

# **Škoda Auto Vysoká škola o.p.s.**

Studijní program: N0413A050001 Ekonomika a management

Studijní obor/specializace: Řízení lidských zdrojů v mezinárodním prostředí

## **Celostní přístup k firemnímu vzdělávání**

### **Diplomová práce**

**Bc. Michaela MICHÁLKOVÁ**

Vedoucí práce: Mgr. Eva Švejdarová, MBA, M.A., Ph.D.



Škoda Auto Vysoká škola

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Zpracovatelka: **Bc. Michaela Michálková**

Studijní program: Ekonomika a management

Specializace: Řízení lidských zdrojů v mezinárodním prostředí

Název tématu: **Celostní přístup k firemnímu vzdělávání**

**Cíl:** Cílem diplomové práce je na základě teoretické rešerše představit koncept celostního přístupu ke vzdělávání zaměstnanců v nejmenované společnosti. Důraz je kladen především na change management, holistický přístup, jejich aplikaci a vliv na vzdělávání dospělých. První část je věnována teoretickým poznatkům týkajících se vzdělávání dospělých, vzdělávání v rámci organizace, metod vzdělávání, change managementu a holistického přístupu. V druhé, praktické části, je zanalyzován současný stav způsobu vzdělávání zaměstnanců v rámci implementace nového informačního systému. Na základě této analýzy je navržen nový, komplexní plán vzdělávání, jež reflektuje zjištěné nedostatky a respektuje současné trendy.

**Rámcový obsah:**

1. Úvod – vymezení a zdůvodnění cílů práce.
2. Vymezení pojmů a vzájemný vliv change managementu, holistického přístupu, vzdělávání dospělých a firemního vzdělávání.
3. Zjištění a zhodnocení užitých metod školení zaměstnanců při přechodu na nový informační systém.
4. Analýza efektivity školení a získaných znalostí zaměstnanců pomocí polostrukturovaných rozhovorů.
5. Návrh nového celostního vzdělávacího plánu, který povede k vyšší vzdělávací efektivitě.

Rozsah práce: 55 – 65 stran

Seznam odborné literatury:

1. HAYES, John. *The theory and practice of change management*. London: Bloomsbury Academic, 2021. 520 s. ISBN 978-1-352-01253-8.
2. ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých. 1. vyd. Praha: Grada, 2017. 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.*
3. KUBÍČKOVÁ, Lea; RAIS, Karel. *Řízení změn ve firmách a jiných organizacích. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4564-0.*
4. BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků. Praha : Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.*
5. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých.: Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. 1. vyd. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.*

Datum zadání diplomové práce: únor 2023

Termín odevzdání diplomové práce: leden 2024

L. S.

Elektronicky schváleno dne 13. 2. 2023

**Bc. Michaela Michálková**  
Autorka práce

Elektronicky schváleno dne 13. 2. 2023

**Mgr. Eva Švejdarová, MBA, M.A., Ph.D.**  
Vedoucí práce

Elektronicky schváleno dne 14. 2. 2023

**doc. PhDr. Karel Pavlica, Ph.D.**  
Garant studijní specializace

Elektronicky schváleno dne 14. 2. 2023

**doc. Ing. Pavel Mertlík, CSc.**  
Rektor ŠAVŠ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracoval(a) samostatně a použité zdroje uvádím v seznamu literatury. Prohlašuji, že jsem se při vypracování řídil(a) vnitřním předpisem Škoda Auto Vysoké školy o.p.s. (dále jen ŠAVŠ) směrnicí Vypracování závěrečné práce.

Jsem si vědom(a), že se na tuto závěrečnou práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, že se jedná ve smyslu § 60 o školní dílo a že podle § 35 odst. 3 je ŠAVŠ oprávněna mou práci využít k výuce nebo k vlastní vnitřní potřebě. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna podle § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

Beru na vědomí, že ŠAVŠ má právo na uzavření licenční smlouvy k této práci za obvyklých podmínek. Užiji-li tuto práci, nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, mám povinnost o této skutečnosti informovat ŠAVŠ. V takovém případě má ŠAVŠ právo ode mne požadovat příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to až do jejich skutečné výše.

V Mladé Boleslavi dne 05.01.2024

Děkuji Mgr. Evě Švejdarové, MBA, M.A., Ph.D. za odborné vedení závěrečné práce, poskytování cenných rad a informací. Dále bych chtěla poděkovat respondentům za spolupráci a jejich cenný čas, který mi věnovali. Další velké díky patří mé rodině a blízkým za jejich podporu, kterou mi v rámci celého studia poskytovali.

## Obsah

Úvod.....	8
1 Celostní vzdělávání .....	9
1.1 Holismus a celostnost .....	9
1.2 Historie celostního vzdělávání.....	10
1.3 Předpoklady celostního vzdělávání .....	10
1.4 Čtyři pilíře celostního vzdělávání.....	11
1.5 Úrovně a cíle celostnosti .....	12
1.6 Cíl celostního vzdělávání .....	13
2 Tradiční vzdělávání zaměstnanců .....	14
2.1 Vzdělávání dospělých .....	14
2.2 Motivace ke vzdělávání .....	14
2.3 Firemní vzdělávání .....	15
2.4 Prostředí firemního vzdělávání.....	16
2.5 Učení se na základě zkušenosti .....	16
2.6 Identifikace potřeb vzdělávání.....	17
2.7 Firemní vzdělávací plán .....	19
3 Propojení celostního přístupu s tradičním firemním vzděláváním.....	22
3.1 Učící se organizace.....	22
3.2 Motivace zaměstnanců.....	24
3.3 Seberozvoj .....	27
3.4 Sociální rozvoj.....	29
3.5 Emoční rozvoj .....	29
3.6 Moderní trendy ve vzdělávání .....	30
4 Vzdělávání zaměstnanců v rámci change managementu.....	34
4.1 Change management.....	34
4.2 Odpor vůči změnám .....	35
4.3 Vzdělávání v procesu change managementu .....	36
5 Model výuky 21st EWA Edu.....	39
5.1 DIKW.....	39
5.2 Transformativní vzdělávání .....	40

5.3	Model 21st EWA Edu .....	41
6	Empirická část .....	43
6.1	Představení společnosti .....	43
6.2	Metoda sběru dat a respondenti.....	43
6.3	Analýza aktuálního stavu vzdělávacího procesu.....	45
6.4	Identifikace klíčových problémů .....	51
6.5	Doporučení vzdělávacího plánu .....	53
6.6	Návrh vzdělávacího plánu .....	57
	Závěr .....	61
	Seznam literatury .....	62
	Seznam obrázků a tabulek.....	66
	Seznam příloh .....	67

## **Seznam použitých zkratek a symbolů**

IS      Informační systém



## Úvod

Tato diplomová práce se zabývá představením celostního přístupu ke vzdělávání zaměstnanců, jeho možným propojením s tradičním pojetím firemního vzdělávání a jeho využitím v rámci procesu změny. Za cíl si stanovuje teoretickou rešerši uvedených konceptů, analýzu aktuálního stavu vzdělávacího procesu v nejmenované společnosti a implementaci zjištěných teoretických i analýzou získaných poznatků v rámci návrhu nového vzdělávacího plánu.

Důraz je kladen na komplexní vnímání vzdělávání zaměstnanců, a to zejména v rámci change managementu. Change management je zohledněn zejména kvůli praktické části. Důvodem je fakt, že společnost, v níž probíhá analýza, aktuálně prochází zásadní změnou informačního systému. Tato změna se uskutečňuje v několika vlnách, kdy respondenty průzkumu jsou zaměstnanci, kteří již přechodem prošli v rámci druhé vlny.

Teoretická část práce je rozdělena do 5 kapitol. První kapitola je věnována vymezení pojmu celostnost a jeho propojení se vzděláváním. Druhá kapitola je pak věnována tradičnímu pojetí vzdělávání zaměstnanců. Třetí kapitola se věnuje propojení tradičního pohledu s celostním a jmenováním možných způsobů jejich využití v rámci organizace. Čtvrtá kapitola se zabývá definicí change managementu a jeho vlivem na vzdělávání zaměstnanců. Pátá kapitola představuje Model 21st EWA Edu, který se zabývá implementací celostního vzdělávání v praxi.

Praktická část se věnuje představení společnosti, vzorku respondentů a analýze aktuálního stavu vzdělávacího procesu. Analýza probíhala pomocí polostrukturovaných rozhovorů se zaměstnanci společnosti. Rozhovory jsou analyzovány metodou kódování.

Na základě zhodnocení výsledků analýzy jsou identifikovány problematické oblasti a slabá místa a jsou sestavena konkrétní doporučení, která reflektují zjištěné nedostatky ve vzdělávacím procesu. Následně je sestaven konkrétní návrh nového vzdělávacího plánu, který by společnost mohla implementovat v rámci dalších vln přechodu na informační systém, jež jsou plánované v průběhu roku 2024.

# 1 Celostní vzdělávání

K celostnímu vzdělávání je možné přistupovat z mnoha směrů a různými způsoby, ovšem jeho hlavní smysl a principy obvykle zůstávají stejné nebo velmi podobné – hlavní nosnou myšlenku je možné definovat jako komplexní a ucelený přístup ke vzdělávání jedince. Nejedná se o specifická či konkrétní pravidla, jde o způsob uvažování, kdy primárním cílem a snahou je nahlížet na vzdělávání méně materialisticky a více dynamicky. Mezi hlavní aspekty patří proces vnitřního rozvoje, seberealizace, sebepoznání a schopnost spolupráce (Mahmoudi, 2012). Celý proces vzdělávání je aktivní činností, která je zásadně motivujícím, podporujícím a podněcujícím faktorem pro každého jedince (Hrdličková, 1993).

## 1.1 Holismus a celostnost

K pochopení celostního vzdělávání je klíčové definovat termín holismus, který je s celostním vzděláváním spojován či je s ním téměř sloučen. Holismus je podle sociologické encyklopedie směr, jehož hlavním cílem je vyzdvihnutí celku nad jednotlivými částmi. Hlavními aspekty je celostnost. Holistické či celostní pojetí vzdělávání je považováno za relativně mladý směr smýšlení, který se poprvé objevil na konci 20. století v severní Americe. *„Holistické vzdělávání nelze definovat jako konkrétní metodu nebo techniku, je nutné ho chápat a vnímat jako paradigma, soubor základních předpokladů a principů, které mohou být aplikovány různými způsoby“* (Miller, 2000, str. 390). Podle Millera (2019) se tento směr primárně zaměřuje na vzájemný vztah celku a jednotlivých částí. V rámci vzdělávání je podle něj důležité, aby na celý vzdělávací proces bylo nahlíženo komplexně, aby jednotlivé části, metody a techniky spolu byly od samotného počátku propojené a nefigurovaly samostatně a izolovaně. V rámci celostního vzdělávání je podle Millera (2019) klíčové rozvíjet šest klíčových oblastí – intelektuální, emoční, fyzickou, sociální, estetickou a spirituální, a to při zachování a dodržování principů propojenosti, inkluze a vyváženosti.

Miller (2005) dále také uvádí, že celostní přístup ke vzdělávání zpochybňuje to, jak je ke vzdělávání nejčastěji přistupováno – vysoké zaměření na standardy a jejich zjišťování pomocí testování. Aktuálně je vzdělávání nejčastěji vnímáno pouze jako příprava jedinců pro jejich budoucí pracovní život, kterou lze pomocí testování jednoduše změřit a ohodnotit. Ačkoliv vzdělávání hraje zcela klíčovou roli v umístění

jedince na trhu práce, primárním cílem by měl být růst a rozvoj jedince, který nekončí s jeho ekonomickou aktivitou, ale pokračuje i poté (Mužík, 2005).

Jiný pohled představují Švejdarová a Holman (2023), kteří popisují holistický přístup jako vzájemné propojování a interakci dílčích částí, jež nemohou být pochopeny bez vztahu vůči celku. Nicméně odlišují holistický přístup od celostního – holistický přístup nebere v potaz působení okolního či vnějšího prostředí, čerpá pouze ze zkušeností a z minulých postupů. Hlavním principem celostního přístupu je porozumění interakcím komplexních systémů s ohledem na měnící se vnější prostředí a nutnost. S takto definovaným celostním vzdělávacím přístupem pracuje vzdělávací model 21st EWA Edu, kterému je věnována samostatná kapitola číslo 5.

## **1.2 Historie celostního vzdělávání**

Koncept celostního vzdělávání vznikl z potřeby zajistit vzdělávací systém, který se k problematice staví komplexně a celistvě. Tento koncept, který netvoří hranice mezi jednotlivými obory, ale naopak stávající hranice boří a poznatky se snaží propojovat a vnímat jako celek, byl poprvé teoreticky zaznamenán ve Spojených státech amerických a Kanadě koncem 70. let 20. století (Rudge, 2010). Milníkem v rámci celostního vzdělávání bylo v roce 1988 založení a první vydání časopisu „Holistic Education Review“ Ronem Millerem a vydání publikace „The Holistic Curriculum“ Johnem. P. Millerem. V roce 2001 vyšly od „Global Alliance for Transforming Education“ (GATE) sídlící v USA základní teze celostního přístupu. Za hlavní průkopníky oboru jsou považováni zakladatelé několika odborných pracovišť, na kterých někteří z nich stále aktuálně působí – R. Miller, J. P. Miller, S. Forbes a další (Pařízek, 2022).

## **1.3 Předpoklady celostního vzdělávání**

V rámci úspěšné implementace celostního smýšlení do vzdělávání je podle Hrdličkové (1993) a jejího vlastního zpracování ustanovení od GATE možné definovat základní výchozí teze, které promítají základní ideologické myšlenky:

1. Hlavním cílem je rozvoj jedince. Vzdělávání by se mělo zaměřovat na prohlubování vztahů jedince, a to jak se sebou samým, tak s jeho rodinou, se členy společenství, ve kterém žije, k celému lidstvu, k planetě.

2. Jedinec by měl být považován za jedinečnou individualitu – je unikátní a má svou hodnotu. Zároveň je sám o sobě přirozeně tvořivý a kreativní a disponuje jedinečnou sadou fyzických, emočních, intelektuálních a duševních schopností a potřeb. Jeho kapacita učení je neomezená.
3. Vzdělávací prostředky a materiály jsou v rámci procesu vzdělávání klíčové, nenahrazují ovšem zkušenosti, které vedou k chápání vlastního světa jedince a vnímání sebe sama jako součást přírody a společenství.
4. V rámci vzdělávání by neměl být brán důraz pouze na rozumové a profesní aspekty. Součástí rozvoje jedince jsou i aspekty fyzické, sociální, morální, estetické či duchovní.
5. Učitel či školitel by měl vzdělávané jedince vtáhnout do procesu učení se a tvoření. Celý proces je organický a přirozený a otevřenost učitele je zásadním předpokladem.
6. Vzdělávání by mělo probíhat svobodně. Každý by měl mít možnost svobodného a neomezeného zdroje informací a svobodně vyjádřit svůj názor.
7. Výchozími a stěžejními body pro vzdělávání by měla být empatie, jednotlivé lidské potřeby a právo na individuální kritické myšlení.
8. Jedinec by si měl být vědom své individuální role, jak ve svém vlastním rodinném společenství, tak v rámci ostatních systémů na Zemi. Jedinec by měl mít možnost čerpat ze zkušeností celého lidstva, které jsou vždy širší než zkušenosti jednotlivé kultury nebo myšlenkového proudu. Zároveň by si měl uvědomovat vliv své individuální role na celkové globální bytí a vnímat svou vlastní zodpovědnost vůči přírodě.
9. Jedinec by měl vnímat svou duchovní stránku, která představuje jeho spojení s ostatními, jeho vnímání denního života a způsob jakým zpracovává své nabitě zkušenosti.

#### **1.4 Čtyři pilíře celostního vzdělávání**

V rámci celostního vzdělávání je možné definovat čtyři základní typy učení – čtyři pilíře – učení se učit, učení se konat, učení se žít společně a učení se být. Původní verze pilířů byla vytvořena Mezinárodní komisí vzdělávání pro 21. století – jejich

níže uvedená podoba byla upravena tak, aby odpovídala celostnímu smýšlení (Mahmoudi, 2012).

**Učení se učit** – naučení se vědomého a cíleného využívání a posilování schopností jako jsou naslouchání, vnímání, zvědavost, intuice a tvořivost. Jedinec musí pochopit důležitost vzdělávání a sám aktivně hledat nové znalosti, přitom je zásadní, aby se naučil, kde a jak znalosti hledat.

**Učení se konat** – učení se odpovědnosti, využití vlastní inteligence a schopnosti transformace nabitých znalostí do praktického a profesního života. Důležité je se naučit přizpůsobovat aktuálním pracovním potřebám a požadavkům, spolupracovat v týmu a využívat nabitých teoretických znalostí při řešení problémů. Dále se jedinec učí přijímat rizika a riskovat.

**Učení se žít společně** – naučení se překonání předsudků a dogmat, odsuzování diskriminace a autoritářství – výsledkem je schopnost respektovat ostatní a zároveň s nimi spolupracovat. Klíčové je poznání sebe samého a následně i druhých, což vede k získání kvalit jako jsou empatie, hodnoty, úcta či respekt.

**Učení se být** – učení se, jak být součástí celku. Jak se jedinec může stát svým pravým já, díky svému vlastnímu sebepoznání. Jedinec se učí být člověkem získáváním znalostí a dovedností, které vedou k jeho dalšímu rozvoji – představitost a tvořivost, paměť, estetické cítění, fyzické schopnosti a další.

## 1.5 Úrovně a cíle celostnosti

Celostnost je založena na myšlence, že vše se vším souvisí, vše je vším ovlivněno a jakákoliv změna může cokoliv ovlivnit. Jednota – celek – je součtem svých jednotlivých částí, ale zároveň má jako celek vyšší význam, než jako pouhý součet svých částí (Mahmoudi, 2012). V rámci celostnosti je možné definovat pět úrovní (Miller, 2019):

1. **Celostnost člověka** – pohled na člověka jako na komplexní bytost, která disponuje šesti základními aspekty – fyzickým, emocionálním, intelektuálním, sociálním, estetickým a duchovním. Tyto aspekty jsou klíčové v rámci celého vzdělávacího procesu a žádný z nich by neměl být opomíjen. Zásadní je oprostít se od myšlenky, že jedince je nutné naučit jednu určitou schopnost či dovednost, ale pohlížet na něj jako na celistvou bytost, kterou je nutné rovnoměrně rozvíjet v rámci všech aspektů.

2. **Celostnost komunity** – na této úrovni hrají primární roli vztahy a jejich kvalita. Komunita může být tvořena rodinou, školou či zaměstnáním. Jde o užší společnost, ve které se jedinec nachází.
3. **Celostnost společnosti** – pohled na společnost jako na celek. Ideologické a ekonomické smýšlení a cíle, které si daná společnost klade za standard. Aktuální stav společnosti je klíčovým faktorem v rámci celostního přístupu, jelikož člověk, jeho aspekty a jeho vnímání je ovlivňováno společností, ve které žije.
4. **Celostnost planety** – vzdělávání probíhá v globálním kontextu. Je zásadní brát v potaz celý život na Zemi jako celek. Uvědomovat si hrozby krize životního prostředí a vzdělávat s ohledem na přírodu a úctu k ní.
5. **Kosmos** – v rámci procesu vzdělávání je možné v této úrovni hovořit o lásce, svobodě, bratrství, míru či soucitu.

## 1.6 Cíl celostního vzdělávání

Různé výklady, názory a myšlenky v rámci celostního vzdělávání dochází k různým cílům. Podle Forbese (2003) je cílem celostního vzdělávání vzdělávat celého člověka jako celek – nezabývat se zkoumáním jednotlivých částí a dosažení „ultimátnosti“. Tento pojem je možné definovat jako nejvyšší stav bytí a celistvosti – rozvinutí veškerého lidského potenciálu. Stav je dle Forbese možné docílit při prožití extrémně vzácného okamžiku (krátkodobě i dlouhodobě), v důsledku prožití obecně běžně vnímaného okamžiku, který je ale pro konkrétního jedince velmi vzácný nebo pokud je jedinec intenzivně angažovaný v činnosti či službě něčemu, co pro něj má hluboký až posvátný význam. Dosažení ultimátnosti by mělo být přirozenou snahou každého jedince.

Podle Mahmoudiho (2012) je cílem celoživotní rozvoj jedince. Hlavním aspektem vzdělávání by nemělo být pouhé získávání znalostí či dovedností, ale mělo by docházet ke komplexnímu rozvoji jedince – rozvoji osobnosti, sebepoznání či seberealizace a rozvoji emocionální, sociální a duchovní stránky. Celostní přístup se snaží najít spojitost a smysl mezi předměty vzdělávání a jejich skutečným životem.

## **2 Tradiční vzdělávání zaměstnanců**

Nyní je nutné podotknout, že řada dnešních firem či podniků ke vzdělávání zaměstnanců přistupuje tradičnějším způsobem. Chápu nicméně, jak důležitým a zásadním faktorem je řádná vzdělanost a proškolenost zaměstnanců. Tento aspekt je klíčový pro efektivní fungování pracovních procesů (Bartoňková, 2010). Je ovšem nutné podotknout, že tento přístup je často založen na myšlence či předpokladu, že klíčové je rozvíjet pouze takové dovednosti či znalosti, které zaměstnanec využije přímo k plnění svých pracovních úkolů (J. P. Miller, 2023).

### **2.1 Vzdělávání dospělých**

Vzdělávání je nutné vnímat jako celoživotní proces, týká se proto i dospělých jedinců. V rámci tohoto procesu jsou různými způsoby zvyšovány kvalifikace a kompetence jedince. Jejich zvyšování je klíčové v rámci udržení vysokých nároků na odborné a etické profesní standardy napříč všemi obory. Podle Zlámala (2009) je tento aspekt zásadní, pokud chce jedinec na trhu práce být konkurence schopný. Na rozdíl od celostního pohledu je tedy na vzdělávání tradičně nahlíženo jako na proces, který je relativně úzce spjatý s pracovním životem.

V rámci vzdělávání získává jedinec nejen celou řadu dovedností, znalostí a vědomostí, ale zároveň si zvyšuje i své dosavadní zkušenosti, kvalifikace a kompetence. Vzdělávání mimo jiné zajišťuje i určitý sociální status. Vzdělávání je možné dělit na:

- humanizační – proces spojený s enkulturací jedince;
- integrační – proces socializace;
- kvalifikační – užitnost na trhu práce (Zormanová, 2017).

### **2.2 Motivace ke vzdělávání**

Podle Armstronga (2015) je motivace k samotnému vzdělávání klíčovým aspektem, jelikož jeho motivace přímo úměrně odráží efektivitu celého vzdělávacího procesu. Motivaci je možné chápat jako určité odhodlání pro příjem nových informací, dovedností či schopností. V rámci motivace k učení je možné definovat dvě hlavní teorie motivace – teorie očekávání a teorie cíle.

- **Teorie očekávání** – za hlavní motiv je považováno očekávání. To, co jedinec očekává, že svým jednáním dosáhne. Motivace ke vzdělávání se zvyšuje, pokud si člověk plně uvědomuje to, že mu vzdělávání přinese další výhody. Pokud jsou dokonce očekávání jedinců naplněna, motivace k dalšímu vzdělávání se ještě více prohlubuje.
- **Teorie cíle** – hlavní motiv v tomto pohledu je cíl. Motivace dosahuje svého vrcholu, pokud se jedinec zaměří na dosažení konkrétního cíle či cílů. Cíle mohou být lidem stanoveny, ovšem člověk s nimi musí souhlasit a musí je akceptovat. Pokud je považuje za nedůležité či dokonce bezvýznamné, nebudou dostatečným motivačním prvkem. Cíle si může jedinec stanovit i sám.

### 2.3 Firemní vzdělávání

Hlavním cílem firemního vzdělávání je poskytnout zaměstnanci potřebné znalosti a dovednosti, které jsou důležité k plnění jeho pracovních povinností. Obvykle se jedná o odborné dovednosti, komunikační schopnosti či technické znalosti. Vzdělávání je klíčové pro rozvoj lidských zdrojů, výkonnost a efektivitu zaměstnanců. Naplnění těchto aspektů vede k podpoře růstu organizace jako celku (Bartoňková, 2010).

Firemní vzdělávání zaměstnanců je proces, který organizuje daná firma či podnik. V rámci procesu je možné rozlišovat místo vzdělávání – v podniku a mimo podnik. Mezi podnikové patří vzdělávání interní, vnitropodnikové – takové vzdělávání, které je organizováno podnikem přímo na pracovišti či ve vlastním výcvikové zařízení. Vzdělávání mimo podnik nejčastěji probíhá v objednaném specializovaném školícím zařízení či ve škole (Bartoňková, 2010).

Firemní vzdělávání je podle Bartoňkové (2010) systematická změna pracovního chování zaměstnanců, zvyšování znalostí a dovedností a snižování rozdílu mezi objektivní a subjektivní kvalifikací. Subjektivní kvalifikací se rozumí souhrn schopností, dovedností, návyků, zkušeností, postojů atp., které mají vlastní potenciál, aby byly využity při výkonu určité činnosti. Za objektivní kvalifikaci se pak pokládají požadavky, které jsou kladeny na zaměstnance. Vyplývají z náročnosti, charakteru, úrovně či odbornosti dané pozice.



## **2.4 Prostředí firemního vzdělávání**

Firemní vzdělávání je podle Bartoňkové (2010) do značné míry ovlivňováno prostředím, ve kterém se organizace nachází, jelikož změna v kterémkoliv jeho segmentu může vyvolat potenciální vzdělávací potřebu. Prostředí je možné rozdělit na vnější a vnitřní.

### **Vnější prostředí**

Obecně je možné říct, že vnější prostředí je vše, co se odehrává mimo organizaci. Vnější prostředí se dělí na obecné prostředí a úkolově-pracovní prostředí. Do obecného prostředí patří sociální a demografické prostředí, ekonomické prostředí, legislativní a politické prostředí a technologické prostředí. Úkolově-pracovní prostředí je dále děleno na dodavatele, klienty či zákazníky, konkurenci a regulátory (vládu).

### **Vnitřní prostředí**

Za vnitřní prostředí jsou považovány všechny interní procesy organizace. Součástí jsou veškeré podmínky a prostředky fungování. Pro správné fungování vzdělávacího procesu je důležitá existence a provázanost podnikové politiky, podnikové strategie, strategie řízení lidských zdrojů a strategie vzdělávání.

## **2.5 Učení se na základě zkušenosti**

Přístupů ke vzdělávání je možné definovat celou řadu, ovšem podle Armstronga (2015) jeden z nejefektivnějších přístupů je „učení se na základě zkušenosti“, kdy většina učení probíhá na pracovišti. Lidé ovšem při tomto přístupu potřebují pomoc a podporu. Podporu je možné zaměstnancům poskytnout řadou způsobů – koučování, mentorování či e-learning. Je nutné podotknout, že podpůrné způsoby nenahrazují formální výcvik. Otázkou ovšem zůstává, jak důležitou roli formální výcvik hraje. Armstrong (2015) poukazuje na studii Erauta (1998), z které vyplývá, že v organizacích, kde byl na formální výcviky kladen jen velmi malý důraz (pokrýval jen malou část celého vzdělávacího procesu) a naopak většina vzdělávání probíhala neformálně (vzdělávání probíhalo přirozeně na pracovišti), dosahovali zaměstnanci vysoké vzdělávací efektivity, sebedůvěry a důvěry ve své schopnosti. Velmi jednoduše je možné tvrdit, že pozorování zkušenějších kolegů, konverzace či výměna pracovních historek, spolupráce na úkolech či poskytování si vzájemné

pomoci je sice velmi neformální, ale s ohledem na pracovní způsobilost velmi efektivní (Reynolds, 2004).

### **Vzdělávání na pracovišti**

Proces učení probíhá během vykonávání svěřené práce, kdy se zaměstnanec aktivně učí a vstřebává a reflektuje nové zkušenosti, aby jim porozuměl a mohl je běžně používat během plnění svých pracovních úkolů. V rámci procesu vzdělávání na pracovišti lze definovat dva rozdílné způsoby přístupu:

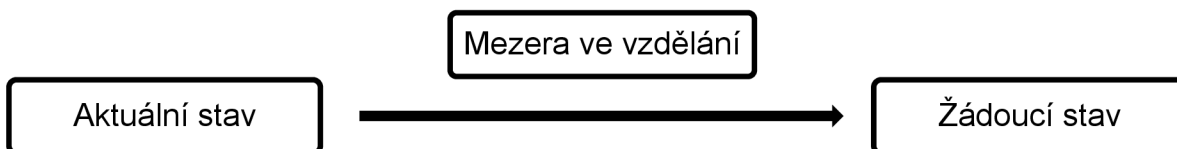
- **Pracoviště jako místo určené ke vzdělávání** – vzdělávání neprobíhá simultánně s pracovní činností – jsou prostorově odděleny. Vzdělávání je samostatnou aktivitou, která pouze probíhá v pracovním prostředí.
- **Pracoviště jako prostředí určené ke vzdělávání** – sama pracovní aktivita je vzdělávací činností. V rámci procesu jsou použity aktivity jako mentorování, koučink či stínování činnosti zkušenějšího kolegy.

Neformální výcvik na pracovišti má ale také své nevýhody. Jelikož vzdělávací proces v tomto případě není nikým řízený a není systematicky rozvržený, je na zkušenějších zaměstnancích či na nadřízeném pracovníkovi, jak méně zkušené vzdělávají. Učící se zaměstnanec si může osvojit špatné nebo chybné návyky či mu jednoduše nemusí být věnována dostatečná pozornost. Tento způsob vzdělávání, také přenáší více odpovědnosti za vzdělání na zaměstnancova přímého nadřízeného, jelikož na něj přechází povinnost kontroly kvality vzdělávacího procesu, za kterou má při formálním vzdělávání obvykle odpovědnost oddělení, které vzdělávací proces zajišťuje (např. personální oddělení).

### **2.6 Identifikace potřeb vzdělávání**

Zásadním krokem v procesu vzdělávání je identifikace a analýza vzdělávacích potřeb, a to jak na úrovni skupin a jednotlivců, tak na úrovni celé organizace. Analýza potřeb vzdělávání bývá také někdy označována jako identifikace mezery ve vzdělávání (viz Obr. 1). Mezeru je možné chápat jako rozdíl mezi stavem aktuálním a stavem jaký organizace považuje za ideální. Jde o rozdíl mezi schopnostmi či dovednostmi, kterými zaměstnanci nyní disponují a takovými, jakými by disponovat měli.

Je ovšem důležité upozornit na fakt, že systém vzdělávání založený na pouhém odstraňování nedostatků je omezený (Armstrong, 2015).



Zdroj: Vlastní zpracování (Armstrong, 2015)

### **Obr. 1 Mezera ve vzdělání**

Základním činitelem v identifikaci potřeb vzdělávání je organizace samotná. Plán organizace, potažmo plán lidských zdrojů, by měl v základním měřítku určovat a specifikovat počty zaměstnanců a jejich specifické znalosti či dovednosti. V rámci plánu lidských zdrojů by také měla být prováděna analýza všech oblastí, ve kterých se plánují organizační změny, které ovlivní právě rozložení a potřeby lidských zdrojů. Plán by měl obsahovat všechny potřebné postupy, znalosti a dovednosti (Armstrong, 2015).

Dalším způsobem identifikace potřeb je průzkum. Nadřízení pracovníci a manažeři mohou sami aktivně zjišťovat a vyhledávat nedostatky ve vzdělání svých podřízených. Problematickým aspektem bývá zkreslenost takto získaných informací. Zaměstnanci mohou mít nepřesnou představu o tom, co konkrétně k plnění svých úkolů potřebují nebo pro ně může být obtížné své potřeby přesně identifikovat a vyjádřit. Vhodné je sloučit více dílčích pohledů a vytvořit jednotný obraz, který bude lépe specifikovat vzdělávací potřeby (Armstrong, 2015).

Organizace mají také možnost analyzovat specifická pracovní místa nebo role. Tento způsob jim umožní zpracovat profily míst či rolí, které budou obsahovat konkrétní požadavky na zaměstnance, který má místo či roli zastávat. S aktuálně rychle měnící se dobou a tím měnícími se požadavky je vhodné, aby organizace tuto analýzu prováděla na pravidelné bázi, protože jen tak je možné zajistit ideální připravenost zaměstnanců, od které se odvíjí jejich efektivita a jejich výkon. Analýzu je možné provádět prostřednictvím sebehodnocení zaměstnanců, kteří vytvoří vlastní analýzu a identifikaci svých vzdělávacích potřeb. Zjištěné potřeby jsou dále

diskutovány s nadřízeným zaměstnancem či manažerem a po vzájemné domluvě a shodě je organizován vzdělávací plán (Armstrong, 2015).

## **2.7 Firemní vzdělávací plán**

Pro správně fungující firemní vzdělávání je sestavení praktického vzdělávacího plánu, který reflektuje zjištěné vzdělávací potřeby zásadní. Plán obsahuje informace a podmínky, které vedou k úspěšné realizaci vzdělávacího procesu – jedná se o konkrétní kroky jako jsou například použité vzdělávací metody, místo vzdělávání, konkrétní témata a obsah, časový rozsah, hodnocení a zpětná vazba, rozpočet atp. (Bartoňková, 2010). Bartoňková (2010) dále uvádí, že klíčem úspěchu zdařilé vzdělávací akce je její správná organizace a snaha vyhnout se improvizaci.

Plán by měl být schopen zodpovědět na několik základních otázek. Zásadní je určit, co je cílem, co přesně chce společnost zaměstnance naučit, v čem shledává mezeru či v čem je chce zdokonalit. Následně by plán měl obsahovat konkrétní cílové skupiny zaměstnanců či jejich logické rozdělení na jednotlivé skupiny. Školící aktivity obvykle nejsou svou podstatou plošně vhodné pro všechny, proto je tento krok klíčový jak s ohledem na efektivitu zaměstnanců, tak pro minimalizaci nákladů. Dále plán určuje konkrétní metody a techniky, jakými se vzdělávání bude realizovat, kdy a s jakým časovým fondem bude vzdělávání disponovat, kde se bude konat, kdo ho bude organizovat a jakým způsobem bude probíhat zpětná vazba (Vodák a Kucharčíková, 2011).

Plány mohou mít různé podoby a mohou být dále individualizovány dle potřeby konkrétní společnosti. Často využívané podoby jsou dle Bartoňkové (2010) časový a místní plán, algoritmus organizačního zabezpečení či Ganttův diagram.

### **Časový a místní plán**

Jedná se o dokument, který přehledně a systematicky zachycuje jednotlivé kroky vzdělávacího procesu – představuje přehled o tom, kdy je třeba jakou z organizačních činností vykonat. V praxi se může jednat například o detailně strukturovanou tabulku s rozpisem jednotlivých dílčích činností (viz Tab. 1) (Bartoňková, 2010).

**Tab. 1 Časový a místní plán**

	Plán			
Začátek září	Účastníci	Projekt/výuka		Lektoři
Konec září	Tvorba seznamu účastníků			Výběr a kontaktování lektorů
Začátek října		Tvorba a kontrola studijních opor	Příprava harmonogramu studia	Příprava, kontrola a podpisy smluv s lektory
Konec října	Rozeslání pozvánek na vzdělávací akci			
Listopad		Vzdělávací akce		

Zdroj: Vlastní zpracování (Bartoňková, 2010)

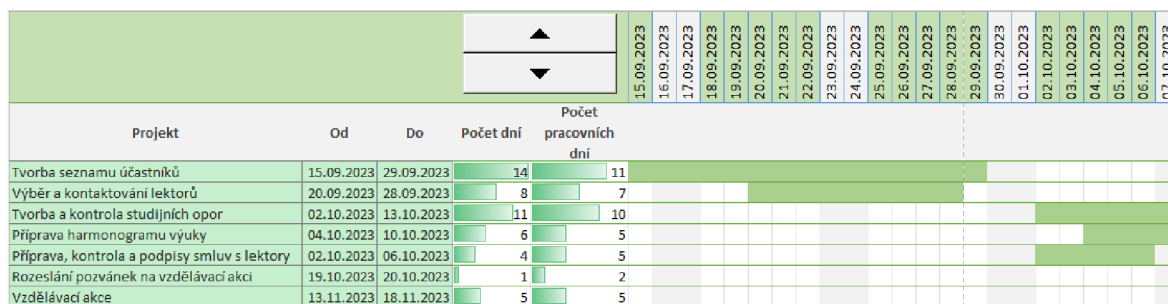
Bartoňková (2010) dále uvádí, že v praxi je ideální plán formulovat co nejdětalněji a uvádět přesná data a termíny jednotlivých dílčích činností. Tabulku je dle individuálních potřeb možné dále rozšiřovat – např. o zodpovědné osoby. Tato metoda je doporučena pro spolupráci většího množství osob, kdy je zásadní jasná dělba jednotlivých úkolů a kompetencí. Nevýhodou této metody je nemožnost zachycení propojení a časové překrývání jednotlivých činností.

### **Algoritmus organizačního zabezpečení**

Další možnou metodou, která je primárně určena pro jednoho organizátora akce, je algoritmus organizačního zabezpečení. Jedná se o schématický postup řešení, kdy je jasně definováno, které kroky předchází a jsou nezbytné pro kroky další. Na rozdíl od výše popsané tabulky, umožňuje zachycení provázanosti a propojení jednotlivých činností, na druhou stranu je méně přehledný v rámci odpovědností a termínů (Bartoňková, 2010).

## Ganttův diagram

Alternativou, která využívá výhody obou výše popsaných metod je Ganttův diagram (viz Obr. 2). Hrazdilová – Bočková (2016) uvádí, že se jedná o grafické znázornění průběhu projektu, kdy svislá osa zaznamenává jednotlivé úkoly a vodorovná osa časový horizont.



Zdroj: Vlastní zpracování (Exceltown, 2020)

### Obr. 2 Ganttův diagram

Každý úkol je následně reprezentován na časové ose – pruh či linie spojující začátek a konec. Diagram je možné doplnit o další potřebné údaje, např. počet pracovních dní, odpovědná osoba atp. Nevýhodou je, že z diagramu není patrná velikost jednotlivých dílčích úkolů a činností.

Je na každé konkrétní společnosti, kterou z výše uvedených metod považuje za nejvhodnější pro své účely a jakou v konečném důsledku zvolí. V potaz by měl být brán cíl školení, rozsah i samotný organizátor.

### **3 Propojení celostního přístupu s tradičním firemním vzděláváním**

Jak již bylo jednou zmíněno, vzdělávání zaměstnanců se tradičně zaměřuje převážně na zvyšování jejich kvalifikace a získávání znalostí a dovedností, které úzce souvisí s jejich pracovním zaměřením. Je ovšem důležité si uvědomit, že pro celkový rozvoj zaměstnanců, který má mít za cíl schopné, efektivní, konkurence schopné zaměstnance je potřeba více než pouze to.

V rámci vzdělávacího procesu by k zaměstnancům mělo být přistupováno komplexně – zřetel by měl být brán na všechny aspekty jejich rozvoje. Nezaměřovat se pouze na technické dovednosti, ale napomáhat zaměstnancům i s jejich motivací, seberealizací, sociálním a emočním rozvojem, komunikací či informovaností. Vzdělávací proces by tedy neměl být pouze zaměřený na zvyšování zaměstnaneckých kvalifikací, ale pohlíží na zaměstnance jako na celistvou bytost, kterou je nutné komplexně rozvíjet. V rámci celostního smýšlení, je nutné rozvíjet všechny části, které tvoří člověka jako celek a nezaměřovat se pouze na určité či vybrané části.

#### **3.1 Učíci se organizace**

Přímá definice pojmu „učící se organizace“ se různí. Podle starší literatury jde o organizaci, v rámci které zaměstnanci neustále rozšiřují a zlepšují své vzorce myšlení a hlavní myšlenkou a snahou je rozvíjet nové a pokrokové vzorce chování. Lidé se kolektivně a soustavě učí, jak se učit společně (Senge, 1990). Senge (1990) definuje pět přístupů, které je nutné pochopit a aplikovat, aby vzdělávací proces dosáhl svého plného potenciálu:

- Systémové myšlení;
- Osobní mistrovství, umění zvládnout problémy;
- Chápání souvislostí;
- Umění vytvářet sdílenou vizi budoucnosti;
- Skupinové či týmové učení.

Jiní autoři pokládají „učící se organizaci“ za organizaci, v rámci které je systematicky usnadňováno učení všech členů a sama se také soustavně přeměňuje s cílem

zlepšovat se (Pedler, 1997). Dle Garvina (1993) je možné definovat pět základních předpokladů, které činí „učící se organizace“ prospěšnými:

- Systematické řešení problémů – problémy jsou řešeny na základě vyhodnocování relevantních dat za použití vhodných metod, nikoliv pouze používáním intuice či odhadu.
- Experimentování – dochází ke kontinuálnímu zlepšování jak organizace, tak jejích zaměstnanců, a to díky hledání a zkoušení nových možností či poznatků.
- Učení se ze zkušeností – zásadní je být schopný ve svých rozhodnutích reflektovat minulost a vzít si případné ponaučení z chyb či mylných úsudků a zároveň se dokázat inspirovat úspěchy a správnými rozhodnutími.
- Učení se od jiných – tajemství úspěchu je možné nalézt i v okolí organizace. Je důležité systematicky mapovat své okolí a být schopný analyzovat, upravit či převzít praktiky i jiných organizací, pokud se tyto praktiky ukážou jako správná a nejlepší volba.
- Efektivní přenášení znalostí – předpoklad, v rámci kterého musí být organizace schopná rychle a efektivně přemísťovat zaměstnance s určitými znalostmi či dovednostmi mezi různými týmy či pracovišti z důvodu efektivnějšího řešení problémů.

„Učící se organizací“ je tedy možné vnímat jako nastavení či směr podniku, kterému jde o hlubší rozvoj či edukaci svých zaměstnanců. Cílem je víc než pouhé osvojení si základních dovedností, které jsou potřebné k plnění pracovních úkolů. Jde o komplexní přístup, který se týká jak rozvoje samotných zaměstnanců, tak prosperity a efektivity organizace.

Barták (2023) uvádí, že hlavním faktorem pro „učící se organizaci“ je systémové myšlení. Systémem rozumí komplex přístupů, myšlenek, představ a jejich vzájemné působení, které vede ke vzniku nových integračních vlastností. Systémové myšlení využívá celostního přístupu ke zkoumaným jevům a řešené problematice. „Systémový přístup umožňuje komplexně myslet, chápat věci v souvislostech. Praktické využití tohoto přístupu spočívá v lepším zvládnání problémů s plným



zřetelem k jejich kontextu, tedy souvislostem, vztahům a vazbám.“ (Barták, str. 46, 2023).

### **Učící se organizace a učení se v organizaci**

Je ovšem nutné podotknout, že teoriím o „učících se organizacích“ je často vytýkáno, že se zaměřují na využívání specifických diagnostických a hodnotících nástrojů, které mohou být nápomocné při podpoře, určení a vyhodnocení vzdělávacích procesů v rámci organizace, ale nezaměřují se na zkoumání a posuzování individuálních a kolektivních učících procesů jako takových (Armstrong, 2017). „Učící se organizace“ tedy nejčastěji vysvětluje, jak vzdělávací procesy svým zaměstnancům usnadnit, ale zapomínají na celý proces nahlížet více komplexně. Tento fakt je důležité neopomíjet, jelikož v rámci celostního pohledu je vzdělávací proces komplexním procesem, a je proto nutné čerpat z novějších zdrojů, které tento aspekt neopomíjejí.

### **3.2 Motivace zaměstnanců**

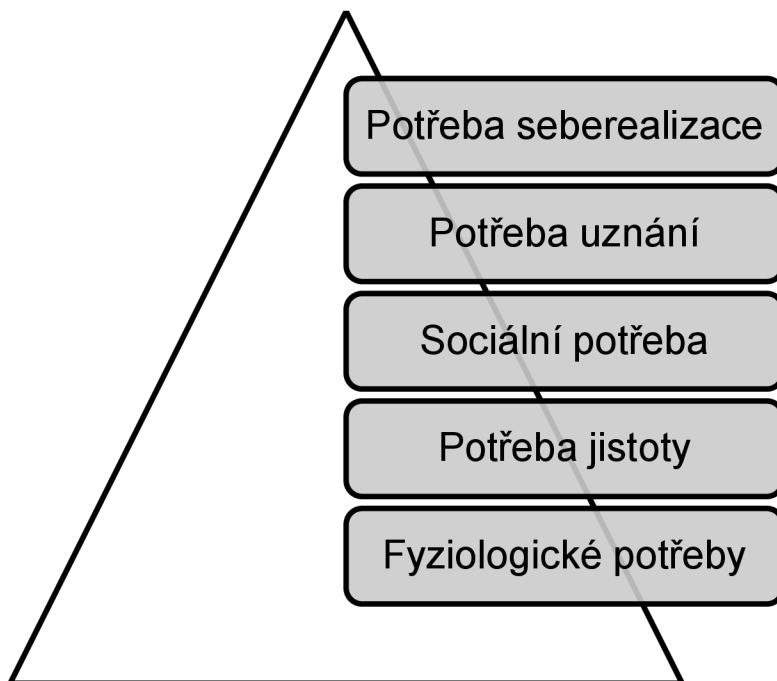
Organizace jejichž cílem je vysoká produktivita a efektivita zaměstnanců se musí zaměřit na zvyšování motivace a spokojenosti, které na efektivitu a produktivitu mají přímý vliv. Motivovaný zaměstnanec ve své pracovní činnosti nachází smysl a cítí díky ní pocit naplnění – je schopný v rámci svého pracovního života rozvíjet všechny své části a má pocit seberealizace (J. P. Miller, 2023). Hlavním cílem motivace je tvorba pozitivního přístupu k nějaké činnosti, výkonu či chování. Motivaci je možné chápat jako sílu, která aktivuje, udržuje a směřuje chování. Motivace je proto zásadním faktorem, který přímo ovlivňuje výkonnost zaměstnanců (Armstrong, 2015). Dle Urbana (2017) je motivovaný zaměstnanec v rámci svých pracovních úkolů více produktivní, ochotný, kreativní a také spokojený.

Pro správnou motivaci zaměstnanců je podstatné si uvědomit důvody, které k motivaci vedou a zároveň si definovat faktory, které jí naopak brání. Příznivých a nepříznivých faktorů lze definovat a nalézt bezpočet, je ovšem možné je seskupit do společných tříd, a to na základě několika hledisek (Urban, 2017).

### **Maslowova hierarchie**

Nejznámějším a nejčastěji používaným motivačním modelem je hierarchické třídění potřeb podle amerického psychologa Abrahama Maslowa. Podstata modelu tkví

v myšlence, že potřeby je možné hierarchicky roztřídit na vyšší a nižší, přičemž platí pravidlo, že je nutné uspokojit nejdříve potřeby nižší a až následně potřeby o úroveň výš (Urban, 2017). Na úplný vrchol pyramidy (viz Obr. 3). Maslow staví potřebu seberealizace, což je také současně jeden z hlavních cílů celostního vzdělávání.



Zdroj: Vlastní zpracování (Urban, 2017)

### **Obr. 3 Maslowova pyramida potřeb**

Nejnižší základní úrovní jsou potřeby fyziologické, jejichž naplnění je zásadní pro samotné přežití. S ohledem na motivaci zaměstnanců, fyziologické potřeby uspokojuje primárně mzda či plat. Další úrovní je potřeba jistoty či bezpečí nebo zdraví. Tuto potřebu naplňují vhodné pracovní podmínky a vhodné pracoviště. Třetí úrovní potřeb je potřeba sociální – potřeba přátelství, sounáležitosti či přijetí. V zaměstnaneckém kontextu jde především o správně nastavené vztahy na pracovišti. Druhou nejvyšší potřebou je uznání. Uznání přímo ovlivňuje vnímání vlastní hodnoty a sebevědomí jedince. Jako nejvyšší potřebu považuje Maslow seberealizaci. Seberealizace je i v rámci celostního pojetí, zásadním faktorem v lidském rozvoji. Seberealizace na rozdíl od ostatních potřeb nemůže být nikdy naplněna, může ovšem nabývat na intenzitě (Urban, 2017).

Je důležité si uvědomit, že přestože Maslowův model představuje dobrý přehled hlavních potřeb zásadně ovlivňujících motivaci, jedná se pouze o teorii. Ve

skutečném pracovním životě mohou nastat a nastávají situace, kdy uspokojení potřeb na nižších úrovních nevede automaticky k posunu k potřebám vyšším. „Někteří pracovníci mají tendenci setrvávat u potřeb nižších i nadále“ (Urban, str. 22, 2017). Podle Urbana (2017), také někdy dochází k uspokojování potřeb vyšších předtím, než jsou potřeby nižší plně uspokojeny.

### **Herzbergův dvoufaktorový model**

Dalším psychologem zabývajícím se motivací byl Frederick Herzberg. Jeho teorie pracuje s předpokladem, že motivační faktory je možné rozdělit do dvou skupin – motivátory a hygienické faktory.

Motivátory zvyšují zaměstnancův zájem o práci. Jde o faktory, které když nejsou přítomné, zaměstnancův výkon nezhoršují, ale pokud přítomné jsou, tak ho naopak zvyšují. Zaměstnanec o něco může usilovat. Jde například o finanční odměnu, možnost povýšení či zvýšení vlastních kompetencí.

Na druhou stranu hygienické faktory zaměstnance nemotivují, ale jejich absence silně demotivuje. Hygienické faktory se obvykle nevztahují přímo na samotnou vykonávanou činnost, ale na zaměstnancovo pracovní prostředí. Může se jednat například o špatné vztahy s nadřízeným nebo s kolegy, nedostatečná komunikace či informovanost, špatné ohodnocení, organizace práce atp.

Herzbergova teorie dochází ke dvěma zásadním poznatkům. Z prvního závěru vyplývá, že již nespokojené zaměstnance je obtížnější a dražší motivovat. Nespokojení zaměstnanci mají tendenci považovat svoji práci či kariéru jako méně důležitou část svého života. Nedosahují proto svého plného potenciálu a dál se nerozvíjí.

Druhé zjištění se týká faktu, že pouhou eliminací nespokojenosti nedojde automaticky k motivaci zaměstnance. Odstranění nespokojenosti je zásadní, ale zároveň je důležité dodat právě další motivující prvek. Společnosti tradičně zvyšují mzdy či aktivně pracují na vylepšování pracovního prostředí, což vede k zvyšující se spokojenosti zaměstnanců, ale nezvyšuje to jejich motivaci či výkonnost, jelikož tím naplňují pouze hygienické faktory a nenabízejí žádné motivátory (Urban, 2017).

## Vnitřní motivace

Obě zmiňované teorie jsou úzce spjaty s vnitřní motivací zaměstnanců, která je nezbytnou součástí celostního vzdělávání. Bez vlastní vůle a motivace bude velmi obtížné či přímo nemožné zaměstnance dále rozvíjet. V rámci Herzbergovy teorie je získání smyslu, uspokojení z práce či vlastního osobního růstu považováno za motivátor, který přímo povede k zvýšení pracovní spokojenosti a produktivity či angažovanosti. U Maslowova je pak vlastní seberealizace přímo vrcholem pyramidy. Organizace by si tohoto faktu měla být vědoma a měla by aktivně vnitřní motivaci podporovat. V praxi se pak může jednat například o nastavení jasných a transparentní cílů, jejich sledování a následné hodnocení, sestavení výzev, které jsou dostatečně zajímavé a komplikované, nicméně ne příliš, aby se staly demotivujícími, nebo podpora tvůrčího myšlení a nových myšlenek či nápadů ze strany zaměstnanců. Nicméně je důležité podotknout, že každý zaměstnanec má individuální přístup, a ne každý prostředek bude tedy fungovat plošně. V praxi to znamená, že co jednoho motivuje, na jiného nemusí mít žádný vliv či to může působit zcela naopak demotivačně (Daigeler, 2008).

### 3.3 Seberozvoj

Je zásadní si uvědomit, že na výkon a produktivitu zaměstnanců má podstatný vliv jejich celková spokojenost. Ti zaměstnanci, kterým je umožněno se věnovat svému vlastnímu vnitřnímu sebepoznání, rozvoji svého vlastního potenciálu a je jim umožněno dosáhnout vyšší úrovně sebeuvědomění, dosahují vyšší spokojenosti v rámci svého osobního i pracovního života (J. P. Miller, 2023).

Občas je možné se setkat s názorem, že ne každý v sobě skrývá potenciál, který je možné rozvíjet, ale podle Folwarczné (2010) je každý schopný vnitřně růst a vnitřně se rozvíjet. „Každý člověk disponuje potenciálem. V některých lidech je tento potenciál skryt, a musí být odhalen s pomocí ostatních“ (Folwarczná, str. 86, 2010).

Během vlastního rozvoje zaměstnanců je možné identifikovat tři zainteresované strany. Jednou stranou jsou samotní účastníci – zaměstnanci, kterých se proces vlastního rozvoje přímo týká. Na druhé straně je organizace, v rámci které k procesu dochází a třetí stranou jsou facilitátoři programů rozvoje (Folwarczná, 2010).

Účastníci procesu musejí splňovat určité předpoklady:

- Ochotu a moc, měnit určité aspekty své vlastní práce;
- Ochotu zlepšovat a posouvat současný stav;
- Ochotu sám sebe rozvíjet;
- Uvědomovat si svůj vlastní vliv a vliv či dopad svých rozhodnutí a činů;
- Mít možnost zpětné vazby od ostatních (Folwarczná, 2010).

Dále je klíčové, aby účastníci byli připraveni přijímat nové myšlenky, názory a obecně byli ochotni přijmout nové způsoby rozhodování či přemýšlení, které povedou k novým možnostem a novým pohledům na jejich pracovní úkoly a problémy. Zároveň musejí být připraveni přijmout změnu a nebát se jí. Bez výše uvedeného není možné dosahovat dalšího rozvoje a plně rozvíjet svůj vlastní vnitřní potenciál. Je ovšem nutné podotknout, že celý proces musí být dobrovolný a založený na ochotě a snaze účastníka samotného. Jakékoliv vynucování může mít opačný efekt a účastníka naopak v rozvoji zabrzdit (Folwarczná, 2010).

V procesu rozvoje zaměstnanců je zásadní nejen postoj samotných zaměstnanců, ale i organizace, která jim jejich rozvoj musí umožnit. Firemní kultura by měla být otevřená vůči názoru zaměstnanců. Zaměstnanci by se neměli obávat otevřeně hovořit o svých obavách, problémech, ale i cílech. Měli by mít možnost vyjadřovat svůj názor k aktuální problematice či dokonce mít možnost podílet se na rozhodnutích, která je ovlivňují. Nadřízený pracovník by měl jít příkladem, protože podpora nadřízeného vždy více motivuje jeho podřízené, kteří jsou pak ochotnější a nepocitují strach ze změny (Folwarczná, 2010).

Poslední stranou jsou facilitátoři. Může jít o interní zaměstnance např. personalisty, konzultanty, kouče nebo externě najaté profesionály. Je možné kombinovat využití interních služeb s externími. Facilitátor je klíčovou osobou v rámci celého rozvojového procesu, je proto nezbytné, aby dokázal vhodně identifikovat a komunikovat potřeby dané organizace a jejich zaměstnanců. Musí se dobře orientovat v principech a metodách organizačního rozvoje. Je nutné ovšem podotknout, že role facilitátora není vždy aktivní – facilitátor musí umět naslouchat a identifikovat situace, kdy je vhodné jen vnímat, kdy zasáhnout nebo kdy vyvolat diskusi (Folwarczná, 2010).

### 3.4 Sociální rozvoj

V rámci vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je zásadní neopomenout i jejich sociální rozvoj. Sociální způsobilost je faktorem, který přímo ovlivňuje vztahy v rámci organizace či vztahy na pracovišti (Barták, 2023). Barták (2023) dále uvádí, že aby k rozvoji samotnému vůbec mohlo dojít, je třeba naplnit několik základních předpokladů:

- **Informovanost** – odstranění informačních bariér – pro zaměstnance je klíčové, aby měl přístup k přesným a pravdivým informacím. Informace by měl dostávat včas. Zároveň je zásadní, aby vedoucí pracovníci měli dostatek mechanismů, jak získávat informace, které přímo reflektují pocity, potřeby či problémy jejich podřízených. Jedině tak je vedoucí schopný včas předpokládat či dokonce předcházet možným rizikům, nebezpečím či nepochopením.
- **Důvěra** – míra toho, jak se domluvené náležitosti promítají do reality. Důvěru je potřeba budovat jak na straně zaměstnanců, tak na straně zaměstnavatele.
- **Spravedlivé hodnocení a odměňování** – obsahuje finanční i nefinanční ohodnocení. Hlavním předpokladem je transparentnost a poctivost.
- **Týmová spolupráce** – správně nastavené týmy, předcházejí řadě sociálních problémů a jsou klíčové v otázkách sociálního rozvoje.
- **Spokojenost** – obecná spokojenost zaměstnance se všemi aspekty jeho pracovního života – prací samotnou, mzdou, kolegy, vedením, firemní kulturou.
- **Hrdost na firmu** – zásadní je sounáležitost s firemními cíli a vizí, zaměstnancovo ztotožnění se s firemními cíly.

### 3.5 Emoční rozvoj

Jako emoční rozvoj je možné vnímat rozvoj emoční inteligence. Emoční inteligenci chápeme soubor vlastností, v rámci kterého je možné identifikovat aspekty jako jsou sebeuvědomění, sebemotivace, vytrvalost, empatie a další. Celý tento soubor určuje směr, jakým je jedinec schopný zvládat mezilidské vztahy. Čím vyšší je

úroveň emoční inteligence, tím lépe se jedinec v mezilidských jednáních orientuje a zvládá je.

Emoční inteligence je stejně důležitým ukazatelem jako zaměstnancova odbornost, vzdělanost či obecná intelektuální výše. Je totiž nutné si uvědomit, že ani jedinci s nadprůměrnými vědomostmi, zkušenostmi, schopnostmi či inteligenčním kvocientem nemají zaručen úspěch. Ti, kteří mají nejvyšší předpoklad k úspěchu, mají i vysoký stupeň emoční inteligence (Barták, 2023). Barták (2023) dále uvádí, že emoční inteligence zaměstnanců má přímý vliv na celkovou prosperitu společnosti, a to zejména díky schopnosti rozumět nejen svým vlastním emocím, ale i emocím druhých.

Emoční inteligence je přímým činitelem v procesech spojených se sebeuvědomováním, společenskou způsobilostí a dalšími společenskými dovednostmi, jako jsou např. přesvědčování, ovlivňování, schopnost vést, spolupráce či tvorba týmu a využití jeho synergie. Sebeuvědomování z pohledu emoční úrovně představuje citovou zainteresovanost na tužbách, potřebách, sebehodnocení vlastních silných a slabých stránek, uvědomění si vlastní životní cesty (Barták, 2023).

Pro řadové i řídicí pracovníky je dalším zásadním aspektem jejich emočního rozvoje empatie. Barták (2023) definuje empatii jako schopnost vcítění se do pohnutek, příčin, motivů chování lidí. Dále pak jako pochopení a ochotu sdílet, pomáhat, podporovat, stimulovat či motivovat. V rámci firemního prostředí je možné rozlišovat empatii orientovanou na vnějšího i vnitřního zákazníka. Jedná se o předpověď a rozpoznání potřeb zákazníků, klientů nebo spolupracovníků či podřízených nebo nadřízených.

### **3.6 Moderní trendy ve vzdělávání**

Jak již bylo výše zmíněno pro vzdělávací proces zaměstnanců je zcela klíčové brát v potaz nejaktuálnější a nejkomplexnější poznatky či přístupy, které jsou ovlivněny zejména technologickým rozvojem, změnami na trhu práce a stále zvyšující se potřebou neustálého učení a adaptace zaměstnanců. Cílem organizací by mělo být právě tyto možnosti aplikovat do svých vzdělávacích programů, aby byla plně zachována její konkurenceschopnost.

## **E-learning**

Dle Evropské komise se jedná o aplikaci nových multimediálních technologií a internetu do procesu vzdělávání s cílem zvýšit jeho kvalitu, přístup ke zdrojům a službám a k výměně informací či spolupráci. Květoň (2004) definuje e-learning jako vzdělávací proces, během něhož dochází k využití multimediálních technologií, internetu a dalších elektronických médií. E-learning umožňuje flexibilně a interaktivně distribuovat a předávat informace, které jsou přizpůsobeny individuálním potřebám a ideálně i časovým možnostem zaměstnanců.

V praxi se nejčastěji jedná o interaktivní prezentace, simulace, videa či kvízy, které mohou být doplněny o sociální či diskusní prvky (např. fóra a chaty). Nespornou výhodou e-learningových platforem je možnost jejich monitoringu a v reálném čase sledovat úspěšnost jednotlivých zaměstnanců či přímo celých zaměstnaneckých skupin, což umožňuje organizaci aktivně reagovat na případné nedostatky, identifikovat slabé oblasti a podniknout kroky k nápravě (Zounek, Juhaňák, Staudková a Poláček, 2021).

## **Rotace práce**

Jedná se o proces, během kterého zaměstnanci pravidelně střídají své pracovní úkoly či přímo celé pozice za účelem rozšíření si svých vlastních zkušeností a dovedností. Zkoušení nových pracovních činností či rolí přispívá k flexibilitě zaměstnanců a zvyšuje jejich schopnost reagovat na nenadálé změny – organizace získává adaptabilní a všestranné pracovníky. Rotace práce mimo jiné pomáhá předcházet monotónnosti či přímo vyhoření z jednotvárné činnosti (Kampkötter, Harbring a Sliwka, 2018).

## **Koučink**

Hlavní cílem koučinku je rozvoj profesních znalostí a dovedností, zvýšení výkonu, osobní rozvoj zaměstnance a dosažení jeho profesních cílů. Kouč má za úkol vést konzultace, naslouchat, pomáhat při sestavování dlouhodobých a krátkodobých cílů a plánů či poskytovat zpětnou vazbu. Zásadní pro správně fungující koučink je vytvoření důvěry mezi koučem a zaměstnancem. Koučem může být např. manažer nebo interní, ale i externí osoba (MacLennan, 2017).



## **Mentoring**

Často využívaným modelem je mentorování méně zkušeného zaměstnance zaměstnancem více zkušeným. Cílem je profesní růst, rozšíření schopností a další rozvoj méně zkušených zaměstnanců. Mezi praktiky mentoringu patří sdílení zkušeností, sdílené řešení problémů či konstruktivní zpětná vazba. Mentor může sloužit méně zkušenému zaměstnanci jako vzor pro jeho budoucí chování či profesní cestu (MacLennan, 2017).

## **Mikro-learning a nano-learning**

Hlavním principem mikro-learningu neboli mikro-učení jsou krátké a konkrétně zaměřené učební seance, které obvykle trvají v rozmezí 2-5 minut. Hlavní myšlenkou této metody je možnost soustředit se na konkrétní informaci bez potřeby studia dlouhých a komplexních materiálů. V praxi se může jednat například o krátká výuková videa, infografiky či plakáty a brožury. Výhodou je vysoká efektivita a flexibilita – studující není přehlcen informacemi, které nepotřebuje, a obvykle k nim má přístup odkudkoliv (Bansal, 2021). Nano-learning funguje na podobném principu jako mikro-learning, ale je ještě rychlejší – učení netrvá déle než několik sekund či maximálně minut. Zaměřuje se na ještě konkrétnější informace a situace – může se například jednat o trik či pracovní tip. Za výhodu je považována obvykle okamžitá proveditelnost a snadná zapamatovatelnost (Bansal, 2021).

## **Gamifikace**

Čapek (2015) vysvětluje gamifikaci jako využití herních prvků v rámci procesu vzdělání v neherním prostředí. Armstrong a Landers (2018) popisují gamifikaci jako proces, během něhož jsou do vzdělávání zařazeny herní principy, za účelem zvýšení efektivity, zábavnosti a konkurenceschopnosti. V praxi se může jednat například o bodový systém, žebříčky či soutěže.

## **360 stupňů zpětná vazba**

Jedná se o hodnotící metodu, kdy hlavním principem hodnocení je souhrn různých dílčích hodnocení z rozdílných zdrojů. Cílem je získání komplexního pohledu na dovednosti, schopnosti a výkon. Hodnotiteli jsou nejčastěji přímí nadřízení, podřízení, kolegové a spolupracovníci a sám hodnocený (sebereflexe). Hodnocení je možné vyžádat i externě – např. klient či zákazník. Hodnocený získává více

úhlové hodnocení své vlastní práce, které identifikuje slabé a silné stránky (Folwarczná, 2010).

Pro organizaci je klíčové, aby v rámci svého vzdělávacího plánu zvolila vhodné a přiměřené přístupy. Je nutné podotknout, že ne pro každou organizaci a každou vzdělávací potřebu je vhodný každý přístup. Organizace si musí stanovit vzdělávací cíle, zhodnotit koho plánují vzdělávat a co je třeba zaměstnance naučit a na základě toho volit ideální prostředky. Zároveň by organizace měla implementovat systém zpětné vazby na svůj vzdělávací plán a měla by být schopna na podněty reagovat a případně je reflektovat. Vzdělávací plán by měl být schopný agilně reagovat na měnící se situaci či potřeby zaměstnanců. Jen v takovém případě je možné docílit maximální možné efektivity (Hroník, 2007).

## 4 Vzdělávání zaměstnanců v rámci change managementu

Vzdělávání zaměstnanců a change management jsou dva zásadní aspekty a jsou zcela klíčové pro úspěšnou implementaci změn a jejich následnou adaptaci v rámci organizace. Bez vhodně zvoleného či dostatečného vzdělávacího procesu se může organizace potýkat s řadou problémů jako je frustrace či odpor ze strany zaměstnanců.

### 4.1 Change management

Hayes (2021) definuje change management jako proces či strategii řízení změn v organizaci s cílem zavedení změn co nejefektivněji a s minimalizací negativních dopadů na celou organizaci či zaměstnance. Tento proces vyžaduje komplexní, koordinovaný a systematický přístup a je možné ho rozdělit do několika dílčích aktivit:

- Definice potřeby změny a zahájení procesu změny
- Sestavení požadavků pro změnu a tvorba vize
- Tvorba konkrétních plánů
- Implementace plánů a monitoring vývoje
- Udržení změny
- Vedení a řízení lidských zdrojů
- Učení a vzdělávání

Hayes (2021) dále dodává, že učení a vzdělávání zaměstnanců je klíčovou aktivitou, která by měla probíhat během celého procesu change managementu.

#### Druhy změn

Podle Hayese (2021) je možné rozlišit dva základní typy změn – inkrementální a transicionální. K inkrementálním změnám dochází v rámci dlouhých období rovnováhy a jsou spojeny se snahou dělat věci lépe a posouvat se kupředu. Transicionální jsou naopak spojeny s obdobími nerovnováhy, kdy organizace není schopna dosahovat za aktuálního stavu stejně kvalitních a efektivních výsledků jako v minulosti. Změny je dále pak možné dělit dle toho, zda je organizace aktivně sama evokuje – změny proaktivní, anebo jestli je situací nucena na změny reagovat – změny reaktivní (viz Obr.4). Hayes (2021) dále specifikuje čtyři hlavní typy změn:

- **Ladění** – obvykle iniciováno interně s cílem provádět drobné změny a úpravy, které povedou ke zlepšení zavedených procesů. Výsledkem je hledání lepších a efektivnějších způsobů vedoucích k naplnění vize organizace. Jde například o zlepšování interních postupů či metod, zvyšování kvalifikace klíčových pracovníků, přepracování procesů.
- **Adaptace** – nejčastěji se jedná o odezvu na vnější tlak či vnější změnu. Jde například o reakci na úspěšnou marketingovou kampaň konkurenční společnosti – organizace je nucena k reakci, aby si zachovala svou konkurenceschopnost. Obvykle se nejedná o příliš zásadní a rozsáhlé změny.
- **Reorientace** – dochází k ní v rámci očekávání budoucích příležitostí či naopak problémů se snahou příležitosti využít co nejefektivněji a problémům co nejdříve předcházet. Cílem je budoucí efektivita a sladění organizace.
- **Znovu-vytvoření** – rychlá transformace organizace, kdy mohou být zcela změněny či dokonce odstraněny základní procesní a funkční principy či strategické a organizační složky.

	Inkrementální	Transformativní
Proaktivní	Ladění	Reorientace
Reaktivní	Adaptace	Znovu-vytvoření

Zdroj: Vlastní zpracování (Hayes, 2021)

#### **Obr. 4 Přehled typů změn**

Nejčastějšími změnami v rámci organizace jsou změny inkrementální – ladění a adaptace. Organizace může v jeden okamžik procházet i vícero typy změn (Hayes, 2021).

## **4.2 Odpor vůči změnám**

V rámci zavádění nových změn je možné se setkat s pasivním odporem nebo přímo s odmítnutím ze strany zaměstnanců. Problematickým aspektem je fakt, že

zaměstnanci změnu nevnímají jako prostor pro vlastní rozvoj či možnost zvýšení svých zkušeností či kvalifikací (Míka, 2005).

Armstrong (2015) uvádí osm nejčastějších příčin odmítání či přímo odporu vůči změnám:

- **Strach z nového** – strach z narušení zaseté rutiny či pracovních podmínek. Zaměstnanci mohou nevěřit slibovaným pozitivům změny
- **Ekonomické obavy** – strach ze ztráty zaměstnání či ohrožení finančního ohodnocení
- **Nepohodlí** – neochota způsobená zvýšeným množstvím práce či nutné participace v rámci změny
- **Nejistota** – nejasná vidina toho, co změna do budoucna přináší
- **Symboly** – obava ze ztráty či zásadní změny něčeho důležitého – např. ztráta vlastní kanceláře, vlastního stolu či parkovacího místa
- **Ohrožení vztahů** – strach ze změny zavedených vztahů a vztahových hierarchií
- **Postavení či kvalifikace** – strach ze ztráty aktuálního postavení
- **Neschopnost** – strach z vlastní neschopnosti adaptace na změnu

I Trojan (2014) uvádí, že v rámci procesu změny odpor ze strany zaměstnanců není neobvyklou reakcí. Je podle něj zásadní zjistit, čím je reakce způsobena a od tohoto zjištění odvíjet způsob řešení. Jako možná řešení uvádí hlavně dostatečnou komunikaci, otevřenou a transparentní argumentaci, vysvětlování či vzdělávání. Komunikaci jako klíčový faktor umožňující překonat odpor sledávají i Cameron a Green (2019). Uvádějí, že pro zaměstnance je zcela zásadní znát důvod a podstatu celé změny. Zaměstnanci musejí být také seznámeni s konkrétními dopady změny. Dále upozorňují na důležitost vzdělávání a rozvoje, jelikož dostatečná připravenost zaměstnanců pomáhá snižovat či zcela odbourává strach z neúspěchu či vlastního selhání.

### 4.3 Vzdělávání v procesu change managementu

Jak již bylo výše řečeno vhodné a správně načasované vzdělávání zaměstnanců je nedílnou součástí change managementu. V rámci zachování organizační činnosti

není možné vzdělávací proces opomenout – jeho opomenutí bude mít za následek nepřipravené zaměstnance, kteří budou ke změně přistupovat s odporem. Hayes (2021) uvádí, že klíčovým aspektem je tvorba firemní kultury, která umožňuje otevřenost a důvěru – zaměstnanci se mohou aktivně a beze strachu podílet na procesu změny a sdílet svou zpětnou vazbu. Zpětná vazba a podpora dále napomáhá zaměstnancům k překonávání odporu vůči změně a zvyšuje jejich vlastní motivaci k učení se a seberozvoji.

Vzdělávání je pak důležité vnímat jako dlouhodobou a neustálou aktivitu, jelikož se jedná o proces, který je klíčový nejen pro správnou adaptaci či připravenost na změnu, ale který je zároveň zásadní pro kontinuální vývoj a zlepšování celé organizace. Tomuto faktu by měly být vzdělávací programy přizpůsobeny a měly by reflektovat snahu o dlouhodobý rozvoj zaměstnanců (Cameron a Green, 2019).

### **Kolektivní učení**

Hayes (2021) zdůrazňuje důležitost kolektivního učení, kdy jsou členové organizace na všech úrovních zapojeni. Kolektivní učení je možné chápat jako proces, během něhož se celá skupina podílí na rozvoji a sdílení svých znalostí a dovedností s cílem co nejúspěšnější implementace a adaptace na změnu.

Kolektivní učení je považováno za flexibilní metodu, která primárně využívá aktivní sdílení informací a komunikaci, která ovšem může být někdy komplikována či narušena. Mezi nejčastější příčiny Hayes (2021) uvádí nedostatek komunikačních prostředků, neschopnost empatie a pochopení cizích názorů a myšlenek, upřednostňování vlastního postoje a jeho vnímání jako toho správného, či zlostnatělost a nevěli vůči změnám.

### **Nedostatečné vzdělávání**

Jak již bylo řečeno, dostatečné, kvalitní a vhodně zvolené vzdělávání zaměstnanců napomáhá k úspěšnému provedení a následnému přijetí změn. Nicméně pokud je vzdělávání ze strany organizace podceněno může vyvstat řada problémů:

- Již zmiňovaný odpor ze strany zaměstnanců;
- Nedostatečná technologická či procesní připravenost – zaměstnanci nejsou dostatečně připraveni vykonávat nové úkoly či postupy, což vede ke snížení efektivity, produktivity, morálky a motivace;

- Snížení morálky a motivace – v důsledku špatné komunikace ohledně změny či neschopnosti vykonávat své pracovní úkoly (Hayes, 2021).

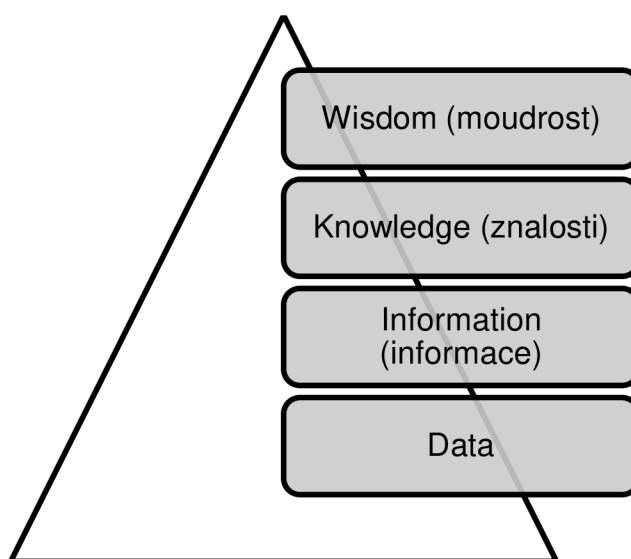
Vzdělávání je proto zcela nezbytnou součástí správného a zdárného procesu změny a nemělo by ze strany organizace být podceňováno. Pro úspěšnou a trvalou změnu je pochopení důvodů a cílů změny stejně klíčové jako nabytí nových a správných dovedností a znalostí.

## 5 Model výuky 21st EWA Edu

Praktická aplikace celostního vzdělání je možná s použitím 21st EWA Edu modelu (Empowering Wholeness Agile). Model kromě pouhého předávání informací, znalostí, dovedností a kompetencí klade důraz na úroveň, hloubku a kvalitu vzdělávání. Cílem je osvojení si nových znalostí, dovedností, hodnot a zkušeností, které jsou získány s ohledem na okolní realitu, nikoliv pouze na poznatky získané teoreticky bez ohledu na vnější prostředí (Švejdarová a Holman, 2023). Dále pak pružně a flexibilně reagovat na aktuální požadavky a nové situace, které s sebou change management přináší a jsou zcela klíčové pro jeho úspěšnou implementaci.

### 5.1 DIKW

Jedním z konceptuálních východisek Modelu 21st EWA Edu je model DIKW. Tento model zachycuje hierarchický vztah mezi daty, informacemi, znalostmi a moudrostí či věděním (Ermine, 2018). DIKW je nejčastěji zobrazován jako pyramida (viz Obr.5).



Zdroj: Vlastní zpracování (Ermine, 2018)

#### **Obr. 5 Model DIKW**

Podobně jako u Maslowovy pyramidy potřeb i u DIKW je nutné naplnit nižší úrovně pyramidy pro dosažení těch vyšších – tzn. sběrem dat se formují informace, z informací se tvoří znalosti a souhrn znalostí tvoří moudrost. Vyšší stupeň vždy obsahuje ty předešlé (Ermine, 2018).



Model DIKW má bohatou historii a jeho autorství není obecně připisováno jednomu konkrétnímu autorovi. Nicméně řada autorů se shoduje, že jeho první použití je zřejmé v básni amerického autora T.S. Elliota „The Rock“ z roku 1934. Za dalšího významného průkopníka je považován Russell L. Ackoff, který do pyramidy zařadil další úroveň – porozumění (understanding), kterou považoval za klíčovou v procesu transformace znalostí. Porozumění je nadřazené znalosti a podřazené moudrosti. (Sharma, 2008).

Jak již bylo výše uvedeno, pyramida se skládá z jednotlivých základních částí -

### **Data**

Jsou nejnižší úrovní pyramidy. Data jsou považována za objektivní fakta, která nejsou nijak organizovaná a zpracovaná. Za data mohou být považována například čísla, texty či zvuky a obrázky, které bez dalšího kontextu samy o sobě nemají širší význam.

### **Informace**

Druhou úrovní pyramidy jsou informace. Informace vznikají organizací a strukturováním dat. Informace už přináší pro příjemce smysl a užitek, jejím příkladem jsou například čísla zpracovaná do tabulek či grafů.

### **Znalosti**

Třetí úrovní pyramidy jsou znalosti, jejichž účelem je aplikace dat a informací s cílem pochopení vzorů a principů. Mezi znalosti patří zkušenosti, kontext a interpretace, díky kterým je možné provádět predikce a rozhodování.

### **Moudrost**

Nejvyšší úrovní pyramidy je moudrost. Jedná se o hluboké porozumění osob, věcí a situací, které umožňuje jednat tak, aby bylo možno dosáhnout optimálního chtěného výsledku s nejmenším možným vynaloženým časem a energií (Ermine, 2018).

## **5.2 Transformativní vzdělávání**

Za zásadní inspiraci Modelu 21st EWA Edu je považován přístup Paulo Freirera a Jacka Mezirowa – transformativní vzdělávání (metoda ATPB). Oba byli propagátory aktivního učení, kdy hlavním cílem je podpora studentů v rozvoji jejich kritického myšlení, motivace, kreativity a vnímání studentů jako aktivních participantů na

vzdělávacím procesu – nikoliv jako pouhých objektů vzdělávání (Švejdarová a Holman, 2023).

Metoda ATPB je primárně využívána k podpoře týmové spolupráce, adaptability a praktického učení prostřednictvím týmových projektů. K tomu využívá zejména týmovou sounáležitost – uvědomění si členů týmu, že úspěch týmu je úspěchem všech, individuální odpovědnost – pochopení vlastních odpovědností a povinností v rámci týmu a jejich plnění, vzájemnou podporu, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností a týmovou sebereflexi (Švejdarová a Holman, 2023).

### **5.3 Model 21st EWA Edu**

Hlavním smyslem modelu je schopnost rychle a flexibilně reagovat na měnící se vnější prostředí, které udává svými změnami nové účely, smysluplnosti a hodnoty. Cílem není kvantitativní přístup – čím více, tím lépe, ale kvalitativní. Klíčová je jasná identifikace toho, co je smysluplné a co ne, které kvantitativní hodnoty jsou hodnotné a které ne v kontextu vnějšího prostředí, které právě kvalitu stanovuje. Zásadní jsou dále získané dovednosti, schopnosti, znalosti či kompetence aplikovat v praxi a obdržet okamžitou zpětnou vazbu, která studujícímu umožní reagovat a zlepšovat se.

Jak již bylo zmíněno výchozím modelem pro 21st EWA Edu je model DIKW. Zásadní změna, kterou Model 21st EWA Edu přináší, jsou dvě další úrovně – aktuálně již využívané holistické chápání (Holistic Understanding) a navrhované chápání celostnosti (Understanding od Wholeness), jehož podstatou je systematické hodnocení vlivu vnějšího prostředí na studované jevy. Cílem je právě již výše zmiňovaná potřeba zasadit vzdělávací proces do kontextu aktuálního vnějšího prostředí. *„Důraz je kladen na intelektuální, hodnotný přenos mezi daty, informacemi a znalostmi a přenos holistického chápání k pochopení celostnosti a moudrosti.“* (Švejdarová a Holman, 2023). Model umožňuje studujícím vnímat okolní realitu a procesy jako propojený celek, jehož jednotlivé části jsou vzájemně hluboce spjaté.

V rámci modelu a v rámci celostního vzdělávání je za zásadní považována i vnitřní motivace studujícího, jelikož je nutné, aby došlo k trvalé změně chování studujícího. Taková změna následně vyvolává pozitivní následky jak pro studujícího, tak pro jeho okolí a celou komunitu.

## **Implementace modelu**

Při implementaci modelu je zásadní individuální přístup pro konkrétní zaměstnance konkrétní organizace. Je vyžadována detailní analýza, která dodá potřebné údaje pro volbu správné kombinace vhodných vzdělávacích nástrojů, které budou efektivně a účelně podporovat rozvoj zaměstnanců. Model využívá výše zmíněné výukové praktiky, jako je např. rotace práce, kolektivní učení, koučování, mentoring, hodnotící pohovory a 360stupňová zpětná vazba (Švejdarová, 2021).

## **6 Empirická část**

Tato praktická část práce se zabývá zjištěním aktuálního stavu vzdělávacího procesu v rámci nejmenované společnosti a návrhem nového uceleného plánu s doporučeními. Tento plán reflektuje jak teoretické poznatky týkající se celostního přístupu, vzdělávání zaměstnanců a change managementu, tak zjištěné připomínky a názory zaměstnanců společnosti prostřednictvím kvalitativního průzkumu.

### **6.1 Představení společnosti**

Sledovaná společnost je organizací zaměstnávající několik stovek zaměstnanců v rámci celého světa, která se specializuje na výrobu a prodej domácích spotřebičů a drobných doplňků. Firma si v rámci své mnohaleté praxe vybuodovala na trhu reputaci, jakožto prémiová značka, zaměřující se na kvalitní a inovativní produkty. Díky maloobchodní i velkoobchodní strategii si dokázala vytvořit rozsáhlou distribuční síť, která jí umožňuje nabízet své produkty celosvětově.

Společnost disponuje řadou poboček v rámci celého světa, nicméně analýza vzdělávacího procesu probíhá v české pobočce v Praze. Pražská pobočka je svou funkcí specifická, jelikož v ní sídlí centrum financí a účetnictví, IT, lidských zdrojů a zákaznické podpory. Tyto interní služby jsou následně poskytovány pobočkám v rámci Evropy. Pracovníci pražské pobočky jsou rozděleni do týmů, kdy každý tým poskytuje služby jedné konkrétní zahraniční pobočce a úzce spolupracuje s lokálním týmem zaměstnanců.

Společnost prochází přechodem na nový informační systém a tento přechod probíhá postupně v několika vlnách. Každé vlny se účastní jeden až dva týmy zaměstnanců z pražské pobočky a jejich kolegové ze zahraničí. Cílem je komplexní celofiremní přechod na nový informační systém, který je implementován postupně. Aktuálně již proběhl přechod několika týmů a další jsou naplánované v průběhu roku 2024.

### **6.2 Metoda sběru dat a respondenti**

Aktuální stav vzdělávacího procesu je zjišťován od zaměstnanců, kteří vzdělávacím procesem již prošli v rámci druhé vlny. Jako výzkumná metoda byl zvolen kvalitativní výzkum. Ten byl považován za adekvátní výzkumnou metodu, jelikož

jeho cílem je získat detailní informace a hlubší pohled na zkoumaný jev (Strauss a Corbinová, 1999).

Konkrétně byly zvoleny polostrukturované rozhovory neboli rozhovory dle návodu, které se zakládají na předem připravených otázkách či tematických okruzích. Pořadí otázek i jejich přesná formulace se mění s ohledem na konkrétní odpovědi respondenta. Schéma jednotlivých rozhovorů proto nejsou totožná, nicméně cíl získání odpovědi na konkrétní výzkumnou otázku je zachován (Hendl, 2016). Otázky, od kterých se rozhovory odvíjely, byly zvoleny s cílem zjištění názoru zaměstnanců na aktuální stav vzdělávacího procesu, kterým prošli v rámci přípravy na užívání nového informačního systému:

1. Považujete vzdělání poskytnuté zaměstnavatelem za dostatečné?
2. Považujete vzdělávací aktivity za dobře naplánované a organizované?
3. Bylo na vzdělávání vyhrazeno dostatečné množství času?
4. Narušilo vzdělávání běžnou pracovní činnost a pracovní výkon?
5. Jsou vzdělávací aktivity relevantní pro vaše pracovní cíle a kariérní růst?
6. Jak ovlivnilo vzdělávání Vaši pracovní motivaci?
7. Jaký je Váš názor či jaká je Vaše zkušenost se školitelem?
8. Jaké jsou Vaše návrhy na zlepšení stávajícího vzdělávacího procesu – jaké vzdělávací formy považujete za užitečné či vhodné?

Sběr dat proběhl v druhé polovině roku 2023 v rámci skupiny zaměstnanců, kteří v roce 2023 prošli přechodem na nový informační systém.

## **Respondenti**

Rozhovory byly vedeny s 6 zaměstnanci oddělení financí, kteří nebudou jmenováni. Je zásadní podotknout, že přestože někteří z nich zastávají označením stejnou pozici, jejich pracovní úkoly a činnosti se různí. Obecně je tento fakt důležitý, jelikož zaměstnanců na stejné pozici se každé vlny účastní okolo 30–40, ale jak bylo řečeno, jejich pracovní náplň může být zcela odlišná.

Při výběru respondentů bylo přihlíženo k následujícím kritériím:

- Délka pracovního poměru ve společnosti

- Pracovní pozice
- Seniorita
- Pohlaví
- Věk

Cílem bylo sestavení reprezentativní různorodé skupiny, která zahrnuje zaměstnance působící ve společnosti alespoň dva roky. Zaměstnanci dále zastávají mediorní a seniorní pozice a jejich věkové rozpětí je 26 - 47let. Jedná se o muže i ženy (viz. Tab.2).

**Tab. 2 Přehled respondentů**

Věk	Pohlaví	Pracovní pozice	Délka pracovního poměru
26	Žena	Analytik	2 roky
28	Muž	Účetní	1 rok
36	Žena	Účetní	7 let
37	Muž	Účetní	5 let
41	Žena	Supervizor	11 let
47	Muž	Účetní	4 roky

Zdroj: Vlastní zpracování

Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány do textové podoby. Přepis rozhovorů je v Příloze 1.

### **6.3 Analýza aktuálního stavu vzdělávacího procesu**

Zpracování získaných dat bylo pomocí kódování. Podle Hendla (2016) je kódování nástrojem, který díky tvorbě kategorií, umožňuje analyzovat a interpretovat konkrétní jevy v textu a tím umožňuje lépe získaným datům porozumět a identifikovat opakující se vzory. Za použití kódování bylo identifikováno 9 kódů – Kvalita školení, Forma a organizace školení, Manuály a návody, Lektoři, Pracovní výkon, Podpora, Motivace, Vlastní rozvoj a Doporučení.

Tab. 3 Kódování

<b>Kvalita školení</b>	RES1_12-13, RES1_22-24, RES2_10-11, RES3_11, RES4_9, RES5_10, RES6_10
<b>Forma a organizace školení</b>	RES1_27-29, RES1_35-36, RES1_39, RES1_49, RES1_51-53, RES1_55, RES2_13-14, RES2_16-17, RES2_19-21, RES2_23, RES2_25-26, RES2_31, RES2_34, RES2_39-41, RES2_55, RES3_19-22, RES3_27, RES3_29, RES3_31, RES3_40, RES3_59, RES3_68, RES4_11, RES4_13, RES4_17-19, RES4_27-29, RES4_39-42, RES5_17-18, RES5_36-37, RES5_54-55, RES5_58-61, RES5_63, RES6_12-14, RES6_37-38, RES6_40-42, RES6_65, RES6_67-69, RES6_77-78
<b>Manuály a návody</b>	RES2_57-59, RES2_61-62, RES2_64-66, RES3_42, RES3_44-45, RES5_23-24, RES6_45, RES6_47
<b>Lektoři</b>	RES1_31-33, RES1_42, RES1_45-47, RES2_28_30, RES2_37, RES2_43-45, RES3_50-51, RES3_53-55, RES4_21-23, RES4_59-62, RES5_18, RES5_24-25, RES5_32-34, RES5_50, RES5_55, RES6_31, RES6_33-35, RES6_57-60
<b>Pracovní výkon</b>	RES1_57-58, RES2_68-69, RES3_73-74, RES4_46, RES5_65-66, RES6_13-14, RES6_16-17, RES6_19
<b>Podpora</b>	RES1_31-33, RES1_41-43, RES1_47, RES2_44-45, RES2_47, RES2_49-50, RES2_80-81, RES3_35-36, RES3_63, RES3_65-66, RES4_32, RES4_34-35, RES4_37, RES4_64-68, RES5_42, RES5_44-45, RES5_47-48, RES6_21-22, RES6_24, RES6_28-29
<b>Motivace</b>	RES1_60-61, RES1_63-64, RES2_71-72, RES2_74-75, RES3_73-74, RES4_48-50, RES4_53-56, RES4_74-76, RES5_14-15, RES5_25-28
<b>Vlastní rozvoj</b>	RES1_68-69, RES2_77-78, RES3_78, RES4_70-72, RES5_68, RES6_49
<b>Doporučení</b>	RES1_71-73, RES1_75-76, RES2_83-84, RES3_60-61, RES3_80, RES4_78-79, RES5_52, RES5_72, RES6_53-54, RES6_62-63, RES6_73-74

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 3 zaznamenává v levé části kódy a v pravé záznam odkazující na konkrétní rozhovor s respondentem a číslo řádku či řádků, kde se daná informace vyskytuje (např. RES1\_12-13 odkazuje na rozhovor s prvním respondentem na řádky 12-13).

Informace zjištěné v rámci polostrukturovaných rozhovorů je možné tematicky rozdělit na základě zjištěného kódování, kdy kódem s nejvyšší četností je Forma a organizace školení a nejméně četným pak Vlastní rozvoj.

### **Kvalita školení**

Všech šest respondentů považuje aktuální vzdělávací systém za spíše nedostatečný a nemají pocit, že by je dostatečně připravil na procesní a pracovní změny, které přechod na nový informační systém přináší. Školení považují za polovičatý proces, který nějakým způsobem obsáhl základní informace, ale nedokázal zaměstnance komplexně připravit. S ohledem na kvalitu a organizaci vzdělávacích aktivit, jsou za problematické oblasti považovány špatné načasování, nedostatečná hloubka a individualizace pro konkrétní pracovníky, či skupiny pracovníků.

### **Forma a organizace školení**

Veškeré školící aktivity probíhaly online formou v anglickém jazyce prostřednictvím platformy MS Teams. Školení byla naplánovaná na každý den do dvou až tří hodinových bloků, které obvykle začínaly kolem druhé hodiny odpoledne, jelikož fyzická lokalita lektorů je v Americe a bylo nutné se vypořádat s časovým posunem.

Co se načasování týče, veškeré vzdělávací aktivity byly zahájeny přibližně dva týdny před nutností nový informační systém plně využívat. Podle respondenta 3 šlo o velké selhání ze strany zaměstnavatele a podcenění náročnosti mnohdy komplexních procesních činností, které se v rámci nového informačního systému vykonávaly kompletně odlišně oproti tomu starému. I ostatní respondenti uvedli, že nedostatečný časový předstih a čas věnovaný přípravě, ústící ve školící aktivity v čase, kdy už systém měli plně využívat ke svým každodenním pracovním činnostem, vedl k frustraci, demotivaci a situacím, které pro ně byly nepříjemné a stresující.

Názory na online formu školení jsou smíšené. Někteří respondenti pracují převážně formou home office a školení pro ně pak nepředstavuje nutnost někam cestovat. Tito online formu vítají, nicméně i tak uvádějí, že jsou si vědomi limitů, které



komunikace výhradně online způsobem přináší. Hlavním problémem online prostředí byla nedostatečná interakce mezi lektorem a studenty: „... bylo nás přibližně 50 lidí na každé schůzce a ve chvíli, kdy se lektor zeptal, zda má někdo dotazy či problémy a všichni jsou ticho, nikdo nic neříká... tak já se taky ptát nebudu – nechci všechny zdržovat, obzvlášť když už je třeba pět odpoledne” uvádí Respondent 4. Se strachem z obtěžování či zdržování ostatních účastníků školení se potýkali i někteří další respondenti.

Pro některé respondenty pak bylo velmi frustrující tempo školení, kdy jejich úkolem bylo sledovat lektora, dělat si vlastní zápis či poznámky postupu a sami si zkoušet ve zkušební verzi informačního systému to, co lektor předvádí. Obvykle všechny tři činnosti nezvládali a nejčastěji vynechávali vlastní zkoušení, protože tvorbu vlastního zápisu považovali za důležitější z důvodu, že neobdrželi žádný oficiální návod či manuál. „... to že si nestíhám všechno fotit, zapisovat, dělat poznámky, a ještě sám vedle zkoušet jsem považoval za vlastní neschopnost... o to víc mi bylo nepříjemné požádat lektora, aby něco ukázal znovu nebo to zopakoval. Obzvlášť, když se nikdo jiný neptal, to pro mě bylo znamení, že všichni chápou a stíhají a jsem jediný neschopný” popisuje respondent 5.

Obecně se respondenti shodují, že školení dostatečně pokryla základy informačního systému a základní orientaci v něm. Nicméně pociťují nedostatek praktických cvičení, a to zejména cvičení, která by se týkala specifických či konkrétních situací. Respondenti uvádějí, že se po absolvování školení necítili dostatečně připraveni na zvládnutí všech svých pracovních činností.

Respondenti dále poukazují na nedostatečnou hloubku a příliš velkou obecnost – školení nebyla zaměřena na specifické situace, které se ale běžně vyskytují a mohou nastat. Jako problém se ukazuje fakt, že v rámci starého informačního systému se objevují výjimky, které se zpracovávají či procesují rozdílně oproti standardnímu postupu, respondenti tedy očekávali, že podobné situace nastanou i v novém informačním systém, nicméně lektori nebyli připraveni to potvrdit či vysvětlit a ukázat.

Dalším zjištěným problémem je nedostatečná individualizace vzdělávacích aktivit. Jak je výše uvedeno, role jednotlivých zaměstnanců jsou odlišné, i když název jejich pozic je stejný. Jejich role mohou být i velmi specifické a pro zaměstnance je

podstatné, aby jim bylo ukázáno a vysvětleno, jak mohou své činnosti vykonávat, nicméně respondenti se shodli, že absolvovali školení, která trvala i řadu hodin a pro jejich pracovní náplň bylo zásadních jen pár minut či případně pro ně školení nebylo důležité vůbec. Dávají to za vinu nedostatečné přípravě ze strany organizátorů vzdělávacích aktivit, kdy pro všechny zaměstnance byla povinná všechna školení, i když se netýkala pracovní náplně daného zaměstnance.

Dále pak školení považují za organizovaná pro příliš velké skupiny, kde se pak není možné věnovat úzce specifické problematice, která je určená pouze pro několik zaměstnanců. Respondenti uvádějí, že pro ně nebylo komfortní se pak na nějaký přímý detail ve velké skupině zeptat, protože si byli vědomi toho, že dotaz není pro většinu relevantní a nechtěli zdržovat.

### **Manuály a návody**

Dále se respondenti shodují, jak již bylo výše zmíněno, že absence manuálu či návodu byla zásadní problém. Veškerá školení byla sice nahrávána, ale v praxi respondenti nepovažují dohledávání informací v několika hodinových záznamech za ideální řešení. Pro všechny bylo nutné si dělat vlastní zápis či poznámky – nejčastěji si fotili vlastní obrazovku a následně barevně vyznačovali postup, jiní si se svými kolegy sdíleli vlastnoručně vyráběné postupy. Toto řešení považují respondenti za nouzové a nevhodné, jelikož jim kvůli tomu často utíkaly další informace či neměli čas si problematiku náležitě procvičit.

### **Lektoři**

Školící aktivity zastřešovali dva lektoři. Jak již bylo řečeno, oba lektoři se fyzicky nacházejí v Americe. Respondenti hodnotí pozitivně celkovou znalost lektorů informačního systému, nicméně hodnotí negativně jejich schopnost předávání informací tak, aby bylo srozumitelné a jednoznačné. „*Lektor působil občas zmateně, rychle přeskakoval mezi okny, když si vzpomněl na něco, co nám zapomněl ukázat nebo říct*“ uvádí respondent 5. To přispívalo ke zmatku a chaotičnosti. Respondent 3 vnímá lektory jako milé a snaživé, nicméně občas na něj výklad působil monotónně a měl problém s vlastní pozorností.

Respondenti se obecně shodují, že lektoři nebyli příliš připraveni adekvátně reagovat na případné konkrétní dotazy a neměli připravený dostatek praktických ukázek, které by zahrnovali různorodé a komplexní problémy a postupy. Jejich

odpovědi byli často velmi obecné a nekonkrétní. Respondent 4 uvádí: „... když už se někdo na něco zeptal, odpověď obvykle byla taková, že se k tomu vrátíme příště a že si na to připraví nějaké praktické ukázky... to se dost často nestalo nebo jsme se museli párkrát připomenout“.

Jak již bylo dříve zmíněno za problematické považují respondenti fakt, že se lektoři nacházejí v Americe. Všechna školení byla v návaznosti na tento fakt organizována pouze v odpoledních hodinách, a i následná podpora byla možná až odpoledne.

## **Podpora**

Za primární zdroj podpory – řešení problémů mimo školení, popř. po skončení školení – měli sloužit lektoři. S lektory bylo možné komunikovat prostřednictvím MS Teams, bylo možné si s nimi psát či přímo sjednat individuální schůzku.

Respondenti uvádějí, že si této možnosti byli vědomi, nicméně ji příliš nevyužívali. Nejčastěji se obraceli na své kolegy, kteří již s informačním systémem mají nějakou zkušenost nebo se pokoušeli řešení na své problémy aktivně hledat na internetu. Respondent 1 uvádí, že pomoc svých kolegů aktivně využíval, nicméně si je vědom, že je tím také vyrušuje a že to není ideální řešení.

Respondenti pomoci lektorů nejčastěji nevyužívali z důvodu, že trvala příliš dlouho. Jak je výše uvedeno, lektoři byli schopni reagovat jen v odpoledních hodinách, a to již obvykle měli řadu dotazů či jiných povinností a ze zkušenosti respondentů odpověď na žádost o pomoc trvala někdy i řadu dnů.

## **Pracovní výkon**

Jak již bylo výše uvedeno, vzdělávací činnosti byly naplánované tak, že přesahovaly do období, kdy už měl být nový informační systém plně používán. Respondenti to považují za problematické s ohledem na fakt, že nebyli schopni vykonávat svoje každodenní povinnosti, jelikož ještě nebyli zaškoleni na to, jak je dělat. Respondent 6 uvádí: „...dostal jsem se do situace, kdy jsem nemohl dělat některé věci, které někdy byly třeba i akutní, protože to, jak je mám dělat mi ukážou až za týden“.

Školení je také respondenty vnímáno jako velké narušení denních činností, kdy zabíralo velké množství času a jejich práce se buď na základě toho zdržovala nebo byli nuceni pracovat přesčas. Toto bylo vnímáno obzvláště negativně s ohledem na fakt, že respondenti nepovažovali řadu školení za nutné či jim přímo určené.

## **Motivace**

Respondenti vnímají celé období převážně jako náročnější a hektičtější, kdy cítili zvýšenou míru frustrace a nechtě. Někteří měli pocit, že školení bylo příliš rychlé nebo že nebylo dostatečně přizpůsobeno individuálním potřebám a rychlosti učení každého zaměstnance. Tato situace mohla vyvolat nejistoty týkající se každodenní práce a obavy, zda to nepovede k dalším komplikacím.

Respondenti zároveň uvádějí, že celý proces přechodu na nový informační systém s nimi nebyl řádně komunikován a že nejsou obeznámeni s důvodem a cílem přechodu.

## **Vlastní rozvoj**

Respondenti nevnímají přínos školících aktivit jiný, než že se fakticky naučili užívat nový informační systém. Proto respondenti 1,4 a 6 uvádějí, že by uvítali možnost se aktivně podílet na tvorbě vzdělávacího programu ve smyslu tvorby náplně – tvůrce vzdělávacího programu, by tak mohl získat přehled o konkrétních činnostech, které zaměstnanci vykonávají. Byli by ochotni či by dokonce byli rádi za možnost sdílet svou zpětnou vazbu či poskytovat konkrétní příklady, které mohou být využity například při simulovaném řešení konkrétních problematických situací.

## **Doporučení**

Respondenti svá doporučení pro zlepšení zakládali primárně na oblastech, které v rámci stávajícího školení považovali za nejvíce problémové. Nejčastějším problémem je absence jakéhokoliv manuálu či návodu. Dále by pak respondenti uvítali, pokud by školení byla organizována v menších skupinách, kde zaměstnanci mají stejné či velmi podobné pracovní úkoly a kde by se lektori více zaměřovali na řešení konkrétních specifických situací. S tím následně pak souvisí i větší podpora ze strany školitelů, kteří by měli více reflektovat individuální požadavky a potřeby jednotlivých zaměstnanců. Zároveň by respondenti ocenili mít k dispozici školitele, s kterým je možné komunikovat více agilně a nejen v odpoledních hodinách.

## **6.4 Identifikace klíčových problémů**

Na základě analýzy rozhovorů se zaměstnanci je možné identifikovat hlavní problémy, které se v nějaké podobě či formulaci objevily téměř ve všech

rozhovorech. Cílem bude tyto problémy reflektovat v návrhu na nový vzdělávací plán.

Mezi hlavní problémy patří nedostatečná individualizace školení pro jednotlivé zaměstnanecké skupiny. Zaměstnanci se účastnili hromadných školení, které často neodpovídali jejich pracovní náplni a tomu co je klíčové pro plnění jejich úkolů. Na školeních navíc byla vyžadována účast, bez ohledu na fakt, zda je konkrétní školení určeno pro konkrétního účastníka se zaměstnance. Zaměstnanci toto vnímali negativně – jsou přesvědčeni, že čas mohli využít produktivnějším způsobem. Neměli kvůli tomu dostatek času na své běžné pracovní úkoly, které nebyly včas splněny anebo byli zaměstnanci nuceni pracovat přesčas.

S problémem plnění pracovních úkolů souvisí i druhý identifikovaný problém – špatné načasování školení. Školení začala přibližně dva týdny před plným přechodem na nový informační systém a pokračovala další dva týdny po jeho startu. Zaměstnanci se díky tomu dostali do situace, kdy potřebovali již systém plně využívat, ale ještě na všechny jeho funkcionality nebyli zaškoleni. Byli nuceni situaci řešit svépomocí, nejčastěji se obraceli na kolegy, kteří s informačním systémem již mají zkušenost či se pokoušeli postup vyhledat pomocí internetu či volně dostupných informací.

Zaměstnanci měli oficiální možnost obracet se svými dotazy či problémy na lektory, kteří vedli školení, nicméně této možnosti příliš často nevyužívali. Důvodem byl fakt, že lektoři se fyzicky nacházeli v Americe a byli dostupní až v odpoledních hodinách kvůli časovému posunu. To se odrazilo i v celkovém časování školení, kdy vždy probíhalo až v odpoledních hodinách, to je také zaměstnanci hodnoceno negativně.

S fyzickým umístěním lektorů souvisí i forma školení. Školení probíhalo jen formou online schůzek na platformě MS Teams – to samo o sobě nebylo pro většinu problematické, bylo to naopak vítané, ale zaměstnanci by také uvítali další formy, které umožňují rychlejší komunikaci a možnost větší interakce.

Pro zaměstnance dále byla problematická absence návodů či manuálů – měli sice k dispozici nahrávky celých školení, nicméně potřebovali psanou formu návodu nebo manuálu, v rámci kterého by mohli informace dohledávat, a ne komplikovaně přetáčet a vyhledávat v nahrávce školení. Tento problém vyústil ve vlastní tvorbu poznámek a návodů během školení. Zaměstnanci si kvůli tomu nestíhali dostatečně

s lektorem procvičovat, protože místo vlastního zkoušení považovali za nutné si dělat vlastní zápis a snímky obrazovky – tvořit si vlastní návod.

Obecně by si zaměstnanci přáli více procvičovat, či se s lektorem více věnovat konkrétním a specifickým situacím. Jak je již výše uvedeno, školení byla pojata hromadně, což se projevilo zejména na obsahu, byl velmi obecný a povrchní. I když byli zaměstnanci na školení, které se přímo týká jejich pracovní náplně, školení nebylo vedeno do dostatečné hloubky a nepřipravilo zaměstnance na specifické situace, které se nějakým způsobem odchyľují od standardního procesu. Lektori obvykle nebyli schopni reagovat na konkrétní dotazy týkající se právě specifických situací a působili spíše neochotně při následném řešení. Obecně působili na zaměstnance jako profesionálové, což se týkalo vlastní znalosti informačního systému, nicméně cítili velké nedostatky v jejich lektorských či školitelských schopnostech. Nejčastěji se potýkali s nedostatkem interaktivity a schopností lektorů předávat informace způsobem, který by pro zaměstnance byl snadno pochopitelný a udržel jejich pozornost.

Dalším zjištěným problémem je nedostatečná komunikace ohledně změny a celkového přechodu na nový informační systém. Zaměstnanci neznají důvod či důvody a celou změnu vnímají jako „nutné zlo“. To se velmi negativně promítá do jejich vlastní ochoty učit se nové věci. Zaměstnanci nemají pocit vlastního rozvoje.

## **6.5 Doporučení vzdělávacího plánu**

Na základě uvedených teoretických poznatků a zjištěných problémů, které se týkají aktuálního stavu vzdělávacího procesu jsou navržena možná opatření, jejichž cílem je komplexní zlepšení vzdělávacího procesu. Optimalizace a zlepšování celého procesu je klíčovým faktorem, který přispívá k vyšší efektivitě učení a kvalitě vzdělávání.

### **Pochopení změny a seberozvoj**

V první řadě by si společnost za cíl neměla klást pouhé naučení zaměstnanců novému informačnímu systému. Cílem by mělo být komplexní pochopení změny systému a vysvětlení účelu změny. Společnost by se měla postarat o to, aby každému zaměstnanci nebylo jen poskytnuto adekvátní školení, které mu umožní systém používat, ale aby také každý zaměstnanec chápal, jakým způsobem nový systém může přispívat k efektivitě či produktivitě a jaký vliv bude mít na celkové

pracovní prostředí. Pokud společnost toto podcení a přistupuje k celému procesu změny jenom jako k nutnosti naučit zaměstnance nový systém, může nastat řada komplikací – zaměstnanci mohou například pocítovat nechuť či přímo odpor k učení se nových věcí či přímo k celému novému systému, nechápou jeho přínosy a vnímají ho jako „nutné zlo“. To vede k nízkému přijetí ze strany zaměstnanců, k jejich nevěře a ústí v demotivaci. Současně nedostatečné pochopení změny může vést k nedůvěře vůči vedení společnosti a k pocitu zaměstnanců, že jsou opomíjeni. Z dlouhodobého hlediska nepochopení a nepřipravenost ze strany zaměstnanců může způsobit nevyužití možného maximálního potenciálu a tím vést ke ztrátě konkurenceschopnosti.

Dále je vhodné se v rámci celého procesu zaměřit na podporu růstu, adaptace a sebezlepšování zaměstnanců a pochopit, že investice do pouhého naučení se nového systému není dostatečná. Celková podpora vlastního seberozvoje zaměstnanců by měla být klíčovou snahou společnosti, o to víc v období změn a implementace nových systémů. Právě možnost seberozvoje a vlastního růstu nejen zvyšuje celkovou kvalifikaci a kompetenci zaměstnanců, ale podporuje i jejich osobní uspokojení a motivaci. Pokud společnost neposkytuje dostatečnou podporu, následky mohou být opačné. Zaměstnanec, jenž se necítí dostatečně podporován ve vlastním rozvoji, může v konečném důsledku být méně motivován, být méně produktivní či mít dokonce tendenci společnost opustit a hledat jiné příležitosti. Z tohoto pohledu by tedy jedním z hlavních cílů společnosti měla být tvorba prostředí či kultury, ve které zaměstnanci budou mít příležitost se sami aktivně zapojovat do procesu učení. Pokud společnosti cílí na neustálý rozvoj zaměstnanců a snaží se být učícími se společnostmi, vytvářejí flexibilní a konkurenceschopné prostředí, které dokáže motivovat a s větší efektivitou reagovat na vnitřní i vnější výzvy.

Výše zmíněné má přímou souvislost s podporou motivace zaměstnanců. Prostředí, ve kterém je zaměstnancům umožněno se rozvíjet a učit, přirozeně pozitivně stimuluje jejich motivaci. Jako příklad je možné uvést angažovanost. Pokud se zaměstnanci aktivně podílejí na školících aktivitách, nejen samotnou participací, ale i na jejich tvorbě či zlepšování, cítí obvykle větší angažovanost vůči své práci. Cítí, že na jejich názoru záleží, je přínosný a má smysl. S ohledem na přechod na nový informační systém je zároveň důležité neopomenout podporu adaptace.

Zaměstnanci musí cítit, že jim školení předala dostatečné dovednosti a schopnosti, aby zvládli veškeré potřebné činnosti v rámci nového systému. Motivace zaměstnanců je posílena, pokud jsou si vědomi toho, že budou schopni v novém systému plnohodnotně fungovat, že nebude přinášet zásadní komplikace a ideálně přinese i další zlepšení jejich práce. Nicméně, pokud nepovažují školení za dostatečné, mohou mít zaměstnanci pocit, že nejsou schopni plnit své úkoly efektivně, což může vést k nespokojenosti, snížení morálky a demotivaci.

### **Forma školení**

Faktická doporučení týkající se školení se snaží primárně reflektovat zjištěné nedostatky v rámci analýzy mezi zaměstnanci. Jako hlavní problém je považována absence návodů či manuálů. Pro zaměstnance by bylo ideální obdržet předem připravený manuál, který by obsahoval základní procesní postupy zpracované pro ně srozumitelnou formou – např. bodově popsané postupy se snímky přímo z nového IS. Zaměstnanci by ho mohli využívat jako základní oporu, do které si případně doplňují vlastní poznámky. S ohledem na vyšší interaktivnost a možnost zaměstnanců si manuál individualizovat je doporučováno manuál dodat v elektronické podobě (např. v programu PowerPoint nebo Word). Zaměstnanci, kteří preferují fyzickou podobu a poznámky si raději dělají v ruce, mají možnost si manuál vytisknout. Podle Urbana (2012) nespornou výhodou manuálů je udržení konzistence – všichni zúčastnění mají přístup ke stejným informacím, k poskytnutí trvalého zdroje informací, ke kterému se zúčastnění mohou kdykoliv dle vlastní potřeby vracet, šetří čas a podporuje strukturovaný přístup k učení.

Poskytnutím manuálů se zároveň řeší zásadní problém, kdy zaměstnanci neměli během školení čas se řádně věnovat připravenému procvičování, protože byli nuceni si tvořit manuály vlastní. Což by výrazně zlepšilo kvalitu školení s ohledem na fakt, že nedostatek procvičování byl považován za zásadní problém. Procvičování by měla samozřejmě zahrnovat obecné procesy a postupy, ale měla by být zaměřena i na konkrétní a specifické situace. Respondenti sami uváděli, že by ochotně právě tyto konkrétní případy poskytli, aby jim bylo umožněno se je naučit a procvičit si je.

Dále by bylo vhodné změnit lokalitu lektorů. Školení organizovaná z americké pobočky určené pro evropské zaměstnance nejsou nejvhodněji zvolenou variantou,



Jelikož to přináší řadu zásadních omezení jak v rámci školení, tak během následné podpory. V potaz je nutné brát to, že většina účastníků školení se fyzicky nacházela v pražské pobočce a možná by nejvhodnějším řešením bylo najít lokální lektory, kteří budou k dispozici zaměstnancům během celé jejich pracovní doby, nejen v odpoledních hodinách, a kteří budou moci se zaměstnanci komunikovat nejen online formou. Zároveň by bylo vhodné neorganizovat školení jen online, ale i prezenčně či hybridně. Při hybridní formě by se školení mohli zaměstnanci účastnit odkudkoliv dle svých potřeb. Lektori by pak měli být profesionálními školiteli, nikoliv pouze experty na informační systém.

Další vhodnou změnou by měla být větší individualizace. Zaměstnanci by se měli účastnit školení v menších skupinách, které jsou tvořeny na základě jejich pracovní náplně. Touto organizací je možné lépe cílit obsahově jednotlivá školení a mít tak jistotu, že je každý zaškolen přesně na to, co jeho pracovní náplň vyžaduje. Zároveň menší skupiny podporují větší možnost komunikace a interakce mezi lektory a účastníky. Lektori by pak v menších skupinách měli být více schopni reagovat na konkrétní či specifické situace, které potřebují zaměstnanci hlouběji objasnit. Zároveň by větší detail či hloubka nezdržovala ostatní účastníky, protože se dá předpokládat, že v rámci menší skupiny by se detailnější či specifické situace týkali více osob a neznamenaloby to zbytečné zdržování pro většinu. Dále je možné doporučit spolupracovat s účastníky školení či jejich nadřízeným už při tvorbě školení – bylo by tak možné identifikovat konkrétní situace, které zaměstnanci potřebují umět řešit a přímo je zakomponovat do vzdělávacích aktivit.

Dalším možným doporučením je implementace metod následné podpory – nespoléhat pouze na podporu lektorů. Zaměstnanci se sami uchýlovali k tomu, že hledali pomoc u zkušenějších kolegů či u svých spolupracovníků. Společnost by toto mohla sama organizovat a nenechat to pouze na zaměstnancích. Aktuální vlny přechodu se účastnili seniorní zaměstnanci, kteří s informačním systémem mají zkušenost z předchozího zaměstnání. Ti zaměstnanci, kteří o nich toto ví, je aktivně žádali o pomoc, nicméně si uvědomovali, že je tím mohou obtěžovat a zdržovat od vlastní činnosti. Společnost by s těmito seniory mohla aktivně spolupracovat a vytvořit systém koučů či mentorů. Zásadní je v tomto případě aktivní vliv a kontrola ze strany společnosti, protože není vhodné seniorním pracovníkům přidat další úkoly či povinnosti, ale nereflektovat to v jejich vykonávané práci.

Následně by bylo možné implementovat systém spolupráce (např. Buddy systém) mezi zaměstnanci, kteří se účastnili první přechodové vlny a aktuální druhé vlny přechodu na nový systém. Podle Janišové a Křivánka (2013) je tzv. Buddy – neboli přítel či parták – považován za zkušeného zaměstnance, který je přidělen k jinému méně zkušenému zaměstnanci s cílem podpory a pomoci. Bylo by tedy možné vhodně napárovat zaměstnance s podobnou či totožnou pracovní náplní, kteří již zkušenost se systémem mají a již ho aktivně používají s těmi, kteří teprve přecházejí.

V rámci doporučení dalších metod následné podpory je také vhodné použít přímo i jiné metody školících aktivit. Je pochopitelné, že tyto metody musí být volené s ohledem na celkový vzdělávací záměr, nicméně jejich využití je vhodné k podpoře zainteresovanosti, vzbuzení zájmu a zvýšení pozornosti zaměstnanců. S ohledem na konkrétní situaci společnosti by mohlo být užitečné například o interaktivní kvízy či videa, soutěže nebo stínování, které může vyústit v rotaci práce.

Dalším doporučením je pak implementace systému zpětné vazby. Zpětná vazba je klíčová, pokud společnost usiluje o efektivní a účinná školení vedoucí k reálnému rozvoji a zlepšení. Bartoňková (2010) hovoří o implementaci 360stupňové zpětné vazby jako o vhodném principu, jelikož umožňuje sjednocení a porozumění novému chování, podporuje otevřenost mezi kolegy na stejné i odlišné úrovni, monitoruje pokrok – tím podporuje motivaci, ale i naopak napomáhá identifikovat mezery a slabá místa a tím umožňuje jejich odstranění.

Posledním doporučením je neukončit vzdělávací proces bezprostředně po ukončení školících aktivit, které se aktuálně týkají přechodu. Nově nabitě znalosti a dovednosti by měli zaměstnanci dále rozvíjet a tento rozvoj by měl být společností podporován. Zajistit je to možné například již výše zmíněným systémem mentorů a koučů. Společnost by měla aktivně sledovat a hodnotit dopad znalostí na efektivitu a produktivitu a měla nabízet zaměstnancům možnosti dalšího rozvoje v těchto znalostech. Kromě získání efektivních a produktivních zaměstnanců, tím podporuje i jejich seberozvoj a motivaci.

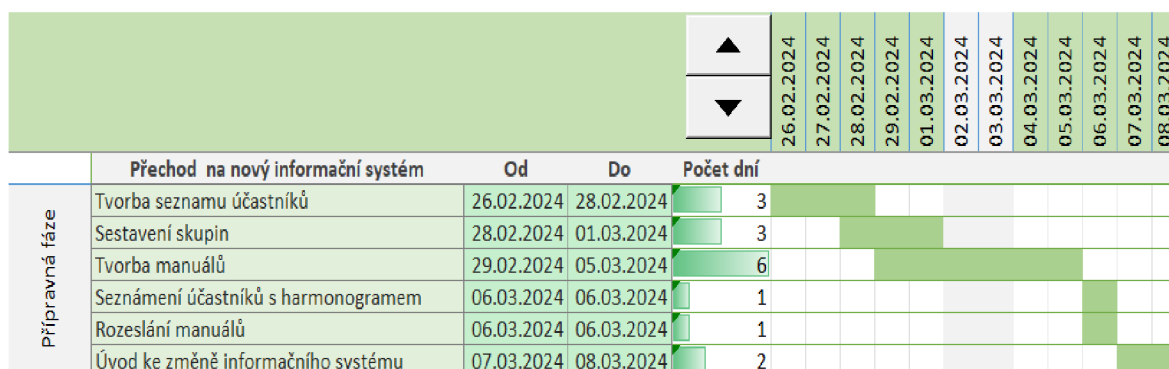
## **6.6 Návrh vzdělávacího plánu**

Cílem je navržení vzdělávacího plánu pro nejmenovanou společnost, který bude reflektovat jak uvedené teoretické poznatky, tak konkrétní zjištěné nedostatky

v rámci analýzy a je prakticky aplikovatelný v dalších vlnách přechodu. Dle Bartoňkové (2010) je plán rozdělen do čtyř částí – přípravné fáze, realizace školení, evaluace a podpory a následné fáze. Pro větší přehlednost a lepší orientaci je pro znázornění vzdělávacího plánu použit Ganttův diagram (viz. Příloha 2). Je také zvoleno ilustrační datum přechodu na nový informační systém (kdy je nutné ho již kompletně využívat) – 1.4.2024. Cílem vzdělávacího plánu je připravit zaměstnance na kompletní užívání IS před datem jeho přechodu.

### Přípravná fáze

První částí je přípravná fáze (viz. Obr. 6.) Během této fáze se společnost zaměří na tvorbu seznamu účastníků vzdělávacích aktiv a jejich následné dělení do skupin dle jejich pracovního zaměření. Na základě zjištěných skupin, bude pro každou skupinu sestaven návod či manuál, který bude komplexně pokrývat potřeby dané skupiny (je možná případná spolupráce přímo s členy dané skupiny či s jejich nadřízenými). Návod pak bude rozeslán ideálně před samotným zahájením školení. Následně účastníci budou seznámeni s harmonogramem, časovým rozsahem celého školení a absolvují úvodní schůzku s nadřízeným či jiným pověřeným pracovníkem, který jim poskytne základní informace o přechodu na nový systém. Seznámí je s účelem a důvodem přechodu a bude připravený reagovat na případné dotazy či nejasnosti.



Zdroj: Vlastní zpracování (Exceltown, 2020)

**Obr. 6 Přípravná fáze školení**

### Školení

Po přípravné fázi přichází fáze samotných školení (viz. Obr.7.), kdy jsou zaměstnanci již rozděleni do jednotlivých skupin, kromě prvního úvodního školení,

kteře se věnuje základní orientaci a nastavení nového informačního systému a je možné ho pokládat za společný základ pro všechny účastníky.

						11.03.2024	12.03.2024	13.03.2024	14.03.2024	15.03.2024	16.03.2024	17.03.2024	18.03.2024	19.03.2024	20.03.2024	21.03.2024	22.03.2024	23.03.2024	24.03.2024	25.03.2024	26.03.2024	27.03.2024	28.03.2024	29.03.2024	30.03.2024	31.03.2024	01.04.2024			
Realizační fáze	Školení - základní orientace	11.03.2024	12.03.2024	2																										
	Školení - skupina 1	13.03.2024	14.03.2024	2																										
	Školení - skupina 1	18.03.2024	19.03.2024	2																										
	Školení - skupina 1	25.03.2024	26.03.2024	2																										
	Školení - skupina 2	13.03.2024	14.03.2024	2																										
	Školení - skupina 2	18.03.2024	19.03.2024	2																										
	Školení - skupina 2	25.03.2024	26.03.2024	2																										
	Školení - skupina 3	15.03.2024	15.03.2024	1																										
	Školení - skupina 3	20.03.2024	22.03.2024	3																										
	Školení - skupina 3	27.03.2024	28.03.2024	1																										
	Školení - skupina 4	15.03.2024	15.03.2024	1																										
	Školení - skupina 4	20.03.2024	22.03.2024	3																										
	Školení - skupina 4	27.03.2024	28.03.2024	2																										

Zdroj: Vlastní zpracování (Exceltown, 2020)

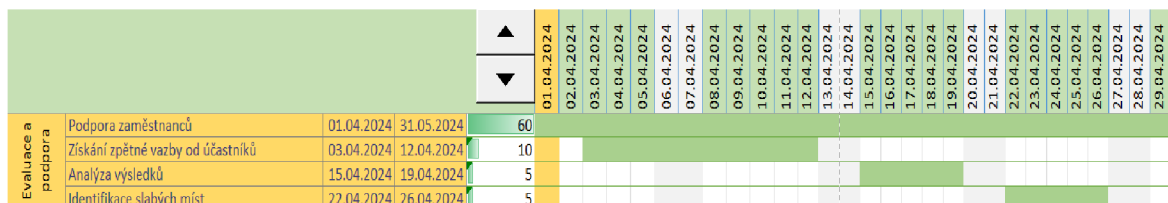
### Obr. 7 Realizační fáze

Zaměstnanci jsou rozděleni do 4 skupin, kdy vždy dvě skupiny mají školení ve stejný čas (kvůli předpokladu, že se nebude měnit počet lektorů a budou stále 2). Každá skupina absolvuje celkem 6 školících dní, což by s ohledem na fakt, že školení budou přizpůsobena přímo potřebám konkrétní skupiny mělo být dostatečné a zároveň by to mělo minimalizovat negativní dopad školení na každodenní činnost zaměstnanců. Školení jsou naplánována tak, aby mezi jednotlivými školícími bloky byl vždy alespoň jeden den volno. Zaměstnanci tak mají možnost si zrekapitulovat nové poznatky a případně se mohou obrátit na lektora s nejasnostmi ještě předtím, než začne další blok výuky. Poslední pracovní den před spuštěním systému je ponechán volný a je určený k řešení posledních problémů a nejasností, před plným přechodem na nový informační systém.

### Evaluace a podpora

Školení sice fakticky končí předposlední pracovní den před plným zahájením používání nového informačního systému, nicméně celý vzdělávací proces u konce ještě není. Důležité je nastavit správný systém podpory, jelikož je více než pravděpodobné, že se zaměstnanci budou potýkat s problémy, které jim budou bránit v užívání systému. Podpora je primárně nastavena na dvouměsíční období po přechodu na informační systém (je tomu tak s ohledem na povahu vykonávané činnosti zaměstnanců, kdy se některé aktivity vykonávají na měsíční bázi, tzn.

situace nastane alespoň dvakrát – zaměstnanec má možnost činnost v systému dvakrát zkusit a přesvědčit se o tom, že je schopný ji bez problému vykonávat). Podpora by měla probíhat ve formě konzultací s lektory či již výše doporučenou formou koučinku či Buddy systému.



Zdroj: Vlastní zpracování (Exceltown, 2020)

### **Obr. 8 Evaluace a podpora**

Dále by pak mělo probíhat hodnocení veškerých vzdělávacích aktivit. Měla by být získána zpětná vazba od účastníků školení, ta následně analyzována a zhodnocena. Zjištěné závěry by se měly promítnout v dalších školení – tímto způsobem je možné proces neustále zlepšovat a efektivně ho přizpůsobovat aktuálním potřebám.

### **Následná fáze**

Fáze po ukončení evaluace a podpory již není zaznamenaná v Ganttově diagramu, jelikož se jedná o fázi, která by neměla v ideálním případě být ukončena. Jak je v doporučení zmíněno, mělo by se jednat o neustálý rozvoj schopností a dovedností zaměstnanců. I pouze v rámci nového informačního systému jsou a neustále přibývají možnosti, jak zaměstnance učit nové věci a tím přispívat k jejich sebezlepšování, které se pozitivně promítá na jejich celkové spokojenosti, motivaci a pracovní efektivitě.

## Závěr

Tato diplomová práce byla věnována pochopení konceptu celostního vzdělávání a jeho aplikaci v rámci vzdělávání zaměstnanců. Dále pak vzdělávání v rámci change managementu a analýze aktuálního stavu vzdělávacího procesu v nejmenované společnosti, která aktuálně prochází přechodem na nový informační systém. Na základě analýzy a teoretických poznatků jsou společnosti navržena možná řešení a nová podoba vzdělávacího procesu.

Analýza provedena pomocí polostrukturovaných rozhovorů odhalila, že v aktuálně nastaveném vzdělávacím procesu je řada problematických míst. Jako zásadní problém se ukázalo nedostatečná komunikace ze strany společnosti ohledně celé změny a celého přechodu na nový IS. Dále byla za problematickou považována lokace lektorů v Americe a tím způsobená nutnost přizpůsobovat se posunu v čase a s tím spojená problematická komunikace. Neuspokojivá byla i hloubka školení, kdy se zaměstnanci necítili dostatečně připraveni na konkrétní a specifické úkoly, které jejich denní pracovní povinnosti vyžadují – to bylo mimo jiné způsobné hromadnou organizací školících aktivit. Zaměstnanci nebyli rozděleni do skupin podle svých činností, ale absolvovali hromadná školení, kde nebyl všem nutným činnostem věnován dostatečný čas. Neadekvátní byla i následná podpora, kdy se zaměstnanci často obraceli na sebe vzájemně či si sami dohledávali informace pomocí internetu, neměli možnost informace hledat v návodech či manuálech, protože žádné neobdrželi. Problém byl i v načasování školení, která nebyla naplánována s dostatečným předstihem a řada činností, jenž zaměstnanci potřebovali vykonávat od prvního dne přechodu na nový IS jim byli ukázány až několik dnů po samotném přechodu.

Na všechny odhalené problémy jsou společnosti doporučeny možnosti, které mohou pomoci při jejich odstraňování. Odstranění problému přispěje ke zvýšení spokojenosti a přijetí ze strany zaměstnanců, čehož konečný důsledek bude zvýšení efektivity a přínosnosti vzdělávacích aktivit. Závěrem je společnosti navrhnout nový vzdělávací plán graficky znázorněný pomocí Ganttova diagramu.

## Seznam literatury

ARMSTRONG, Michael a TAYLOR, Stephen. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

ARMSTRONG, Michael. *Gamification of employee training and development: Gamification of employee training* [online]. International Journal of Training and Development, 2018. [2023-12-18].

Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/324433185\\_Gamification\\_of\\_employee\\_training\\_and\\_development\\_Gamification\\_of\\_employee\\_training](https://www.researchgate.net/publication/324433185_Gamification_of_employee_training_and_development_Gamification_of_employee_training).

BANSAL, Vakul. *Virtual and Classroom Learning in Higher Education: A Guide to Effective Online Teaching*. Sharjah: Bentham Science Publishers, 2021. ISBN 9781681089294.

CAMERON, Esther a GREEN, Mike. *Making Sense of Change Management*. London: Kogan Page, 2019. ISBN 1398612855.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

DAIGELER, Thomas. *Vedení lidí v kostce: techniky vedoucí k úspěchu*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2158-3.

ERMINE, Jean-Louis. *Knowledge Management*. New Jersey: Wiley, 2018. ISBN 9781119516262.

EXCELTOWN [online]. Praha: ExcelTown, s. r. o., 2020 [2023-12-10]. Dostupné z: <https://exceltown.com/navody/grafy-v-excelu/ganttuv-diagram-v-excelu-jednoducha-sablona-ke-stazeni>.

FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.

GARVIN, DA. Building a learning organization. Harvard Business Review. 1993, **71**(4):78-91.

FORBES, Scott. *Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature*. Boston: Resource Center for Redesigning, 2003. ISBN 978-1885580153.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLMAN, David a ŠVEJDAROVÁ, Eva, 2023. The 21st-Century Empowering Wholeness Adaptive (EWA) Educational Model Transforming Learning Capacity and Human Capital through Wholeness Systems Thinking towards a Sustainable Future. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/367045802\\_The\\_21stCentury\\_Empowering\\_Wholeness\\_Adaptive\\_EWA\\_Educational\\_Model\\_Transforming\\_Learning\\_Capacity\\_and\\_Human\\_Capital\\_through\\_Wholeness\\_Systems\\_Thinking\\_towards\\_a\\_Sustainable\\_Future](https://www.researchgate.net/publication/367045802_The_21stCentury_Empowering_Wholeness_Adaptive_EWA_Educational_Model_Transforming_Learning_Capacity_and_Human_Capital_through_Wholeness_Systems_Thinking_towards_a_Sustainable_Future).

HRAZDILOVÁ-BOČKOVÁ, Kateřina. *Projektové řízení*. Praha: Martin Koláček – E-knihy jedou, 2016. ISBN: 978-80-7512-431-9.

HRDLIČKOVÁ, Alena. Vzdělání v roce 2000: Holistická perspektiva. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 1993, **50**(1), 86-88.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vedení lidí v praxi. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

JANIŠOVÁ, Dana a KŘIVÁNEK, Mirko. *Velká kniha o řízení firmy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4337-0.

JAROSLAV MUŽÍK [online]. Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc., 2005 [2023-12-11]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Holismus>.

KAMPKÖTTER, Patrick, Christine HARBRING a Dirk SLIWKA. *Job rotation and employee performance – evidence from a longitudinal study in the financial services industry* [online]. *The International Journal of Human Resource Management*, 2018. [2023-12-09].

Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/305414531\\_Job\\_rotation\\_and\\_employee\\_performance\\_evidence\\_from\\_a\\_longitudinal\\_study\\_in\\_the\\_financial\\_services\\_industry](https://www.researchgate.net/publication/305414531_Job_rotation_and_employee_performance_evidence_from_a_longitudinal_study_in_the_financial_services_industry).

KVĚTOŇ, Karel. *Základy e-Learningu 2003*. 1.vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-986-0.

MAHMOUDI, Sirous. *Holistic Education: An Approach for 21 Century* [online]. *International Education Studies: CCSENET*, 2012. [2023-12-11]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/267841989\\_Holistic\\_Education\\_An\\_Approach\\_for\\_21\\_Century](https://www.researchgate.net/publication/267841989_Holistic_Education_An_Approach_for_21_Century).



MACLENNAN, Nigel. *Coaching and mentoring*. USA: Gower, 1995. ISBN 978-0566075629.

MILLER, John. *The Contemplative Practitioner: Meditation in Education and the Workplace, Second Edition*. Toronto: University of Toronto Press, 2013. ISBN 978-1442615533.

MILLER, John. *International Handbook of Holistic Education*. Boston: Routledge, 2019. ISBN 978-13-151-1239-8.

MILLER, Ron. Beyond reductionism: The emerging holistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*. 2000, **28**(1-3), 382–393.

MÍKA, Jan, 2005. *Jak překonat odpor zaměstnanců ke změnám* [online]. [2023-12-12]. Dostupné z: <http://www.personalista.com/ziskavani-a-vyber/jak-prekonat-odpor-zamestnancu-kezmenam/?poslat=1>.

NOVÁKOVÁ, Iveta a Jan NOVÁK. Název článku. *Název časopisu*. 2019, **25**(2), 65-85.

PAŘÍZEK, Michal. *Celostní vzdělávání pedagogů na terciální úrovni* [online]. Brno, 2022. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/sjuv2/Celostni\\_vzdelavani\\_socialnich\\_pedagogu\\_na\\_terciarni\\_urovni\\_Michal\\_Parizek.pdf?lang=cs;zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dmysl%26start%3D30](https://is.muni.cz/th/sjuv2/Celostni_vzdelavani_socialnich_pedagogu_na_terciarni_urovni_Michal_Parizek.pdf?lang=cs;zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dmysl%26start%3D30). Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra Sociální pedagogiky. Doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

PEDLER, Mike. *The Learning Company: A strategy for sustainable development*. 2 ed. London: McGraw-Hill, 1997. ISBN 978-0077093006.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

REYNOLDS, Jake. *Helping People Lear*. London: CIPD, 2004. ISBN 978-1843981053.

ROWLEY, Jennifer. *The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy* [online]. Bangor: Bangor Business School, 2006. [2023-12-20]. Dostupné z: <https://www.public.imtbstsp.eu/~gibson/Teaching/Teaching/ReadingMaterial/Rowley06.pdf>.

RUDGE, Lucila. *Holistic Education: An Analysis of its Pedagogical Application* [online]. Lambert Academic Publishing, 2010. [2023-12-12]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/273318118\\_Holistic\\_education\\_An\\_analysis\\_of\\_its\\_pedagogical\\_application](https://www.researchgate.net/publication/273318118_Holistic_education_An_analysis_of_its_pedagogical_application).

SENGE, Peter. *Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Dublin: Cornerstone, 1990. ISBN 1905211201.

SHARMA, Nikhil, 2008. *The Origin of Data Information Knowledge Wisdom (DIKW) Hierarchy* [online]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/324433185\\_Gamification\\_of\\_employee\\_training\\_and\\_development\\_Gamification\\_of\\_employee\\_training](https://www.researchgate.net/publication/324433185_Gamification_of_employee_training_and_development_Gamification_of_employee_training).

SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPEDIÉ [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2017 [2023-10-11]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Holismus>.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-x.

ŠVEJDAROVÁ, Eva. EWA model přináší nový pohled na firemní vzdělávání. *Firemní vzdělávání*. 2021, 5(2), 16-17.

URBAN, Jan. *10 kroků k vyššímu výkonu pracovníků: jak snadno a účinně předcházet nedostatkům v práci*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3955-7.

URBAN, Jan. *Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0227-3.

VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžbeta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

ZLÁMAL, Jiří. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2009. ISBN 978-80-86708-85-0.

ZOUNEK, Jiří; JUHAŇÁK, Libor; STAUDKOVÁ, Hana a POLÁČEK, Jiří. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978-80-7676-175-9.

## Seznam obrázků a tabulek

### Seznam obrázků

Obr. 1 Mezera ve vzdělání .....	18
Obr. 2 Ganttův diagram .....	21
Obr. 3 Maslowova pyramida potřeb.....	25
Obr. 4 Přehled typů změn .....	35
Obr. 5 Model DIKW .....	39
Obr. 6 Přípravná fáze školení.....	58
Obr. 7 Realizační fáze .....	59
Obr. 8 Evaluace a podpora.....	60

### Seznam tabulek

Tab. 1 Časový a místní plán.....	20
Tab. 2 Přehled respondentů.....	45
Tab. 3 Kódování .....	46

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Přepis rozhovorů .....	68
Příloha 2 Ukázka vzdělávacího plánu .....	90

## Příloha 1 Přepis rozhovorů

### Přepis nahrávky č.1

*Rozhovor mezi tazatelem (T) a respondentem 1 (R1) v kontextu poskytnutého vzdělávání v rámci změny informačního systému*

*V rámci zachování anonymity je ve všech prepisech použit mužský rod, jsou nahrazena jména osob a odstraněny konkrétní názvy (např. informačního systému či oddělení)*

T: Začínám tedy rozhovor nahrávat, jak jsme se předem domlouvali... není to problém? Je to tak v pořádku?

R1: Určitě, žádný problém.

T: Skvělé, začala bych tedy otázkou na úvod a zeptala se, jestli obecně vzdělání, které ti zaměstnavatel poskytl s ohledem na změnu informačního systému považuješ za adekvátní?

R1: Úplně upřímně mi jako dostatečné moc nepřijde. Jakože odchodili jsme to, nějaký základ jsme tam pochytili, ale stejně každou druhou věc musím hledat na Googlu nebo se na to někoho ptát.

T: A koho se jdeš zeptat? Lektora? Je nějaká možnost aktivně či ad-hoc s někým řešit problémy nebo nejasnosti?

R1: No s lektorem je problém, že se s ním můžeme online spojit až odpoledne, a to tu už buď nejsem anebo to tak dlouho nepočká... nebo si můžeš založit ticket, ale to je taky otázka spíš několika dnů. Většinou jdu za Kolega1 nebo Kolega2, ti s tímhle mají zkušenost z minulé práce a se spoustou věcí hnou... Akorát taky se člověku nechce je pořád obtěžovat.

T: Dobře, a co třeba obsah školení?

R1: No obsah... mám pocit, že jsem ztratil spoustu času na školeních, která nejsou určená přímo pro mě – probíraly se tam věci, které ani nevyužiji, protože tuhle práci nedělám. Nikdo si evidentně nedal tu práci, aby zkoumal, kdo co dělá, a na která školení má jít... asi bylo jednodušší nás všechny poslat na všechna.

T: A když už jsi byl na nějakém relevantním pro tebe, říkal jsi, že jsi pochytil jen základ... to se větší detaily neprobíraly?

R1: Většinou šlo o nějakou ukázkou obecného procesu, nějaký, jakože ideální stav... ale všichni víme, že všechno má miliardu výjimek a spousta dodavatelů má řadu specifik a podobně... No a na to už jsme se do detailu nezaměřovali většinou.

T: A bylo možné na to lektora třeba upozornit? Popřípadě ho požádat o nějaké upřesnění?

R1: Jojo, na začátku se i lidi ptali, ale většinou dostali nějakou obecnou radu nebo jim lektor řekl, ne úplně na přímo, ale bylo to jasné, že tak úplně neví, co s tím dotazem a že se na něj zkusí připravit na příště ideálně s ukázkou.

T: Ukázkou?

R1: No, jakože nám například ukazuje, jak procesovat nějaký typ dokumentu, tak použije nějaký reálný, co se skutečně používá. Třeba stará faktura nebo dodejka.

T: A to hodnotíš jak? Použití praktických ukázek? Myslím tím, použití konkrétního reálného příkladu, s kterým běžně přijde do styku?

R1: To je rozhodně super. Akorát jich bylo málo a nedostali jsme se většinou k žádným zapeklitostem.

T: Zapeklitostem?

R1: Jak jsem už říkal, ve starém systému bylo milion výjimek a spousta věcí se dělala trochu jinak než nějaká naše norma. No a tohle jsme v podstatě neprobírali vůbec. To bylo pak na nějaký individuální konzultace nebo tickety.

T: Konzultace s lektorem? To jsi říkal, že je možné jen odpoledne. To proč?

R1: No to byl tak trochu problém se vším tohle. Oni totiž ti lektoři jsou Američani a sedí fyzicky na centrále v Americe. Takže jakákoliv komunikace s nimi byla možná až tak od 14hodin... no spíš 15hodin dál. No ale někdy to jinak nešlo, když Kolega1 ani Google neporadil.

T: Takže i školení probíhala takhle odpoledne?

R1: Přesně tak.

T: Vyhovovalo ti to?

R1: Upřímně ne. Máme volnou pracovní dobu, nejvíc mi vyhovuje pracovat od 7 h do 15 h, protože odpoledne už se nedokážu soustředit, a navíc mám jiné povinnosti. Takhle jsem u toho kolikrát visel i do šesti.

T: Když už se bavíme o čase, přišel ti čas vyčleněný na školení přiměřený?

R1: Ne, měli jsme začít dřív. Školení se táhla do doby, když jsme to měli už používat a byl problém.

T: Problém s ohledem na tvoji práci?

R1: Přesně, bylo potřeba už procesovat věci, které jsem ale procesovat neuměl – já to teda zvládl, protože jsem to Googilil – ale asi to není něco, na co se mělo spoléhat.

T: Jak tohle všechno ovlivnilo tvoji motivaci pracovat?

R1: Upřímně, se mi někdy nechtělo ráno ani vstávat... byl jsem z toho někdy až znechucený... takové to... co zase dneska přijde?

T: Jako ve smyslu, co zase budeš řešit za „hrůzy“?

R1: Tak tak, chápu že nějaké komplikace a problémy nastat můžou... ale tohle bylo na denním pořádku a po čase je to už vysilující.

T: Ok, zeptám se teď na trochu něco jiného – máš dojem, že tě buď celá ta změna systému nebo například něco na školeních nějakým způsobem posunulo dál? Myslím to ve smyslu nějakého tvého karierního rozvoje nebo posunu?

R1: No... tak rozhodně věcně můžu říct, že jsem se naučil pracovat v novém informačním systému a tím, že se používá skoro všude, tak mi to zlepšilo asi nějaké uplatnění. Ale jinak mě nic moc nenapadá...

T: Dobře, no a máš ty nějaké návrhy, co by třeba celý ten vzdělávací proces zlepšilo?

R1: No tak rozhodně kdyby lektoři neseděli v Americe a byli k dispozici i třeba dopoledne... pak možná ty manuály nebo návody... každý si psal všechno sám a je to zbytečná ztráta času. No a potom určitě víc procvičování, to by hodně pomohlo.

T: Procvičování, to myslíš třeba ty výjimky?

R1: Jojo, přesně. Aby si dal někdo tu práci, zjistili si, co děláme, co může být problém... upřímně bych jim klidně poslal seznam dokumentů i s pdfkama a ať si to nachystají a přesně nám ukáží co jak s kterým.

T: Ok, super, děkuji moc za tvůj čas, to je za mě všechno.

## **Přepis nahrávky č.2**

*Rozhovor mezi tazatelem (T) a respondentem 2 (R2) v kontextu poskytnutého vzdělávání v rámci změny informačního systému*

*V rámci zachování anonymity je ve všech prepisech použit mužský rod, jsou nahrazena jména osob a odstraněny konkrétní názvy (např. informačního systému či oddělení)*

T: Můžeme tedy začít? Zapínám nahrávání?

R2: Jasné.

T: Tak začneme takovou obecnou otázkou – Považuješ vzdělávání poskytnuté zaměstnavatelem za dostatečné?

R2: No, nějak jsme to zvládli. Ale určitě to mělo spoustu much a rozhodně nás jako komplexně nepřipravilo.

T: Co byl za tebe největší problém?

R2: No tak těch problémů bylo jako víc, ale největší bylo asi to, že všechny ty společný školení byly příšerně obecný.

T: Takže bys je uvítal víc konkrétní?

R2: Tak tak, konkrétní případy z praxe... s kterýma teda přijdu do styku, protože na půlce školení jsem neměl co dělat.

T: Neměl co dělat? Jakože nebyla pro tebe?

R2: Přesně. Například faktury – ty faktury přijímám, nevydávám je. Proč mám strávit tři hodina na školení o tom, jak se procesuje vystavování? Hlavně, že je všude povinná účast a pokaždé nám na začátku pohrozili, že to kontrolují i v průběhu.

T: Takže si byl na školení, na kterém si vlastně vůbec být nemusel, jak se to podle tebe stalo?

R2: Řekl bych, že nikdo neřešil, kdo co dělá a radši nám ukázali všechno, aby si pak někdo asi nestěžoval.

T: A není to třeba ve výsledku dobře? Jakože ty věci se třeba můžou někde prolínat?

R2: No... spíš mi to bralo víc času, než by bylo potřeba. Já si u toho dělal něco svého bokem, jenom byl průser, když tě lektor vyvolal. Tos byl za troubu.



T: Lektor vyvolával?

R2: No, on asi primárně neměl. Ale vždycky vyzval k tomu, ať někdo nasdílí obraz a udělá to jako na zkoušku před všema... no nikomu si nikdy nechtělo a nikdo se nikdy nehlásil... tak vybral někoho náhodně. To se člověk děsil, že na něj přijde řada.

T: Když mluvíš o sdílení obrazu, jakou formou vůbec to školení probíhalo?

R2: Přes Teamsy.

T: Takže online schůzka?

R2: Ano, lektor sdílel svoji obrazovku a vlastně ukazoval, jak se má co dělat.

T: Bylo někdy některé školení nebo nějaké jiné vzdělávací aktivity organizovány jinak, než online přes Teamsy?

R2: Ne, tím že ti dva lektori, co se většinou nějak střídali jsou Američani, to bylo jenom takhle.

T: Uvítal bys i jinou formu?

R2: Tak mě online vyhovuje, tím že jsem rád doma... ale rozhodně třeba u toho procvičování... nepotřebuju, aby mi jako někdo seděl za zády, ale umím si představit, že kdybychom se někdy někde občas sešli a třeba procvičili jobovky, tak by to bylo fajn.

T: A jaký máš názor na ty lektory?

R2: Bylo vidět, že jsou to praktici a že se v tom vyznali, to jako problém nebyl. Problém byl, když nějaký proces je třeba hodně specifický s ohledem na nějaké lokální problémy... třeba daně, splatnosti a tak... to už nevěděli a většinou to nějak zakecali a nepomohli.

T: No a jak se to pak řešilo?

R2: No buď hodně kreativně nebo když už to fakt nešlo tak asi ticket.

T: Ticket?

R2: Ano, vznesesh oficiální dotaz nebo problém... pošleš screenshoty, celý to popíšeš, a oni to většinou za pár dnů nějak vyřeší nebo spláší někoho, kdo je schopný pomoci.

T: Ale je to teda otázka dnů? To asi není moc dobré pro nějaký akutní problémy?

R2: No to rozhodně ne... ale když to jinak nejde...

T: A když se vrátíme zpátky k tomu školení... když už jsi teda byl na tom, které bylo určené pro tebe, jak to probíhalo – respektive co jsi tam ty dělal?

R2: No většinou jsem koukal, co lektor dělá a si zapisoval si to.

T: Nezkoušel sis to simultánně s ním?

R2: To většinou nešlo, když si to člověk chtěl zapisovat. Chtěl jsem si to zkoušet, ale jel dost rychle, takže jsem stíhal si dělat akorát poznámky. Ona se ta schůzka jako nahrávala s tím, že je to náš materiál... ale vracet se k 3 h záznamu se mi upřímně nechtělo.

T: A nějaké oficiální manuály nebo návody nebyly?

R2: Ne ne, nic takového. Respektive někdy pár týdnů po jsme dostali nějaké souhrnné prezentace... asi si lidi dost stěžovali... ale to už bylo celkem pozdě.

T: Předpokládám, že teda nějaký návod nebo manuál bys uvítal?

R2: No rozhodně... to měl dostat každý... každá pracovní skupina přesně na svoje procesy... co by jim to udělalo, to nascreenovat, přidat popisky a rozeslat... člověk by si to pak mohl s nimi rovnou zkoušet, protože už by to třeba jednou viděl...

T: Jak se tohle všechno dotklo tvou standartní práce?

R2: No jako stálo to, co si budeme. Nějak jsem neměl vůli se neustále někoho ptát a někam někomu psát co a jak, když stejně většinou nikdo nic neřekl a trvalo to všechno dlouho.

T: Takže to ovlivňovalo i motivaci?

R2: Tak nějak asi taky no, ono to obecně bylo náročné období, a ještě když to bylo takhle celé odfláknuté z jejich strany a pojaté "udělej si sám" tak se člověku nic moc nechce.

T: Celé?

R2: Jako ten přechod na nový informační systém... my jako do teď nevíme proč se vlastně přecházelo... do teď řešíme problémy a věci co nefungují.

T: A vnímáš na tom “celým” něco, co by tě nějak posunulo, co by ti něco dalo?

R2: No tak jakože můžu říct, že umím s novým informačním systémem a asi jsem si hodně procvičil angličtinu.

T: Jak vnímáš školení a obecně veškerou komunikaci v angličtině?

R2: Jak říkám... hezké procvičení. Ale je fakt, že pokud bych třeba mohl někdy něco s někým řešit i v češtině, tak by to možná některé věci urychlilo.

T: No a máš nějaké návrhy, jak by se to mohlo udělat lépe?

R2: Tak jak jsem říkal... chtělo by to nějaký návod, asi by byla fajn česká podpora a možná kdyby všechno nebylo odpoledne.

T: Super, děkuju, to je za mě všechno.

### **Přepis nahrávky č.3**

*Rozhovor mezi tazatelem (T) a respondentem 3 (R3) v kontextu poskytnutého vzdělávání v rámci změny informačního systému*

*V rámci zachování anonymity je ve všech prepisech použit mužský rod, jsou nahrazena jména osob a odstraněny konkrétní názvy (např. informačního systému či oddělení)*

T: Takže můžeme začít? Můžu začít nahrávat?

R3: Určitě.

T: Super, děkuji. Takže bych asi začala tím, jestli považuješ vzdělávací aktivity poskytnuté zaměstnavatelem jako dostatečné?

R3: Tak nějaký ten základ a přehled nám to asi dalo a pak se to tak učilo za pochodu.

T: Za pochodu?

R3: No takové ty speciální případy a odlišnosti.

T: To ti na školení neukázali?

R3: Moc ne, spíš to byl ten základ no.

T: A přišlo ti, že na ta školení byl vyhrazen dostatečný čas?

R3: No paradoxně možná až moc...

T: Moc? A to myslíš jak nebo jako v čem toho bylo moc?

R3: Někdy mi přišlo, že se to dost opakuje. Jakože to, co nám ten učitel ukazuje. Tam totiž byl problém, že ta školení byla zaměřená na různá oddělení, ale my museli jít všichni na všechno a jakože logicky... třeba tvorba nějakého dokumentu... je to podobné, jenom se to jmenuje jinak, ale klikáš v podstatě stejně.

T: Jo tak, jasný. A proč myslíš, že to tak bylo?

R3: No to nevím... kdyby nás rozházeli bylo by to lepší, ono i kvůli tomuhle, nás na každém tom školení bylo hrozně moc.

T: A to je problém?

R3: Tak ne úplně problém... ale ptát se na něco nebo řešit něco před půlkou Evropy je takové nic moc.

T: Takže bys uvítal menší skupinu?

R3: Jo to určitě.

T: No a jakou formou ta školení probíhala?

R3: Online schůzky.

T: Nic nebylo prezenčně?

R3: Ne ne.

T: Uvítal bys něco prezenčně?

R3: Tak já jsem rád doma... a když nám něco nešlo, tak jsme se s Kolegou3 a Kolegou4 sešli a nějak to dali dohromady nebo jsme se třeba doptali Kolegy1.

T: Něco nešlo... to byly třeba ty specifické nebo konkrétní věci, co se na školeních neřešili?

R3: Jo jo.

T: No a byl bys rád, kdyby třeba i tohle bylo už od počátku součástí toho školení?

R3: No tak jako určitě.

T: Co by se ti třeba ještě líbilo nebo co bys změnil, v těch školeních?

R3: No tak rozhodně bych chtěl nějaký návod k tomu informačnímu systému.

T: A to si žádný nedostal? Od těch učitelů nebo od někoho?

R3: Ne ne... Kolega3 je taková pečlivá poctiva... ten vlastně u toho ten návod tvořil a pak nám to na posílal... měl to hezky udělaný... obrázky, barevně rozlišený...

T: Tak to je Kolega2 extrémně milý člověk.

R3: No to je, mně se nic takového dělat nechtělo, na začátku jsem si to nějak taky zapisoval... abych se k tomu mohl vrátit, ale nějak mě to pak nebavilo...

T: No a když se tě zeptám na ty učitele... kolik jich bylo... jak jim to šlo...?

R3: Takový dva kluci, milý a snaživý, jako evidentně se v informačním systému vyznají... ale moc učitelský nebyli...

T: Učitelský?

R3: Taková ta schopnost tě neunudit k smrti... měl jsem kolikrát problém u toho neusnout... často to bylo dost monotónní... nebo když něco někde hledal, tak bylo 5 minut ticho a jenom klapala klávesnice... to se ti úplně zavírali oči.

T: A co třeba jazyk toho školení?

R3: Angličtina.

T: Nebyl to problém?

R3: No obecně ne, ale občas nějaký termín... to mi úplně nesesedělo.

T: Takže třeba možnost s někým někdy komunikovat česky bys uvítal?

R3: Jo jo.

T: Co nějaká podpora, potom co školení skončila? Bylo se na koho obrátit?

R3: No buď přímo na ty učitele nebo si udělat ticket.

T: Využíval si něco z toho?

R3: Ani ne... s nimi se dalo mluvit jenom odpoledne, a to už na ně většinou stála fronta a ticket... to je na dlouho, jak jsem říkal, většinou jsem to řešili s Kolegou3 a Kolegou4.

T: Jenom odpoledne?

R3: Tak oni, jak jsou to Američani, tak byli až tak od dvou od tří dál.

T: Aha, a to pak teda i ta školení byla takhle odpoledne?

R3: Jo jo, to bylo jako blbé.

T: Dobře... no a když se zeptám třeba... ovlivnila ta školení a obecně... celý ten přechod na nový informační systém tvůj pracovní výkon a motivaci?

R3: No tak obecně jsou všichni našťvaní, že se vůbec něco mění... no a práce, ta kolikrát prostě stojí... nějak se mi asi nechce přes časovat kvůli tomu, že jsem tři hodiny na školení.

T: Našťvaní?

R3: Tak je s tím spousta práce a vlastně proč? To staré fungovalo dobře...

T: Dobře... a vnímáš v tom nějaká pozitiva? Třeba s ohledem na tvůj rozvoj? Že se učíš nové věci?

R3: No můžu si to napsat do životopisu...

T: No a máš třeba nějaké konkrétní nápady, jak by ta školení mohla probíhat lépe?

R3: Tak možná to víc zkoušet, jako trénovat, ty konkrétní problémový věci... a jak jsme se bavili předtím.

T: Ok, super, děkuji, to je za mne všechno.

#### **Přepis nahrávky č.4**

*Rozhovor mezi tazatelem (T) a respondentem 4 (R4) v kontextu poskytnutého vzdělávání v rámci změny informačního systému*

*V rámci zachování anonymity je ve všech prepisech použit mužský rod, jsou nahrazena jména osob a odstraněny konkrétní názvy (např. informačního systému či oddělení)*

T: Takže můžeme začít? Zapnu nahrávání.

R4: Ano.

T: Takže jaký je tvůj názor na poskytnuté vzdělání zaměstnavatelem?

R4: No tak jako na půl dobré, na půl horší.

T: Můžeš to nějak rozvést? Co považuješ za dobré?

R4: No za mě bylo fajn, že jsme nikam nemuseli, ani do kanclu.

T: Jak to?

R4: Všechno to byly online schůzky.

T: Takže online forma ti vyhovovala?

R4: Ano.

T: A jak ty schůzky probíhali? Kdo všechno tam byl?

R4: Tak byl tam jeden učitel, co něco ukazoval a pak nás přibližně 50 lidí... což byla sranda, protože ve chvíli, kdy se ten učitel na něco zeptal, jestli má někdo dotazy či problémy... všichni byli ticho, nikdo nic neříkal... a upřímně... ptej se že – nechceš všechny zdržovat, obzvláště když už bylo třeba pět odpoledne.

T: Takže se nikdo na nic nikdy neptal?

R4: Občas ano, hlavně na začátku, ale když už se někdo na něco zeptal, odpověď obvykle byla taková, že se k tomu vrátíme příště a že si na to připraví nějaké praktické ukázky... to se dost často nestalo nebo jsme se museli párkrát připomenout.

T: No a celkově... praktické ukázky, považuješ je za důležité?

R4: Rozhodně ano, ono se to pak lépe pamatuje, když se používají konkrétní data.



T: A bylo jich dost? Respektive ukázal vám dost konkrétních případů?

R4: Tak jako nějak obecně asi ano, ale on je problém, že někdy ty věci jsou poměrně hodně specifické, třeba jenom pro jednoho člověka... no a k tomu jsme se nedostali... ale zas ukazovat něco 50 lidem co zajímá jednoho...

T: A měl pak ten jeden možnost si to s učitelem nějak individuálně projít? Jakože předpokládám, že je to něco, co prostě musíš dělat a je vlastně jedno že jsi jediný, ne?

R4: Jo tak jim se dalo napsat nebo si s nimi zavolat a řešit nějaké problémy i individuálně.

T: A ty jsi jim někdy volal nebo psal?

R4: Myslím že vlastně ani ne... já měl určitě spoustu ticketů na věci co nefungovali... ale to bylo spíš na ajťáky... ale jako když jsem něco nevěděl, tak jsme to řešili spíš spolu v kanclu.

T: A s kým si to řešil?

R4: No tak naše hlavní podpora byla Kolega2 – tím že v informačním systému pracoval v minulé práci.

T: Dobře a co účast? Ta se hlídala?

R4: To bylo taky super... účast byla na všech školení, povinná, kontrolovali to i několikrát během celého školení, ale to že mi teď dvě hodiny ukazují něco, co nedělám a ani se to dělat nechystám – to už nikoho nezajímá... i kdybych to někdy v budoucnu potřeboval, stejně si to pamatovat nebudu a bude mi to muset někdo ukázat.

T: Takže vlastně ztráta času?

R4: Rozhodně.

T: Co tvoje práce? Jak jí to ovlivňovalo?

R4: No nestíhal jsem kvůli tomu... spousta věcí stála a řešila se až po splatnosti a tak...

T: Ovlivňovalo to nějak tvou motivaci k práci?

R4: Hmm... bylo to dost hektické období a jsem rád, že už to tak nějak jede. Nejhorší asi byla ta komunikace ven... ono se třeba neplatilo asi měsíc a ono dodavatele moc nezajímá, že si tu děláme nějaké změny.

T: Říkáš změny... jak to celé vnímáš – řekněme tu změnu informačního systému? Je to lepší, horší, někam tě to posunulo?

R4: No mám kamaráda, u kterého v práci zrovna přechází z našeho nového informačního systému na náš starý informační systém... takže upřímně si občas říkám, že to firmy dělají jenom aby se něco dělo... jinak v tom moc důvodů nevidím... jakože logicky to nové má spoustu plusů, ale zas i mínusů oproti tomu starému a naopak... a jako nějaký hlubší pohled jsme na to nedostali.

T: Dobře a když se trochu vrátíme zpátky k tomu školení... co učitel? Jak na tebe působil, jaký je tvůj názor na něj?

R4: No oni byli dva... ale oba byli celkem stejní. Jako snažili se, ale moc velcí učitelé to nebyli... bylo vidět že když o něčem mluví, tak ví o čem, ale jinak to byli trochu uspávači. Co jako dělali, a to oba... to byl případ nějakých těch konkrétních problémů třeba, často se snažili člověka nějak odbít, nějakou obecnou radou, když bylo, že to není něco, co hned ví.

T: To si vlastně říkal, že jste se museli připomínat.

R4: Ano, a i to pak lidi vzdávali a asi si to vyřešili, tak po různu. Ono vlastně tohle byla taková obecná mantra – když se ti to nějak povede, moc neřeš, jak se to povedlo, a hlavně v tom pokračuj. Řadu věcí totiž děláme za mě příliš komplikovaně a s řadou kroků, které jsou úplně zbytečné a třeba by se ten proces dal zlepšit, ale vůle pro to není žádná. Takže vlastně... funguje to? Sice zbytečně komplikovaně, ale funguje? Tak si nestěžuj a dělej to tak!

T: A jak to na tebe působí?

R4: Upřímně mě to štve, protože bych klidně v rámci tohle poskytoval nějaké feedbacky nebo s někým... asi na vývoji? nebo ajťákama? ...spolupracoval a nějak to třeba zlepšoval... ale nikoho to moc nezajímá a nikdo nemá potřeba dělat víc než nutné minimum.

T: Vnímáš to jako demotivační?

R4: Ano... říkám si ve výsledku proč se snažit, když je to stejně všem jedno. Přitom ono... je to pro mě nepochopitelné, kdyby se věci zjednodušili nebo nedej bože zautomatizovali byl by čas i na víc věcí a tak... chápeš jako pro firmu... zlepšovalo by nám to statistiky.

T: A máš teda nějaké další návrhy, jak tohle zlepšit? Krom toho, o čem si teď mluvil?

R4: No tak hodně obecně, vím že všechny štválo to, že to kvůli Američanům bylo vždycky odpoledne, hlavně kolegy, co vyzvedávají děti ve škole/školce... a pak to co jsem už říkal no...

T: Ok, děkuji moc, to takhle za mě bude všechno.

## **Přepis nahrávky č.5**

*Rozhovor mezi tazatelem (T) a respondentem 5 (R5) v kontextu poskytnutého vzdělávání v rámci změny informačního systému*

*V rámci zachování anonymity je ve všech prepisech použit mužský rod, jsou nahrazena jména osob a odstraněny konkrétní názvy (např. informačního systému či oddělení)*

T: Takže můžeme začít?

R5: Určitě.

T: Takže... Považuješ vzdělávací aktivity poskytnuté zaměstnavatelem za dostatečné?

R5: No... ani ne.

T: A co jejich organizace a naplánování?

R5: No to taky pokulhávalo.

T: A co za tebe byl největší problém?

R5: Tak ono těch problémů bylo víc... předně nikdo mi za celou dobu nevysvětlil proč ten informační systém měníme. Upřímně byla to spousta práce a stresu a vlastně k čemu?

T: Co dál?

R5: Všechno online... chápu že to kvůli lektorům nešlo jinak, ale na druhou stranu... možná by stálo za zvážení, jestli nemít lektora tady v Praze... stejně jsme na tom školení byli skoro všichni odsud.

T: Takže bys preferoval se i setkávat osobně?

R5: No nějaká kombinace obojího... mě tohle hodně nevyhovovalo a dost mě to stresovalo.

T: Co přesně tě stresovalo?

R5: Asi ten spěch, já nic nestíhal. Ony k tomu nebyli žádné manuály a já osobně potřebuju mít něco v ruce, k čemu se můžu vrátit třeba za čas. Takže mi logicky primárně šlo o to si z toho nějaký návod vytvořit, ale my si to zároveň měli i zkoušet, to nám ten lektor pořád říkal... že to i může nějak kontrolovat... a já vlastně nevěděl

co dělat dřív... to že si nestíhám všechno fotit, zapisovat, dělat poznámky, a ještě sám vedle zkoušet jsem považoval za vlastní neschopnost... o to víc mi bylo nepříjemné požádat lektora, aby něco ukázal znovu nebo to zopakoval. Obzvláště když se nikdo jiný neptal, to pro mě bylo znamením, že všichni chápou a stíhají a jsem jediný neschopný...

T: Nikdo se neptal? Nebyly dotazy?

R5: Na začátku tu a tam... ale ona je pravda, že stejně většinou moc odpovědět nedokázali...

T: To nevěděli?

R5: Spíš na to nebyli dobře připravení... jeden ten lektor působil občas zmateně, rychle přeskakoval mezi okny, když si vzpomněl na něco, co nám zapomněl ukázat nebo říct a obecně... byl to docela zmatek

T: A co ti lektoři ukazovali?

R5: No to byl asi taky ve výsledku problém... on to byl hodně základ, nějaké základní dokumenty a orientace v novém informačním systému. Jako takový ten běžný provoz dobré...

T: A co kromě běžného provozu potřebuješ?

R5: No některé procesy jsou dost specifické... respektive dřív se dělali nějak, většinou odlišně, tak se dá čekat že i teď by to mělo být jinak... ale taky že jo

T: No a jak se to řešilo?

R5: Ono se dalo s nimi i individuálně spojit.

T: A jak to spojení probíhalo?

R5: Dalo se jim napsat přes Teams, co jsem tak pochopil, tak postupně jak jim ty zprávy chodili, tak na ně odpovídali.

T: Takže to trvalo delší dobu?

R5: Někdy pár hodin ale to už byl večer no... někdy do druhého dne... ono, jak odpovídali až odpoledne, tak se to táhlo

T: Odpoledne?

R5: No, jak to byli ti Američani... posun času.

T: Uvítal bys, kdy byli lektoři více lokální?

R5: Určitě. Kdyby se s nimi dalo mluvit normálně během celého dne a ideálně v češtině...

T: A jak to bylo časově? Přišlo ti na školení vyhrazeno dostatečné množství času?

R5: No ta jednotlivá školení byla na můj vkus až moc dlouhá... někdy to trvalo i čtyři hodiny, a to už bylo trochu moc. Obzvlášť jeden z těch lektorů byl extra uspávací...

T: A celkově co do počtu těch školení a jejich organizace s ohledem na to, kdy už máš být plně schopný ten systém používat?

R5: No problém byl, že jsme to začali mít asi dva týdny před startem... a ještě týden po... a tím pádem to zabíralo dost času už ve chvíli, kdy jsme měli normálně pracovat. Další problém, co mě napadá bylo právě to, že nás nahnali všechny na všechna školení, nebylo to rozdělené podle oddělení a tím pádem to zabíralo toho času fakt hodně.

T: A musel si na všechna chodit? I když si třeba zjistil, že to školení není přímo pro tebe?

R5: Ano, hlídala se tam docházka.

T: Takže si pak neměl dost času na svojí práci?

R5: Ano... a to neberu teda v potaz to, že mi občas něco čekalo, protože jsem nevěděl, co s tím a čekal až mi lektor odpoví.

T: Dobře... no a vnímáš, že by tě ta školení případně celá ta změna nějakým způsobem posunula?

R5: Tak umím používat nový informační systém... ale něco hlubšího v tom úplně nevidím.

T: A měl bys nějaké další návrhy, jak ta školení zlepšit?

R5: No určitě ty návody... potom mít možnost si to víc zkusit a jak jsem říkal, mít ty lektoře víc lokální.

T: Super, děkuji, to za mě bude všechno.

## **Přepis nahrávky č.6**

*Rozhovor mezi tazatelem (T) a respondentem 5 (R6) v kontextu poskytnutého vzdělávání v rámci změny informačního systému*

*V rámci zachování anonymity je ve všech prepisech použit mužský rod, jsou nahrazena jména osob a odstraněny konkrétní názvy (např. informačního systému či oddělení)*

T: Můžeme začít? Zapínám nahrávání.

R6: Ano.

T: Tak začneme... Považuješ vzdělávací aktivity poskytnuté zaměstnavatelem za dobře naplánované a organizované?

R6: No něco bylo OK, ale spíš asi ta negativa převažovala.

T: Negativa související s organizací?

R6: Ta školení začala přibližně 14dní před plným přechodem a rozplánovaná byla ještě dva týdny po přechodu... dostal jsem se do situace, kdy jsem nemohl dělat některé věci, které někdy byly třeba i akutní, protože to, jak je mám dělat mi ukážou až za týden.

T: Co bylo třeba akutní?

R6: Asi nejvíc platby. Vysvětlovat dodavatelům, proč jim není možné zaplatit faktury po splatnosti, bylo samozřejmě na mě a opravdu to nebyly příjemné hovory

T: Takže to mělo vlastně vliv i na tvou každodenní práci?

R6: Rozhodně. Spousta věcí se opozdila nebo se to nedělalo úplně.

T: Bylo možné se na někoho obrátit, když si potřeboval pomoc?

R6: Tak oficiálně jsme se měli obracet na ty vyučující anebo když byl větší problém – třeba technického rázu, tak zakládat ticket.

T: A neoficiálně?

R6: To většinou pomohl internet nebo Kolega1 a Kolega2.

T: Oni ví víc?

R6: No už s tím dělali oba někdy.

T: Aha, a proč si se neobracel na tu oficiální pomoc?

R6: Protože dřív jak ve dvě ve tři nereagovali a tím, že se na ně obracela spousta lidí, to bylo na dlouho.

T: Proč až tak pozdě?

R6: Protože celé to školení bylo pořádané Američany.

T: Krom tohoto problému... Jaký na to máš názor?

R6: No, kdyby to bylo někde blíž asi by to bylo lepší. Ten čas byl problém i u těch školeních samotných... a lektori úplně neměli... hmm... nějaké jako lektorské pozadí. Působili jako experti na ten informační systém, ale ne jako školitelé... a ono se to pak blbě předává.

T: A jak ta školení probíhala?

R6: Většinou na začátku lektor řekl, co za proces nám ukáže, následně to demonstroval a pak někoho vybral, aby to předvedl po něm.

T: Takže si to ti lidi mohli i vyzkoušet?

R6: Hmm... ono to většinou vypadalo celkem nedobrovolně... já třeba osobně jsem si musel znovu pouštět záznamy těch školení a projet si to několikrát, po tom jednom ukázání to předvádět... a být za troubu před ostatními... to nikdo nechtěl.

T: To chápu... no a říkáš, že sis musel projíždět záznamy školení... nějaký manuál nebo návod si nedostal?

R6: Ne.

T: A ocenil bys to?

R6: Asi ano.

T: Myslíš si, že celá tahle změna a školení nějakým způsobem posouvá dál? V rámci tvé kariéry?

R6: Nemyslím. Že úplně cílem bylo nás někam posouvat...

T: A co bylo cílem?

R6: Naučit se používat informační systém... a ani to se jim úplně nepovedlo.

T: To kvůli té podpoře a že jste si museli radit mezi sebou:



R6: Ano, nějak bych asi čekal... že nám to nějak uceleně předejít, možná i ty manuály... návody. Takhle to bylo udělej si sám, co potřebuješ... to za mě asi není nejlepší přístup.

T: A co lektori? Myslíš, že na to nebyly dostatečně připravení? Víím, že jsi říkal, že nebyli úplně nejlepší?

R6: No... oni pojali nějaký jako základní proces... ale nebyl tam moc detail a řekněme... nějaké jako specifické situace. Chápej třeba Dodavatel1 se vždycky platí manuálně protože nám nevyskakoval v platební bilanci ve starém systému kvůli jiné daňové sazbě... bude se to dít i teď kvůli té dani? A na to třeba nedokáží odpovědět... takže vlastně... počkej na konec měsíce a uvidíš.

T: A on se třeba nikdo neptal... co přesně kdo co dělá a co bude potřebovat ukázat?

R6: To je fakt, to bude ten problém... umím si představit, že bych si udělal nějaký seznam věcí, co potřebuju dělat a ten někomu dal a ten někdo to třeba nějak reflektoval...

T: A pak z toho udělat třeba školení jen pro konkrétní lidi, kterých se týkají ty konkrétní činnosti?

R6: To by asi bylo fajn, takhle to bylo pojaté hromadně, a to byla ztráta času pro všechny.

T: Hromadně?

R6: Ano, všechna oddělení najednou... takže jsem vlastně viděl spoustu věci co se mě ani netýká... paradoxně jsme několikrát všem předváděl něco, co už asi nikdy dělat nebudu, a to co dělám ani jednou.

T: Takže to vlastně zabíralo celkově víc času?

R6: To rozhodně... to byly hodiny, kdy to pro mě bylo zbytečné.

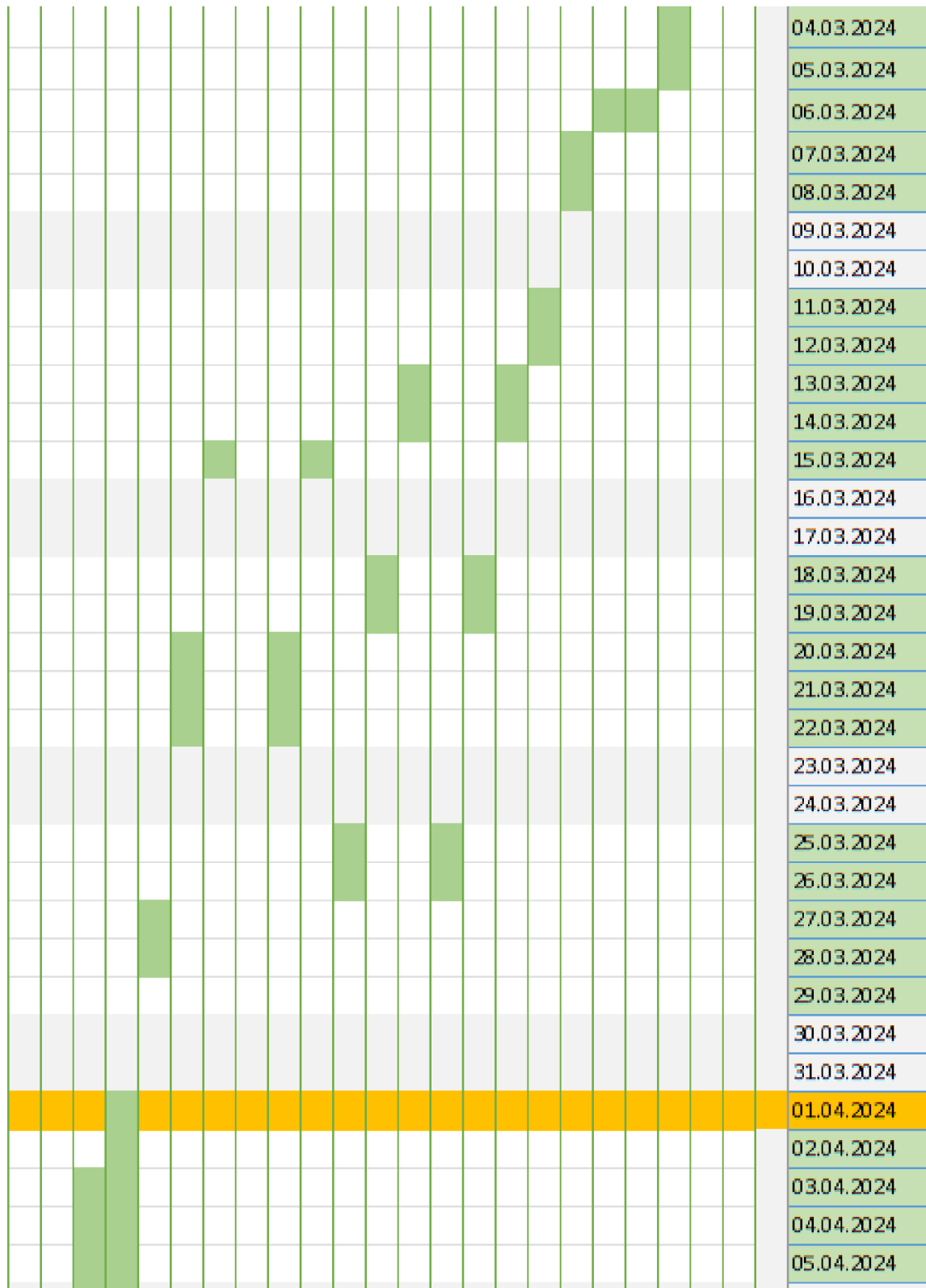
T: Takže bys vlastně to školení chtěl mít jak?

R6: No asi ideálně menší skupiny lidí, co dělají to stejné a ti lektori, aby věděli... co ti lidi dělají a nějak komplexně jim to ukázali.

T: A když se zeptám na formu těch školení... Jakože online nebo prezenčně...? Jak to bylo teď a jak by ti to vyhovovalo?

R6: No teď to byly jenom online schůzky... a to mi asi nějak extra nevadilo, ale asi by bylo fajn se třeba i občas sejít... ono se i líp doptáš osobně si myslím.

T: Ok, super, moc děkuji.



Príloha 2 Ukážka vzdelávacieho plánu



## ANOTAČNÍ ZÁZNAM

<b>AUTOR</b>	Bc. Michaela Michálková		
<b>STUDIJNÍ PROGRAM/OBOR/SPECIALIZACE</b>	Řízení lidských zdrojů v mezinárodním prostředí		
<b>NÁZEV PRÁCE</b>	Celostní přístup k firemnímu vzdělávání		
<b>VEDOUCÍ PRÁCE</b>	Mgr. Eva Švejdarová, MBA, M.A., Ph.D.		
<b>KATEDRA</b>	KRLZ - Katedra řízení lidských zdrojů	<b>ROK ODEVZDÁNÍ</b>	2024
<b>POČET STRAN</b>	93		
<b>POČET OBRÁZKŮ</b>	8		
<b>POČET TABULEK</b>	3		
<b>POČET PŘÍLOH</b>	2		
<b>STRUČNÝ POPIS</b>	<p>Diplomová práce se zaměřuje na celostní přístup ke vzdělávání zaměstnanců. Cílem je teoretická rešerše a tvorba vzdělávacího plánu pro nejmenovanou společnost. Teoretická část se zabývá konceptem celostního vzdělávání, tradičního vzdělávání a jejich možné propojení a vlivu v rámci change managementu.</p> <p>Empirická část je věnována analýze, kdy pomocí polostrukturovaných rozhovorů byl zjišťován aktuální stav vzdělávacího procesu, který společnost poskytuje svým zaměstnancům v rámci 2. vlny přechodu na nový informační systém. Byla odhalena řada problematických aspektů, na které jsou v závěru práce nabídnuta možná doporučení, která reflektují teoretické poznatky i zjištěné postřehy respondentů. Dále je sestaven plán, který znázorňuje možný průběh budoucích školení, které společnost bude organizovat v rámci dalších vln přechodu.</p>		
<b>KLÍČOVÁ SLOVA</b>	celostní vzdělávání, change management, změny, komplexní přístup, Model výuky 21st EWA Edu, vzdělávací plán		

## ANNOTATION

<b>AUTHOR</b>	Bc. Michaela Michálková		
<b>FIELD</b>	Human Resource Management in Global Environment		
<b>THESIS TITLE</b>	Wholeness approach to corporate training		
<b>SUPERVISOR</b>	Mgr. Eva Švejdarová, MBA, M.A., Ph.D.		
<b>DEPARTMENT</b>	KRLZ - Department of Human Resources Management	<b>YEAR</b>	2024
<b>NUMBER OF PAGES</b>	93		
<b>NUMBER OF PICTURES</b>	8		
<b>NUMBER OF TABLES</b>	3		
<b>NUMBER OF APPENDICES</b>	2		
<b>SUMMARY</b>	<p>The thesis is focused on a wholeness approach to employee training. The aim is theoretical research and development of a training plan for an unnamed company. The theoretical part deals with the concept of wholeness education, traditional education and their possible interconnection and influence within change management.</p> <p>The empirical part is devoted to the analysis, using semi-structured interviews to determine the current state of the educational process provided by the company to its employees in the 2nd wave of the transition to the new information system. A number of problematic aspects were revealed, and possible recommendations are offered at the end of the paper, reflecting the theoretical findings and the observations of the respondents. Furthermore, a roadmap is drawn up that illustrates the possible course of future training sessions that the company will organise in the next waves of transition.</p>		
<b>KEY WORDS</b>	wholeness education, change management, change, complex approach, 21st EWA Edu, curriculum, education plan		