízení pracovního výkonu provázáním s podnikovou strategií a využití kompetenčního modelu. Nyní tedy vysvětlím termín kompetence a kompetenční model.

Co je to vlastně **kompetence**? Woodruffe definoval kompetence jako „množinu chování pracovníka, které musí v dané pozici použít, aby úkoly z této pozice kompletně zvládl“ (Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004, s. 26-27). Hroník vymezuje kompetenci jako „soubor znalostí, dovedností a zkušeností, který podporuje dosažení cíle.“ To vše je možné pozorovat v projevech chování. (Hroník, 2007, s. 61). Obě definice říkají víceméně totéž. Kompetence je určitá způsobilost, která se projevuje v chování a je jí dosahováno požadovaného výkonu. Veteška a Tureckiová (2008, s. 12) se na kompetence dívají optikou zařazení jedince do systému celoživotního učení a vzdělávání a předepisují důležitost kompetencí takto: „Aby jedinec obstál na globalizujícím se a stále se měnícím trhu práce a byl rovněž úspěšným a spokojeným člověkem, potřebuje být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací a odborností, ale především jedinečnou schopností úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, tedy stručně řečeno určitými kompetencemi“ (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 12). Dívají se tak na kompetence nejen z pohledu výkonu firmy, ale s určitým přesahem do všech ostatních oblastí života. Kompetence, které pracovník získá a rozvíjí, jsou pro něj užitečné i v jiné organizaci, při



změně zaměstnání, tak i mimo firemní prostředí, což je na kompetenčním přístupu benefit pro jedince.

I přes výše vymezený benefit Vetešky a Tureckiové chápu pro účely práce kompetenci ve Woodruffově a Hroníkově definici jako trs znalostí a dovedností, množinu chování, které musí daný pracovník mít, aby obstál na své pracovní pozici a dosahoval potřebného výkonu. Je tomu tak právě proto, že se v práci pohybují v oblasti firemního vzdělávání.

**Kompetenční model** popisuje konkrétní kombinace vědomostí, dovedností a dalších osobnostních charakteristik, které jsou potřeba k plnění úkolů v organizaci (Kubeš, Spillerová & Kurnický, 2004, s. 60).

Hroník (2007, s. 68) uvádí, že kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence vybrané ze všech možných a uspořádává je podle nějakého klíče. Kromě toho popisuje kompetenční model jako most mezi firemní a personální strategií.

Kompetenční model by tedy měl splňovat jak propojení firemní strategie, hodnot společnosti, její směřování, tak i popisy jednotlivých kompetencí v rovině osobnostní a týkající se výkonu práce na dané pozici.

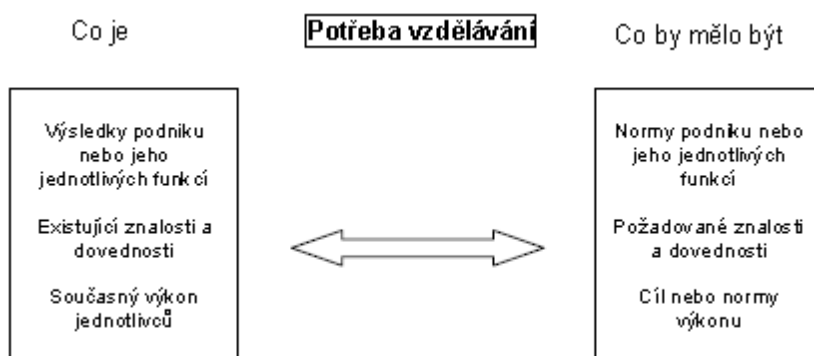
Nyní jsem vymezila pojem kompetenční model a to, co je jeho přínosem pro firmu i lidské zdroje uvnitř ní. V kapitole 6 práce představím kompetenční model banky XY a i kompetenční model vzdělavatele v téže firmě již konkrétně.

### **2.3 Cyklus systematického vzdělávání**

V následující podkapitole přiblížím jednotlivé fáze vzdělávacího cyklu. Jejich označení jsem zvolila podle Bartoňkové (2010, s. 110). Obsah jednotlivých fází však budu čerpat od různých autorů, protože nejsou ve vzájemném rozporu. Jednotlivé fáze jsou: analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání, vyhodnocování vzdělávání.

**Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb** je prvním a dá se říci i nejdůležitějším krokem v systému vzdělávání. Bartoňková (2010, s. 118) hodnotí analýzu a identifikaci jako nejkritičtější a nejdůležitější fázi, protože pokud dojde k chybě u prvního kroku, má to zásadní vliv a projeví se ve všech dalších krocích vzdělávání.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 85) o analýze a identifikaci vzdělávacích potřeb říkají, že spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností zaměstnanců, o jejich výkonnosti, výkonnosti týmů a podniku a v porovnání zjištěných informací s požadovanou úrovní. Při analýze a identifikaci vzdělávacích potřeb je třeba porovnat dvě úrovně výkonnosti, tu která je požadována a tu, která je skutečně dosahována. Rozdíl těchto dvou výkonností je výkonnostní mezera. Prášilová (2006, s. 52) hovoří o vzdělávací potřebě jako o disproporci mezi tím „co je“ a „co je žádoucí“. Armstrong (2002, s. 498) se soustřeďuje na rozdíl mezi tím „co se děje“ a „co by se mělo dít“ a tento rozdíl nazývá vzdělávací potřebou.



Obrázek 6: Potřeba vzdělávání (Armstrong, 2002, s. 498)

Všichni uvedení autoři (srov. Armstrong, Prášilová, Vodák & Kucharčíková) hovoří o rozdílu mezi skutečným a požadovaným stavem výkonnosti, ať už jej nazývají výkonnostní mezerou nebo vzdělávací potřebou. Armstrong (2002, s. 498-499) však navíc upozorňuje, že je nutné se vyhnout tzv. pasti deficitu. To znamená, že rozvoj a vzdělávání, by se neměly zabývat

pouze tím, co chybí nebo je špatně, ale i řešením a uspokojováním rozvojových potřeb, navyšováním všestranných schopností a dovedností, přípravou lidí na vyšší úroveň odpovědností a pravomocí.

Další důležitou poznámkou je, že ne vždy je vhodné řešit vzniklou vzdělávací potřebu (mezeru, deficit) vzděláváním. Vzděláváním by měly být řešeny takové nedostatky, které jsou k tomu vhodné a jsou v souladu se strategií (Buckley & Caple, 2004, s. 32). V analýze můžeme například zjistit, že se jedná o problém v pracovním prostředí, v uspořádání pracovního místa, v chybějící komunikaci ze strany manažera nebo že vzdělávání by bylo nutné připravit pro skupinu zaměstnanců, jejíž pracovní pozice se bude rušit. V tom případě by bylo vzdělávání nejen nevhodné, ale i neefektivní.

Armstrong (2002, s. 499) a Koubek (2007, s. 262) v podnikovém prostředí rozlišují tři oblasti zdroje informací vhodných pro analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb těmi jsou:

- Celopodnikové údaje – struktura organizace, cíle a podnikové plány, personální statistika, struktura a pohyb pracovníků, údaje o produktivitě, kvalitě, výkonu atd.
- Údaje o pracovním místě a činnostech – popisy pracovních míst, informace o stylu vedení, o kultuře pracovních vztahů.
- Údaje o jednotlivých pracovnících – záznamy o hodnocení pracovníků, záznamy o vzdělávání, absolvovaných vzdělávacích programech, výsledky testů, záznamy rozhovorů.

Prášilová (2006, s. 57-58) uvádí, že pro provedení analýzy vzdělávacích potřeb je třeba znát jak správný zdroj informací, tak zvolit vhodné nástroje a postupy, kterými lze informace získat. Zdroj informací ve firemním prostředí člení podobně jako Armstrong a Koubek podle toho, čeho se mají informace týkat, jsou to: informace o výkonnosti organizace, informace o charakteru práce

a nárocích na konkrétním pracovním místě, informace o výkonnosti zaměstnance. Největší důraz klade na výkonnost.

Jako možné nástroje a postupy pro zjišťování informací uvádí Prášilová (2006, s. 58) například: rozhovor (s jednotlivci, ve skupině), dotazník, analýzu písemných podkladů, pozorování, časový snímek, deníkovou metodu, stínování, testy, řešení případových studií, sebehodnocení, poradu, skupinovou poradu a diskusi, simulaci, analýzu budoucích trendů a možností, audit, řízení prostřednictvím cílů, srovnávání atd.

Bělohávek, Košťan a Šuler (2001, s. 378-379) analýzu vzdělávacích potřeb dělají tak, že zjišťují mezeru v kompetencích pracovníků, kdy vychází ze dvou zdrojů: analýzy kompetencí pro danou funkci a analýzu současné úrovně pracovníka. Postupují tak, že provedou analýzu funkce (profese), pořídí seznam kompetencí relevantních pro danou funkci a přiřadí jí požadovanou hodnotu. Posoudí úroveň zvolené kompetence pracovníka. Pokud je mezi požadavky na kompetenci a skutečnou úroveň pracovníka mezera (vzdělávací potřeba), může být naplněna vzdělávacími aktivitami. Uvádí ovšem i ten případ stanovení vzdělávacích potřeb intuitivním způsobem, kdy například nadřízený řekne, že danému pracovníkovi dělá něco problém.

Bartoňková (2010, s. 122) jako možné způsoby analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb uvádí dvě možnosti. První z nich je kvantitativní sociologický výzkum, tou druhou možností je aplikace kompetenčního přístupu ke vzdělávání a rozvoji lidských zdrojů v organizaci. Za ideální ovšem považuje jejich kombinaci a nutnost využít všech tří oblastí zdrojů pro analýzu, tedy jak na úrovni organizace, pracovního místa, tak i jednotlivce.

Vzdělávací potřebu a její identifikaci a analýzu chápu pro účely práce jak v pojetí deficitu (výkonnostní mezery) jak uvádí Armstrong, Bartoňková, Prášilová, ale i z pohledu rozvoje kompetence, jak popisuje Bělohávek, Košťan a Šuler.

Následující fází je **plánování vzdělávání**. Výstupem fáze analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb je návrh vzdělávacího programu<sup>11</sup>, což je proces přípravy učebních osnov a dalších materiálů, které splňují požadavky rozvoje a vzdělávání (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 96).

Každý plán vzdělávací akce by měl mít formulovaný cíl. Tento cíl se podle vzdělávací akce může dělit na cíle dílčí. Bartoňková (2010, s. 135) uvádí, že „formulace cíle vzdělávací akce v podstatě představuje konkretizaci dané mezery, která je řešitelná vzděláváním“.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 96-97) proces tvorby plánu vzdělávání člení na tři fáze: přípravná fáze, která zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení cílů projektu. Realizační fáze, představuje vývoj a zpracování jednotlivých částí projektu vzdělávání, V této fázi se stanovují vhodné techniky, zohledňuje úroveň i motivace účastníků, jejich zařazení v organizaci, priority podniku. Poslední je fáze zdokonalování, ve které jde o zlepšení celého procesu, průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího projektu. Současně je nutné zjistit údaje o informovanosti účastníků, organizačním zabezpečení jako ubytování, stravování, dopravě, vhodnosti vybraných lektorů, ekonomické nákladovosti. Důležitý je výběr vhodných metod hodnocení a stanovení kritérií.

Jednoduše řešeno, v plánu vzdělávání je třeba zohlednit informace získané v předchozím kroku analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb a vhodně se připravit na další fáze. Nejen na realizaci samotnou, ale i na vyhodnocení vzdělávání. Každý dobrý plán by měl řešit vhodné téma, které v podniku odstraňuje výkonnostní mezeru nebo účastníka rozvíjí v oblastech, které jsou v souladu se strategií podniku a rozvojem lidských zdrojů. Měl by mít nastaven cíl, případně cíle dílčí, měl by zohlednit volbu vhodných metod

---

<sup>11</sup> V textu jsou pojmy vzdělávací program, projekt, plán, akce užity jako synonyma (pozn. autora)

a technik, řešit kdo, kdy, kde se vzdělávání uskuteční a připravit vyhodnocení, jak dílčí, tak závěrečné.

Na fázi plánování vzdělávání navazuje a částečně se s ní i prolíná fáze **realizace vzdělávání**. Hroník (2007, s. 161) pro představu o fázi realizace vzdělávání užívá analogii divadla. V předchozí fázi vznikl scénář, režisér má představu o výrazových prostředcích, o hercích, o publiku, které chce oslovit. Než proběhne premiéra a další reprízy je třeba připravit scénu, herce, naučit je používat rekvizity, dle představ některé nově zařadit a jiné vynechat. Dochází k doladění scénáře.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 99) skládají fázi realizace z několika nezbytných prvků a jsou jimi cíle, program, motivace, metody, účastníci a lektori. Jednotlivé prvky se v průběhu realizace prolínají a vzájemně ovlivňují. Hroník (2007, s. 162-175) rozděluje realizaci vzdělávání do tří po sobě jdoucích fází. Je jimi příprava, vlastní realizace a transfer. Ve fázi přípravy je třeba připravit lektora, aby zdárně realizoval vzdělávací program, je třeba připravit učební materiály a pomůcky, ale i účastníky a organizační zajištění celé akce. Vlastní realizace začíná příjezdem lektora na místo, kde bude vzdělávání probíhat, pokračuje zahájením, vlastním průběhem při kterém lektor pracuje s účastníky, případně řeší nenadálé situace. Poslední fází je transfer, zde je třeba pohlídat další aktivity, které budou následovat po skončení kurzu. Tyto aktivity byly naplánovány již ve fázi plánování vzdělávání, ale je třeba je nyní oživit. Může to být databanka „know-how“ (poznatky, které je možné zachytit), fotodokumentace a další záznamy (zejména flip-chartové zápisy, popřípadě videozáznam), zakotvení efektu organizovaného učení (podpora toho, aby účastník vyzkoušel nabyté znalosti a dovednosti v praxi). Je žádoucí, aby se na transferu podílel manažer účastníka vzdělávání. Kurz nemůže skončit odjezdem a vyplněním dotazníku spokojenosti.

Realizace vzdělávací akce má účastníka naučit nové poznatky, znalosti, dovednosti, které mu chybí nebo je rozvíjí v nových kompetencích. Nejde však

o realizaci samotnou na prezenčním kurzu nebo na pracovišti, ale o osvojení nově získaných znalostí, dovedností či kompetencí pro výkon pracovní činnosti. Pokud totiž nedojde k přenosu nově naučeného dál do praxe, nemá vzdělávání žádoucí efekt.

Poslední fází, která uzavírá cyklus systematického vzdělávání je **vyhodnocování vzdělávání**. Tím se jeden cyklus uzavírá, ale následuje další, který čerpá z předchozích poznatků. K vyhodnocování vzdělávání dochází už při realizaci vzdělávací, tudíž neexistuje přesná hranice mezi jednotlivými fázemi. Jak uvádí Armstrong (2002, s. 514) již při fázi plánování je třeba vytvořit základní kritéria pro hodnocení vzdělávání.

Poslední fáze cyklu systematického vzdělávání je v literatuře prezentována pod různými názvy. Armstrong (2002, s. 514) a Vodák a Kucharčíková (2011, s. 123) ji nazývají vyhodnocení vzdělávání.

Bartoňková (2010, s. 181) hovoří o evaluaci<sup>12</sup> firemního vzdělávání. Hroník (2007, s. 176) nazývá poslední fázi zpětnou vazbou a měřením efektivity. Tím se dostávám k dalšímu často skloňovanému pojmu v souvislosti s vyhodnocením vzdělávání a tím je efektivita. Folwarczná (2010, s. 168) posuzuje efektivitu vzdělávání podle měření hodnoty, kterou aktivity vzdělávání a rozvoje firmě přinesly. Pojem efektivita vzdělávání je v Andragogickém slovníku Průchy a Vetešky (2006, s. 88) definován jako poměr mezi všemi náklady, které byly na vzdělávání vynaložené, a všemi výstupy vzdělávacího procesu.

Vyhodnocování rozvojového programu je komplexní proces, který se snaží měřit celkový přínos a náklady na tento program (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 125). Jde o to získat zpětnou vazbu na vzdělávací akci, mít možnost

---

<sup>12</sup> V textu jsou pojmy evaluace a hodnocení užitá jako synonyma (pozn. autora) Pro bližší vysvětlení, většina autorů pracuje s pojmy evaluace a hodnocení jako se synonymy, někteří autoři tyto pojmy rozlišují, nejčastější pojetí rozdílů tkví v tom, že hodnocení je chápáno jako ověřování naučených znalostí, dovedností, atd. a evaluace jako komplexní proces zaměřený na úroveň spokojenosti, využití naučeného při výkonu práce atd. (Bartoňková, 2010, s. 182).

vyčíslit hodnotu tohoto vzdělávání nebo rozvoje. Do procesu vyhodnocování by měli být zapojeni lidé z vrcholového managementu, manažeři, lektori, účastníci externí i interní odborníci (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 125). Zapojení vrcholového managementu akcentuje důležitost vyhodnocování. Jak jsem uvedla již výše v části věnované realizaci vzdělávání, role manažera je nepostradatelná zejména při transferu naučeného, umožňuje tedy propojit vzdělávací a výkonnostní cíle organizace. „Manažeři jsou v dnešní organizaci odpovědnými vykonavateli funkcí řízení lidských zdrojů, včetně vzdělávání a rozvoje svých týmů a jejich členů.“ (Folwarczná, 2010, s. 171).

Existuje celá řada přístupů a modelů, sloužících k vyhodnocení vzdělávání. Níže popíši pouze jeden model, a to Kirkpatrickův čtyř-úrovňový model. Je to zejména z toho důvodu, že v organizaci, kterou popisuji, je používán. Donald L. Kirkpatrick své myšlenky publikoval v roce 1959 v sérii článků pro časopis *Journal of American Society of Training Directors* (Chapman, 2015), čímž se stal jeho model více známým. Poprvé byl však model publikován v jeho dizertační práci v roce 1954 (Tenkl, 2014, s. 24).

Kirkpatrick během následujících let model několikrát přepracoval a aktualizoval. Nevyhnul se ani kritice, ale i přesto patří k nejpoužívanějším modelům evaluace vzdělávání. Tenkl (2004, s. 26-27) uvádí, že nedostatky modelu plynou hlavně z nedostatečných znalostí jeho uživatelů nebo ze zanedbání nutných předpokladů k jeho realizaci. Jako zásadní nedostatky popisuje špatné časové rozvržení dílčích činností, kdy jakákoliv prodleva vede k zavádějícím závěrům. Jako další problém uvádí nekomplexní práci s modelem, kdy často nebývají provedeny všechny čtyři úrovně, ale pouze první a druhá, někdy pouze první. Folwarczná (2010, s. 177) naopak preferuje využívání hodnocení všech čtyř úrovní pouze u klíčových programů, s ohledem na jejich vysokou časovou i administrativní náročnost a považuje hodnocení pouze první úrovně za legitimní.



Další kritikou, která zaznívá, je, že model není napojen na podnikovou strategii. Hroník (2007, s. 178) například rozšiřuje základní Kirkpatrickův model o úroveň postojů. Hamblin (1974, s. 21) rozděluje čtvrtou úroveň výsledky, na úroveň organizace a konečná hodnota. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 140) v pětiúrovňovém modelu přidávají úroveň vyhodnocování změn v kultuře podniku.

Kirkpatrickův model je složen ze čtyř po sobě jdoucích na sebe navazujících fází. Těmi jsou reakce, učení, chování a výsledky. U prvních dvou úrovní, reakce a učení, má na evaluaci největší vliv vzdělavatel. V úrovni chování a výsledků se jeho možnosti ovlivňovat účastníka zmenšují a je zde důležitá právě role manažera, který je se zaměstnancem po skončení vzdělávací aktivity v užším kontaktu. Belcourt a Wright (1998, s. 183) zjednodušili čtyři úrovně na čtyři klíčové otázky, které mají být zodpovězeny.

První úroveň je reakce, probíhá jak v průběhu vzdělávací akce tak bezprostředně po skončení vzdělávací akce. Účastníci vzdělávání v ní hodnotí, zda se jim vzdělávání líbilo nebo nelíbilo. Je důležité, aby reakce na vzdělávací program byly pozitivní, protože následně by bylo problematické, aby se nové poznatky dále přenesly do dalších úrovní. Jako nejvhodnější formu hodnocení první úrovně doporučují Kirkpatrick a Kirkpatrick (2006, s. 27-39) dotazník, který obsahuje osm až patnáct otázek s pětistupňovou hodnotící škálou.

Ve druhé úrovni, učení, se zkoumá, co se účastníci ve vzdělávání naučili. Hodnocení probíhá nejčastěji prostřednictvím vědomostního testu, který se někdy účastníkům dává před a po skončení vzdělávací akce, právě proto, aby byl měřitelný posun znalostí. Někdy pouze po skončení vzdělávací akce. Další možností jsou výkonnostní testy nebo kontrolní skupiny (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, s. 59-61).

Třetí úroveň je chování, tato úroveň se zkoumá při pracovní činnosti účastníka vzdělávání. Její měření je tedy složitější a provádí se s určitým

časovým odstupem. Tenkl (2014, s. 35) upozorňuje právě na úskalí časového odstupu a vyššího nároku na zdroje (pracovní síly, finance), jako důvod pro opomíjení této fáze. Může být realizována pomocí kontrolní skupiny, rozhovorů, dotazníků. Rozhovory mohou probíhat mezi nadřízenými, podřízenými nebo kolegy. Ve zmíněné fázi hraje nepostradatelnou roli právě manažer účastníka vzdělávání.

Poslední, čtvrtou úrovní, jsou výsledky. Folwarczná (2010, s. 179) zdůrazňuje, že v této fázi nedochází k vyhodnocování pouze na úrovni účastníka, ale na úrovni celé organizace. Dochází v ní k měření určitého jevu (např. růst tržeb, produktivita práce, snížení fluktuace zaměstnanců) před začátkem vzdělávací akce a po jejím skončení. Proto, aby bylo možné změřit výsledky, musí být před začátkem vzdělávání nastaveny měřitelné cíle.

V kapitole jsem se věnovala systému firemního vzdělávání, představila jsem, jak zapadá do pojetí systémového přístupu, tedy napojení na strategii, vizi, cíle atd. a popsala jsem kompetenční přístup a použití kompetencí a kompetenčního modelu. Představila jsem vzdělávací cyklus, tedy systematické pojetí vzdělávání, který je složen ze čtyř fází. Analýzy vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizaci vzdělávání a vyhodnocení vzdělávání. V poslední fázi jsem se detailněji věnovala popisu Kirkpatrickova modelu, jenž je v organizaci, která je předmětem mé práce, používán.

Ve třetí kapitole práce představím vzdělavatele dospělých, protože jeho rozvoj je předmětem mé práce. Představy o náplni práce vzdělavatele dospělých se mohou značně různit. Někdo si pod touto profesí nedokáže představit vůbec nic, někdo má představy poněkud zkreslené, proto vzdělavatelům dospělých věnuji celou následující kapitolu.

### 3 VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH

Kdo je to vzdělavatel dospělých? Odpověď na tuto otázku není jednoduchá. Vzdělavatel dospělých je obecný pojem a bývá pojmenováván různě. Nachází se také v různém období na jeho profesní dráze a na jeho práci jsou kladeny různé nároky a požadavky, dle toho jakou pozici či roli zastává. V následující kapitole představím profesi vzdělavatele dospělých, protože cílem mé práce je deskripce a analýza profesního rozvoje vzdělavatelů a návrh případné změny vedoucí ke zlepšení systému profesního rozvoje vzdělavatelů. Považuji nyní za důležité vysvětlit, kdo je vzdělavatel dospělých, jaké role může zastávat, jaké nároky a specifika jsou na tuto profesi kladeny a jaké kompetence, by měl mít.

V této části textu přiblížím pojmenování, pod kterými je možné vzdělavatele dospělých nalézt jak v literatuře, tak v praxi. Záměrně uvádím široký seznam možných pojmenování vzdělavatele, i když ne zcela vyčerpávající.

**Pracovník ve vzdělávání dospělých** – je obecně každý pracovník, který v určité instituci vykonává činnosti, které souvisí s organizací a realizací vzdělávacích aktivit. Jedná se o souhrnné označení pro koncepční, řídicí, výzkumné, pedagogické, organizační, správní, administrativní, provozní, pomocné a jiné pracovníky, kteří v oblasti vzdělávání dospělých vykonávají nějaké činnosti, které ovlivňují vzdělávací výsledky, ať už přímo nebo nepřímo (Palán, 2002, s. 166.)

Následně uvádím abecední seznam nejčastěji používaných pojmenování pro vzdělavatele dospělých nebo pracovníka ve vzdělávání dospělých. Vzdělavatelé mohou být v různé roli a v různé vzdálenosti od vzdělávaného. Mohou na vzdělávaného působit přímo, prostřednictvím komunikace přes počítač nebo prostřednictvím připravených materiálů a aktivit. Jejich aktivity mohou být individuální nebo skupinové, zaměřené více prakticky nebo

teoreticky. Mnohdy jsou různá pojmenování dána překladem ze zahraniční literatury.

**Autor studijních textů** – je specifická role, která spočívá v odborné, jazykové a stylistické úpravě odborných textů pro účastníky vzdělávání (Langer, 2016, s. 26).

**Facilitátor** – „pojem je odvozen od substantiva facilitace - usnadnění; ovlivňování vnitřních i vnějších podmínek pro optimální průběh učebního a vzdělávacího procesu a usměrňování psychických procesů, především motivace, výkonnosti, apod.“ (Palán, 2002, s. 97).

**Instruktor** – je pracovník ve vzdělávání dospělých, který se zabývá především výcvikem pracovních dovedností při vzdělávání na pracovišti, tedy především ve formách instruktáž, instruktáž při výkonu práce, zaučení, zaškolení, apod. (Palán, 2002, s. 84).

**Konzultant** – „poradce, odborník, který v určitém oboru (předmětu, obsahu) může poradit, dát vysvětlení, návod ke studiu, sdělit své odborné stanovisko v různých konkrétních otázkách.“ (Palán, 2002, s. 104).

**Kouč** – „prostřednictvím specifických psychologických a koučovacích technik a koučovacích otázek podporuje jednotlivce nebo pracovní týmy při nalézání optimálních postupů, strategií, plánů a řešení v oblasti řízení a rozvoje“ (MPSV, 2015).

**Lektor** – „řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání“ (MPSV, 2015). Průcha a Veteška (2012, s. 162-163) vidí lektora jako vzdělavatele dospělých v oblasti dalšího vzdělávání. Je základním činitelem pro naplnění učebních cílů, podílí se na metodické přípravě vzdělávacího programu včetně výběru vhodných forem a metod vzdělávání, výběru didaktických pomůcek, techniky a zajišťuje evaluaci.

**Manažer vzdělávání** – „podněcuje vzdělavatele ke spoluúčasti na koncepčních i realizačních vzdělávacích činnostech, řídí realizaci strategie vzdělávání, aktivně naslouchá, vyhodnocuje a využívá podněty spolupracovníků, konfrontuje získané poznatky. Podporuje kreativitu a rozvoj, poskytuje zpětnou vazbu.“ (Barták, 2007, s. 26).

**Mediátor** – je specialista, který se zaměřuje na proces při řešení sporných záležitostí. Mediátor vstupuje do situace ve chvíli, kdy spolu strany vzájemně nekomunikují vůbec, případně komunikace probíhá iracionálně a nevztahuje se na řešení problému (Langer, 2016, s. 25).

**Mentor** – je rádce, školitel, vychovatel, který se uplatňuje při práci se školeným na pracovišti. Svému svěřenci radí, motivuje jej, usměrňuje a předává mu své zkušenosti. Jedná se o individualizované a velmi neformální vzdělávání (Palán, 2002, s. 97).

**Metodik** – navrhuje, zpracovává a řídí metodickou stránku vzdělávacího procesu. Vybírá vhodné formy a metody, učební pomůcky, aktivity atd., a odpovídá za přípravu projektové dokumentace vzdělávací akce. (Langer, 2016, s. 26).

**Supervizor** – hodnotí kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu. Zaměřuje se na kontrolní proces a může poskytovat zpětnou vazbu vzdělavateli dospělých, nadřízenému, zadavateli i zákazníkovi (Langer, 2016, s. 25-26).

**Trenér** – se zabývá specifickými metodami vzdělávání dospělých, zaměřuje se na praktické osvojování dovedností. Zabývá se takovým způsobem vzdělávání, které umožňuje osvojení dovedností až do úrovně žádoucích návyků a adekvátních postojů, norem chování a jednání. Jde o praktickou přípravu, výcvik ke schopnosti zvládnout danou pracovní roli. (Palán, 2002, s. 98).

**Tutor** – je poradce, pomocník studenta v distančním vzdělávání, který pracuje individuálně se studentem, je k dispozici jako konzultant, vyhodnocuje písemné

projevy studenta, hodnotí jeho úspěšnost, poskytuje studentovi zpětnou vazbu a motivuje jej k dalšímu studiu (Palán, 2002, s. 118).

Pro účely práce se budu držet obecného pojmenování vzdělavatel dospělých, jehož náplní práce mohou být různé kombinace výše uvedených popisů.

### **3.1 Profesionální dráha vzdělavatele dospělých**

Tak, jako u každé profese, i vzdělavatel někdy začínal. Profesionální start, vrchol kariéry i konec profesionální dráhy vzdělavatele má svá specifika. Stejně tak, jak je možné být vzdělavatelem dospělým celý život, tak je možné tuto profesi vykonávat pouze jako přestupní stanici do profese jiné, například manažerské.

Hroník (2007, s. 162) uvádí, že dráha lektora může začít v poměrně mladém věku a může pokračovat do poměrně pokročilého věku. Vrchol výkonnosti vzdělavatelů uvádí mezi 35-50 lety, ale upozorňuje i na výjimky velkých osobností. Vzdělavatel se připravuje na jednotlivé vzdělávací akce průběžně. Uvádí také posun v rolích vzdělavatele od lektora-trenéra k lektorovi-kouči, ale upozorňuje i na různé protipohyby v průběhu dalšího vývoje.

Prokopenko, Kubr a kol. (1996, s. 540-545) popisují jako bezpečný rozvoj vzdělavatele cestu od vzdělavatelem kontrolovaných technik, po účastníky kontrolované techniky. Je to cesta, která umožňuje, aby se nováčci mezi vzdělavatelem postupně přizpůsobovali novým předpokladům. Začínající vzdělavatelé používají vysoce strukturované metody, kterými jsou vizuální pomůcky, jako je stojan s papíry, promítací aparatura a i začínající vzdělavatel je musí umět plně ovládat. Dále techniky dotazování, zpětnou vazbu a stanovení učebních cílů. Popsané čtyři typy dovedností jsou nezbytné ve všech stupních výuky. Nový vzdělavatel si je může zkusit v praxi a po jejich osvojení umožňují posun k účastníkem více kontrolovaným technikám. Ty již vyžadují dostatečné kvalifikační předpoklady a dovednosti a staví před učícího se

vzdělavatele nové problémy k řešení. Těmito technikami jsou např. strukturované diskuse, nestrukturované diskuse, případové studie, hraní rolí a empirické učení. Pro zvládnutí těchto technik musí být vzdělavatel schopen zachovat klid při emocionálních projevech, umět utlumit emocionální složku zážitku tak, aby byl účastník schopen získat maximální přínos a podporovat analytické diskuse. Poslední stupeň je učení plně kontrolované účastníkem, kdy je vzdělavatelem řízen jen vlastní proces. Vzdělavatel musí být připraven hodnotit učení, musí být připraven na nepředvídatelnost požadavků, musí být připraven zajistit u účastníků učební návyky.

Výše popsáný způsob rozvoje vzdělavatele je cesta, kdy vzdělavatel postupuje na své kariérní dráze a získává s rostoucí praxí stále hlubší poznatky a dovednosti. Jak jsem již uvedla, profese vzdělavatele se může stát pro člověka pouze přestupní do jiné profese, velmi často manažerské, ve které mu budou získané kompetence k užítku, ale stejně tak může být vzdělavatelem na celý život.

Rozčlenění profesní dráhy vzdělavatele dospělých na jednotlivé stupně čerpám z kariérního řádu pedagogických pracovníků (MŠMT, 2016), protože podobné stupně pro vzdělavatele dospělých vypracovány nejsou. Kariérní řád pedagogických pracovníků považuji za nejvíce blízkou variantu. Kariérní řád se dělí do tří stupňů. Učitelé v jednotlivých kariérních stupních jsou rozdílně finančně ohodnoceni.

První kariérní stupeň, který je určen pro začínajícího učitele, trvá dva roky. Cílem dvouletého období je adaptace učitele na podmínky praxe a přizpůsobení nabytých poznatků. V průběhu adaptačního období je začínajícímu učiteli poskytována podpora pro rozvoj všech profesních kompetencí (MŠMT, 2016).

Druhý kariérní stupeň, je určen pro učitele, kteří mají splněn první stupeň a projdou atestačním řízením. Cílem atestačního řízení je prověřit

a zhodnotit kvalitu práce učitele v oblasti jeho přímé práce s žáky ve třídě, v oblasti rozvíjení jeho profesních znalostí a dovedností a v oblasti jeho působení ve škole i mimo ni. Ověření vychází z obhajoby dosavadní práce učitelem s využitím jeho dokladového portfolia. Atestační řízení je ukončeno hodnotícím pohovorem před atestační komisí, která je tříčlenná (MŠMT, 2016).

Třetí kariérní stupeň mohou získat učitelé, kteří splňují desetiletou délku pedagogické praxe. Podávají dlouhodobě nadstandardní výkon odpovídající popisu profesních kompetencí a odvádějí větší rozsah práce pro zaměstnavatele (jsou zejména oporou svým kolegům, metodicky je vedou atd.) a projdou úspěšně atestačním řízením. Hodnotící pohovor u atestačního řízení probíhá před pětičlennou komisí (MŠMT, 2016).

I když považuji profesi pedagogických pracovníků za velmi blízkou vzdělavatelům dospělých, je třeba brát v úvahu odlišnosti, které mezi pedagogy a vzdělavateli dospělých jsou a to nejen v rozdílu vyučovaného objektu (dítě, dospělý). Již na začátku podkapitoly jsem uvedla, že povolání vzdělavatele nemusí být dlouhodobou záležitostí, ale jen přestupní stanicí. Ovšem jsou lidé, kteří v tomto povolání setrvávají mnoho let a i pro ně, by měl existovat připravený rozvojový program.

### **3.2 Specifika, nároky a kompetence vzdělavatele dospělých**

Poněkud paradoxní je, že aby člověk mohl vykonávat profesi či zaměstnání vzdělavatele dospělých, není k tomu třeba žádná zvláštní kvalifikace ani vzdělání, jako je tomu například u profesí učitelských (MŠMT, 2005). Pokud se podíváme na národní soustavu povolání (MPSV, 2005), je jako kvalifikace doporučeno vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu v oboru pedagogika nebo jiném, není to však specifikováno v žádném zákoně.



Z katalogu národní soustavy povolání (MPSV, 2005) vypisují odborné znalosti a dovednosti potřebné pro pozici lektora dalšího vzdělávání.

„Pro výkon této typové pozice jsou obvykle požadovány teoretické znalosti z těchto oblastí: andragogika, didaktika a didaktická technika, psychologie pro vzdělávání dospělých, hodnocení, testování a měření ve vzdělávání, metody a postupy lektorství v odborných kurzech, výuka odborných disciplín. Pro výkon této typové pozice jsou obvykle požadovány tyto praktické dovednosti: sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, včetně z nich vyplývajících kompetencí, rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky, zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu, prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek, příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou, zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu, a další“ (MPSV, 2005).

Každá organizace si určuje své vlastní požadavky a nároky na pozici svého vzdělavatele dospělých. Vysokoškolské vzdělání často není nezbytné a praxe jej může velmi dobře vynahradit. Naopak někdy je vyžadováno magisterské vzdělání ekonomického směru, nikoliv humanitního. Je tedy jenom na firmě, jaké požadavky si pro výkon profese vzdělavatele nastaví.

Nyní se budu věnovat přímo kompetencím vzdělavatele. Pojem kompetence jsem zmínila v kapitole 1 mezi základními pojmy práce a detailněji jsem jej vysvětlila v podkapitole 2.2. Vzdělavatelé dospělých potřebují pro adekvátní výkon ve své profesi řadu kompetencí. Na prvním místě zde uvádím poměrně široký seznam kompetencí, které vytvořil McLagan. Jedná se o 35 kompetencí odborníka rozvoje lidských zdrojů a rozdělil je do čtyř skupin (Prokopenko & Kubr a kol., 1996, s. 539-540):

„Jedenáct technických kompetencí: znalost problematiky učení dospělých, rozvoje kariéry, manažerských profilů, vzdělávání a školení včetně přidružených problémů, identifikace dovedností, elektronických systémů, zajišťování učebních prostor a pomůcek, vytyčování cílů, sledování výkonnosti, logistiky a výzkumu.

Devět podnikatelsko-manažerských kompetencí: pochopení podniku a podnikání, odvětví, chování organizace, rozvoje a fungování organizace, dovednosti ve sféře analýzy nákladu a výnosu, delegování pravomocí, projektový management a administrativa.

Osm interpersonálních kompetencí: koučování, zpětná vazba, skupinové procesy, vyjednávání, prezentace, kladení otázek, navazování vztahu a písemný projev.

Sedm intelektuálních kompetencí: redukce dat, vyhledávání informací, modelování, pozorování, vytváření vize, myšlenková všestrannost a sebepoznání.“

Uvedený seznam kompetencí jsem záměrně vybrala velmi široký a stejně jako možná pojmenování vzdělavatele, které jsem popisovala na začátku kapitoly. Kompetence nemusí být užity všechny a všechny současně, ale jejich skladba bude závislá na kontextu, ve kterém konkrétní vzdělavatel pracuje.

Další rozdělení kompetencí vzdělavatele jsem vybrala podle Langer (2016, s. 14-15). Ten kompetence strukturuje do tří základních oblastí, a to na kompetence odborné, metodické a osobnostní. Odborné kompetence se týkají oboru, který vzdělavatel na účastníky přenáší, v roli trenéra procvičuje, v roli konzultanta radí klientům. Kompetence si musí vzdělavatel průběžně aktualizovat, doplňovat vývojem daného oboru. Je také nutné mít mezioborový přesah a znalost širšího kontextu svého oboru. Metodické kompetence představují komplex znalostí a dovedností, díky kterému vzdělavatel efektivně dosáhne cílů vzdělávacích akcí. To znamená, že ovládá přípravu obsahu

vzdělávání, didaktické zásahy, formy a metody výuky, je schopen využívat učební pomůcky a didaktickou techniku. Kromě toho, musí ovládat i dovednosti z oblasti efektivní komunikace, zvládnání konfliktních situací a řešení problémů. Současně má rétorické a komunikační dovednosti jak verbální, tak neverbální. Poslední oblastí jsou kompetence osobnostní. Mezi nimi jsou zahrnuty osobnostní charakteristiky jako zájem o studenta a jeho potřeby, schopnost empatie, trpělivost, tolerance, pozitivní myšlení, smysl pro spravedlnost, důslednost, rozhodnost, schopnost kreativity, flexibility a smysl pro humor. Aby se mohl vzdělavatel dospělých nazývat dobrým, je třeba, aby výše uvedené kompetence byly v rovnováze.

Dvořáková (2013) rozděluje kompetence na čtyři oblasti: odborné kompetence, metodické kompetence, komunikační a rétorické kompetence a osobnostní kompetence.

Nyní jsem se věnovala kompetencím vzdělavatelů obecně. Kompetence, které musí vzdělavatel dospělých ovládat je velká řada. To na jaké úrovni je třeba je ovládat, je dáno konkrétní rolí a pozicí, kterou daný vzdělavatel bude zastávat. Konkrétněji se budu kompetencím a kompetenčnímu modelu věnovat ještě v kapitole 6, ve které budu popisovat a analyzovat kompetence a kompetenční modely, používané v bance XY.

V kapitole věnované samotnému vzdělavateli dospělých jsem představila, pod jakým pojmenováním je možné vzdělavatele dospělých nalézt, jaká je jeho možná profesní dráha a jak je možné na ni nahlížet, jaká jsou specifika a nároky na tuto profesi a jaké kompetence by měl vzdělavatel mít.

Vše, co jsem uvedla v předchozích třech kapitolách, mi poslouží jako teoretické ukotvení a východisko pro empirickou část práce, které se budu věnovat v následujících třech kapitolách.

## 4 METODOLOGICKÝ DESIGN VÝZKUMU

V následující kapitole představím, jak budu postupovat v empirické části práce a jakou volím metodiku. Definuji cíl práce, výzkumné otázky, metody sběru, analýzy a interpretace dat.

V prvních třech kapitolách jsem provedla terminologické ukotvení práce, popsala jsem, jak pro tuto práci chápu význam pojmů vzdělávání, rozvoj a jejich vzájemný vztah, pojmy kvalifikace a kompetence. Celou jednu kapitolu jsem popisovala systém firemního vzdělávání jak v jeho systémovém (strategickém), tak systematickém pojetí (čtyřfázový cyklus) a popsala jsem jednotlivé fáze cyklu. Samostatnou kapitolu jsem věnovala vzdělavateli dospělých, jeho rolím, profesní dráze, specifikům a nárokům na jeho pozici a jeho kompetencím. Teoretická východiska poslouží jako základní rámec a struktura pro kapitolu 5 a 6.

V práci budu postupovat pomocí kvalitativního výzkumu. Disman (2002, s. 286) popisuje cíl kvalitativního výzkumu jako porozumění. Gavora (2006, s. 41) píše, že každý výzkumný projekt začíná plánem, na základě kterého výzkumník realizuje výzkum. Hendl (2016, s. 159-161) uvádí návrh struktury projektu kvalitativního výzkumu. Upozorňuje ovšem na fakt, že v kvalitativním výzkumu na rozdíl od konvenčního kvantitativního výzkumu neexistuje jasný předpis, jak provádět kvalitativní výzkum. Tudíž ani nemůže předložit jednotný předpis, ale strukturu pouze doporučuje.

Cílem mé práce je deskripce a analýza profesního rozvoje vzdělavatelů banky XY a návrh případné změny vedoucí ke zlepšení systému profesního rozvoje vzdělavatelů.

Hlavní výzkumná otázka empirické části práce zní takto:

- Jak probíhá v bance XY profesní rozvoj a vzdělávání vzdělavatelů?

Otázku lze rozdělit na dílčí otázky:

- Jak je v bance XY zohledněno propojení strategie se vzděláváním vzdělavatelů?
- Jak probíhá v bance XY čtyřfázový cyklus vzdělávání vzdělavatelů?
- Jak je v bance XY zohledněna profesní dráha vzdělavatele?
- Jak je v bance XY nastaven rozvoj kompetencí vzdělavatele?

Pro možnou komparaci systému profesního rozvoje vzdělavatelů se zaměřím na systém rozvoje a vzdělávání pro pobočkovou síť banky XY, pro kterou odbor vzdělávání vytváří a dodává rozvojové a vzdělávací aktivity. Šanderová (2005, s. 70) uvádí, že komparace znamená srovnání, kdy srovnávat je možné dva nebo více textů, pojetí, přístupů nebo řešení problémů atd. Říká, že srovnávat lze téměř cokoliv, nalezneme-li společná kritéria. Kritérium pro komparaci v tomto případě je systém vzdělávání. Dílčí výzkumné otázky pro komparaci těchto dvou systémů vzdělávání v bance zní:

- Jak probíhá v bance XY profesní rozvoj a vzdělávání pro pobočkovou síť banky XY?
- Jak je v bance XY zohledněno propojení strategie se vzděláváním pobočkové sítě v bance XY?
- Jak probíhá v pobočkové síti v bance XY čtyřfázový cyklus vzdělávání?

Po zodpovězení položených výzkumných otázek bude naplněn cíl práce.

Hlavní metodou výzkumu je analýza dokumentů. Hendl (2016, s. 208) za dokumenty považuje taková data, která vznikla v minulosti a byla pořízena za jiným účelem a někým jiným než výzkumníkem. V této fázi jsem připravila plán postupu sběru dat. Vybrala jsem kritéria, podle kterých budu interní dokumenty zkoumat, připravila jsem návod pro rozhovor s manažerkou vzdělávání. Naplánovala jsem termín setkání, způsob zaznamenávání rozhovoru a dohodla následnou schůzku. Jako metody sběru a analýzy dat jsem zvolila analýzu dokumentů a rozhovor pomocí návodu (Hendl, 2016, s. 178). Jako další způsob

sběru dat přicházelo v úvahu pozorování, ale vzhledem ke chtěnému odstupu a nezkreslení výzkumu jsem se rozhodla jej nevyužít. Využívám metody méně závislé na mé vlastní subjektivní interpretaci. I přesto, vzhledem k předchozí zkušenosti, bude má interpretace částečně ovlivněna.

V rámci zvolených metod byl zkoumán systém vzdělávání pobočkové sítě banky XY, jehož součástí je rozvoj a vzdělávání vzdělavatelů. Pojem systém vzdělávání jsem vymezila v kapitole 2 ve významu systémovém (napojení na strategii), tak ve významu systematickém (čtyřfázový cyklus), tudíž pokud hovořím o systému, mám na mysli oba významy. Tyto dva systémy byly porovnány s teoretickými poznatky z teoretické části práce a mezi sebou navzájem.

Při samotném sběru dat jsem postupovala podle nastaveného plánu. Nejprve jsem požádala v bance XY o interní dokumenty, které jsem zvolila pro deskripci a analýzu. Poté jsem provedla rozhovor s manažerkou vzdělávání podle připraveného návodu, který jsem nahrávala pomocí aplikace v mobilním telefonu. Současně jsem si dělala poznámky. V průběhu rozhovoru jsem odhalila další téma interní certifikace vzdělavatelů a po vyjasnění jejího obsahu jsem jej zařadila mezi analyzované dokumenty a vyžádala si je. Hendl (2016, s. 161) píše, že v tomto typu výzkumu se překrývají fáze sběru a analýzy dat, které se projevují změnami zaměření a pomocných taktik. Na základě informací popisovaných v rozhovoru jsem zjistila nové skutečnosti, které jsem zohlednila při zaměření výzkumu.

Sběr dat byl proveden pomocí následujících metod: analýza dokumentů, rozhovor. Analyzovaných interních dokumentů bylo šestnáct. Dokumenty jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů. Jsou vždy označeny Banka XY, rokem vydání a názvem dokumentu. Při následné analýze jsou dokumenty a citované pasáže z dokumentů označeny kurzívou, aby byly v textu snadno odlišitelné. Rozhovor byl proveden s regionální manažerkou vzdělávání. Rozhovor byl proveden metodou rozhovoru pomocí návodu a v příloze č. 2 je uveden návod.

Návod k rozhovoru sloužil jako scénář a základní rámec témat. V průběhu rozhovoru byla témata zachována, doplňována o konkrétní otázky a v případě nejasností bylo poskytnuto vysvětlení dotazovanou manažerkou. Jak jsem zmínila výše, doplněným tématem byla oblast certifikace. Návod byl připraven z důvodu, aby některé téma nebylo opomenuto. Postupně byla v rozhovoru řešena všechna dílčí témata uvedená v návodu v libovolném pořadí. Jak uvádí Hendl (2016, s. 178), návod má zajistit, že se dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata, ovšem je na tazateli v jakém pořadí nebo jakým způsobem tazatel osvětlí problém. Cohen, Manion a Morrison (2007, s. 350) popisují tři důležité vlastnosti tazatele: důvěru, zvědavost a přirozenost. Průběh rozhovoru byl zaznamenáván, jeho přepis vzhledem k anonymizaci organizace neuvádím, ale jeho podstatné části jsou uvedeny v textu. Rozhovor byl porovnán se studovanými interními dokumenty a teoretickými východisky.

Při analýze a interpretaci dat dochází k prolínání se sběrem dat, výzkumník data zkoumá, hledá mezi nimi propojení s výzkumnými otázkami (Hendl, 2016, s. 113). Samotná analýza dokumentů a analýza rozhovoru je součástí následující kapitoly 5. Postupovala jsem tak, že jsem nejprve nashromáždila dokumenty a prostudovala je. Jako časový milník pro analyzované dokumenty jsem zvolila certifikaci vzdělavatelů, která proběhla v roce 2014. Dokumenty jsem uspořádala a seskupila podle zvolených kritérií a dále analyzovala. Gavora (2006, s. 129) navrhuje výzkumníkovi uspořádání dokumentů pomocí kritérií, která mu diktují cíl výzkumu, například podle chronologie, událostí, témat atd. Analyzované dokumenty jsem uspořádala s ohledem na cíl práce do témat systém vzdělávání, rozvoj vzdělavatele, adaptace vzdělavatele, profesní dráha vzdělavatele a certifikace vzdělavatele.

Hendl (2016, s. 135) uvádí, že při analýze dokumentů se obvykle postupuje podobně jako při analýze rozhovorů nebo záznamů pozorování. Například je navržen kategorizační systém, postupně se vyhledávají výskyty dané kategorie. Lze využít i některé prvky kvantitativních metod obsahové

analýzy nebo postupovat více holisticky, kdy zkoumání dokumentu pomáhá rekonstruovat některé události.

Při analýze rozhovoru jsem postupovala podle zvolených tematických celků, které jsou patrné i z návodu k rozhovoru v příloze 2. Témata byla banka XY pobočková síť, odbor vzdělávání a jeho týmy a vzdělavatel jako jednotlivec.

V analyzovaných dokumentech jsem identifikovala významové kategorie. Tyto významové kategorie jsem v dokumentech kódovala. Gavora (2006, s. 134-136) popisuje důležitost volby správných názvů kategorií a uvádí čtyři možnosti: vytvořit vlastní kategorie, vybrat z odborné literatury, použít běžné výrazy (které se teoreticky vymezí) nebo vybrat z výroků respondentů výzkumu. Významové kategorie jsem použila z analyzovaných interních dokumentů.



## **5 DESKRIKCE A ANALÝZA V BANCE XY**

V následující kapitole postupně popíši systém firemního vzdělávání jak banky XY, konkrétně pobočkové sítě banky XY, tak systém vzdělávání samotných vzdělavatelů. Postupuji tímto způsobem, protože rozvoj a vzdělávání vzdělavatelů je součástí celku a strategie firemního vzdělávání a nechci jej vytrhnout z kontextu, a současně tyto dva systémy podrobím komparaci. Představím odbor vzdělávání banky XY, popíši pracovní pozici vzdělavatele v bance XY, jak probíhá řízení pracovního výkonu zaměstnanců, práce s kompetenčním modelem banky XY a s kompetenčním modelem vzdělavatele. Jako poslední oblast popíši interní certifikaci vzdělavatelů. Provedu analýzu dokumentů, analýzu rozhovoru, komparaci a na konci kapitoly provedu shrnutí z provedených analýz.

### **5.1 Kontext výzkumu**

Organizace, ve které byl výzkum prováděn, je jednou z největších bank v České republice a má dlouholetou tradici.

Je moderní bankou orientovanou na drobné klienty, malé a střední firmy, města a obce. Má nezastupitelnou roli ve financování velkých korporací a v poskytování služeb v oblasti finančních trhů. Na českém trhu má také nejdelší tradici, v roce 2015 oslavila 190 let od založení. Podvanácté v řadě získala ocenění Nejdůvěryhodnější banka. Klienti banky XY mají k dispozici nejširší rozsah bankovních služeb v České republice poskytovaných prostřednictvím poboček, bankomatů a platbomatů (Banka XY).

Banka XY je jedním ze základních pilířů českého bankovního systému. Od roku 2000 se může opřít o silné zázemí střeoevropské finanční skupiny. Jejím cílem je nabídnout klientům přesně takové služby, jaké potřebují. Patří k bankám, které udávají trend v zavádění moderních bankovních služeb

i v technologických inovacích. Banka XY vznikla roku 1825, aby pomáhala lidem stát na vlastních nohou, a k tomu se hrdě hlásí i dnes.

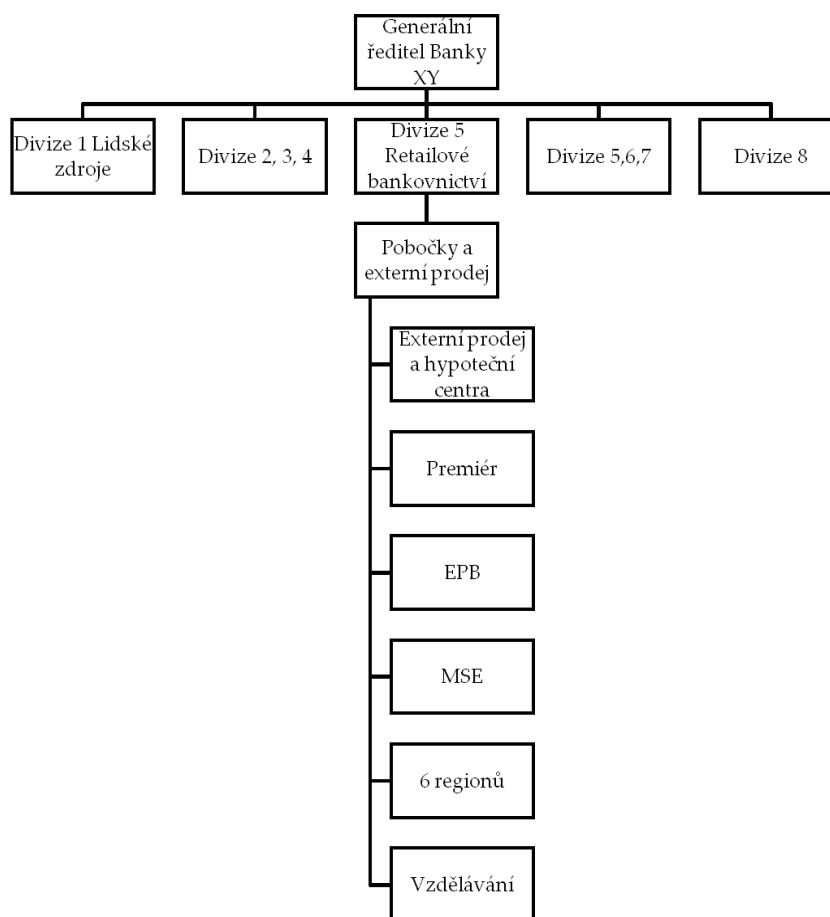
V následující kapitole se již budu věnovat deskripci a analýze profesního rozvoje vzdělavatelů i s kontextem jejího začlenění do systému firemního vzdělávání pro banku XY, potažmo pobočkovou síť banky.

### **Charakteristika odboru vzdělávání banky XY**

Odbor vzdělávání v bance XY je specifickým odborem pro pobočkovou síť svým zařazením v organizační struktuře banky. Firemní vzdělávání tedy primárně poskytuje pobočkové síti a kopíruje tak organizační strukturu pobočkové sítě. Vzdělávání ovšem poskytuje i pro všechny zaměstnance banky. Toto vzdělávání probíhá ve spolupráci s oddělením lidských zdrojů (Banka XY, online). Propojuje se zde tedy systémový a systematický přístup ke vzdělávání (Bartoňková, 2010, s. 108).

Odbor vzdělávání patří pod Retailové bankovníctví, konkrétně sekci Pobočky a externí prodej. Tato sekce má 11 týmů. Šest regionálních, čtyři týmy rozdělené podle cílové skupiny zákazníků a právě jeden tým vzdělávání, který se dá označit jako podpůrný pro všech oněch zmíněným deset týmů a jak jsem uvedla výše, do jisté míry i pro celou banku.

Pro lepší názornost uvádím schéma organizační struktury a zařazení odboru vzdělávání do celku organizační struktury banky XY.

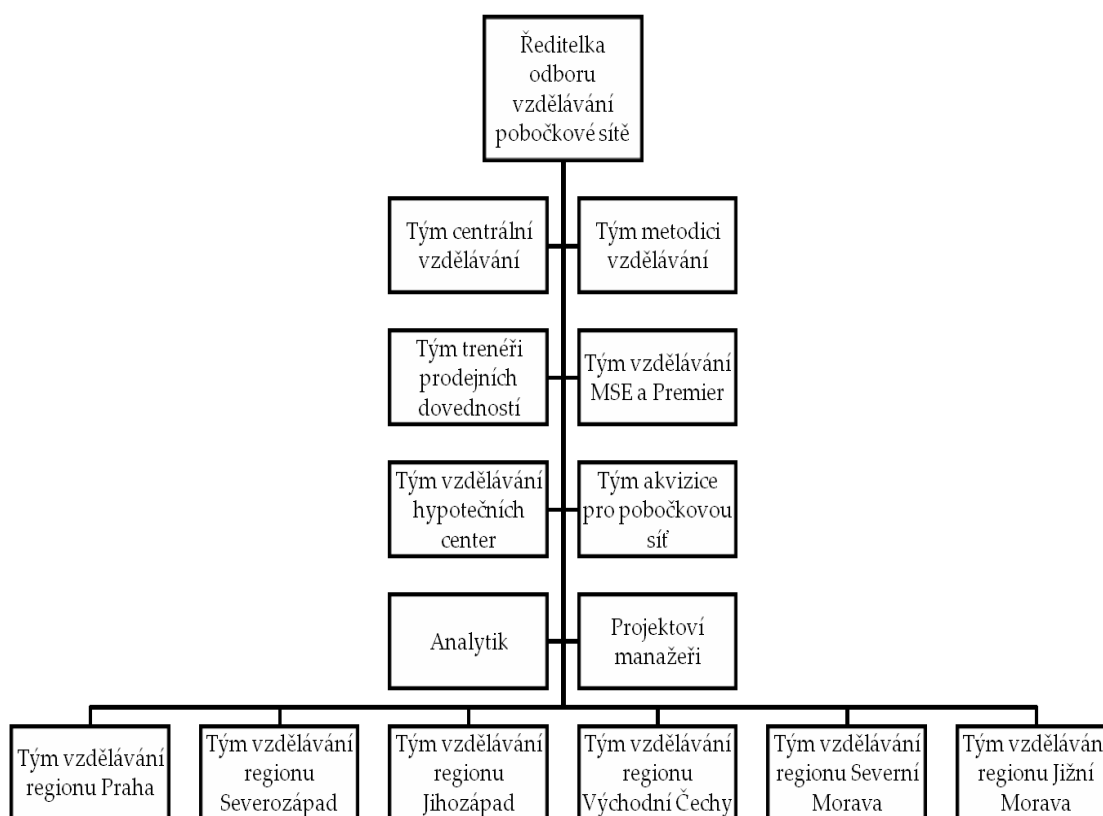


Obrázek 7: Zařazení odboru vzdělávání do organizační struktury banky XY (zdroj: vlastní zpracování)

Samotný odbor vzdělávání má 14 týmů. Kopíruje rozdělení pobočkové sítě na šest regionů, poté již jen dva sloučené týmy podle cílových zákazníků a to tým vzdělávání hypotečních center a tým pro firemní klienty a investice. Dále má tým centrálního vzdělávání, který působí ve školících centrech v Praze a Brně a tým metodiků, kteří připravují veškeré interní kurzy. Novým týmem je tým trenérů prodejních dovedností, kteří v současné době řeší primárně úvěry. Poslední skupinou jsou tři projektoví manažeři, kteří spadají přímo pod řízení ředitelky odboru vzdělávání a jeden analytik, který obstarává veškeré potřebné ekonomické dokumenty, statistiky atd. Pod organizační strukturu odboru vzdělávání patří ještě tým akvizice pro pobočkovou síť. Má v současné době jen jednoho zaměstnance a tým se přesouvá pod oddělení marketingu. V nejbližší době tedy zanikne.

Celkově má odbor vzdělávání 88 zaměstnanců. Tým centrálního vzdělávání má 16 vzdělavatelů a dva administrativní pracovníky. Jednotlivé regionální a ostatní popsané týmy mají pět až osm vzdělavatelů a jsou řízeny regionálními manažery vzdělávání.

Pro snadnější orientaci v organizační struktuře odboru vzdělávání přikládám schéma.



Obrázek 8: Organizační struktura odboru vzdělávání pobočkové sítě (zdroj: vlastní zpracování)

### Popis pracovní pozice vzdělavatele – specifika, nároky

V odboru vzdělávání je popsána pracovní pozice kouč<sup>13</sup>, která má svou definici a spadají pod ni veškeré pozice, které jsou v rámci odboru vzdělávání

<sup>13</sup> Termín kouč se v pojetí banky XY neshoduje s termínem, který je uváděn v literatuře a jeho užití je značně zavádějící. Banka XY však s tímto termínem pracuje v interních dokumentech a nechávám jej proto nezměněný (pozn. autora)

pojmenovány. Pozice má dvě úrovně. Trenér / kouč senior a úroveň trenér / kouč. Níže specifikuji konkrétní charakteristiku a požadavky na jednotlivé pozice. Popis pracovní pozice čerpám z interního dokumentu COA (Banka XY, 2015).

Činnost kouče je v souladu s definovanou strategií vzdělávání a rozvoje banky XY i distribuční sítě. Má vhodnou formou interních vzdělávacích a rozvojových metod podporovat definované cílové skupiny (manažerské i liniové pozice) v pobočkové síti / segmentu v oblastech integrovaných prodejních dovedností, manažerských dovedností i případně procesů a nástrojů řízení lidských zdrojů. Efektivně při rozvoji uplatňovat rozvojové metody vzdělávání dospělých (školení, trénink, poradenství, zpětná vazba, mentoring, koučink). Podílet se na identifikaci vzdělávacích potřeb, plánování, realizaci a vyhodnocování efektivity jednotlivých aktivit i konceptů. Zodpovídat za vedení, rozvoj a výsledky jednotlivých skupin koučů a koordinovat mezisegmentové týmy koučů v jednotlivých regionech i na úrovni odboru.

Požadavky na pozici trenér / kouč senior jsou následující: vysokoškolské vzdělání, minimálně pět let praxe v manažerské pozici a minimálně pět let v oblasti vzdělávání dospělých jako aktivní lektor, minimálně dva roky praxe při tvorbě přípravy vzdělávacích aktivit a metodik školení, velmi dobré znalosti z oblasti lidských zdrojů a vzdělávání dospělých, organizační a manažerské schopnosti, komunikační a prezentační dovednosti, lektorské a koučovací znalosti / dovednosti / zkušenosti s cílovou skupinou managementu, znalost práce na PC na pokročilé úrovni (MS Office – Word, Excel, Powerpoint), řidičský průkaz skupiny B jako aktivní řidič, znalost českého jazyka slovem i písmem.

V pobočkové síti (na úrovni konkrétního segmentu): zajišťuje provázanost strategií vzdělávání a rozvoje banky XY, distribuční sítě s jednotlivými koncepty, vzdělávacími či rozvojovými aktivitami ve své oblasti

i regionálními aktivitami a naplňování vzdělávacích a rozvojových potřeb interními formami.

- v souladu se strategií vzdělávání obecně i v segmentu identifikuje vzdělávací potřeby konkrétního segmentu a definuje vazbu priorit segmentu do interního vzdělávání
- na základě priorit banky XY a segmentu plánuje, organizuje a vyhodnocuje celkové kapacity podřízených a stanovuje priority směrem ke svým podřízeným
- zodpovídá za kvalitní a efektivní průběh jednotlivých vzdělávacích konceptů realizovaných v segmentu a to ve všech etapách pracovního poměru zaměstnance segmentu (adaptace, další vzdělávání) i pro jednotlivé cílové skupiny (manažerské pozice, linioví zaměstnanci) i jednotlivé specializované pozice (např. poradce, osobní bankéř)
- vede nebo se podílí na tvorbě a úpravách jednotlivých vzdělávacích konceptů distribuční sítě či příslušného segmentu
- zodpovídá za definici, vyhodnocování a následnou práci s efektivitou jednotlivých konceptů či konkrétních interních vzdělávacích a rozvojových aktivit realizovaných v segmentu
- zodpovídá za koordinaci mezisegmentových aktivit v oblasti vzdělávání (podpora pobočkové sítě)
- úzce spolupracuje se všemi útvary v rámci distribuce i celé banky relevantními pro přípravu, realizaci i vyhodnocování efektivity realizovaných vzdělávacích aktivit
- vede, motivuje, hodnotí a rozvíjí své podřízené
- aktivně se podílí na realizaci vybraných vzdělávacích aktivit pro manažerské cílové skupiny
- jako projektový manažer či člen týmu se podílí na konkrétních projektech realizovaných v rámci banky XY (Banka XY, 2015).

Požadavky na pozici trenér / kouč jsou následující: minimálně středoškolské vzdělání, minimálně pět let v oblasti vzdělávání dospělých jako aktivní lektor, minimálně dva roky praxe v obchodní společnosti/ bankovníctví, minimálně dva roky praxe při tvorbě přípravy vzdělávacích aktivit a metodik vzdělávání, velmi dobré znalosti vzdělávání dospělých, certifikát profesionálního kouče je výhodou, komunikační a prezentační dovednosti, lektorské a koučovací znalosti / dovednosti / zkušenosti s cílovou skupinou managementu v oblasti manažerských a obchodních dovedností, znalost práce na PC na pokročilé úrovni (MS Office – Word, Excel, Powerpoint), řidičský průkaz skupiny B jako aktivní řidič, znalost českého jazyka slovem i písmem.

V pobočkové síti:

- podporuje pobočkovou síť v daném segmentu, regionu, oblasti formou vhodných interních vzdělávacích a rozvojových metod v oblastech integrovaných prodejních dovedností, manažerských dovedností a procesů a nástrojů řízení lidských zdrojů
- podílí se na identifikaci interních vzdělávacích potřeb a vyhodnocování efektivity vzdělávání
- vhodnou formou podporuje rozvoj manažerů a vedoucích obchodních týmů, případně liniových zaměstnanců (zpětná vazba, poradenství, mentoring, facilitace, koučování)
- zabezpečuje školení produktových a systémových změn, školení regionální (segmentová) a školení nových konceptů v definovaných oblastech podpory integrovaného prodeje, manažerských dovedností a HR procesů a nástrojů
- v případě potřeby demonstruje prodejní techniky v praxi, pomáhá manažerům a vedoucím obchodních týmů k jejich praktickému využití u pracovníků front office

- spoluvytváří metodiky v jednotlivých oblastech vzdělávání, spolupodílí se na vytváření tréninkových programů v jednotlivých oblastech vzdělávání
- organizuje a realizuje TTT<sup>14</sup> pro kouče, v případě potřeby i pro další školitele
- podporuje a aktivně se účastní projektů v rámci banky XY (Banka XY, 2015)

### Kompetenční model vzdělavatele

Kromě popisu pracovních pozic je v bance XY pro vzdělavatele vypracován i *Kompetenční model koučů*. Tento kompetenční model a kompetence v něm popsané je stejný pro všechny pracovní pozice, které v rámci odboru vzdělávání působí. Tento kompetenční model je současně podřízený kompetenčnímu modelu pro celou banku XY, který představím v následující části.

Kompetenční model vzdělavatele uvádím jako přílohu 3, níže popíši základní rozdělení tohoto modelu. Kompetenční model vzdělavatele je rozdělen do čtyř oblastí: vzdělavatel, obchodník, manažer, člověk. Obsahuje 13 popsaných kompetencí.

Oblast *vzdělavatel* obsahuje odborné kompetence vzdělavatele. Jsou v ní popsány tři kompetence a projev jejich chování. Jsou to: *umění komunikace a profesionální a vstřícné vystupování, umění prezentace a trenérské dovednosti*. Pro kompetenci *trenérské dovednosti* existuje samotný materiál, který upravuje, co všechno v oblasti lektorské, terénní a metodické musí ovládat vzdělavatel na pozici kouč a kouč senior. Tato jediná kompetence má tedy dalším materiálem rozděleny požadavky na dovednosti vzdělavatele v konkrétní oblasti. Oblast *obchodník* obsahuje kompetence *budování vztahů, kvalitu a proklientský přístup,*

---

<sup>14</sup> TTT (Train the Trainer) je mezi vzdělavateli užívaná zkratka pro přípravu vzdělavatelů na vzdělávání. Tedy kurz, který vzdělavateli prezentuje nejen obsah a aktivity pro kurz, tak jak jej zažije účastník, ale i metodickou přípravu, jak má kurz vést (pozn. autora).



kompetenci *vyjednávání* a kompetenci *návrh řešení klientovi na míru*. Oblast *manažer* obsahuje kompetence *orientace na výsledek, vedení a rozvoj lidí a proaktivitu a přístup ke změnám*. Všechny kompetence nacházející se v oblasti *manažer* platí pro všechny zaměstnance odboru *vzdělávání*. Poslední oblastí kompetenčního modelu je oblast *člověk*. V ní jsou popsány kompetence osobnostní. Jsou to *energie, zaujetí, přesvědčivost, důvěryhodnost, týmová spolupráce, schopnost sebereflexe a orientace na vlastní rozvoj a chování dle hodnot a etiky*.

### **Certifikace vzdělavatelů**

V bance XY byla v roce 2014 zavedena interní *Certifikace koučů*. Všichni pracovníci, pracující na pozici kouč i kouč senior museli projít interní certifikací a získali interní certifikát. Tuto certifikaci nemuseli absolvovat manažerské pozice.

Certifikace byla rozdělena do čtyř oblastí. Znalostní testy, pohovor s přímým nadřízeným, praktická zkouška a ústní pohovor před tříčlennou komisí.

Ve znalostních testech byly otázky z odborných oblastí finanční gramotnosti, andragogiky, psychologie, sociologie, metodiky. Test proběhl elektronicky s určeným časovým limitem, obsahoval padesát automaticky generovaných otázek s možností zvolit ze čtyř uvedených možností jednu až čtyři správné odpovědi. Kritérium pro splnění bylo osmdesát procent a více.

Pohovor s přímým nadřízeným byl proveden kompetenčním modelem vzdělavatele. Každá jednotlivá kompetence byla očíslována. Pro vyhodnocování byla nastavena čtyřstupňová škála, kterou manažer doplňoval pouze slovně. Pro získání certifikátu bylo třeba splnit všechny kompetence hodnotícím stupněm „splňuje“ nebo „převyšuje“.

Praktická zkouška obnášela hodnocení před jiným manažerem *vzdělávání* než svým vlastním přímým nadřízeným při výkonu práce s interním

klientem. Tedy buď tréninku, školení, workshopu, případně při konzultaci na pobočce. Manažer se musel zúčastnit minimálně čtyřhodinové aktivity a ohodnotit výkon certifikovaného na škále od jedné do deseti.

Poslední oblastí byl pohovor před tříčlennou komisí, který proběhl buď za pomoci videokonference, nebo osobně. Certifikovaný musel mít připravenou sebezprezentaci svého přínosu na deset minut, poté proběhla diskuse. Minimálně dva členové z komise se museli shodnout na prezentovaném přínosu, aby certifikovaný uspěl.

Interní certifikaci splnili všichni vzdělavatelé a obdrželi certifikát. Z interní certifikace byla získána data pro další rozvoj vzdělavatelů, protože došlo k porovnání jak v jednotlivých hodnocených oblastech, tak k porovnání jednotlivých vzdělavatelů v odboru vzdělávání.

### **Přístup banky XY k firemnímu vzdělávání**

*Strategie banky XY* je uvedena na intranetu banky pro všechny zaměstnance. Kromě toho je patrné propojení do oblasti firemního vzdělávání v interních dokumentech, v analyzovaných přípravách na kurzy i prezentacích na kurzy. Další propojení vzdělávání na strategii je při řízení pracovního výkonu.

Poslání banky XY se nemění již 190 let. *„Banka XY vede k prosperitě rodiny, firmy a komunity a v konečném důsledku tak přispívá k prosperitě celé české společnosti. Víze říká: „K našim 200 narozeninám v roce 2025 chceme 5 miliónů fanoušků, kteří budou chápat a uznávat naše poslání a hodnotu, kterou tím trhu vytvoříme“.* Fanoušek banky XY je klient s naplněnými šesti potřebami (produkty banky XY) nebo i není klient nebo je občasný klient, který má s bankou XY pozitivní zkušenost a doporučuje banku XY lidem. Strategie banky XY je: *„Do roku 2020 udělat z Banky XY banku zdravých financí, která vede klienty k finanční prosperitě při každém kontaktu“.*

V bance XY se jako jeden z nástrojů pro určení rozvoje a vzdělávání používá řízení *pracovního výkonu*. V dohodách, které manažeři s pracovníky nastavují jednou za rok a vyhodnocují je v polovině roku a na konci, se zohledňuje jak firemní strategie, požadovaný výkon, tak i požadavky na rozvoj a vzdělávání. Jedná se tedy o nástroj, který propojuje firemní strategii, požadavky na výkon, a rozvoj a vzdělávání pracovníků.

Dohoda probíhá v písemné podobě a v bance XY na ni existuje aplikace, ve které je vše zaznamenáno. Přístup do ní má zaměstnanec, jeho manažer a oddělení lidských zdrojů. Formulář je rozdělen do tří částí. Část kvantitativní cíle, plán rozvoje a kariérní plán. V části kvantitativních cílů se zaznamenávají právě požadavky na výkon. Požadavky musí být nastaveny měřitelně. V části plánu rozvoje si zaměstnanec volí, v jaké oblasti se chce profesně rozvíjet, jakých kurzů se chce zúčastnit. V části kariérního plánu nerozhoduje o tom, kam se chce v rámci organizace dál posunout, zda chce ve své kariéře postupovat vertikálně, či horizontálně, tedy zda směřuje na manažerské pozice, do pozic specialistů případně do jiného oddělení.

V polovině roku dochází k revizi a schůzce manažera se zaměstnancem nad naplňováním dohody a na začátku roku následuje vyhodnocení a nastavení nového plánu. Jedná se tedy o nepřetržitý cyklus, který je navázaný na systém hodnocení a rozvoje a vzdělávání zaměstnance.

### **Kompetenční model banky XY**

*Kompetenční model banky XY* platí pro všechny zaměstnance banky XY. Uvádím jej jako přílohu 5 práce. Je rozdělen na pět oblastí. *Posiluji růst, jedním odpovědně, jsem důvěryhodný/á, skvěle dodávám, pracuji týmově*. Každá kompetence má popis projevů chování, jednotlivé popisy jsou rozděleny do dvou kategorií. Jedna je pro všechny zaměstnance a ta druhá pro manažery. Kompetence manažera doplňují kompetence platné pro všechny. Kompetence *posiluji růst*, říká, že *aktivně vyhledávám a využívám příležitost pro růst klientů, zaměstnanců a celé*

*firmy. Kompetence jedním odpovědně, je definována větou, dělám správné věci správně. Kompetence jsem důvěryhodný/á je specifikována větou stojím si za svým přesvědčením a rozhodnutím, dovedu se obhájit a jsem připraven/a nést důsledky. Kompetence skvěle dodávám, upřesňuje věta, práci mám hotovou včas a v perfektní kvalitě. A konečně poslední kompetence pracuji týmově, přibližuje věta, spolupracuji s ostatními, lépe tak dosáhneme společných cílů.*

### **Cyklus systematického vzdělávání pobočkové sítě v bance XY**

Pro deskripci systematického vzdělávání jsem vycházela z dokumentu *Akademie banky XY pro pobočkovou síť*, prezentace interního kurzu *MZF*, metodiky kurzu *MZF*. Popíši nyní jednotlivé fáze odděleně, i když v této podobě nejsou v jednotlivých dokumentech uváděny, ale je z nich patrné, že probíhají.

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb pobočkové sítě banky XY probíhá kombinací více nástrojů a zdrojů. Probíhá u řízení pracovního výkonu, pomocí mystery shoppingu<sup>15</sup>, na základě pozorování a požadavků obchodního ředitele pobočkové sítě banky atd.

To, že probíhá plánování vzdělávání pobočkové sítě banky XY vychází z popisu plánovaných kurzů, ke kterým jsou připraveny veškeré metodiky, lektorské listy, prezentace ke kurzům. Tyto kurzy jsou naplánovány pro manažerské a expertní pozice a jsou rozděleny podle jednotlivých ročníků.

Realizaci vzdělávání pobočkové sítě banky XY není možné vyčíst z dokumentů. K jejímu posouzení by bylo třeba kurzy, či jiné aktivity pozorovat. Nicméně lze dovést, že pakliže probíhají předchozí fáze, vzdělávání je naplánováno, vzdělavatelé připraveni, vzdělávání a rozvoj je i realizován.

Vyhodnocování vzdělávání pobočkové sítě banky XY je zabezpečeno zejména dotazníkem. Dotazník k vyhodnocení vzdělávání je v elektronické podobě. Jeho vyplňování tedy neprobíhá ihned po kurzu. Není zaručena

---

<sup>15</sup> Mystery shopping je kvalitativní metoda výzkumu trhu, která měří kvalitu poskytovaných služeb, produktů, získaných informací (pozn. autora).

návratnost těchto dotazníků, jako při papírové podobě na konci kurzu, jejich návratnost je ovšem sledovaným faktorem. Otázky kladené v jednotlivých kurzech lze nastavit a mírně je modifikovat dle přednastavených možných otázek. Dotazník přepracovaný do papírové podoby uvádím v příloze 5.

Je rozdělen na části týkající se spokojenosti s kurzem, kdy hodnocení je možné na škále 1 až 4. Část týkající se výkonu vzdělavatele lze hodnotit taktéž škálou 1 až 4. Jedna otázka směřuje k celkovému doporučení kurzu pro další kolegy a lze na ni odpovědět ano či ne. Otázky směřující na postoj účastníků jsou měřeny na škále 1 až 10, přičemž jako pozitivní výsledek se počítají pouze známky 9 a 10. A v poslední části mohou účastníci doplnit vlastní slovní komentář k otázkám.

### **System firemního vzdělávání vzdělavatelů**

Vzdělávání vzdělavatelů je obsaženo zejména v dokumentech *Adaptace koučů*, *Pomůcka pro kouče*, *Průvodce adaptací* a *Rozvoj koučů* na interním webu pro vzdělavatele. Jeho největší propracovanost je na období adaptace, detailně rozepsáno na období prvních dvanácti týdnů. Adaptační období trvá prvních dvanáct měsíců v pozici vzdělavatele. Poté již vzdělavatelé vychází z dokumentu *Rozvoj koučů*.

System firemního vzdělávání vzdělavatelů je nastaven podle kompetenčního modelu vzdělavatele. Je rozčleněn do oblastí vzdělavatel, manažer, obchodník, člověk. Ke každé jednotlivé kompetenci existuje materiál k samostudiu.

## **5.2 Analýza dokumentů**

Všechny analyzované dokumenty jsem nejprve prostudovala, poté seskupila podle zvolených témat. Celkový počet zkoumaných dokumentů byl 16 interních dokumentů různého rozsahu. První dělení jsem uskutečnila na

dokumenty statické (předpisy, normy, atd.) a dynamické (strategie, přání).  
Přikládám tabulku s tříděním. Statické dokumenty byly použity v deskripci, pro analýzu byly vyloučeny.

*Tabulka 1: Počty analyzovaných dokumentů dle charakteru dokumentu (zdroj: vlastní zpracování)*

Dokumenty	Počet dokumentů
Statické dokumenty	3
Dynamické dokumenty	13
Celkem	16

Těchto 13 dokumentů jsem uspořádala podle zvolených témat. Dokumenty jsem v této fázi zařazovala holisticky, podle výskytu témat v dokumentech. Na základě cíle práce a výzkumných otázek vzniklo 6 tematických celků, do kterých jsem zařadila dokumenty. Některé dokumenty se svým obsahem překrývají. Pro analýzu tématu posloužil vždy počet dokumentů uvedený v tabulce níže.

*Tabulka 2: Počty analyzovaných dokumentů dle témat (zdroj: vlastní zpracování)*

Téma	Počet dokumentů
Systém vzdělávání	6
Rozvoj vzdělavatele	3
Adaptace vzdělavatele	4
Profesní dráha vzdělavatele	3
Certifikace vzdělavatele	3
Kompetence vzdělavatele	2

Systém vzdělávání – Do tématu systém vzdělávání jsou zařazeny všechny dokumenty s napojením na strategii banky XY, zohledňující čtyřfázový cyklus

systematického vzdělávání. V dokumentech nejsou specificky ohraničeny jednotlivé fáze, ale je z nich zřejmé, že se postupuje systematicky.

Rozvoj vzdělavatele – U tématu jsou zařazeny dokumenty z interního webu pro vzdělavatele umístěné pod záložkou *Rozvoj koučů*. Rozvoj vzdělavatelů je postavený na kompetenčním modelu vzdělavatele. Je rozčleněn do čtyř oblastí popsaných v předchozí podkapitole a v příloze 3. Na každou ze třinácti kompetencí jsou navrženy kurzy, samostudium a další aktivity.

Adaptace vzdělavatele – U tématu jsou zařazeny dokumenty z interního webu pro vzdělavatele umístěné pod záložkou *Adaptace koučů*. Adaptace vzdělavatelů je postavená na kompetenčním modelu vzdělavatele a na certifikaci, která proběhla v roce 2014.

Profesní dráha vzdělavatele – O profesní dráze se hovoří v dokumentu *Adaptace COA*. Profesní dráha je v něm rozdělena do tří úrovní. Vzdělavatel do jednoho roku, vzdělavatel do tří let a vzdělavatel do pěti let.

Certifikace vzdělavatele – je obsažena v dokumentu *Certifikace koučů* a spolu s ním byl podstatný dokument *Kompetenční model kouče a Trenérské dovednosti koučů*.

Kompetence vzdělavatele – pro kompetence vzdělavatelů je klíčový dokument *Kompetenční model kouče a Trenérské dovednosti koučů*, které jsou popsány v samostatném dokumentu.

**Významové kategorie** jsem zvolila čtyři a vycházely z témat dokumentů. Vzhledem k tomu, že některé dokumenty se pro témata překrývala, významové kategorie se postupně zúžily. Kategorie jsou: systém vzdělávání, rozvoj vzdělavatele, profesní dráha vzdělavatele a kompetence vzdělavatele.

Kategorie systém vzdělávání – ze zkoumaných dokumentů je patrné, že dochází k propojování poslání, vize a strategie, neboť se vyskytuje jako součást kurzů v lektorských listech kurzu, adaptačních programech. Na řízení pracovního

výkonu je napojené vyhodnocení z evaluačního dotazníku, konkrétně vyhodnocení jednotlivých kompetencí vzdělavatele. To je využito jako měřitelná oblast pro hodnocení a pro rozvoj kompetencí vzdělavatele. V *evaluačním dotazníku* se v souvislosti s prací vzdělavatele hodnotí čtyři oblasti, 1. znalost tématu, 2. srozumitelnost výkladu, 3. empatie, zájem o účastníky, 4. energie, zaujetí, přesvědčivost. Tím se potvrzuje propojení strategie i čtyřfázového cyklu.

Kategorie rozvoj vzdělavatele – Do kategorie rozvoj byla zařazena i adaptace vzdělavatele. Každý nový vzdělavatel končí po dvanácti týdnech znalostním testem, rozhovorem s nadřízeným manažerem a praktickou zkouškou před jiným manažerem (trénink, školení, workshop, konzultace na pobočce). Adaptace vychází z popsané certifikace z roku 2014 s rozdílem, že v certifikaci byl ještě pohovor s tříčlennou komisí o vlastním přínosu, který po adaptaci není prováděn. Poté je vzdělavatel zapojen do rozvoje prostřednictvím řízení pracovního výkonu. Má k dispozici dokument s popisem kurzů, doporučenou literaturu a dalšími aktivitami. Tento dokument je jakýmsi shrnutím a možnostmi.

Kategorie profesní dráha vzdělavatele – propracovaný systém pro profesní dráhu má první úroveň v době adaptace. V dokumentu *Rozvoj koučů* jsou uvedeny tři stupně. Vzdělavatel do jednoho roku na pozici, do tří let a pět let a více, ale jsou pouze určeny. Dále v *Tabulce s návrhem Akademie koučů*, která je rozdělena na tři ročníky, přičemž první ročník kopíruje adaptaci vzdělavatele, druhý ročník přináší pokročilejší kurzy a další aktivity, třetí ročník zohledňuje další nadstavbu kurzů i aktivit.

Kategorie kompetence vzdělavatele – do této kategorie jsou zařazeny a analyzovány dva stěžejní dokumenty pro vzdělavatele. *Kompetenční model koučů* a *Trenérské dovednosti koučů*. V části textu věnované deskripci jsem tento model popsala. Jeho součástí je odkaz na další dokument. Neobsahuje hodnotící škálu. Na tomto kompetenčním modelu je postaven celý rozvoj vzdělavatelů a je



rozpracován pod oblasti člověk, manažer, obchodník, vzdělavatel. Tedy na kompetenční model navazuje.

### 5.3 Analýza rozhovorů

Analýza rozhovoru doplňuje analýzu dokumentů. V následující podkapitole uvádím témata, která byla s manažerkou vzdělávání řešena a její subjektivní náhled na probraná témata.

Téma odbor vzdělávání – z rozhovoru s manažerkou vzdělávání vyplynulo, že na rozčlenění odboru vzdělávání se lze dívat i z pohledu cílové skupiny a místa působení. Týmy pracující v regionech mají za cílovou skupinu ze 70 procent manažery na pobočkách a z 30 procent poradce. Pracují s nimi jak na pobočkách, tak při školením. Tým centrálního vzdělávání řeší primárně předávání znalostí poradcům, ale i manažerům, působí na centrálních školících centrech, jejich nejčastější náplní práce jsou adaptační programy pro nové zaměstnance, práce s novými aplikacemi. Tým metodiků zpracovává veškeré kurzy, manažerské, adaptační, produktové napříč všemi týmy.

Další pohled na rozčlenění schématu nabídla manažerka vzdělávání při rozhovoru, když rozčlenila týmy podle náplně práce. Tým centrálního vzdělávání školí zejména nové zaměstnance veškeré adaptační kurzy. Kurzy jsou prováděny vždy ve školícím centru v Praze nebo Brně. Tým metodiků připravuje veškeré kurzy metodicky, provádí plánování kurzů, jejich program a realizují TTT. Regionální týmy provádí školení, tréninky, workshopy ve školících centrech, na pobočkách a konzultace s manažery nebo bankéři na pobočkách.

Manažerka vzdělávání doplnila ještě jeden tým, který nelze vyčíst ze schématu, a to tým koučů, který se věnuje přímo koučování s manažery, jenž o ně projeví zájem. Jedná se o jednotlivce napříč týmy, kteří mají koučovací výcvik.

Téma pracovní pozice trenér/kouč senior a trenér/kouč – manažerka vzdělávání při rozhovoru doplňuje, že popis pracovní pozice má dvě úrovně. Pod úroveň trenér/kouč senior se zařazuje pozice projektový manažer, manažeři jednotlivých týmů a regionální manažer vzdělávání. V pozici trenér/kouč jsou všichni linioví zaměstnanci, bez ohledu na jejich rozdělení v týmech, rozdílné náplně práce.

Téma kompetenční model banky – manažerka vzdělávání při rozhovoru uvedla, že kompetenční model banky XY je používán při řízení pracovního výkonu a při dohodě jsou s pracovníkem posuzovány jednotlivé detailní popisy projevů chování u kompetencí.

Téma cyklus systematického vzdělávání – při rozhovoru jsem s manažerkou vzdělávání řešila, zda v bance XY probíhá systematické vzdělávání, respektive postupuje se dle čtyřfázového cyklu. Manažerka se vyjádřila, že ano, s tím, že jednotlivé fáze nejsou odděleny, ale vzájemně se prolínají. K analýze a identifikaci vyjádřila, že probíhá stále a další části cyklu na ni navazují a cyklicky se opakují.

Téma vyhodnocování vzdělávání – manažerka vzdělávání uvedla, že se dle jejího názoru nedostatečně měří úroveň učení. Tedy jaké znalosti a dovednosti se na kurzu vzdělávaný naučil. Měří se úroveň reakcí, některými otázkami se měří dokonce postoj, na úrovni výsledků se měří vždy, ale učení se nijak neprověřuje.

Téma pozice v týmech – na otázku vykonávaných pozic v týmech se manažerka vzdělávání vyjádřila, že bez ohledu na umístění v týmu, či regionu se od jednotlivých vzdělavatelů očekává totéž, a to že budou všichni ovládat všechny kompetence na stejné úrovni, z důvodu možných přesunů mezi týmy. Metodik, kouč v regionu i trenér na centrále musí ovládat totéž.

Téma kompetenční model vzdělavatele – manažerka vzdělávání uvedla, že s kompetenčním modelem vzdělavatele pracuje při adaptaci po nástupu nového

kouče do banky, s dokumentem nového zaměstnance seznámí a probere s ním jednotlivé kompetence. Poté již tento kompetenční model nepoužívá.

Téma profesní dráha vzdělavatele – z pohledu manažerky vzdělávání se s profesní dráhou vzdělavatele se výrazně nepracuje. Potvrdila, že pro začínajícího vzdělavatele je připraven adaptační program na jeden rok, ale na vyšších úrovních se s vzdělavateli v bance nepracuje. Vzdělavatel s dlouhou praxí, který má absolvovány všechny kurzy, které se v bance XY nabízí, si může vybrat vzdělávání mimo banku podle vlastních preferencí (kurz, konference atd.). Tento výběr činí při roční dohodě u řízení pracovního výkonu. Manažerka vzdělávání uvedla, že dlouholetému vzdělavateli ponechává ve výběru volnost.

## 5.4 Komparace

Pro oblast komparace jsem zvolila systém vzdělávání pro pobočkovou síť banky XY a systém vzdělávání pro vzdělavatele banky XY.

Pro komparaci vycházím z dokumentu *Akademie banky XY pro pobočkovou síť, Tabulky akademie pro kouče, Adaptace koučů, Rozvoj koučů*.

Dokument *Akademie banky XY pro pobočkovou síť* je ucelený přehled, který zahrnuje jak manažerské, tak expertní pozice, rozčlenění dle profesní dráhy jednotlivých pracovníků, systém jednotlivých kurzů i dalších aktivit.

Systém vzdělávání vzdělavatelů je roztržštěn do několika různých dokumentů. Aby bylo porovnání jednotlivých kategorií přehledné, uvádím jej v tabulce 3.

Tabulka 3: Komparace vzdělávacího systému pro pobočkovou síť banky XY a vzdělavatele banky XY (zdroj: vlastní zpracování)

Kategorie	Systém vzdělávání pro pobočkovou síť banky XY	Systém vzdělávání pro vzdělavatele banky
Strategický přístup	Zabezpečuje nástroj řízení pracovního výkonu.	Zabezpečuje nástroj řízení pracovního výkonu.
Kompetenční přístup	Je uplatňován pomocí kompetenčního modelu banky XY.	Je uplatňován kombinací kompetenčního modelu banky XY a kompetenčním modelem vzdělavatele.
Analýza a identifikace	Probíhá pomocí nástroje řízení pracovního výkonu.	Probíhá pomocí nástroje řízení pracovního výkonu.
Plánování vzdělávání	Zabezpečuje tým metodiků vzdělavatelů. Připravené plány a programy vzdělávání.	Zabezpečuje tým metodiků vzdělavatelů. Připravené plány a programy vzdělávání.
Realizace vzdělávání	Realizují jednotlivé týmy a jednotlivci z odboru vzdělavatelů.	Realizují jednotlivé týmy a jednotlivci z odboru vzdělavatelů.
Vyhodnocování vzdělávání	Probíhá pomocí evaluačního dotazníku.	Probíhá pomocí evaluačního dotazníku.
Profesní dráha	Je zohledňována rozčleněním na adaptaci, jednotlivé ročníky Akademie banky XY pro pobočkovou síť.	Je zohledněna rozčleněním na adaptaci a rozvoj.
Certifikace	Probíhá povinná certifikace ze zákona a interní certifikace v bance XY, která se cyklicky opakuje.	Proběhla interní certifikace vzdělavatelů v roce 2014, poté je interně certifikován každý nový vzdělavatel na konci adaptace.

## 5.5 Závěry analýz

Z analýz vyplývá, že pobočková síť v bance XY má propracovanější systém rozvoje a vzdělávání, než je tomu u samotných vzdělavatelů. Lze to vyčíst z jednotnosti, komplexnosti i obsahu dokumentů, které jsou připravovány pro pobočkovou síť banky a pro vzdělavatele.

Rozvoj a vzdělávání vzdělavatele je postaven na kompetenčním modelu vzdělavatele, který je platný pro všechny vzdělavatele v bance XY, bez ohledu na tým či cílovou skupinu se kterou pracují. Při nastavování rozvoje v roční dohodě se manažer vzdělávání opírá o kompetenční model banky XY a zohledňuje požadavky samotného vzdělavatele. Dochází tedy k rozdílu mezi nastavením potřebného rozvoje v roční dohodě a nastaveným systémem rozvoje na základě jiného kompetenčního modelu, než se kterým se pracuje při ročních dohodách.

Další rozdíly lze vyčíst v propojení řízení pracovního výkonu s evaluačním dotazníkem. V *evaluačním dotazníku* se v souvislosti s prací vzdělavatele hodnotí čtyři oblasti: 1. znalost tématu, 2. srozumitelnost výkladu, 3. empatie, zájem o účastníky, 4. energie, zaujetí, přesvědčivost. Na základě výsledků je vzdělavatel jak hodnocen, tak je nastavován jeho rozvoj. Oblast 1 – znalost tématu, lze zařadit do odborných kompetencí, oblast 2 – srozumitelnost výkladu mezi komunikační kompetence. Oblast 3 – empatie, zájem účastníky mezi osobnostní kompetence. A oblast 4 – energie, zaujetí přesvědčivost taktéž pod osobnostní kompetence. S takto pojmenovanými kompetencemi se nepracuje ani v *Kompetenčním modelu banky XY* ani v *Kompetenčním modelu koučů*. Další problém je v náročnosti rozvoje osobnostních kompetencí.

Při rozhovoru s manažerkou vzdělávání jsem identifikovala problém v oddělení vlastního rozvoje a vzdělávání vzdělavatelů a rozvoje a vzdělávání pro pobočkovou síť v bance. Manažerka v rozhovoru tyto dvě oblasti často posuzovala z pohledu dodávání odboru vzdělávání pro pobočkovou síť banky.

Pohled, který v analýzách chybí, je pohled samotných vzdělavatelů. Ten by bylo možné doplnit dotazníkovým šetřením mezi samotnými vzdělavateli. Předpokládám, že by dotazníkové šetření mezi vzdělavateli, mohlo odhalit ještě další nedostatky. Další doplnění by mohlo zprostředkovat pozorování realizovaných kurzů nebo jiných rozvojových aktivit.

## 6 INTERPRETACE A DISKUSE

Cílem kapitoly je interpretovat výsledky z analýz, zodpovědět výzkumné otázky a vztáhnout výsledky k teorii popsané v prvních třech kapitolách. Z prostudovaných dokumentů a rozhovoru je patrné, že v bance XY je zaveden propracovaný systém vzdělávání pro pobočkovou síť banky, kterou má na starosti a ve své kompetenci právě odbor vzdělávání. Vzdělavateli jako takovému již taková péče věnována není, toto úvodní tvrzení budu dokládat při interpretaci výsledků deskripce, analýz a komparace. Postupně budu odpovídat na definované dílčí výzkumné otázky a zodpovím hlavní výzkumnou otázku. Samostatnou podkapitolou jsou návrhy, které jsou vztaženy ke zjištěným výsledkům a popsané teorii.

Jak je v bance XY zohledněno propojení strategie se vzděláváním vzdělavatelů?

Ke strategickému propojení dochází na základě využívání nástroje řízení pracovního výkonu. Při roční dohodě mezi manažerem a zaměstnancem dochází k hodnocení a nastavování rozvojových aktivit s využitím kompetenčního modelu banky XY. Z analýz vyplynul nesoulad mezi používaným kompetenčním modelem banky XY a kompetenčním modelem pro vzdělavatele.

V kapitole 2.1 popisují, že u řízení pracovního výkonu a stanovování cílů je důležitým aspektem propojování cílů individuálních s cíli organizace. Upozorňuji na to, že se nejedná o pouhou kaskádu cílů shora dolů. Tento aspekt může ovlivnit manažer, který rozhovor s pracovníkem vede.

Jak probíhá v bance XY čtyřfázový cyklus vzdělávání vzdělavatelů?

Se systematickým vzděláváním v podobě čtyřfázového cyklu se v bance pracuje ve všech kurzech. Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb probíhá při ročních dohodách u řízení pracovního výkonu. V minulosti proběhla v rozsáhlé podobě u interní certifikace vzdělavatelů, díky které došlo

k vzájemnému porovnání všech vzdělavatelů. Plánování vzdělávání má na starosti převážně metodický tým vzdělavatelů banky, který připravuje rozvoj a vzdělávání i pro samotné vzdělavatele. To, že dochází k realizaci vzdělávání, potvrzují připravené kurzy pro vzdělavatele a manažerka v rozhovoru. Vyhodnocování vzdělávání probíhá v podobě elektronického dotazníku po kurzu. Je to ucelený způsob používaný v celé bance.

Jak je v bance XY zohledněna profesní dráha vzdělavatele?

Zohlednění profesní dráhy je patrné v období adaptace vzdělavatele, která je nastavena na jeden rok. V *Rozvoji koučů* jsou uvedeny tři stupně, vzdělavatel do jednoho roku na pozici, do tří let a pět let a více, ale jsou pouze určeny. Dále v *Tabulce s návrhem Akademie koučů*, která je rozdělena na tři ročníky, první ročník kopíruje adaptaci vzdělavatele, druhý ročník přináší pokročilejší kurzy a další aktivity, třetí ročník zohledňuje další nadstavbu kurzů i aktivit. Nicméně ucelená koncepce pro profesní dráhu vzdělavatele neexistuje.

Jak je v bance XY nastaven rozvoj kompetencí vzdělavatele?

Celý rozvoj vzdělavatele je postaven na *kompetenčním modelu koučů* (k dispozici v příloze 3). Propracován do jednotlivých kurzů a dalších aktivit, času kdy mají být kurzy a aktivity absolvovány je adaptační proces pro vzdělavatele. Poté existuje přehled v *Rozvoji koučů*, obsahuje jednotlivé kurzy a další aktivity, již spíše v podobě seznamu. Celý rozvoj je tedy závislý na dohodě mezi manažerem a pracovníkem při roční dohodě u řízení pracovního výkonu. Stejně tak i zodpovědnost za to, zda nastavené aktivity a kurzy vzdělavatel absolvuje. Manažerka vzdělávání u rozhovoru potvrdila, že se svými podřízenými odhaluje při opětovném řešení dohod, že na něco zapomněli. Totéž uvádí u svého vlastního rozvoje. Dá se tedy konstatovat, že teoreticky je rozvoj kompetencí vzdělavatele nastaven. Nepracuje se pouze s deficitem, ale s rozvojem kompetencí. Rozhovor s manažerkou ovšem potvrzuje, že v praxi je již rozvoj problematictější.



Jak probíhá v bance XY profesní rozvoj a vzdělávání pro pobočkovou síť banky XY?

Profesní rozvoj a vzdělávání je v ucelené komplexní podobě. Rozpracován na období adaptace, a další vzdělávání. V dokumentu *Akademie banky XY pro pobočkovou síť* je rozpracování jak na expertní, tak manažerské pozice, je zohledněna profesní dráha i napojení na ostatní personální činnosti v bance.

Jak je v bance XY zohledněno propojení strategie se vzděláváním pobočkové sítě v bance XY?

V dokumentech pro pobočkovou síť je patrné napojení na strategii banky XY, poslání, vizi. V metodikách ke kurzu i v samotných materiálech pro kurzy. Dále je v dokumentech patrné i propojení s nábořem a s ostatními personálními činnostmi, protože jedním z požadavků u nábořu je, aby měl kandidát pozitivní vztah ke vzdělávání uvnitř banky. Strategické propojení je realizováno prostřednictvím využívání nástroje řízení pracovního výkonu. Lze tedy konstatovat, že vzdělávání probíhá systémově.

Jak probíhá v pobočkové síti v bance XY čtyřfázový cyklus vzdělávání?

Čtyřfázový cyklus systematického vzdělávání není v jednotlivých dokumentech popisován v jednotlivých fázích, nicméně lze jej v jednotlivých dokumentech nalézt. Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb probíhá při ročních dohodách u řízení pracovního výkonu. Plánování vzdělávání je patrné v metodikách. Plánování vzdělávání má na starosti převážně metodický tým vzdělavatelů banky pro celou pobočkovou síť banky XY. To, že dochází k realizaci vzdělávání, potvrzují připravené kurzy a manažerka v rozhovoru. Vyhodnocování vzdělávání probíhá v podobě elektronického dotazníku po kurzu. Je to ucelený způsob používaný v celé bance.

Jak probíhá v bance XY profesní rozvoj a vzdělávání vzdělavatelů?

Profesní rozvoj a vzdělávání vzdělavatelů je postaveno na *Kompetenčním modelu koučů*. Probíhá systémově i systematicky za pomoci nástroje řízení pracovního výkonu. Při zkoumání rozvoje a vzdělávání vzdělavatelů lze konstatovat, že k rozvoji a vzdělávání vzdělavatelů dochází a systém je nastaven. Při bližším zkoumání a porovnání uvnitř banky lze ovšem nalézt i řadu nedostatků. Lze konstatovat, že systém rozvoje a vzdělávání je příliš složitý a zasloužil by si sjednocení, zjednodušení a vzájemné propojení.

Vzdělavatel dospělých se nachází v dvojí pozici. Sám je zodpovědný za rozvoj a vzdělávání pracovníků ve firmě, ale současně by měl být sám v pozici vzdělávaného. Sám ovšem potřebuje mít uzpůsobený rozvoj a vzdělávání pro své potřeby, protože od něj očekávané kompetence jsou jiné než u manažerů nebo zaměstnanců v expertních pozicích na pobočkách banky.

## 6.1 Návrhy

V podkapitole se budu věnovat návrhům, které vyplynuly z provedených analýz, jejich interpretace a ze studia teoretických zdrojů. Hned v úvodu upozorňuji, že se jedná pouze o základní návrhy, které je třeba dále rozpracovat.

### **(Ne)vhodnost termínu kouč**

V bance XY je pro vzdělavatele užíváno termínu kouč, který je jak jsem již uvedla zavádějící. V první kapitole jsem se věnovala koučování, jako současnému trendu ve vzdělávání dospělých, ve třetí kapitole, věnované vzdělavatelům, jsem definovala pojem kouč. Při porovnání definice, náplně činnosti kouče a porovnání popisu a náplně činností „kouče“ v bance XY docházím k naprosté nevhodnosti používání termínu kouč i trenér / kouč. Jako nejvhodnější používaný termín navrhuji termín vzdělavatel, přičemž jedna

z jeho podob může být kouč. Jednotlivé pojmenování vzdělavatele jsou závislé na tom, ve kterém týmu se vzdělavatel nachází a jakou konkrétní činnost vykovává. Dalším důvodem pro odlišení kouče a vzdělavatele je ten, že v bance XY je tým koučů, kteří mají koučovací výcvik a koučování poskytují, jako součást nabídky manažerského vzdělávání pro manažery banky, kteří mají o koučování zájem.

### **Návrh změny kompetenčního modelu vzdělavatele**

*Kompetenční model koučů*, který je v bance XY sestaven bych nazývala spíše souborem kompetencí. Neexistuje k němu žádná hodnotící škála, která by specifikovala požadovanou úroveň jednotlivých kompetencí. Jeho další problém vidím v trenérských dovednostech v kompetencích vzdělavatele v odkazu na lektorské / terénní / metodické dovednosti. Nachází se v dalším dokumentu *Trenérské dovednosti*, jenž má rozsah osm stran a je ještě rozčleněn dle pozic trenér / kouč a trenér / kouč senior. Na kompetenčním modelu vzdělavatele je sice postaven rozvoj vzdělavatelů, ale u řízení pracovního výkonu se vychází z kompetenčního modelu banky. V evaluačním dotazníku jsou hodnoceny některé kompetence jiné, než které jsou v kompetenčním modelu.

Vytvoření nového kompetenčního modelu není cílem mé práce a vydalo by na samostatnou práci, nicméně vytvoření nového kompetenčního modelu vzdělavatele navrhuji jako možné téma pro odbor vzdělávání banky XY. Nový kompetenční model by pomohl při rozvoji a vzdělávání vzdělavatelů při použití kompetenčního přístupu. Současně by správně nastavený kompetenční model a práce s ním usnadňovala analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb za podmínky použití hodnotící škály. Dala by možnost pracovat na rozvoji kompetencí i s deficitem ve vzdělávacích potřebách. Bylo by možné nastavit jeden kompetenční model pro vzdělavatele a jednotlivé týmy uvnitř odboru vzdělávání odlišit požadovanou úrovní kompetencí. A stejně tak by mohlo dojít k propojení hodnocení správných kompetencí mezi řízením pracovního výkonu a probíhajícím evaluačním dotazníkem.

## **Sebevzdělávání vzdělavatele**

Ve stávajícím kompetenčním modelu se nachází kompetence schopnost sebereflexe a orientace na vlastní rozvoj. Kompetence je popsána takto: *„Aktivně pracuje na prohlubování své odbornosti a profesionality, iniciuje návrhy pro svůj osobní rozvoj. Je schopen pojmenovat své silné stránky a rezervy. Dovede definovat, co by příště udělal jinak a proč. Vyhledává a přijímá zpětnou vazbu. Učí se z předchozí zkušenosti. Má nadhled. Uzná svou chybu a neviní z ní ostatní, nehledá výmluvy“.*

Z provedené analýzy dokumentů i rozhovoru lze usoudit, že se s danou kompetencí pracuje pouze v rovině, kdy si u roční dohody řízení pracovního výkonu pracovník určí oblasti svého rozvoje a je za ně sám zodpovědný, Neexistuje ovšem žádná ucelená koncepce.

Opět předesílám, že vytvoření takovéto koncepce není cílem práce, ale považuji ho za vhodný návrh pro rozvoj a vzdělávání vzdělavatelů. V první kapitole jsem popsala sebevzdělávání a uvedla, že v příloze 1 příkládám dotazník sebehodnocení, jehož použití u vzdělavatelů banky XY by se mohlo stát odrazovým můstkem pro ucelenější koncepci sebevzdělávání vzdělavatelů a analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb sebevzdělávání. Současně by v koncepci sebevzdělávání, mohla být zahrnuta práce s profesní dráhou vzdělavatele, zejména u zkušených vzdělavatelů. Tuto myšlenku podporuji také tím, že vzdělavatel by se měl sám vzdělávat, aby mohl pomoci se vzděláváním ostatních.

## **Mentorování**

Mentoring jsem v první kapitole práce popsala jako jeden z nejstarších modelů rozvoje pracovníků. Z analýzy dokumentů lze vyvodit, že se s mentoringem pracuje pouze minimálně. Je zmiňován v požadavcích na pozici kouč, v *Adaptaci koučů* a *Rozvoji koučů*. V rozhovoru manažerka vzdělávání popisovala pouze používání koučování. V *Tabulce návrhu akademie vzdělavatelů* je jako jediná metoda propojující práci zkušeného vzdělavatele a začínajícího

vzdělavatele uvedeno stínování koučů. V *Adaptaci koučů* a *Rozvoji koučů* je jako možná aktivita uvedena práce s mentorem, ale nic dalšího.

Zavedení mentoringu jako uceleného programu do rozvoje vzdělavatelů, by napomohlo k propojení zkušených a začínajících vzdělavatelů, k rozvoji jak těch zkušených, tak těch začínajících. Především, že tím mám na mysli mentoring, který popisuji v první kapitole, který je veden od úvodního setkání, nastavením cíle až po závěrečné vyhodnocení spolupráce. Nikoliv pouze izolované schůzky s radami „jak to chodí ve firmě“.

### **Návrh úpravy systému rozvoje vzdělavatelů**

Stávající systém rozvoje pro vzdělavatele v bance XY je postaven na existujícím kompetenčním modelu. Nejvíce rozpracovanou oblastí je *Adaptace koučů* na první rok v pozici. Dále *Rozvoj koučů*, ve kterém je soupis možných kurzů, aktivit a dokumentů k samostudiu. Dále existuje *Tabulka s návrhem Akademie koučů*, ve které jsou k dispozici tři ročníky akademie s kurzy a dalšími aktivitami. S rozhovoru s manažerkou vzdělávání vyplynulo, že se připravuje i návrh akademie pro kouče, který by měl kopírovat již zpracovanou *Akademii banky XY pro pobočkovou síť*.

Propojení s Akademií banky XY v tuto chvíli nemohu posoudit, protože v době vzniku této práce neexistovalo. Nicméně navrhuji zohlednění pozice vzdělavatele, jeho náplně práce a jeho kompetencí. Vzdělávací potřeby vzdělavatele jsou jiné, než u expertních nebo manažerských pozic v bance XY. Jednotná koncepce vzdělávání vzdělavatele by měla stávající systém zprůhlednit a zjednodušit. Aby mohl být vytvořen ucelený systém vzdělávání vzdělavatelů, navrhuji s odkazem na to, co jsem uvedla výše jako první krok přepracování kompetenčního modelu vzdělavatele. Zpracování koncepce mentoringu, koncepce sebevzdělávání a možnost využití interního koučování i pro vybrané vzdělavatele. Dále navrhuji rozpracování profesní dráhy vzdělavatele na jednotlivé stupně, protože z analýzy vyplývá, že se pracuje

pouze s první úrovní nových vzdělavatelů v období prvního roku a další stupně jsou pouze určeny. Ve třetí kapitole jsem uvedla třístupňový model, který je určen pro pedagogické pracovníky, a považuji ho za vhodný model, který by mohl být přepracován přímo na míru pro vzdělavatele v bance XY.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala profesním rozvojem vzdělavatele v bankovním sektoru. Jejím cílem byla deskripce a analýza profesního rozvoje vzdělavatelů banky XY a návrh případné změny, vedoucí ke zlepšení systému profesního rozvoje vzdělavatelů.

Nejprve jsem se zabývala terminologickým ukotvením problematiky, vysvětlením základních pojmů, kontextu vzdělávání dospělých a jeho součástí, firemnímu vzdělávání, neboť právě v prostředí konkrétní organizace probíhal výzkum práce. V kontextu vzdělávání dospělých byly představeny vybrané teorie vzdělávání a některé současné trendy ve vzdělávání dospělých. V části věnované firemnímu vzdělávání jsem popsala oblasti, které do firemního vzdělávání spadají a specifikovala prostředí organizace a bankovního sektoru. Poté jsem se již věnovala systému firemního vzdělávání v jeho strategickém, kompetenčním přístupu a cyklu systematického vzdělávání. Samostatnou část práce jsem věnovala vzdělavateli dospělých, jeho možným pojmenováním, kompetencím a profesní dráze.

V empirické části práce jsem nejprve popsala metodologický design výzkumu. Výzkum byl realizován prostřednictvím kombinace několika metod: deskripce, analýzy dokumentů, analýzy rozhovoru a komparace systému vzdělávání pobočkové sítě banky XY a systému vzdělávání vzdělavatelů banky XY. Hlavní výzkumná otázka zněla: „Jak probíhá v bance XY profesní rozvoj vzdělavatelů?“. Závěry analýz dokumentů představené v empirické části práce ukázaly, že profesní rozvoj vzdělavatelů banky XY byl nastaven pomocí kompetenčního modelu vzdělavatele banky. Detailně propracován byl pouze na období adaptace, prvního roku po nástupu do pozice. Poté je k dispozici rozvoj vzdělavatelů, který je doporučeným seznamem kurzů, dalších aktivit a dokumentů k samostudiu. Zodpovědnost za další rozvoj a vzdělávání je na manažerovi pracovníka a samotném pracovníkovi. Závěry analýz dokumentů

ukázaly, že je pouze minimálně pracováno s profesní dráhou vzdělavatele, právě v období adaptace. Poté jsou jednotlivé stupně v dokumentech pouze určeny. V závěru empirické části práce jsou popsány návrhy, které jsou vztaženy jak k teoretické části práce, tak k zjištěním z deskripce a analýz.

Na základě zjištění z analýz dokumentů doplněných o informace získané z rozhovoru, je navrženo přepracování kompetenčního modelu vzdělavatele a následné vytvoření jednotné koncepce rozvoje pro vzdělavatele banky XY, která by zohlednila specifika pozice, kompetencí, profesní dráhy, zavedla používání mentorování a sebevzdělávání v ucelené podobě.



## POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

- Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha: Grada Publishing.
- Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing.
- Armstrong, M. (2011). *Řízení pracovního výkonu v podnikové praxi. Cesta k efektivitě a výkonnosti*. Praha: Fragment.
- Banka XY. (2015). *Adaptace koučů*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2017). *Akademie banky XY pro pobočkovou síť*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2014). *Certifikace koučů*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2015). *COA*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2016). *Evaluační dotazník*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2016). *Kompetenční model banky XY*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2014). *Kompetenční model kouče*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2015). *MZF*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2015). *MZF – lektorské listy*. Praha: Banka XY.
- Banka XY (2015). *Pomůcka pro kouče*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2015). *Průvodce adaptací pro kouče*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2015). *Rozvoj koučů*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2016). *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Banka XY.
- Banka XY. (2015). *Strategie banky XY*. Praha: Banka XY
- Banka XY. (2016). *Tabulka návrhu Akademie koučů*. Praha: Banka XY.
- Banka XY (2014). *Trenérské dovednosti koučů*. Praha: 2014.

- Barták, J. (2007). *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing.
- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Belcourt, M., & Wright, P. (1998). *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada Publishing.
- Beneš, M. (2003). *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing.
- Bělohávek, F. Košťan, P., & Šuler, O. (2001). *Management*. Olomouc: Rubico.
- Buckley, R., & Caple, J. (2004) *Trénink a školení*. Brno: Computer Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Dhouieb Sejkorová, V. (2013). Koučování jako efektivní cesta k výkonu. In Veteška, J. a kol. (Ed.), *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání* (1. vyd., s. 67-76). Praha: Česká andragogická společnost.
- Dvořáková, M. (2013). Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání. [online] Citováno 1. března 2017. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>
- Dvořáková, M. (2010). *Teorie transformationního učení Jacka Mezirowa*. (doctoral dissertation, Palacky University, Olomouc, Czechia) Dostupné z: <http://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=30793002112>
- Folwarzná, I. (2010). *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing.

Gavora, P. (2006). *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent.

Hartl, P. (1999). *Kompendium pedagogické psychológie dospelých*. Praha: Karolinum.

Hendl, J. (2016). *Kvalitatívni výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

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

Hamblin, A. C. (1974) *Evaluation and Control of Training*. London: McGraw-Hill.

Chapman, A. (2014). Kirkpatrick's learning and training evaluation theory. Businessballs [online]. Citováno 31. ledna 2017. Dostupné z: <http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>

Internetové stránky banky XY

Intranet banky XY

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge, The Adult Education Company.

Kopecký, K. (2014). Modely tzv. blended learningu (úvod do problematiky) [online] Citováno 1. března 2017. Dostupný z: <http://www.net-university.cz/blog/modely-tzv-blended-learningu-uvod-do-problematiky/>

Koubek, J. (2007). *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.

Koubek, J. (2004). *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press.

Koštan, P., & Šuler. O. (2002). *Firemní strategie plánování a realizace*. Praha: Computer press.

Kubeš, M., Spillerová, D., & Kurnický, R. (2004). *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing.

Langer, T. (2016). *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada.

Lošťáková, O. (2013). Mentorské dovednosti a jejich využití v organizaci. In Veteška, J. a kol. (Ed.), *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání* (1. vyd., s. 81-85). Praha: Česká andragogická společnost.

Mejstřík, M., Pečená M., & Teplý P. (2008). *Základní principy bankovníctví*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (2017). *Národní soustava povolání: karta povolání*. Citováno 18. ledna 2017. Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=102195&kod\\_sm1=11](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11)

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (2005) *Zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*. Citováno 31. ledna 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (2016) *Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. Citováno 25. února 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Moschetto, B., & Roussillon J. (1996). *Banka a její funkce*. Praha: HZ Praha.

Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI.

Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. Plzeň: Nakladatelství Fraus.

Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník – lidské zdroje*. Praha: Academia.

Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA.

- Prášilová, M. (2006). *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton.
- Prokopenko, J., Kubr, M. a kol. (1996). *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing.
- Šanderová, J. (2005). *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách: Několik zásad pro začátečníky*. Praha: SLON.
- Šmída, F. (2003). *Strategie v podnikové praxi*. Praha: Professional.
- Tenkl, M. (2014). Kirkpatrickův čtyř-úrovňový model: teorie: praktické využití a možná úskalí. *Evaluační teorie a praxe*, 2014(2), 23-51. Dostupné z: <http://www.evaltep.cz/inpage/kirkpatrick/>
- Thelenová, K. (2014). *Peter Jarvis – přehled a vývoj teorie*. (doctoral dissertation, Palacky University, Olomouc, Czechia) Dostupné z: <http://library.upol.cz/ar1-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=1782183722>
- Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2013). Moderní přístupy ke vzdělávání a rozvoji pracovníků. In Veteška, J. a kol. (Ed.), *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání* (1. vyd., s. 51-60). Praha: Česká andragogická společnost.
- Veteška, J. a kol. (2013). *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.

Web pro vzdělavatele banky XY

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání .....	12
Obrázek 2: Systém formování pracovních schopností člověka .....	30
Obrázek 3: Řízení pracovního výkonu .....	38
Obrázek 4: Schéma komponentů systému podnikového vzdělávání .....	35
Obrázek 5: Potřeba vzdělávání .....	42
Obrázek 6: Zařazení odboru vzdělávání do organizační struktury banky XY ...	67
Obrázek 7: Organizační struktura odboru vzdělávání pobočkové sítě .....	68

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Počty analyzovaných dokumentů dle charakteru dokumentu.....	78
Tabulka 2: Počty analyzovaných dokumentů dle témat.....	78
Tabulka 3: Komparace vzdělávacího systému pro pobočkovou síť banky XY a vzdělavatele banky XY .....	84

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pro sebehodnocení	
Příloha 2: Návod k rozhovoru	
Příloha 3: Kompetenční model vzdělavatele banky XY	
Příloha 4: Kompetenční model banky XY	
Příloha 5: Evaluační dotazník	

## PŘÍLOHY

### Příloha 1: Dotazník pro sebehodnocení

Zaškrtněte bodové ohodnocení následujících otázek na stupnici 1 – 5, abyste odhadli svou naději na úspěšné zvládnutí programu sebevzdělávání.

	Nikdy...	Občas...	Vždycky		
1. Potřebuji dělat věci podle svého.	1	2	3	4	5
2. Jsem iniciativní.	1	2	3	4	5
3. Organizuji si čas rozumně.	1	2	3	4	5
4. Dovádím věci až do konce.	1	2	3	4	5
5. Vytyčuji si realistické cíle.	1	2	3	4	5
6. Ostatní podporují mé plány.	1	2	3	4	5
7. Mám invenci a jsem kreativní.	1	2	3	4	5
8. Jsem ochoten pracovat bez ohledu na čas.	1	2	3	4	5
9. Když se mi něco nedaří, začnu znovu.	1	2	3	4	5
10. Když jde něco obtížně, vytrvám.	1	2	3	4	5
11. Splním to, co jsem si stanovil.	1	2	3	4	5
12. Jsem vynalézavá/ý a nápaditá/ý.	1	2	3	4	5

Výklad: Sečtete výsledky. Získat můžete nejvíce 60 bodů. Ohodnocení přesahující 30 bodů naznačuje, že sebevzdělávací program pravděpodobně dokončíte. Nižší součet by mohl znamenat, že byste za svůj rozvoj měli převzít větší zodpovědnost, ale zatím na to nejste zřejmě ani připraveni, ani ochotni.

Zdroj: Prokopenko & Kubr a kol., 1996, s. 592.

## Příloha 2: Návod k rozhovoru

Banka	Odbor vzdělávání	Vzdělavatel
Charakteristika pobočkové sítě banky	Charakteristika odboru vzdělávání – počty, týmy, struktura, činnosti	Pozice
Organizační struktura pobočkové sítě	Organizační struktura odboru	Náplň práce
Strategie banky	Strategie odboru vzdělávání	Role
Systém firemního vzdělávání pro pobočkovou síť	Systém firemního vzdělávání pro vzdělavatele	Nároky
Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb	Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb	Profesní dráha
Plánování vzdělávání	Plánování vzdělávání	Kompetence vzdělavatele
Realizace vzdělávání	Realizace vzdělávání	Certifikace
Vyhodnocování vzdělávání	Vyhodnocování vzdělávání	
Kompetenční model banky	Kompetenční model vzdělavatele	
Řízení pracovního výkonu	Týmy	

Zdroj: vlastní zpracování.



### Příloha 3: Kompetenční model vzdělavatele

můj klient	vzdělavatel	Umění komunikace Profesionální a vstřícné vystupování		Umění prezentace	Trenérské dovednosti
		Komunikuje jazykem a formou srozumitelnou pro klienty a ověřuje porozumění a pochopení. Komunikuje pozitivně a otevřeně. Dává prostor protistraně, v případě potřeby se umí prosadit. Podporuje atmosféru otevřeného dialogu. Je empatický. Aktivně naslouchá, klade otevřené otázky. Zjišťuje zájmy ostatních. Umí konstruktivně vyjádřit nesouhlas a dát zpětnou vazbu. Umí dát druhým za pravdu. Zvládá námítky a hledá řešení ve formě win-win. Je konzistentní napříč bankou: říká podřízeným i vedení banky to samé. Své emoce zvládá i ve vypjatých situacích.		Má vždy profesionální vystupování a působí jistě v tom co dělá. Je vstřícný a přátelský, vnímavý vůči potřebám druhých. Obsah podává strukturovaně, jednoduše a poutavě (modulace hlasu, změny forem, atd.) Zvládá svou verbální i neverbální komunikaci a to i ve vypjatých situacích. V průběhu prezentace si ověřuje porozumění tématu, shrnuje. Využívá vizuální pomůcky, prezentaci vede interaktivní formou – zapojuje své posluchače.	
moje banka	obchodník	Budování vztahů Kvalita a proklientský přístup		Vyjednávání	Návrh řešení klientovi na míru
		Je schopen navazovat a udržovat důležité vztahy s externími a interními klienty a osobní vztahy s klíčovými klienty. Je uznávaným a respektovaným partnerem, jehož úsudek má váhu. Dokáže s klientem samostatně vést kvalitní prodejní rozhovor, na jehož závěru navrhuje komplexní řešení na základě zjištěných potřeb. Na vše, co dělá, se dívá očima klientů. Aktivně zjišťuje očekávání klienta a ověřuje, zda je spokojen. Volí individuální přístup. Hledá cesty, jak vytvořit zážitek klienta.		Zjišťuje potřeby – klade otevřené otázky naslouchá, doptává se. Baví ho obchodování. Chápe rozdíl mezi charakteristikou a výhodou, užitek. Spojuje charakteristiky, výhody a užítky s potřebami zákazníka. Zvládá námítky. Vyjednává efektivně.	
moje banka	manažer	Orientace na výsledek		Vedení lidí Rozvoj lidí	Proaktivita a přístup ke změnám
		Hledá příležitosti a řešení, jak efektivně naplnit dané cíle. Je schopen stanovit si jasné a konkrétní, praktické cíle, které vedou k výsledku. Přijímá za své cíle zodpovědnost. Dokáže cíle prioritizovat. Navrhovaná řešení je schopen převést v činy. Je důsledný, věci dotahuje do konce v souladu s očekáváním klienta/vedení.		Aktivně podporuje týmovou spolupráci a týmového ducha. Podporuje zájem a zaujetí lidí, motivuje je k lepším výkonům a pomáhá při dosažení stanovených cílů. Chválí a oceňuje úspěch týmu i jednotlivce. Podporuje strategii svého segmentu a šíří jeho vizi, spolupracuje s ostatními segmenty a ostatními útvary v bance, sdílí best practice s ostatními kolegy. Zpětnou vazbu a koučovací přístup využívá na denní bázi.	
můj tým	člověk	Energie, zaujetí, přesvědčivost, důvěryhodnost	Týmová spolupráce	Schopnost sebereflexe a orientace na vlastní rozvoj	Chování dle hodnot a etiky
		Projevuje zaujetí vůči úkolům a druhým lidem. Je přesvědčivý, dokáže strhnout druhé. Energetizuje své okolí. Je aktivní, ochotný zapojit se nad rámec požadovaného. Pracuje s příběhy, vychází ze svých zkušeností a znalostí. Své názory, myšlenky a postoje umí zdůvodnit a chová se tak, jak říká. Prezentuje užítky a výhody.	Vstřícně a ochotně spolupracuje a podporuje kolegy v týmu, podporuje týmová rozhodnutí, sdílí osvědčené postupy a zkušenosti. Poskytuje smysluplnou a rozvojovou zpětnou vazbu. Pracovní situace a problémy řeší na věcné úrovni a tím předchází konfliktům.	Aktivně pracuje na prohlubování své odbornosti a profesionality, iniciuje návrhy pro svůj osobní rozvoj. Je schopen pojmenovat své silné stránky a rezervy. Dovede definovat, co by příště udělal jinak a proč. Vyhledává a přijímá zpětnou vazbu. Učí se z předchozí zkušenosti. Má nadhled. Uzná svou chybu a neviní z ní ostatní, nehledá výmluvy	Svým chováním naplňuje a podporuje firemní kulturu a hodnoty banky i svého segmentu, totéž vyžaduje od svého týmu. Projevuje partnerský a rovný přístup ke všem lidem bez ohledu na jejich postavení v rámci struktury banky. Podporuje potřeby, strategii, priority a cíle České spořitelny, je loajální. Jedná čestně. Zachovává důvěrnost informací zejména v otázkách klientů. Jedná otevřeně, zejména s kolegy z týmu. Jedná v souladu s tím, co říká. Dovede identifikovat a upozornit na situace, které jsou v rozporu s pravidly nebo hodnotami a konstruktivně je řeší.

Zdroj: Banka XY, 2014.

## Příloha 4: Kompetenční model banky XY

### ERSTE KOMPETENČNÍ MODEL

Posilují růst		Jednám odpovědně	Jsem důvěryhodný/á	Skvěle dodávám	Pracuji týmově				
Aktivně vyhledávám a využívám příležitost pro růst klientů, zaměstnanců a celé firmy.		Dělám správné věci správně	Stojím si za svým přesvědčením a rozhodnutím, dovedu je obhájit a jsem připraven/a nést důsledky.	Práci mám hotovou včas a v perfektní kvalitě	Spolupracuji s ostatními, lépe tak dosáhneme společných cílů.				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Buduji dlouhodobý vztah se zákazníkem založený na vzájemné důvěře, spolehlivosti a respektu.</li> <li>Chápu a aktivně řeším potřeby klientů v jejich situaci a prostředí.</li> <li>Chovám se k firmě, jako by byla moje.</li> <li>Zkouším nové věci, jsem zvědavý a podporuji v tom i druhé.</li> </ul>	<p><i>Jako manažer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nastavuji priority s ohledem na klienta – jak externího, tak interního.</li> <li>Posiluji růst a inovaci zlepšováním našich dovedností a vytvářením příležitostí pro další rozvoj.</li> <li>Hledám rovnováhu mezi nároky jednotlivých zájmových stran.</li> <li>Soustředím energii na růst našeho businessu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se svými kolegy a klienty jednám vždy eticky, otevřeně a férově.</li> <li>Hraji podle pravidel.</li> <li>Ve všech rozhodnutích myslím na přínosy a dopady na klienta, zaměstnance a banku.</li> <li>Zvažuji ve svém jednání možná rizika.</li> </ul>	<p><i>Jako manažer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Při diskusi se nebojím věci zpochybňovat. Ale za přijatá rozhodnutí беру zodpovědnost a podporuji je.</li> <li>Podporuji ostatní ve vyjadřování vlastních názorů.</li> <li>Zájem firmy stavím nad své osobní zájmy.</li> <li>Netoleruji porušování etických standardů a nelegální jednání.</li> <li>Aktivně pomáhám ostatním v cestě za úspěchem.</li> <li>Podporuji druhé v dosažení rovnováhy mezi osobním a pracovním životem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Otevřeně mluvím o svých rozhodnutích, činech a jejich důvodech.</li> <li>Chyby přiznávám, беру si z nich ponaučení a sdílím je s ostatními.</li> <li>Mám odvahu dělat rozhodnutí a přijímat za ně odpovědnost.</li> <li>Dělám to, co říkám, jsem předvídatelný.</li> </ul>	<p><i>Jako manažer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jednoznačně podporuji naši firmu a její strategii.</li> <li>Stojím za svým týmem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pracuji a vystupuji tak, aby byl klient spokojený, doporučoval nás a obracel se na nás.</li> <li>Hledám a poskytuji klientovi optimální řešení jeho potřeb.</li> <li>Zajistím, že se vždy stane to, na čem jsme se dohodli.</li> <li>Soustavně přemýšlím, jak by se práce dala dělat lépe.</li> </ul>	<p><i>Jako manažer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Podporuji neustálé zlepšování týmu, z chyb se dokážu poučit.</li> <li>Jsem připraven na změny a umím pro ně získat svůj tým.</li> <li>Buduji důvěru klienta tím, že dodávám služby nad rámec jeho očekávání.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respektuji kolegy, jejich odlišné názory a zkušenosti, stavím na nich.</li> <li>Otevřeně sdílím své názory a pozorně naslouchám ostatním.</li> <li>Podílím se na řešení společných cílů.</li> <li>Vyžaduji a dávám konstruktivní zpětnou vazbu.</li> <li>Rozvíjím spolupráci, buduji vztahy napříč firmou.</li> </ul>	<p><i>Jako manažer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zplnomocňuji druhé, podporuji jejich nadšení a zapojování. Udávám jasný směr a vizi.</li> <li>Podporuji různorodost/diverzitu v týmu.</li> <li>Koučuji a rozvíjím členy svého týmu. Otevřeně s nimi mluvím.</li> <li>Stavím na silných stránkách týmu a vyvažuji jejich stránky slabé.</li> <li>Oceňuji kvalitní výkon a oslavuji úspěch.</li> </ul>
Kompetence	Kompetence manažera	Kompetence	Kompetence manažera	Kompetence	Kompetence manažera	Kompetence	Kompetence manažera		

Zdroj: Banka XY, 2016.

## Příloha 5: Evaluační dotazník

Jaký je Váš celkový dojem ze školení?	--1	2	3	4++
---------------------------------------	-----	---	---	-----

Jak hodnotíte využitelnost získaných poznatků v praxi?	--1	2	3	4++
--	-----	---	---	-----

Jak jste byl/a spokojen/a se zvolenými metodami výuky?	--1	2	3	4++
--	-----	---	---	-----

Jak jste byl/a spokojen/a s organizací tréninku?	--1	2	3	4++
--	-----	---	---	-----

Doporučili byste trénink svým kolegům?	ANO	NE
--	-----	----

Ohodnoťte způsob práce lektora:

Znalost tématu	--1	2	3	4++
Srozumitelnost výkladu	--1	2	3	4++
Empatie, zájem o účastníky	--1	2	3	4++
Energie, zaujetí, přesvědčivost	--1	2	3	4++

Jak rozumím tomu, kam Banka XY míří?	--	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10++
--------------------------------------	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------

Do jaké míry s tím souhlasím a chci to dělat?	--	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10++
---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------

Slovní hodnocení:

Co chybělo, nebo jste ocenili?
--------------------------------

Čeho se obávám?
-----------------

S čím potřebuji pomoci?
-------------------------

Zdroj: Banka XY, 2016.