

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tvorba vzdělávacího kurzu pohledem lektora v kontextu firemního
vzdělávání

Creation of an educational course from the lector's perspective in a corporate
education environment

Bc. Kateřina Procházková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Metody rozvoje pracovníků potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 7. 4. 2021

Chtěla bych poděkovat Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., vedoucí diplomové práce, za vedení a pomoc při zpracování mé diplomové práce, cenné rady, odborné konzultace a čas, který mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala za ochotu všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Poděkování patří též mé rodině a partnerovi za pomoc a podporu během studia.

Abstrakt

Tato diplomová práce je řešena v kontextu firemního vzdělávání zaměstnanců. Cílem je analyzovat optikou lektora dalšího vzdělávání proces tvorby vzdělávacího kurzu. Představuje podnikové vzdělávání pracovníků jako systematický proces v kontextu řízení a rozvoje lidských zdrojů. Zdůrazňuje jeho systematický přístup a provázanost s dalšími činnostmi organizace. Diplomová práce se podrobněji zabývá základními metodami rozvoje a vzdělávání pracovníků uplatňovaných na pracovišti i mimo něj. Definiuje termín metody, předkládá jejich základní klasifikaci, způsoby užití v procesu edukace a stručně je charakterizuje. Vymezuje vztahy mezi pojmy pracovník, lidský zdroj a lidský kapitál a objasňuje pojmy vzdělávací projekt, subjekty vzdělávání a další základní pojmy spojené s rozvojem a vzděláváním zaměstnanců v organizaci. Přibližuje současně problematiku vzdělávání dospělých v rámci dalšího vzdělávání, jakožto součást celoživotního vzdělávání a učení každého jedince. Výzkumná část práce je prováděna ve vzdělávací organizaci a respondenty tvoří její zaměstnanci v roli lektora. Prostřednictvím kvalitativního přístupu a nástroje polostrukturovaného rozhovoru byla sbírána kvalitativní výzkumná data. Za využití designu zakotvené teorie a techniky otevřeného kódování práce podrobně analyzuje a interpretuje zkušenosti a vnímání lektorů s tvorbou vzdělávacího kurzu. V závěru práce jsou představeny výsledky výzkumu, které poskytují odpovědi na výzkumné otázky. Nastíněna je také oblast dalšího možného zkoumání a jsou navržena doporučení pro zkvalitnění práce v lektorské praxi.

Klíčová slova

Řízení lidských zdrojů, firemní vzdělávání, metody, rozvoj, vzdělávání, pracovník, celoživotní vzdělávání.

Abstract

The diploma thesis is construed in the context of corporate education of employees. Its objective is to examine the process of creating an educational course from the perspective of a teacher of further education. The paper presents corporate training of employees as a systematic process in the context of human resources management and development. It underlines its systematic approach and coherence with other activities of the organization. The diploma thesis deals in more detail with the essential methods of development and education of employees applied both in the workplace and outside of it. Furthermore, the work describes the term of methods, presents their basic classification, ways of using them in the educational process and briefly characterizes them. It defines the relationships between the terms of employee, human resource and human capital and clarifies the concepts of educational project, subjects of education and other fundamental notions related to the development and training of employees in the organization. Simultaneously, the paper zooms in on the issue of adult education in further education, as a part of lifelong learning and learning of each individual. The research part of the work was carried out in the educational organization and the respondents were selected from among its employees in the role of lecturer. Using a qualitative approach and a tool of semi-structured interview, research data of a qualitative nature were collected. With the help of the design of grounded theory and open coding techniques, the work analyzes in detail and interprets the experience and perception of lecturers in creating an educational course. The conclusion of the work introduces the results of research, thus providing answers to research questions. The area of further possible research is sketched as well and suggestions for improving the quality of work in teaching practice are proposed.

Keywords

Human resources management, corporate education, methods, development, education, worker, lifelong learning.

Obsah

Úvod.....	7
1 Řízení lidských zdrojů.....	9
1.1 Strategické řízení lidských zdrojů.....	9
1.2 Rozvoj lidských zdrojů	10
1.2.1 Lidský kapitál	11
1.2.2 Lidský zdroj	11
1.2.3 Pracovník	12
2 Rozvoj a vzdělávání pracovníků	13
2.1 Strategický rozvoj a vzdělávání pracovníků	17
2.2 Strategie rozvoje a vzdělávání pracovníků	17
3 Firemní vzdělávání	19
3.1 Systém vzdělávání a rozvoje.....	19
3.2 Systematické vzdělávání a rozvoj	22
3.2.1 Identifikace vzdělávacích potřeb	24
3.2.2 Plánování vzdělávání	24
3.2.3 Realizace vzdělávacího procesu	24
3.2.4 Evaluace výsledků vzdělávání	24
3.3 Subjekty firemního vzdělávání	25
3.4 Projekt vzdělávací akce.....	26
4 Metody rozvoje pracovníků.....	28
4.1 Klasifikace metod.....	28
4.2 Metody vzdělávání na pracovišti	30
4.3 Metody mimo pracoviště (v organizaci i mimo ni).....	33
5 Celoživotní vzdělávání a učení.....	37
5.1 Vzdělávání dospělých	39
5.2 Další vzdělávání	40
5.2.1 Poskytovatelé dalšího vzdělávání	41
5.2.2 Vzdělavatelé.....	43
5.2.3 Legislativní zakotvení.....	43

6	Metodologie.....	45
6.1	Výzkumný problém a výzkumný cíl	45
6.2	Výzkumné otázky.....	45
6.3	Volba přístupu a výzkumný design.....	46
6.4	Harmonogram výzkumu.....	46
6.5	Popis výzkumného vzorku	47
6.6	Popis sběru dat	48
6.7	Volba analytického přístupu a popis analýzy dat.....	50
6.8	Etika, validita, reliabilita celého šetření.....	52
7	Výsledky výzkumu.....	53
8	Diskuse	66
	Závěr	68
	Seznam použitých informačních zdrojů	69
	Seznam příloh	73
	Přílohy	

Úvod

Současná doba, ve které se nacházíme, je charakterizovaná neustálým vývojem, inovacemi a zdokonalováním. Ať už se jedná o nové moderní technologie, pracovní postupy či metody. Tím dochází i k velkému nárůstu konkurence téměř ve všech oblastech života. A protože nejen společnosti si chtějí udržet své místo na trhu a prosperovat, musí zabezpečit svůj kontinuální rozvoj a konkurenceschopnost (Matouš, 2014).

I přesto, že lidská práce je v určitých odvětvích nahrazena stroji, lidé představují pro organizaci stále ten nejcennější zdroj. Stále více firem si uvědomuje, jak zásadní je investice do svých zaměstnanců, zejména do jejich vzdělávání a rozvoje. Je to nejlepší forma investice, kterou mohou udělat. V rámci personálních činností se tak vzdělávání a rozvoj pracovníků stávají jedněmi z nejdůležitějších.

Cílem firemního vzdělávání je tak zvyšování schopností lidských zdrojů, jež jsou nositelem lidského kapitálu jakožto zdroje konkurenční výhody. Vzdělávání má tudíž nejen přínos pro samotného pracovníka, ale i pro organizaci a celou společnost (Koubek, 2015, s. 252).

Je nutné, aby vzdělávání vycházelo z aktuálních požadavků a reagovalo na současné potřeby jedince i organizace. Aby však vzdělávání bylo co nejefektivnější, je důležité ho realizovat systematicky a volit vhodné metody. Zásadní je proto sestavení konkrétního vzdělávacího projektu, nejčastěji lektorem či jiným odborníkem.

Předkládaná diplomová práce je členěna do sedmi kapitol. První dvě části se věnují řízení a rozvoji lidských zdrojů představujících klíčové koncepty v úspěchu každé organizace. Následující třetí kapitola je věnována firemnímu vzdělávání jako jedné z personálních činností a významu pro organizaci. Čtvrtá kapitola vymezuje metody vzdělávání, přibližuje jejich klasifikaci a definici vybraných příkladů. Pátá část práce je věnována celoživotnímu vzdělávání a učení jako permanentnímu procesu ovlivňujícímu další vzdělávání dospělých. Šestá kapitola je věnována metodologii a závěrečná část poskytuje interpretaci výsledků výzkumu.

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je analyzovat optikou lektora dalšího vzdělávání proces tvorby vzdělávacího kurzu. Výzkumné šetření je provedeno za využití kvalitativního přístupu a metody polostrukturovaného rozhovoru s respondenty. Získaná data jsou interpretována prostřednictvím designu zakotvené teorie a otevřeného kódování.

Závěr práce přináší celkové shrnutí výsledků výzkumu a poskytuje odpovědi na výzkumné otázky. Diskutuje potenciální oblasti pro budoucí výzkumy, přináší zajímavá zjištění a nabízí návrhy zdokonalení lektorské práce.

1 Řízení lidských zdrojů

Během první světové války se v továrnách vyrábějících munice poprvé objevil pojem péče o pracovníky. Ve dvacátých letech 20. století byl nahrazen pojmem řízení práce a ve čtyřicátých letech aktuálně diskutovaným pojmem řízení lidských zdrojů. V roce 1966 byl Bakke prvním, kdo začal užívat termín lidské zdroje. Dalším byl roku 1977 Armstrong, jenž je rozpracoval jako klíčový zdroj organizace. Řízení lidských zdrojů jako takové se vyskytlo až v osmdesátých letech 20. století (Armstrong a Taylor, 2015, s. 46).

Byars a Rue (in Kocianová, 2012, s. 85) dodávají, že řízení lidských zdrojů je moderní pojmenování pro původní navyklé personální řízení. Považuje se za strategický koncept, jehož pozornost je zjednodušeně věnována otázkám úspěchu organizace prostřednictvím (sebe)rozvoje pracovníků, tedy lidí, jakožto klíčového faktoru úspěchu, korelativně se všemi podsystémy organizace (Tureckiová, 2009, s. 23).

„Řízení lidských zdrojů představuje komplexní a promyšlený přístup k zaměstnávání a rozvíjení lidí v organizaci“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 43). *„Cílem řízení lidských zdrojů je zabezpečit, aby si organizace získala, rozvinula a udržela potřebné kvalifikované, kompetentní, oddané a motivované pracovníky“* (Průcha a Veteška, 2012, s. 223).

Uvažujeme-li o řízení lidských zdrojů jako o druhu filozofie, vychází z mnoha dílčích teorií vztahujících se k organizaci a chování lidí. Ústředními tématy jsou etika v řízení lidí a zkvalitňování efektivity organizace. Východiskem pro řízení lidských zdrojů jsou dílčí strategie, postupy, politiky následujících oblastí: tvorba a rozvoj organizace, zabezpečování lidských zdrojů, vzdělávání a rozvoj, řízení pracovního výkonu, odměňování a poskytování služeb vedoucích k uspokojování zaměstnanců. Vše výše uvedené se uskutečňuje v souladu se strategií lidských zdrojů, dílčí strategie jsou vzájemně propojené a východiskem jim je strategie organizace (Armstrong a Taylor, 2015, s. 43).

Organizace realizuje takové kroky, které předjímají potřeby pracovníků a zaopatřují nárůst a rozvoj jejich kompetencí, znalostí a dovedností. Lidský zdroj pro organizaci představují jedinci v pracovním procesu, jak konstatuje Bartoňková (2010, s. 67).

1.1 Strategické řízení lidských zdrojů

Strategické řízení lidských zdrojů vychází a je přizpůsobeno strategickému řízení organizace, tedy podnikové strategii, a zároveň ji zpětně ovlivňuje. *„Strategické řízení*

lidských zdrojů je praktickým vyústěním personální strategie organizace. Je to konkrétní aktivita, konkrétní úsilí, směřující k dosažení cílů obsažených v personální strategii“ (Koubek, 2015, s. 24).

Strategické řízení lidských zdrojů je způsob rozhodování o cílech organizace v oblasti zaměstnávání lidí, řízení pracovního výkonu, odměňování či vztahů na pracovišti. Obecně je to integrovaný způsob, jak utvářet strategie lidských zdrojů vedoucích k naplnění cílů organizace. Specializuje se na takové postupy, které organizaci odliší od její konkurence. Na své pracovníky nahlíží jako na strategický zdroj, prostřednictvím kterého může dosáhnout konkurenční výhody (Armstrong, 2002, s. 51–52).

Základem je dlouhodobé, tedy strategické plánování. Nutné je zohlednění vnitřních a vnějších podmínek organizace, jež vymezují hranice pro strategické řízení (Koubek, 2015, s. 24–26). Strategie předkládá dlouhodobější plány směřování a působení organizace v závislosti na měnícím se prostředí. Podává svůj úhel pohledu na kritické faktory úspěchu, dlouhodobá strategická rozhodnutí či chování a úspěch organizace (Armstrong, 2002, s. 51–52).

1.2 Rozvoj lidských zdrojů

Vznik koncepce řízení lidských zdrojů a její vývoj začal vyvíjet stále větší tlak na rozvoj pracovníků, jejich potenciálu a praktickou aplikaci nabytých znalostí a dovedností ve výkonu pracovní pozice. Tradičně je tohoto cíle dosahováno systémem firemního vzdělávání, případně dalšími programy rozvoje (Tureckiová, 2009, s. 31). Hovoříme-li tedy o vzdělávání a rozvoji pracovníků, jsou to aktivity směřující k jednotlivým pracovníkům a formující jejich znalosti, dovednosti i schopnosti, chování a celkovou osobnost tak, aby zvyšovaly jejich zaměstnatelnost. Důraz je kladen také na efektivitu práce a přizpůsobení se novým podmínkám. Oproti tomu rozvoj lidských zdrojů ztvárňuje nové hledisko a novou strukturu rozvoje a vzdělávání pracovníků v organizaci. Orientuje se na organizaci jako celek a na rozvoj jejích pracovních schopností. Podporuje tvorbu potřebné soustavy znalostí a dovedností, rozvoj pracovních způsobilostí skupin, čímž zvyšuje výkonnosti i efektivnost organizace i jednotlivých složek (Koubek, 2015, s. 257–258). Podle upravené definice Tureckiové (2009, s. 31) značí „*rozvoj lidských zdrojů integrované užití výcviku a rozvoje v systému firemního vzdělávání, procesů rozvoje kariéry a rozvoje organizace vedoucích ke zlepšení individuální efektivity.*“

Strategický rozvoj lidských zdrojů smýšlí o lidském zdroji jako o strategickém hráči v úspěchu organizace (Armstrong a Taylor, 2015, s. 336). „*Strategický rozvoj lidských zdrojů představuje zavádění, usměrňování, provádění, upravování a vyřazování procesů, které všechny jedince a týmy vybavují znalostmi, dovednostmi a schopnostmi, které potřebují, aby mohli plnit současné i budoucí úkoly požadované organizací*“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 334).

Pro stručnost a účely této práce bude jakékoliv formování pracovníků (vzdělávání i rozvoj) nazýváno termínem vzdělávání a rozvoj pracovníků. Východiskem je i pojetí některých autorů, například Armstrong a Taylor (2015, s. 333) uvádějí, že vzdělávání a rozvoj je dnes do určité míry nahrazen termínem rozvoj lidských zdrojů.

1.2.1 Lidský kapitál

Nositeli lidského kapitálu jsou pracovníci organizace, kteří si budují, uschovávají a současně aplikují znalosti, adoptují a užívají dovednosti a schopnosti. Znalosti a dovednosti jsou díky interakci mezi pracovníky samotnými a zároveň s osobami vně organizaci šířeny a obohacovány (Koubek, 2015, s. 27). Lidský kapitál označuje komplex „*vrozených i získaných schopností, vědomostí, dovedností, zkušeností, návyků, motivace a energie, jimiž lidé disponují a které v průběhu určitého období mohou být využívány k výrobě produktů*“ (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 24). Prezentuje tedy lidský faktor organizace, jenž kombinuje inteligenci, dovednosti a zkušenosti, čímž utváří její specifický profil (Armstrong, 2002, s. 72). Lidský kapitál je vlastností každé osoby nezávisle na jeho pracovní pozici v organizaci (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 28).

1.2.2 Lidský zdroj

Lidským zdrojem je nositel lidského kapitálu, tedy pracovník. Představuje ten nejcennější a nejdražší zdroj organizace, jelikož je „*krkem*“, jenž hýbe a využívá všechny zbylé, pro její existenci nutné, materiální, finanční a informační zdroje organizace. Rozhoduje o konkurenceschopnosti a prosperitě celé organizace. Vlastním zájmem organizace je proto zaměření se na lidi v pracovním procesu, stimulaci jejich proorganizačního chování, vztahu ke spolupracovníkům, uspokojování jejich potřeb a samozřejmě formování a využívání znalostí, dovedností a schopností (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 28).

Permanentní řízení lidských zdrojů a zkvalitňování vzdělávání je zásadní úlohou managementu podniku (Palán, 2002, s. 113).

1.2.3 Pracovník

Pracovník, jinak také neformální označení pro zaměstnance, je osoba placená za odvedenou práci svým zaměstnavatelem. Náplň práce je závislá na konkrétní pracovní pozici v rámci organizační struktury, která definuje i jeho roli (Management Mania, 2019). Hroník (2007, s. 119–121) pojímá pracovníka jako subjekt vzdělávání. Ten se odlišuje tím, že má volný (bezbariérový) přístup ke vzdělávání, sám si tvoří vlastní rozvojový plán a spravuje svou kariéru co možná nejlíže své práci za profesionálních podmínek atmosféry permanentního vzdělávání. Pracovník představuje aktivum pro organizaci, kdy jí investice do pracovníků přinese užitek (Armstrong, 2002, s. 73). Souhrnně dle autorů představuje pracovník pro organizaci nejdůležitější, lidský zdroj, který disponuje lidským kapitálem (Palán, 2002, s. 112–113).

2 Rozvoj a vzdělávání pracovníků

Vzdělávání a rozvoj pracovníků je jedním z hlavních úkolů řízení lidských zdrojů. Tyto úkoly jsou vykonávány v rámci personální práce, kde jsou převedeny v konkrétní personální činnosti (Koubek, 2015, s. 19–20). Vzdělávání a rozvoj pracovníků je současně i součástí komplexní strategie a politiky organizace. Vložené investice se organizaci navracejí v podobě schopných a kvalifikovaných pracovníků (Kocianová, 2010, s. 169).

Cílem každé organizace je strategické naplňování svých potřeb zjištěných strategickou analýzou a vedoucích k dosažení strategických cílů organizace. Aby byl celý proces co nejefektivnější a nejúspěšnější, potřebuje organizace pracovníky s požadovanými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi. K tomu je klíčový zejména jejich rozvoj a vzdělávání (Armstrong a Taylor, 2015, s. 335).

Současná povaha práce si žádá pracovníky disponující svou odborností, stejně tak pracovníky jako osobnosti s určitým chováním. Z tohoto důvodu běžné doškolování či zácvik, tedy klasické metody vzdělávání, jsou nahrazovány těmi rozvojovými. Jejich zaměření je značně širší, zahrnuje nejen dovednosti a znalosti, ale i osobnost, hodnoty a postoje a také flexibilitu a připravenost ke změnám (Koubek, 2015, s. 252).

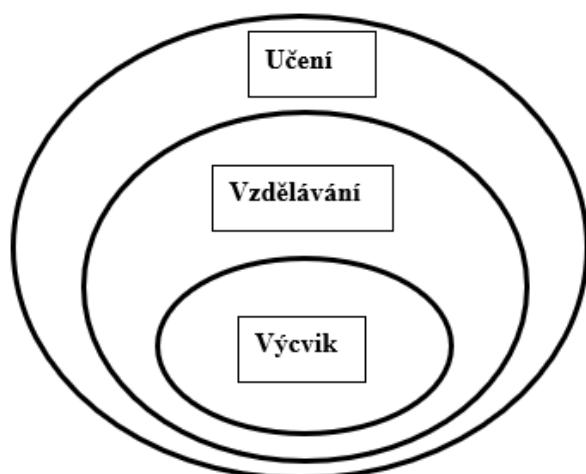
V prostředí organizace existuje mnoho vnějších vlivů pohánějících ji k modifikaci kompetencí a schopností pracovníků. Adaptace pracovní síly ve vztahu k neustále se transformujícím okolnostem upevňuje její postavení na trhu práce, podněcuje flexibilitu a perspektivy (Kocianová, 2010, s. 169).

Armstrong a Taylor (2015, s. 335) definují vzdělávání a rozvoj jako proces umožňující organizaci disponovat dostatečně vzdělanými, kvalifikovanými a angažovanými pracovníky. Vytváří také podmínky pro jednotlivce i týmy k získávání nových nutných znalostí, dovedností a schopností. Jeho hlavním účelem prostřednictvím usnadňování učení, odborného a etického podněcování je na jedné straně podpora strategických cílů organizace a zároveň rozvoj individuálního potenciálu pracovníků na straně druhé (Harrisonová, 2009, s. 8).

Vzdělávání a rozvoj obsahují čtyři složky, kterými podle Armstronga a Taylora (2015, s. 336) jsou zejména:

- Učení se jako proces osvojování a rozvoje znalostí, dovedností, schopností, chování a postojů. Ale také modifikace chování díky zkušenosti a dalším metodám vně i uvnitř pracoviště.
- Všeobecné vzdělávání značící proces přisvojování znalostí, dovedností i schopností nutných v každodenním životě.
- Odborné vzdělávání (výcvik) chápány jako systematické a formální učení se nezbytné k výkonu konkrétní práce.
- Rozvoj neboli zvyšování schopností a potenciálu jednotlivce s pomocí učení se a vzdělávání.

Obrázek 1: Vztahy mezi pojmy



Zdroj: upraveno dle Tureckiová (2009, s. 70)

Tureckiová (2009, s. 69–71) vychází z výše uvedených složek modelu vzdělávání a rozvoje. Na pojmy ovšem nahlíží jako na sebe vzájemně postupně nadřazené, viz obrázek 1. Výcvik chápe jako součást vzdělávání. Definuje ho jako specifické, plánovité osvojování a zkvalitňování dovedností. Stává se tak během nácviku žádoucích činností a následně jejich praktickému vykonávání za dohledu odborníka, jenž podává zpětnou vazbu. Realizuje se ve většině případů na pracovišti, konkrétně na pracovním místě. Nejvyužívanější jsou praktické, teoreticko-praktické, méně interaktivní metody.

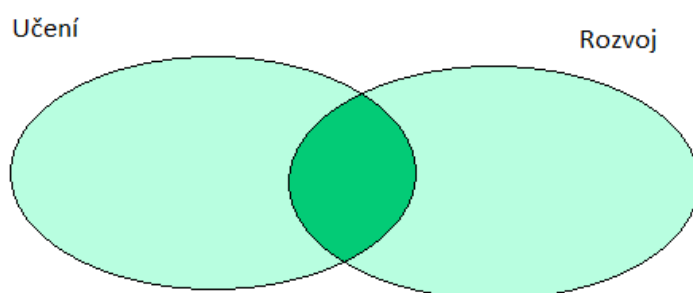
K dosažení maximální efektivity a požadovanému rozvoji na určitou úroveň je zásadní systematickosti celého procesu výcviku.

Oproti tomu vzdělávání je obecnějším a nadřazeným pojmem, zabývá se širším spektrem oblastí, které rozebírá více do hloubky. Zajišťuje přenos a přeměnu teoretických znalostí i praktických zkušeností v rámci externího i interního firemního vzdělávání. Na rozdíl od učení je charakteristickým znakem procesu vzdělávání nutnost přítomnosti vzdělavatele. Jeho realizace v rámci organizace je cyklická a účastní se jí pracovníci všech stupňů organizace (Tureckiová, 2009, s. 71).

Učení představuje pojem vycházející z psychologie. Charakterizován je jako trvalá změna chování, k níž dochází v důsledku současných i nově nabytých zkušeností, intencionálního nácviku praktických činností, osvojování znalostí, dovedností a postojů. Ve smyslu vzdělávání a rozvoje značí učení vědomé podněcování aktivit a takových situací usměrňovaných organizací, které směřují k nabytí a rozšiřování kompetencí a současně ke stálé transformaci v osobnosti pracovníků (Tureckiová, 2009, s. 71).

Rozvoj Tureckiová (2009, s. 73–75) pojímá jako nejvýznamnější primární proces, jehož prostřednictvím se aktivizuje a užívá potenciálu pracovníků, pracovních týmů a v tomto důsledku i celé organizace. Vztah mezi pojmy rozvoj a učení je znázorněn na obrázku 2.

Obrázek 2: Souvislost pojmů učení a rozvoj



Zdroj: upraveno dle Tureckiová (2009, s. 74)

Průnik učení a rozvoje ve vztahu pracovníka a organizace můžeme popsat ze dvou pohledů. Prvním je rozvoj jednotlivců či týmů, který je součástí procesu učení. Aby nedocházelo k osvojování nežádoucích znalostí a dovedností, je rozvoj jednotlivců organizací usměrňován například prostřednictvím popisu činností konkrétní pracovní pozice. Cílem rozvoje jednotlivců a týmů je formování, rozvoj a současně praktické využívání, transformace a sdílení kompetencí a jejich permanentní zdokonalování

a posouvání na vyšší úroveň. Z tohoto úhlu pohledu je rozvoj složka firemního vzdělávání. Nejvíce systematicky organizovanou oblastí je vzdělávání manažerů. Druhým pohledem je rozvoj organizace jako celku. Organizační rozvoj je realizován kooperací individuálního rozvoje, tedy rozvoje členů a týmů, k němuž organizace utváří vhodné podmínky a prostředí.

Mimo průnik zmíněných složek lze zařadit nežádoucí učení, upevňování si nežádoucích postojů, návyků práce, způsobů jednání či vzorců chování. Na straně rozvoje poté z pohledu rozvoje celé organizace, k němuž dochází mimo systém firemního vzdělávání (Tureckiová, 2009, s. 73–74).

Koubek (2007 in Kocianová, 2010, s. 170) nahlíží na vzdělávání a rozvoj jako na aktivity řízení lidských zdrojů podněcující:

- zintenzivňování a zdokonalování schopností,
- zvyšování kapacity schopností,
- rekvalifikace a přeškolení,
- formování neboli rozvoj schopností,
- přizpůsobení schopností potřebám.

Celkovou koncepci vzdělávání a rozvoje podporující strategii shrnuje Armstrong a Taylor (2015, s. 338) v následujících bodech:

- Činnosti vzdělávání a rozvoje jsou zásadním prvkem zdárného dosažení záměrů organizace a jsou také dobrou investicí přinášející užitek všem zaujatým stranám.
- Projekty a obsahové náplně této oblasti podněcují a jsou v souladu s organizační strategií i strategií lidských zdrojů.
- Realizace vzdělávání a rozvoje je přímo úměrná výkonu a míří k neustálému zlepšování a nabývání výsledných úspěchů na straně organizace, odborů, pracovních skupin a jednotlivých pracovníků.
- Příležitost a podpora ke vzdělávání a rozvoji každého pracovníka dle jeho schopností.
- Individuální a samořízené vzdělávání na podkladě plánů osobního rozvoje podpořené koučováním, mentorováním a formálním výcvikem.

- Každý zaměstnanec nese primární odpovědnost za své vzdělávání a rozvoj za podpory manažerů či personalistů. Organizace zde figuruje jako poskytovatel prostředků a příležitostí.

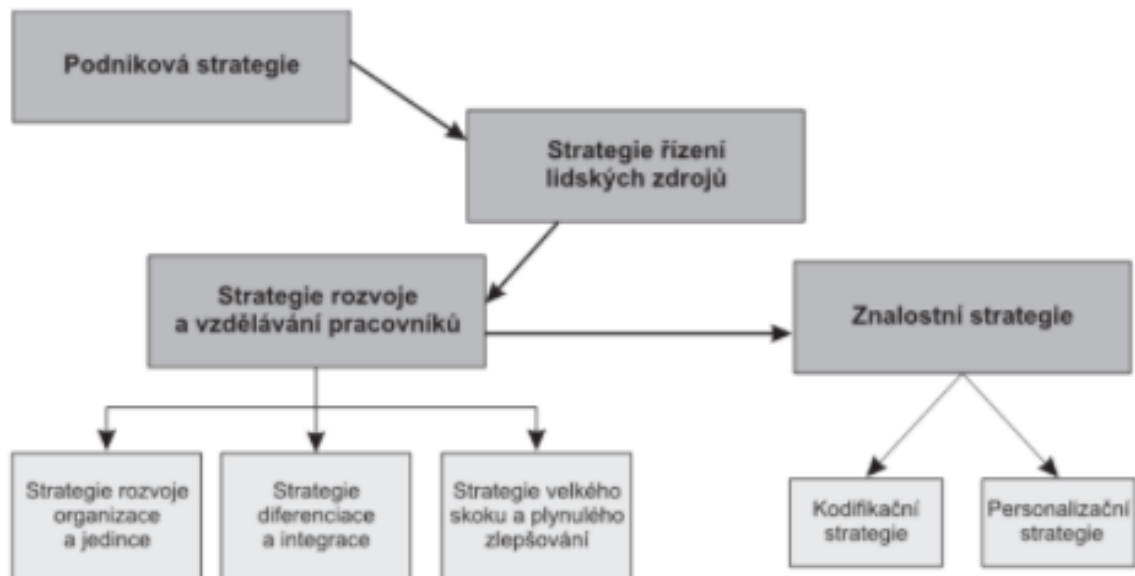
2.1 Strategický rozvoj a vzdělávání pracovníků

Strategický rozvoj a vzdělávání je pomocníkem pro jednotlivé pracovníky i organizaci ke vzdělávání, rozvoji a dosahování cílů na strategické úrovni. Organizace používá lidské zdroje, kterými disponuje, a strategie a politiky týkající se vzdělávání a rozvoje, jež uplatňuje. Tím naplňuje myšlenku toho, že lidský zdroj je strategickým hráčem v úspěchu organizace (Armstrong a Taylor, 2015, s. 336).

2.2 Strategie rozvoje a vzdělávání pracovníků

Strategie vzdělávání a rozvoje poskytuje konzistentní a komplexní rámec pro vzdělávání a rozvoj svých pracovníků. Podstatou vycházející z pojetí lidského kapitálu jako zdroje konkurenční výhody je zdokonalování schopností lidského kapitálu, který má k dispozici. Snaží se tak disponovat nejen dostatkem kvalitních lidí, ale zabezpečovat jejich rozvoj a saturovat aktuální i nastávající potřeby. Stěžejní je proto formování prostředí podněcujícího pracovníky ke vzdělávání a rozvoji a zaměřit se kromě strategických cílů na potřeby každého jedince individuálně (Armstrong a Taylor, 2015, s. 337). Strategie vzdělávání a rozvoje poté ztvárňuje záměr organizace v oblasti aktivit určených ke vzdělávání a rozvoji pracovníků. Poskytuje návod, jakým způsobem plánovat a realizovat tyto činnosti (Armstrong a Taylor, 2015, s. 339). Kocianová (2010, s. 171) dodává, že strategie je vizí potřeb organizace v budoucnu. Závislá je na nadřazené strategii řízení lidských zdrojů a jim nadřazené podnikové strategii (Hroník, 2007, s. 18).

Obrázek 3: Vztahy podnikových strategií



Zdroj: Bartoňková (2010, s. 51)

3 Firemní vzdělávání

Pro veškeré vzdělávací aktivity poskytované zaměstnavatelem užíváme termín firemní (podnikové) vzdělávání. Realizováno může být v podniku (interní, vnitropodnikové vzdělávání, na pracovišti) nebo mimo podnik (externí vzdělávání, na objednávku, ve specializovaných zařízeních) (Bartoňková, 2010, s. 16). Intence těchto aktivit je rozsáhlá. Poskytují vzdělávání umožňující rozšíření, prohloubení, zvýšení či změnu kvalifikace pracovníků za účelem eliminace kvalifikačních rozporů mezi současným stavem a žádoucím k výkonu konkrétní pracovní pozice. Dřívější snaha doplnit kvalifikaci je stále citelně nahrazována rozvojem potenciálu a silných stránek pracovníků (Tureckiová, 2009, s. 79).

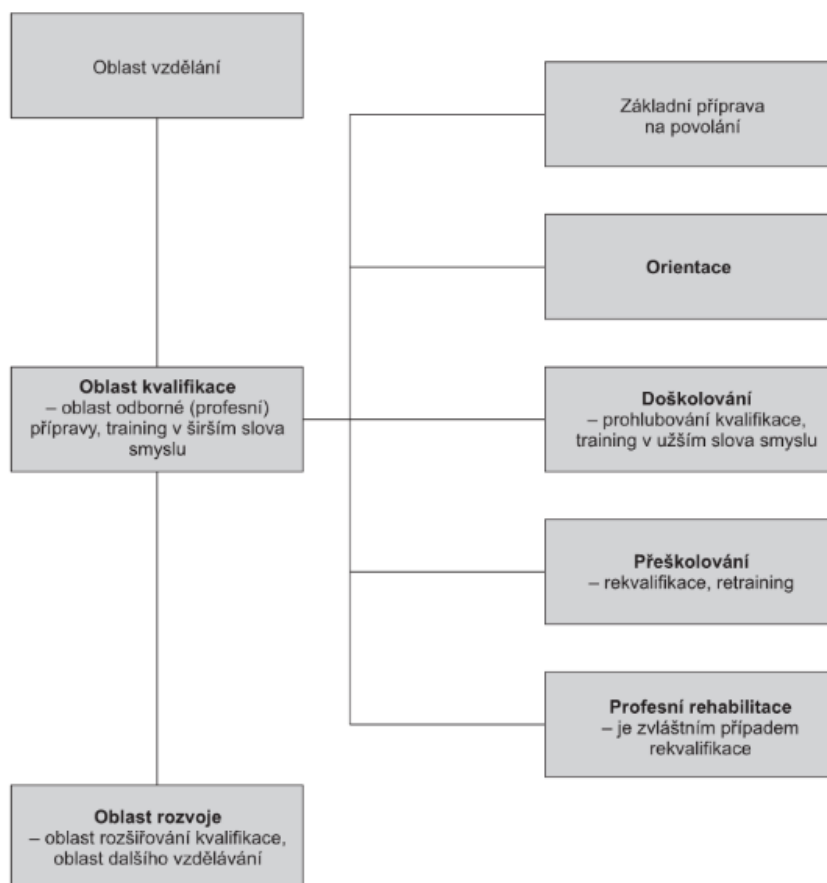
Cílem firemního vzdělávání je dosáhnout žádoucích změn u pracovníků v oblasti znalostí, dovedností i postojů, jež značně navýší jejich pracovní efektivitu a zároveň poskytnou prostor pro profesní i osobní rozvoj potenciálu. Proto efektivní firemní vzdělávání zahrnuje kombinaci aktivit vzdělávání vně i uvnitř podniku. Hlavním cílem firemního vzdělávání je rozvoj kompetencí všech příslušníků organizace a dosažení harmonie mezi požadavky na straně organizace a požadavky na rozvoj samotných pracovníků (Tureckiová, 2009, s. 80). Žádoucí je proto pro organizaci, aby disponovala schopnými pracovníky, jejichž pracovní výkon naplňuje očekávání. Dosahují cílů svých pracovních rolí za využití znalostí, dovedností a osobní vlastností (Armstrong, 2002, s. 279).

3.1 Systém vzdělávání a rozvoje

Firemní vzdělávání provozuje aktivity formující pracovní schopnosti pracovníka konkrétní organizace. Toto vzdělávání vždy souvisí s výkonem konkrétní práce či s organizací jako celku. Aktivity jsou organizované a podporované ze strany organizace jako součást personální práce. V této souvislosti je žádoucí rozlišovat formování pracovních schopností člověka, jež je chápáno jako obecný a celoživotní proces nezávislý na místě konání a iniciativě jedince. Do systému vzdělávání pracovníků tak řadíme například následující vzdělávací aktivity – orientace, doškolování, přeškolování či rekvalifikace. Zásadním účastníkem systému vzdělávání pracovníků je personální útvar, ale současně i všichni vedoucí pracovníci či odbory (Koubek, 2015, s. 258).

V celém procesu formování pracovních schopností člověka existují tři oblasti: oblast všeobecného vzdělávání, oblast odborného vzdělávání a oblast rozvoje. Systém je rozpracován na obrázku 4, kde je firemní vzdělávání do zmíněných tří sfér diferenciováno.

Obrázek 4: Systém firemního vzdělávání



Zdroj: Bartoňková (2010, s. 18)

Oblast vzdělávání, přesněji všeobecné vzdělávání, utváří základní a všeobecné znalosti a dovednosti. Ty představují základní předpoklady pro žití jedince ve společnosti. Jsou také primárním zdrojem, který lze dále rozvíjet ve specializované a odborné pracovní schopnosti. Podněcují především rozvoj v sociální oblasti jedince a jeho osobnosti. Aktivita organizace je v tomto druhu vzdělávání nulová a řízení a kontrola je v rukou státu (Koubek, 2015, s. 255).

Pro oblast kvalifikace, jinak také oblast odborného vzdělávání či odborné/profesní přípravy, se ve světě v širším slova smyslu užívá termín training. Realizuje přípravu na výkon povolání, utváří odborné a specifické znalosti a dovednosti zaměřené na konkrétní oblast práce. Zahrnuje také jejich aktualizace a modifikaci dle aktuálních požadavků

(Koubek, 2015, s. 255–256). Oblast kvalifikace je tedy přímo zaměřena na zaměstnání a zahrnuje další okruhy: základní přípravu na povolání, orientaci, doškolování, přeškolení a profesní rehabilitaci, ke kterým Koubek (2015, s. 256) dodává:

- Základní příprava na povolání je realizována mimo organizaci i mimo její systém vzdělávání pracovníků.
- Orientace je snaha organizace zkrátit a zefektivnit adaptaci a zapracování nového pracovníka. Seznámit ho s organizací, spolupracovníky, pracovními týmy i prací samotnou. V rámci orientace jsou pracovníkovi také poskytnuty potřebné informace, speciální znalosti i dovednosti nutné k výkonu konkrétní pracovní pozice.
- Doškolování, jakožto prohlubování kvalifikace, training, představuje další krok profesní přípravy. Znalosti a dovednosti pracovníka jsou uzpůsobovány aktuálním požadavkům pracovního místa dle neustálých změn a inovací. Doškolování je užitečné pro zvýšení pracovního i organizačního výkonu a konkurenceschopnosti.
- Přeškolení, jinak také rekvalifikace, zahrnuje formování pracovních schopností jedince za účelem ovládnutí nové práce.
- Profesní rehabilitace je specifický druh rekvalifikace orientovaný na znovuzачlenění jedinců do pracovního procesu. Důvodem jejich vyřazení je nejčastěji neodpovídající zdravotní stav.

Rozvoj představuje třetí a poslední oblast systému formování pracovních schopností. Jeho účelem je nabytí širšího okruhu znalostí a dovedností nad rámec vykonávané pracovní pozice. Cílí se na porozumění a vnímání problémů v jejich komplexnosti. Významnou oblastí rozvoje je také formování osobnosti pracovníka, aby se podílel na naplňování organizačních cílů a aktivně podporoval mezilidské vztahy. Svým zaměřením podněcuje výrazněji rozvoj kariéry pracovníka jako celku, utváří jeho pracovní potenciál, čímž se stává přizpůsobivým pracovním zdrojem. Jako rozvoj pracovníků je označován ten, jenž je iniciován a realizován organizací. V posledních letech se organizace stále více zajímají o rozvojové aktivity týkající se tzv. měkkých dovedností, tedy komunikace, vedení lidí, zvládání konfliktů, stress management a další (Koubek, 2015, s. 257).

Jelikož je vzdělávání pracovníků činností personálního útvaru, je velmi běžná spolupráce organizace s externími specialisty a institucemi. Rozsah vzdělávání pracovníků je

podmíněn personální strategií a politikou organizace. Zejména menší organizace preferují nábor již odborně „hotových“ pracovníků. Jiné organizace vzdělávají jen v naléhavých případech a přebytku finančních zdrojů. Vzdělávání je poté značně náhodné a nepravidelné. Ovšem významná část organizací vyspělých zemí, obzvláště těch středních a velkých, má zpracovaný vlastní koncept vzdělávání pracovníků a určené odpovědné osoby. Systému vzdělávání věnují konstantní pozornost. Podporován je daňovou politikou či státními dotacemi (Koubek, 2015, s. 258–259).

3.2 Systematické vzdělávání a rozvoj

Firemní vzdělávání jako systematický přístup je nevyhnutelnou dispozicí k realizaci efektivního a kvalitního vzdělávání. Stejně tak zabezpečuje těsné propojení jeho vlastního cyklu se strategií personální a skrze ni i s dalšími partikulárními a hlavní podnikovou strategií (Tureckiová, 2009, s. 81). Systematický přístup ke vzdělávání značí logickou provázanost mezi všemi etapami procesu, od analýzy a identifikace potřeb přes plánování, realizaci až po konečné hodnocení. Charakteristikami systematického vzdělávání a rozvoje jsou plánovitost, cílenost a organizovanost. Dále systematicčnost, promyšlenost či logická provázanost. Z těchto důvodů je právem pokládáno za nejefektivnější (Kocianová, 2010, s. 171). Systematické vzdělávání naplňuje několik základních úloh, jimiž jsou například vzdělávací, rozvojová, inovační, dále orientační, adaptační, integrační, motivační i retenční funkce. V širším smyslu je jeho záměrem upevňování konkurenceschopnosti celé organizace a v užším smyslu podpora zaměstnatelnosti jednotlivých pracovníků (Tureckiová, 2009, s. 81–82). Rozvíjí subjektivní a objektivní kvalifikaci pracovníků vzděláváním jak v podniku (na pracovišti), tak mimo podnik. Všechny znalosti, dovednosti, návyky i postoje, schopnosti a další kvalifikace nabyté v průběhu života se nazývají subjektivní a reprezentují užitečný potenciál pro běžné aktivity. Kvalifikační požadavky na pracovníka v souladu s pracovní pozicí představuje kvalifikace objektivní (Bartoňková, 2010, s. 16).

Nepochybná pozitiva zdůrazňuje Koubek (2007 in Kocianová 2010, s. 172):

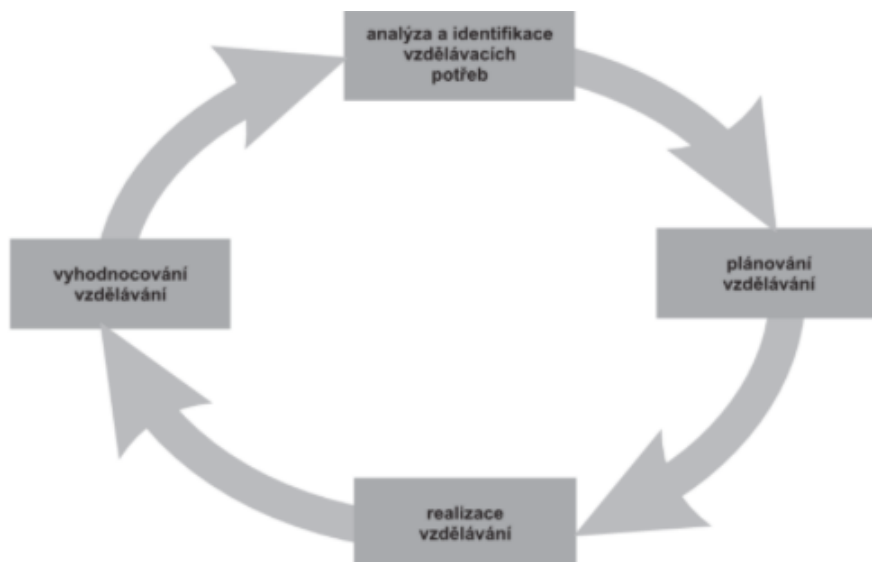
- uzpůsobuje pracovníky dle požadavků organizace,
- schopnosti jsou budovány plynule a s respektem k aktuálním nárokům organizace,
- je pomocníkem ke stupňování výkonu a kvality práce,

- umožňuje účinně objevovat vnitřní zdroje z řad svých pracovníků,
- investice do vzdělávání jednoho pracovníka jsou nižší,
- dovoluje neustálé zkvalitňování procesů vzdělávání,
- zesiluje motivaci pracovníků,
- vylepšuje vztah mezi pracovníkem a organizací,
- stupňuje atraktivitu organizace na pracovním trhu,
- přispívá pracovníkům ke kariérnímu růstu,
- podporuje pracovní a mezilidské vztahy.

Systematické vzdělávání je součástí následujícího kontinuálního čtyřfázového cyklu organizace:

- analýza a identifikace vzdělávacích potřeb,
- plánování podnikového vzdělávání,
- realizace vzdělávání,
- evaluace efektivity a výsledků vzdělávací akce (Bartoňková, 2010, s. 110).

Obrázek 5: Fáze systému vzdělávání a rozvoje



Zdroj: Bartoňková (2010, s. 110)

Prvním krokem modelu je identifikace vzdělávacích potřeb tvořících základ pro manažerská rozhodnutí o vhodném druhu vzdělávání a jeho plánování, tedy krok druhý.

Následuje samotná realizace vzdělávání zabezpečená odborníky či kvalifikovanými osobami. Posledním krokem je monitoring celého procesu a vyhodnocení efektivnosti. Do kompletního firemního vzdělávání náleží rovněž doškolení, přeškolení a rozvoj (Bartoňková, 2010, s. 110).

3.2.1 Identifikace vzdělávacích potřeb

Počátečním krokem vlastního cyklu je identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje. V první fázi se jedná o analýzu vzdělávacích potřeb organizace, následně pracovních týmů a pracovníků jednotlivě. Podstatou je odhalení nedostatečných znalostí, dovedností, chybných způsobů chování či jednání. Na tomto podkladě dochází k rozhodnutí o prioritách vzdělávacích a rozvojových aktivit a tvoří se plán vzdělávání (Tureckiová, 2009, s. 83).

3.2.2 Plánování vzdělávání

Prvotní návrhy plánů, úkolů a priorit se utvářejí již během identifikace vzdělávacích potřeb. Tyto koncepty se dále diskutují a konkretizují ve finální podobu (Koubek, 2015, s. 264). V průběhu plánování vzdělávání se zohledňuje rozpočet organizace, časový harmonogram, cílová skupina vzdělávání, tematické oblasti, konkrétní obsah či metody samotného vzdělávacího programu (Koubek, 2015, s. 259). Plán by měl být také přizpůsobený k pozdějšímu doplnění vzdělávacích aktivit podle potřeby (Tureckiová, 2009, s. 83).

3.2.3 Realizace vzdělávacího procesu

Na první dva kroky navazuje realizace vzdělávací akce, jejíž provedení je závislé na firemních cílech a úrovni vzdělávání v organizaci. Značný význam v procesu realizace má detailní profil cílové skupiny, jelikož zvyšuje efektivitu firemního vzdělávání (Tureckiová, 2009, s. 83).

3.2.4 Evaluace výsledků vzdělávání

Poslední fází je hodnocení vzdělávání. Vyhodnocování výsledků vzdělávání a jeho účinnosti a efektivity je jednorázový proces. Je ovšem současně průběžnou činností probíhající během celého cyklu. Posuzuje probíhající aktivity a jejich výsledky, eventuálně

je upravuje a přizpůsobuje, stejně tak i celý proces (Tureckiová, 2009, s. 85). Zásadní otázkou je vymezení kritérií a způsobů hodnocení. Jelikož je vzdělání a jeho stupeň náročné jakkoliv měřit, praktikuje se několik dílčích hodnocení. Některé druhy hodnocení zjišťují bezprostřední efekt, jiné naopak perspektivní dopad (Koubek, 2015, s. 274–276).

Realizaci obsahu vzdělávání a rozvoje předchází činnosti:

- definice cílů,
- tvorba kultury, klima a atmosféry,
- aplikace vhodné kombinace přístupů,
- cílevědomý plán zabezpečení procesu vzdělávání,
- identifikace potřeb organizace i jednotlivců,
- saturace potřeb vhodným vzděláváním, rozvojem, výcvikem (vč. e-learningu),
- evaluace konečné efektivity (Armstrong, 2007 in Kocianová, 2010, s. 170).

3.3 Subjekty firemního vzdělávání

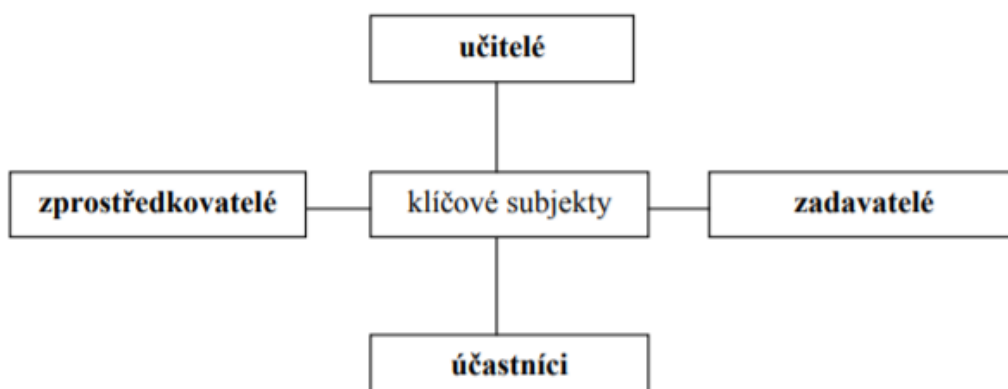
Ve vzdělávání dospělých můžeme nalézt různé typy lidí a jejich důležité role. Plamínek (2014, s. 276) rozděluje čtyři zásadní role v oblasti firemního vzdělávání a uvádí následující čtyři skupiny subjektů:

1. Zadavatelé – subjekty, které kurzy zadávají. Fakticky zadavatelé vzdělávací poptávky mohou být majitelé firem, manažeři firem, specialisté na lidské zdroje, státní a obdobné instituce, vysoké školy nebo neziskové organizace (Plamínek, 2014, s. 302–303).
2. Účastníci – osoby, které se kurzů účastní a mají se vzdělávat. Klíčový je jejich přístup ke vzdělávacímu programu a taktéž vstupní znalosti, dovednosti a zkušenosti (Plamínek, 2014, s. 293).
3. Učitelé – ti, kteří něco učí účastníky. V oblasti vzdělávání užíváme spíše označení lektor, konzultant či kouč. Lektori ve své roli aspirují k dosažení prestiže a uspokojení potřeby poskytovat užitek. Žádoucími kompetencemi každého lektora jsou jeho znalosti, dovednosti, postoje, návyky, dosažené vzdělání a významná je též jeho osobnost. Kvalitu lektora lze identifikovat dle poptávky po jeho službách,

ceny, kterou za ně požaduje, či doporučení bývalých i současných klientů (Plamínek, 2014, s. 280–291).

4. Zprostředkovatelé – subjekty, které domlouvají podmínky vztahu mezi zadavatelem a učitelem. Nejběžněji se jedná o vzdělávací agentury, které zprostředkovávají služby lektorů. Jinými slovy stojí agentura v roli poskytovatele vzdělávání a lektor je jeho dodavatelem (Plamínek, 2014, s. 303).

Obrázek 6: Klíčové subjekty vzdělávání



Zdroj: Plamínek (2014, s. 277)

3.4 Projekt vzdělávací akce

Projekt vzdělávání je z pedagogického hlediska primární listina, která se zhotovuje při tvorbě konkrétní vzdělávací akce. Obsahuje souhrnné informace o cílech, obsahu a dalších organizačních otázkách (Palán, 2014). Podrobnější strukturu vzdělávacího projektu popisuje Palán (2002, s. 174), již je konkrétní název kurzu, obsah včetně struktury, vytyčení hlavních a dílčích cílů, časový harmonogram, způsoby zakončení a evaluace, vstupní požadavky účastníků a profil absolventa. Koubek (2015, s. 265) doplňuje základní otázky, které by správná podoba vzdělávacího projektu měla následovat:

- Jaké obsahové zaměření má vzdělávání zajistit?
- Komu je vzdělávání určeno? Tzn., z jaké cílové skupiny budou účastníci složeni, jaká je její charakteristika a jaká jsou kritéria výběru.
- Jaké metody a formy vzdělávání mají být využity (včetně materiálního a didaktického zajištění)?

- Kdo bude v roli vzdělavatele?
- Jaký je časový harmonogram vzdělávání?
- Kde bude vzdělávání probíhat (včetně dalšího organizačního zabezpečení)?
- Jaké jsou finanční nálady vzdělávacího projektu a za jakou cenu bude nabízen?
- Jaké budou užity metody hodnocení výsledků vzdělávání?

Koubek (2015, s. 265) dodává, že volba vhodných metod vzdělávání je jedním z nejvíce podstatných bodů. Projekty bývají často součástí vzdělávacích programů, jež tvoří řetězec několika vzdělávacích akcí za sebou. Příkladem je Evropský projekt ERASMUS či COMMET (Palán, 2002, s. 235).

Každý vzdělávací projekt je důležité individuálně zhotovovat a výslednou podobu systematicky dle potřeb rozvíjet a modifikovat. Obsah vzdělávání by měl být determinován na základě analýzy vzdělávacích potřeb pracovníků. Rovněž musí směřovat k naplnění vzdělávacích cílů, tedy kritériím výsledných změn v chování pracovníků (Armstrong, 2002, s. 503). Pro samotnou realizaci platí dvě základní pravidla. Prvním je soustavný monitoring, zda probíhá program dle stanoveného harmonogramu a odsouhlaseného rozpočtu. Druhým pravidlem je vyhodnocení vzdělávání po jeho ukončení, aby se ověřilo naplnění požadovaných efektů (Armstrong, 2002, s. 507).

4 Metody rozvoje pracovníků

Rozvoj palety vzdělávacích metod se datuje od konce 60. let 20. století, do kdy čítala pouze skrovných počtů. Díky novým znalostem v oblasti učení a zvyšující se pasivitě vzdělávaných se vyvinula až po současných více než sto metod zakotvených v odborné literatuře (Bartoňková, 2010, s. 151).

Metodou rozumíme postup ke konkrétnímu cíli. V případě vzdělávání cestu přes ovládnutí obsahu (učiva) v rámci určité vzdělávací formy a konkrétních podmínek ke zvládnutí vzdělávacího cíle. Vzdělávací metoda není jedna a ani není univerzální. Liší se co do situace užití, příkladem jsou metody při osvojování znalostí, jiné při rozvoji schopností či usměrňování postojů (Bartoňková, 2010, s. 150).

Andragogický slovník (Průcha a Veteška, 2014, s. 183) uvádí definici metody výuky: *„Termín označuje poměrně rozsáhlý soubor postupů uplatňovaných v činnosti vyučujících subjektů (učitelů, instruktorů, lektorů, školitelů aj.) ve výuce a směřujících k dosažení plánovaných cílů.“*

Nejefektivnější učení lidí se koná na základě zkušeností a z jejich vlastního přesvědčení, že to činí účastníci sami pro sebe. Z těchto důvodů je majoritní vzdělávání uskutečňované samořízeným procesem přímo na pracovišti (Armstrong a Taylor, 2015, s. 357). Organizace k podpoře tohoto typu vzdělávání může využít nejrůznější vzdělávací metody, koučování, mentorování, e-learning či plány osobního rozvoje. Čím větší rozmanitost metod, tím vyšší je efektivita celého procesu vzdělávání (Armstrong a Taylor, 2015, s. 358).

Přestože je pojem rozvoj širší a nadřazený vzdělávání, je obtížné rozlišit samotné vzdělávací aktivity od rozvojových metod (Hroník, 2007, s. 127). Volba vhodných metod vzdělávání a rozvoje je jedním z nejdůležitějších bodů při tvorbě plánu vzdělávání v podniku (Horalíková, 2006, s. 104).

4.1 Klasifikace metod

Neexistuje jednotná klasifikace metod vzdělávání. Existuje mnoho dělení metod podle různých kritérií v závislosti na pohledu autora. Kocianová (2010, s. 170) vymezuje tradiční dělení na dvě výchozí kategorie. Metody aplikované při výkonu práce na pracovišti („on the job“) a mimo pracoviště („of the job“). Metody vzdělávání na pracovišti bývá

vhodné aplikovat při vzdělávání dělníků. Naopak metody mimo pracoviště jsou příhodné pro rozvoj a vzdělávání vedoucích pracovníků či specialistů. Zkušenosti z praxe však poukazují na to, že s jistými modifikacemi se užívá obou druhů metod pro obě kategorie pracovníků (Koubek, 2015, s. 266). Následující přehled diskutuje rozdílné pohledy klasifikace metod vzdělávání.

Klasifikace dle vztahu k praxi dospělého účastníka výuky uvádí Mužík (1998, s. 150):

1. Mimo pracoviště
 - a. Metody teoretické
 - b. Metody teoreticko-praktické
2. Na pracovišti
 - c. Metody praktické

Klasifikace dle formy pomoci účastníkovi v procesu učení představuje Barták (2008, s. 38):

1. Zaměřené na transfer vědomostí, dovedností a návyků – přednáška, seminář, dialogické a problémové metody a další.
2. Zaměřené na facilitaci, pomoc ze strany lektora – instruktáž, koučing, workshop, open space.

Klasifikace dle fáze a typu vzdělávacího procesu (Barták, 2008, s. 38):

1. Vstupní – ice-breaking, analýza obav a očekávání.
2. Motivační/aktivizační – motivační vyprávění, rozhovor, demonstrace.
3. Expoziční – přednáška, cvičení, seminář.
4. Fixace a aplikace – diskusní metody, hraní rolí, případová studie, brainstorming.
5. Samostatné sebeřízené učení – studium literatury, učení se pomocí audio a video pořadů.

Klasifikace dle místa vzdělávání prezentuje Koubek (1995, s. 221):

1. Na pracovišti (on the job) – instruktáž, koučování, mentoring, stínování, rotace práce, pracovní porady a další.

2. Mimo pracoviště (off the job) – přednáška, seminář, development centra, assessment centra, outdoor trénink atd.

Armstrong (2002, s. 503) klasifikaci dle místa rozšířil a využívá tři skupiny: při výkonu pracovní činnosti v organizaci (přímo na pracovišti), mimo výkon pracovní činnosti, ovšem také v organizaci (mimo pracoviště) a mimo organizaci prostřednictvím externích poskytovatelů. Všechny podoby mají svá pozitiva i negativa.

4.2 Metody vzdělávání na pracovišti

Vzdělávání na pracovišti vychází z učení se ze zkušeností během výkonu konkrétní práce. Zásadní je zpracování nových zkušeností, jejich reflexe a porozumění. I když se jedná o neformální proces, hlavní odpovědnost přebírají linioví manažeři. Vzdělávání na pracovišti je samostatně řízeným procesem za podpory koučování, mentorování nebo e-learningu. Sebedůvěra, motivace a schopnosti pracovníků hrají klíčovou roli v efektivitě vzdělávání (Armstrong a Taylor, 2015, s. 358).

Bezpodmínečnou výhodou představuje jedinečnost těchto metod k rozvoji a prosazování osobitých dovedností manažerů, vůdců, technických, prodejních, manuálních a administrativních odvětví. Dalšími přednostmi metod vzdělávání na pracovišti je jejich přímé působení a spontánnost. Pracovníci tak vykonávají svou náplň pracovních činností a současně rozvíjí své odbornosti a učí se. Zásadní je zde přímé uplatňování teorie v praxi. Učení se uskutečňuje přirozeně a nenuceně každodenní interakcí a jako prvek řízení pracovního výkonu (Armstrong, 2002, s. 504).

Rizikovou oblast demonstruje efektivnost vzdělávání, jež je podmíněna kvalitou poskytovaného vedení a koučování. Existuje stále značné množství manažerů a vedoucích týmů, kteří vzdělávání nerealizují ani ho nepodporují, jelikož nedovedou učit. V případě instruování může docházet k pouhému kopírování bez hlubších procesů učení se a v horším případě k nápodobě nežádoucích zvyků. Kritickým a rozhodujícím bodem v motivaci ke vzdělávání je též prostředí organizace v případě, že ztěžuje pracovníkům proces osvojování nových znalostí a dovedností (Armstrong, 2002, s. 504). V neposlední řadě představuje limitující prvek ochota a schopnost liniových manažerů ujmout se odpovědnosti (Armstrong a Taylor, 2015, s. 359).

Kategorie metod vzdělávání a rozvoje na pracovišti dle Kocianové (2010, s. 171) obsahují instruktáž, asistování, pověření úkolem, koučování, mentoring, konzultování, rotaci práce a pracovní porady. Koubek (2015, s. 267–269) dodává, že vyjma pracovní porady jsou všechny metody individuální. Požadují rovnocenný vztah vzdělaného a vzdělavatele a uvážení individuality.

Koučování

Koučink představuje dlouhodobou interakci mezi vzdělaným a vzdělavatelem. Zahrnuje instruktáže, vysvětlování, pravidelnou kontrolu výkonu vzdělaného, jenž je nepřetržitě povzbuzován k žádaným výkonům a k projevům vlastní iniciativy s ohledem k jeho individualitě (Koubek, 2015, s. 267). Koučování je metoda rozvoje individuálních znalostí, dovedností a postojů a je vybudována na vztahu dvou lidí. Největší efektivitu dosahuje v neformální podobě v rámci procesu řízení či vedení týmu. Hlavní předností koučování je pomoc lidem v sebereflexi vlastní práce a potřeb dalšího rozvoje. Vytváří vhodné prostředí, ve kterém je každá situace příležitostí ke vzdělávání a učení se. Podstatou koučování je za pomoci s učením se směřovat pracovníky, jakým způsobem mají vykonávat pracovní činnosti (Armstrong, 2002, s. 794). Nevýhodou koučování je jeho realizace při výkonu práce, kdy mohou být pracovníci pod tlakem úkolů ovlivněni mimo jiné i hlučným prostředím (Koubek, 2015, s. 267).

Mentoring

Metoda mentoringu využívá speciálně zaškolených jedinců, již svými radami a vedením pomáhají k rozvoji kariéry svých svěřenců. V praxi si pracovník svého mentora volí sám z osob, ke kterým vzhlíží, jsou mu vzorem, váží si jich pro odbornost a lidské vlastnosti. Touto možností volby se mentoring liší od koučinku (Armstrong, 2002, s. 794).

V případě svolnosti je mentor v roli rádce, který usměrňuje, pomáhá a prosazuje svého svěřence, je jeho ochráncem (Koubek, 2015, s. 267). Jedná se tedy o proces, kdy pracuje mentor spolu se svým svěřencem tak, aby nalézal a rozšiřoval jeho schopnosti a stimuloval jej k osvojování nových nezbytných dovedností i znalostí (Dvořáková, 2017, s. 13).

Tradičně má mentor pod vedením jednoho či více svěřenců, kterým předává všechny potřebné informace k výkonu požadované činnosti. Univerzální a standardní postup procesu mentoringu neexistuje. Mentoring umožňuje pracovníkům obohatit své učení

optimálním způsobem, a to při výkonu určité práce. Dále rozšiřuje formální vzdělávání nabídkou individuálního vedení manažerem či odborníkem. Mentor obvykle poskytuje:

- rady (např. jak se vypořádat s administrativními, mezilidskými či odbornými problémy na počátku kariéry pracovníka),
- vedení (k dosažení nutných znalostí a dovedností pro výkon práce),
- všeobecnou pomoc (s programem vzdělávání),
- informace (např. o podnikové kultuře, hodnotách či organizačním chování) (Armstrong, 2002, s. 794).

Výhody mentoringu jsou obdobné jako u koučinku. Je to soustavná a oboustranná spolupráce a komunikace mezi vzdělávaným a vzdělavatelem. Značně větší je zde ovšem prostor pro vlastní iniciativu, možnost volby a hlubší neformální vztah. Nebezpečí mentoringu nastává v případě volby nevhodného mentora. Ne každý nezkušený pracovník si dokáže vybrat dostatečně znalého odborníka. Jelikož je mentoring metoda založená na těsnějším vztahu dvou jedinců, mohou nastat úskalí i v případě odlišného pohlaví pracovníků (Koubek, 2015, s. 268).

Counselling

Counselling je jednou z nejnovějších metod ke vzdělávání a rozvoji pracovníků. Odbourává jednostranný vztah vzdělávaného a vzdělavatele, jelikož jeho podstatou je oboustranná komunikace a působení. Výhody této metody shledáváme na straně vzdělávaného i vzdělavatele. Pracovník, jenž se vzdělává, je aktivním prvkem, který reaguje na podněty a problémy, formuluje také své vlastní návrhy na řešení situací. Současně poskytuje důležité informace vzdělavateli o jeho stylu vedení. Nadřízený, ten, který vzdělává, na základě zpětné vazby reflektuje své schopnosti a dovednosti důležité při práci s lidmi. Counselling je metoda vyžadující velké množství času. Nežádoucí efekt poté mohou představovat situace, kdy pracovníkům nezbyvá dostatek času na plnění každodenních pracovních povinností (Koubek, 2015, s. 268).

Rotace práce

Rotace práce funguje na principu postupného střídání pracovních míst nebo pracovních útvarů, na kterých pracovník postupně pracuje a získává nové zkušenosti. Zásadní je pečlivé plánování a kontrola rotace práce. Není-li tomu tak, může se stát neúčinnou

„turistickou“ metodou přesunu pracovníků z místa na místo. Vhodnějším termínem pro rotaci práce je „plánované pořadí zážitků (zkušeností)“. Zdůrazňuje plánování nabytí zkušeností vedoucích k naplnění cíle učení. Základem je program, který exaktně stanovuje, jaké znalosti a dovednosti by si měl pracovník na jednotlivém pracovním místě a v jednotlivém útvaru osvojit. Vybrán je také jeden pracovník jako kontrolor žádoucích zážitků a podmínek k učení se. Definován musí být též způsob kontroly výsledků učení (Armstrong, 2002, s. 795).

Předností rotace práce je tvorba nových zájmů pracovníků, osvojování komplexnějších postupů práce a rozvoj celkové flexibility pracovních schopností. Z druhé strany si nejen sám pracovník, ale i organizace ověřuje schopnosti, znalosti, dovednosti pracovníků. Obtíže mohou nastat za situace, kdy pracovník není úspěšný na některé z pracovních pozic. Může dojít k oslabení jeho sebevědomí či nepříznivému hodnocení nadřízeným (Koubek, 2015, s. 269).

Instruktaž při výkonu práce

Instruktaž je nejvyužívanější metodou. Nejčastěji se používá k jednoduchému jednorázovému zaučení nového pracovníka. Jiný způsob užití je, když znalý zaměstnanec demonstruje určitý postup práce a méně znalý, vzdělávaný, vše pozoruje a následně kopíruje. Výhodou této metody je její rychlý výsledný efekt, a navíc podporuje mezi pracovníky kladné vztahy. Nevýhodou je zaškolení převážně snadných úkonů, neopakovaný a krátký proces. Zácvik je realizován obvykle v rušném prostředí (Koubek, 2015, s. 267).

4.3 Metody mimo pracoviště (v organizaci i mimo ni)

Metody off the job, tedy vzdělávání mimo pracoviště, poskytují speciálně zařízené a vybavené vzdělávací instituce ve specifických kurzech. Mnohdy se uskutečňují v systému obdobnému školnímu (semináře ve vzdělávacích organizacích, ve specifických prostorách (výukové dílny, vzdělávací instituce), na pracovištích firem potenciálních zaměstnavatelů). Užívají se převážně k početnému vzdělávání více pracovníků nebo skupin. Zaměřují se na rozvoj znalostí i dovedností a sociálních vlastností (Koubek, 2015, s. 269–270). Metody vzdělávání mimo pracoviště jsou nejvhodnější pro rozvoj schopností vedoucích pracovníků a odborníků (Koubek, 2015, s. 274).

Do kategorie metod užívaných mimo pracovní prostředí řadí Kocianová (2010, s. 171) přednášku, seminář, demonstrování, případové studie, brainstorming, workshop, simulace, hraní rolí.

E-learning

E-learning je metoda individuálního způsobu vzdělávání se za pomoci počítačů a dalších vzdělávacích technologií. Významné místo zaujímá ve formě distančního vzdělávání. První krok realizace e-learningu představuje tvorba konceptu systémů vzdělávání. Plánování dílčích lekcí vychází z důkladné analýzy, zvažují se posloupnosti vzdělávání a celý systém podstupuje testování. Mezi značný benefit vzdělávání za pomoci počítačů patří jeho přizpůsobivost, čímž podporuje interaktivní způsob učení se. Interaktivitu představují série vzdělávacího obsahu, na které účastník reaguje a odpovídá, díky čemuž postupně prochází dílčími sekcemi nebo celým vzdělávacím programem. Postup programem je pro každého jedince zcela individuální a specifický. Způsoby, jimiž lze využít počítače při vzdělávání, jsou následující:

- simulace reálné situace,
- interakce účastníků vzdělávání s prezentovanými barevnými schémata či obrázky,
- práce se sdílenou informační databází,
- posuzovat výsledky vzdělávaných dle stanovených kritérií,
- zajišťovat kvízy, testy či cvičení a úkoly pro účastníky vzdělávacího programu (Armstrong, 2002, s. 798).

Projekty

Projekty představují prostý návrh zpracovaného úkolu či studie. Podle univerzálních kroků od manažera je úlohou pracovníka studii dokončit. Tato metoda značně podněcuje iniciativu při práci s informacemi, ale také podporuje tvorbu nápadů. Pro studenty a absolventy představují projekty praktická cvičení, ve kterých mají vytvořit návrh, vyrobit nebo účelně použít konkrétní zařízení. Pro manažery jsou projekty cílené na analýzu podnikových nebo provozních problémů. Projekty jsou cenné a hodnotné zejména proto, že si pracovníci i manažeři mohou nabyté znalosti a dovednosti ověřit a vyzkoušet přímo v praxi (Armstrong, 2002, s. 797).

Multimediální vzdělávání

Multimediální vzdělávání, jak už z názvu vypovídá, využívá médií, konkrétněji audia, videa, textu, grafiky, fotografie či animace. Ta jsou navzájem provázána v interaktivní program pro osobní počítač. Multimediální vzdělávání nabízí širokou paletu vzájemně se podporujících pojetí vzdělávání. Výhodou je okamžitá zpětná vazba vzdělávajícímu a také volba vlastního tempa. Vhodné užití metody multimediálního vzdělávání je při vzdělávání v procesech vyžadujících rutinu, postupy, směrnice, dril a jejich respektování. S pozitivním hodnocením se setkává také při osvojování „měkkých dovedností“, zejména v mezilidských vztazích a způsobech řízení lidí (Armstrong, 2002, s. 800).

Přednáška

Přednáška je metoda charakterizována dominancí přednášejícího. Ten má ve své režii obsah, strukturu i časový harmonogram přednášky. Podíl účastníků na průběhu vzdělávání je minimální. Výjimku tvoří závěr vzdělávací jednotky, který poskytuje prostor pro dotazy. O tom, zda přednáška bude efektivní, rozhodují pedagogické i didaktické schopnosti přednášejícího, ale také počet vzdělávaných, jejich míra motivace a pozornosti. K zachování co nejvyšší možné efektivity je ideální délka přednášky v rozmezí 30 až 40 minut, užití vhodných pomůcek a konkrétní doporučení pro praxi (Armstrong, 2002, s. 800).

Případová studie

Případová studie popisuje historické nebo jiné události a případy, které jsou vzdělávanými analyzovány za účelem odhalení příčiny vzniku problému a následnému návrhu vhodných způsobů řešení. Hojně využití nacházejí v programech pro týmové vedoucí a manažery, jejichž rozvoj schopností, znalostí a dovedností je díky skutečným událostem neefektivnější. Případová studie rozvíjí schopnosti řešení a analýzy problémů, vyhledávání informací, sdílení nápadů, zážitků a zkušeností vedoucích k nalezení jádra problémů. Riziko případové studie tkví v povrchním a nerealistickém vnímání případové situace vzdělávanými. Zodpovědnost je tak v rukou vzdělavatelů, aby přesvědčili účastníky o důležitosti a praktickém užitku (Armstrong, 2002, s. 802).

Hraní rolí

Základem hraní rolí je demonstrace určité situace a přebírání rolí postav vzdělávanými. Situace jsou vytvořené za účelem rozvoje interakce a spolupráce mezi jedinci či celou

skupinou. Podstatná je důkladná příprava situace a krátká deskripce role. Hraní rolí se aplikuje k rozvoji obratnosti a zvládnání situací vyžadujících vyjednávání (např. prodej, vedení schůze, pohovory, řešení stížností, konzultace a další). Účastníky tak nejčastěji tvoří manažeři, vedoucí týmů a obchodní zástupci. Rozvíjí se také obchodní chování a emoční inteligence, tedy znalosti o chování, vnímání a cítění lidí. Při využití metody hraní rolí získávají účastníci odborné rady a konstruktivní kritiku. To zvyšuje jejich sebedůvěru a podporuje asertivitu (Armstrong, 2002, s. 802).

Assessment centre

Assessment centra, jinak také označována jako development centra a v českém jazyce diagnosticko-výcvikový program, představují pokrokovou a velice oceňovanou metodu vzdělávání manažerů. Principem je provádění úkolů a hledání řešení problémů, které jsou součástí denních aktivit manažera. Druh a náročnost úkolů či problémů jsou určovány náhodným počítačovým generátorem. Dominantou assessment center je komplexní proces osvojování znalostí a obzvláště dovedností hodných manažerů. Příkladem je zvládnání stresu, time management, vedení a řízení lidí, komunikace s lidmi, vyjednávání a další (Koubek, 2015, s. 272).

Outdoor training/learning

Outdoor training je označení pro metodu učení se prostřednictvím hry nebo pohybových aktivit. Stále frekventovaněji je užíván při vzdělávání manažerů, kteří se jím učí manažerským dovednostem, konkrétně koordinaci činností, komunikaci s kolegy, vedení pracovníků, týmové spolupráci atd. Místo výkonu této metody může být v přírodě, sportovním zařízení či přizpůsobené učebně.

Přednost outdoor trainingu představuje humorné pojetí procesu učení se manažerských dovedností, jejich identifikace a zužitkování v praxi. Důmyslně propojuje také hry a sportovní aktivity. Na druhé straně je nevýhodná časově náročná příprava. Setkat se tato metoda také může s předpojatostí, strachem z trapnosti či nechutí k pohybu vzdělávaných. Za určitých okolností je plán fyzicky namáhavý, a tudíž nevhodný pro ženy, postarší či zdravotně omezené jedince (Koubek, 2015, s. 272).

5 Celoživotní vzdělávání a učení

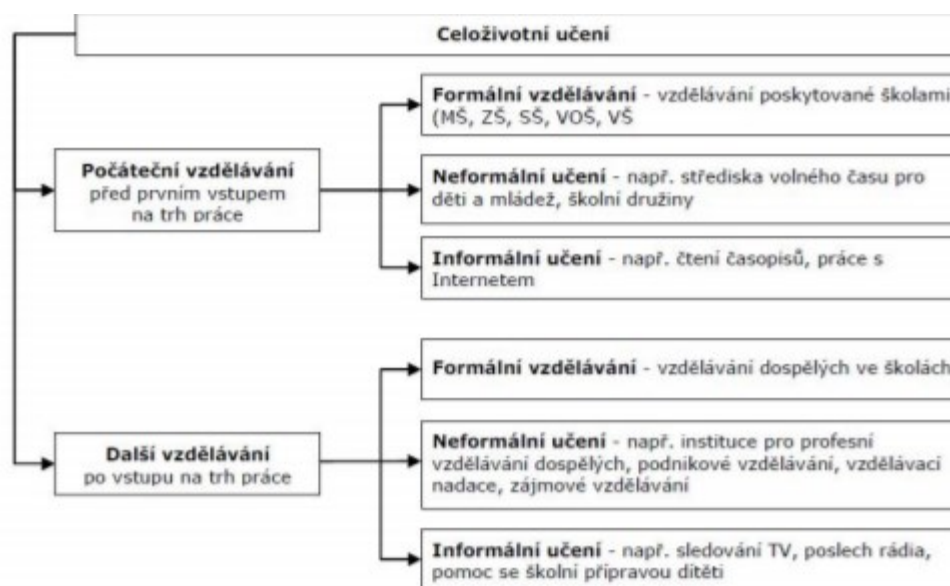
Nový koncept celoživotního učení je spojován s obdobím 90. let 20. století. Zaměřuje se na odborné vzdělávání a přípravu k úspěchu v pracovní sféře, na rozvoj lidských zdrojů vzhledem k hospodářským potřebám. Nynější pojetí vyzdvihuje instituce stojící mimo formální vzdělávací systém. Ve společnosti nabývá na významu neformální a informální vzdělávání, podobně jako učení na pracovišti (Veteška, 2016, s. 94–95).

Fenomén celoživotního učení přináší koncepční změnu vzdělávání. Chápe všechny formy učení, ve vzdělávacím systému i mimo něj, jako jeden integrovaný celek. Umožňuje nejrůznější a opakované přestupy mezi oblastí vzdělávání a zaměstnáním. Zároveň dovoluje svým účastníkům nabytí totožných kvalifikací rozdílnými způsoby a v kterékoliv fázi jejich života (MŠMT, 2007, s. 8). Pod celoživotním učením si poté lze představit veškeré vzdělávací aktivity uskutečňované během celého života jedince. Hovoříme o aktivitách vedoucích k rozvoji znalostí, know-how, dovedností a kompetencí, jejichž realizace je důsledkem osobních, společenských či pracovních potřeb (Výstupní analytická zpráva o systému DPV v ČR, 2015 in Veteška, 2016, s. 95). Celoživotní vzdělávání (lifelong education) zahrnuje aktivity pro společnost důležité, které jsou cílevědomé a institucionalizované. Četně užívaným pojmem v této souvislosti je také všeživotní učení (Veteška, 2016, s. 97). Východiskem mu je označení procesů učení jako life-wide či lifetime, zdůrazňující jeho časové hledisko v celé šíři (Thelenová, 2014, s. 143).

Odpovědnost za nabytí a rozvoj dovedností, znalostí a kompetencí je v rukou jednotlivců, díky čemuž terminologie preferuje pojem celoživotní učení (lifelong learning) oproti vzdělávání. Z pohledu vzdělávací politiky jím rozumíme „*veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů*“ (MŠMT, 2001, s. 3). V praxi je cílem vybudovat u jedinců pozitivní vztah k učení a naučit je učit se. Zásadní je také rozvoj osobnosti a občanských kompetencí (Veteška, 2016, s. 96).

Celoživotní učení se člení na počáteční a další vzdělávání, jinak také na formální a neformální vzdělávání a informální učení znázorněné na obrázku 7.

Obrázek 7: Systém celoživotního vzdělávání



Zdroj: Vychová (2008, s. 95 in Veteška, 2016, s. 98)

Počáteční vzdělávání se uskutečňuje v rámci primární, sekundární a terciární vzdělávací soustavy. Zahrnuje vzdělávací aktivity konané v mladém věku před prvním vstupem na pracovní trh. Dokončení školní docházky, vstoupení na trh práce nebo mezi skupiny ekonomicky neaktivních obyvatel jsou předpoklady ukončení počátečního vzdělávání (Veteška, 2016, s. 103). Další vzdělávání navazuje na počáteční a je tvořeno dalším profesním vzděláváním, zájmovým vzděláváním a občanským vzděláváním (Veteška, 2016, s. 107).

Formální vzdělávání, jinak také školské, zabezpečují vzdělávací instituce, nejčastěji školy. Obsahuje vzdělávací stupně, které na sebe navazují. Kurikulum je vymezeno legislativou a absolvování je doloženo dokladem – vysvědčení, diplom či certifikát. Oproti tomu neformální (mimoškolské) vzdělávání se uskutečňuje na pracovišti, v soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích, ale i ve školách formou kurzů, seminářů, workshopů a dalších. Cílem je získání znalostí, dovedností, zkušeností a kompetencí nápomocných ke zlepšení společenského i kariérního postavení. Nesměřuje k nabytí stupně vzdělání. Obvykle je reprezentováno jazykovými, počítačovými, rekvalifikačními kurzy, ale také zákonnými zaměstnaneckými školeními. Poslední oblastí je informální učení (vzdělávání), kdy si jedinec osvojuje nové znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a kompetence z každodenních činností (v práci, rodině, ve svém

volném čase). Důležité místo zastává sebevzdělávání. Není institucionálně organizováno, systematizováno ani koordinováno (Veteška, 2016, s. 97–98).

5.1 Vzdelávání dospělých

Vzdělávání dospělých je v současné době velmi diskutované v souvislosti s konceptem celoživotního vzdělávání a učení. Společně se vzděláváním dětí tvoří jeho celek. Flexibilita jedince je základním předpokladem k jeho pracovnímu uplatnění. Čím vyšší je flexibilita pracovníka, tím vyšší je konkurenceschopnost organizace na pracovním trhu. Nároky na jednotlivce odrážejí společenské potřeby nepřetržitých kvalifikačních změn. Vzdelávání dospělých je vymezeno jako proces realizovaný formálním i neformálním vzděláváním, jehož cílovou skupinou je dospělý jedinec. Chápáno je současně jako oblast praxe, pro níž je typické:

- Zaměření na účastníka.
- Znalosti si účastníci hledají vlastními cestami a sami si subjektivně nalézají „pravdu“.
- Zvyšuje se podíl krátkodobých programů a kurzů v nabídce vzdělávacích aktivit.
- Převažuje bezděčné učení se.
- Dochází k značnému odklonu od face-to-face k distančnímu vzdělávání.
- Pozorovatelná je přesila odborného vzdělávání, obzvláště trénink a výcvik.
- Vzdelávání úzce souvisí s ekonomickými a kvalifikačními potřebami trhu práce (Veteška, 2016, s. 88).

Beneš (1997, s. 9) jej definuje jako: *„organizovanou (sebeorganizovanou), cílevědomou a více či méně institucionalizovanou pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizacím, týkající se zvládnutí určitých problémů pomocí učení či uspokojení potřeb po poznání.“* Umožňuje cíleně a soustavně nabýt nové znalosti a zkušenosti žádoucí k vypilování sociálních rolí, růstu osobnosti a zdokonalení komunikace (Veteška, 2016, s. 89).

Nejdůležitějším úkolem vzdělávání dospělých je nalézt jednotu mezi aktuálními znalostmi a dovednostmi jedince a těmi, jež jsou vyžadovány trhem či potřebné. Uspokojení potřeb je závislé na vnějším prostředí a proměňuje se během života. Motivy dospělých ke

vzdělávání jsou pracovní vzestup, ekonomický i společenský růst, saturace potřeb a zájmů, ale také povzbuzení či únik (Veteška, 2016, s. 89). Rozvoj vzdělávání je těsně spjat s ekonomickým růstem. Představuje podmínku hospodářského a ekonomického rozvoje a chápáno je jako druh kapitálu a investice. Cílem je dosažení změny u účastníků prostřednictvím nabytí nových znalostí a dovedností. Ve firemním vzdělávání je cíl odvozen od cíle rozvoje lidských zdrojů a strategického záměru organizace (Veteška, 2016, s. 90).

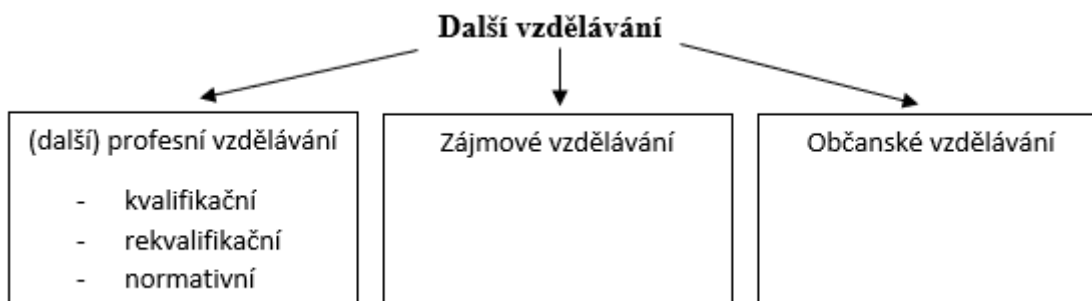
V praxi vzdělávání pracovníků v organizaci se personální práce inspiruje v aplikovaných andragogických disciplínách. Zejména v profesní andragogice a jí významově podobné andragogice práce zkoumající fenomén vzdělávání a učení na pracovišti, tedy v konkrétních pracovních podmínkách a prostředích, tak i v externích vzdělávacích institucích připravujících pracovníky do jejich funkcí (Hotár, 2000, s. 39).

5.2 Další vzdělávání

Další vzdělávání zasahuje do tří čtvrtin života každého aktivního jedince. Vedle počátečního vzdělávání, jehož je pokračovatelem, znázorňuje pohledem konceptu celoživotního učení druhou a značně delší etapu života jedince. Započato je absolvováním nějakého stupně školského vzdělávání (primární, sekundární či terciární) a následným vstupem jedince na pracovní trh.

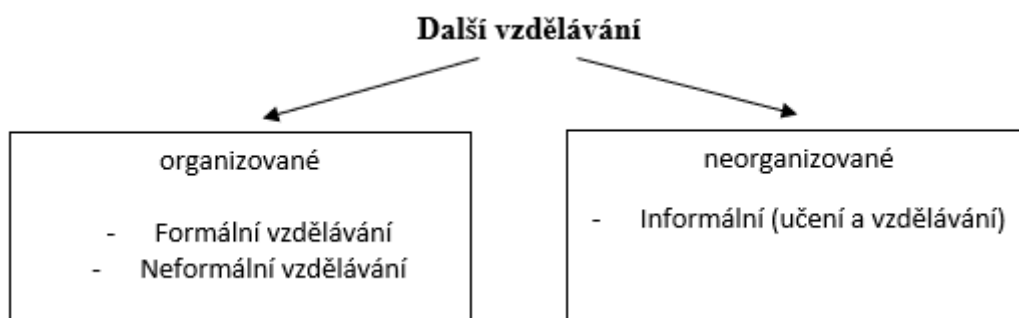
Následující obrázky 8 a 9 znázorňují členění dalšího vzdělávání dle obsahu a formy vzdělávání.

Obrázek 8: Subsystémy dalšího vzdělávání dle obsahu



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 9: Formy dalšího vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování

Veteška (2016, s. 107) ve svém díle uvádí tradiční dělení dalšího vzdělávání do tří typů:

- (další) profesní vzdělávání,
- zájmové vzdělávání,
- občanské vzdělávání.

A vymezuje ho na organizované a neorganizované, jehož realizace může být uskutečňována ve volném čase jedince (neorganizované, informální učení) nebo organizovaně (zpravidla profesní vzdělávání v pracovní době). Z pohledu jedince může představovat dobrovolné i povinné aktivity, z jejichž široké nabídky má možnost volby. Dosažené vzdělání ve formální podobě dokládá například vysvědčení, diplom či certifikát a neformální nově nabyté kompetence. Realizaci zabezpečují instituce formálního vzdělávacího systému (SŠ, VOŠ, VŠ) nebo neformálního vzdělávací instituce stojící mimo školský systém (Veteška, 2016, s. 107–108).

5.2.1 Poskytovatelé dalšího vzdělávání

Významnými činiteli v rozvoji této oblasti jsou mezinárodní organizace, stát, neziskové organizace, zaměstnavatelé a jejich svazy, jednotlivci a v posledních letech i EU. V České republice je další vzdělávání zakotveno ve Strategii celoživotního učení ČR, jehož obsahovou náplní je uspokojení poptávky, implementace pravidel pro uznávání výsledků kvalifikací získaných různými prostředky či soulad nabídky a poptávky na pracovním trhu. Dále také zvýšení kvality, dostupnosti a celkové nabídky vzdělávacích aktivit (Veteška, 2016, s. 106).

Uspořádání poskytovatelů v ČR třídí Veteška (2016, s. 110) takto:

1. Instituce soukromé:

- komerční vzdělávací společnosti,
- orgány zaměstnavatelů a jiné útvary poskytující vzdělávání,
- odborové organizace,
- náboženské a církevní strany,
- politické strany a hnutí,
- neziskové, komunitní, dobrovolnické či zájmové a další instituce.

2. Instituce veřejné:

- školská zařízení a školy poskytující formální počáteční vzdělávání,
- samosprávou či státní správou zřízené instituce vzdělávající dospělé.

Tyto organizace běžně uskutečňují:

- vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a prováděcích předpisů,
- vzdělávání úředníků územních samosprávných celků dle zákona č. 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů,
- vzdělávání pracovníků v sociálních službách dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů,
- normativní vzdělávání upravené legislativou (Veteška, 2016, s. 110).

Vzdělávací programy jsou variabilní a pružné, reagující na potřeby společenské i individuální a zároveň na požadavky rozvoje učení se a vzdělávání dospělých. Další vzdělávání značně podporuje rozvoj jednotlivců, jehož důsledkem je jejich snazší uplatnitelnost na pracovním trhu. Současně přispívá k aktivnímu občanství a sociální solidaritě. Důkazem je i narůstající zájem a význam vzdělávání. Nejenže nové znalosti, dovednosti a osvojené kompetence jsou nutností, mimo to dávají možnost hladší adaptace na současné dynamické společenské i ekonomické podmínky. Jelikož majoritní část populace musí neustále zvyšovat svou kapacitu znalostí v oboru, jiní mnohokrát změnit své

zaměstnání i povolání, je standardní učení se a vzdělávání v oborech odlišných od počátečního vzdělávání (Veteška, 2016, s. 107–108).

Cílová skupina dalšího vzdělávání je velmi široká. Vždy ji tvoří dospělí jedinci, například zaměstnanci, nezaměstnaní, odsouzení, migranti, senioři a občané v nejrůznějších sociálních rolích. Všichni se snaží nabyt určitých nových znalostí, dovedností a návyků vedoucích k transformaci jejich chování – zejména při výkonu práce (Veteška, 2016, s. 109–110). Nejčastější motivy dospělých jedinců k dalšímu vzdělávání se vztahují k oblasti práce, konkrétně k vidině lepšího zaměstnání nebo kariérního postupu, zmírnění rizik ztráty zaměstnání, pracovní povinnosti a dalším (Veteška, 2016, s. 112).

5.2.2 Vzdělavatelé

Vzdělavatel je odborník ve výchově a vzdělávání dospělých, který působí na přípravu, realizaci a výsledky procesu vzdělávání dospělých. Obecně jsou to pracovníci, jejichž činnosti pedagogické, organizační, administrativní, koncepční, řídicí a mnohé další ovlivňují vzdělávací výsledky. V samotné praxi se setkáváme s mnoha termíny pojmenovávajícími edukátora dospělých. Jedním z důvodů je nejasná terminologie pojmů zapříčiněná přebíráním z cizích jazyků. Nejčastěji nalezneme označení andragog, lektor, trenér, tutor, mentor, kouč, instruktor, supervizor, moderátor či konzultant (Langer, 2016, s. 21–25).

5.2.3 Legislativní zakotvení

Problematika dalšího vzdělávání není v ČR nijak komplexně ukotvena a neexistuje pro ni samostatný zákon. Tvoří pouze součásti některých zákonů, např. zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, nebo zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, a příslušné vyhlášení Ministerstva práce a sociálních věcí. Za zmínku stojí rovněž zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, které smí poskytovat programy cílené na výkon povolání v rámci celoživotního vzdělávání. Realizace dalšího vzdělávání se řídí zákonem č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, a tudíž poskytovatelem může být kdokoliv bez jakéhokoliv odpovídajícího zázemí. Určité cílové skupiny, zejména pedagogičtí pracovníci, zdravotníci, pracovníci v sociálních službách či pracující ve veřejné správě, jsou předmětem systémové legislativní úpravy dalšího vzdělávání (Veteška, 2016, s. 114).

Značným prvním milníkem pro ČR byl rok 2004, kdy země vstoupila do EU. Žádoucí modifikace volného pohybu na pracovním trhu EU vyústila k přijetí zákona č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a některých příslušníků jiných států a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace). Druhým byl zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Jeho účinností počalo být další vzdělávání pramenem získání profesních kompetencí a kvalifikací (Národní soustava kvalifikací). Cílem je dovolit každému zájemci doložit standardizovanými postupy odborné způsobilosti pro výkon určité pracovní činnosti, které si osvojil, prostřednictvím vykonání zkoušky a získání osvědčení o profesní kvalifikaci. Zákon mimo jiné vytyčuje existenci Národní soustavy kvalifikací a pomáhá uznávání výsledků vzdělávání těm, jimž k tomu chybí potřebný doklad (Veteška, 2016, s. 114–115).

6 Metodologie

Metodologie je vědní disciplína zabývající se aplikací výzkumu ve vědě. Jejím předmětem jsou teorie metody neboli nástroje vědy. Jako nauka o metodách porovnává jejich postupy a výsledky. Z pohledu výzkumu představuje metodologie soubor pravidel, jimiž je možné dospět k objasnění určitých fenoménů, popřípadě k verifikaci hypotéz (Reichel, 2009, s. 17).

6.1 Výzkumný problém a výzkumný cíl

Východiska pro výzkumný problém představují teoretické poznatky o rozvoji pracovníků, firemním vzdělávání a metodách rozvoje. Systém rozvoje pracovníků a jeho kvalita je v každé organizaci rozdílná. Zásadní je přístup managementu organizace ke vzdělávání a rozvoji svých pracovníků a k vnímání hodnoty svých pracovníků pro organizaci. Ve firemním vzdělávání jsou často využívány vzdělávací kurzy pro zaměstnance, vedené externím lektorem. Diplomová práce se zabývá tématem metod rozvoje pracovníků se zaměřením na lektory jakožto tvůrce a vyučujícího vzdělávacích kurzů.

Cílem diplomové práce je optikou lektora analyzovat proces tvorby vzdělávacího kurzu určeného pro firemní vzdělávání zaměstnanců.

6.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou koncipovány s ohledem na téma a cíl diplomové práce. Každá výzkumná otázka je v souladu s problémem, který v praktické rovině zkoumá. Odpovědi na výzkumné otázky, tedy výsledky výzkumu, směřují ke stanovenému cíli výzkumu.

1. Jakým způsobem lektor postupuje při tvorbě vzdělávacího kurzu?
2. Jak lektor vnímá jednotlivé fáze tvorby vzdělávacího kurzu?
3. Jaké oblasti shledává lektor nejvíce problematické při tvorbě vzdělávacího kurzu?
4. Jak lektor pozná, že vzdělávací kurz má dobře stanovené cíle?
5. Jaké metody vzdělávání lektori nejčastěji využívají?

6.3 Volba přístupu a výzkumný design

Diplomová práce se zabývá tématem metod rozvoje pracovníků. Zaměřena je na firemní vzdělávání poskytující vzdělávání svým zaměstnancům. Cílem výzkumu bylo analyzovat proces tvorby vzdělávacího kurzu z pohledu lektora. Vzhledem k tomu, že problematika je zkoumána optikou lektora, zvolila autorka kvalitativní přístup, jenž umožní zachytit subjektivní názory, postoje a vnímání jednotlivých respondentů a analyzovat jejich výpovědi, které povedou k naplnění cíle této diplomové práce. Jak uvádí i Strauss a Corbinová (1999, s. 11) kvalitativní přístupy se „... užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“ Výzkumník začíná s daty pracovat a analyzovat je až ve chvíli, kdy nasbíral uspokojivé kvantum informací. Hovoříme o induktivní logice kvalitativního výzkumu (Švaříček a Šed'ová, 2010, s. 24).

Kvalitativní pojetí se bude opírat o analytický přístup a design zakotvené teorie, která zahrnuje soubor uspořádaných induktivních kroků k realizaci kvalitativního výzkumu (Švaříček a Šed'ová, 2010, s. 84). Strauss a Corbinová (1999, s. 14) dodávají, že „... je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“ V průběhu šetření bude výzkumný materiál sbírán prostřednictvím techniky polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Zjištěná data budou analyzována a tříděna. Využito bude základní analytické techniky, otevřeného kódování, na jehož základě budou data interpretována. Východiskem pro interpretaci výsledků výzkumu bude inspirace v designu zakotvené teorie, vlastní teorie nebude tvořena.

6.4 Harmonogram výzkumu

V úvodní fázi výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky vycházející z tématu diplomové práce a vedoucí k naplnění stanoveného cíle. V druhé fázi byly vymezeny způsoby zpracování zjištěných výsledků a vytvořen byl konceptuální rámec. Následovalo rozhodnutí o volbě přístupu a designu výzkumu. Ve fázi realizace samotného výzkumu byla stanovena výzkumná metoda sběru dat, tedy hloubkový rozhovor. Následně byla připravena struktura rozhovoru, kterou byl polostrukturovaný rozhovor, a následovaly výzkumné otázky. Dále proběhl vlastní rozhovor a reflexe výzkumníka zejména

vypozorovaných informací. Zjištěné informace byly analyzovány, což znamená fázi kódování a třídění dat dle významových kategorií. Stěžejní části rozhovorů byly přepsány. Závěrečnou fází byla interpretace a prezentace výsledků výzkumu. Harmonogram celého výzkumu přehledně demonstruje následující tabulka 1.

Tabulka 1: Harmonogram výzkumu

Fáze	Č.	Operace
Úvodní fáze- plánování výzkumu	1.	Stanovení tématu výzkumu
	2.	Stanovení cíle výzkumu
	3.	Stanovení výzkumných otázek
	4.	Volba výzkumné strategie
	5.	Volba výzkumného designu
	6.	Stanovení vzorku a respondentů
	7.	Volba nástroje sběru dat
	8.	Volba nástroje pro analýzu a interpretaci dat
	9.	Příprava struktury rozhovoru
Realizační fáze	10.	Samotná realizace rozhovorů
	11.	Reflexe výzkumníka
	12.	Analýza zjištěných informací
	13.	Přepis stěžejních částí rozhovorů
Závěrečná fáze	14.	Interpretace a prezentace výsledků

Zdroj: vlastní zpracování

6.5 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl stanoven dle místa výzkumu, tedy organizace EDUVŠEM v Mostě, ve které se výzkum uskutečnil. Kvůli zachování anonymity organizace je její název pro účely této práce smyšlený. Organizace byla založena za účelem vytváření a realizace projektů na úseku lidských zdrojů s podporou evropských nástrojů.

Hlavním úkolem společnosti je provádění a zabezpečování vzdělávání zaměstnanců fyzických a právnických osob podle požadavků zaměstnavatelů, výchova a vzdělávání v rekvalifikačních kurzech a akreditované vzdělávání a realizace vzdělávacích programů pro úředníky státní správy a samosprávy.

Dotazování byli zaměstnanci organizace s pedagogickým vzděláním na pozici lektora. Výzkumu se zúčastnilo celkem 5 respondentů. Tento počet se pro mé účely výzkumu stal konečný, jelikož rozhovory nepřinášely již žádná nová data a informace, které by výzkum obohatily či ovlivnily. Došlo tedy k tzv. informační nasycenosti. Všichni respondenti byli ženy, jelikož organizace v současné době nemá mezi svými pracovníky na pozici lektora pracovníky mužského pohlaví. Věk respondentů se pohyboval v rozmezí od 32 do 56 let. Praxe všech dotazovaných respondentů byla delší než 10 let.

Místo výzkumu, tedy organizace, a výzkumný vzorek byly vybrány na základě mé vlastní zkušenosti s organizací. Figuruji v ní jako externí lektor seminářů pro seniory. Znalost celkové strategie, managementu organizace byla pro mě výhodou. Vzhledem ke kolegiálním vztahům s lektory byl jejich postoj k výzkumu velmi vstřícný a umožnil mi hlubší pochopení jejich názorů, postojů a vnímání. Tato skutečnost pro mě současně představovala značnou nevýhodu, kdy jsem výsledná data interpretovala lehce subjektivně. Nicméně abych co nejvíce eliminovala tento nežádoucí efekt, dbala jsem na jednotnost výzkumných otázek, jejich exaktní přepis a archivaci. V průběhu rozhovorů jsem k účastníkům přistupovala profesionálně, co nejvíce nestranně a neutrálně. Obsahem rozhovorů byla pouze témata týkající se cílů a otázek výzkumu této práce.

6.6 Popis sběru dat

Pro získání dat byla použita metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s využitím otevřených otázek. Představuje nejvyužívanější metodu kvalitativního výzkumu. Švaříček definuje hloubkový rozhovor jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček a Šed'ová, 2010, s. 159). Umožňuje tedy zkoumat určité sociální skupiny v konkrétním prostředí. Za pomoci otevřených otázek nalézá badatel porozumění vnímání a pohledu účastníků. Zjištěná data zaznamenává v jejich naturální podobě. Polostrukturovaný rozhovor, jakožto jeden ze dvou základních typů rozhovoru, následuje předem stanovený soupis výzkumných otázek (Švaříček a Šed'ová, 2010, s. 159–160). Jeho rámcová struktura je demonstrována na obrázku 10. Během rozhovorů badatel věnoval pozornost i neverbálním signálům účastníků. Jak dokazuje také Glaser a Holton (2004, s. 12), výzkumná data představují vše, co nám pomůže dozvědět se jakékoliv informace o našem předmětu výzkumu. Sběr dat byl ukončen v momentě, kdy získaná data

nepřinášela nové poznatky, došlo tedy k informační nasycenosti. Celkově se tedy uskutečnilo pět polostrukturovaných rozhovorů. Individuální rozhovory s respondenty byly nahrávány a jejich stěžejní části přepsány a následně kódovány. Pro zachování přirozeného kontextu a autenticity výpovědí respondentů bylo při přepisu užito transkripční konvence A. E. Leix (2006), jež předkládá soustavu znaků k líčení zvuků. Tyto hezitační znaky, smích, pauzy či důraz, jinak běžně obtížně zaznamenané, jsou obsahem tabulky 2 (Svobodová, 2020, s. 52). Ukázka přepisu klíčových částí rozhovoru je součástí přílohy A.

Obrázek 10: Rámcová struktura rozhovoru

<p>Úvod</p> <ol style="list-style-type: none">1. Představení výzkumníka2. Seznámení účastníků s účelem výzkumu3. Seznámení účastníků s pravidly výzkumu4. Souhlas účastníků s nahráváním5. Vlastní realizace rozhovorů <p>Otevírací otázka:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Prosím vás o krátké představení – sdělte své jméno, délku praxe v oboru a další zkušenosti na pozici lektora. <p>Úvodní otázka:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Jaká je náplň Vaší práce? Baví Vás? <p>Klíčové (výzkumné) otázky:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Jakým způsobem lektor postupuje při tvorbě vzdělávacího kurzu?2. Jak lektor vnímá jednotlivé fáze tvorby vzdělávacího kurzu?3. Jaké oblasti shledává lektor nejvíce problematické při tvorbě vzdělávacího kurzu?4. Jak lektor pozná, že vzdělávací kurz má dobře stanovené cíle?5. Jaké metody vzdělávání lektori nejčastěji využívají? <p>Závěrečná otázka:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Je ještě něco, co byste k tématu chtěli dodat?2. Poděkování a rozloučení.

Zdroj: upraveno dle Svobodová (2020, s. 51)

Tabulka 2: Transkripční konvence A. E. Leix

TRANKRIPCE		poznámka
otázka	?	
oznámení; klesavá kadence	.	
naznačení pokračování výpovědi	,	
zdůraznění slova nebo jeho části	<u>text</u>	
zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!	
pauza	...	
hezitační zvuk (eee, yyy)	#	Alt Gr + X
smích	@	Alt Gr + V
hovor se smíchem	@text@	
nesrozumitelný úsek	(?)	
těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)	
přítakání neverbalizované (uhm)	&	Alt Gr + C
náhlé přerušování výpovědi	tex/	
bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=	
text mluvený současně, tzv. <i>overlap</i>	[] hranaté závorky pod sebou A: a potom [ona] B: [ne] to nebylo takhle	Alt Gr + F Alt Gr + G
komentář autora transkriptu	<text>	Alt Gr + < Alt Gr + >

Zdroj: Svobodová (2020, s. 52)

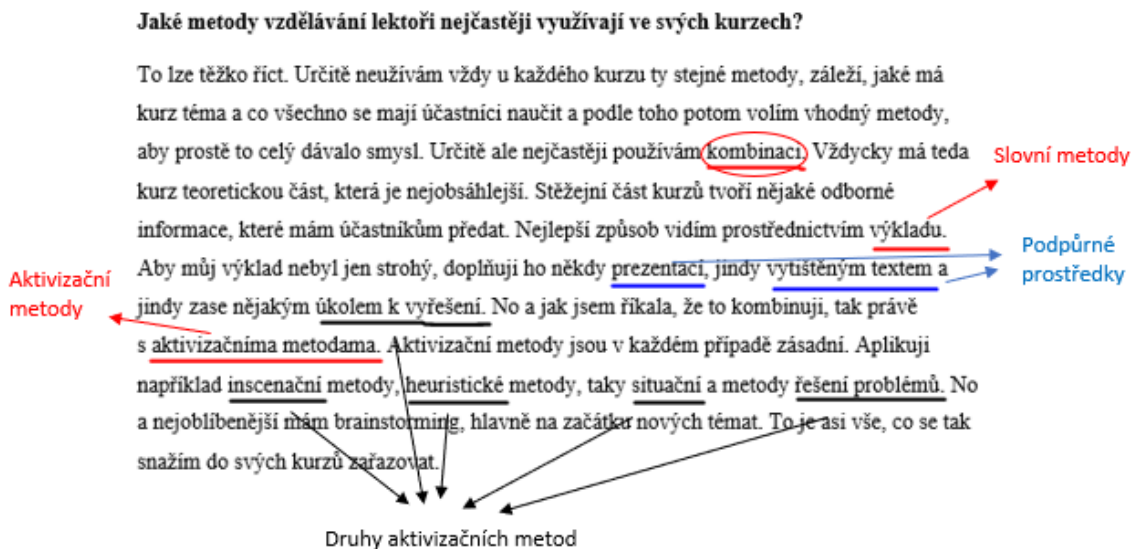
6.7 Volba analytického přístupu a popis analýzy dat

Analytický přístup zakotvené teorie prezentuje návod, jakým způsobem zpracovat kvalitativní data. Postup analýzy získaných dat vyjadřují tři na sebe navazující analytické kroky. Prvním krokem v procesu byl samotný sběr dat a jejich analýza. Následovalo kódování získaného materiálu a vytvoření základních kategorií (klíčových oblastí). Poslední fází byla samotná interpretace a prezentování výsledků získaných z analýzy dat. Výsledná data výzkumu byla za použití designu zakotvené teorie analyzována. Autorka se ovšem zakotvenou teorií pouze inspirovala, konkrétně v analytických krocích sběru dat, analýzy a kódování. Poslední krok konstruování teorie vynechala, a tudíž sama žádnou systematickou teorii a tvrzení netvořila.

Základní prvek zakotvené teorie představuje analytická technika, tzv. kódování. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 39). Vhodné vzhledem k povaze práce bylo užití nejjednodušší kódovací techniky, otevřeného kódování, jejíž

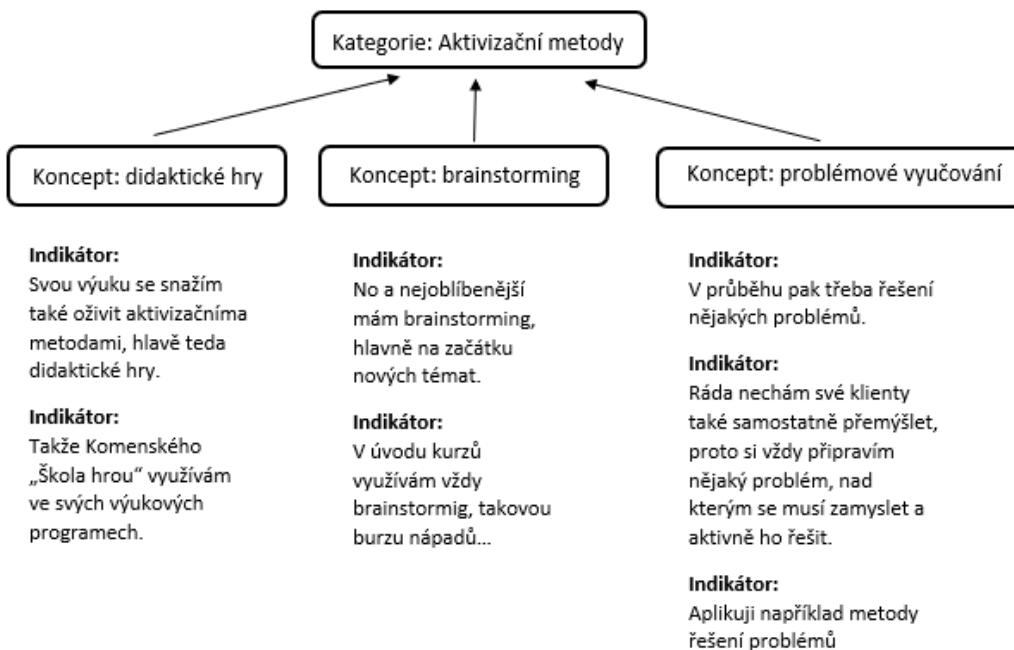
ukázku prezentuje obrázek 11. Podstatou kódování je tvorba pojmů reprezentujících části dat. Zformované pojmy jsou dále tříděny. Získané informační celky (indikátory) z výzkumu podléhají kódování podle významu. Obdobné celky jsou sdružovány do odpovídajících konceptů, ze kterých jsou následně utvořené významově nadřazené kategorie, viz obrázek 12.

Obrázek 11: Ukázka kódování



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek 12: Ukázka seskupování indikátorů do kategorií



Zdroj: vlastní zpracování

6.8 Etika, validita, reliabilita celého šetření

Tato práce byla realizována s respektem ke všem etickým aspektům výzkumu, zejména:

- Důvěrnost – nebyla uveřejněna žádná data, která by dovolila určit totožnost respondentů. Všichni účastníci výzkumu byli také ujištěni o zachování důvěrnosti. Jména respondentů jsou proto nahrazena iniciálami a název společnosti EDUVŠEM, s. r. o., je taktéž fiktivní.
- Poučený souhlas – psaný formulář stvrzující podpisem, že všichni účastníci do výzkumu vstoupili dobrovolně a souhlasili s nahráváním na diktafon. Veškeré rozhovory byly nahrávány anonymně. Respondenti byli také seznámeni s povahou a potenciálními dopady výzkumu.
- Výsledná práce bude zpřístupněna účastníkům výzkumu.

Kvalita výzkumu je zaručena kromě etické dimenze zejména jeho validitou a reliabilitou. Validita byla naplněna kritérii pečlivého výběru účastníků výzkumu a jejich zdůvodněním a využitím přímých citací. Reliabilita výzkumu byla zajištěna konzistencí výzkumných otázek, přesným přepisem nahrávek rozhovorů a jejich uchováním a konzistencí při kódování.

7 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsou pro přehlednost rozděleny dle výzkumných otázek a dle toho je i celý text strukturován. Veškeré uskutečněné rozhovory byly mnohokrát pečlivě nastudovány. U každé výzkumné otázky byl text rozdělen na společné části a z nich vytvořeny základní kategorie. Uvedené citace vyznačují jména respondentů (Radka, Mirka, Petra, Květoslava, Martina).

Výzkumná otázka č. 1: Jakým způsobem lektor postupuje při tvorbě vzdělávacího kurzu?

V oblasti postupu tvorby vzdělávacího kurzu byly identifikovány základní oblasti a vytvořeny dvě následující kategorie: individuální přístup a role zadavatele. Uvedené kategorie jsou vzájemně provázané, doplňují se či spolu korespondují a působí současně.

Kategorie č. 1: Individuální přístup

Způsob, jakým lektori přistupují ke tvorbě nového vzdělávacího kurzu je vždy odlišný, jedinečný a individuální. Všichni lektori se shodli, že neexistuje jediný univerzální postup.

Petra: *„U každého typu i formy kurzu jsou postupy vždy jiné, v mém případě neexistuje jednotná šablona a záleží především na cílové skupině kurzu. Nicméně většina kroků a postupů je si pak dost podobná a liší se spíš v konkrétním řešení a detailech.“*

Květoslava: *„Každý kurz připravuji samostatně.“*

Obdobně se vyjadřuje i Martina: *„Nelze jasně říct, jaký je všeobecně používaný postup při tvorbě samotného konkrétního vzdělávacího kurzu.“*

Ani Radka neuzivá univerzální postup: *„Je těžké říct jeden obecný postup. Ten neexistuje. Snažím se každý kurz tvořit nový, originální a vždy něčím lepší. Snažím se poučit z předešlých nedostatků. A tak vždy začínám od základu, od začátku. Ať už mám nějaké konkrétní či obecné zadání.“*

A velmi stručně, ovšem shodně i Mirka: *„Zcela individuálně.“*

Zajímavostí také je, že Květoslava, Mirka i Petra zmiňují jako první krok při tvorbě znalost cílové skupiny. Nezávisle na zadání tématu, osnovy či tvorbě vlastního kurzu.

Květoslava: „...také mě zajímá cílová skupina, protože jinak bude vypadat kurz (i když má stejné téma) pro zaměstnance, nezaměstnané, pro maminky na mateřské dovolené nebo osoby 50+.“

Důležitost znalosti cílové skupiny zmiňuje i Mirka: „Snažím se vždy zjistit od zadavatele co nejvíce informací, # pro koho je kurz určen, jaké jsou vstupní znalosti účastníků...“

Ve stejném „duchu“ se vyjadřuje i Petra: „Musím dokonale znát svou cílovou skupinu, musím znát její specifika. To považuji za jeden z vůbec nejdůležitějších bodů při tvorbě vzdělávacího kurzu. ...Pořád se motám okolo cílové skupiny, ale jinak to nejde, její poznání je alfou a omegou pro realizaci úspěšného vzdělávacího kurzu.“

Kategorie č. 2: Role zadavatele

Nejvýznamnějším faktorem, který lektor musí vždy při tvorbě vzdělávacího kurzu zohlednit, je zadavatel. Na základě jeho poptávky je kurz tvořen a lektori se přizpůsobují jeho požadavkům. Někdy je zadání stanovené pouze tématem, jindy podpořené osnovou a velmi zřídka podrobnějšími tématy či konkrétním obsahem.

Květoslava: „Vždy se zaměřím na téma a osnovu kurzu, který dostanu od zadavatele.“

Jedním z důležitých faktorů pro lektora je, jak říká Martina, i poptávka (zadání), kterou obdrží: „...lektor pak vychází z jasně dané osnovy vycházející z projektu nebo jen z nekonkrétně zadaného tématu, jako např. finanční gramotnost, právní minimum, sociální dovednosti atd.“

Radka se ve své praxi setkala vždy jen s kurzem na základě poptávky: „Základní osnova je dána realizátorem kurzu, já ji rozpracuji do podrobnějších částí...“

Podobně Petra velmi často tvoří kurzy na základě poptávky: „Ve většině případů je rozhodující poptávka a přání zadavatele...“

Mirka se snaží navíc udržovat kontakt se zadavatelem v průběhu celé tvorby kurzu: „Snažím se vždy zjistit od zadavatele co nejvíce informací...# komunikuji s ním pravidelně, když kurz tvořím.“

Výzkumná otázka č. 2: Jak lektor vnímá jednotlivé fáze tvorby vzdělávacího kurzu?

Při hledání odpovědí na otázky týkající se lektorova subjektivního vnímání jednotlivých fází v procesu vytváření vzdělávacího kurzu byly rozpoznány klíčové oblasti. Ty byly následně utříděny do tří kategorií: důležitost, náročnost, příjemnost a zajímavost.

Kategorie č. 1: Důležitost

Prvotní oblastí, kterou lektori při dotazování zmiňovali, byly klíčové kroky. Odpovědi respondentů Radky, Květoslavy, Martiny i Mirky se ve vnímání nejdůležitější fáze při projektování vzdělávacího kurzu značně odlišovaly.

Radka přikládá význam počáteční fázi: „...jako jednu z nejdůležitějších částí vnímám úvodní část, kdy se účastníci seznamují mezi sebou i s cílem kurzu a uvědomují si přínos výuky pro svůj pracovní či soukromý život.“ A dále dodává: „...každá fáze je něčím důležitá...& důležitost jednotlivých fází se často pozná až při samotné výuce.“

Květoslava zdůrazňuje zohlednění individuality účastníků: „Vždy je potřeba program zpracovat tak, aby každý z účastníků měl možnost tematiku pochopit. Jiným způsobem budu komunikovat s lidmi, kteří jsou zaměstnaní, jinak s lidmi, kteří jsou bez práce, jinak s chlapci z výchovného ústavu, jinak se seniory v domově důchodců, jinak s lidmi se základním vzděláním a jinak s lidmi s vyšším vzděláním.“

Důležitost přínosu kurzu naopak vyzdvihuje Martina: „... zásadním pravidlem je zohlednění přínosu obsahu kurzu pro skupinu absolventů.“ Zmiňuje také peníze jako zásadní limitující prvek: „Jedním z neopomenutelných faktorů při tvorbě vzdělávacího kurzu je také zadavatel kurzu a s tím související finanční rozpočet...“

Mirka směřovala svou odpověď ke vztahu s účastníky a odpovídá: „Jako velmi důležitý vidím fakt, že pokud má být práce efektivní, je důležité zaměřit se především na odbourání bariér.“ Jako jediná taktéž přisuzuje důležitost celkové atmosféře: „Dále se vždy snažím dbát na úpravu, přípravu prostředí (osvětlení, rozestavení stolů, flipchart, PC, dataprojektor).“

S Petrou se Mirka, Radka, Martina i Květa shodly na významu znalosti cílové skupiny. Petra: „To považuji za jeden z vůbec nejdůležitějších bodů při tvorbě vzdělávacího kurzu. Musím dokonale znát svou cílovou skupinu, musím znát její specifika.“

Mirka se vyjadřuje v obdobném smyslu: „...dobře vědět, koho budu vzdělávat, zkrátka znalost účastníků, tedy cílové skupiny, a přizpůsobit jí obsah, jo, to je alfa a omega.“

Radka potvrzuje názor a dodává že: „...v první řadě je to cílová skupina. Správná identifikace účastníků, jejich věk, vzdělání, pracovní zkušenosti, ale i očekávání a další.“

Stejně se konkrétněji vyjadřuje i Martina: „*Nejdůležitějším faktorem při tvorbě vzdělávacího kurzu je zohlednění cílové skupiny. Tím je myšleno, o jaké klienty kurzu se bude jednat (věk, vzdělání, sociální zázemí, předpokládaná inteligence.*“

Květa stejně jako její kolegyně shodně odpovídá: „*Je nutné si uvědomit, jakou cílovou skupinu před sebou budu mít...*“

Kategorie č. 2: Náročnost

Náročnost konstruování vzdělávacího kurzu vnímají respondenti ve dvou kontrastních rovinách, a to nejtěžší a nejlehčí fáze. Kroky, které jsou pro lektory nejvíce komplikované, se u Mirky, Petry, Martiny, Květoslavy i Radky liší. Některé prvky ovšem respondenti uvádějí shodně. Petra a Radka zdůrazňují cílovou skupinu. Mirka, Petra a Martina se poté shodují na obsahové náplni kurzu.

Petra uvádí hned několik oblastí, které shledává obtížnými, hovoří zejména o uspokojení cílové skupiny: „*Čím může být cílová skupina různorodější, tím se hůře připravuje na kurz a je těžší celou cílovou skupinu kurzem uspokojit.*“ Dále také o její motivaci: „*Motivovaná cílová skupina je sice zdánlivě pro lektora lepší, ale má zase výrazně větší očekávání a je složitější u této skupiny uspět.*“

A to potvrzuje i Radka: „*V první řadě je to cílová skupina, kterou je nejnáročnější uspokojit a vyhovět jejím požadavkům.*“

Zajištění logické návaznosti a souvislosti jednotlivých částí a fází kurzu je nejvíce náročné pro Mirku: „*Nejobtížnější je pro mě, aby fáze byly navazující a zároveň mezi sebou propojeny.*“

Pro Petru je současně komplikované zabezpečit, aby byl kurz pro účastníky lákavý: „*... jestli je kurz pro klienty moc složitý, či jednoduchý, jestli jim je srozumitelný a podává jim přínosné informace vhodnou a zajímavou formou.*“

Názor Mirky a Petry podporuje i Martina, která jej shrnuje: „*Jednou z nejtěžších fází při přípravě vzdělávacího kurzu je vždy vypracování náplně k dané osnově...Nabízí se vytvoření obsahu příliš nekonkrétního, nebo naopak velmi složitého, informacemi nabitého ...# Dále musí lektor brát na zřetel náročnost a komplexnost informací.*“

Nezbytný a velmi pracný proces představuje také rešerše dostupných informačních zdrojů z odborné literatury a dalších výukových materiálů. Petra: „*...analýza dostupných*

vzdělávacích materiálů a porovnání, zdali dostupné materiály pokrývají vzdělávací potřeby cílové skupiny... Nesmím zapomenout na strukturu vzdělávacích materiálů, a zda poskytují vzájemně propojené informace a všechna důležitá fakta.“

Stejně tak Květoslava: *„K jednotlivým tématům si vyhledávám odbornou literaturu. @Mám už slušně vybavenou knihovnu@.“*

Martina nezapomněla ani na užitek získaných znalostí a dovedností: *„Je nutné nalézt vyváženost s ohledem na efektivnost využití informací v praxi.“*

Radka jako jediná navíc doplňuje význam zadavatele: *„Dále je to zadavatel, je často obtížné od něho zjistit, co je předmětem jeho činnosti, proč kurz pořádá, co od něj očekává...“*

Oproti obtížným úsekům konstruování vzdělávacího kurzu komentovali respondenti i ty vnímané jako snadné. Pozoruhodné je, že názory Martiny, Petry, Mirky, Radky i Květoslavy byly totožné. Nejjednodušší pocitují samotný závěr kurzu zahrnující závěrečné opakování a shrnutí, evaluaci a diskusi.

Martina: *„Nejlehčí fází při přípravě kurzu se jeví jeho samotný závěr. Ve většině případů se jedná o shrnutí již probraného materiálu a závěrečnou diskusi s klienty.“*

Petra: *„Pro mě je to rozhodně závěrečná fáze kurzu, kdy máme vše za sebou a všichni si můžeme „oddechnout“ @. Vždy zakončuji diskusi a v příjemném duchu.“*

Mirka: *„Když už máme vše probrané a blížíme se do finále. Podáváme si vzájemně zpětnou vazbu a hovoříme o tom, co nám kurz dal.“*

Radka: *„Jednoznačně finále a poslední hodiny kurzu. Snažím se zde dát větší prostor účastníkům k diskusi a jejich otázkám.“*

Květoslava: *„Nejlehčí z mého pohledu lektora vnímám závěr kurzu. Zpravidla zadávám účastníkům praktická cvičení a rozvíjím diskusi, která jim umožní vyměnit si zkušenosti nebo úhel pohledu. Hodina je tak v jejich režii a já jsem pouze pozorovatel či usměrňovatel, nikoliv aktivní činitel. Jo, to si užívám@.“*

Kategorie č. 3: Příjemnost a zajímavost

Poslední identifikovanou kategorií na základě pocitů lektorů je nejpříjemnější a nejzajímavější fáze celého procesu tvorby vzdělávacího kurzu. Zde byly odpovědi velmi různorodé díky subjektivnímu vnímání každého respondenta.

Vkládání vlastních nápadů a zkušeností uvedla jako nejvíce sympatické Petra: „Nedílnou součástí, a pro mě tou nejpříjemnější, je dotváření a šperkování kurzu a vkládání vlastních nápadů.“

Samotná komunikace s účastníky, diskuse ať už řízené, či volné, a celková interakce s nimi jsou nejvíce zábavné pro Martinu: „Pro mě je zábava, když s klienty vedu diskusi. Říkáme si naše zkušenosti ze života, radíme si navzájem, a vytváříme tak sami vlastně obsah, který každý obohacuje.“

Nejrůznější formy her jako zábavný a osvěžující prvek kurzů ještě dodává Květoslava: „Snažím se vždy své účastníky do výuky vtáhnout. @Takže Komenského heslo „Škola hrou“ využívám ve svých výukových programech@.“

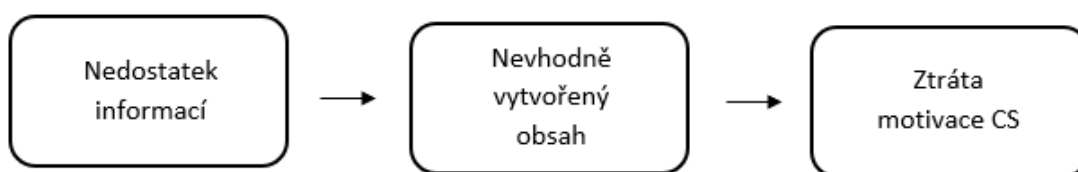
Na hry navazují i respondentky Radka s Mirkou, které je ovšem řadí na začátek, kdy se s účastníky seznamují. Radka: „Mě velice baví, když si v úvodu každého kurzu s účastníky sedneme a představujeme se formou her.“

Mirka: „Každý kurz začínám seznamovacím kolečkem, kde mě zajímá, čím klienti ve svém životě prošli, jaké jsou jejich záliby. Tato fáze mně je vskutku záživná.“

Výzkumná otázka č. 3: Jaké oblasti shledává lektor nejvíce problematické při tvorbě vzdělávacího kurzu?

Konstruuje-li lektor vzdělávací kurz, setká se i s konkrétními kroky, které mu činí potíže a jsou jím pocíťovány jako problematické. Při rozhovorech a objevování těchto komplikovaných oblastí vyvstaly tři kategorie, jejichž východiskem byly odpovědi dotazovaných lektorů: informace, obsah a motivace. Tyto tři úrovně se vzájemně prolínají a ovlivňují. Z nedostatečných informací není schopen lektor vytvořit kvalitní a adekvátní obsahovou náplň kurzu, čímž neuspokojí potřeby účastníků a způsobí ztrátu jejich motivace k učení se, viz obrázek 13.

Obrázek 13: Vztah problematických oblastí vzdělávacího kurzu



Zdroj: vlastní zpracování

Kategorie č. 1: Informační nedostatek

Téměř každý kurz, který lektoři připravují, je tvořen na míru na základě poptávky a požadavků zadavatele. Pokud nejsou ovšem veškeré podrobnosti dostatečně komunikovány, může dojít k nejasnostem a následným krizovým situacím. Mirka: „*Největší riziko je podcenění komunikace se zadavatelem a špatně vytvořený vzdělávací plán.*“

Tento názor potvrzuje i Martina: „*Největší riziko při tvorbě kurzu úzce souvisí s tím, že budu mít od zadavatele stanovené pouze obecné téma kurzu a nebudu mít dostatek podrobnějších informací.*“

Shodného názoru je též Radka: „*Protože připravuju kurz zadavatele, # je vždy riziko, že nebudu znát jeho přesné požadavky.*“

Nedostatek informací týkající se cílové skupiny je krizový moment pro Petru i Květu. Petra: „*Často od zadavatele nemám žádné podrobnosti o tom, koho budu vůbec školit. Jejich věk, předchozí pracovní zkušenosti, motivaci ke vzdělávání, nic.*“

A Květa dodává: „*Ano, je opravdu těžké tvořit kurz, když nevím, pro koho. Nemohu si účastníky představit a reagovat na jejich individualitu.*“

Fakt, že je účastník, obecně cílová skupina, klíčový prvek, byl několikrát diskutován. Co nejpodrobnější analýza, tedy dostatek informací, přináší užitek nejen účastníkům samotným, ale i lektorovi. Kurz bude efektivní, zajímavý, přínosný pro vzdělávané a zároveň tu bude možnost kvalitní přípravy vzdělavatele.

Petra: „*Pořád se motám okolo cílové skupiny, ale jinak to nejde. Její poznání je alfou a omegou pro realizaci úspěšného vzdělávacího kurzu.*“ Kvalita a efektivita kurzu je dle Petry závislá právě na dobré znalosti vzdělávaných: „*Čím lépe poznám své posluchače a poznám jejich specifika, motivaci, přání, současně znalosti, očekávání a tak dále, tím lépe pak mohu vytvořit lepší, efektivnější a užitečnější kurz.*“

Kategorie č. 2: Obsah

Obsahová náplň kurzu by ideálně měla být koncipována tak, aby splňovala požadavky zadavatele, respektovala individualitu účastníků, byla zajímavá, srozumitelná s logickou návazností. Květoslava: „*Dávám si pozor na to, aby program byl pro účastníky zajímavý, aby byl srozumitelný, aby ho vtáhl a zcela nenásilným způsobem jej zaktivizoval.*“

I když se lektor snaží navrhnout obsah způsobem lákavým pro účastníky, může se setkat s neúspěchem, jako v případě Marty: *„Stanovím-li co nejpřesnější obsah, i přesto se naskýtá možnost, že náplň kurzu nebude pro klienty zajímavá a bude bez zpětné vazby.“*

Mirka problém obsahu konkretizuje: *„Nejvíce problematické z mého pohledu je výběr témat a přizpůsobení obsahu tak, aby obsah byl pro klienty zajímavý, aby v kurzu získal nové, důležité informace a nabyli nové kompetence.“*

I Radka se svými kolegyněmi souhlasí, přičemž vyzdvihuje efekt kurzu, který se projeví až po jeho ukončení: *„Je obtížné zajistit, aby obsah kurzu přinesl účastníkům nové poznatky, dovednosti i třeba zkušenosti, které využijí ve své praxi.“*

Sdílený názor spolupracovnic nevyvrátila ani Petra. Ta se dokonce setkala s účastníky, kteří kurz opustili, protože pro ně nebyl přínosný: *„Určitě je složité navrhnout kurz, který bude poskytovat informace zábavnou formou tak, aby se lidé nenudili nebo neodbíhali.“*

Kategorie č. 3: Motivace

Poslední obtížnou kategorií je motivace účastníků vzdělávacího kurzu. Je zapotřebí, aby každý účastník znal své motivy ke vzdělávání. Petra: *„Každý musí znát své proč. Jinak to nemá smysl.“*

Martina, Mirka a Radka označily za problematické, není-li jejich účastník dostatečně motivován. Martina: *„Když účastník nevidí důvody svého vzdělávání, neví, proč se vzdělává, co mu to přinese, bývá často znuděný a demotivovaný jakkoliv se snažit. Je těžké s takovým člověkem pracovat.“*

Mirka se vyjadřuje obdobně: *„V každém kurzu se najde někdo, komu chybí motivace. Je pro mě velmi náročné a není to lehká cesta pomoci takovému jedinci jeho motivaci zase najít.“*

Radka: *„Motivace účastníků, to je to, co dokáže kurz buď zpříjemnit a vytvořit ho plný bohatých diskusí a poznatků, anebo ho totálně zničit pochmurnou a nepříjemnou atmosférou.“*

Na vliv prostředí a atmosféry navazuje Květa, která dodává: *„Je potřeba v kolektivu udržovat dobrou náladu a atmosféru. Pak se klienti na program těší a na konci bývají smutní, že to tak rychle uteklo.“*

Výzkumná otázka č. 4: Jak lektor pozná, že vzdělávací kurz má dobře stanovené cíle?

Cíl představuje konečný bod, ke kterému by měl lektor s účastníky směřovat a kterého by měli v ideálním případě v závěru kurzu společně dosáhnout. Popisuje záměr vzdělávacího kurzu a lektor se dle něho orientuje při jeho plánování a přípravě. Z výsledků rozhovorů bylo patrné, že respondenti ověřují správnost výukových cílů až v momentě, kdy kurz probíhá, či je ukončen. Z těchto údajů byly identifikovány významové kategorie: průběžná zpětná vazba a evaluace. Kategorie na sebe postupně navazují a je možné je v rámci jednoho kurzu obě použít.

Kategorie č. 1: Průběžná zpětná vazba

Průběžná zpětná vazba je z hlediska času prvním způsobem, pomocí něhož lektoři zjišťují správně definované vzdělávací cíle kurzu. Uskutečňuje se během celého procesu realizace výuky. Mirka: *„Správně stanovené cíle poznám tak, že dostávám od mých účastníků zpětnou vazbu. A to vlastně neustále od samého začátku až k závěru kurzu.“*

Nejběžnějším způsobem, jak získat zpětnou vazbu, je interakce s účastníky, zejména přímá komunikace. Martina: *„Dobře stanovené cíle lektor zjišťuje na základě zpětné vazby, hovoříme zde o přímé komunikaci klienta s lektorem.“*

Stejného názoru je i Radka, která tuto diskusi zařazuje v pravidelných intervalech: *„Zjistím to tak, že průběžně účastníci hodnotí jednotlivá témata. Dávám jim prostor vždy po probrání určitého tematického úseku.“*

Květoslava s Petrou zohledňují mimo přímé komunikace neverbální komunikaci klienta, která jim poskytuje taktéž velmi vzácnou podobu zpětné vazby. Květoslava: *„Že byly cíle dobře stanoveny, zpravidla poznám z diskuse s klienty, ale všímám si i jejich další komunikace. Jak se tváří při mém výkladu, jak jsou usazeni, co při výkladu dělají s rukama a podobně.“*

Petra: *„Řekla bych, že to může být dost intuitivní, ale poznáte to i na jejich chování, když brouzdají očima po učebně, nevěnují vám pozornost, hrají si s rukama... Z toho chápu, že pro ně kurz není zajímavý a jeho cíle nejsou vhodně vytyčeny.“*

Kategorie č. 2: Evaluace

Evaluace je hodnocení realizované v závěru samotného kurzu. Účastník subjektivně hodnotí například práci lektora, celkový přínos kurzu, zázemí a technické vybavení

či právě naplnění jednotlivých cílů kurzu. Nejčastěji využívaným nástrojem je evaluační dotazník, což potvrzují Květoslava, Mirka, Martina, Petra i Radka shodně.

Květoslava: „*Hlavním ukazatelem jsou evaluační dotazníky, které používám při ukončení kurzu.*“

Mirka: „*Největší váhu má evaluace na konci kurzu. Zde se dozvím, zda byly cíle dobře stanoveny.*“

Martina: „*...v případě vzdělávacích kurzů často používám hodnocení kurzu – evaluaci. Většinou se jedná o anonymní dotazník.*“

Petra: „*Definitivně to poznám až na konci kurzu, kdy mi účastníci vyplní dotazník.*“

Radka: „*Poznám to v závěru kurzu, kdy pobíhá evaluace. Tu tvoří dotazníky, anonymní. Ty mi potvrdí, že prvotní cíl, to, co se měli naučit, se opravdu naučili.*“

Anonymita dotazníků má své opodstatnění, jak sděluje Květoslava: „*Dotazníky bývají anonymní, a to hlavně z toho důvodu, aby klienti hodnotili kurz bez obav, že budou kritizováni za své hodnocení.*“

Konkrétnější podobu evaluačního dotazníku doplňuje Martina: „*Obsahují soubor několika otázek, asi deset až patnáct, které obsahují konkrétní dotazy typu: srozumitelnost výkladu lektora, zda získané informace budou mít pro klienta využití v praxi, zda se dozvěděli to, co očekávali a tak dále.*“

Výzkumná otázka č. 5: Jaké metody vzdělávání lektori nejčastěji využívají?

Respondenti ve své lektorské praxi praktikují především dva druhy metod, slovní a aktivizační metody. Dle výpovědí respondentů byly vytvořeny i následující kategorie: slovní metody a aktivizační metody. Druhy uvedených metod lektor nikdy nevyužívá jednotlivě. Naopak vždy kombinuje kategorie za účelem dosažení co největší efektivity, kdy působením na co nejvíce smyslů je podporován celkový rozvoj.

Kategorie č. 1: Slovní metody

Nejfrekventovanějšími metodami v práci lektorů jsou jednoznačně metody slovní. Jejich výhoda spočívá v nejrychlejším přenosu požadovaných informací. Prvenství patří monologickým metodám, konkrétně přednášce, výkladu, vyprávění či vysvětlování. Z dialogických metod je nejpopulárnější diskuse.

Výklad či přednáška je základem teoretické části, který užívají Květa, Martina, Mirka, Radka i Petra shodně. Květoslava: „*Z mých používaných metod je určitě základem teorie můj výklad, má přednáška.*“

Martina: „*Přednášky tvoří většinu metod, který používám.*“

Mirka: „*Nejčastěji mé kurzy obsahují metody, jako jsou přednáška nebo výklad.*“

Radka: „*Vždy využívám přednášky, která je nejvýhodnější k předání teoretických poznatků.*“

Petra: „*Stěžejní část kurzů tvoří nějaké odborné informace, které mám účastníkům předat. Nejlepší způsob vidím prostřednictvím výkladu.*“

Své přednášky zaměřené zejména na teorii prokládají Květoslava, Petra i Martina podpůrnými prostředky a materiály. Květoslava: „*Osvědčilo se mi používání PowerPointové prezentace, kde uvádím vždy nejdůležitější body.*“

Petra: „*Aby můj výklad nebyl jen strohý, doplňuji ho někdy prezentací, jindy vytištěným textem a jindy zase nějakým úkolem k vyřešení.*“

Výhody doplňkových materiálů shrnuje Květa: „*Pokud je účastník kurzu má k dispozici i ve vizuální podobě, snadněji si fakta zafixuje do paměti. Navíc s PowerPointem se dají dělat různá ‚kouzla‘.*“

Slovní metody dialogické často zařazuje Mirka: „*Diskuse je v mé výuce důležitá, můžeme navzájem sdílet své znalosti, ale i třeba postoje a názory.*“

Při ověřování vědomostní úrovně účastníků volí dialogické metody také Martina: „*# Diskusi zařazuji vždy po ukončení nějakého tematického celku, kdy si zjišťuji, jaké nové znalosti účastníci získali.*“

Radka poté volí diskusi k zjištění úhlu pohledu posluchačů: „*Pokud probírám nějaké téma, ke kterému je vhodné, aby moji účastníci vyjádřili svůj názor, tak využívám diskuse.*“

Kategorie č. 2: Aktivizační metody

Nejen při vzdělávání dospělých hraje významnou roli jejich motivace a zájem. Aby účastníkům nepřišla výuka nudná, nezajímavá, je vhodné jejich aktivní zapojení. K tomu se využívají aktivizační metody. Současně podmiňují snazší nabytí a trvalejší uchování poznatků, protože je jedinec získal vlastní snahou.

Ve výuce lektorů jsou aktivizační metody poměrně nové, což sděluje Martina: „*V poslední době je nejpreferovanější a nejvíce osvědčenou aktivizační metoda výuky.*“ Martina také popisuje princip těchto metod: „*Klient kurzu není jen pouhým posluchačem, ale je pomocí konkrétních forem sám aktivně zapojen do dění kurzu.*“

Mirka využívá aktivizační metody pro zpestření svých kurzů: „*Svou výuku se snažím také oživit aktivizačníma metodama, hlavně teda didaktické hry.*“

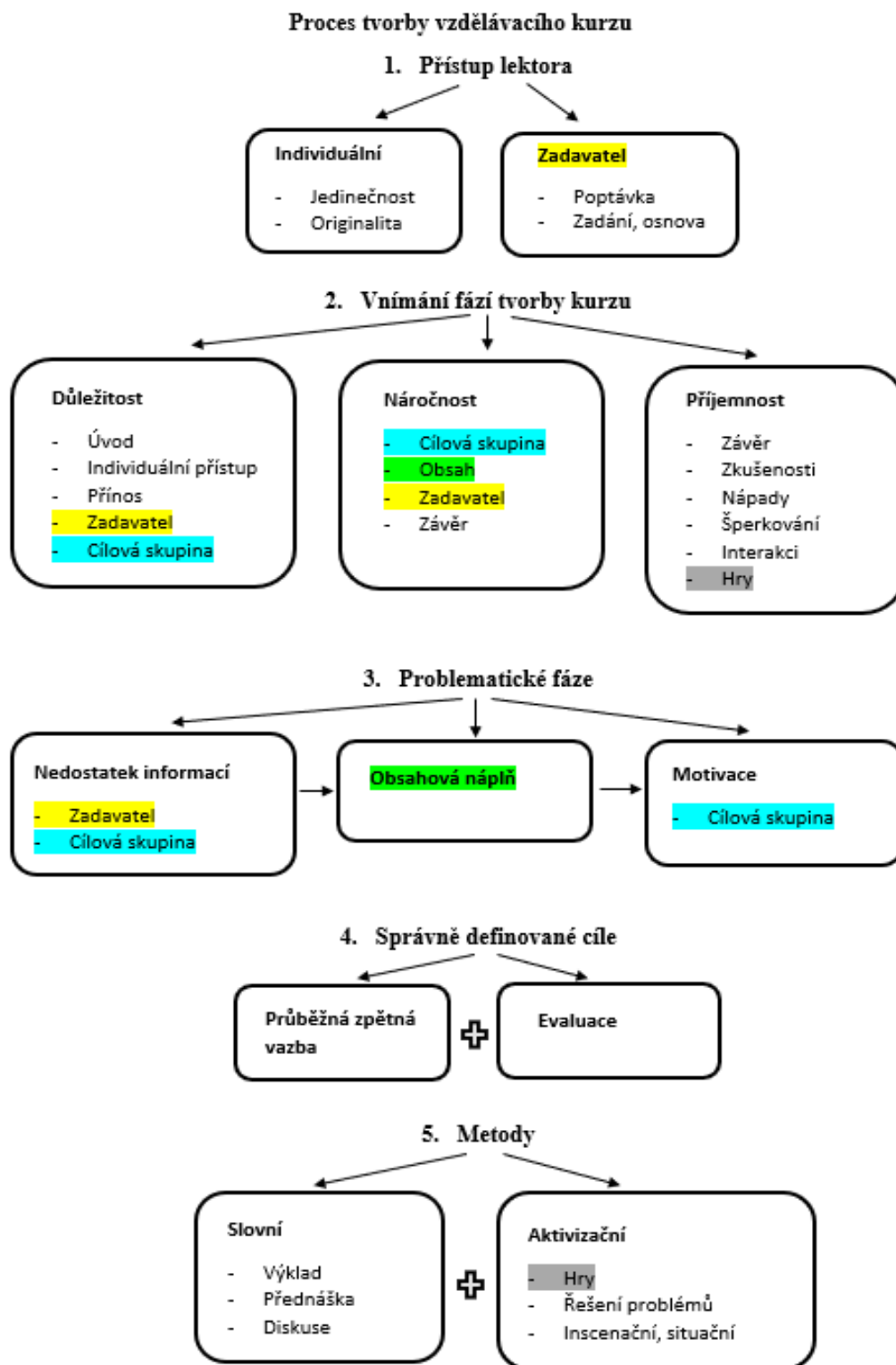
Ty zařazuje do svých programů i Květoslava: „*Snažím se vždy své účastníky do výuky vtáhnout. @Takže Komenského heslo „Škola hrou“ využívám ve svých výukových programech@. V úvodu kurzů využívám vždy brainstorming, takovou burzu nápadů, co kdo ví a zná...# v průběhu pak třeba heuristické metody či řešení nějakých problémů.*“

Řešení problémů jako aktivizační metodu využívá Radka: „*Ráda nechám své klienty také samostatně přemýšlet, proto si vždy připravím nějaký problém, nad kterým se musí zamyslet a aktivně ho řešit.*“

Širokou paletu nejrůznějších metod k aktivizaci účastníků kombinuje Petra: „*Aktivizační metody jsou v každém případě zásadní. Aplikuji například inscenační metody, heuristické metody, taky situační a metody řešení problémů. No a nejoblíbenější mám brainstorming, hlavně na začátku nových témat.*“

Jak bylo několikrát diskutováno výše u výsledků výzkumu, vytvořené kategorie jsou provázané a ovlivňují se navzájem. Současně se jednotlivé kategorie a v nich obsažené indikátory opakují a doplňují i napříč výzkumnými otázkami. Veškeré jednotlivé kategorie a jejich korelace při tvorbě vzdělávacího kurzu vyjadřuje obrázek 14.

Obrázek 14: Schéma vztahů jednotlivých kategorií



Zdroj: vlastní zpracování

8 Diskuse

Výsledky výzkumu otevírají prostor k debatě. V následujících odstavcích budou diskutována témata týkající se výběru výzkumného vzorku, překvapujících zjištění a dalších možných oblastí zkoumání této problematiky.

Výzkumný vzorek je specifický zejména tím, že všichni respondenti jsou ženského pohlaví. Zajímavá by mohla být zjištění, zda by se odpovědi respondentů lišily a v jaké míře, bylo by mezi nimi zastoupené i opačné, tedy mužské pohlaví. Dle dat Českého statistického úřadu není totiž převaha žen v profesi lektora významně dominantnější. Zastoupení žen, tedy lektorek, tvoří 57 % a mužů lektorů 43 % (Úřad vlády ČR, 2020, s. 6). Prvotním záměrem práce bylo pro výzkumná šetření získat respondenty z více vzdělávacích organizací, a tudíž i zastoupení obou pohlaví. Tuto skutečnost ovšem vzhledem ke světové pandemii a omezení styku osob nebylo možné realizovat. Výzkumný vzorek byl sestaven z lektorů organizace EDUVŠEM, kde osobně působím jako externí lektor, a tudíž bylo možné se s respondenty setkat individuálně a za dodržení všech vládních opatření. Optimálním rozšířením a pokračováním výzkumu by bylo zahrnutí lektorů z různých vzdělávacích organizací, různého věku, pracovních zkušeností a pohlaví.

Po prostudování výsledků výzkumu bylo pro mě nejvíce překvapující zjištění, jaké metody lektori nejčastěji využívají ve svých vzdělávacích kurzech. Na základě výpovědí respondentů jsou nejpoblárnější metody slovní, zejména výklad. Dále jsou hojně užívané aktivizační metody v čele s didaktickými hrami. Takto vedená výuka mi evokuje citelnou podobnost s tradičními vzdělávacími organizacemi školského vzdělávacího systému. Výuková učebna, každý účastník má své místo u pracovního stolu. Lektor stojí v čele třídy, u tabule či flipchartu. Předává teoretické poznatky formou výkladu, který občas podpoří prezentací v MS PowerPoint. Účastníci jsou převážně pasivními posluchači. Po dokončení tematického celku nastává čas na aktivizaci účastníků a strohý výklad je doplněn aktivitou, například hrou či určitým úkolem. Osobně bych předpokládala, že lektori budou v tomto ohledu více kreativní a budou více zapojovat účastníky. Dospělý jedinec je osobnost s bohatou vlastní zkušeností, kterou může program významně obohatit. Lektor by měl k účastníkům přistupovat jako k sobě rovným partnerům, nikoliv podřazeným studentům. Díky těmto zjištěním se vykryštoval nový nezamýšlený účel práce, kdy může posloužit lektorům zkoumané organizace jako zpětná vazba a inspirace pro zdokonalení.

V období, kdy byla práce koncipována, a i nyní, kdy je dokončována (červenec 2020 až březen 2021), vládne ve světě pandemie spojená s virem COVID-19 a v České republice je vyhlášen nouzový stav. Tato skutečnost se odráží nejen ve vzdělávání, kde způsobuje značné komplikace a omezuje jeho prezenční formu. Aktuálně na základě usnesení vlády č. 217 ze dne 26. února 2021 se zakazuje v jeden čas přítomnost více než 10 osob (AIVD, 2021). Většina zaměstnavatelů na doporučení vlády nechává své zaměstnance pracovat z domova, na tzv. home office. Vzdělávací akce a zkoušky, kterých se netýká výjimka, není možné realizovat, tudíž ani firemní vzdělávání pracovníků. Dosud není nikomu stále jasné, jak dlouho veškerá opatření budou trvat. Je ovšem klíčové, aby vzdělávání kontinuálně trvalo. Před organizacemi tak stojí velká výzva, jak v době koronaviru vzdělávání uchopit. Organizace musí hledat jiné vhodné nástroje, jak vzdělávání převést do formy online a domů k zaměstnancům. Tento nelehký úkol, tedy převést vzdělávání do online prostředí a přizpůsobit distančním podmínkám, stojí i před samotnými lektory. Zde se otevírá prostor pro další empirické šetření. Zajímavé by v tomto případě bylo výzkum zopakovat za nějaký čas, kdy bude několik distančních kurzů realizováno, a pozorovat, zda v práci lektorů nastaly nějaké změny. Především je žádoucí změna výukových metod vzdělávání, ale velkou roli bude hrát i využití informačních a komunikačních technologií a obecně schopnosti a zkušenosti lektorů s ICT. Také jindy lektory vnímané příjemné a zábavné fáze se v prostředí online mohou změnit v problémové. Nicméně hlavní otázkou stále zůstává, jaký význam vzdělávání a rozvoji svých pracovníků připisují samotné organizace a zda i za těchto ztížených podmínek budou ochotni do této oblasti investovat.

Závěr

Vzdělávání je jedním ze základních předpokladů kvalitního života každého jedince. Stává se tak celoživotním procesem umožňujícím jedincům zůstat atraktivní a aktivní na trhu práce. Bouřlivý vývoj trhu práce s sebou přináší nové požadavky, které ani snaha o předávání aktualizovaných poznatků žákům a studentům středních či vysokých škol nedokáže zabezpečit uspokojující výbavu do světa práce a k rozvoji kariéry. Důsledkem této situace je nutná praktická reakce organizací. Fenomén firemní vzdělávání tak představuje efektivní nástroj k získání všech potřebných znalostí, dovedností, kompetencí a zkušeností nutných k výkonu určité pracovní pozice. Adekvátně vytvořený vzdělávací plán, reagující na identifikované potřeby organizace a pracovníků, zabezpečený odborným vzdělavatelem, je nepopíratelnou nezbytností.

Cílem práce bylo optikou lektora dalšího vzdělávání analyzovat proces tvorby vzdělávacího kurzu a v tomto ohledu nejen diskutovat teoretická východiska a obohatit současné pole praxe, ale také podnítit ke zkvalitnění tohoto procesu a nastínit možné oblasti budoucího zkoumání.

V diplomové práci se zdařilo z odborných informačních zdrojů vymezit problematiku vzdělávání a rozvoje pracovníků v kontextu firemního vzdělávání a koncepce řízení lidských zdrojů. Definováno bylo v této souvislosti další vzdělávání jako součást fenoménu celoživotního vzdělávání. Detailnější pozornost byla věnována metodám rozvoje a vzdělávání pracovníků. Veškeré cíle diplomové práce se podařilo naplnit i zodpovědět na všechny výzkumné otázky. Popsané výzkumné šetření je pouze vzhledem do problematiky tvorby vzdělávacího kurzu z pohledu lektora. Přesto ukazuje některé zajímavé tendence, které by bylo vhodné prozkoumat na větším vzorku a dalšími způsoby, jak je popsáno v diskusi. Současně jsou v práci také nalezená doporučení pro zkvalitnění praxe lektorské práce.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 13. vydání. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5258-7.

ARMSTRONG, Michael, 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 80-247-0469-2.

BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. Management studium (Alfa Nakladatelství). ISBN 978-80-87197-12-7.

BARTOŇKOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.

BENEŠ, Milan, 1997. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-542-6.

HARRISON, Rosemary. *Learning and Development*. 5th ed. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2009. 400 s. ISBN 978-1-84398-216-6.

HORALÍKOVÁ, Marie, 2006. *Personální řízení*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta. ISBN 978-80-213-1585-3.

HOTÁR, Viliam, 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých, andragogika – Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství. ISBN 80-08-02814-9.

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

KOCIANOVÁ, Renata, 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.

KOCIANOVÁ, Renata, 2012. *Personální řízení: východiska a vývoj*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3269-5.

KOUBEK, Josef, 1995. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-01-8.

KOUBEK, Josef, 2007. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3.

- KOUBEK, Josef, 2015. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, ISBN 978-80-7261-288-8.
- LANGER, Tomáš, 2016. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0093-4.
- MŠMT, 2001. *Memorandum o celoživotním učení (Pracovní materiál Evropské komise, listopad 2000)*. Praha: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT, 2007. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-2218-2.
- MÜHLEISEN, Stefan a Nadine OBERHUBER, 2008. *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Praha: Grada. Praxe & kariéra. ISBN 978-80-247-2662-5.
- MUŽÍK, Jaroslav, 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.
- PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2014. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-858-3460-X.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THELENOVÁ, Kateřina, 2014. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4309-6.

TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, Michaela, 2009. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-80-8.

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ, 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-1904-7.

Odborné články

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava, 2017. Co je to mentoring. *Firemní vzdělávání* [online]. Praha, 1(6), 13 [cit. 2021-03-27]. ISSN 2533-6479. Dostupné z: https://69e10101-0959-4deb-9f27e8fcfd82dff1.filesusr.com/ugd/4ca6e5_43b8b7af1dca4135aab2af581545d670.pdf

GLASER, Barney G. a Judith HOLTON, 2004. Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Social Research: Sozialforschung* [online]. FQS, 5(2), 231–247 [cit. 2021-03-05]. DOI: urn:nbn:de:0111-opus-56726. Dostupné z: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1316>

Internetové zdroje

AIVD, 2021. *Pandemie COVID19 a situace ve vzdělávání dospělých* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/cz/article/covid-19-realizaci-zkousek-dle-zak-179/2006-sb/>

Management Mania, 2019. *Zaměstnanec (Employee)* [online]. [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/zamestnanec>

MATOUŠ, Zdeněk, 2014. Podnikové vzdělávání v České republice. *LIGS University* [online]. Praha: ©LIGS University [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://www.ligsuniversity.cz/cs/blogpost/podnikove-vzdelavani-v-ceske-republice>

Národní vzdělávací fond, 2000. *Memorandum o celoživotním učení* [online]. [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

PALÁN, Zdeněk, 2014. Vzdělávací projekt. In: *Andromedia.cz* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vzdelavaci-projekt>

SVOBODOVÁ, Zuzana, 2020. *Základy metodologie výzkumu (kvalitativní výzkum)* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://futurebooks.cz/books/zaklady-metodologie-vyzkumu-kvalitativni-pristupy/?/obalka/>

Úřad vlády ČR, 2020. *Zpráva za rok 2019 o rovnosti žen a mužů* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky [cit. 2021-03-27]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Zprava---shrnuti--online.pdf>

Seznam příloh

Příloha A: Rozhovory	I
----------------------------	---

Přílohy

Příloha A: Rozhovory

Ukázka transkripce klíčových částí prvních dvou výzkumných otázek z rozhovoru s lektorem dalšího vzdělávání.

Pseudonym respondenta: Květoslava

Datum realizace rozhovoru: 8. 12. 2020

Délka celého rozhovoru: 24 minut

Tazatel: „*Jakým způsobem postupujete při tvorbě vzdělávacího kurzu?*“

Květoslava: „Ke každému kurzu přistupuji samostatně. Každý kurz připravuji samostatně. Je to velice důležité ke každému takto přistupovat a zpracovávat. Protože pro mě to pak ani není stereotyp, nedělám pořád to stejné dokola, ale vždy něco nového. Abych neodbíhala...Vždy se zaměřím na téma a osnovu kurzu, kterou dostanu od zadavatele. Podrobně si nastuduju, jaké informace mi poskytl, jak moc podrobně je kurz zadán...Také mě zajímá cílová skupina, protože jinak bude vypadat kurz, i když má stejné téma, pro zaměstnance, nezaměstnané, pro maminky na mateřské dovolené nebo osoby 50+. No, tak k tomu tedy přistupuji, žádné specifické pravidelné kroky nedodržuji, nemám ani pevně stanovenou nějakou osnovu, to ne. Já ráda tvořím vždy něco nového, vylepšeného, ozvláštěného@.“

Tazatel: „*Jak vnímáte jednotlivé fáze tvorby vzdělávacího kurzu?*“

Květoslava: „Hmm, to je zajímavá otázka. To se musím zamyslet. No, určitě to vnímám tak, že je důležitá rozhodně cílová skupina, ta ovlivňuje vlastně celý kurz. Takže se snažím vycházet z jejich individuálních vlastností a požadavků. To je určitě to nejdůležitější. Vždy je potřeba program zpracovat tak, aby každý z účastníků měl možnost tematiku pochopit. Jiným způsobem budu komunikovat s lidmi, kteří jsou zaměstnaní, jinak s lidmi, kteří jsou bez práce, jinak s chlapci z výchovného ústavu, jinak se seniory v domově důchodů, jinak s lidmi se základním vzděláním a jinak s lidmi s vyšším vzděláním. Abych to shrnula

a nezamotala se do toho@. Je nutné si uvědomit, jakou cílovou skupinu před sebou budu mít...to vnímám jako zásadní.“

Doplňující otázka

Tazatel: *„Rozlišujete fáze, které vnímáte jako obtížné nebo ty, které jsou pro Vás nejvíce zajímavé?“*

Květoslava: „Nejnáročnější asi nevím...#Určitě je náročné, aby kurz měl nějakou odbornou odpovídající úroveň. K jednotlivým tématům si vyhledávám odbornou literaturu. @Mám už slušně vybavenou knihovnu@. Ale naopak mě napadá, co je pro mě takové, jak bych řekla, nejsnazší? Nejlehčí z mého pohledu lektora vnímám závěr kurzu. Zpravidla zadávám účastníkům praktická cvičení a rozvíjím diskusi, která jim umožní vyměnit si zkušenosti nebo úhel pohledu. Hodina je tak v jejich režii a já jsem pouze pozorovatel či usměrňovatel, nikoliv aktivní činitel. Jo, to si užívám@. Po tom, co celý kurz více méně vedu a hodně v teoretických částech vykládám, tak si na konci vždy odpočinu nejen já, ale i moje hlasivky. No, a ještě ta zajímavá fáze, jak jste se ptala...Tak to jsou určité části, kdy se společně s účastníkama bavíme. Snažím se své účastníky do výuky vtáhnout. @Takže Komenského „Škola hrou“ využívám ve svých výukových programech@. Je to tedy pro mě nejen ozvláštňení výuky, ale je to také zábava. Takže nějaké pracovní listy, úkoly nebo hry.“