

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

System vzdělávání v koncernu z perspektivy lektorů

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika v profilaci na personální management

Autor: Tomáš Ščotka

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Systém vzdělávání v koncernu z perspektivy lektorů*“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne. Podpis

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské diplomové práce. Současně děkuji dotyčnému HR business partnerovi za umožnění provedení případové studie v rámci vybraného koncernu a poskytnutí kontaktů na příslušné odborníky. Mé poděkování patří také dotyčnému expertovi vzdělávání koncernu za poskytnutí interních dokumentů k analýze. Na závěr děkuji také lektorům, kteří mi poskytli rozhovory za účelem hodnocení systému vzdělávání.

Anotace

| | |
|-----------------------------|--|
| Jméno a příjmení: | <i>Tomáš Ščotka</i> |
| Katedra: | <i>Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie</i> |
| Obor studia: | <i>Andragogika v profilaci na personální management</i> |
| Obor obhajoby práce: | <i>Andragogika v profilaci na personální management</i> |
| Vedoucí práce: | <i>doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.</i> |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|---------------------------------------|--|
| Název práce: | Systém vzdělávání v koncernu z perspektivy lektorů |
| Anotace práce: | Cílem práce je analyzovat systém vzdělávání zavedený ve vybraném koncernu a zjistit, jaké je jeho hodnocení z pohledu interních lektorů, čehož je dosaženo provedením explorativní případové studie. Systém vzdělávání je nejprve blíže popsán v teoretickém pojetí, což poskytuje základ k provedení analýzy z interních dokumentů. Výzkumná otázka studie zní: Jak lektori hodnotí přípravu, organizaci, realizaci a vyhodnocení vzdělávacích aktivit? K zodpovězení výzkumné otázky je na základě analýzy utvořena deskripce implementovaného systému vzdělávání, která je doplněna o hodnotící komentáře lektorů z provedených rozhovorů. |
| Klíčová slova: | firemní vzdělávání, systém vzdělávání, lektor, řízení lidských zdrojů, plánování, realizace, evaluace, vzdělávací aktivita |
| Title of Thesis: | Education System in the Corporate Group from the Lecturers' Perspective |
| Annotation: | The aim of the thesis is to analyse an implemented education system in the selected corporate group and to find out its evaluation from the perspective of internal lecturers, which is achieved by conducting an explorative case study. The education system is first closely described in a theoretical concept, which provides basis for an analysis from internal documents. The research question is: How do lecturers evaluate preparatory, organization, realization, and evaluation phase of educational activities? To answer research question, a description of education system is made, which is supplemented with lecturers' evaluative commentaries from performed interviews. |
| Keywords: | Corporate education, education system, lecturer, Human Resource Management, planning, realisation, evaluation, educational activity |
| Názvy příloh vázaných v práci: | Příloha A: Formulář Výcvikový program, Příloha B: Formulář Popis kvalifikace, Příloha C: Informovaný souhlas, Příloha D: Příklad transkripce doslovného přepisu a doplňkový popis, Příloha E: Návod k rozhovorům s kategorizací |
| Počet literatury a zdrojů: | 36 |
| Rozsah práce: | 170 295 znaků s mezerami |

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 7 |
| 1 Teoretická část..... | 9 |
| 1.1 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci – firemní vzdělávání | 11 |
| 1.2 Organizační strategie a uspořádání personalistiky | 14 |
| 1.3 Plán vzdělávání..... | 19 |
| 1.4 Systém vzdělávání v organizaci | 21 |
| 1.4.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb..... | 22 |
| 1.4.2 Plánování vzdělávacích aktivit..... | 26 |
| 1.4.3 Realizace vzdělávacích aktivit..... | 32 |
| 1.4.4 Evaluace vzdělávacích aktivit | 36 |
| 2 Případová studie..... | 44 |
| 2.1 Úvod studie a představení koncernu..... | 46 |
| 2.2 Personalistika | 47 |
| 2.2.1 Strategie řízení lidských zdrojů, personální politika, firemní kultura | 50 |
| 2.3 Řízení kvalifikací a vzdělávání | 52 |
| 2.3.1 Číselník kvalifikací, VP a PK, produktová řada, plán vzdělávání..... | 53 |
| 2.3.2 Správa seznamu lektorů/instruktorů a jejich výběr | 57 |
| 2.4 Zajištění vzdělávání zaměstnanců | 61 |
| 2.4.1 Příprava vzdělávací aktivity | 62 |
| 2.4.2 Organizace vzdělávací aktivity | 65 |
| 2.4.3 Realizace vzdělávací aktivity..... | 67 |
| 2.4.4 Hodnocení VA, vyhodnocování zpětné vazby ze vzdělávání..... | 74 |
| 2.5 Diskuse | 79 |

| | |
|---------------------------------|----|
| Závěr | 83 |
| Seznam literatury a zdrojů..... | 84 |
| Seznam zkratek..... | 86 |
| Seznam schémat | 87 |
| Seznam tabulek..... | 87 |
| Seznam příloh | 87 |

Úvod

Dynamika současné společnosti a s ní spojené neustálé změny v důsledku společenského i technického pokroku si od člověka vyžadují kontinuální rozšiřování, prohlubování a aktualizaci jeho znalostí a dovedností, a to nejen za účelem zvyšování jeho úrovně společenské a pracovní uplatnitelnosti, ale i k jejímu samotnému udržení. Vzhledem k trvalému rozvoji moderní společnosti založené na novém poznání a vědění si člověk během své pracovní dráhy již nevystačí pouze s poznatky a kompetencemi získanými v rámci počátečního vzdělávání a své profesní přípravy, a proto se stále více do popředí dostává společenský požadavek na soustavné celoživotní učení. Takřka veškeré oblasti lidské činnosti jsou v moderní společnosti závislé na jisté úrovni vědění, čehož si jsou vědomy i různé společenské organizace, které tak v procesu celoživotního učení sehrávají významnou roli. V současnosti již neexistuje organizace, která by se problematikou učení, rozvoje a vzdělávání svých pracovníků nějakým způsobem nezabývala. Ovšem důraz kladený na každý z těchto uvedených procesů se v jednotlivých organizacích liší, a to kvůli různým perspektivám, kterými organizace na své zaměstnance nahlíží. Na základě zaujímané perspektivy pak organizace vytváří či nevytváří vlastní model vzdělávání a rozvoje pracovníků. Ke vzdělávání a rozvoji pracovníků je přitom mnohými tuzemskými i zahraničními autoritami doporučováno uplatňovat tzv. systematický přístup, který vyúsťuje v systém vzdělávání v organizaci, kterým se tato práce zabývá.

Cílem práce je analyzovat systém vzdělávání zavedený ve vybraném koncernu a zjistit, jaké je jeho hodnocení z pohledu interních lektorů, čehož je dosaženo provedením explorativní případové studie. Lektoři jsou zásadními činiteli procesu realizace změny ve znalostech, dovednostech, a také postojích pracovníků, a systém vzdělávání přitom představuje zásadní determinantu a kontext, za kterého tyto změny probíhají. Teoretická část práce je pro její přehlednost strukturována od obecného ke konkrétnímu, přičemž je dbáno na souvislou návaznost jednotlivých kapitol. V úvodu teoretické části jsou blíže představeny pojmy učení, rozvoje a

vzdělávání, načež je navázáno na popis firemního vzdělávání, čímž je vymezena nejpodstatnější oblast práce. Pro charakter firemního vzdělávání, ale také samotného výzkumu však práce mírně přesahuje také do oblasti personálního managementu. Na popis firemního vzdělávání proto následně navazuje kapitola věnována organizačním strategiím a možnostem uspořádání personalistiky, která představuje počátek struktury, od které je odvislá empirická část práce v podobě explorativní případové studie. Výzkumná otázka studie přitom zní: Jak lektori hodnotí přípravu, organizaci, realizaci a vyhodnocení vzdělávacích aktivit? K zodpovězení výzkumné otázky je na základě analýzy vytvořena deskripce implementovaného systému vzdělávání, která je doplněna o hodnotící komentáře lektorů z provedených polostrukturovaných rozhovorů. Z porovnání vytvořené deskripce systému vzdělávání a jeho následného zhodnocení z pohledu lektorů lze prozkoumat vztahy mezi jeho nastavením a spokojeností lektorů se systémem vzdělávání v praxi. Tento průzkum může umožnit předběžnou identifikaci případných nedostatků, formulaci vyvstalých otázek a možných hypotéz k dalšímu výzkumu. Průzkum může přinést užitečné informace při bádání po ideálním koncipování systému vzdělávání tak, aby co nejlépe přispíval k motivovanému a účinnému výkonu činností v rámci zajišťování vzdělávání v organizacích.

1 Teoretická část

Cílem úvodní kapitoly teoretické části je představení základních pojmů, se kterými bude dále pracováno a základní vymezení oblasti práce.

Učení

Protože existuje řada druhů učení, které navíc vychází ze specifických situací a různých motivů, za kterých tento pojem představuje různý význam, je takřka nemožné formulovat univerzální definici, která by tento fenomén komplexně pokrývala (Průcha, 2020, s. 16). V prvním sledu vymezení učení v kontextu této práce je zcela evidentně zapotřebí držet se pojetí vztaženému pouze ku člověku. I při této redukci ovšem dosavadně nelze nalézt všeobecnou definici, existuje ale řada pokusů o její co nejobecnější formulaci. K navázání na vymezení dalších pojmů lze uvést např. definici Kuliče, který popisuje učení následovně:

„Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, své vlastnosti osobnosti a obraz sama sebe i své vztahy k lidem mimo sebe a ke společnosti, ve které žije.“ (Kulič, 1998, s. 32; cit. dle: Průcha, 2020, s. 17)

Tato formulace, ale i řada jiných, otevírá cestu k vymezení učení dle Hroníka (2007, s. 31), který jej popisuje jako proces změny, který zahrnuje nové vědění i nové konání, a který může probíhat nejen organizovaně, ale i spontánně, přičemž si jej člověk ani nemusí uvědomovat. Učení je tak procesem změny, který nemusí nutně probíhat aktivně či záměrně a rovněž vždy nemusí vést ke změnám žádoucím.

Rozvoj

Rozvojem v pojetí k osobnosti člověka jsou označována záměrná úsilí vedoucí k dosažení žádoucích změn pomocí učení (Hroník, 2007, s. 31). Člověk se může rozvíjet různými způsoby v nejrůznějších oblastech, ať už čtením knih, hraním her, sportem, účastmi na různých kurzech či vzděláváním. Důležité je přitom čerpání z rozvojového potenciálu těchto činností a dosahování zlepšení ve znalostech, schopnostech,

dovednostech, chování, postojích či myšlení jedince. Platí tak, že každé vzdělávání je rozvojem, ale zároveň ne všechen rozvoj lze považovat za vzdělávání.

Vzdělávání

Vzdělávání je záměrný, organizovaný a institucionalizovaný způsob učení, jehož cílem je příprava jednotlivce k činnostem pro plnění určitých sociálních rolí. Vzdělávací aktivity jsou ohraničené a mají svůj začátek a konec (Hroník, 2007, s. 31). Blíže vymezit oblast vzdělávání, které se tato práce týká, je možné z pohledu na členění tzv. celoživotního učení, o kterém pojednává Veteška. Celoživotní učení zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, se kterými může mít člověk zkušenost v průběhu života. Celoživotní učení lze v prvním sledu rozdělit na vzdělávání počáteční, tj. před prvním vstupem na trh práce, a další vzdělávání, tj. po vstupu na něj. Zmíněné další vzdělávání je dále členěno na vzdělávání formální, neformální a informální učení. Vzdělávání formální představuje studium na školách, neformální pak vzdělávání mimoškolské, které je realizováno zpravidla zaměstnavateli, soukromými institucemi, neziskovými organizacemi, ale v některých případech také klasickými školami (2016, s. 96-98). Informální učení není vzděláváním v pravém smyslu slova, protože není organizované a institucionalizované. Tento pojem představuje učení z každodenních zkušeností, který však nezahrnuje aktivity formálního a neformálního vzdělávání.



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

Z výše uvedeného vymezení pojmů a přiloženého schématu je zřejmé, že učení je širším pojmem než rozvoj, a rozvoj širším pojmem než vzdělávání. Informální učení

není vzděláváním, nachází se tak v oblastech učení a rozvoje, přičemž jeho místo je blíže dáno tím, zda obsahuje záměr a vede k žádoucím změnám či nikoliv. Rozvoj a vzdělávání, konkrétněji tedy další vzdělávání neformální, je základním vymezením oblasti, kterou se tematika této práce zabývá.

1.1 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci – firemní vzdělávání

Vzhledem k variabilitě terminologie napříč odbornou literaturou považuji pro lepší přehlednost za vhodné uvést a harmonizovat několik zastřešujících pojmů, které jednotliví autoři ve svých dílech, o které se tato práce opírá, preferují:

- Vzdělávání a rozvoj, strategické vzdělávání a rozvoj (Armstrong & Taylor, 2015);
- vzdělávání a rozvoj lidí ve firmě (Tureckiová, 2004);
- vzdělávání a rozvoj v organizaci (Hroník, 2007);
- vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci (Koubek, 2007);
- firemní vzdělávání (Bartoňková, 2010);
- podnikové vzdělávání (Vodák & Kucharčíková, 2011).

Výše uvedené pojmy lze chápat takřka synonymně, shodným předmětem všech těchto pojmů je v zásadě vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci, či pak konkrétněji ve firmě (podniku).

Vzdělávání a rozvoj definují Armstrong a Taylor (2015, s. 335) jako „proces zajišťující to, že organizace má vzdělané, kvalifikované a angažované lidi, které potřebuje.“ Vedle toho zvlášť definují (2015, s. 336) i tzv. strategické vzdělávání a rozvoj, a to jako „přístup, který napomáhá tomu, aby se lidé vzdělávali a rozvíjeli, a který se zabývá tím, jak dosahovat strategických cílů organizace s využitím disponibilních lidských zdrojů a s přispěním uplatňovaných strategií, politik a postupů vzdělávání a rozvoje.“ Užití strategického přístupu ke vzdělávání a rozvoji je patrné i u ostatních výše uvedených autorů.

Tureckiová ve své publikaci (2004, s. 89) užívá zastřešující pojem vzdělávání a rozvoj pracovníků ve firmě, přičemž za hlavní nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků

pokládá podnikové vzdělávání. V kontextuálním souladu s první uvedenou definicí Armstronga a Taylora Tureckiová (s. 92) uvádí, že cílem podnikového vzdělávání by neměl být pouhý rozvoj v rámci dosažení změn v kvalifikacích, ale i dosažení žádoucích změn v myšlení, cítění a chování pracovníků, což pro chod podniku představuje zásadní význam. Myšlenka tohoto sdělení odpovídá onomu užití slova „angažovanost“ v uvedené definici Armstronga a Taylora.

Ve výkladovém slovníku lidských zdrojů z roku 2002 je podnikové (firemní) vzdělávání popsáno jako „*systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností, včetně motivace pracovníků*“, který je organizován firmou, což rovněž odpovídá popisu uvedenému výše (Palán, s. 157). Vodák a Kucharčíková (2011, s. 79) opírají svou charakterizaci podnikového vzdělávání o dřívější poznatky Koubka s odkazem na jeho publikaci Řízení lidských zdrojů z roku 1997. Podnikové vzdělávání se dle těchto autorů zaměřuje na formování pracovních schopností v širším pojetí, zahrnující také formování sociálních vlastností, které přispívají k utváření zdravých vztahů mezi lidmi, kteří v podniku působí. Koubek ve své pozdější stejnojmenné publikaci (2007, s. 258) však již namísto podnikového vzdělávání hovoří o vzdělávání pracovníků v organizaci. Organizace by měly o příznivé mezilidské vztahy pracovníků jevit zájem, protože podporují motivaci a přispívají k vyšší pracovní výkonnosti, jak bylo ostatně prokázáno např. dnes již obecněji známými Hawthornskými experimenty prováděnými v letech 1924-1934, za nimiž stál psycholog George Elton Mayo. Koubek (2007, s. 255) pak také uvádí schéma systému formování pracovních schopností člověka, přičemž zvýrazňuje oblasti, ke kterým se vzdělávání pracovníků v organizaci vztahuje:

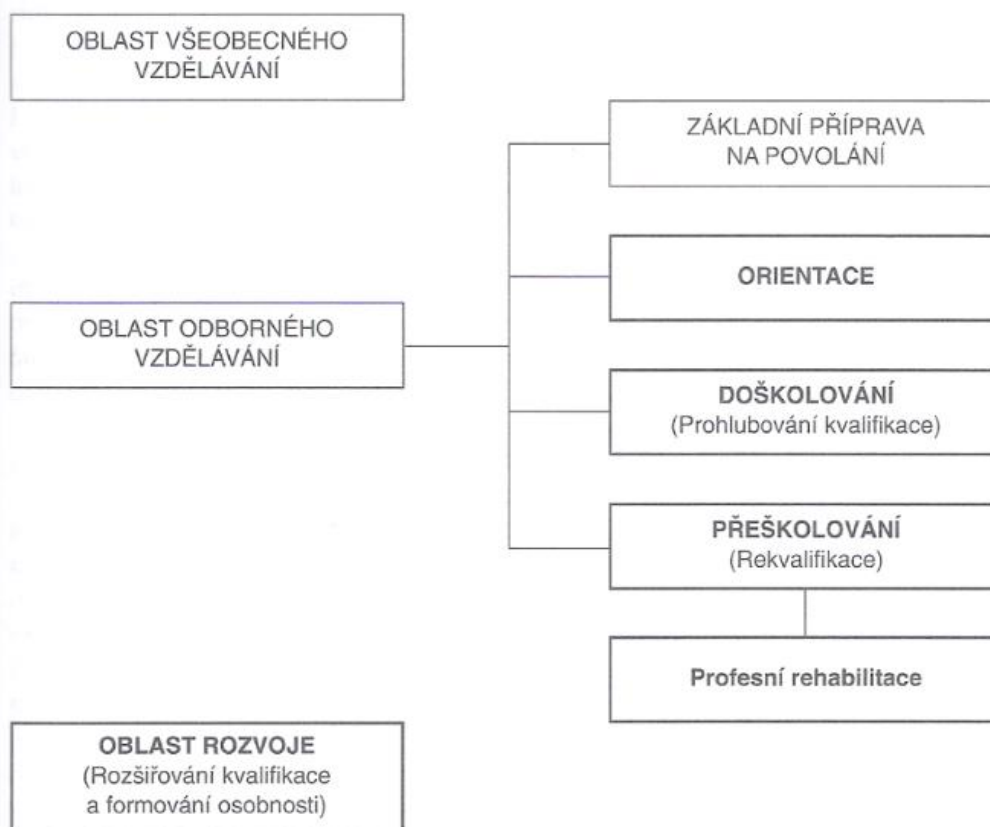


Schéma 2: Schéma systému formování pracovních schopností člověka a oblasti vzdělávání pracovníků v organizaci (Koubek, 2007, s. 255)

Podobné schéma přejímá také Bartoňková, přičemž uvádí, že firemní neboli podnikové vzdělávání tedy zahrnuje (2010, s. 17-18):

1) V oblasti odborného vzdělávání:

- orientaci – vzdělávání v rámci adaptačního procesu a přípravu pracovníků k pracovní činnosti;
- doškolení (prohlubování kvalifikace) – pokračování odborné přípravy v oboru, ve kterém člověk pracuje a přizpůsobování pracovních schopností dle měnících se požadavků na člověka pro pracovní místo;
- přeškolení (rekvalifikaci) – formování kompetencí k osvojení si nového povolání;
- profesní rehabilitaci – znovuzaražení osob navracející se ke svému povolání po dlouhodobém odloučení.

2) V oblasti rozvoje:

- rozšiřování kvalifikace a formování osobnosti.

Pokud tedy hovoříme o firemním neboli podnikovém vzdělávání či o vzdělávání pracovníků v organizaci, do těchto pojmů jsou zahrnuty ohraničené i některé neohraničené aktivity z oblasti rozvoje. Touto oblastí přitom ale není míněna celá množina rozvoje, tak jak je výše popsána a znázorněna na obrázku 1 v předchozí kapitole, ale pouze její část, která představuje zrovna takové rozvojové aktivity, které jsou v souladu s potřebami a zájmy organizace. V organizacích bývají pro své pracovníky realizovány různé aktivity a programy, které vedou k žádoucím změnám ve vlastnostech jedince, a to i nad rámec požadavků pracovních míst na pracovníka. Tyto aktivity se mohou nazývat jako rozvojové, i když se přitom často jedná již o organizované vzdělávání. V praxi se při kategorizaci aktivit většinou vychází z toho, zda jde vzhledem k cílové skupině účastníků o aktivitu orientovanou na žádoucí odbornost související s výkonem stávající funkce či činností plynoucích z pracovního místa – pak jsou označovány jako vzdělávací akce. Pokud se však jedná o aktivity směřované k rozšiřování kvalifikace nebo formování osobnosti nad rámec současných potřeb, bývají označovány jako rozvojové aktivity, jejichž absolvování je typicky dobrovolné. Obě tyto kategorie aktivit jsou přitom zahrnuty pod pojem vzdělávací aktivity.

Při koncipování firemního vzdělávání bývá uplatňován jednak strategický přístup (Bartoňková, 2010, s. 12), což znamená, že vzdělávání je utvářeno v souladu se stanovenými dlouhodobými cíli včetně vytyčených způsobů jejich dosahování zahrnutých ve strategii podniku, a jednak systematický přístup (s. 108), z něhož vychází systém vzdělávání v organizaci, kterým se tato práce zabývá.

1.2 Organizační strategie a uspořádání personalistiky

V návaznosti na zaujímaný strategický přístup ke vzdělávání v organizaci je vhodné věnovat několik krátkých odstavců jeho strategiím. Následně je v rámci této kapitoly pojednáno také o možnostech organizačního uspořádání personalistiky ve velkých firmách. Organizační strategie a její východiska představují kontext, za kterého vzdělávání v organizaci probíhá.

Účelem strategie organizace je stanovení dlouhodobých cílů a vymezení způsobů a metod jejich dosahování, ke kterým, a v souladu se kterými, budou směřovat činnosti a úsilí veškerých částí organizace (Bartoňková, 2010, s. 52). Organizace si navrhují a volí strategie dle předmětu svého podnikání, záměrů, prostředí, ve kterém se nacházejí, a informací, prostředků a kapitálu, kterými disponují. Se strategií pak koreluje i organizační kultura.

S ustanovenou strategií organizace následně souvisí i strategie řízení lidských zdrojů, v praxi označována zjednodušeně také jako „personální strategie“. Ta je rovněž stanovena za účelem stanovení cílů a přístupu k jejich dosahování, avšak dle Koubka (2007, s. 23) je již blíže soustředěna do oblasti potřeb pracovních sil a zdrojů jejich pokrytí. V této oblasti by tak strategie měla být východiskem při řešení odpovědí na otázky, zda jsou v organizační struktuře utvořena potřebná pracovní místa k zajištění činností pro dosahování stanovených cílů a jak je propojit správnými vazbami, jakými pracovníky tato pracovní místa obsadit a v jakém počtu, jakým způsobem tyto pracovníky získávat a v neposlední řadě také, jak se organizace postaví k uspokojení potřeb svých pracovníků a k jejich udržení. Strategie řízení lidských zdrojů tak v zásadě implikuje tzv. strategické řízení lidských zdrojů jakožto strategicky orientovanou praktickou aktivitu, která zahrnuje personální činnosti jako analýzu práce, plánování lidských zdrojů, výběr a získávání pracovníků, adaptaci, hodnocení, odměňování či péči o pracovníky a v neposlední řadě právě vzdělávání a rozvoj pracovníků (Bartoňková, 2010, s. 52-53).

Na východiscích z výše uvedených nadřazených strategií je následně možné vytvořit strategii rozvoje a vzdělávání pracovníků (Hroník, 2007, s. 18). Taková strategie vymezuje prvotní množinu vzdělávání a rozvoje v organizaci a formuje odpovědi např. na otázky, na jakých pozicích budeme lidi vzdělávat, na jakých pozicích navíc i rozvíjet a jak, kdy a za jakých kritérií, a také jak popisuje Hroník (s. 19), by měla zahrnovat rozlišení, zda vzdělávání v organizaci ponese více revitalizační charakter, který organizaci umožní pružněji reagovat na okolní změny, či bude úsporněji orientováno spíše jen na udržování kvalifikací. Strategie rozvoje a vzdělávání

pracovníků rovněž promlouvá do tvorby plánu vzdělávání, o kterém bude pojednáno v další kapitole.

K objasnění organizačního uspořádání a funkcí některých personálních útvarů postačí následující popis dvou možností personálního zajištění pro velké firmy, který vychází zejména z poznatků Hroníka (2007, s. 26-27), které jsou doplněny a provázány. Organizační uspořádání a personální zajištění personálního útvaru je dle Armstronga a Taylora (2015, s. 83) odvislé od velikosti organizace, míry decentralizace činností, typu prováděných prací, druhů zaměstnávaných lidí a od působnosti, která je personálnímu útvaru přiznána. Ve velkých organizacích bývají uplatňovány členitější modely řízení rozvoje lidských zdrojů, přičemž v poslední době bývá tradiční model uspořádání nahrazován partnerským trojsložkovým modelem.

Při tradičním uspořádání je zastřešující personální útvar rozdělen do několika specializovaných útvarů, přičemž roli generalisty zastává personální ředitel. Pokud je řízení personálního útvaru centralizované, může probíhat jednotně napříč obchodními jednotkami organizace, avšak takto bývá často odtržené od reálných specifických problémů konkrétních jednotek a bývá tak při svých činnostech méně účinné. Naopak decentralizované řízení vychází ze znalosti specifik daného prostředí, což přispívá k přizpůsobení personálních činností dle bližších potřeb dané jednotky, je však nákladnější a je obtížné zajistit jeho jednotnost napříč celou organizací. Dle Hroníka tak kompromisem bývá decentralizované řízení s metodickým řízením z centra, to je však náročnější na administrativu. Tradiční uspořádání personálního útvaru je znázorněno na schématu 3.

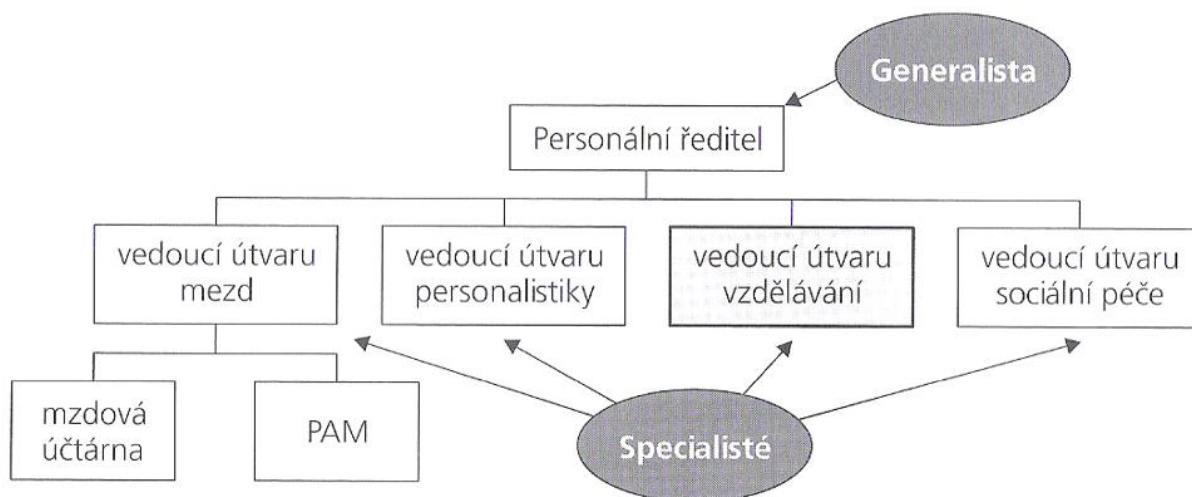


Schéma 3: Tradiční model členění personálního útvaru (Hroník, 2007, s. 26)

Partnerský model pak na rozdíl od tradičního přístupu umožňuje poskytování personálních činností prostřednictvím tří organizačních složek personálního útvaru, kterými jsou (Armstrong & Taylor, 2015, s. 83):

- Centers of Excellence,
- HR Business Partners (HR Front Office),
- HR Service Center (HR Back Office).

Tento model umožňuje personálnímu útvaru se prostřednictvím HR business partnerů více podílet na strategickém řízení dané obchodní jednotky.



Schéma 4: Partnerský model členění personálního útvaru (Hroník, 2007, s. 27)

Útvary složky Centers of Excellence poskytují poradenství a služby ve strategických otázkách lidských zdrojů (Armstrong & Taylor, 2015, s. 83). Pracovníci tohoto útvaru

jsou specialisty ve vybraných činnostech oblasti řízení lidských zdrojů, mezi které patří např. personální marketing, nábor a výběr, hodnocení a odměňování a rozvoj a vzdělávání. V oblasti rozvoje a vzdělávání se především podílí na plánování vzdělávacích aktivit a zabezpečují jejich realizace.

HR business partneři jsou podobně jako manažeři všeobecně informovanými a připravenými pracovníky k výkonu širšího rozsahu činností, zastávají tak roli generalistů. Bývají v úzkém kontaktu s liniovými manažery obchodních jednotek, přičemž k nim přistupují jako k zákazníkům, kterým poskytují poradenství v oblasti řízení lidských zdrojů. Business partneři se zabývají problémy personalistiky v rámci jim svěřených obchodních jednotek a navrhují způsoby jejich řešení, přičemž spolupracují se specialisty z Centers of Excellence. Působnost HR partnerů a specialistů se přitom může v některých personálních činnostech i částečně vzájemně překrývat. V oblasti rozvoje a vzdělávání jsou business partneři klíčovými pracovníky při identifikaci vzdělávacích potřeb a navrhují možnosti vzdělávání k jejich naplnění. Jsou dobře znalí strategií obchodních jednotek, pro které působí a dokážou dobře vyhodnocovat dopady vzdělávání a rozvoje, ale i jiných personálních činností, na danou obchodní jednotku. Složka HR Business Partners může být jinak nazývána také jako HR Front Office.

Složka HR Service Center (nebo také HR Back Office) pak poskytuje nezbytnou administrativní podporu při zajišťování personálních činností, a tím tak pracovníkům z ostatních složek personalistiky odbavují administrativní zátěž, což přispívá k účinnějšímu výkonu celého personálního útvaru. Funkcí této složky personálních služeb bývá zabezpečování administrativy v oblastech personální evidence, zpracování mezd a sledování docházky, ale také administrativní podpora při získávání a výběru pracovníků, řízení pracovního výkonu, hodnocení, odměňování či vzdělávání a rozvoji (Armstrong & Taylor, 2015, s. 83).

Poznatky uvedené v této kapitole umožní lépe nahlédnout na personální zajištění analyzovaného systému vzdělávání.

1.3 Plán vzdělávání

V rámci plánování vzdělávání lze jednak hovořit o utváření či aktualizaci plánu vzdělávání organizace, který bývá obvykle stanoven pro určité časové období, a jednak o plánování konkrétních vzdělávacích aktivit, jakožto jedné z fází systému vzdělávání. Obojí zmíněné se přitom opírá o identifikaci vzdělávacích potřeb. Tato kapitola je věnována plánu vzdělávání.

Plán vzdělávání dle Bartoňkové (2010, s. 112) obsahuje výčet všech vzdělávacích aktivit organizace určených k realizaci v rámci určitého časového období, který je sestaven na základě identifikovaných mezer ve výkonnosti pracovníků, které jsou řešitelné vzděláváním. Plán vzdělávání rovněž vychází z přijaté strategie podniku potažmo jejich dalších specifikovaných úrovní, je totiž utvářen jakožto jeden z prostředků k dosahování cílů. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 97-98) souladně s Koubkem (2007, s. 265) uvádějí, že dobře vypracovaný plán by měl obsahovat odpovědi na následující otázky:

- Jaká témata vzdělávání je třeba zajistit – jaký bude obsah vzdělávání?
- Jaká bude cílová skupina účastníků – komu bude vzdělávání určeno?
- Jakými metodami a technikami se má vzdělávání realizovat?
- Kým bude vzdělávání realizováno?
- Kdy a v rámci jakého časového období bude vzdělávání uskutečněno?
- Kde se vzdělávání bude uskutečňovat?
- Za jaké náklady bude vzdělávání probíhat?
- Jak budou vyhodnocovány výsledky vzdělávacích aktivit a plán vzdělávání?

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 96-97) také uvádějí proces tvorby plánu vzdělávání ve třech fázích:

- Přípravná fáze – zahrnuje specifikaci potřeb, analýzu účastníků a stanovení měřitelných cílů vzdělávacího programu.
- Realizační fáze – představuje vývoj a zpracování jednotlivých etap vzdělávacího programu a vlastní realizaci ve formě úkolů a stanovení pořadí témat. Na

počátku této fáze jsou zvoleny vhodné techniky vzdělávání a rozvoje, přičemž jsou při jejich volbě zohledňovány faktory jako intelektuální schopnosti, vzdělání a pozice účastníků v organizaci, včetně jejich motivace. Při volbě je rovněž třeba brát zřetel na počet účastníků, priority podniku, podmínky při uvolňování pracovníků, možné obavy účastníků a potřeby vzájemné spolupráce mezi lektorem a účastníkem.

- Fáze zdokonalování – zahrnuje průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího programu, přičemž jsou porovnávány výsledky se stanovenými cíli a následně se hledají možnosti zlepšení celého procesu vzdělávání. V této fázi se rovněž prověřuje informovanost účastníků o vzdělávací aktivitě a úroveň organizačního zajištění.

Tureckiová (2004, s. 102) pak zmiňuje, že ještě před přistoupením k plánování a přípravě realizace vzdělávacích aktivit se určí, kdo bude za přípravu a realizaci vzdělávacích projektů odpovědný, a rovněž také, v jakém prostředí bude vzdělávání probíhat. Na základě přijaté strategie vzdělávání, potřeb organizace a jejích možností tak příslušný útvar volí, kdo bude organizaci zajišťovat tvorbu a realizaci vzdělávacích aktivit. Na základě poznatků Tureckiové uvádím následující tři způsoby:

1) Interně

V organizaci zajistí tvorbu a realizaci vzdělávacích aktivit vlastní pověření zaměstnanci. Mohou jimi být profesionální lektori působící ve vzdělávacích nebo školicích střediscích či příslušných útvarech organizace, nebo také manažeři, vedoucí či jiní pracovníci, kteří v organizaci pracují na jiných pozicích, avšak jsou zároveň začlenění do podnikového vzdělávání v roli tvůrců a realizátorů vzdělávacích aktivit.

2) Externě

Příprava a realizace vzdělávacích aktivit bude zajištěna outsourcingem na externí společnosti poskytující vzdělávací a rozvojové služby. Těmi bývají např. vzdělávací agentury, soukromé nebo veřejné vysoké školy, manažerská centra, aj. Ty mohou nabízet vlastní standardní otevřené kurzy a vzdělávací programy, nebo také

vzdělávací aktivity na zakázku dle konkrétních potřeb podniku. Příslušní pracovníci organizace tak vyberou vzdělávací subjekt a požadovaný vzdělávací program, popř. subjekt připraví vzdělávací projekt dle blíže specifikovaných požadavků organizace ve spolupráci s jejími vlastními projektovými manažery.

3) Kombinací obou výše uvedených způsobů

Uplatní se oba výše zmíněné způsoby, přičemž je však při této možnosti žádoucí dříve vymezit podmínky, důvody či kritéria, které budou rozhodující při odpovědi na otázku, za jakých situací bude zvolen ten či onen způsob řešení.

Mimo výše uvedených způsobů dle Tureckiové je vhodné dodat, že možností je také vzdělávací aktivity nerealizovat vůbec. K tomu se organizace mohou přiklánět, pakliže jejich personální strategie volí v zásadě získávání již hotových lidí, přičemž je jich na pracovním trhu disponibilní dostatek, nebo kdy je manažery rozhodnuto, že naplnění vzdělávací potřeby se organizaci nevyplatí. Potenciální identifikovaná vzdělávací potřeba tak např. nebude řešena vzděláváním, ale získáním člověka s požadovaným profilem, popř. nahrazením dotyčného stávajícího, anebo se organizace i přesto spokojí se současným stavem a vzdělávací potřeba nebude řešena vůbec.

Na základě výše zmíněných poznatků je, či není utvářen plán vzdělávání.

1.4 Systém vzdělávání v organizaci

Systém podnikového vzdělávání je cyklický, trvale opakující se proces, který vychází z cílů podnikové strategie, zásad firemní vzdělávací politiky, a který je postaven na organizačních a institucionálních předpokladech vzdělávání (Vodák & Kucharčíková, 2010, s. 81). Tento proces probíhá opakovaně ve čtyřech fázích, kterými jsou identifikace potřeb, plánování, realizace a evaluace, přičemž zkušenosti získané z předchozích cyklů jsou využívány ke zkvalitňování vzdělávání v průběhu dalších cyklů (Bartoňková, 2011, s. 109-110). Tento čtyřfázový systém vzdělávání je přijímán napříč odbornou komunitou, a také v organizacích prakticky často uplatňován (Hroník, 2007, s. 133), ovšem hloubka a šíře do kterých je vzdělávání pracovníků

v organizaci koncipováno, vychází ze strategie řízení lidských zdrojů a personální politiky konkrétní organizace (Koubek, 2007, s. 258).

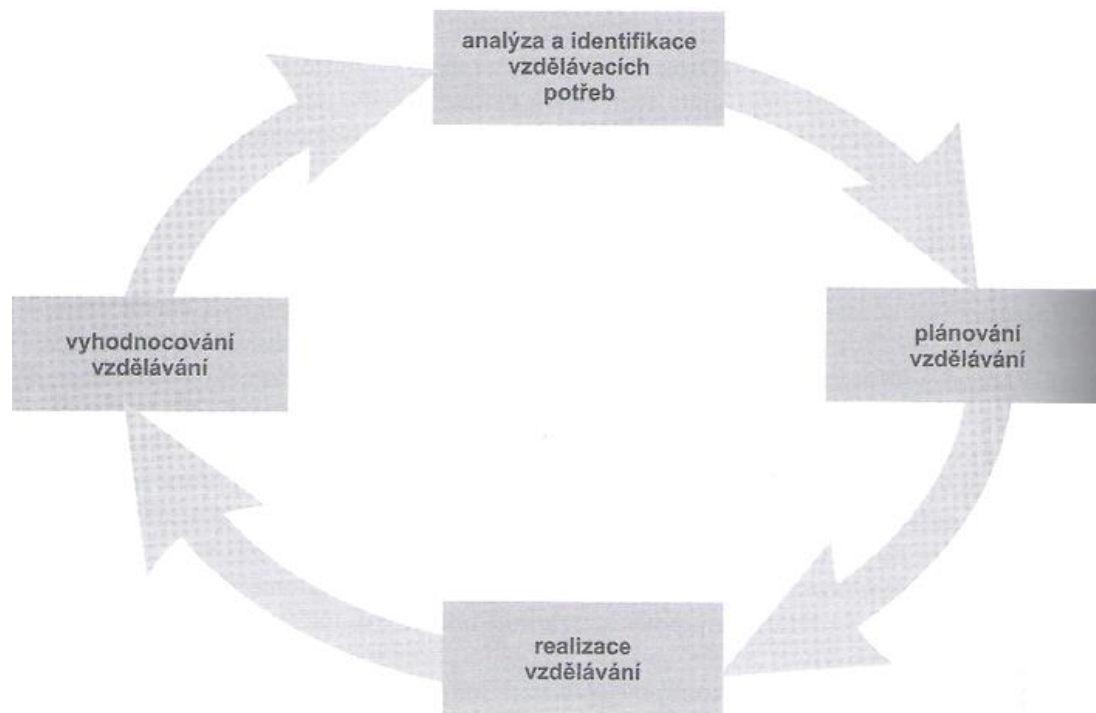


Schéma 5: Fáze systému vzdělávání (Bartoňková, 2010, s. 110)

Uvedené fáze systému vzdělávání jsou blíže popsány v jednotlivých podkapitolách.

1.4.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb je první a zároveň nejkritičtější fází systematického přístupu ke vzdělávání v organizaci. Její kritičnost je pochopitelná – pokud by totiž byly následující fáze plánování a realizace stavěny na nesprávném základu, vzdělávání by bylo méně relevantní a se značnou pravděpodobností by tak ani nevedlo k zamyšleným výsledkům (Bartoňková, 2010, s. 118). Naproti tomu však Koubek (2007, s. 261) považuje identifikaci vzdělávacích potřeb za dosti problematickou, protože kvalifikace a vzdělanost jsou obtížně kvantifikovatelnými vlastnostmi člověka, identifikace je tak založena zejména na odhadech a aproximativních postupech. Z tohoto důvodu je dle Koubka důležité, aby se zkušenosti z celého cyklu vzdělávání promítly do fáze analýzy a identifikace následujících cyklů, a docházelo tak k jejich modifikaci.

„Veškeré vzdělávací aktivity musejí vycházet z poznání a pochopení toho, co se má udělat a proč se to má udělat. Proto je třeba nejprve identifikovat a analyzovat potřeby vzdělávání ... a následně definovat účel vzdělávacích aktivit.“

(Armstrong & Taylor, 2015, s. 354)

Vzdělávací potřeba představuje hypotetický stav, kdy jedinci schází žádoucí znalosti či dovednosti, které mají zásadní vliv na jeho výkonnost při plnění konkrétních společenských rolí či pracovních funkcí, které zastává (Bartoňková, 2010, s. 119). Vzdělávací potřebu lze také charakterizovat jako deficit mezi pracovníkovými znalostmi či dovednostmi, a tím, jaké znalosti a dovednosti jsou vyžadovány k plnění funkce pracovního místa v požadované kvalitě.

Dle Armstronga a Taylora (2015, s. 355) se však vzdělávání v organizaci nemá soustředit pouze na odstraňování nedostatků, ale také na rozpoznávání a uspokojování potřeb rozvoje svých zaměstnanců, a obohacovat je o rozmanitější znalosti a dovednosti ke zvládnání různých úkolů, a tak je připravovat k tomu, aby byli schopní a ochotní na sebe přebírat další povinnosti a vyšší míru odpovědnosti v budoucnu. Na základě tohoto poznatku lze vzdělávací potřeby dělit na reaktivní, které vznikají náhle sníženým výkonem z důvodu nedostatku ve vzdělávání, a na proaktivní, vycházející ze strategie podniku a personálního plánování, které předpokládá nějakou změnu v budoucnu, na kterou je žádoucí se připravit v časovém předstihu, patrný je tak jejich preventivní a strategický charakter (Bartoňková, 2010, s. 120; Buckley & Caple, 2004, s. 33).

Dle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 85) tkví analýza vzdělávacích potřeb ve sběru a porovnání informací o úrovních kvalifikací, znalostí, dovedností a výkonnosti pracovníků, a také výkonnostních ukazatelů podniku s požadavky příslušných pracovních míst a požadavky na výsledky celého podniku. Ze shromážděných údajů se tak provede porovnání informací o současném stavu s informacemi, které určují, nebo ze kterých je možno určit požadovaný stav. Na základě tohoto porovnání lze identifikovat nedostatky, které brání účinnému dosahování stanovených cílů podniku,

a které je tak nasnadě odstranit. Hlavním účelem analýzy vzdělávacích potřeb je nalézt mezery ve výkonnosti, a to především takové, které lze odstranit vzděláváním. Tyto mezery odstranitelné vzděláváním jsou nazývány vzdělávacími potřebami, jak již může být zřejmé z výše uvedeného. Na základě jejich identifikace jsou dále rozpracovávány návrhy vhodných vzdělávacích aktivit či programů k jejich odstranění.

Údaje, ze kterých analýza vzdělávacích potřeb obvykle vychází, blíže popisuje Koubek (2007, s. 262), který je zároveň dělí do tří skupin, jedná se tedy o:

- 1) údaje týkající se celé organizace, kterými jsou např. údaje o struktuře organizace, výrobním programu, všeobecném kapitálu organizace, struktuře, počtu a pohybu pracovníků, využívání kvalifikace a pracovní doby, docházky apod., Armstrong a Taylor (2015, s. 355) navíc také zmiňují plány organizace a plány lidských zdrojů, pomocí kterých by mělo být možné vymezit znalosti a dovednosti, které budou organizaci zapotřebí v budoucnu pro plnění dalších úkolů, a taky počet pracovníků, který by těmito znalostmi a dovednostmi měl disponovat;
- 2) údaje týkající se konkrétních pracovních míst a činností, tzn. popisy pracovních míst a jejich specifikace zahrnující požadavky na pracovníky a jejich pracovní schopnosti, dále také informace o kultuře pracovních vztahů, stylech vedení a dalších podobných faktorech ovlivňujících plnění pracovních úkolů;
- 3) údaje o jednotlivých pracovnících, kterými jsou záznamy o jejich vzdělání, kvalifikacích, absolvování vzdělávacích programů a výsledcích jejich testů, jejich hodnocení, či výstupy z rozhovorů zobrazujících jejich postoje a názory.

Mnoho z těchto údajů je možné získat z informačních systémů organizace, některé je však možno zjistit až dalšími šetřeními. Koubek ale dodává, že při identifikaci vzdělávacích potřeb nelze vycházet pouze z těchto interních údajů, ale je důležité při ní zohlednit také externí faktory jako vývoj profesně kvalifikační struktury pracovních zdrojů v prostředí vně organizace a situaci na lokálním trhu práce z něhož organizace

čerpá (2007, s. 263). V případě obtížností či nemožnosti získávat pracovníky s požadovaným profilem na trhu práce, je tuto skutečnost vhodné brát v úvahu a dle toho upravit přístup k samotné identifikaci vzdělávacích potřeb. Tyto faktory by měly být zahrnuty také ve zmíněném plánu řízení lidských zdrojů, o kterém se zmiňují Armstrong a Taylor, jejichž poznatky jsou výše zakomponovány do výčtu údajů týkajících se organizace.

Pro analýzu a identifikaci vzdělávacích potřeb existuje široké spektrum metod a technik, možnosti jejich využití se však odvíjí od zvoleného přístupu k analýze a také od konkrétní situace. Tato práce se ale těmito metodami a technikami blíže zabývat nebude, postačí proto pouze stručné uvedení některých z nich, které jsou v praxi nejčastěji využívány, rozdělit je přitom lze dle údajů, ke kterým jsou vztaženy (Bartoňková, 2010, s. 123-125):

- 1) K celopodnikovým údajům: dotazník, analýza budoucích trendů a možností, analýza strategických plánů nebo podnikových cílů organizace, mezipodnikové srovnání, spotřebitelské průzkumy, monitorování výsledků porad a diskusí týkajících se současných pracovních problémů a perspektivních pracovních úkolů;
- 2) k údajům o pracovních místech: dotazník, analýza z popisů práce, analýza problémů, analýza pracovní náplně, skupinové porady a diskuse, analýzy informací získaných od vedoucích pracovníků týkajících se potřeby kvalifikace a vzdělávání, analýzy statistických nebo jiných průběžně zjišťovaných údajů o pracovních místech;
- 3) k údajům o pracovnících: dotazník, rozhovor, pozorování, 360° zpětná vazba, assessment centrum, hodnocení pracovníků či jejich pracovního výkonu, testy a zkoušky, simulace, osobní dokumentace, analýzy informací získaných od vedoucích pracovníků a mnoho dalších.

Na závěr této kapitoly je nutno dodat, že v praxi potřeba vzdělávání velmi často vychází z požadavku zadaného vedoucím pracovníkem. V některých organizacích

bývá vzhledem k obtížnostem spojených s touto fází vedoucím pracovníkům či manažerům přiznáno právo o vzdělávacích potřebách rozhodovat dle vlastního uvážení na základě situace v jejich útvarech (Koubek, 2007, s. 263). Tato pravomoc tak umožňuje pružnou reakci na problémy jednotlivých útvarů, a tak i zrychlení cesty ke kýžnému vzdělávání. Zvláště, pokud je potřeba vzdělávání zcela zřejmá, a lze ji jednoduše argumentovat, nejeví se v praxi vždy jako nezbytně nutné její identifikaci opírat o rozsáhlý analytický proces, respektive fázi analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb může v jednodušších případech představovat ona argumentace či kritika.

Na základě identifikovaných potřeb, jejich rozsahu, množství a spektra pracovníků, kterých se takové potřeby týkají, jsou následně utvářeny návrhy vzdělávacích aktivit a jsou vymezeny související úkoly na dráze ke vzdělávání, dochází k vymezení tzv. doporučeného kurikula vzdělávání.

1.4.2 Plánování vzdělávacích aktivit

Ve fázi plánování dochází ke specifikaci návrhů, které již vzešly z fáze identifikace vzdělávacích potřeb, a k definitivnímu vymezení oblastí, na něž se vzdělávání v organizaci zaměří, stanoví se počty a kategorie pracovníků, kterých se vzdělávání bude týkat, časový harmonogram a metody a prostředky vzdělávání (Koubek, 2007, s. 264). Utváří se tak tzv. předepsané kurikulum.

Hroník v souvislosti s plánováním vzdělávání používá termín designování vzdělávací aktivity. Designování vzdělávací aktivity vychází z předchozí fáze identifikace vzdělávacích potřeb, prostřednictvím které bylo možné zjistit, co bude předmětem vzdělávání a komu má být určeno. V této fázi je dle Hroníka nejprve zapotřebí na základě identifikovaných potřeb jasně formulovat cíle vzdělávací aktivity, jejichž dosažením dojde k naplnění mezery ve vzdělávání. Při designování je pak dále zohledňováno pět základních elementů, kterými jsou kontext, student, obsah, lektor a prostředí. Z popisu těchto pěti elementů lze následně přímo rozpracovat konkrétní vzdělávací aktivitu, nebo utvořit celkový koncept, ze kterého bude

rozpracován rozsáhlejší vzdělávací program (Hroník, 2007, s. 143). To je znázorněno na následujícím schématu.

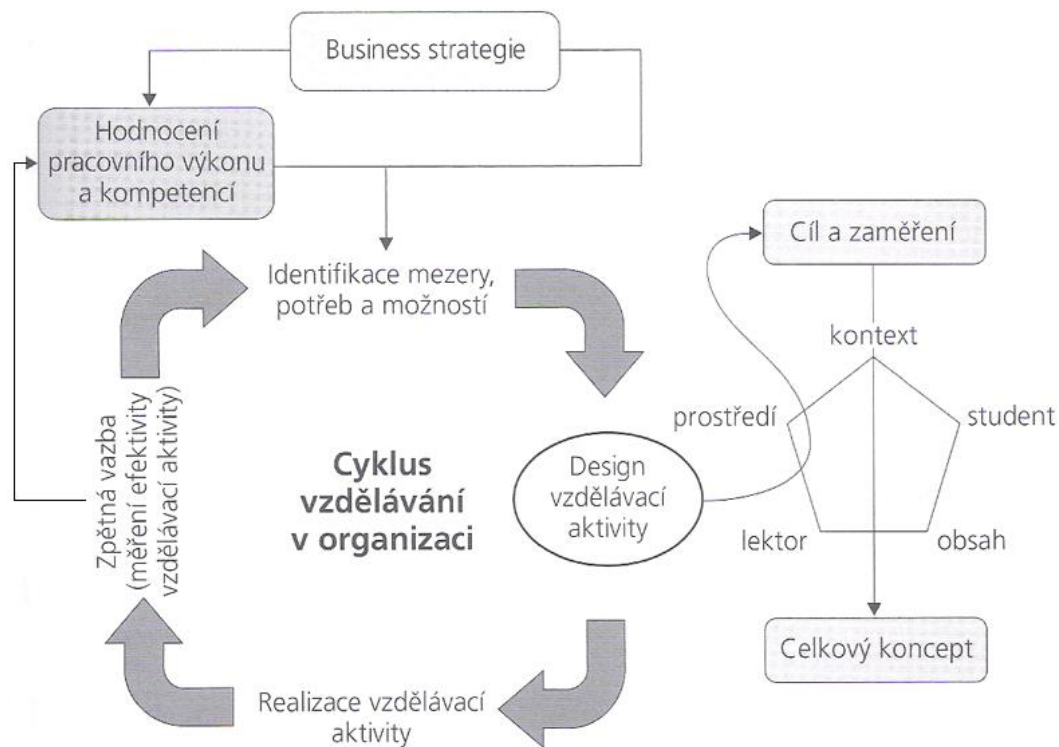


Schéma 6: Systém vzdělávání a design (Hroník, 2007, s. 143)

1.4.2.1 Cíle

Správná formulace cíle je klíčová, protože následně ovlivňuje další kroky přípravy, organizace a realizace vzdělávací akce, což se projeví i ve výstupu z evaluace. Ze správné formulace cíle vzdělávací akce má být dle Bartoňkové zřejmé, jaké cílové skupině účastníků je tato vzdělávací akce určena, jaké změny ve znalostech, dovednostech či postojích mají účastníci dosáhnout, a jak konkrétně se tato změna projeví do jejich výsledného chování. Projev výsledného chování má být vyjádřen aktivními činnostmi, které jsou pozorovatelné, a ze kterých lze stanovit kritéria a požadovanou úroveň výkonnosti, což umožní měření úspěšnosti dosažení cíle vzdělávací akce při její následné evaluaci (2010, s. 136). Rovněž by tak tato formulace měla obsahovat časový termín, prostředí, podmínky a způsob za jakých dojde k prokázání naučeného (Belcourt & Wright, 1998, s. 63-64). Z takto formulovaného cíle jednak vyplývá, jakého tematického okruhu se bude výuka týkat a zároveň vytyčuje

směr, kam soustředit společné úsilí všech podílejících se osob na vzdělávací aktivitě, což může přispívat k motivaci zejména účastníka, ale také lektora. Formulace cíle má vliv na volbu prostředků vzdělávací akce, a to včetně obsahu, forem i didaktických metod. Oblíbenou pomůckou ke správné formulaci cílů nejen učebních je metoda SMART, která akcentuje, aby byly specifické ke konkrétní činnosti; měřitelné – tzn. formulované ke kvantifikovatelnému kritériu; akceptovatelné – tzn. směřované k naplnění potřeby; realistické – s ohledem na všeobecné podmínky, a termínované, tj. splnitelné v potřebném čase (Palán, 2002, s. 219). K učebním cílům rovněž existuje členění dle různých kritérií a dále dle k nim vztaženým úrovním, což může při plánování vzdělávací aktivity formulaci cíle také usnadnit. Dle Palána (2002, s. 219) je v tomto ohledu nejznámějším rozdělení dle domén učení, a to na kognitivní, afektivní a psychomotorické. Pro formulaci cílů v oblasti kognitivní domény je dle Bartoňkové (2010, s. 138) nejpoužívanější metodou jejich klasifikace tzv. Bloomova taxonomie učebních cílů. Pakliže je formulován cíl či i dílčí cíle, lze následně přejít ke specifikaci pěti zmíněných elementů.

1.4.2.2 Pět elementů

K navázání na Hroníkovu myšlenku zohledňování pěti elementů při designu je v následujícím textu nejprve popsáno, jak vymezit učební obsah, z čehož je navázáno na popis dalších elementů a jejich vzájemných vztahů a interakcí, které do plánování vzdělávacích aktivit promlouvají.

Obsah

Při výběru obsahu se dle Bartoňkové (2010, s.145) vychází z požadovaného souboru znalostí, dovedností a kompetencí, kterými by měli účastníci disponovat při vstupu na vzdělávací akci a z cílového souboru korespondujících parametrů, kterými by měli disponovat po jejím absolvování. Bartoňková tak zde hovoří o stanovení profilu účastníka a profilu absolventa, a to v rámci relevantní oblasti kompetencí dle identifikovaných potřeb a formulace cíle. Onen deficit mezi těmito profily by pak měl do značné míry určit množinu obsahu kurzu. I proto je důležité, aby byly skupiny

účastníků na vzdělávacích akcích v rámci možností co nejlépe homogenizovány, a obsah tak byl relevantní účastníkům napříč skupinou. Na základě formulace cíle a mezery mezi zmíněnými profily je dle Bartoňkové následně možné celou množinu obsahu potřebnou pro pokrytí identifikované vzdělávací potřeby rozčlenit do jednotlivých disciplín dle tematických oblastí, a tímto tak utvořit tzv. inventář disciplín. Vhodné je přitom vycházet z příslušného kompetenčního modelu a popisu jednotlivých kompetencí, který může vymezení jednotlivých potřebných disciplín usnadnit. Vymezené učební disciplíny jsou důležitým východiskem pro následný výběr lektora či lektorů, popř. i celostního řešení realizace vzdělávací akce, avšak určitě ne jediným.

Prostředí

Obsah kurzu, vedle definovaného cíle, představuje zásadní východisko při výběru prostředí, v němž by se měla vzdělávací akce realizovat. Pokud je např. obsah zaměřen zejména na změnu ve znalostech a jeho rozsah je úzký, lze přistoupit k realizaci kurzu ve virtuálním prostředí formou e-learningu, a v jiném případě, pakliže je obsah rozsáhlý a zároveň zaměřen na změnu spíše v praktických dovednostech, vhodným prostředím bude příslušné pracoviště, tréninková místnost či simulátor. Do výběru prostředí také výrazněji promlouvá element studenta, vůči jehož profilu či stylu učení je žádoucí vybrat co nejvhodnější prostředí k didaktické transformaci.

Lektor

O lektorovi lze rovněž rozhodovat na základě obsahu, přičemž při jeho volbě lze vycházet z vymezených učebních disciplín v rámci které (či kterých), by měl být odborníkem. Dle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 117-118) se však nelze spoléhat pouze na jejich vysokou úroveň znalostí k vyučovanému tématu, ale měli by také disponovat osobnostními předpoklady k výkonu lektorské činnosti a umět dané téma podat účastníkům správným způsobem. Protože osobnost a činnost lektora má zcela zásadní vliv na průběh následující fáze realizace, považuji za relevantní uvést kompetence, kterými by měl dobrý lektor disponovat. Tyto kompetence uvádím na

základě sloučení výčtu kompetencí andragoga dle Beneše (2014, s. 117) s identifikací kompetencí andragoga dle McLaganovi studie (in Veteška, 2016, s. 182) do čtyř skupin:

- 1) Technické kompetence – tkví ve znalostech, schopnostech a dovednostech z oboru nebo předmětu, který má být vyučován, nemůžou tak být jednotné.
- 2) Metodické kompetence – obnáší schopnost zprostředkování obsahu, tudíž vyhledávat a zpracovávat informace, redukovat data, modelovat a formovat vizi o výuce, a také zvládat formální, logické a informační aspekty výuky.
- 3) Interpersonální kompetence – vztahují se ke zvládnutí komunikace a kooperace s účastníky, obnáší schopnosti navazovat vztahy, prezentovat, klást správné otázky a taky poskytovat zpětnou vazbu a sám reflektovat případnou kritiku.
- 4) Podnikatelsko-manažerské kompetence – obnášejí schopnosti pochopit organizaci, její chování, odvětví působení a fungování, patřičně analyzovat vzdělávací potřeby a náklady a výnosy vzdělávacího procesu. Dále tkví v dovednostech plánovat, organizovat a realizovat vzdělávací akce a provádět jejich evaluace. (Tyto kompetence však nepovažuji za potřebné v plném rozsahu, pokud lektor poskytuje pouze přímou vzdělávací činnost.)

Student

Student je vůči obsahu, prostředí a lektorovi naopak určujícím elementem, jak již bylo nastíněno výše. Účastníkovi je přizpůsoben učební obsah, je vybráno příznivé prostředí k učení a lektor jemu přizpůsobuje svou činnost. Každý účastník je jedinečnou osobností s odlišnými postoji, motivací a preferovaným stylem učení, čemuž by měla být přizpůsobena i didaktická interakce, což klade nároky zejména na lektora kurzu (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 111). Účastník je ale zároveň také rozhodujícím činitelem toho, zda výuka ovlivní jeho znalosti, dovednosti a chování, a zda tedy dojde k naplnění učebního cíle (Mužík, 2011, s. 75).

Kontext

Element kontextu v sobě skrývá potenciál s vlivem na všechny ostatní elementy. Hroník (2007, s. 146) totiž kontextem míní vliv firmy, její strategie a kultury, od kterých se vzdělávání v organizaci odvíjí. Z nejširšího náhledu to může znamenat, že takto pojatý kontext v podstatě předurčuje veškeré ostatní elementy, a také i cíle vzdělávací akce. Aby ale nedošlo k definici kruhem, lze chápat tento element kontextu na úrovni vzdělávacích aktivit spíše jako determinantu sociálního klimatu, za kterého bude akce realizována. Východiskem kontextu vedle strategie a kultury firmy, je také konkrétní situace, význam, účel a příčiny vedoucí k realizaci vzdělávací aktivity. Podoba žádoucího klimatu výuky je tak odlišná mezi např. přípravou pilotů a jiných vysoce kvalifikovaných profesionálů, kterou je vhodné pojímat se vší vážností, a rozvojovým školením podomních prodavačů hrnců, při kterém může být žádoucí klima volné a neformální. Na výše zmíněná východiska a kontext je tak zapotřebí brát při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit ohled, a to stále za účelem účinné didaktické transformace a dosažení stanoveného cíle.

Z formulace cíle a specifikace těchto 5 elementů je dle Hroníka (2007, s. 147) následně možno utvořit celkový koncept představující harmonogram s termíny a časovými dotacemi jednotlivých disciplín v logické a souvislé návaznosti, přičemž se zároveň rozhodne i o jejich způsobu zakončení. Časová dotace každé z disciplín se stanoví na základě náročnosti učiva vzhledem k profilu účastníka, jejich rozsahu a významu ke vzdělávací potřebě. Bartoňková (2010, s. 146) v této souvislosti hovoří o sestavování studijního plánu z inventáře disciplín při vymezování obsahu, který lze následně rozpracovat do podrobněji specifikovaných osnov. Tvorba celkového konceptu je ale dle Hroníka (2007) zapotřebí pouze u komplexních a rozsáhlých vzdělávacích programů trvajících po dobu několika dnů či týdnů a pro krátké jednorázové vzdělávací aktivity bývá nadbytečná. Před započítáním vlastní realizace je však vhodné předem rozhodnout o výběru formy a didaktické metody s ohledem na kritéria jejich volby. Výstupem celé fáze plánování by měl být konsolidovaný dokument zahrnující

shledané informace, který poslouží lektorovi jako podklad pro přípravu a realizaci výuky.

1.4.3 Realizace vzdělávacích aktivit

Z předchozí fáze plánování je projekt vzdělávací akce sice již naplánován, to však ale neznamená, že je zcela připraven k samotné realizaci. Hroník (2007, s. 162) i proto člení fázi realizace do tří dílčích fází, kterými jsou příprava, vlastní realizace a transfer. Bartoňková (2010, s. 168) navíc dodává, že všemi těmito třemi fázemi prostupuje ještě organizační zabezpečení, které v sobě zahrnuje množství nepostradatelných činností, na kterých úspěšná realizace vzdělávací aktivity závisí. Jedná se např. o zajištění propagačních aktivit a informovanosti účastníků, zajištění prostor, v němž bude vzdělávání probíhat, zajištění potřebného technického zázemí a pomůcek pro účastníky, provádění evidence či zajištění dopravy a stravování.

1.4.3.1 Organizace a příprava

Před vlastní realizací je nezbytné připravit účastníky, lektora, učební materiály a potřebné prostředky a pomůcky. Účastníci se o vzdělávací aktivitě potřebují s dostatečným předstihem dozvědět základní informace mezi které patří datum a čas zahájení a místo konání, téma a cíl kurzu s odůvodněním, proč jej absolvovat, jaké aktivity by měly účastníci vykonat před účastí, kdo bude lektorem kurzu a rovněž také kontaktní informace na určenou osobu zajišťující průběh.

Profesionální lektoři z povolání se ke své lektorské činnosti připravují průběžně. Absolvují přitom různá rozvojová školení a sledují nové trendy ve vzdělávání. Tato školení přitom často absolvují z vlastní iniciativy, ale ve specializovaných firmách poskytující lektorské a podobné služby, a rovněž v některých jiných společnostech, které přikládají firemnímu vzdělávání velký význam a doceňují lektorskou práci, bývají tato školení lektorů organizována také z iniciativy zaměstnavatele. V některých organizacích může být absolvování vybraného lektorského školení i podmínkou připuštění k lektorování. To se týká zejména odborníků organizace působících na jiných pracovních místech, kteří

disponují vysokou úrovní technických znalostí a dovedností, které je žádoucí sdílet, a mají tak potenciál působit jako neprofesionální školitelé.

I zkušený a profesně připravený lektor ale potřebuje věnovat čas přípravě na jednotlivé vzdělávací akce a podrobněji probrat určité pasáže a simulovat si plánovaný průběh výuky (Hroník, 2007, s. 162). K této specifické přípravě by organizace měla lektorům poskytnout adekvátní prostor. Lektor si při přípravě nejprve musí pročíst formulovaný cíl, správně jej interpretovat a seznámit se s typem cílové skupiny účastníků a dalšími elementy, které jsou ujasněny již ve fázi plánování. Pokud je zejména cíl formulovaný vágně a nespĺňuje kritéria, která byla popsána výše, je vhodné, aby lektor zažádal pracovníka zodpovědného za plánování, potažmo zadavatele o doplnění potřebných informací. Zejména na základě cíle, ale taky ostatních elementů totiž lektor připraví žádoucí podobu výuky a její prostředky. Při její přípravě lektor sestaví vymezený obsah dané disciplíny do formy učiva tak, aby bylo pro účastníky srozumitelné a snadno zapamatovatelné. Vhodné je přitom začít takovým učivem, které v účastnících zbudí zájem a podpoří jejich pozornost. Dle Mužíka (2011, s. 249) lze obsah členit do učební látky na základě kritérií:

- dle logických návazností, a postupovat na základě podřazených a nadřazených pojmů;
- dle náročnosti, a navazovat od jednoduchého ke složitému;
- dle stupně znalostí, a pokračovat od známého k neznámému;
- či dle postupu induktivního nebo deduktivního, tzn. od konkrétního příkladu k pravidlu či naopak.

Napříč zvolenou strukturou učiva je vhodné průběžně pojmy prokládat jejich vysvětlováním a uváděním do vzájemných souvislostí, což usnadní zapamatování a umožní jejich správné pochopení, které na dráze kognitivní roviny následně otevírá možnost aplikace poznatků do praxe, která by měla být součástí formulace zastřešujícího výkonnostního cíle. Dle Mužíka (2011, s. 250) spočívá na lektorovi

rozhodnout, které tyto pojmy a jejich vzájemné vztahy k výuce použít, a jaké zvolit jejich optimální pořadí k dosažení pochopení.

Po přípravě struktury učiva si následně lektor zvolí, jak koncipuje didaktickou strukturu výuky a blíže specifikuje metodu o které bylo rozhodnuto v předchozí fázi plánování. Lektor si připraví průběh svého výkladu, potřebnou oporu a další učební prostředky k podpoře didaktického procesu, včetně motivace a aktivizace účastníků. Typické prostředky představují studijní materiály jako např. hotová skripta nebo pracovní sešity specificky přizpůsobené zvoleným strukturám učiva a výuky. Standardní součástí většiny výcviků bývají prezentace programu Microsoft PowerPoint, které slouží k podávání učiva v přijatelných dávkách a podporují lektora při výuce. Jak píše Hroník (2007, s. 162-169), mezi prostředky patří také různé učební pomůcky, které slouží ke zvýraznění určité části výuky, a tak podporují zapamatování. Při výběru prostředků je ale třeba dbát na to, aby účastníci nebyli učebními materiály a ostatními technickými pomůckami zahlceni.

1.4.3.2 Vlastní realizace

Po ukončení plánovací fáze a přípravných prací je možné začít s vlastní realizací vzdělávací aktivity. Při jejím zahájení je třeba, aby se lektor, popř. i další angažované osoby představily, a aby byly účastníkům zrekapitulovány cíle a program vzdělávací aktivity. Po zahájení lektor postupuje dle východisek ze stanov plánování a příprav, avšak vždy s ohledem na pracovní klima a schopnosti účastníků přijímat informace. Lektor ve vzdělávání dospělých by na rozdíl od zaběhlých pedagogických standardů měl k jednotlivým účastníkům volit partnerský přístup vyznačující se obousměrnou komunikací a vzájemnou spoluprací. Lektor jakožto andragog nemá být omezen pouze na direktivní styl výuky a podávat učivo jednotnou formou monologu celé skupině účastníků, ale naopak působit v roli facilitátora, který svou činnost přizpůsobuje jednotlivým účastníkům dle jejich motivace, postojů a chování při výuce. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 111) v této souvislosti zmiňují, že každému účastníkovi vyhovuje jiný styl učení. Někteří účastníci mohou dosahovat horších

výsledků v učení pouze v důsledku nevhodně zvoleného způsobu výuky. Proto je důležité, aby lektoři preference stylu účastníků reflektovali, a dle možností upravovali přístup k vyučování. Tato andragogická doporučení kladou zvýšené nároky nejen na osobnostní předpoklady lektora, ale také na časový fond výuky, protože při vzájemné a přizpůsobené interakci mezi lektorem a jednotlivými účastníky nelze při výkladu učiva postupovat stejnou rychlostí jako při jednotvárném monologu, je přitom ale dosaženo vyšší účinnosti didaktické transformace. I tyto časové nároky představují další odůvodnění požadavku na homogenizaci skupin účastníků. Potřeby individuálního přístupu a facilitace si je vědom i Hroník (2007, s. 172), který navíc dodává, že lektor není odpovědný pouze za předání obsahu, ale i za účinnou práci na samotném kurzu a vytvoření aktivního prostředí. Tyto poznatky je tak při vlastní realizaci zapotřebí brát v úvahu. Mimo samotnou činnost lektora je v rámci firemního vzdělávání doporučováno celý průběh realizace vzdělávací akce monitorovat a případně poskytovat lektorovi, potažmo jiným angažovaným osobám okamžitou zpětnou vazbu za účelem nastavení co nejúčinnějšího průběhu směrem k naplnění stanoveného cíle a vzdělávací potřeby. To je ostatně i jeden z přístupů k evaluaci, které jsou uvedeny dále v textu.

Vlastní realizace se uzavírá dle stanoveného způsobu zakončení vzdělávací aktivity ve fázi plánování. Způsob zakončení může představovat vykonání závěrečné zkoušky v různých podobách na základě čehož je účastníkovi v případě jejího úspěšného složení vydán doklad o úspěšném absolvování vzdělávací aktivity.

1.4.3.3 Transfer

Účelem transferu po skončení vlastní realizace je podpořit zapamatování a zpracování získaných poznatků či nabytých dovedností tak, aby je účastníci dokázali dlouhodobě a správně prakticky aplikovat. Dle Buckleyho a Capla (2004, s. 177-178) totiž bývá samotný průběh školení velmi intenzivní, ale pokud se naučené po ukončení kurzu nepoužívá, dochází k jejich postupnému rozkladu, v důsledku čehož vynaložené úsilí a náklady na vzdělávací aktivitu přicházejí vniveč. Proto je doporučováno navrhnout

a zadat opatření transferu, která i po skončení vzdělávací aktivity umožní účastníkům své znalosti a dovednosti udržovat, potažmo i prvotně aplikovat a prohlubovat. Tato opatření mohou tkvět v zadání nebo doporučení různých činností či cvičení účastníkům, které by měly konat po ukončení, ale i během kurzu. Hroník (2007, s. 174) v této souvislosti navrhuje např. písemné formulace poznatků během vlastní realizace a utvoření tzv. databanky know-how. Podobně dle Hroníka může posloužit také fotodokumentace či videozáznamy z kurzu, které mají potenciál oživovat si dění a získané poznatky.

Ukončením fáze realizace včetně transferu dojde v ideálním případě k dosažení stanoveného učebního cíle, naplnění identifikované vzdělávací potřeby, a tím i dosažení změn v chování zaměstnance, které povede k jeho požadovanému výkonu stanovenému již ve fázi analýzy a identifikaci vzdělávacích potřeb. Zda došlo k výše uvedenému a zda se vzdělávání oplátilo lze zjistit provedením evaluace vzdělávání, což je dalším krokem systému vzdělávání, a tím i samotných vzdělávacích aktivit.

1.4.4 Evaluace vzdělávacích aktivit

Evaluace vzdělávání je komplexní proces pokoušející se měřit celkové přínosy a náklady vzdělávacích aktivit, v rámci kterého tak lze vyhodnotit jednak účinnost v hlediscích didaktických, tzn. zda a v jaké míře byly uspokojeny identifikované vzdělávací potřeby, a jednak účinnost ekonomickou, a tak zjistit, zda se vynaložení finančních nákladů na uskutečnění vzdělávací aktivity vzhledem k jejím přínosům ekonomicky oplátilo (Bartoňková, 2010, s. 181). Toto tvrzení je tak v souladu s důvody k provádění hodnocení ve vzdělávání, které shrnují Belcourtová a Wright (1998, s. 182). Hodnocení se dle těchto autorů provádí:

- ke zjištění, zda vzdělávací aktivita splnila očekávané cíle či vyřešila problém;
- k identifikaci silných a slabých stránek vzdělávací aktivity;
- pro určení nákladů a přínosů vzdělávací aktivity a s tím spojených hodnocení, která pomáhají zjistit, jaká technika změny je z hlediska nákladů nejúčinnější;

- k pomoci manažerům zjistit, kteří zaměstnanci budou mít ze vzdělávací aktivity největší užitek;
- k posílení dosažení očekávaných výsledků mezi účastníky;
- a k posílení důvěry v hodnotu a smysl vzdělávání v podniku.

Na tato tvrzení navazují také Armstrong a Taylor (2015, s. 367), kteří uvádějí, že evaluace je prováděna za účelem posouzení účinnosti procesů vedoucích k dosažení formulovaných cílů v rámci konkrétní vzdělávací aktivity a nalezení míst ve vzdělávání, kde je možné dosáhnout zlepšení tak, aby bylo další vzdělávání ještě účinnější. To je velmi důležitý poznatek, protože opodstatňuje zakotvení evaluace do samotného cyklu systému vzdělávání. Cílem evaluace v rámci tohoto systému tedy není pouze vyhodnocení vzdělávání samo o sobě k jeho případné obhajobě u držitelů rozpočtu firmy, ale také následné využití jejího výstupu k dosažení vyšší účinnosti celého procesu vzdělávání ve všech jeho aspektech. Tímto tak navazuji na potřebu modifikace analýzy vzdělávacích potřeb, zmíněné v příslušné kapitole, evaluace ale promlouvá i do fází plánování a realizace.

Blíže oblasti evaluace vzdělávání shrnuje Bartoňková (2010, s. 183). V rámci systému vzdělávání tak lze hodnotit:

- vstupy – prvky, na kterých se podílejí tvůrci VA a přednášející (obsah VA, studijní materiály, nástroje, metody a techniky);
- výstupy – nastalou změnu v důsledku absolvování vzdělávací akce (co se absolvent VA naučil);
- kontext – za jakých souvislostí se VA uskutečňuje;
- organizaci VA;
- proces výuky – zkušenost, kterou účastník během VA prochází.

K vyhodnocení některých z výše uvedených oblastí lze využít konkrétní přístupy, modely a metody. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 136-137) uvádí následující přístupy, pomocí kterých lze sledovat:

- 1) Před vzdělávací aktivitou:
 - počet lidí, kteří projeví o danou vzdělávací aktivitu zájem;
 - počet lidí, kteří se na vzdělávací aktivitu skutečně přihlásili.
- 2) Při ukončení vzdělávací aktivity:
 - spokojenost účastníků se vzděláváním;
 - měřitelnou změnu znalostí či dovedností účastníků;
 - schopnost řešit simulované situace;
 - ochotu a odhodlání využít získané znalosti a dovednosti.
- 3) S časovým odstupem několika týdnů po ukončení vzdělávací aktivity:
 - spokojenost účastníků;
 - udržení získaných znalostí a dovedností;
 - osvojení schopnosti řešit simulované situace;
 - ochotu využívat získané znalosti a dovednosti v praxi.

Poskytnutí časového odstupu poskytuje účastníkům patřičný prostor ke zpracování zkušenosti ze vzdělávání a umožňuje tak jejich vyjádření spokojenosti zbavené o zkreslující efekt prvního dojmu. Pomocí časového odstupu lze také zhodnotit, zda si účastníci získané znalosti a dovednosti uchovali či lépe osvojili jejich vyzkoušením a aplikací v praxi, popř. zda toho byli a jsou i nadále ochotni.

Při hodnocení procesu výuky lze hodnotit také samotnou činnost lektorů prostřednictvím hospitací. Dle Mužíka přitom není cílem hospitací pouze samotné okamžité hodnocení, ale také účinné ovlivňování lektorů ke zdokonalování jejich lektorské činnosti. Při hospitaci lze posuzovat obsah výuky, metodickou stránku výuky, celkové vystupování lektora apod. Hospitaci by měli provádět pouze odborně zdatní pracovníci pro příslušné téma školení (Mužík, 2011, s. 262).

Přístupů k evaluaci ve vzdělávání však existuje mnoho. Přehled, který rozlišuje 8 hlavních přístupů k evaluaci vzdělávání uvádí Bartoňková (2010, s. 183). Tyto přístupy jsou uvedeny v následující tabulce 1.

| | | | |
|----|----------------|------------------------|---|
| 1. | přístup | z hlediska času | <ul style="list-style-type: none"> • evaluace před začátkem vzdělávání • evaluace v průběhu vzdělávání • evaluace na konci vzdělávání • evaluace po skončení vzdělávání |
| 2. | přístup | z hlediska účelu | <ul style="list-style-type: none"> • evaluace ex ante • evaluace ex post |
| 3. | přístup | z hlediska fází a cílů | <ul style="list-style-type: none"> • evaluace formativní • evaluace sumativní |
| 4. | přístup | z hlediska zadavatele | <ul style="list-style-type: none"> • evaluace externí • evaluace interní |
| 5. | přístup | z hlediska úrovně | <ul style="list-style-type: none"> • reakce • učení • chování • výsledky |
| 6. | přístup | z hlediska úrovně | <ul style="list-style-type: none"> • reakce • učení • chování • výsledky • hodnoty |
| 7. | přístup | z hlediska autorství | <ul style="list-style-type: none"> • evaluace subjektivní • evaluace objektivní |
| 8. | přístup | z hlediska trvání | <ul style="list-style-type: none"> • evaluace krátkodobá • evaluace dlouhodobá |

Tabulka 1: Přístupy k evaluaci vzdělávání (zpracováno dle: Bartoňková, 2010)

1.4.4.1 Kirkpatrickův model evaluace

Evaluace vzdělávání může probíhat na různých úrovních – od snazšího sledování okamžité reakce účastníků, až po složitější zkoumání dopadů VA na výkon organizace (Armstrong & Taylor, 2015, 368). Nejznámějším a v kontextu firemního vzdělávání nejužívanějším víceúrovňovým přístupem je Kirkpatrickův model evaluace.

Kirkpatrickův model je složen ze čtyř úrovní, přičemž na jednotlivých úrovních jsou vyhodnocovány oblasti (Belcourt & Wright, 1998, s. 183):

- 1) Reakce – zda se účastníkům VA líbila;
- 2) Učení – zda se účastníci naučili, co bylo zamýšleno;
- 3) Chování – zda účastníci použili naučené na pracovišti;
- 4) Výsledky – zda vlivem VA došlo ke změně ve výkonu organizace.

Ve kterých úrovních bude evaluace provedena závisí především na významu a rozsahu konkrétní vzdělávací aktivity, avšak i na přístupu samotné organizace ke vzdělávání a evaluaci. Dle Bartoňkové je z hlediska firemního vzdělávání a didaktiky

ideální provést evaluaci ve všech úrovních. Platí však, že čím vyšší je úroveň, tím je evaluace obtížněji proveditelná, avšak zároveň jejich východiska více hodnotná než ta z nižších úrovní, a zároveň čím obtížněji se evaluace na dané úrovni provádí, tím jsou v praxi méně často realizovány (2010, s. 186).

Reakce

Hodnocení na úrovni reakce, jak již bylo naznačeno výše, je nejužívanějším a nejoblíbenějším přístupem k evaluaci, a to především pro její snadný sběr a analýzu dat. Sběr se typicky provádí tak, že je účastníkům po ukončení vzdělávací aktivity rozdán dotazník, do kterého mohou vyjádřit míru své spokojenosti s obsahem, projevem lektora, prostředím, učebními prostředky, popř. organizací vzdělávací aktivity aj. Belcourtová a Wright (1998, s. 186) radí, že by k vyplnění dotazníku na konci vzdělávací aktivity mělo být účastníkům poskytnuto dostatek časového prostoru, aby mohli odpovídat uvážene, a rovněž by na dotazníku mělo být ponecháno větší místo pro obsáhlejší zpětnou vazbu. Zde lze vzhledem k pokročilým technologickým možnostem dnešní doby dodat, že na místo požadování vyplnění dotazníků na konci vzdělávací akce, se jeví jako vhodnější jeho zaslání např. e-mailem s několikadenním časovým odstupem, a to zejména proto, že účastníci mohou být na konci intenzivnější vzdělávací aktivity unavení, a tak ne příliš motivováni k poskytnutí hodnotných odpovědí. Nevýhodou v tomto případě ale může být jejich nízká návratnost. Přínosem této metody je poskytnutí rychlé zpětné vazby, ze které lze provádět případné úpravy dalšího vzdělávání. Dle mnohých odborníků se tato metoda ale jeví jako pochybná, protože často zachycuje spíše celkovou atraktivitu kurzu nežli její objektivní přínos. Dle Belcourtové a Wrighta (1998, s. 184) však může mít stále význam, pakliže jsou důkladně promyšleny formulace a struktura otázek.

Učení

Na úrovni učení je měřeno množství naučeného v rámci vzdělávací aktivity. Mužík (2011, s. 296) hovoří o vyhodnocení, do jaké míry byly rozšířeny znalosti, zlepšeny dovednosti či změněny postoje. Jak uvádí Belcourtová a Wright, nejlepším způsobem

měření učení je podrobení účastníků znalostním či dovednostním testům před zahájením a po ukončení vzdělávací aktivity, přičemž se vychází z rozdílu ve výsledcích těchto testů. Jakékoliv zlepšení ve výsledcích testů je možné pokládat za důsledek absolvování VA (1998, s. 186). S tímto tvrzením lze souhlasit. Testování může v oblastech znalostí probíhat klasickou písemnou či ústní zkouškou, v oblasti dovedností jsou pak vhodné výkonnostní testy, jako jsou např. simulace reálných situací, které jsou typické při přípravách pilotů, nebo metody hraní rolí, které jsou využívány při zkoušení vyjednávacích či prodejních dovedností. Nejobtížněji kvantifikovatelnou oblastí je oblast postojů. Dle Buckleyho a Capla (2004, s. 199) je při měření změn v postojích rovněž vhodné provést testy před začátkem a po skončení školení, avšak v druhém případě s delším časovým odstupem od skončení kurzu. Využít lze přitom testy obsahující odlišné sémantické stupnice, přičemž školený projevuje své postoje tím, že přiřkládá význam či hodnotu různým pojmům. Dle Belcourtové a Wrighta (1998, s. 188) je však ve všech případech prvotně důležité, aby testy byly vztaženy k učebním cílům, které byly specifikovány v měřitelných jednotkách.

Chování

Na třetí úrovni je vyhodnocováno, do jaké míry jsou získané znalosti a dovednosti promítnuty do chování pracovníka, tzn. zda pracovník správně využívá naučené v konkrétní pracovní situaci. Dle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 146) totiž účastníci mohou být při testech a simulacích úspěšní, ale nemusejí už získané poznatky správně aplikovat do praxe, a naopak. Evaluaci na této úrovni je vhodné provést s časovým odstupem několika týdnů až měsíců, aby absolventi vzdělávací aktivity měli dostatečný prostor nově naučené dovednosti vyzkoušet a předvést v praxi (Belcourt & Wright, 1998, s. 189). Metody, kterými lze měřit dopady učení na výkonnost jednotlivců uvádí Vodák a Kucharčíková (2011, s. 147-150), přičemž se jedná např. o strukturované rozhovory s účastníky a jejich vedoucími, dotazníky pro účastníky a vedoucí, odhady přínosů vzdělávací akce, a 180, 360 a 540stupňová vazba.

Výsledky

Poslední a nejobtížnější úrovní evaluace v rámci Kirkpatrickova modelu je měření dopadu vzdělávací aktivity na výkonnostní ukazatele organizace. Dle Armstronga a Taylora (2015, s. 369) zde musí vyhodnocování rovněž probíhat před zahájením i po skončení vzdělávací aktivity, přičemž se sleduje míra zlepšení v podnikových ukazatelích relevantních k jejím učebním cílům. Ve skutečnosti však takto prokázat míru přínosu není snadné, protože se do podnikových ukazatelů promítá celá řada jiných faktorů, které mohou skutečný účinek vzdělávání zkreslit, a oddělit tyto faktory pro přesnější vyhodnocení nebývá snadné. Jakožto prostředek vyhodnocování celkového dopadu vzdělávání na výkon organizace je dle Armstronga a Taylora (2015, s. 369) některými odborníky prosazován jednoduchý ukazatel návratnosti investic RoI (Return on Investment), který demonstruje rentabilitu vzdělávání vyjádřením návratnosti investic v procentech. Tento ukazatel lze vypočítat pomocí vzorce:

$$\text{RoI} = \frac{\text{přínosy ze vzdělávání (Kč)} - \text{náklady na vzdělávání (Kč)}}{\text{náklady na vzdělávání (Kč)}} \times 100$$

Problém užití tohoto výpočtu tkví v tom, že je nutno vyjádřit přínos ze vzdělávání ve financích, což na rozdíl od vyjádření nákladů bývá obtížné. Při pokusu o takové vyjádření přínosu je znovu zapotřebí brát v potaz specifické zacílení vzdělávání a vycházet ze změn v příslušných tvrdých ukazatelích. Je-li tedy vzdělávání zacíleno např. na zvyšování povědomí o zákaznících a zlepšování přístupu k nim, pak lze přínosy sledovat na změnách v ukazatelích měřících jejich počet, spokojenost či výši jejich útraty (Armstrong & Taylor, 2015, s. 369).

K přesnějšímu stanovení přínosu vzdělávání se jako vhodné jeví použití metody kontrolní skupiny, kterou popisuje Vodák a Kucharčíková (2011, s. 154). Metoda tkví v porovnání výkonnosti skupiny, která absolvovala vzdělávací aktivitu s kontrolní skupinou, která se jí nezúčastnila. Při vhodně zvolených skupinách tato metoda umožní eliminaci zkreslení výkonnostních ukazatelů dopadem jiných faktorů, a tak je

možné zvýšení výkonnosti skupiny, která se vzdělávací aktivity zúčastnila, pokládat za důsledek vzdělávání. Přínos vzdělávání pak může být lépe patrný z rozdílu vybraných kvantifikovatelných ukazatelů obou skupin.

2 Případová studie

Případové studie poskytuje deskripci nastavení systému vzdělávání ve vybraném koncernu doplněnou o hodnocení jeho fungování v praxi z pohledu interních neprofesionálních lektorů, kteří v rámci tohoto systému působí, a který tak má na jejich lektorskou činnost zásadní dopad. Metoda explorativní studie se jeví jako vhodná k průzkumu vztahů mezi nastavením systému vzdělávání a spokojenosti lektorů s dopady tohoto nastavení do praxe (srov. Mareš, 2015; Hendl, 2005). Případem této studie je tak systém vzdělávání v koncernu a jeho hodnocení z pohledu lektorů. Výzkumná otázka studie přitom zní: Jak interní lektoři hodnotí systém vzdělávání ve fázích přípravy, organizace, realizace a vyhodnocení vzdělávacích aktivit? Tato formulace výzkumné otázky přitom předpokládá potřebu prvotního popisu systému vzdělávání a jeho jednotlivých částí. Výzkumná otázka směřuje pouze k hodnocení těch fází systému vzdělávání, které bezprostředně souvisejí s lektorskou činností, případová studie se proto blíže nezabývá fází analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb, se kterou lektoři běžně při své činnosti nepřicházejí do styku. Na základě tohoto průzkumu by měla být možná identifikace případných nedostatků a formulace otázek či hypotéz k dalšímu výzkumu.

V rámci případové studie je nejprve představen vybraný koncern a popsána jeho personalistika, strategie řízení lidských zdrojů, personální politika a firemní kultura ve vazbě na firemní vzdělávání, což představuje kontext studovaného případu. Popis tohoto kontextu je založený na analýze příslušných dokumentů koncernu a zdroje, kterými jsou Firemní kultura (KX, 2019b), Organizační struktura (KX, 2022a), Personální politika (KX, 2019a), Řízení lidských zdrojů (KX, 2021), Strategie řízení lidských zdrojů (KX, 2019), Životní cyklus zaměstnance (KX, 2021c), Výroční zpráva (2022) a Intranet KX (KX, n.d.). Při analýze těchto dokumentů byly vyhledány informace, ze kterých je možné utvořit popis dráhy od firemní strategie k systému vzdělávání společně s dopady na vzdělávání zaměstnanců v koncernu

s ohledem na výzkumnou otázku. Tyto informace byly následně provázány s teoretickou částí práce.

Následná deskripce implementovaného systému vzdělávání, vychází především z analýzy interních dokumentů upravujících vzdělávání v koncernu mimo jisté specifické oblasti, kterými se studie nezabývá. S identifikací těchto dokumentů za účelem průzkumu dopomohl expert vzdělávání koncernu. Těmito dokumenty jsou Řízení kvalifikací a vzdělávání (KX, 2021a), Zajištění vzdělávání zaměstnanců (KX, 2021d), Zajištění vybraného vzdělávání (KX, 2022a), Lektorská a instruktorská činnost (KX, 2021e), Pedagogické zásady pro práci lektora teoretické a profesní přípravy (KX, 2019d), Požadavky na kvalifikaci lektorů a instruktorů (KX, 2020), Správa dokumentů typu výcvikový program/popis kvalifikace (KX, 2021b), Popis kvalifikace (KX, 2021g), Výcvikový program (KX, 2021f), Zpětná vazba ze vzdělávacích aktivit (KX, 2019c) a Metodický manuál k hospitaci (KX, 2018). Informace byly rovněž převzaty z Intranetu KX (KX, nd.). Při analýze dokumentů byly vyhledány a interpretovány veškeré informace týkající se vzdělávání v koncernu mimo jistou dodatečně upravovanou odbornou oblast. Dle kritérií vztahu informací k systému vzdělávání na úrovni vzdělávacích aktivit, lektorské činnosti a relevanci k samotné výzkumné otázce byly vybrány a zpracovány nejpodstatnější informace k utvoření přehledné deskripce systému vzdělávání (srov. Hendl, 2005). U částí deskripce, ke kterým jsou přikládány komentáře lektorů je přitom mimo fázi realizace vycházeno ze všech dostupných informací relevantních k daným komentářům. Struktura deskripce je přitom utvořena tak, aby zachycovala návaznost a vztahy jednotlivých procesů a činností, tak jak jsou stanoveny v interních dokumentech, místy jsou však informace k některým činnostem přiřazeny k příslušným kapitolám, tak aby byla zachována přehlednost případové studie a odpovídající návaznost na teoretickou část.

Utvořená deskripce je doplněna o komentáře 4 interních lektorů, které byly získány při provedených polostrukturovaných rozhovorech. Tyto komentáře ilustrují hodnocení příslušných oblastí systému vzdělávání lektory, čímž je průběžně zodpovídána výzkumná otázka. Před rozhovory proběhla mezi výzkumníkem

a respondenty krátká komunikace, při které byli seznámeni s kontextem a cíli výzkumu, a také se stručnou teorií a praxí systému vzdělávání, načež projevíli souhlas s poskytnutím rozhovoru podpisem předepsaného dokumentu (Příloha C). Otázky k rozhovorům byly zformulovány na základě provedené deskripce a rozčleněny do kategorií přípravy, organizace, realizace a vyhodnocování vzdělávacích aktivit. Struktura těchto otázek je přiložena jakožto Příloha E. Shodně jsou kategorizovány také získané informace. Z rozhovorů byly pořízeny zvukové záznamy, ze kterých byly zhotoveny doslovné přepisy. Zvukové záznamy a doslovné přepisy uchovává autor práce u sebe a nejsou k této práci přiloženy. Vzhledem k tomu, že z normy APA nejsou jednoznačně zřejmá pravidla pro citaci přepisů rozhovorů, jsou za sdělení respondentů do jednoduchých závorek uváděny jejich identifikace (tj. Respondent 1, 2, 3, 4) odkazující na příslušný přepis rozhovoru. Základní údaje o respondentech jsou uvedeny dále v případové studii (s. 60-61). Vzhledem k lepší čitelnosti textu jsou doslovná sdělení respondentů z přepisů rozhovorů podrobena dodatečné transkripci. Transkripce byla provedena tak, aby byl zachován kontext a význam sdělení. Příklad dodatečné transkripce doslovného přepisu je společně s vysvětlující legendou užívaných značení přiložen jakožto Příloha D. S touto přílohou je vhodné se před pokračováním čtení studie seznámit.

2.1 Úvod studie a představení koncernu

Jak již bylo naznačeno výše, vybraným subjektem, v rámci kterého je systém vzdělávání analyzován a hodnocen, je velký koncern sdružující několik organizací a obchodních jednotek pro které je uplatňováno jednotné koncernové řízení. Vybraný koncern je anonymizován, není proto možné blíže konkretizovat či vymezit jeho předmět podnikání a s ním související zájmy. Lze ale uvést, že tento koncern je velkým ekonomickým subjektem, který v rámci svého předmětu podnikání poskytuje široké portfolio produktů a služeb jak pro občany, tak další organizace. Prostřednictvím jednotného koncernového řízení jsou prosazovány a naplňovány společné koncernové zájmy, čehož je dosahováno vydáváním závazných pokynů. Obecnými nástroji

koncernového řízení jsou společné a vnitřní dokumenty řídící osoby koncernu určené i pro řízené osoby. Oblasti a činnosti prostřednictvím kterých jsou naplňovány koncernové cíle a zájmy jsou upravovány řídicími dokumenty, jako jsou kupříkladu směrnice, standardy, pokyny, postupy a metodiky (KX, 2022).

V koncernu jsou vzhledem k rozsáhlému předmětu jeho podnikání a zároveň jeho velikosti zaměstnávány tisíce zaměstnanců provádějících velmi široké spektrum odborných činností. To bezesporu představuje vysoké požadavky na potřeby nejrůznějších znalostí a dovedností zaměstnanců, které jsou navíc často velmi specifické danému organizačnímu a pracovnímu prostředí. Z tohoto je zřejmé, že potřebu pracovníků s požadovaným profilem nelze zcela pokrýt jejich získáváním z pracovního trhu, a je tak zapotřebí je vzdělávat, rozvíjet, a motivovat k výkonu specifických odborných činností vedoucích k dosahování vysokých cílů koncernu, které navíc nenesou pouze ekonomický charakter ve smyslu maximalizace ziskovosti, ale obsahují také důraz na dlouhodobou společenskou prospěšnost a ekologickou udržitelnost. Těchto potřeb si je koncern dobře vědom, a proto je v něm zaveden rozsáhlý strategický model firemního vzdělávání, který představuje jeden z prostředků k naplnění svého poslání, vize a strategie (KX, 2022).

2.2 Personalistika

Před deskripcí vzdělávání v koncernu je nejprve vhodné představit strukturu personálního zajištění personalistiky, její působnosti a členění do jednotlivých útvarů v několika úrovních. Blíže jsou představeny pouze ty útvary personalistiky, které se podílejí na procesech vzdělávání v koncernu, a to včetně identifikace vzdělávacích potřeb zaměstnanců, která ale již dále v rámci výzkumu blíže analyzována nebude. Rovněž jsou také stručně představena relevantní východiska strategie řízení lidských zdrojů (dále ŘLZ), personální politiky a firemní kultury, protože spoluutváří kontext, za kterého je vzdělávání v koncernu uskutečňováno.

Poslání personálního útvaru tkví v zabezpečování a rozvíjení lidských zdrojů s respektováním veškerých stanovených bezpečnostních požadavků a rovněž

v zajišťování činností personální administrativy (KX, 2022a). V čele útvaru personalistiky stojí její ředitel, jehož podřízenými jsou manažeři útvarů odměňování, personálních služeb, rozvoje lidských zdrojů (dále RLZ), Human Resources Front Office (dále HR FO), pracovněprávních vztahů a mnoha dalších (KX, n.d.). Z těchto útvarů jsou blíže představeny a dále rozčleněny především útvary, které se podílejí na interním procesu řízení kvalifikací a vzdělávání, ze kterého následně vychází samotné zajištění vzdělávacích aktivit.

Těmito útvary jsou (KX, n.d.):

1) Útvar rozvoje lidských zdrojů

Tento útvar se dále člení na:

a) Útvar řízení kvalifikací

V čele tohoto útvaru stojí vedoucí, pod kterým jsou sdruženi koordinátoři a experti rozvoje. Tito zaměstnanci působí v rolích specialistů vzdělávání, metodiků kvalifikací, metodiků vzdělávání či správců dokumentů typu výcvikový program/popis kvalifikace (dále VP/PK) se zaměřením na oblast odborného vzdělávání (KX, 2021a).

b) Útvar rozvojových aktivit

Pod vedoucím tohoto útvaru jsou rovněž koordinátoři a experti rozvoje působících v roli specialistů a metodiků vzdělávání, avšak také v roli žadatelů o vzdělávací aktivity. Působnost útvaru se, jak jeho název napovídá, týká oblasti rozvoje ve smyslu rozšiřování kvalifikací a formování osobností. Toto rozdělení působnosti tedy odpovídá dvěma základním oblastem firemního vzdělávání dle Bartoňkové (2010) a Koubka (2007).

c) Útvar rozvoje a diagnostiky

V tomto útvaru se nacházejí psychologové a příslušní HR experti, jejichž působnost tkví především v zajištění ověřování psychologické způsobilosti pro vybrané profese a s tím souvisejících činností (KX, 2022a).

Jak může být zřejmé, útvar RLZ představuje jedno z odborných center ze složky Centers of Excellence, v níž působí specialisté pro specifické personální činnosti.

2) Útvar HR Front Office

Tento útvar vede manažer, který má pod sebou vedoucí útvarů rozdělených zejména dle divizí koncernu. V tomto útvaru jsou sdružení konzultanti lidských zdrojů a HR business partneři v roli generalistů, kteří poskytují služby personálního poradenství svěřeným obchodním jednotkám koncernu a dalším zákazníkům dle regionů.

3) Útvar personálních služeb

Jedná se o rozsáhlý útvar zajišťující personální a mzdovou administrativu, pracovněprávní náležitosti zaměstnanosti, realizaci zaměstnaneckých výhod, evidenci pracovní doby a zdravotní způsobilosti zaměstnanců, ale také podporu řízení personálních činností a procesů (KX, 2022a).

Uvedené uspořádání útvarů personalistiky tak odpovídá třísloužkovému modelu představeného v teoretické části. Do procesů firemního vzdělávání koncernu ale vstupují i zaměstnanci mimo útvar personalistiky. Jsou jimi manažeři či vedoucí útvarů liniového řízení konkrétních obchodních jednotek nebo společností, kteří figurují jako zadavatelé vzdělávání, a kteří se mohou spolupodílet na všech fázích zajišťování vzdělávacích aktivit s dopadem na jejich útvar (KX, 2021a).

Je ale důležité zmínit, že v koncernu není uplatňováno řízení funkční, ale řízení procesní. Vzhledem k tomuto je působnost personalistiky rozdělena do tří procesních oblastí, které jsou napříč jejich procesními diagramy vzájemně komplexně provázány. Těmito oblastmi jsou řízení lidských zdrojů, životní cyklus zaměstnance a služby personální administrativy (KX, 2022a). Vzdělávání v koncernu je přitom upravováno prvními dvěma zmíněnými oblastmi, avšak vzhledem k teoretickému ukotvení práce je deskripce strukturovaná dle procesního diagramu řízení lidských zdrojů, který zachycuje dráhu od strategie řízení lidských zdrojů ke vzdělávání zaměstnanců, což odpovídá i struktuře teoretické koncepce. Při analýze přitom zohledňuji prostupující administrativu a navazuji na proces zajišťování vzdělávacích aktivit, který se ale již formálně nachází v procesní oblasti životního cyklu zaměstnance (KX, 2021c). Vybrané činnosti a zodpovědnosti liniových manažerů i pracovníků útvarů personalistiky

související se zajišťováním vzdělávacích aktivit jsou popsány až při analýze jednotlivých procesů a jejich částí. Pro vizualizaci dráhy od strategie ŘLZ ke vzdělávání zaměstnanců uvádím následující zjednodušené schéma zpracované dle procesního diagramu řízení lidských zdrojů uvedeném v dokumentaci KX (2021):

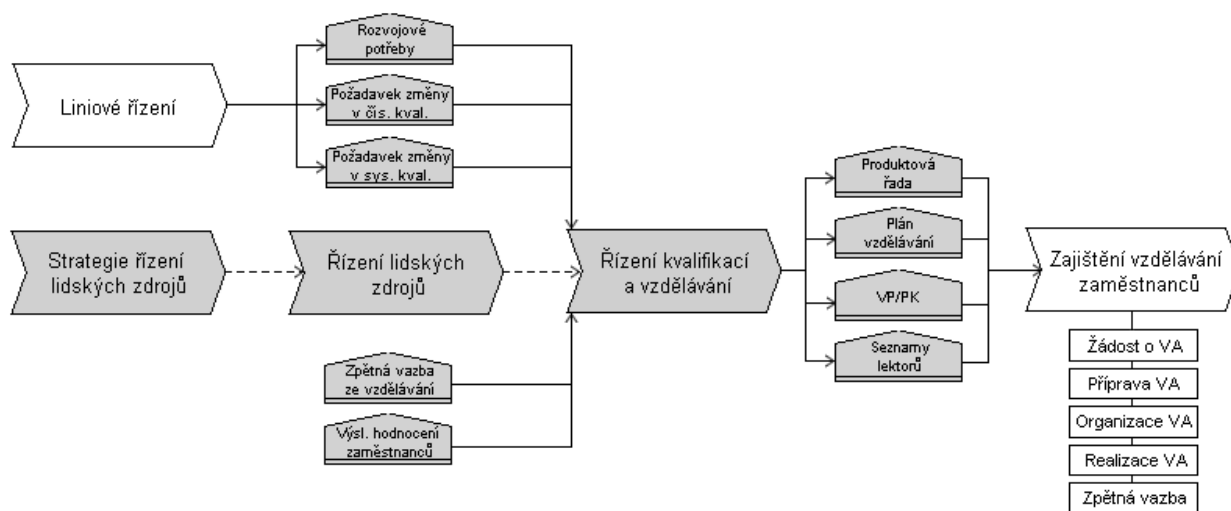


Schéma 7: Procesní dráha ke vzdělávání zaměstnanců (zpracováno dle: KX, 2021)

2.2.1 Strategie řízení lidských zdrojů, personální politika, firemní kultura

Strategie řízení lidských zdrojů vychází ze zastřešující korporátní strategie, platné legislativy ČR a EU, a rovněž také z pravidelného hodnocení kvality poskytovaných personálních služeb prostřednictvím zpětné vazby od vedení divizí koncernu a dalších řízených společností, které tak umožňuje její pravidelnou revizi a případnou úpravu k dosahování lepších výsledků. Strategie řízení lidských zdrojů je utvářena za účelem nastavení výchozích podmínek pro realizování personálních činností. Toho je dosahováno stanovením strategických dlouhodobých priorit personálního útvaru prostřednictvím vytvoření koncepce lidských zdrojů, formulací zásad personální politiky, nastavením principů firemní kultury a požadovaných projevů chování zaměstnanců a určením individuálních úkolů personálního útvaru pro daný rok. (KX, 2019)

Strategie ŘLZ rovněž zadává tvorbu personálního plánu, který definuje počet zaměstnanců k zajištění výkonu veškerých činností ve všech řízených subjektech pro příslušné období. Personální plán vychází jednak z přijaté koncepce řízení lidských

zdrojů, a jednak z potřeb interních zákazníků, ke kterým jsou personální služby směřovány na základě příslušné smlouvy (SLA). Rovněž je přitom zohledňováno hodnocení dosavadně poskytovaných služeb ze zpětné vazby. Personální plán vstupuje do následného procesu řízení vzdělávání a kvalifikací. Utváří jej manažer útvaru řízení výkonnosti za spolupráce zaměstnanců útvaru HR FO, tj. HR business partnerů jednotlivých obchodních subjektů. Ve strategii jsou následně zakotveny i další činnosti, které však v rámci této studie nepovažuji za potřebné zmiňovat.

Stručně lze uvést také některá poselství personální politiky koncernu týkající se kompetencí zaměstnanců a jejich rozvoje, protože ta vedle strategie také významně promlouvá do procesů vzdělávání. Personální politika spoluutváří kontext, který je výrazným elementem promlouvajícím do designování vzdělávacích aktivit, jak již bylo uvedeno v teoretické části v souladu s poznatky Hroníka (2007). V úvodu dokumentu ustanovující zásady personální politiky (KX, 2019a) stojí:

„Zaměstnanci [našich] společností..., jejich znalosti a dovednosti, výkonnost, schopnosti a chování v souladu s firemními principy jsou klíčovým faktorem úspěšného a bezpečného naplnění [našeho] poslání, mise a strategie...“

Z tohoto výkladu kompetencí zaměstnanců jako klíčového faktoru naplňování poslání, mise a strategie společnosti lze dedukovat, že si společnost svých zaměstnanců váží a jeví o ně a jejich kompetence zájem, a tak i pravděpodobně směřuje úsilí k jejich udržení a dalšímu rozvoji, což se projeví i do nastavení personálních činností. To je podpořeno také některými stanovenými zásadami personální politiky (KX, 2019a), ve kterých je souhrnně zmíněno, že společnost řídí klíčové znalosti a zkušenosti zaměstnanců a předchází jejich ztrátě, a zároveň rozvíjí jejich dovednosti, které vedou k dosažení stanovených cílů a chování v souladu s žádoucí firemní kulturou, která je rovněž popsána příslušným dokumentem.

Firemní kultura (KX, 2019b) stanovuje několik firemních principů, které s ohledem na anonymizaci společnosti nelze uvést. Tyto principy jsou rozepsány do žádoucích projevů chování v úrovních strategického managementu, vedoucích a zaměstnanců. Pro účely nastínění kultury daného koncernu však lze uvést

některé popisy těchto žádoucích projevů chování na úrovni zaměstnanců, protože ty platí i pro zmíněné vyšší úrovně. Dle žádoucí firemní kultury zaměstnanci tedy:

- jednají v souladu s etickými pravidly;
- poskytují a vyhledávají zpětnou vazbu;
- sdílejí své zkušenosti a znalosti s ostatními;
- svou odbornost a své dovednosti dále rozvíjejí;
- přijímají a podporují změny;
- hledají cesty, jak dosáhnout cíle, nikoliv důvody, proč to není možné;
- dodržují pravidla bezpečnosti a ochrany životního prostředí.

Tento stručný výčet umožňuje bližší zformování představy o kontextu, za kterého vzdělávání v koncernu probíhá.

2.3 Řízení kvalifikací a vzdělávání

Koncepcí řízení lidských zdrojů (KX, 2021) vycházející z příslušné strategie (KX, 2019) jsou zavedeny 4 hlavní procesy řízení, přičemž řízení kvalifikací a vzdělávání je jedním z nich. Účelem tohoto procesu řízení je trvalé zajišťování odborné způsobilosti a požadovaných kompetencí zaměstnanců a přispívat ke zvyšování jejich profesionálního chování. Pro plnění tohoto účelu jsou manažerem útvaru RLZ nejprve definovány zásady řízení vzdělávání (KX, 2021a), a to za spolupráce útvaru HR FO a mnoha specializovaných odborníků na vzdělávání. Tyto zásady v podstatě představují bližší specifikaci a další členění tohoto procesu do jednotlivých činností včetně nastavení procesních rolí a jejich povinností a pravomocí. Při definování a revidování těchto zásad se vychází z přijatého personálního plánu, hodnot parametrů firemní kultury, dopadů platné legislativy ČR a EU, výsledků hodnocení zaměstnanců, souhrnného reportu vzdělávání, zhodnocené zpětné vazby ze vzdělávání od účastníků, vedoucích, lektorů a odborných garantů, a v neposlední řadě také ze souhrnu rozvojových potřeb jednotlivých společností a divizí, ke kterým jsou personální činnosti směřovány. Tyto definované zásady stanovují celou řadu činností,

přičemž pro některé jsou zároveň i vstupním východiskem. Těmito stanovenými činnostmi jsou zejména:

- posuzování vzdělávací aktivity z pohledu dostatečných zdrojů;
- správa číselníku kvalifikací a na něj navázaných činností;
- správa a vývoj výcvikových programů a popisů kvalifikací (dále VP a PK);
- správa a vývoj výcvikové dokumentace;
- správa seznamu odborných garantů, lektorů, instruktorů a dodavatelů vzdělávání;
- správa učeben, modelů a audiovizuální techniky;
- správa rozvojových produktů, časové plánování a správa rozpočtu vzdělávání;
- reporting vzdělávání;
- a vyhodnocení zpětné vazby ze vzdělávání.

Veškeré tyto činnosti mají určitý dopad na následný proces zajištění vzdělávání zaměstnanců, v rámci kterého probíhá příprava, organizace, realizace a evaluace vzdělávacích aktivit. Před deskripcí tohoto procesu a jeho dílčích fází je proto většina z výše uvedených činností společně se souvisejícími pojmy nejprve blíže popsána, tak aby mohl být systém vzdělávání na úrovni vzdělávacích aktivit interpretován v souvislostech. Vyhodnocení zpětné vazby ze vzdělávání, je ale již v podstatě součástí fáze evaluace a vzhledem k zachování struktury práce a návaznosti kapitol jsou tyto činnosti analyzovány až dále v samostatné kapitole věnované evaluaci.

2.3.1 Číselník kvalifikací, VP a PK, produktová řada, plán vzdělávání

Číselník kvalifikací je seznam veškerých tzv. kvalifikací potřebných pro zajištění odborné, bezpečnostní, zdravotní a psychické způsobilosti všech zaměstnanců. Číselník je v koncernu veden v informačním systému SAP, a pro všechny zaměstnance je dostupný na firemním intranetu. Kvalifikace v tomto číselníku je přitom položkou, která má přidělené jedinečné evidenční číslo, název a stanovenou periodu platnosti. Naplněná kvalifikace je schopnost zaměstnance prokázána dokladem, který vydala příslušná instituce na základě legislativního nebo vnitřního předpisu. Kvalifikace

v tomto pojetí tak zahrnuje nejen způsobilosti získatelné vzděláváním, ale také zdravotní způsobilosti, které se prokazují dokladem dle příslušného právního předpisu. Ke každému pracovnímu místu či funkci jsou pak stanoveny určité kvalifikační požadavky, což představuje výčet pouze těch kvalifikací z číselníku, které musí zaměstnanec na daném pracovním místě splňovat. Veškerá pracovní místa koncernu a k nim přiřazené kvalifikační požadavky jsou přitom zavedeny v tzv. systému kvalifikací. Pro naplnění a udržení některých požadovaných kvalifikací týkajících se odborné způsobilosti je nutno absolvovat předepsanou odbornou přípravu a podstoupit ověření znalostí a dovedností dle požadavků stanovených příslušným výcvikovým programem nebo popisem kvalifikace, který je na dotyčnou kvalifikaci z číselníku navázán. (KX, 2021a)

Výcvikovým programem je při interním názvosloví míněn řízený dokument používaný ke konkretizaci podmínek nabývání a udržování odborné způsobilosti v případech, kdy podmínky určuje interní odborný garant. Popis kvalifikace je rovněž řízený dokument používaný ke konkretizaci podmínek nabývání a udržování kvalifikace, avšak je uplatňován v těch případech, kdy podmínky neurčuje koncern, ale vnější subjekt jako např. ministerstvo či akreditované školicí středisko (KX, 2021a; 2021b). Hlavní náležitosti těchto dokumentů jsou dány formulářem k příslušnému typu. Těmito náležitostmi jsou: formulace vzdělávacího cíle, cílová skupina, forma školení, požadavky na školitele a stanovení ověřovatele, perioda školení a ověřování, způsob ověřování, kritéria úspěšnosti ověřování, dokumentace a její vedení, obsah školení s časovým rozvrhem a dotací a určující interní či legislativní předpis. Dokument VP či PK pak slouží jako výchozí podklad při organizaci a realizaci vzdělávací aktivity vedoucí k naplnění příslušné kvalifikace (KX, 2021f; 2021g). Specifikace těchto dokumentů je tak v podstatě součástí fáze plánování vzdělávacích aktivit systému vzdělávání.

Na otázku k hodnocení struktury dokumentů výcvikový program/popis kvalifikace lektori odpověděli:

„Na tom pracuje tolik lidí, že tam nemůže nic chybět (:D).“ (Respondent 3)

„Jako tak, že bych to úplně takhle totálně zkoumal jako se říci nedá (:D). Ale já si myslím, že je to zase jako dáno jakoby i legislativou, že to takhle jakoby odpovídá. Je to postaveno tak, aby v rámci nějakých kontrol z orgánů, že jó, venkovních, tak aby toto prošlo v rámci certifikací, takže asi dobré.“ (Respondent 2)

„No já si myslím, že je to z toho tak jako nějak jasný no. ... Jó. Já myslím, že to je jasný. Aspoň k tomu, co školím já jako.“ (Respondent 4)

Správu číselníku kvalifikací a na něj navázaných činností provádí metodik kvalifikací dle definovaných zásad vzdělávání. Na základě legislativních požadavků podává liniový vedoucí či odborný garant žádost na změnu položky v číselnících dle příslušného formuláře, v případě odborné způsobilosti zajistí i vytvoření VP/PK, které metodik kvalifikací posoudí. V případě schválení pak metodik zřídí či nahradí položku v číselníku a iniciuje vydání nového VP/PK, a pakliže je vydán, uvolní novou položku pro přiřazení k pracovnímu místu (KX, 2021a). Zde lze zmínit, že číselník kvalifikací, a s ním spojené činnosti, je v koncernu zásadním nástrojem k pravidelné identifikaci vzdělávacích potřeb, a navázané dokumenty VP/PK na jednotlivé položky kvalifikací pak představují návrhy vzdělávacích aktivit k jejich vypořádání. U kvalifikací lze rovněž za jistých podmínek zrušit její přípustnost či je vyjmout z kvalifikačních požadavků pro určité pracovní místo. Uvádět tyto podmínky a mechanismy se ale vzhledem k výzkumné otázce již jeví jako nadbytečné.

Správu a vývoj VP/PK provádí správce VP/PK a odborný garant za spolupráce metodika kvalifikací a zaměstnance útvaru HR FO. Specialista vzdělávání předá příslušnému odbornému garantovi požadavek na vznik, změnu či zrušení VP/PK. Odborným garantem je přitom vedoucí či jiný zaměstnanec koncernu, který byl stanoven jako garant dokumentu VP/PK po vzájemné dohodě útvarů RLZ a útvaru s příslušnou odborností v oblasti, do které má VP/PK dopad. Odborný garant tedy požadavek posoudí, a rozhodne buďto o zrušení, nebo vzniku či změně, přičemž pak

případně koncipuje a předá návrh VP/PK správci. Správce VP/PK před jeho zavedením zkontroluje, zda tento návrh obsahuje všechny náležitosti, zda je srozumitelný, aplikovatelný v praxi a v souladu se stávajícím systémem VP/PK, popř. zažádá odborného garanta o dodatečnou úpravu. Návrh posouzený jako vyhovující správce zadá do evidenčního systému a nastaví jeho stav jako účinný, přičemž zruší účinnost u nahrazovaného dokumentu. (KX, 2021a; 2021b)

Odborný garant může být specialistou vzdělávání také požádán o vytvoření, změnu či zrušení výcvikové dokumentace v podobě skript, příruček, e-learningového materiálu nebo souboru otázek k ověřování znalostí. Výcviková dokumentace je postupem (KX, 2021d) popsána jako „soubor dokumentace, účelově vytvořené v rámci přípravy vzdělávací aktivity, pro zajištění realizace a dokladování průběhu vzdělávací aktivity (mimo VP/PK), dále slouží ke studiu účastníků vzdělávacích aktivity a k jejich přípravě na ověření znalostí a dovedností“. Vytvořená či aktualizovaná výcviková dokumentace je předána specialistovi vzdělávání, který jí implementuje do příslušného seznamu. Dostupnost příslušné výcvikové dokumentace při realizaci vzdělávacích aktivit zajišťuje metodik vzdělávání. (KX, 2021a)

Součástí řízení kvalifikací a vzdělávání je i časové plánování a správa rozpočtu (KX, 2021a). V případě časového plánování se jedná o činnosti vedoucí ke stanovení dlouhodobého harmonogramu vzdělávacích aktivit, a to zpravidla pro konkrétní kalendářní rok, což odpovídá popisu plánu vzdělávání dle Bartoňkové (2010) v teoretické části. Vedle ročního harmonogramu se však stanovují i krátkodobé plány pro jednotlivé typy základních či periodických příprav dle účelů, ke kterým jsou vztaženy. V případě tvorby rozpočtu se vychází z podkladů pro jeho tvorbu, které připravuje specialista vzdělávání, přičemž těmito podklady jsou nastavené kvalifikační požadavky pracovních míst, personální plán, historie čerpání nákladů za rozvojové aktivity, koncernové požadavky na vzdělávání a mimořádné požadavky útvarů na rozvojové aktivity s významným dopadem do rozpočtu. Sběr dat ke zhotovení těchto podkladů přitom provádí zaměstnanci útvaru HR FO. Dlouhodobé a krátkodobé plány i celkový rozpočet tvoří vedoucí útvarů řízení kvalifikací a

rozvojových aktivit s metodikem vzdělávání. V návaznosti na zmíněné způsoby zajišťování tvorby a realizaci vzdělávacích akcí dle Tureckiové (2004) je zřejmé, že koncern volí kombinaci interního a externího zajištění.

V rámci oblasti rozvojových aktivit je metodikem vzdělávání z příslušného útvaru zajišťována správa rozvojových produktů, která tkví v soustavném sledování a analýze vzdělávacích potřeb zákazníků a aktuální nabídky z trhu rozvojových produktů. Metodik vzdělávání rovněž před samotnou implementací těchto aktivit do produktové řady provádí jejich testování (KX, 2021a). Produktová řada je soustavně aktualizována. V čase provádění tohoto výzkumu je rozvržena na časové období od měsíce srpna do prosince tohoto roku. Některé rozvojové aktivity mohou být některým zaměstnancům, útvarům, divizím či společností doporučeny, avšak jednotliví zaměstnanci či vedoucí si mohou rozvojové aktivity také vybírat z otevřené nabídky k vlastnímu rozvoji či rozvoji svého útvaru, zažádat o ně z vlastní iniciativy. Některé aktivity z otevřené nabídky jsou přitom hrazeny zaměstnavatelem v plné výši, u jiných kurzů je pak uvedena cena, kterou v případě zájmu hradí sám zaměstnanec. (KX, n.d.)

2.3.2 Správa seznamu lektorů/instruktorů a jejich výběr

V koncernu jsou vedeny také seznamy odborných garantů, lektorů a instruktorů a dodavatelů vzdělávání, ze kterých se následně vychází při přípravě vzdělávacích aktivit. Za jeho aktuálnost zodpovídají především specialisté vzdělávání. Specialisté vzdělávání rovněž vyhodnocují spolupráci s uvedenými z poskytnuté zpětné vazby od spolupracujících osob a účastníků, revidují pravidla spolupráce a připravují koncepci pro rozvoj interních školitelů. (KX, 2021a)

Na položenou otázku lektorům, jak hodnotí poskytovaná rozvojová školení k lektorské činnosti, lektori odpověděli:

„Co se týče školení lektorů, myslím si, že ta základní linie, ta je jasná. Školení nabízená jsou, myslím si, že i ve vysoké kvalitě, vzhledem k tomu, že si zrovna teď jedním z nich procházím, ... a jsem něco za polovinou. ... i takové třeba trošičku

doprovázející, jó? Nějaké programy, takové rozšiřování. Ne úplně to ... nutné, ale taková třeba nějaká nabídka nějakých osvěžování, případně zaměřeny jenom na něco. Byla doba, já nevím, tady covidu, jó? To znamená ... jak školit třeba online, jó? A tydlety věci. Takže jako, myslím si, že tam bylo pár takových vychytávek, ... co by člověk mohl použít, a to. Takže jo, myslím si, že tam ta nabídka určitě je, a dobrá.“

(Respondent 1)

„Já si myslím, ... že to je na vysoké úrovni, protože ... on ten pověřený lektor musí mít to vstupní školení vlastně pod dozorem z nějaké té univerzity z českého kraje [zřejmě míněno z Čech] – tady je vynikající ten lektor. Takže je to myslím třídní nebo čtyřdní školení, což znamená – hodně to dá jako. Plus jsou další jako různé nějaké aktivity ... na přihlášení. Takže jako myslím si, že takhle to je jako dobře uděláno.“ (Respondent 2)

„Tak je tam ten e-learning, jako něco si z toho člověk vezme samozřejmě, všechno nepoužije, něco jo. Ten je asi dobře udělaný, takový zdlouhavý trochu, ale zas jako ty fakta tam jsou no, člověk to musí ... proklikat i tam, kde jako mu to je jasný. ... Hmm. Já jsem takovej trémista, takže pro mě by bylo dobrý nějaký jakoby školení navíc, že prostě před těma lidma... Jako že jo, protože nejsem žádný učitel, jó? Takže mě to... Mm, si pak představujou, že je to jako jednoduchý, když tam někdo jen takhle [před ty] lidi jako vystoupí, a to. Takže jo, tam asi mám drobný problém, a tam bych určitě uvítala nějaký školení jako dalšího seberozvoje v tomhlectom jako, ...“

(Respondent 4)

Interní školitelé jsou zaměstnanci koncernu působící v určité oblasti činnosti, ve které jsou kvalifikovanými a zkušenými odborníky. Při jejich určení jsou však zohledňovány i jejich osobnostní charakteristiky jako např. schopnost komunikace, odpovědný přístup a zájem o přidělený úkol, což reflektuje doporučení Vodáka a Kucharčíkové (2011) zmíněné v kapitole 1.4.2.2. Lektory i instruktory v koncernu určuje jejich vedoucí.

Respondent 4 pokračuje v odpovědi na poslední otázku: „... protože: ‚Tady máš školení, a je potřeba proškolení tyhle lidi.‘ Jako mě se nikdo neptal jestli to chci dělat, nebo nechci. ... ‚Jó, ty si [odborník], máš toto a ty to můžeš dělat, tak to udělej.‘ ... ale zase beru, že [jsem] osoba prostě, která může proškolení [toto téma] ... kdo jiný by to zase měl školit tady jako, když to má být školení ... k tomu místu tady, kdo by to zase měl jakoby dělat že tady na druhou stranu?“ (Respondent 4)

Interní školitelé jsou v koncernu rozděleni do následujících 4 kategorií (KX, 2021e):

- Instruktor
- Lektor nahodilý
- Lektor jmenovaný
- Lektor profesionál

Instruktor je zkušeným zaměstnancem koncernu pracující na určitém pracovním místě, na kterém instruktorská činnost není běžnou pracovní náplní. Tento zaměstnanec před výkonem instruktorské činnosti absolvuje e-learningový kurz instruktorských dovedností, který jej k tomuto výkonu kvalifikuje. Jedná se o neprofesionálního školitele, který je jeho nadřízeným vybrán k realizaci zácvičku konkrétního zaměstnance v oblasti činností, které školitel sám běžně vykonává v rámci svého funkčního zařazení. Za výkon instruktorské činnosti náleží školiteli zvláštní odměna. Lektor nahodilý je podobně jako instruktor zaměstnancem, který lektorskou činnost nemá ve svém běžném popisu práce. K výkonu lektorské činnosti jej rovněž kvalifikuje absolvování e-learningového kurzu, ovšem již z lektorských dovedností, jedná se tak o neprofesionálního školitele. Tento lektor školí nepravidelně a nahodile na základě aktuálních požadavků a potřeb k proškolení určité problematiky, se kterou běžně pracuje na svém pracovním místě, a v rámci které je zkušeným odborníkem. Lektor jmenovaný je rovněž zaměstnancem pracujícím ve funkci, ze které lektorská činnost přímo nevyplývá. Tematická oblast, v rámci které působí, je však pro koncern klíčová a jeho lektorská činnost je prováděna pravidelně a dlouhodobě. Zaměstnanec je v tomto případě k lektorské činnosti písemně pověřen

jeho nadřazeným, přičemž mu je nastaven vyšší kvalifikační požadavek lektorských dovedností, k jehož naplnění musí absolvovat rozsáhlejší e-learningový kurz a následně i prezenční pedagogickou přípravu. Za výkon lektorské činnosti náleží lektorům z obou těchto kategorií zvláštní odměna. Lektor profesionál je již školitelem z profese. Jejich lektorská činnost je pravidelná a dlouhodobá a představuje pro koncern klíčový význam. Součástí jejich kvalifikace je pedagogická příprava a rovněž povinně absolvují i vzdělávací programy na míru dle potřeb koncernu a lektorského sboru. (KX, 2020; 2021e)

K hodnocení systému vzdělávání byli z uvedených kategorií osloveni pouze lektoři jmenovaní a jeden lektor nahodilý. Oblasti, ve kterých působí profesionální lektoři jsou totiž provázány komplexními úpravami s výrazným dopadem do systému vzdělávání, který tak může být v některých aspektech odlišný od analyzovanému případu. Jejich hodnocení fází systému vzdělávání by tak nemuselo být relevantní k sepsané deskripci. Instruktor rovněž nebyl osloven, a to z důvodu zacílení práce pouze k hodnocení z pohledu lektorů. Realizace lektorské a instruktorské činnosti probíhá odlišně.

Respondent 1 je lektorem jmenovaným, který lektorskou činnost v koncernu vykonává 5 let, již 10 let však realizuje určité vzdělávání z pozice vedoucího zaměstnance a své kvalifikace. V době výzkumu přitom tento respondent zrovna procházel uvedeným předepsaným rozvojovým kurzem pro tuto kategorii lektora. Tento lektor typicky školí skupiny dle jeho odhadu se 7-10 účastníky v rozsahu 40 minut. Lektor školí v rámci jistého „tématu A“.

Respondent 2 je lektorem jmenovaným, který lektorskou činnost v koncernu vykonává 3 roky. Tento lektor typicky školí skupiny dle jeho odhadu s průměrně 10 účastníky v běžném rozsahu 120 minut. Lektor školí v rámci „tématu B“.

Respondent 3 je lektorem nahodilým, který lektorskou činnost v koncernu vykonává dle jeho odhadu 15-20 let. Tento lektor typicky školí skupiny dle

jeho odhadu s průměrně 4 účastníky v běžném rozsahu 4 hodin v souvislé periodě 1,5 měsíce za rok. Lektor školí v rámci „tématu C“.

Respondent 4 je lektorem jmenovaným, který lektorskou činnost v koncernu provádí dle jeho odhadu 8 let. Tento lektor typicky školí skupiny s průměrně 10 nebo 20 účastníky dle typu vzdělávací aktivity v běžném rozsahu 40 minut. Lektor školí v rámci „tématu A“.

2.4 Zajištění vzdělávání zaměstnanců

Proces zajištění vzdělávání zaměstnanců (KX, 2021d) je v koncernu zaveden k trvalému a systematickému rozvoji pracovníků, který je považován za nezbytný pro dlouhodobě bezpečný a účinný výkon aktuálních i potenciálních pracovních činností. Jak již bylo uvedeno, tento proces je vztažen zejména k přípravě, organizaci, realizaci a hodnocení vzdělávacích aktivit, z čehož je zřejmé, že se jedná o praktickou implementaci výrazné části systému vzdělávání na úrovni vzdělávacích aktivit představeného v teoretické části, nelze jej však považovat za definitivní vymezení celého cyklu. K tomuto zavedenému procesu systému vzdělávání směřuje struktura práce i výzkumná otázka, protože jeho zmíněné fáze a s nimi spojené souvislosti jsou předmětem následného hodnocení lektory.

Fáze identifikace vzdělávacích potřeb je v tomto procesu přitom jednoduše vyjádřena zadáním žádosti o vzdělávací aktivitu, která je uplatňována právě na základě někým identifikované vzdělávací potřeby. Tato žádost je tak iniciací celého procesu. Součástí žádosti o vzdělávací aktivitu je i specifikace cílové skupiny účastníků. Žádost může zadat buďto sám zaměstnanec, kterého se vzdělávací potřeba týká, liniový vedoucí, nebo zaměstnanec útvaru HR FO. Přiznání těchto pravomocí tak odpovídá tvrzení Koubka (2007, s. 263) uvedené v závěru kapitoly 1.4.1, a také poznatkům Hroníka (2007, s. 27) zmíněné v kapitole 1.2, týkajících se role business partnerů ve firemním vzdělávání. Vedoucímu však není uložena pouze pravomoc zadávat žádost, ale i povinnost kontrolovat plnění kvalifikačních požadavků odborné způsobilosti podřízených a zajišťovat jejich potřebné školení včetně periodického

ověřování znalostí a dovedností. Vedoucímu k tomuto poskytuje podporu tzv. reporting plnění kvalifikací na pracovních místech, který provádí metodik vzdělávání. Metodik vzdělávání dle zjištění ze systému a číselníku kvalifikací zasílá vedoucímu s určitým časovým předstihem tzv. expirační email s vyjádřením potřeby vzdělávání z důvodu blížící se expirace určité kvalifikace, na základě kterého vedoucí zadá žádost o vzdělávací aktivitu. (KX, 2021a; 2021d)

Zadaná žádost následně podstupuje schvalování, což provádí nejprve přímý nadřízený žadatele, a v případě rozvojových aktivit pak také zaměstnanec HR FO a držitel rozpočtu vzdělávání. Schválená žádost je jedním z mnoha východisek pro přípravu vzdělávací aktivity. (KX, 2021d)

2.4.1 Příprava vzdělávací aktivity

Specialista vzdělávání na základě schválené žádosti o vzdělávací aktivitu ve spolupráci s liniovým vedoucím či zaměstnancem, který žádost zadal, blíže specifikuje cíl, harmonogram, obsah a formu vzdělávací aktivity či konkrétní zakázkové řešení. Způsoby formulace cílů a volby formy školení jsou popsány v pedagogických zásadách pro školitele, např. lektora (KX, 2019d), na které je v postupu popisující přípravu poněkud nepřímo odkázáno. V případě rozvojových aktivit může tyto náležitosti namísto specialisty vzdělávání konkretizovat zaměstnanec útvaru HR FO, který pro realizaci rozvoje může vedoucímu doporučit patřičný rozvojový produkt z aktuální produktové řady. Některé vybrané druhy školení, které stanovuje interní předpis Zajištění vybraného vzdělávání (KX, 2022a), ale vedoucí připravuje a realizuje samostatně. Jedná se především o vstupní a periodická školení v oblastech BOZP, požární ochrany a ochrany životního prostředí a hospodaření s energií, pro jejichž marginálnost se jimi ale analýza blíže nezabývá. Při přípravě vzdělávacích aktivit, jejichž cíl je vázán na naplnění odborné kvalifikace, je nutno vycházet z předepsaného VP/PK, ve kterém jsou výše uvedené náležitosti příslušným odborným garantem v podstatě předurčeny.

Na otázku, zda je pravidlem, že jsou cíle vzdělávacích akcí formulovány srozumitelně, lektori shodně odpověděli pozitivně. K ilustraci přikládám jednu z odpovědí:

„Určitě jo. Tam, já si myslím, že to je jakoby samozřejmé. Tam asi není co k tomu dodat.“ (Respondent 2)

K hodnocení stanoveného obsahu vzhledem ke vzdělávací potřebě a cílové skupině účastníků dotázaní lektori odpověděli:

„Já myslím, že jó, že je to odpovídající, [tomu] co vlastně dává ta legislativa.“
(Respondent 2)

„Jelikož ... připomínkuji výcvikové programy, tak tam to je vzájemná spolupráce [toho], kdo to vytváří a techniků. Takže jakoby já.“ (Respondent 3)

„... já tam mám obecný věci lehce, a pak zaměřený na to, což ale v podstatě odpovídá tomu programu.“ (Respondent 4)

K hodnocení předepsaných časových dotací lektori odpověděli:

„Ve většině případech tady z vlastní zkušenosti, co se týče [mého tématu], většinou ten časový limit na to nestačí. Na to abysme probrali tu danou tematiku.“
(Respondent 1)

„Tak dá se říct, že většinou to tak odpovídá. Někdy akorát jakoby, když jsou ti dodavatelé, tam si myslím, že je to zbytečně moc, a je to zbytečně rozsáhlé, z důvodu toho, že ti dodavatelé mají [i] své školení ...“ (Respondent 2)

„Jelikož se na výcvikových programech podílím, nebo připomínkuji, tak k tomu nemám problém.“ (Respondent 3)

Dle reportů platností kvalifikací v systému SAP sestaví specialista vzdělávání seznam účastníků, čímž se případně zajistí pokrytí určité vzdělávací potřeby u vícero zaměstnanců najednou. Z náhledu na interní dokumentaci upravující přípravu (KX, 2021d) lze tvrdit, že je při této činnosti rovněž navrhováno také prostředí, potažmo místo, kde by vzdělávací aktivita měla proběhnout, není tak ale stanoveno výslovně. Pokud je při přípravě rozhodnuto o potřebě výcvikové dokumentace, a není pro

vzdělávací aktivitu dosud zpracovaná, zažádá specialista vzdělávání, jak již bylo řečeno, o její zpracování příslušného odborného garanta.

Na otázku, zda organizace lektorovi poskytuje výcvikovou dokumentaci ke vzdělávací akci jeden z lektorů odpověděl:

„No to byl hlavně velkej problém vůbec ze začátku, protože k tomu [nebyl] ani žádněj předpis ... , takže prej: ‚Udělej si to jak chceš.‘ Takový to bylo ze začátku pro mě hodně těžký, protože jsem vlastně vůbec nevěděla, co je mám školit. Ale ... mezitím vyšel ta nuladvacítka prostě předpis ... , kde to je relativně pěkně napsaný všechno, takže tam je takový ten základ. [...] Bez tohodletoho bylo hodně těžký všechno (:D).“ (Respondent 4)

[Poznámka: Zmíněný předpis formálně není výcvikovou dokumentací.]

Pouze jeden z lektorů vyjádřil pozitivní odpověď a výcvikovou dokumentaci ohodnotil:

„Takže [je] vlastně [daná], jakoby nějaká prezentace celého [koncernu] vlastně pro to školení. Takže to je jakoby ten hlavní bod vlastně toho školení třeba těch dodavatelů. [...] ... tam akorát někdy se mi to zdá jakože ta prezentace nemá takou posloupnost jak by měla mít jako. Že prostě některé části jsou dány někam dozadu, a pak se k tomu jakoby vracím. ... ale to může být názor každého lektora zvlášť, ale prostě já bych třeba jakoby některé ... části přehodil jako no. Ale to jsou malé věci.“

(Respondent 2)

Při celém procesu přípravy jsou navíc zohledňovány podněty ze zpětné vazby ze školení za účelem eliminace zjištěných nedostatků a zlepšení kvality vzdělávacích aktivit. V dokumentu VP/PK, ze kterého se v uvedeném případě při přípravě vychází, jsou rovněž stanoveny požadavky na školitele a je stanoven ověřovatel. Školitel je při přípravě vybírán z aktuálního seznamu interních lektorů/instruktorů či externích dodavatelů dle charakteru vzdělávací aktivity. V případě výběru interního školitele vystaví specialista vzdělávání vybranému lektorovi zadání lektorské/instruktorové činnosti dle příslušného formuláře, které oslovený školitel nejprve prokazatelně odsouhlasí. Na základě specifikovaných údajů v zadání zahájí školitel svou přípravu

na vlastní realizaci. Dle složitosti vzdělávací aktivity si specialista vzdělávání od lektora vyžádá vyplněný formulář jeho přípravy k činnosti, popř. také připravené učební prostředky jako prezentace, testové otázky apod. Pro školitele jsou v koncernu vedeny rozsáhlé vysvětlující texty pro oblast pedagogické přípravy, a to zvlášť k činnosti lektora (KX, 2019d) a činnosti instruktora, které obsahují soubor didaktických doporučení, v jejichž souladu mají školitelé při svých činnostech postupovat. Východiska pedagogických zásad jsou popsána v kapitole věnované realizaci vzdělávací aktivity. (KX, 2021d; 2021e)

Pakliže je formulován cíl, specifikován obsah, forma a lektor, je zpracována potřebná výcviková dokumentace a je schválen seznam účastníků, je vzdělávací aktivita připravená k organizaci (KX, 2021d). Z analýzy přípravy vzdělávacích aktivit je zřejmá její podobnost s uvedeným plánováním vzdělávacích aktivit v teoretické části. Lze tak tvrdit, že příprava vzdělávacích aktivit v koncernu vychází z odborných teoretických poznatků, nebo jinak řečeno, v mnoha ohledech se jedná o jejich modifikovanou praktickou aplikaci. Za přípravu vzdělávacích aktivit v koncernu však nelze považovat pouze přípravné činnosti uvedené v této kapitole, ale také činnosti vývoje výcvikové dokumentace, vývoje VP/PK a pedagogické přípravy a rozvoje školitele ke své činnosti, které s přípravou vzdělávacích aktivit úzce souvisejí. To je i důvodem, proč jsou hodnocení přípravy lektory přiloženy již v předchozích kapitolách.

2.4.2 Organizace vzdělávací aktivity

Činnosti organizačního zabezpečení vzdělávacích aktivit jsou při pohledu na upravující dokumentaci (KX, 2021d), na rozdíl od teoretické koncepce, vyjádřeny ve vlastní fázi zařazené mezi přípravu a realizaci. To však s teoretickým zjištěním není v rozporu. Naopak jde při organizaci vzdělávacích aktivit zrovna i o ty činnosti, které uvádí Bartoňková (2010), a které jsou zmíněny v úvodu kapitoly 1.4.3 této práce.

Při organizaci vzdělávací aktivity připravuje specialista vzdělávání nebo zaměstnanec HR FO za spolupráce zadavatele a vybraného interního školitele či

externího dodavatele přihlašovací systém a časový plán s termíny školení. Dle vyjádřených potřeb výuky jsou dle potřeby objednány potřebné učební prostředky a je připraveno rozúčtování faktury. Z aktuálního seznamu učeben, modelů a audiovizuální techniky je na základě připravené vzdělávací aktivity vybráno a následně připraveno konkrétní místo konání včetně potřebné učební techniky a pomůcek.

Při otázce k hodnocení prostředí, ve kterých lektoři realizují výuku vyjádřili všichni lektoři svou spokojenost. Pro ilustraci uvádím dvě odpovědi:

„... je to v tom sále vlastně společenském, takže ty prostory jsou vyhovující, je tam projektor jako, dobré ozvučení, takže ... prostory jsou dobré jako no.“

(Respondent 2)

„Bud'to teda školím tady u sebe, což si myslím, že je to v pohodě. Na hlavu nám neprší a nohy máme v teple. A provoz ... , taky prostředí úplně v pohodě. Pokud jsou to ty externí, tak to jsou většinou nějaké zasedací místnosti a podobně, takže tam není problém. I co se týče občerstvení a tak ...“ (Respondent 1)

Dále jsou připraveny doklady o vzdělávací aktivitě, zadány lektorské/instruktorské odměny, je vyzváno k hodnocení vzdělávací aktivity a je určen zaměstnanec, který provede hospitaci lektorské či instruktorské činnosti. Po rozhodnutí o organizačních náležitostech zpracuje specialista vzdělávání pozvánku s potřebnými pokyny, kterými se účastníci pro absolvování vzdělávací akce řídí. Výstupem této fáze je organizačně zajištěná vzdělávací aktivita připravená k realizaci a písemná pozvánka s pokyny zaslaná účastníkům. (KX, 2021d)

K obecnému hodnocení organizačního zajištění vzdělávacích aktivit lektoři odpověděli:

„Jako v pohodě, ... paní ... posílá předtím jakoby ten soupis těch lidí. Další věc – se starají o vlastně zajištění té učebny takhle, takže je to dobře zajištěné.“

(Respondent 2)

„Tady to funguje tak, asi záleží na jednotlivých podnicích ... : Paní ... mi pošle seznam pro všechny směny, jelikož ty směny nejsou najednou, že? Musím vždycky čekat na to datum, kdy mají ranní, protože já dělám jenom ranní, zavolám [vedoucímu směny], uděláme školení. Děláme to většinou na prvním [výrobním úseku] tady, tam je takové, dá se říct, taková odpočívárna. [...] ... to si prakticky organizuji sám, protože to nejde jinač ani dělat, jo? [...] Záleží na provozu jako, jo? Tady to nejde, že...“ (Respondent 3)

„Tak [jsou mi poskytnuty] informace, kdy jim prochází kvalifikace ... , a že je mám proškolit no. Takže se domluvíme se směnou vždycky, aby teda celá směna šla, a dřív jsem to dělala třeba, že jsem si tu směnu vzala při provozu, ale ... nebylo to úplně to nejlepší, protože občas někdo potřeboval něco dělat, že jo? Takže potom jsme to brali v rámci toho školení, že opravdu to maj před směnou, nebo po směně, a je to v rámci toho oblouku školení, který je s požární ochranou a bezpečností. [...] ... já se domluví s [vedoucím směny] nebo se směnovým mistrem, kterej vlastně má na starosti, aby ty ... jeho lidi byli proškolený, takže je to jeho zájem, a já řeknu: ‚Můžu teď a teď‘. ‘ a on řekne: ‚My můžem teď‘.‘ A domluvíme se prostě na termínu. [...] Jinak to místo je zajištěný.“ (Respondent 4)

2.4.3 Realizace vzdělávací aktivity

Dle zvolené formy vzdělávací aktivity a uvedených pokynů v pozvánce se zaměstnanec účastní vzdělávací akce, a to buďto prezenčně, prostřednictvím videokonference nebo absolvováním e-learningového kurzu. Při realizaci vzdělávacích aktivit provádí školitel svou činnost v souladu s vedenými pedagogickými zásadami, stanovených zvlášť pro práci lektora a pro práci instruktora, přičemž zároveň vychází z příslušného VP/PK a poskytnuté výcvikové dokumentace. V případě e-learningového kurzu zastává roli lektora jeho autor, který by dle odpovídajících pedagogických zásad měl upravovat jeho tvorbu. Metodologie tvorby e-learningových kurzů je ale specifické téma, kterým se práce pro absenci příslušných dat, ale i z dalších důvodů blíže nezabývá. Pro bližší popis realizační fáze je vycházeno

z pedagogických zásad pro práci lektora, následující popis tak nezahrnuje např. realizaci instruktorské činnosti, která probíhá odlišně. (KX, 2021d; n.d.)

Pedagogické zásady pro práci lektora (KX, 2019d) popisují jak přípravu lektora na školení, tak práci při vlastní realizaci a po jejím skončení. Tato dokumentace je vypracována odbornou autoritou z oboru pedagogiky. V úvodu je představen obsah a definice lektorské činnosti. Následuje stručný souhrn nejpodstatnějších informací z celé rozsáhlé dokumentace, a to zřejmě za účelem snadnější orientace čtenáře a poskytnutí uchopitelného přehledu k praktickému využití. V hlavní části dokumentu je nejprve popsána příprava lektora na školení v oblasti formulování cílů vzdělávací aktivity, které je přikládán zásadní význam. K učebním cílům je uvedeno jejich členění a způsoby a požadavky k jejím formulacím, které odpovídají poznatkům uvedeným v teoretické části této práce. Představena je přitom např. technika SMART a práce s Bloomovou taxonomií učebních cílů. Následně je pojednáno o plánování obsahu školení, kde jsou definovány hlavní úkoly společně s uvedením postupů k jejich naplnění. Tyto hlavní úkoly tkví v přetvoření obsahu školení do podoby srozumitelného učiva, logického pospojování jeho jednotlivých částí a zformování představy o časovém rámci výuky. Při tvorbě učiva má lektor zohlednit obsáhlost, obtížnost a složitost daného tématu a učinit jej pochopitelným a naučitelným, a to např. pomocí provedení pojmové analýzy.

Na obecněji formulovanou otázku, co všechno organizace lektorovi poskytuje jako podklad k přípravě na konkrétní vzdělávací aktivitu, lektor odpověděl:

„Co se týče [mnou školeného tématu], tak kdybych byla trošku skeptičtější, z toho důvodu, protože nemám nad sebou žádnou další kategorii ... [odborníka], jó? To znamená nemám možnost od někoho si vzít... Takže ano, můžu samozřejmě v rámci [koncernu], protože ti kolegové jsou a podobně, a také školí. Tak tam by teoreticky ta možnost nějakých získaných materiálů a tak, byla. Ale tady se přiznám, že si všechno chystám a připravuju sama. Čerpám z knížek, z internetu, ze zákonů, pokud se to týká legislativy a podobně, a ze svých vlastních zkoušek, které jsem musela

absolvovat ... Takže tam se to hodně používá. Samozřejmě potom můžu z nějakých prezentací si vytáhnout pár nějakých základních pojmů. Naopak bych řekla, co se týče [tématu], tak tam dokonce bezpečáci čerpají z mých, jó? Prezentací. Takže tam si myslím, že je to jako spíš moje práce.“ (Respondent 1)

Na základě toho lektor rozčlení učivo do učebních částí a navrhne vhodnou strukturu jejich návaznosti. Typy struktur jsou blíže uvedeny, popsány a doplněny o příklady jejich vhodného užití. Na základě obsahu, struktury a počtu a úrovní účastníků pak lektor vybírá a připravuje metody pro kvalitní předávání učiva. Tato doporučení tak rovněž odpovídají poznatkům v teoretické části a popisu tvorby výuky dle Mužíka (2011).

K sondážní otázce k průběhu přípravy lektorů na školení dotázaný lektor odpověděl:

„Já těch prezentací mám víc. Samozřejmě když se tady budu bavit [s pracovníky z oboru tématu], tak ta technická, nebo ta odborná část je na vyšší úrovni, než když budu, teď to nechci nějak znevažovat, ale budu školit [na jiné lokalitě] někoho, kdo tam má jeden olej a jeden benzín. Jó? To znamená, samozřejmě k tomu je i ten výklad trošičku přizpůsobený. A ta příprava je tak, že si tu osnovu, tady i podle toho upravuju.“ (Respondent 1)

V následující kapitole věnované vlastní realizaci jsou nejprve představeny zásady pro začátek školení, který je považován za velmi podstatnou chvíli ovlivňující atmosféru lekce a vzájemné vztahy mezi lektorem a posluchači. Velkou váhu při úvodu přitom má tzv. efekt prvního dojmu, a proto by lektor již od začátku měl dbát na utváření své image a získání přiměřené autority. Lektor i proto musí na místo školení přijít s dostatečným předstihem, tak aby se mohl seznámit s prostředím, ověřit funkčnost techniky a poznat se s účastníky. Lektor má školení zahájit ve stanovený čas, tak aby byl dodržen plánovaný rozsah a školení měl od začátku pod svou kontrolou. Při úvodu je žádoucí, aby se lektor představil a účastníky uvítal. Rovněž je nutno představit téma a obsah vzdělávací aktivity a sdělit její smysl a cíle, a to tak, aby

účastníci pochopili, čeho má být dosaženo, popř. také popsat a opodstatnit pravidla práce na školení. Při popisu pravidel je však třeba brát ohled na to, že účastníci jsou dospělými lidmi, a proto by pravidla měla být vhodně odůvodněna a úroveň etiky by neměla být od účastníků přímo vynucována. S tímto tvrzením lze souhlasit, a to zejména proto, aby nedocházelo k narušení žádoucího klimatu pro výuku.

Na požadavek k obecnému ohodnocení pedagogických zásad jeden z lektorů odpověděl:

„Hm, tak jako, že si člověk má udělat přípravu, má si udělat čas, přijít tam dopředu, navázat nějaký ty kontakty, jako bavit se s někým jako, že jo, aby odpovídal, já myslím, že to [jsou] takový jako běžně asi fungující věci. Nevím, nejsem pedagog, abych jako si vymýšlela další věci, který by tam měly být, nebo neměly být.“

(Respondent 4)

Při zahájení samotné výuky se lektor snaží o získání pozornosti účastníků pro dané téma. Každý učební celek je třeba nejprve opodstatnit a určit jeho dílčí cíl. Na lektorovi pak spočívá, aby vhodně rozvinul logiku prezentovaného tématu a srozumitelně vysvětloval vybrané detaily a fakta dokumentující podstatu přednášené věci v logické posloupnosti dle zvolené struktury. Výklad je také doporučováno doplnit o propojování teoretických poznatků s pracovní praxí účastníků, což lze považovat za vhodný způsob pro snazší osvojení a pochopení pro účastníky obtížně uchopitelných částí učiva. Lektor přitom nesmí zapomínat na udržení pozornosti posluchačů, kterou může podpořit bližším zapojením účastníků pokládáním aktivizujících otázek a následným prodiskutováním odpovědí.

„Já můžu říct jen, že vycházím z potřeb, a snažím se, aby jim to něco dalo, což samozřejmě, ne všechny jako ... zajímá [tohle téma], ale dobře. Zas je to praktický, říkám jim: ‚Proč tady, co tady maj, proč to maj.‘ Takže snažím se to udělat zajímavý, a aby jim to něco dalo.“ (Respondent 4 při volné promluvě)

Při využívání učebních prostředků má lektor dbát na jejich správné užití, přičemž je např. upozorněno na potřebu čitelnosti prezentací a psaného písma na tabuli nebo flipchart. S účastníky lektor při výuce udržuje kontakt, povzbuzuje je, podporuje dialog a přijímá zpětnou vazbu. V závěru každého učebního celku má lektor učivo zrekapitulovat a aktivně ověřit jeho pochopení účastníky, kterým je rovněž nutno poskytnout prostor pro případné dotazy. Lektor by se měl v rámci vzdělávací aktivity snažit vystřídat více metod a forem práce, tak aby byla udržena pozornost a výuka nepůsobila stereotypně.

Na otázku položenou lektorovi, zda se snaží v závěru každého učebního celku zrekapitulovat a aktivně ověřit pochopení účastníky, lektor odpověděl:

„Určitě, protože ono se to nezdá. Jak to takhle člověk odvykládá, tak jako není to o tom, že by si to člověk všechno pamatoval. Jakmile to potom trošku shrnem, je to takové vypíchnutí spíš toho důležitého.“ (Respondent 1)

Představeny a popsány jsou i nejčastěji užívané metody, a to výklad a přednáška, vysvětlování, diskuse a skupinová práce. Přednáška je charakterizovaná jako rychlá metoda k předávání nových poznatků a informací, která pro zkušeného lektora nevyžaduje mnoho přípravy ani pomůcek. Její typickou nevýhodou je však jednotvárnost a hromadný postup předpokládající schopnost neustálého soustředění účastníků. Účastníci při této metodě běžně nejsou zapojováni aktivně a při jejím špatném vedení bývá výuka nudná. K orientaci účastníků, jejich vnímání, myšlení a zapamatování je proto doporučováno přednášku doprovázet např. změnami tónu hlasu, zápisem klíčových slov na tabuli nebo zpomalit její tempo. Vysvětlování pak musí být vystavěno výhradně na znalostech účastníků a musí obsahovat jen podstatné informace k jasnému a logicky uspořádanému popisu vysvětlované skutečnosti, s čímž lze souhlasit. Lektor musí být při vysvětlování trpělivý a přesvědčivý. V rámci diskuse lektor klade důraz spíše na pochopení než na množství předávání znalostí. Diskusí lektor účastníky aktivně zapojuje a podporuje jejich přemýšlení nad

problémem, oceňuje jejich úspěchy v učení, čímž motivuje, a odhaluje včas nesprávné představy o probírané skutečnosti. Metoda je však časově i kompetenčně náročná. Metoda skupinové práce pak umožňuje přirozenou spolupráci na řešení probíraného problému, a tak rovněž poskytuje příležitost k hlubšímu přemýšlení. Podmínkou této metody je vhodný výběr úkolu, který je zajímavý, přitažlivě složitý, a zároveň vyřešitelný v krátkém čase. Účastníky je před jeho zadáním nejprve zapotřebí hromadně informovat o jeho cíli a očekávaném způsobu práce. Po rozdělení do skupin a započetí s úlohou lektor aktivně sleduje práci skupin a účastníky povzbuzuje, jejich práci by přitom ale neměl zpochybňovat a zvláště do ní zasahovat. Po uplynutí vymezeného času si skupiny zvolí člověka, který představí výsledky skupinové práce, a které jsou následně diskutovány. V závěru je nutné, aby lektor zformuloval správné řešení, představil optimální výsledek a shrnul, co se při skupinových řešeních účastníkům podařilo dosáhnout. (KX, 2019d)

Na položenou otázku lektorovi, které metody (z výše uvedených) využívá, lektor odpověděl:

„Já bych to řekla tak, že se snažím to dělat tak, aby to bavilo i mě, ne jenom ty lidi. Jo někdy je to i ... v podstatě ... diskuse. Je to o tom, že oni odpovídají mi, je to o tom, že si uděláme [nějaké] vlastně i zkoušení navzájem, jó? ... Ono jak ti lidi víceméně jsou do toho zapojení trošku jinak, není to jenom poslechově, tak jako je pravda, a je ... to poznat, že si to potom líp pamatují, jo? Protože vždycky to, co bude on ten dotyčný vykládat, je to ten, který to musí nějakou formou zpracovat, musí nad tím uvažovat ... Něco bylo prezentace, něco bylo normálně jenom jako mluvením. Zjistila jsem, že nemusí být úplně prezentace, protože ti lidi to potom jako jenom čtou, takže lepší, když se takhle bavíte jo, obrázky, práce ve skupinkách... No a potom, co se mi teda hodně osvědčilo, tak je to takové to zkoušení se navzájem opravdu, ... protože jedno školení je ukončené písemným testem, jó? ... každý se totiž ptá na to, co sám neví, jó? Takže ono na tom to jde potom krásně vidět. Takže jo, já si myslím tak, aby to bavilo i mě, jó?“ (Respondent 1)

V závěru vzdělávací akce má lektor shrnout podstatné učivo, zhodnotit naplnění učebních cílů a vyzvat účastníky k dotazování. Pokud je součástí vzdělávací akce písemné ověření znalostí, dbá lektor na zachování klidu při samostatné práci. Po rozloučení s účastníky lektor zkontroluje učebnu a užívanou techniku a případně vzdělávací aktivitu vyhodnotí prostřednictvím připraveného dotazníku. Získanou zkušenost a zpětnou vazbu lektor zapracuje do další vzdělávací akce. Výstupem fáze realizace je mimo samotných absolventů doklad o úspěšném absolvování vzdělávací aktivity či naplnění kvalifikačního požadavku. Absolvent tento doklad v písemné či elektronické podobě předá specialistovi vzdělávání, který zaznamená absolvování vzdělávací aktivity do systému SAP, čímž je formálně potvrzeno naplnění vzdělávací potřeby. Specialista vzdělávání následně může zaslat výzvu k hodnocení vzdělávací aktivity společně s příslušným dotazníkem některým z hodnotitelů. (KX, 2019d; 2021d)

Na otázku k ohodnocení obecné kvality realizace vzdělávacích aktivit v koncernu na základě absolvovaných vzdělávacích aktivit v pozici účastníka lektoři odpověděli:

„No, já bych řekla, že je to celkem různorodé. ... když to vezmu asi obecně, neřekla bych asi, že úplně všechny jsou na vysoké úrovni. Někde mám takový ten pocit jako: ‚Jó, dobrý, uděláme si čárečku, splněno.‘ Jó? Jako nepůsobí to na mě úplně [tak], že by byl třeba odborník. Nebo je to možná jak by, jako když to [tak] řeknu, není to člověk s praxí, je to jenom teoretik, jó? Který když něco vykládá... Jako dobrý fajn, ale asi tím, že už jsem prošla a zažila více, tak jako čekala bych někdy i jako vyšší úroveň.“ (Respondent 1)

„Jako většinou, co jsou, tak jsou to doopravdy lidi na úrovni, takže doopravdy jako má to hlavu a patu, a jako nepotkal jsem tady vlastně, dá se říct, žádného uspávače hadů nebo někoho takového (:D).“ (Respondent 2)

„Já těch školení se zas tak moc nezučastňuji. ... Ted' jsme třeba byli v Hradci Králové na školení asociace, ... Každé se liší lektorama, že? Někde to je zábavné, někdy je to

takové jakoby nudné, teď to zrovna bylo takové přínosné. [...] [Obecně] spíš plus.“

(Respondent 3)

„To je jako podle toho, jak který školení, že jo? Každý to má trochu jinak no, někdo to má zdlouhavý, zbytečný, někdo to má v pohodě ... Jako kdybychom se bavili konkrétně, tak Vám můžu říct konkrétně, ale obecně je to dost neuchopitelný.“

(Respondent 4)

2.4.4 Hodnocení VA, vyhodnocování zpětné vazby ze vzdělávání

Dle znění příslušné dokumentace (KX, 2019c) je cílem činností v rámci zpětné vazby ze vzdělávacích aktivit zajistit maximální kvalitu a účinnost vzdělávání v souladu s požadavky systému neustálého zlepšování. Lze tak tvrdit, že formulace tohoto cíle je v souladu s tvrzením Armstronga a Taylora (2015) zmíněným v kapitole 1.4.4. K hodnocení vzdělávacích aktivit je v koncernu stanoven metodický postup pro realizaci zpětné vazby ze vzdělávacích aktivit. Specialista vzdělávání již ve fázích organizace či realizace zasílá hodnotitelům výzvu k hodnocení vzdělávacích aktivit. Těmito hodnotiteli mohou být účastník, přímý nadřízený účastníka, vedoucí na všech úrovních řízení, lektor/instruktor nebo odborný garant. Hodnocení vzdělávacích aktivit je v koncernu přitom možné provádět dle hledisek (KX, 2019c):

- spokojenosti účastníků;
- přístupu účastníků;
- znalostí účastníků;
- účinnosti ve smyslu dopadů do praxe;
- naplnění očekávání vedoucích;
- a odborné úrovně a výkonu lektora.

K daným hlediskům je přitom zpravidla přiřazen jejich relevantní hodnotitel. Při hodnocení spokojenosti účastníka je tak k hodnocení vzdělávací aktivity vyzván účastník, který svou spokojenost vyjádří v obdrženém dotazníku zpětné vazby. V koncernu se jedná o nejčtenější způsob hodnocení VA, ke kterému je každý účastník vyzván minimálně 1 ročně pro každý typ vzdělávací aktivity. Jedná se tak o evaluaci

na úrovni reakce dle Kirkpatrickova modelu. Přístupem účastníků je pak míněn jejich přístup ku vzdělávání na dané vzdělávací akci, který pozoruje školitel již v rámci své lektorské či instruktorské činnosti. Na základě obdržené výzvy tak školitel hodnotí přístup účastníků prostřednictvím obdrženého dotazníku. Tento způsob, bývá realizován „*min. 1x ročně z daného typu VA, resp. od konkrétního lektora/instruktora*“ (KX, 2019c). Hodnocení dle tohoto hlediska tak rovněž odpovídá evaluaci na úrovni reakce.

Na otázku položenou lektorům, zda se sami nějakým způsobem podílí na vyhodnocování vzdělávacích aktivit, dotázaní lektoři odpověděli:

„Nó dá se říct, že dycky, když jsem někde na nějakém školení, tak že přijde do mejlu o vyhodnocení té akce, hodnocení lektora, takže jo. To je vlastně pokaždé.“

[Vyhodnocení z hlediska spokojenosti účastníka.] (Respondent 2)

„Myslím, že mi to dvakrát asi přišlo, někoho ohodnotit. [...] Dotazník v mejlu no.“

(Respondent 4)

Hodnocení dle znalostí účastníků pak zcela zřejmě odpovídá evaluaci na úrovni učení. Jedná se o hodnocení vzdělávací aktivity na základě výsledků ověřování znalostí účastníků prostřednictvím písemného či elektronického testu nebo provedením ústní či praktické zkoušky, které zajišťuje školitel. Četnost tohoto hodnocení se odvíjí od charakteru a množství vzdělávacích aktivit zakončovaných ověřováním. Hodnocení dopadů vzdělávací aktivity do praxe pak s blíže určeným časovým odstupem provádí přímý nadřízený účastníka, a to rovněž prostřednictvím příslušného dotazníku. Tento způsob odpovídá třetí úrovni evaluace a jeho četnost není stanovena. Zda vzdělávací aktivita naplnila očekávání, pak vyhodnocují vedoucí a manažeři rovněž vyplněním dotazníku, a jejich četnost je blíže stanovena pouze pro specifické oblasti činností. Zde se pravděpodobně jedná o vyhodnocení na úrovni výsledků, ale pro nedostatek uvedených informací tak nelze tvrdit s jistotou. (KX, 2019c; 2021d)

Dle dokumentace (KX, 2019c) hodnotí odbornou úroveň a výkon lektora určený zaměstnanec k provedení hospitace lektorské činnosti. Tímto zaměstnancem bývá

odborný garant pro školení a přípravu zaměstnanců s vysokou úrovní kvalifikace a zkušeností v příslušné oblasti, které se vzdělávací aktivita týká. Četnost hodnocení dle tohoto hlediska je pouze doporučena, a to jednou za kvartál od jednotlivých garantů oblastí. Hodnocení je provedeno opět prostřednictvím vyplnění příslušného dotazníku, avšak na základě pozorování školitele, které je blíže upraveno krátkým metodickým manuálem (KX, 2018), jehož znění vychází z pedagogických zásad popsaných v předchozí kapitole. V úvodu manuálu je zmíněno krátké odůvodnění poskytování zpětné vazby zmíněním cíle a přínosů vyhodnocování. Hospitující pak dle tohoto manuálu má pozorovat:

Zda lektor v úvodu:

- na místo školení došel s dostatečným předstihem, zkontroloval funkčnost techniky a školení zahájil včas;
- představil sebe a seznámil se s účastníky;
- srozumitelně sdělil téma a seznámil účastníky s cílem vzdělávací aktivity;
- představil obsah a časový rozvrh;
- upozornil na pravidla práce na školení a představil pravidla vzájemné spolupráce.

Zda v průběhu školení:

- členil obsah do logických celků a u každého z nich představil dílčí cíle;
- v závěru každého celku vyhodnotil dosažení dílčího cíle;
- každý logický celek shrnul a dal prostor pro otázky;
- dbal na věcnou správnost obsahu a propojoval teorii s praxí účastníků;
- vystřídal různé metody práce s účastníky;
- pracoval s pozorností účastníků a flexibilně upravoval interakci;
- využíval techniku v učebně;
- psal čitelně na flipchart či tabuli, popř. zda byla dobře čitelná užívaná prezentace.

Zda v závěru školení:

- shrnul nejpodstatnější učivo a vyhodnotil dosažení cílů;
- dal účastníkům prostor pro otázky;
- a ověřil, že účastníci porozuměli obsahu.

V závěru školení by měl hospitující poskytnout lektorovi osobní zpětnou vazbu, za které je doporučováno zdůraznit kladně hodnocené aspekty jeho výkonu a srozumitelně uvést případný prostor pro zlepšení. Rovněž je dbáno na poskytnutí prostoru k vyjádření lektora. Po ukončení hospitace je vyplněný hodnotící dotazník zadán do aplikace pro sběr zpětné vazby k dalšímu zpracování. (KX, 2018)

Na položenou otázku lektorům, zda obdrželi zpětnou vazbu ke své lektorské činnosti, lektoři odpověděli:

„Mm ne. Jenom maximálně, pokud mi to bylo sděleno přímo jako po tom daném školení. Třeba: ‚Jo, aha, tohle jsme nikdy, tomu jsme nerozuměli, a teď jsme to pochopili, nebo poprvé jsme to tak nějak...‘ Takže takhle přímou zpětnou vazbou přímo na místě – ano. Ale co se týče konkrétně nějakých dlouhodobých, nebo jak školím, eventuálně jak to vysvětluju, jaké mám vystupování, nebo tak, tak to ne. [...] Ale třeba že by byla i vyhodnocena ... nějaký dotazník třeba, po nějakém školení, nebo něco... A vím, že tyhle dotazníky jsou, protože když já jsem na jiném školení, tak mi chodí taky. Jó? Ale o tomhle ne. A to je možná škoda.“ (Respondent 1)

„Ne. Protože jak říkám: Já vyplním prezenční listinu, tu podepíšu, orazítkuji, pošlu paní ... , a tím to končí jako.“ (Respondent 3)

„Pokud se vyloženě nezeptám jako třeba někoho konkrétně jako, jestli ... jim to přišlo jako k něčemu a tak, tak ne no.“ (Respondent 4)

„Nó, jo. Jednou. Ale to ... hned, jak jsem nastupoval. Vlastně přímo myslím, při prvním školení jako, takže to si myslím, že ((:D)) nebylo úplně optimální ...“ (Respondent 2)

Tento lektor na následující otázku, zda se při této zpětné vazbě dozvěděl něco, co by mu mohlo pomoci, odpověděl:

„Mm, myslím si, že ne.“ (Respondent 2)

Dokumentace (KX, 2019c) přitom obecně stanovuje 2 formy hodnocení, kterými jsou číselné hodnocení a textové hodnocení. Pro číselné hodnocení je stanovena škála 0-100 %, která vyjadřuje míru spokojenosti hodnotitele v daném hodnoceném ukazateli nebo míru úspěšnosti při ověření znalostí. Hodnota nad 80 % ze stanovené škály znamená, že zhodnocené výsledky jsou přijatelné a vhodné, označují se přitom zelenou barvou. Hodnoty v rozmezí větším než 50 do 80 % včetně znamenají, že existují možnosti ke zlepšení, a označují se žlutou barvou. Hodnoty v rozsahu 0 až 50 % včetně znamenají, že výsledky činností jsou nepřijatelné. U textového hodnocení se jedná o vyjádření stanoviska hodnotitele, a to volným textem k jednotlivému hodnocenému ukazateli.

Po sesbírání zpětné vazby v rámci hodnocení vzdělávacích aktivit následuje činnost vyhodnocení této zpětné vazby, která je ustanovena v rámci procesu řízení vzdělávání a kvalifikací, jak již bylo zmíněno v příslušné kapitole. Specialista vzdělávání nebo metodik vzdělávání koordinuje celkové vyhodnocení a za spolupráce vedoucích útvarů řízení kvalifikací a rozvojových aktivit provádí souhrnné vyhodnocení zpětné vazby za kalendářní rok včetně vyhodnocení trendů ve své působnosti za sledované období (KX, 2021a). Součástí této činnosti je i analýza a realizace případných opatření. Analýzu sesbírané zpětné vazby ze vzdělávacích aktivit provádí specialista či metodik vzdělávání v roli koordinátora zpětné vazby v příslušné aplikaci. Z textových hodnocení jsou při analýze kategorizována zjištění jako kladná, či jako připomínky a podněty ke zlepšení. Zde je důležité zmínit, že podávat náměty na zlepšení vzdělávacích aktivit a realizaci opatření mohou také interní školitelé. Koordinátor posoudí, zda obsah či řešení je i s ohledem na finanční a bezpečnostní hlediska v jeho kompetenci, a pokud ano, provede realizaci opatření. V opačném případě posouzení postupuje svému nadřízenému, který v případě schválení stanoví způsob realizace, požadovaný cílový stav, termín a řešitele. Realizace nového opatření je průběžně kontrolována a koordinována vedoucími útvaru RLZ, tak aby bylo dosaženo žádoucího cílového stavu. Realizované opatření je zohledňováno při přípravě další vzdělávací aktivity, přičemž je hodnocena jeho

účinnost a jsou sledovány změny u dalšího hodnocení. Pakliže bylo opatření shledáno jako neúčinné, zadá vedoucí realizaci nového opatření. Pokud se však opatření osvědčilo, utvoří vedoucí útvarů RLZ report, který je následně prezentován a projednán na společném ročním workshopu útvaru RLZ. (KX, 2019c; 2021a)

Na otázku položenou lektorovi, zda by přivítal zpětnou vazbu ze vzdělávacích aktivit, lektor odpověděl:

„Jako určitě no. A klidně by mohla bejt i jako podrobnější. Podrobnější proto, abych věděla jak, jak jako třeba to upravit, to školení.“ (Respondent 4)

Na otázku položenou jinému lektorovi, zda se mu poskytovaná neformální přímá zpětná vazba od účastníků jeví jako přínosná, lektor odpověděl:

„Určitě, tak zpětná vazba je vždycky důležitá. Jako každý samozřejmě bude mít jiný názor. To co vyhovuje mi, nemusí vyhovovat někomu jinému. Ale myslím si, že hlavním cílem je to, aby to ti lidi pochopili, ať je to ušité na míru. ...cílem asi to není jenom si odvykládat, ale aby to mělo nějaký přínos, a ti lidi to pochopili.“

(Respondent 1)

2.5 Diskuse

Na základě provedené analýzy lze tvrdit, že systém vzdělávání ve vybraném koncernu v mnoha ohledech odpovídá utvořenému teoretickému konceptu, a je tak postaven na odborných poznatcích. Jinak řečeno, systém vzdělávání v koncernu vychází z praktické modifikace uvedených teoretických poznatků a jejich implementace do systému koncernového řízení. Na základě utvořené deskripce nastavení systému vzdělávání byly zformulovány otázky k jeho příslušným částem za účelem hodnocení jeho praktického fungování z pohledu 4 interních lektorů. Komentáře lektorů k hodnocení specifických aspektů systému vzdělávání členěných do kategorií přípravy, organizace, realizace a vyhodnocování jsou příkládány k souvisejícím částem deskripce, čímž je průběžně zodpovídaná výzkumná otázka. Tímto způsobem je zároveň umožněna interpretace vztahů mezi nastavením systému vzdělávání a spokojenosti lektorů se systémem vzdělávání v praxi. Tato metoda průzkumné

případové studie rovněž umožnila předběžnou identifikaci možných nedostatků. Při jejich interpretaci je však nutno dosavadně zaujímat zdrženlivý postoj, protože do praxe systémů vzdělávání intervnují i proměnné jako zejména kvalita práce příslušných odborných garantů a koordinátorů vzdělávání, potažmo také HR business partnerů, které v rámci této studie nebyly zohledňovány. Zjevné nedostatky mohou být jedním z předmětů ověření v případném navazujícím výzkumu. Na základě provedeného průzkumu lze však tvrdit, že:

- Lektoři nevyjádřili zásadní problém s přípravou vzdělávacích aktivit mimo případ v minulosti, kdy se jeden z lektorů potýkal s obtížnostmi při formování učiva, a kdy mu nebyla poskytnuta asistence, a specialistou vzdělávání nebyla shledána potřeba zpracování výcvikové dokumentace;
- lektoři nevyjádřili zásadní problém s organizačním zajištěním vzdělávacích aktivit;
- lektoři vyjádřili, že kvalita realizace vzdělávacích aktivit je odvislá od konkrétních lektorů, ovšem zkoumání vztahů mezi nastavením a jeho dopadem do praxe je v rámci této fáze pro její charakter metodami této studie obtížně uchopitelné;
- všichni 4 dotázaní lektoři vyjádřili, že jim nebývá poskytována systematická zpětná vazba k jejich lektorské činnosti, přičemž dva ze dvou lektorů, kterým byla položena otázka, zda by zpětnou vazbu přivítali, projeví o systematickou zpětnou vazbu zájem.

Rešerši vhodných materiálů, ze kterých by mělo být formováno učivo bývá běžnou činností lektora, ovšem vzhledem k obtížnostem spojených s touto činností, a také faktu, že v rámci koncernu jsou vzdělávací aktivity v mnoha případech realizovány neprofesionálními školiteli, je na zvážení útvaru RLZ, zda by struktura dokumentů VP/PK měla rovněž výslovně zahrnovat samostatný bod k doporučení osvědčených zdrojových materiálů, ze kterých může školitel při utváření učiva vycházet. Při současné struktuře formulářů lze zdrojové materiály uvádět

v upravitelné tabulce obsahu, její podoba k tomu však ale výslovně nevyzývá. Doporučená literatura by mohla být upravována při pravidelné revizi těchto dokumentů za spolupráce zkušených školitelů.

Zvolená metoda se pak ukázala jako nepřiliš vhodná k průzkumu fáze realizace. Pedagogické zásady pro práci lektora jsou sice v mnoha ohledech důležitým východiskem k nastavení ideální koncepce, avšak vzhledem k charakteru a náročnosti lektorské činnosti nelze s větší jistotou odvíjet skutečnou realizaci od stanovených zásad. Jednou z významnějších determinant skutečné realizace mohou být v tomto ohledu spíše absolvovaná školení lektorů. Rovněž hodnocení této fáze prostřednictvím rozhovorů je těžko proveditelné vzhledem k výzkumné otázce, protože je obtížnější určit, co má lektor hodnotit. V práci je proto fáze realizace doplněna spíše popisem vlastních činností a postojů lektorů než hodnocením. Ke konceptualizaci realizace lze však doporučit větší důraz na činnosti transferu.

Hodnocení vzdělávacích aktivit je pak v koncernu nejčastěji realizováno dle hlediska spokojenosti účastníků prostřednictvím dotazníků zpětné vazby, ve kterém je hodnocena i činnost lektora. Získaná zpětná vazba je následně vyhodnocována, avšak z analyzované dokumentace není patrné, zda, a za jakých kritérií, jsou s výsledky vyhodnocování vzdělávacích aktivit seznamováni také konkrétní lektoři. Z interpretace funkce vyhodnocování zpětné vazby lze dosud pouze dedukovat, že lektorům je zpětná vazba ze vzdělávacích aktivit poskytována pouze, pakliže jejich činnost nedosahuje „přijatelných a vhodných“ výsledků, a to v rámci realizace opatření ze zjištěných nedostatků. Nabízí se otázka, zda by lektorům neměla být v určité časové periodě poskytována souhrnná zpětná vazba se skutečným hodnocením, která může nést motivační charakter, a prostřednictvím které mohou svou činnost kontinuálně upravovat. Dva lektoři ze dvou dotázaných přitom projevíli o systematickou zpětnou vazbu zájem. Dva lektoři také během průzkumu volně vyjádřili, že je zajímavá, jak je vyhodnocování zpětné vazby realizováno, a to zřejmě proto, že registrují zasílané dotazníky spokojenosti, avšak už nikoliv výstupy z jejich vyhodnocování. V řídicí dokumentaci je pak sice upraveno hodnocení odborné úrovně

a výkonu lektora prováděním hospitace, avšak četnost jejich realizací je pouze doporučena. Zmíněnou otázku výše lze zároveň pojmout jako doporučení z rámce firemního vzdělávání, nikoliv však strategického rámce, protože v rámci studie již nejsou zkoumány možné náklady a praktické přínosy realizace tohoto doporučení. Na základě těchto interpretací formuluji dvě hypotézy k případnému ověření:

- Lektoři v koncernu mají o systematickou zpětnou vazbu ke své lektorské činnosti převážně zájem.
- Lektorům není vzhledem k jejich zájmům poskytována pravidelná systematická zpětná vazba k jejich lektorské činnosti.

Na základě provedené studie lze navrhnout také dílčí otázky k případnému navazujícímu výzkumu:

- Dle jakých kritérií posuzují specialisté vzdělávání potřebu vyhotovení výcvikových dokumentací ke vzdělávacím aktivitám?
- Jakým způsobem stanovují příslušní odborní garanti a specialisté vzdělávání obsah vzdělávacích aktivit?
- Jaký je skutečný postup jednotlivých koordinátorů vzdělávání při přípravě, organizaci, realizaci a vyhodnocování vzdělávacích aktivit a vyhodnocování získané zpětné vazby?

K hodnocení zvolené metody výzkumu lze uvést, že se jeví jako vhodná ke zpracování bakalářské diplomové práce, protože umožňuje určit směr případného navazujícího výzkumu. Jako nevhodný se však pro tento typ práce jeví konkrétní případ vybraného koncernu, který se ukázal jako příliš komplexní na to, aby se jej zdařilo zachytit v typickém rozsahu bakalářských prací. K sebekritice však lze uvést, že zřejmě lze najít pasáže práce, které by se daly považovat za postradatelné. K metodě pak lze doporučit pečlivou formulaci otázek k rozhovorům a definovat jejich pevnou strukturu, které se při kladení otázek držet, což nebylo při tomto výzkumu pro počáteční nezkušenost u každého rozhovoru vždy shodně splněno. Vhodné přitom může být provedení zkušební rozhovoru pro případnou úpravu a následné zachování integrity.

Závěr

Provedením analýzy interních zdrojů bylo v rámci explorativní případové studie zjištěno, že implementovaný systém vzdělávání v koncernu vychází z praktické modifikace odborných poznatků uvedených v teoretické části. Na základě analýzy byla utvořena deskripce nastavení systému vzdělávání, ze které byly zformulovány otázky k polostrukturovaným rozhovorům se 4 interními lektory za účelem zjištění, jak tento systém vzdělávání hodnotí. Komentáře lektorů k hodnocení specifických aspektů systému vzdělávání členěných do kategorií přípravy, organizace, realizace a vyhodnocování jsou přiloženy k souvisejícím částem deskripce, čímž je průběžně zodpovídaná výzkumná otázka studie. Tímto způsobem je umožněna interpretace vztahů mezi nastavením systému vzdělávání a spokojenosti lektorů se systémem vzdělávání v praxi. V rámci studie byly identifikované možné nedostatky, hypotézy a otázky, které mohou být předmětem šetření v případném navazujícím výzkumu. Při interpretaci nedostatků je však dosavadně nutno zaujímat zdrženlivý postoj, protože do praxe systémů vzdělávání intervenují i proměnné jako skutečný výkon činností příslušných odborných garantů, koordinátorů vzdělávání, potažmo také HR business partnerů při zajišťování vzdělávacích aktivit, který tato průzkumná studie nezohledňuje. Nalezená zjištění společně s hodnocením metody jsou uvedena v závěrečné diskusi případové studie.

Seznam literatury a zdrojů

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy* (13. vydání, přeložil Martin ŠIKÝŘ). Grada Publishing.
- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Grada Publishing.
- Belcourt, M., & Wright, P. C. (1998). *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu* (přeložil Petr TRMAČ). Grada Publishing.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada Publishing.
- Buckley, R., & Caple, J. (2004). *Trénink a školení*. Computer Press.
- Hájková, Z. (c2022). *Způsob přepisu rozhovoru*. ADOC.PUB. Retrieved November 20, 2022, from <https://adoc.pub/zpsob-pepisu-rozhovoru.html>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Grada Publishing.
- Koubek, J. (2007). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky* (4., rozš. a dopl. vyd). Management Press.
- KX. (2019b). *Firemní kultura*. Město: Praha.
- KX. (n.d.). *Intranet KX*. Dostupné 20. 10. 2022
- KX. (2021e). *Lektorská a instruktorská činnost*. Město: Praha.
- KX. (2018). *Metodický manuál k hospitaci*. Město. Praha.
- KX. (2022a). *Organizační struktura*. Město: Praha.
- KX. (2019d). *Pedagogické zásady pro práci lektora teoretické a profesní přípravy*. Město: Praha.
- KX. (2019a). *Personální politika*. Město: Praha.
- KX. (2021g). *Popis kvalifikace*. Město: Praha
- KX. (2020). *Požadavky na kvalifikaci lektorů a instruktorů*. Město: Praha.
- KX. (2021a). *Řízení kvalifikací a vzdělávání*. Město: Praha.
- KX. (2021). *Řízení lidských zdrojů*. Město: Praha.

- KX. (2021b). *Správa dokumentů typu výcvikový program/popis kvalifikace*. Město: Praha.
- KX. (2019). *Strategie řízení lidských zdrojů*. Město: Praha.
- KX. (2021f). *Výcvikový program*. Město: Praha
- KX. (2022). *Výroční zpráva 2021*. Město: Praha.
- KX. (2022a). *Zajištění vybraného vzdělávání*. Město: Praha.
- KX. (2021d). *Zajištění vzdělávání zaměstnanců*. Město: Praha.
- KX. (2019c). *Zpětná vazba ze vzdělávacích aktivit*. Město: Praha.
- KX. (2021c). *Životní cyklus zaměstnance*. Město: Praha.
- Mareš, J. (2015) Tvorba případových studií pro výzkumné účely. In *Pedagogika 2* (pp. 113-142).
- Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Wolters Kluwer Česká republika.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník : výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Academia.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada Publishing.
- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (pp. 96-112). Portál.
- Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Grada Publishing.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Portál.
- Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců (2., aktualiz. a rozš. vyd)*. Grada Publishing.

Seznam zkratk

| | |
|------------|---|
| BOZP | Bezpečnost a ochrana zdraví při práci |
| ČR | Česká republika |
| EU | Evropská Unie |
| HR..... | Human Resources |
| HR FO..... | Útvar HR Front Office |
| KX..... | Anonymizovaný název řídicí osoby vybraného koncernu |
| LZ..... | Lidské zdroje |
| PK..... | Popis kvalifikace |
| RLZ..... | Rozvoj lidských zdrojů |
| ŘLZ..... | Řízení lidských zdrojů |
| SAP | Systeme, Anwendungen, Produkte in der Datenverarbeitung |
| SLA | Service Licence Agreement |
| VA..... | Vzdělávací aktivita |
| VP..... | Výcvikový program |

Seznam schémat

| | |
|---|----|
| Schéma 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31) | 10 |
| Schéma 2: Schéma systému formování pracovních schopností člověka a oblasti vzdělávání pracovníků v organizaci (Koubek, 2007, s. 255) | 13 |
| Schéma 3: Tradiční model členění personálního útvaru (Hroník, 2007, s. 26)..... | 17 |
| Schéma 4: Partnerský model členění personálního útvaru (Hroník, 2007, s. 27) | 17 |
| Schéma 5: Fáze systému vzdělávání (Bartoňková, 2010, s. 110) | 22 |
| Schéma 6: Systém vzdělávání a design (Hroník, 2007, s. 143) | 27 |
| Schéma 7: Procesní dráha ke vzdělávání zaměstnanců (zpracováno dle: KX, 2021).. | 50 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1: Přístupy k evaluaci vzdělávání (zpracováno dle: Bartoňková, 2010)..... | 39 |
|--|----|

Seznam příloh

| | |
|---|----|
| Příloha A: Formulář Výcvikový program (zpracováno dle KX, 2021f) | 88 |
| Příloha B: Formulář Popis kvalifikace (zpracováno dle KX, 2021g) | 90 |
| Příloha C: Informovaný souhlas | 92 |
| Příloha D: Příklad transkripce doslovného přepisu a doplňkový popis..... | 93 |
| Příloha E: Návod k rozhovorům s kategorizací | 94 |

| |
|---|
| Výcvikový program Název kvalifikace |
|---|

Údaje povinné

| | | |
|--------------------------|-------|--------|
| Datum účinnosti: | | |
| Garant dokumentu: | Jméno | funkce |

Údaje volitelné

| | Jméno a příjmení | Funkce |
|---------------------|------------------|--------|
| Zpracovatel: | Jméno | funkce |
| Doporučuje: | Jméno | funkce |
| Schvaluje: | Jméno | funkce |

Údaje povinné vždy:

| | |
|---|--|
| Vzdělávací cíl: <i>např. předat, prohloubit, doplnit, aktualizovat, procvičit... co: znalosti, dovednosti, zpětnou vazbu z praxe... k čemu: k obsluze zařízení, pro efektivní výkon funkce...</i> | |
| Cílová skupina: <i>např. všichni zaměstnanci, vedoucí zaměstnanci, jeřábníci, vyjmenované funkce...</i> | |
| Forma školení: <i>např. výuka na učebně s lektorem/instruktořem, proškolení vedoucím zaměstnancem na pracovišti, samostudium...</i> | |
| Požadavky na lektora/instruktor a stanovení ověřovatele: <i>např. držitel jaké platné kvalifikace, zaměstnanec, kterého útvaru, organizace akreditovaná kým, zkušební komise ustavená, jakým způsobem apod.</i> | |
| Perioda školení / ověřování znalostí, dovedností: <i>v měsících</i> | |
| Způsob ověřování znalostí, dovedností: <i>např. zkouška ústní, písemná, test na PC, diskuze...</i> | |
| Kritéria úspěšnosti ověřování znalostí, dovedností: <i>např. minimálně 80 % správných odpovědí</i> | |
| Dokumentace provedení školení / ověření znalostí, dovedností: <i>např. Záznam o provedeném školení a ověření znalostí, osvědčení o absolvování kurzu, certifikát o složené zkoušce, vyhodnocené písemné testy, průkaz apod.</i> | |

| | |
|---|---|
| Vedení dokumentace: <i>tj. ke každému z výše uvedených dokumentů:</i> <ul style="list-style-type: none"> - kdo uloží originál - kdo uloží kopii, případnou druhou kopii - kdo zapíše platnou kvalifikaci do SAP - skartační lhůta originálu | |
| Určující předpis: <i>Předpisy (zákon, vyhláška, norma, interní dokument atd.), které ukládají povinnost toto téma školit, případně stanovují konkrétní parametry.</i> | Skartační lhůta je dána interním dokumentem „Spisový a skartační řád KX“ v platném znění. |

Údaje povinné vždy:

| Obsah školení: | Časový rozvrh: |
|---|----------------|
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |
| 4. | |
| 5. | |
| 6. | |
| 7. | |
| 8. | |
| 9. | |
| 10. | |
| 11. | |
| 12. | |
| 13. | |
| Případné další body lektor/instruktor uvede v osnově, kterou přiloží k prezenční listině. | |
| Celkem minimálně: | |

Údaje povinné pro výcvikové programy z oblasti požární ochrany:

Schvalovatel za právní subjekt:

Prohlašuji, že splňuji požadavky na schvalovatele stanovené v § 40 odst. 3 vyhlášky č. 246/2001 Sb., o požární prevenci.

| Příjmení, jméno (čitelně) | Funkce | Datum | Podpis |
|---------------------------|--------|-------|--------|
| | | | |

Údaje povinné vždy:

Vyberte koncernový zájem dle závaznosti pro společnosti KX:

Dokument popisuje činnosti správy dokumentů typu Výcvikový program (VP) a Popis kvalifikace (PK) v KX. Tento dokument je vydáván jako koncernový nástroj s cílem vytvoření podmínek pro naplňování koncernového zájmu Zajišťování způsobilostí zaměstnanců, výše a struktura rozvojových nákladů, vyhlášeného Koncernovou politikou řízení KX.

| |
|---|
| Popis kvalifikace Název kvalifikace |
|---|

| | | |
|--------------------------|-------|--------|
| Datum účinnosti: | | |
| Garant dokumentu: | jméno | funkce |

| | |
|---|---|
| Vzdělávací cíl: <i>např.: předat, prohloubit, doplnit, obnovit, aktualizovat... co: znalostí, dovedností, odbornou kvalifikaci k čemu: k obsluze zařízení, pro efektivní výkon funkce...</i> | |
| Cílová skupina: <i>např. všichni zaměstnanci, vedoucí zaměstnanci, jeřábníci, vyjmenované funkce...</i> | |
| Forma školení: <i>např. výuka na učebně s lektorem/instruktorem, samostudium...</i> | |
| Požadavky na lektora/instruktora a stanovení ověřovatele: <i>např. držitel jaké platné kvalifikace, organizace akreditovaná kým, zkušební komise ustavená, jakým způsobem apod.</i> | |
| Perioda školení / ověřování znalostí, dovedností: <i>v měsících</i> | |
| Způsob ověřování znalostí, dovedností: <i>např. zkouška ústní, písemná, test na PC, diskuze...</i> | |
| Dokumentace provedeného školení / ověření znalostí, dovedností: <i>např. Záznam o provedeném školení a ověření znalostí, osvědčení o absolvování kurzu, certifikát o složené zkoušce, vyhodnocené písemné testy, průkaz apod.</i> | |
| Vedení dokumentace: <i>tj. ke každému z výše uvedených dokumentů:</i> <ul style="list-style-type: none"> - kdo uloží originál - kdo uloží kopii, případnou druhou kopii - kdo zapíše platnou kvalifikaci do SAP - skartační lhůta originálu | Skartační lhůta je dána interním dokumentem „Spisový a skartační řád KX“ v platném znění. |
| Určující předpis: <i>Předpisy (zákon, vyhláška, norma, interní dokument atd.), které ukládají povinnost toto téma školit, případně stanovují konkrétní parametry.</i> | |

| Obsah školení: | | Časový rozvrh: |
|---|--|----------------|
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |
| 11. | | |
| 12. | | |
| 13. | | |
| Případné další body lektor/instruktor uvede v osnově, kterou přiloží k prezenční listině. | | |
| Celkem minimálně: | | |

Údaje povinné vždy:

Vyberte koncernový zájem dle závaznosti pro společnosti KX:

Dokument popisuje činnosti správy dokumentů typu Výcvikový program (VP) a Popis kvalifikace (PK) v KX. Tento dokument je vydáván jako koncernový nástroj s cílem vytvoření podmínek pro naplňování koncernového zájmu Zajišťování způsobilostí zaměstnanců, výše a struktura rozvojových nákladů, vyhlášeného Koncernovou politikou řízení KX.

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru k provedení výzkumu v rámci bakalářské práce s názvem *System vzdělávání v organizaci z perspektivy lektorů*

Výzkumník (držitel souhlasu): Tomáš Ščotka, Haškova 642/6, Havířov,
tel: 605 009 637,
email: scotto00@upol.cz

Cíle práce:

Cílem práce je analýza systému vzdělávání zavedeného ve vybraném koncernu a jeho zhodnocení lektory ve fázích přípravy, organizace, realizace a evaluace vzdělávacích aktivit, čehož je dosaženo prostřednictvím provedení deskriptivní případové studie. Výzkum je prováděn v rámci zpracování bakalářské práce na Katedře sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Výzkumná otázka studie zní:

Jak lektori hodnotí přípravu, organizaci, realizaci a vyhodnocení vzdělávacích aktivit? K zodpovězení výzkumné otázky je provedena analýza implementovaného systému vzdělávání a následně jsou provedeny polostrukturované rozhovory s vybranými lektory, kteří systém vzdělávání hodnotí.

Zpracování poskytnutých informací a údajů

Průběh rozhovoru bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici pouze výzkumníkovi. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana dotazovaného a všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru, včetně vybraného koncernu. Zvukový záznam a doslovný přepis bude výzkumník uchovávat u sebe. Části anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v bakalářské práci.

Prohlášení

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.

Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

Přepisy jsou sepsány dle příslušného návodu k přepisu (srov. Hájková, c2022).

Část doslovného přepisu

Dotazovaný:

Já si myslím, že mm, že to je na vysoké úrovni, protože, mm jakože on ten pověřený lektor musí mít to vstupní školení vlastně pod dozorem z nějaké té uve-univerzity z (tej-z) českého kraje (..) tady je vynikající ten lektor. (.) Takže je to myslím třídní nebo čtyřdní školení, což znamená (.) hodně to dá jako. Plus jsou další jako různé nějaké aktivity na jakoby možnosti na přihlášení. Takže jako myslím si, že takhle to je jako dobře uděláno.

Transkripce

„Já si myslím, ... že to je na vysoké úrovni, protože ... on ten pověřený lektor musí mít to vstupní školení vlastně pod dozorem z nějaké té univerzity z českého kraje [zřejmě míněno z Čech] – tady je vynikající ten lektor. Takže je to myslím třídní nebo čtyřdní školení, což znamená – hodně to dá jako. Plus jsou další jako různé nějaké aktivity ... na přihlášení. Takže jako myslím si, že takhle to je jako dobře uděláno.“

Doplňkový popis ke značení transkripce:

[odborník] / Hranaté závorky označují nahrazení nebo doplnění sdělení za účelem anonymizace či snadnější interpretace s ohledem na zachování významu sdělení.

Já si myslím, ... že / Výpustka oddělená mezerami označuje vypuštění slov v textu.

jo? [...] *Záleží na* / Výpustka v hranatých závorkách označuje vypuštění delších pasáží.

takže mě to... / Výpustka neoddělená mezerou označuje nedokončení věty.

((:D)) / Dvojitě kulaté závorky představují komentář přepisovatele k zaznamenání podstatných nejazykových projevů respondenta.

:D / Směje se

Lektoři

Jak přibližně dlouho již vykonáváte lektorskou činnost?

Jak dlouhé bývají časové dotace vzdělávacích aktivit, na kterých lektorujete?

Jaký, byste řekl, je nejběžnější, přibližný počet účastníků Vašich školení?

Příprava

Časová dotace vzdělávacích aktivit, ale i jiné náležitosti, ke kterým se ještě dostaneme, jsou stanovovány příslušnými dokumenty typu výcvikový program či popis kvalifikace. Jak tyto předepsané časové dotace hodnotíte vzhledem k obsahu, úrovni cílové skupiny účastníků a jejich počtu?

(Odpovídá časový fond náročnosti vzdělávací akce vzhledem k cílové skupině?)

(Jak hodnotíte navrhovaný časový fond a připravené rozvržení vzdělávacích aktivit?)

Jak hodnotíte stanovený obsah vzhledem ke vzdělávací potřebě a cílové skupině účastníků?

Je podle Vás pravidlem, že jsou cíle vzdělávací akce formulovány srozumitelně, a je z nich zřejmé, čeho má být dosaženo?

Částečně již bylo naznačeno, že součástí VP/PK je formulace vzdělávacího cíle, stanovení obsahu školení s dotací a rozvrhem, a stanovení cílové skupiny. Součástí VP/PK jsou ale také ostatní náležitosti, jak můžete vidět na poskytnutých vzorech formulářů.

Jak celkově hodnotíte strukturu těchto dokumentů?

(Obsahují dle Vás tyto dokumenty veškeré potřebné informace?)

Jak byste ohodnotil rozvojová školení poskytovaná společností pro přípravu k vykonávání lektorské činnosti?

Organizace

Organizací vzdělávacích aktivit jsou míněny zejména činnosti jako příprava přihlašovacích systémů, zajištění učebních pomůcek a audiovizuální techniky, příprava místa konání a vypracování a zaslání pozvánky účastníkům k absolvování VA.

Jak takové organizační zajištění VA vzhledem k Vaším zkušenostem hodnotíte?

Jak jste z hlediska realizace výuky spokojen s prostředím, ve kterém Vaše výuky probíhají?
(Bývá dle Vás prostředí připravené pro výuku?)

Jak hodnotíte spolupráci se zaměstnanci útvaru RLZ (konkrétněji koordinátorů vzdělávání v rolích specialistů) při organizaci vzdělávacích aktivit?

Co všechno mimo VP/PK Vám organizace poskytuje jako podklad k Vaší přípravě na konkrétní vzdělávací aktivitu?

(Jinak řečeno, co vše je výstupem fází přípravy a organizace vzdělávacích aktivit, které zajišťuje především útvar RLZ).

(Jak se dozvíte o tom, že máte na vzdělávací akci působit jako lektor?)

Jak tyto poskytované informace hodnotíte? (Jsou pro Vás srozumitelné/úplné?)

Napadají Vás nějaká místa v rámci přípravy a organizace, kde by měla firma zajistit zlepšení?

Realizace

Jak jste spokojen s poskytovaným prostorem k Vaší přípravě na konkrétní VA?

(S jakým předstihem se dozvídáte o konkrétním termínu a zvoleném místě VA?)

Doporučení k přípravě lektora na konkrétní vzdělávací aktivitu i doporučení pro její vlastní realizaci jsou uvedeny v pedagogických zásadách pro práci lektora, které jsou přílohou interního dokumentu Lektorská a instruktorská činnost.

Setkal jste se s těmito zásadami?

Pokud ano, jak tyto zásady hodnotíte?

Vy sám, i když jste lektorem, se účastníte různých vzdělávacích aktivit také jako účastník.

Jak byste na základě Vašich lektorských zkušeností, z perspektivy lektora, obecně zhodnotil kvalitu realizace vzdělávacích akcí realizovaných v rámci koncernu?

Pokoušíte se v průběhu vzdělávání upravovat Vaší lektorskou činnost dle přístupu účastníků ke vzdělávání?

Hodnotíte skupiny účastníků na VA vzhledem k jejich profilům jako homogenizované?
(Tzn. se srovnatelnými úrovněmi znalostí, dovedností, motivace či dle podobností profesí, které zastávají.)

Vyhodnocování

V organizaci lze vyhodnocování vzdělávacích aktivit provádět na základě zpětné vazby dle hledisek spokojenosti účastníků, přístupu účastníků, získaných znalostí účastníků, účinnosti VA ve smyslu dopadů do praxe, naplnění očekávání vedoucích a odborné úrovně a výkonu lektora provedením hospitace lektorské činnosti.

Jak tento rozsah vyhodnocování vzhledem ke zlepšování vzdělávání v organizaci hodnotíte?
(Považujete rozsah tohoto vyhodnocování za adekvátní?)

Dostala se k Vám zpětná vazba ze vzdělávacích aktivit, které jste jako lektor realizoval?

(Byla již Vaše lektorská činnost v organizaci hospitována?)

Jak tuto zpětnou vazbu hodnotíte?

Jaký přínos pro Vaší lektorskou činnost v rámci organizace představuje zpětná vazba ze vzdělávacích aktivit?

Jak se Vy sám podílíte na vyhodnocování vzdělávacích aktivit?

Napadají Vás nějaká opatření, která byla realizována právě na základě přijaté zpětné vazby, ať už organizací, nebo Vámi?

Jak tato realizovaná opatření hodnotíte?

Prostor k volnému vyjádření k hodnoceným fázím.