

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium
2005-2008

Veronika Šumová

Design vzdělávací aktivity ve firmě

Designing training in a company

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí práce:.....Doc. PhDr. Jaroslav Mužík. DrSc.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

27.6.2008

OBSAH:

<u>0. ÚVOD</u>	8
-----------------------------	----------

I. ČÁST: VÝCHODISKA DESIGNU VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY VE

<u>FIRMĚ</u>	10
---------------------------	-----------

1. Tři oblasti, které ovlivnily současný design podnikového

vzdělávání	10
-------------------------	-----------

1.0. Úvod	10
------------------------	-----------

1.1. Svět se mění	10
--------------------------------	-----------

<i>1.1.0 Úvod</i>	<i>10</i>
-------------------------	-----------

<i>1.1.1 Nové nároky na vzdělávání</i>	<i>11</i>
--	-----------

<i>1.1.2 Konec celoživotních zaměstnanců a zaměstnavatelů</i>	<i>12</i>
---	-----------

1.2 Nástup lidských zdrojů	13
---	-----------

<i>1.2.0 Úvod</i>	<i>13</i>
-------------------------	-----------

<i>1.2.1 Propojení strategických a personálních cílů firmy</i>	<i>14</i>
--	-----------

<i>1.2.2 Cyklus vzdělávání v organizaci</i>	<i>18</i>
---	-----------

<i>1.2.2.1 Identifikace vzdělávací potřeby</i>	<i>18</i>
--	-----------

<i>1.2.2.2 Design vzdělávací aktivity</i>	<i>19</i>
---	-----------

<i>1.2.2.3 Realizace vzdělávací aktivity</i>	<i>19</i>
--	-----------

<i>1.2.2.4 Vyhodnocení vzdělávací aktivity</i>	<i>20</i>
--	-----------

1.3 Argumenty pro pečlivé plánování vzdělávacích aktivit ve firmě	20
--	-----------

<u>II. ČÁST: DESIGN VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY VE FIRMĚ</u>	22
---	-----------

2. Kontext a společnost	22
--------------------------------------	-----------

2.0 Úvod	22
-----------------------	-----------

2.1 Organizační kultura	23
--------------------------------------	-----------

2.2 Zákon o vyvažování.....	24
2.2.1 Očekávání organizace.....	25
2.2.2 Očekávání účastníků.....	25
2.2.3 Boj o rovnováhu.....	26
3. Cíle.....	27
3.0 Úvod.....	27
3.1 Získání (skutečných) cílů.....	28
3.2 Formulování cílů.....	29
3.3 Hloubka cílů.....	31
3.4 Spor o postoje.....	33
4. Marketing a positioning.....	36
4.0 Úvod.....	36
4.1 Marketingový mix.....	37
4.1.1 Produkt/potřeby zákazníka.....	38
4.1.2 Cena/Náklady.....	40
4.1.3 Místo/Příležitost.....	41
4.1.4. Propagace/komunikace.....	42
4.2 Metoda AIDA.....	44
4.3 Vnitrofiremní komunikace.....	45
5. Logistika.....	47
5.0 Úvod.....	47
5.1 Didaktické formy.....	49
5.1.1 Distanční forma.....	49
5.1.2 Prezenční forma.....	50
6. Účastník.....	54
6.1 Úvod.....	54
6.1 Rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých.....	54
6.2 Typy účastníků.....	57
6.2.1 Extroverti x introverti.....	58

6.2.2 Nevěřící Tomášové a povolání rybáři.....	59
6.2.3 Logici a „srdcaři“	59
6.2.4 Plánovači a dobrodruzi.....	60
7. Didaktika.....	61
7.0 Úvod.....	61
7.1 Didaktické (vzdělávací) metody.....	63
7.1.1 On-the-job.....	63
7.1.2 Off-the-job.....	65
7.2 Vybrané poznatky z teorie učení.....	67
7.2.1 Co jim předat?.....	68
7.2.2 Vyvažování cílů v procesu skupinového učení.....	68
7.2.3 Zkušenostní učení.....	70
7.2.4 Kolísání pozornosti a křivka učení.....	73
8. Řízení designovacího procesu.....	75
<u>9. ZÁVĚR.....</u>	79
<u>SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....</u>	82
<u>PŘÍLOHA A: PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1.....</u>	84
<u>PŘÍLOHA B: PŘÍPADOVÁ STUDIE Č.2.....</u>	97

RESUMÉ

Základní otázka této bakalářské práce zní: „Jaké všechny aspekty by v rámci přípravy vzdělávací aktivity měl vzít školitel na vědomí, aby připravil efektivní kurz?“ Za tímto účelem mapuje nejdříve východiska designu vzdělávání ve firmě jak je známo dnes, ale především podrobně analyzuje šest takzvaných elementů designu: Kontext (Organizace), Cíle, Marketing a positioning, Logistika, Didaktika a Účastník. Cílem každé této části je jednak kompilace a kritické zhodnocení názorů odborných autorů, ale také zhodnocení přínosu daného elementu designu pro celý proces designu vzdělávání ve firmě. Závěrečná kapitola druhé části se pokouší o kompilaci získaných poznatků včene návrhu „Projektu vzdělávací aktivity“. Praktickou aplikaci zastupují dvě případové studie v přílohách A a B.

SUMMARY

The central question of this bachelor thesis is: „Which aspects should training designer keep in his mind in order to design an effective training?“ To answer this question this paper first tracks bases of contemporary corporate training design, but more importantly, analyses in detail six so-called elements of design: Context (Organization), Objectives, Marketing and Positioning, Logistics, Didactics and Participant. The aim of each of these sections is to compile and evaluate opinions and views of scientific authors on the element, but also to evaluate the element's contribution to whole process of training design. The final chapter of the second section attempts to compile all acquired knowledge in one piece and suggests a possible layout of „Training Project“. Two case studies, which can be found in supplement A and B, represent application of acquired to practice.

0. ÚVOD

Při volbě tématu své bakalářské práce jsem se řídila přáním, aby mi její zpracovávání přineslo co nejvíce nových pohledů a poznatků do mé budoucí praxe. Možná i díky svým zkušenostem práce jazykové lektorky mě z široké nabídky andragogiky a personálního řízení zaujalo právě firemní vzdělávání, a tak jsem se pokusila o komplexní popis a hodnocení aspektů, které hrají významnou roli v navrhování firemního vzdělávání.

Hned na úvodních stránkách se dotýkám významu společenských změn a přijetí přístupu Human Resources pro současnou podobu firemního vzdělávání. Rychlost vývoje donutila zaměstnance i zaměstnavatele myslet na vzdělávání jako na celoživotní proces. Moderně přejmenovaná HR oddělení zase zjistila, že pokud své lidské zdroje nebudou neustále zhodnocovat, nedokáží naplnit svou hlavní funkci a to zásobit organizaci lidmi s takovými vědomostmi, schopnostmi a dovednostmi, které umožní dosažení jejich cílů.

V Při zadávání tématu této práce jsem formulovala tuto základní otázku: „Jaké všechny aspekty by v rámci přípravy vzdělávací aktivity měl vzít školitel na vědomí, aby připravil efektivní kurz?“ Z důvodů popsaných v předchozím odstavci si myslím, že práci na podobné téma není nikdy dost. Již nyní vím, že se mi zcela určitě nepovedlo do této práce zahrnout všechny zmiňované aspekty, ale snažila jsem jich postihnout co nejvíce. Tím byla jasně daná orientace práce: zabývala jsem se tématem spíše v jeho šíři, než že bych se spouštěla do hlubin jednotlivých porobností. Často jsem se tedy z rozsahových a časových důvodů musela zastavit a použít oblíbenou větu vědeckých autorů, která mě svého času dokázala opravdu pobouřit, zvláště když se mi postavila do cesty při sledování obzvláště horké stopy: „... hlubší analýza, podrobnější výklad (atp.) překračují rámeček této práce.“ Nyní již alespoň chápu, proč se ve vědeckých textech vyskytuje tak často.

V krátké části uvozující tuto práci se věnuji, jak jsem již naznačila, popisu východisek současného designu vzdělávací aktivity. Dotýkám se nejnovějších změn ve společnosti, konceptu Human Resources a vzdělávacího cyklu v organizaci. Na závěr této

první části také uvádím několik zásadních důvodů pro systematické plánování vzdělávání ve firmě.

Druhá část práce se již věnuje samotnému designu vzdělávací aktivity. Kapitoly 2-7 mapují jednotlivé elementy designu, které jsem se rozhodla zařadit do této práce: kontext (společnost), cíle, marketing a positioning, účastník, logistika a didaktika. Kapitola 8 se v náčrtu snaží o zpětnou integraci těchto elementů, poté co jsem je pro účely zkoumání uměle rozdělila.

Pokus o praktickou aplikaci načerpaných poznatků lze nalézt ve dvou zpracovaných případových studiích ze společnosti Generali Pojišťovna a. s. v přílohách A a B. Zatímco první z nich se zabývá analýzou konkrétního školení z hlediska popsání elementů designu, druhá se věnuje spíše aspektům strategie a řízení vzdělávacího procesu.

Ráda bych na tomto místě poděkovala svému vedoucímu práce panu Doc. PhDr. Jaroslavu Mužíkovi. DrSc. za trpělivé a shovívavé vedení.

Ráda bych také poděkovala panu PhDr. Pavlovi Dittrichovi, CSc., panu Bc. Markovi Provazníkovi, paní Jaroslavě Křenkové, panu Štěpánu Kratochvílovi a paní PhDr. Magdaleně Nastuneakové za zpřístupnění materiálů potřebných k vypracování případových studií a za možnost účasti na tréninku Obchodních dovedností společnosti Generali Pojišťovna a. s.

POZNÁNKY K UŽITÝM POJMŮM:

-V zájmu stylistické úpravy a dosažení alespoň určité míry čtivosti této práce jsem rezignovala na teoretiky zdůrazňované nuance mezi „kurzem“, „školením“, „tréninkem“, „výcvikem“ či „vzdělávací aktivitou“ apod. a používám je víceméně ve stejném kontextu.

- pokud není uvedeno jinak používám termín „školitel“ jako ekvivalent anglického „designer“, tedy navrhovatel kurzu a pojem „lektor“ jako ekvivalent termínu „deliverer“, tedy toho, který vzdělávání účastníkům přímo „doručuje“

I. VÝCHODISKA DESIGNU VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY VE FIRMĚ

1. Tři oblasti, které ovlivnily současný design podnikového vzdělávání

1.0 Úvod

V této úvodní kapitole představuji tři základní východiska, která vnímám jako zásadní při formování současného systematického designu firemního vzdělávání. Několika slovy se snažím vystihnout podstatu společenských změn, prostor věnuji přístupu Human Resources a v závěru jmenuji několik argumentů pro systematické plánování vzdělávání z pohledu vzdělávacího oddělení v organizaci.

1.1 Svět se mění...

1.1.0 Úvod

A nejen, že by se měnil z jednoho zavedeného pořádku do druhého jako to bylo po léta obvyklé, on se zkrátka mění do změny. Upřímně, nejedná se o trend pouhých několika posledních let. Již v 80. letech autoři manažerských příruček popsali vnitřní i vnější prostředí podniku jako „chaos“ a zaměřili se nikoli na způsoby jak s „chaosem“ bojovat, ale jak ho využít pro své záměry.

Faktory jako globalizace a objevování nových trhů, neuvěřitelná rychlost vývoje a aplikace nové techniky a nových technologií, úpadek průmyslu a rozmach sofistikovaných služeb, ty všechny působí na nejrůznější aspekty chodu organizací. Ráda bych se v této chvíli zastavila u několika z nich, které na základě studia současné odborné literatury považuji za nejdůležitější a které měly, dle mého názoru, největší vliv na utváření současné podoby firemního vzdělávání.

1.1.1 Nové nároky na vzdělávání

Svět se zrychluje. Stačí se podívat kolem sebe a člověk zaznamená, že vývoj – doba, kterou lidé potřebují aby vynalezli nějakou převratnou novinku – se zkracuje. Lidstvo potřebovalo řádově tisíce let aby vynalezlo písmo, staletí než spatřil světlo světa knihtisk, ale desetiletí pro výrobu a rozšíření rádia a televize a řádově každý rok se objeví nový typ procesoru, který je dvojnásobně rychlý než ten předchozí. (DeFleur; Ball-Rokeach, 1996, s. 22-39) Toto je příklad z mediální sféry, ale většina ostatních je na tom podobně. Je jasné, že takové tempo musí mít na společnost, která se v něm postupně ocitla, závažné důsledky. Jedním z nich je i způsob jakým se díváme na vzdělání a vzdělávání. Jak obecně, jako na společenský fenomén, tak i konkrétně jako na soubor znalostí, schopností, dovedností, postojů a kompetencí jednotlivce. Mění se složení tohoto osobního portfolia a mění se i názor, kdy by se mělo získávat. Jak podotýká Koubek (2007, s. 237) ve své knize Řízení lidských zdrojů: „... **člověk, aby mohl fungovat jako pracovní síla, byl zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat.** Už dávno pominuly doby, kdy člověk po celou dobu své ekonomické aktivity vystačil v podstatě s tím, co se naučil během své přípravy na povolání. **Vzdělávání a formování pracovních schopností se v moderní společnosti stává celoživotním procesem.** A v tomto procesu sehraává stále větší roli organizace a jí organizované vzdělávací aktivity.“ (zvýrazněno v originále)

Kromě toho, že se svět stále zrychluje, tak se také zmenšuje. Velká část dnešních firem musí při formulování svých strategií myslet nejen na lokální, ale i na globální

konkurenty a orientovat se na globálních trzích. To vyžaduje daleko větší přehled a informovanost než dříve což souvisí s nutností vzdělávat se v cizích jazycích i v nových metodách a postupech nejen výroby, ale i managementu a komunikace.

1.1.2 Konec celoživotních zaměstnanců a zaměstnavatelů

V dobách socialismu, ale i ještě několik let poté bývala běžná praxe, že člověk odcházel do důchodu ze stejného podniku, do kterého nastoupil jako absolvent. Generace mých rodičů běžně strávila ve svém prvním zaměstnání okolo dvaceti let. Posléze koncept celoživotního zaměstnání přestal být výhodný z hlediska zaměstnavatele z důvodu udržení nutné flexibility v reakcích na situaci na trhu, ale ani současní zaměstnanci se dnes nechtějí příliš vázat pouze k jedné firmě. Nicméně ať už zaměstnanec chce své současné místo časem opustit či nikoli, musí investovat do svého vzdělání a odborného výcviku. Čím více znalostí, dovedností a kompetencí bude mít, tím „zaměstnatelnější“ bude na interním i externím trhu práce. Jeho společnost mu s tím samozřejmě může do velké míry pomoci. Tady se, pravda, ale organizace pouští na trochu tenký led. Otázkou je, zda zaměstnanec, do kterého investovala, neodejde a nevezme všechny nabyté vědomosti s sebou. Jak tomu zabránit tomu, aby s odcházejícím zaměstnancem odešly i všechny jeho zkušenosti znalosti a dovednosti, je aktuální otázkou personálního řízení a jedním z hlavních cílů konceptů jako je třeba učící se organizace.

Zbývá podotknout, že se zvýšenou fluktuací na trhu práce se zvýšila důležitost personálního marketingu a úsilí o image „atraktivního zaměstnavatele“. Zda takto firma bude okolím vnímána závisí samozřejmě na velkém množství faktorů, ale je jisté, že kromě platového ohodnocení tento dojem významně pomáhají budovat zaměstnanecké benefity a právě možnosti vzdělávání a rozvoje.

1.2 Nástup lidských zdrojů

1.2.0 Úvod

Je prokázaným faktem, že zásadní konkurenční výhodu dnes až na výjimky nepřináší technika ani technologie, ale LIDÉ. Tento fakt, spolu s impulsy popsány výše, vedl k nárůstu důležitosti a rozvoji vzdělávání pro organizaci. Ale již v začátcích jeho rozvoje se objevilo několik palčivých otázek, které trápí experty personalistiky a vzdělávání dodnes: Je vzdělávání skutečně efektivní cestou jak napravovat nedostatky organizace a rozvíjet kompetence zaměstnanců? Je jeho výsledkem viditelné/měřitelné zlepšení? A jak ho prokázat?

Na tyto otázky se snaží najít odpovědi vývojově nejmladší přístup v personálním řízení – **Human Resources** neboli **řízení lidských zdrojů**. Není potřeba si o přístupu Human Resources malovat falešný obrázek plný veselých barev. Tento přístup je o maximálním využívání a zhodnocování zdrojů. Staví lidské zdroje do podobné roviny jako ostatní fundamentální zdroje, které známe z ekonomické teorie, třeba půdu a kapitál. Jistě, tvrdí, že lidské zdroje jsou ze všech ostatních zdrojů ty nejdůležitější a že si jich váží. Může to znít docela hezky. Ale v první řadě jde především o to, aby společnost dosáhla svých strategických cílů a aby jí v tom nezabránilo něco tak „hloupého“ jako je nedostatek těch správných lidí nebo těch správných kompetencí. Armstrong (1999, s. 531) to v definici cílů podnikového vzdělávání říká otevřeně: „Základním cílem podnikového vzdělávání je pomoci organizaci dosáhnout jejich cílů pomocí zhodnocení jejího rozhodujícího zdroje, tj. lidí, které zaměstnává. Vzdělávání znamená investovat do lidí za účelem dosažení jejich lepšího výkonu ... Konkrétními cíli vzdělávání pak jsou:

- Zlepšit výkon zaměstnanců
- Schopnost pokrýt co největší procento budoucí potřeby zaměstnanců z vnitřních zdrojů
- Snížit množství času potřebného k zácvičení a adaptaci zaměstnanců“

Nutno však podotknout, že stále více velkých společností již pochopilo, že neustálé pouhé překlenování nedostatků jim konkurenční výhodu nezajistí a začaly se orientovat také na tzv. pozitivní neboli rozvojové potřeby, tedy ty, které ještě nenastaly, ale pravděpodobně nastanou v budoucnu v souvislosti s pozorovatelnými trendy nebo plánovanými změnami.

Klíčové slovo, které může pomoci pochopit jak je v rámci tohoto přístupu nahlíženo na firemní vzdělávání je *investice*. Prostředky investované do vzdělávání zaměstnanců jsou brány jako investice což má dva důsledky. Na jedné straně jsou částky věnované na vzdělávání jsou daleko štedřejší než by tomu bylo u nákladů. Na straně druhé investor je oprávněn, ne-li povinen kontrolovat co se s jeho penězi děje a jak jsou zhodnocovány. Není proto náhoda, že v anglicky psané literatuře se v této souvislosti často vyskytují slova, která jsou známá z investorského, akcionářského prostředí.

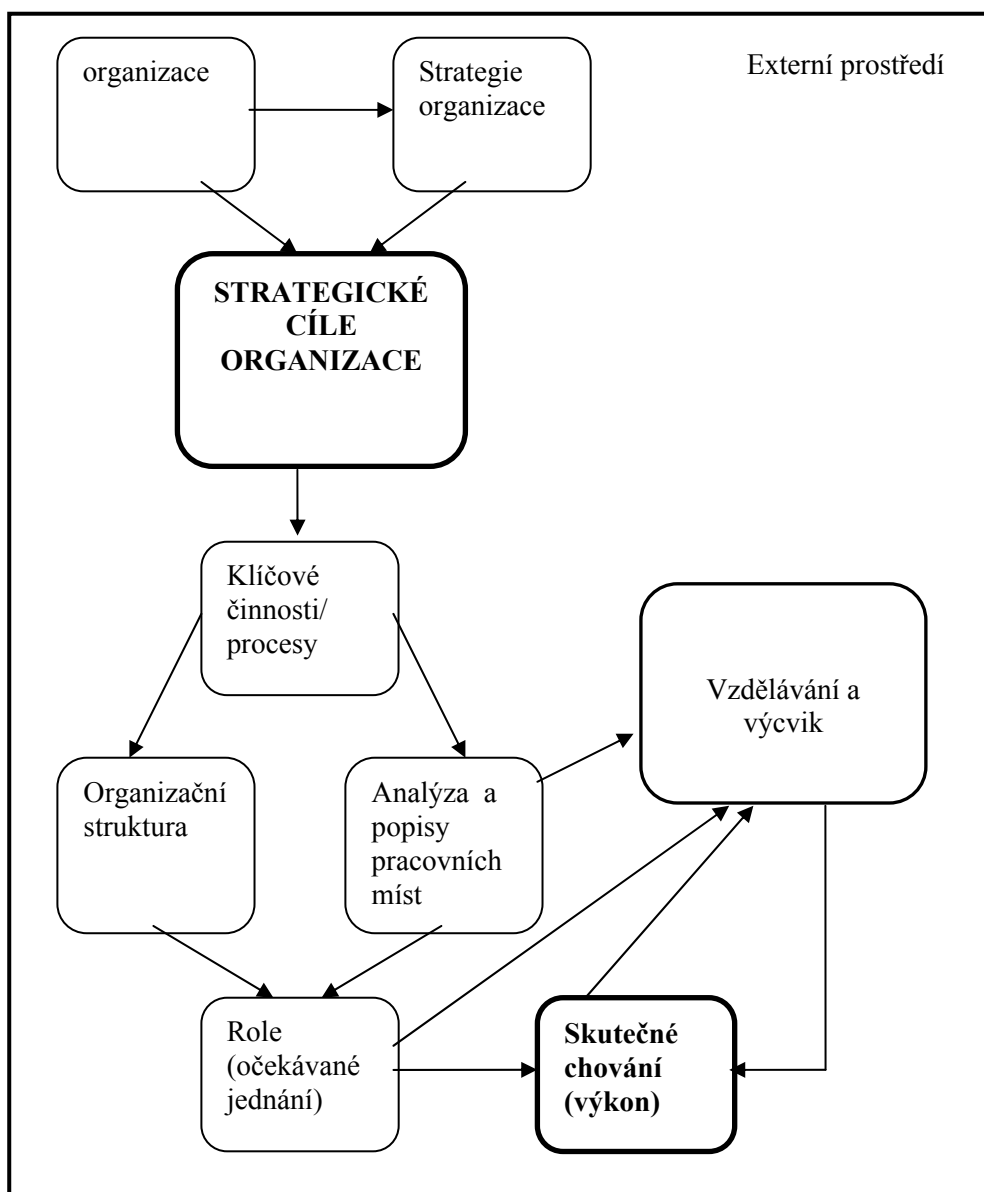
Dle mého názoru vliv HR koncepce na firemní vzdělávání můžeme vysledovat ve dvou hlavních oblastech:

1. důraz na to, aby vzdělávání (a strategie vzdělávání) byla navázána na strategické cíle organizace (včetně výběru a přijímání správných lidí na správné místo)
2. důraz na systematické vzdělávání, na měřitelné výsledky a na nákladovou efektivitu

1.2.1 Propojení strategických a personálních cílů firmy

Jak jsem již naznačila, nejdůležitějším prvkem celého procesu, jsou strategické cíle firmy. Od těch se totiž v řetězci odvíjejí veškerá rozhodnutí týkající se nejen lidí v organizaci. Úkolem HR oddělení v organizaci je umožnit z personálního hlediska jejich naplnění. K tomu má k dispozici mnoho metod a vzdělávání a rozvoj je pouze jednou z nich, byť významnou.

Obr. 1: Závislost vzdělávání na strategických cílech organizace. Upraveno dle Kocianová, 2004; Mužík 2004 a Armstrong, 1999



Obrázek č. 1 ukazuje, že strategické cíle vycházejí z organizace jako takové, z jejích zdrojů, kultury, know-how etc. (slabé a silné stránky) a z externího prostředí, které ji

obklopuje: situace na trhu, ekonomický cyklus, legislativní a právní podmínky, demografické a společenské charakteristiky aj. (příležitosti a hrozby).

Strategické cíle určí, které činnosti/procesy probíhající ve firmě jsou skutečně klíčové – ty, které vedou k jejich naplnění/ udržení konkurenční výhody organizace. Na počátku 90. let s tímto přístupem poprvé přišel reengineering s návrhem na outsourcing „přebytečných“ částí organizace. Tehdy naprosto šokující přístup se na západní polokouli zabydlel zejména mezi firmami, jejichž produkty nejsou předmětem příliš náročného výrobního procesu. Příkladem mezi mnoha jinými mohou být některé význačné oděvní firmy, které dnes v podstatě již nevyrábí vlastní oblečení, ale nakupují jej hotové od dodavatelů a svým jménem prodávají dál. (Klein, 2005, s. 21)

Rozpoznání klíčových procesů v organizaci nejen ovlivní kolik a jací lidé budou v dané firmě pracovat, ale i uspořádání organizační struktury (globálně i lokálně) a konečně i jednotlivá pracovní místa.

Součástí dobrého popisu pracovního místa by kromě zařazení v organizační struktuře, detailního popisu zodpovědností a specifikace osobnostních charakteristik měl obsahovat i to, co sociologicky označujeme jako roli, tedy popis žádoucího chování vyplývajícího z daného pracovního místa.

Posledním článkem tohoto velkého řetězce je skutečné chování/výkon zaměstnance na daném pracovním místě. Jestliže je v nesouladu s některým z výše uvedených článků nastává v organizaci stav disonance. Pro její odstranění musí dojít ke změně, intervenci, (což nemusí nutně znamenat vzdělávání, třebaže často to tak je) ať už na úrovni jednotlivce, skupiny, týmu či oddělení nebo celé organizace. V každém případě vzdělávání a výcvik hrají v tomto procesu významnou roli ať už přímou (změna se děje přímo jejich prostřednictvím) nebo nepřímou (slouží jako podpůrný prostředek např. pro změnu organizační kultury).

Toto schéma se na relativně malém prostoru pokouší navrhnout, které články řetězce realizace vzdělávací aktivity ve firmě musí být v souladu, aby vzdělávací cíle byly skutečně napojeny na cíle strategické.

Ráda bych na tomto místě uvedla metodu, která by mohla pomoci toto schéma uskutečnit. Vypůjčila jsem si ji z projektového řízení, respektive grantového programu PHARE, předvstupního rozvojového programu Evropské Unie implementovaného v ČR v letech 1990 – 2003. Takzvaný „Logický rámec“ může po lehké úpravě sloužit k souhrnnému pohledu na návrh vzdělávací aktivity v organizaci od jednotlivých aktivit až ke strategickým cílům, včetně podkladů k ověření efektivity intervence a nejdůležitějších rizik.

Obr. 2: Logický rámec. Zdroj: Grantový program PHARE (předvstupní rozvojový program EU)

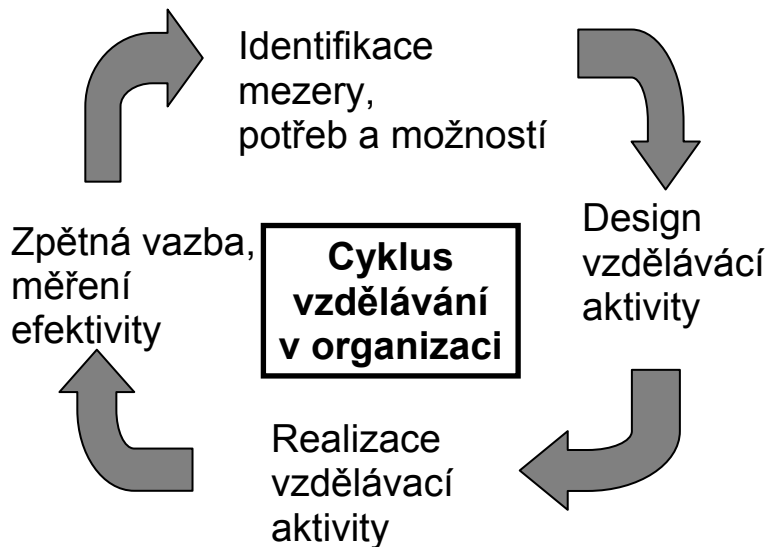
	Popis intervence	Měřitelné ukazatele	Zdroje pro ověření	Rizika
Strategický cíl				
Dílčí cíl				
Výstupy				
Aktivity				

Aplikaci této metody na reálnou intervenci lze nalézt v případové studii v příloze B.

1.2.2 Cyklus vzdělávání v organizaci

Většina současných autorů se shoduje, že nejefektivnějším způsobem jak realizovat firemní vzdělávací aktivitu je realizovat ji v tzv. vzdělávacím cyklu. Různí autoři uvádějí různý počet položek v tomto cyklu, ale obecně se dá rozdělit na čtyři velké části. (Obr 2): identifikace vzdělávací a rozvojové potřeby, design/návrh/logistika vzdělávací aktivity, samotná realizace, vyhodnocení a nakonec zpětná vazba, která se promítne do dalšího zjišťování potřeb vzdělávání.

Obr. 3: zdroj: Hroník F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků, 2007, s. 134



1.2.2.1 identifikace vzdělávací potřeby

Vzdělávací potřebu můžeme definovat jako jakoukoli disproporci mezi znalostmi, dovednostmi, přístupem nebo porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co požaduje pracovní místo, co vyžaduje některá z organizačních nebo jiných změn. (Koubek, 2007, s. 246). Základním předpokladem úspěšného definování vzdělávací potřeby je definování ideálního respektive optimálního výkonu na všech pracovních místech. Ty by měly být dané strategickými cíli organizace (viz výše), ale inspirovat se mohou i standardy dosahované jinými organizacemi (benchmarking, best practice) popřípadě oborovými

(samoregulační orgány a profesní asociace) nebo národními standardy. Dobrý popis pracovního místa by měl zahrnovat tento popis optimálního výkonu pro snadnou kontrolu. (Prokopenko, Kubr a kol., 1996, s. 99) Dále je důležité vědět *od koho* zjistit informace týkající se jednotlivých pracovních pozic a aktuálního výkonu zaměstnanců a *jak* je zjistit. Celá organizace se dá rozdělit na tři úrovně: organizace jako celek, skupiny a týmy, jednotlivci. Každou z nich je potřeba prozkoumat, měl by nás zajímat názor nadřízených, spolupracovníků, personalistů, expertů i samotných jednotlivých zaměstnanců. Nabízí se celá řada metod kvantitativních i kvalitativních od analýzy statistických údajů, přes dotazníky až po využití development centre.

1.2.2.2 Design vzdělávací aktivity

Bude předmětem druhé části této práce. Zde se proto omezím jen na stručný seznam elementů, které do této fáze řadíme, sestavený na základě analýzy české i zahraniční literatury

- Kontext (společnost, kultura, firma a její strategie)
- Cíle
- Positioning a marketing kurzu
- Logistika kurzu
- Účastník
- Didaktika

1.2.2.3 Realizace vzdělávací aktivity

Příprava bezprostředně před realizací se prolíná s designem aktivity. Dá se rozdělit na přípravu lektora, prostředí a účastníků (Hroník, 2007, s. 161). Po zahájení kurzu je třeba monitorovat jeho průběh a zařadit pravidelné evaluace jestli průběh kurzu vede k naplnění cílů. Již nyní je také potřeba začít vytvářet podmínky pro efektivní transfer předávaných znalostí a dovedností.

1.2.2.5 Vyhodnocení vzdělávací aktivity

Nejdůležitější samostatná část vzdělávacího cyklu, která nejvíce přidává celému přístupu na efektivitě. Asi nejfrekventovanější koncept evaluace vytvořil John Kirpatrick (Hroník, 2007, s. 178)

- Úroveň reakce (dotazníky spokojenosti, okamžitá zpětná vazba účastníků)
- Úroveň učení (testování osvojených znalostí)
- Úroveň chování (zhodnocení nabytých dovedností)
- Úroveň výsledků (změny v reálném výkonu)
- Úroveň postojů

1.3 Argumenty pro pečlivé plánování vzdělávacích aktivit ve firmě

Monica Belcourt a kol. (1998, s. 115) v knize Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu zdůrazňuje důležitost plánování/designu vzdělávací aktivity ze čtyř základních důvodů:

Za prvé, kompletně připravený výcvikový plán usnadní zdůvodnění finančního zabezpečení programu. Podrobně naplánovaný průběh programu či kurzu včetně správně stanovených cílů, které obstojí i jako kritéria úspěšnosti, spíše usnadní top managementu vnímat prostředky vynakládané na vzdělávání jako investice a ne jako náklady.

Za druhé, dobrý plán usnadní zaměření výcvikové aktivity na skutečné výcvikové problémy a na symptomy těchto problémů. Potřeba tréninku vzniká tehdy, kdy se pocítí diskrepance mezi současnými nebo budoucími nároky firemní strategie, pracovního místa nebo role (očekávaného chování) zaměstnanců a schopnostmi, znalostmi, dovednostmi

nebo chováním (výkonem) zaměstnance na daném pracovním místě má. Základním cílem každého výcviku a většiny vzdělávacích programů by mělo být odstranit tuto diskrepanci.

Za třetí, plán zajistí, že zvažované problémy mohou být řešeny výcvikem a nikoliv některou jinou intervenční metodou. Jako ve všech přístupech i ve firemním vzdělávání najdeme extrém. Jsou experti, kteří věří, že vzdělávání je všelék a nasazují ho na nejmenší známku problému v organizaci. Na druhém pólu najdeme odborníky, kteří se stále nemohou smířit s občas špatně empiricky prokazatelnou efektivitou vzdělávání a tak ho raději ani nepoužívají. Poctivě zpracovaný plán vzdělávací aktivity by měl těmto extrémům účinně předejít. Pokud vzdělávací potřeba může být pokryta cílem dosažitelným naplánovaným vzdělávacím procesem v němž každá jeho složka vede k naplnění tohoto cíle pak je vzdělávání (ačkoli toto rozhodnutí samozřejmě závisí i na dalších faktorech) pravděpodobně v tomto případě vhodnou intervenční metodou.

Za čtvrté, dobré plánování vede ke zvýšené důvěryhodnosti programu u liniových manažerů. Jsou to právě linioví manažeři, kteří přicházejí o pracovní čas svých podřízených zatímco jsou školeni. Jsou to také oni, kdo zodpovídají za provedení práce celé skupiny nebo celého oddělení. Není proto překvapivé, že chtějí především vidět výsledky. Pečlivý design programu včetně stanovení kritérií úspěšnosti a podpory aplikování osvojených znalostí a dovedností do praxe zvyšuje pravděpodobnost efektivnosti celého procesu a dosažení měřitelných výsledků. (Belcourt, Wright, 1998, upraveno).

Na závěr Belcourt (1998, s. 115) dodává: „Všechny z těchto faktorů, které budou vzájemně kombinovány, pomohou výcvikovému oddělení k tomu, aby se stalo respektovanou částí organizační kultury a nebylo pokládáno za oddělení, které se zabývá nedůležitou druhořadou činností na okraji mocenských struktur organizace.“

II. DESIGN VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY VE FIRMĚ

Samotný design vzdělávací aktivity ve firmě jsem pro účely zkoumání rozdělila do tzv. elementů designu, což je termín, který jsem převzala od Františka Hroníka (2007, s. 146). Při určování kterým z nich se budu věnovat ve své bakalářské práci jsem však samozřejmě vycházela i z názorů a koncepcí dalších českých i zahraničních autorů. Kompletní seznam zahrnutých elementů jsem uvedla již v části 1.2.2.2.

2. Kontext a společnost

2.0 Úvod

Ani sofistikované propojení strategických a personálních, respektive vzdělávacích cílů organizace nemusí zajistit jeho úspěch. Neméně důležitá je vzájemná percepce zaměstnanců a organizace, tedy jak organizace, potažmo management, vnímá své zaměstnance a opačně. Hardingham (1996, s. 17) to shrnuje: „Čím horší je vztah mezi zaměstnanci a organizací, tím obtížnější bude pro školitele navrhnout a realizovat efektivní intervenci a vybalancovat odlišné požadavky vedení a (budoucích) účastníků.“ V této podkapitole bych se chtěla věnovat především organizační kultuře a právě očekávání, které do realizace vzdělávacích aktivit ve firmě vnášejí zúčastněné strany.

2.1 Organizační kultura

Fenomén, který dnes nazýváme organizační kultura se začal objevovat v odborných publikacích v 60. letech minulého století. Od 80. let pak probíhají vědecké výzkumy zabývající se zejména vztahem organizační kultury a výkonu jak jednotlivých zaměstnanců, tak organizace jako celku. (Lukášová, Nový a kol, 2004, s. 20) Za tu dobu se samozřejmě stačil nashromáždit slušný počet definic této těžko definovatelné entity. Na jejich základě pak Lukášová a Nový (2004, s. 22) definují organizační kulturu jako:

- **„Soubor základních předpokladů, hodnot, postojů a norem chování**
 - **které jsou sdíleny v rámci organizace a**
 - **které se projevují v myšlení, cítění a chování členů organizace a v artefaktech (výtvorech) materiální a nemateriální povahy.“**
- (zvýrazněno v originále)

V současnosti nejznámější model organizační kultury vyvinul Edgar Schein. Rozlišuje tři roviny organizační kultury podle míry, nakolik jsou jednotlivé projevy kultury manifestovány navenek a nakolik jsou pro vnějšího pozorovatele viditelné (Lukášová, Nový, 2004, s. 26-28):

1. Artefakty, které jsou nejvíce na povrchu a poměrně snadno ovlivnitelné. Dělí se na materiální – například architektura budov, vybavení poboček a kanceláří nebo vizuální, grafické standardy – a nemateriální, sem patří jazyk, historky a mýty, společné zvyky a rituály a také „hrdinové“ společnosti pokud organizace takovou kulturu pěstuje.
2. Hodnotami, pravidly a normami chování – rovina, která je částečně vědomá, částečně nevědomá a pouze částečně ovlivnitelná.
3. Základními předpoklady – zahrnují nevědomé a pro příslušníky kultury zcela samozřejmé názory. Jsou velmi stabilní a v podstatě neovlivnitelné dokud si je člověk není nucen uvědomit. Spoluurčují jak budou členové dané kultury

interpretovat události a jakou budou mít tendenci chovat se v určitých situacích. Zdrojem vzniku základních předpokladů je opakovaná funkčnost určitého způsobu řešení problému, ale také další vnitřní a vnější faktory jako je třeba vliv vnějšího prostředí (národní kultury, situace na trhu, daného odvětví...), profese, nebo „otce zakladatele“ aj.

Hlavní vliv organizační kultury na vzdělání vidím ve způsobu, jakým je vzdělávání a rozvoj v organizaci *vnímáno a realizováno*. Je vzdělávání (investice do lidských zdrojů) vnímáno jako nutná součást úspěchu společnosti? Odpovídá této proklamaci skutečný objem investovaných prostředků? Je zvykem zakládat jednotlivé vzdělávací aktivity na reálné potřebě a poté hodnotit jejich přínos na úrovni učení i výsledků? Nebo se jedná o vzdělávání pro vzdělávání bez reálného dopadu, které si zaměstnanci chodí „odsedět“?

V neposlední řadě organizační kultura jistě bude mít vliv na to, jaká očekávání vnesou do celého procesu zainteresované strany. Čím soudržnější organizační kultura bude, tím menší rozpory zde pravděpodobně nastanou. Zbývá jen podotknout, že „příliš“ soudržná organizační kultura představuje problém stejně jako ta nefungující. Snižuje vnímavost vůči vnějšku a zvyšuje nechuť vůči novým metodám a postupům.

2.2 Zákon o vyvažování

Organizace realizuje vzdělávací aktivity pro své zaměstnance v očekávání výstupů z těchto aktivit. Na druhou stranu, zaměstnanci-účastníci sledují svou účastí své vlastní (většinou odlišné) zájmy.

2.2.1 Očekávání organizace

- Navýšení dovedností. Organizace investují do tréninku, aby získali zkušenější a schopnější pracovní sílu.
- Změna organizační kultury. Vzdělávání je významným nástrojem změny organizační kultury. Slouží nejen k transferu nových informací (nové cíle, nový vlastník, nové logo, nová organizační struktura, změna v komunikační struktuře společnosti...) ale také k jakémusi „náviku“ nového žádaného chování. Je velmi těžké, ale velmi žádoucí, aby výcvik sloužil i k „zažití“ nové kultury, například pracoval se zážitky a připravoval tzv. „aha-momenty“.
- Morální kredit. Organizace, která poskytuje svým zaměstnancům přístup ke kvalitnímu výcviku je většinou vnímána jako „dobrá“ organizace. Trénink slouží jako důkaz, že si společnost cení lidí, kteří pro ni pracují. Firemní vzdělávání může sloužit jako prostředek interního PR a také jako způsob jak udržet v organizaci zaměstnance, kteří by jinak odešli. (Hardingham, 1996, s. 5-6).

2.2.2 Očekávání účastníků

Účastníkům vzdělávací aktivity také záleží na získání nových dovedností, organizační kultuře a dobrém jménu společnosti. Většinou však z jiného důvodu než organizaci. Co se týká dovedností, účastníci se snaží zvýšit svou hodnotu na interním i externím trhu práce. Také mají zájem o dovednosti, o kterých soudí, že jsou zajímavé a užitečné. Tyto přání se mohou, ale také nemusí shodovat s prioritami organizace (Hardingham, 1996, s. 7).

Většina zaměstnanců určitě narazí v každodenním životě organizace na chvíle, kdy si říkají „to a to by se mělo změnit“ a „to a to by se mělo dělat jinak“. Přesto když ke skutečné změně dojde, velmi často se naráží na nepřijetí a další problémy. Dle mého názoru zejména se tak děje ze dvou důvodů. První reprezentuje skupina „negativistů“, kteří jsou schopní pouze kritizovat, ale nikdy nenavrhnou konstruktivní změnu. Troufám si tvrdit, že

v českých firmách tento kostlivec ve skříní stále ještě přežívá a někde se mu i dobře daří. Druhý důvod je ten, že podobně jako na politiku, každý má o organizační kultuře svůj vlastní obrázek a svůj vlastní názor na to co je špatně a jak by se měla změnit. Bohužel tento osobní názor je často v alespoň částečném rozporu s názorem „oficiálním“.

Vzdělávání patří spolu s firemními benefity k nejdůležitějším faktorům při výběru nového zaměstnavatele (samozřejmě po finančním ohodnocení). Zaměstnanci chtějí cítit, že je o ně pečováno, a investováno do jejich potenciálu. Vzdelávání se tak spolu s organizační kulturou řadí k nejdůležitějším faktorům tvorby a vývoje vztahu a loajality zaměstnance k organizaci.

2.2.3 Boj o rovnováhu

Výše uvedená očekávání jsou zde formulovány pouze v obecných rysech platných pro většinu organizací. V každé konkrétní organizaci se samozřejmě přidruží celá řada specifických očekávání a obav vázajících se ke konkrétní organizaci a vzdělávací aktivitě. Nicméně již z této obecné charakteristiky vyplývá, že očekávání společnosti (vedení) se někdy může diametrálně lišit od očekávání (potenciálních) účastníků. A to nezmiňuji ani další „zainteresované skupiny“ jako jsou kolegové, nadřízení a podřízení účastníků intervence. Vyvážit tato leckdy konfliktní očekávání je jednou ze zásadních výzev při navrhování dobré vzdělávací aktivity. Vůbec asi nejtěžší na celé záležitosti je fakt, že školitele hodnotí a platí často jiní lidé než skuteční příjemci vzdělávacího produktu (účastníci) a navíc ať se školitel snaží jakkoli, konečný výsledek je vždycky velmi závislý právě na účastnících vzdělávací intervence. Školitel tak vždy musí mít na paměti, že slouží zároveň minimálně dvěma „klientům“. Částečně mohou pomoci zásady a poznatky v následujících kapitolách: proces zjišťování (skutečných) cílů intervence a jejich formulování, positioning a marketing kurzu, typologizované profily účastníků, které lze potkat v rámci uskutečňování tréninku či školení a několik poznatků z teorie učení a interakce mezi lektorem a účastníky.

3. Cíle

3.0 Úvod

Stanovení cílů je pravděpodobně nejdůležitější součástí designu vzdělávací aktivity ve firmě. Z cílů se vychází při formulaci všech ostatních elementů designu, podobně jako cíle strategické určují podobu všech nižších procesů v organizaci. Navíc ale dobře stanovené cíle slouží zároveň jako kritéria hodnocení úspěšnosti celého programu a tak výrazně usnadňují průběh hodnotící fáze a tím i výrazně napomáhají efektivitě celého procesu.

Alison Hardingham nazvala kapitolu o cílech sympaticky: „Proč to vůbec děláme?“ (Hardingham, 1996, s. 33) Hlavním cílem firemního vzdělávání je dosáhnout pozorovatelné změny v chování (výkonu) účastníků. Proto je potřeba přesně specifikovat jak by mělo chování (výkon) účastníků vypadat po skončení tréninku, kurzu, intervence. Když cíle vzdělávání nejsou stanoveny správně, nejen, že vlastně školitel tak úplně neví kam jde, ale navíc přichází o podstatný nástroj měření efektivity tréninku. To je hazardní jak pro organizaci, pro kterou neefektivní vzdělávání znamená plýtvání časem i penězi, tak pro trenéra/školitele samotného. Když mezi školitelem a zástupci organizace neexistuje jasná (nejlépe písemná) úmluva za které výstupy je školitel zodpovědný může dojít jak k tomu, že školitel se nebude cítit zodpovědný za výslednou kvalitu programu, tak k tomu, že organizace bude požadovat doručení výstupů, které před začátkem intervence nebyly nadefinovány.

Hardingham (1996, s. 35-45) dále rozdělila proces práce s cíli na tři postupné kroky: získání (skutečných) cílů, formulování cílů a používání cílů, což už ale není v záběru této práce.

3.1 Získání (skutečných) cílů

Zásada číslo jedna zní: ptát se, ptát se, ptát se. Je třeba mluvit s:

- objednavatelem, tedy s člověkem (lidmi), který bude posuzovat váš výkon
- top managementem
- „interními zákazníky“ plánovaných účastníků (nadřízení, kolegové – co je špatně a co by mělo být uděláno aby se to napravilo)
- Externími zákazníky (nakupujícími produkty a služby – průzkumy spokojenosti atp.)
- (plánovanými) účastníky

Ptát se lidí, kteří o problému nejvíce vědí (přímo se s ním setkávají nebo ho řeší jako přímí nadřízení). Zkontaktovat především ty, kteří se vzhledem k intervenci staví nepřátelsky. Pokusit se najít důvod jejich přístupu popřípadě strachu. Používat nejrůznější nástroje formální i neformální (platí především pro interní školitele) komunikace. A především: neustávat dokud si nebudete s přiměřeným rizikem jistí, že znáte pravé důvody intervence, což může být někdy nejtěžší součástí designu vzdělávací aktivity. Někdy se totiž pod oficiálně zadaným cílem skrývá jiný, závažnější, který vám ale nikdo sám od sebe nesdělí. Vedoucí oddělení požaduje školení s cílem vylepšit písemnou komunikaci zaměstnanců protože je nespokojen s jejich prací s projektovými formuláři. Přitom se může ukázat, že by se mělo realizovat spíše školení na projektové myšlení a práci s danými formuláři, protože zaměstnanci je nevyplňují správně ne, že by neuměli správně formulovat, ale protože prostě nerozumí, co se po nich přesně chce. Ještě složitější je situace ve chvíli, kdy do hry vstupují i vztahy v organizaci. Příkladem může být, kdy ředitel doporučí několika manažerům účast na kurzu manažerských dovedností když ale ve skutečnosti chce aby se uměli osobně postavit za své projekty. To by jim ale nikdy neřekl, „na to jsou příliš velcí kamarádi“. Velké riziko těchto „povrchních“ charakteristik problémů je, že když se bez bližšího

zkoumání zrealizuje školení na jejich odstranění, prostředky jsou investovány, ale skutečný problém se tím nevyřeší.

Jedním z nástrojů, jak tomu alespoň do určité míry předejít je soubor otázek, opět z publikace Alison Hardingham (1996, s. 38-39). Níže uvedený výběr představuje dle mého názoru příklad koučování, alespoň ve smyslu konstruktivních otázek jak je vidí systemická škola (Parma, 2006):

- Co by se přesně mělo změnit po skončení tréninku? Zkuste popsat co by měli lidé dělat jinak?
- Jak poznáte, že tyto změny nastaly?
- Proč organizace zadává tuto intervenci? Jaký bude mít organizace prospěch z těchto změn?
- Co vás poprvé přimělo uvědomit si, že intervence je nezbytná?
- Umístěte současný stav (výkon) na číselnou osu od 1 do 10. Kde chcete být po skončení tréninku? Jak to potom bude konkrétně vypadat? Jak by to vypadalo na 5?
- Popište optimální výkon na pozici o které se bavíme
- Co se musí na tréninku stát, co se tam musí objevit, abyste jej hodnotil jako hodnotně investovaný čas?

3.2 Formulování cílů

Při formulování cílů jsou zajímavé především dva aspekty tohoto procesu. Naším prvním zájmem je abychom cíle formulovali *správně*, tedy specificky, měřitelně a podobně. Stejně hodnotným zájmem je ale formulovat je tak, abychom si získali naše budoucí posluchače.

Umět přeformulovat často velmi vágně zadané cíle do použitelnější podoby. Je dalším z velmi fundamentálních úkolů vzdělavatele. Po analýze literatury a studiu několika navrhovaných cest jsem se vrátila zpět ke klasice – zásadám SMART. Specificky pro cíle vzdělávací aktivity lze nalézt pod akronymem SMART tyto zásady:

- Specific (Specifický) – co přesně se má změnit? Jak to má vypadat až ke změně dojde?
- Measureable (Měřitelný) – jak poznáme, že změna proběhla? Podle jakých měřitelných ukazatelů?
- Achievable (Akceptovatelný) – pro všechny zúčastněné strany. Je dobré velký (konečný) cíl rozdělit na řadu menších, dílčích cílů, uspořádaných chronologicky, aby účastník mohl mít dojem, že cíl je dosažitelný. Zároveň ale musí být také dostatečnou výzvou aby lidé byli motivováni k jeho dosažení.
- Relevant (Relevantní, Realistický)– vztahuje se k dané tréninkové potřebě. Jeho naplnění vyřeší nebo alespoň pomůže vyřešit daný výkonnostní problém.
- Time-bound (Termínovaný) – víme, kdy by změna měla proběhnout. Optimálně by měla být formulace cílů intervence uvozena: „Na konci tohoto kurzu/programu bude každý účastník schopen...“

Buckley a Caple (2004, s. 110) však varují, že i při použití podobných metodik „... nacházíme ve výkonnostních určeních příliš často slova jako jsou rozumět a vědět. To si vyžaduje doplňující otázky, které je nutno zodpovědět: Co musí posluchači udělat aby dokázali, že rozumí? A Co musí posluchači udělat aby dokázali, že vědí? Často je možné odpovědět jednoduše slovy „vyjmenovat“, „určit“, „popsat“ atd.“

Formulace cílů, vlastně celý program komunikuje širší veřejnosti, děláte mu reklamu ať už pozitivní nebo negativní. Je to zásadní prvek získání pozornosti a zájmu budoucích účastníků. Právě na základě správně a pokud možno „chytlavě“ formulovaných cílů zjistí, co by měli být po jeho konci schopni dělat, jestli daný kurz řeší jejich problém a jestli je pro ně hodnotné se ho zúčastnit (v případě povinné účasti jestli se ho budou

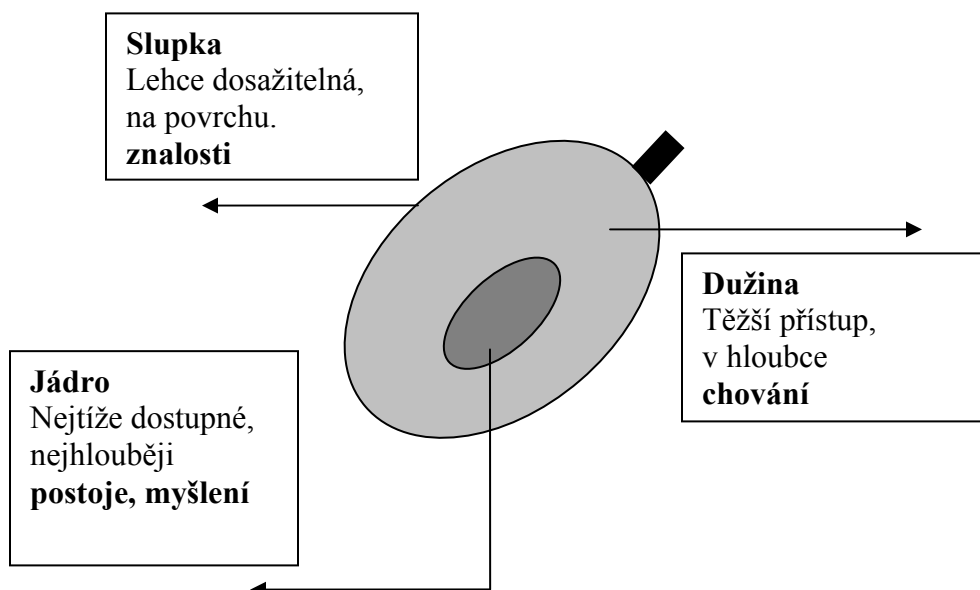
účastnit s chutí a zaujetím a nebo s přístupem „ztrácím tady čas“). Několik zásad k formulování cílů opět od Alison Hardingham (1996, s. 39)

- používat jazyk svého budoucího publika
- snažit se aby cíl zněl zajímavě
- užívat krátké věty, srozumitelná spojení, aktivní slovesa
- neuvádět příliš mnoho cílů najednou

3.3 Hloubka cílů

Další užitečnou pomůckou při formulování cílů je uvědomění si na kterou „vrstvu“ osobnosti cílíme. Souvisí to i s *hloubkou* schválených cílů. Jde o to, zda je potřeba pouze například předat informace o nové organizační struktuře, nácvik zacházení s novým zařízením nebo změnit postoj dvou vedoucích oddělení, které by měly úzce spolupracovat, ale nedaří se to z důvodu jejich osobní antipatie. Stručně řečeno, zda chceme působit na znalosti, dovednosti (chování) nebo postoje (hodnoty), jinak vyjádřeno na „hlavu, ruce nebo srdce“ (Belcourt, Wright, 1998, s. 65). Každá následující úroveň je o něco těžší ovlivnit než ta předchozí. Systemická škola koučování používá model okraje a jádra, lidově řečeno „model švestky“. První obrázek popisuje tři různé úrovně osobnosti člověka. Nejvíce na povrchu a tím pádem nejsnadněji ovlivnitelné jsou vědomosti. Prostřední vrstvu, jakousi „dužinu“ tvoří dovednosti, jež už nestačí pouze předat, ale je nutné vytvořit podmínky aby si lidé mohli celý proces podrobně prohlédnout (např. demonstrace) a poté v bezpečném prostředí vyzkoušet (tréninkové programy, manažerské hry aj.). Vůbec nejtěžší je ovlivnit jádro osobnosti, postoje a hodnoty. Systemická škola samozřejmě preferuje koučování, které, pokud je vedené kompetetně, se ukazuje jako velmi účinné. Nicméně existují i jiné účinné metody, například hraní rolí, které je často doprovázeno tzv. „aha-momenty“. Druhý obrázek následně ukazuje rozdíly mezi těmito úrovněmi na příkladech vedení a rozvoje lidí, a na příkladu konkrétního výcviku (asertivita). (Parma, 2004, s. 102, upraveno):

Obr. 4: Struktura osobnosti. Zdroj: Parma, P. Umění koučovat, 2006, s. 102



Obr. 5: Využití teorie struktury osobnosti. Zdroj: Parma, P. Umění koučovat, 2006, s. 102

	Charakteristika úrovně	Vedení lidí	Rozvoj lidí	Asertivní výcvik
Slupka	„co o tom víme“	Vysvětlování, informování, ovlivňování	Školení, přednášky, rozšiřování vědomostí	Výuka asertivních práv
Dužina	„jak se chováme“	Ukazování, nácvik chování, opakování	Tréningové programy, nácviky technik a dovedností	Nácvik asertivních technik
Jádro	„co k tomu cítíme, jak o tom přemýšlíme“	Zkompetentňování, ptaní se na cíle a způsoby, rozvoj, sebereflexe	Koučování, facilitace	Rozvoj sebedůvěry, sebejistoty a sebevědomí

Je potřeba dodat, že často je třeba ovlivnit všechny tři „vrstvy“ osobnosti najednou a tak výsledkem bude kombinování všech uvedených přístupů.

3.4 Spor o postoje

Právě ohledně měnění postojů zaměstnanců se v současnosti rozhořela ostrá debata. Jde zejména o otázku starou jako vzdělávání samo, zda postoje vůbec měnit lze, ale nově také zda je organizace měnit *smí*.

Behavioristé a jim příbuzné psychologické školy tvrdí, že postoje nemohou být sledovány a měřeny a proto nemohou být naučeny (Belcourt, Wright, 1998, s. 67). Behavioristé budou modifikovat podněty a nikoliv osobní postoje. Manažeři například budou odměňováni pochvalou a finančními odměnami, když budou obsazovat ženy na vedoucí místa. Behavioristé tvrdí, že postoje manažera vůči ženám je irelevantní a že výsledky jsou tím jediným co je důležité. Naopak jiné školy (reprezentované zejména Carlem Rogersem a jeho humanistickou psychologií) tvrdí (Belcourt, Wright, 1998, s. 68), že postoje jsou rozhodujícími složkami výkonu a tudíž musí být modifikovány dříve než je možné měnit chování. V souvislosti s příkladem tlaku na zvýšení procenta žen na vedoucích pozicích v organizaci by se psychologové snažili změnit postoje manažerů pomocí kurzů, které by ozřejmovaly povahu a důsledky diskriminace a pokusili se zvýšit vnímavost manažerů k problémům rovnoprávnosti.

Otázka měnění postojů ve firemním vzdělávání je velmi ožehavá. Má zaměstnavatel právo měnit přesvědčení lidí a jejich hodnoty? (dle Belcourt, Wright, 1998, s. 68): Zaměstnanci tvrdí, že jsou v práci proto, aby pracovali, a ne proto, aby dovolovali školitelům pohrávat si s jejich myšlením. Domnívají se, že mají právo na své přesvědčení se kterým nebude nikdo manipulovat. Na druhou stranu existuje i tvrzení, že přesvědčení hraje v efektivním chodu organizace zásadní roli a že organizace mají právo a dokonce i zodpovědnost měnit postoje svých zaměstnanců. Některé kurzy se dají ospravedlnit

plněním zákonných povinností (např. podpora rovnoprávných vztahů na pracovišti), to ale neřeší problém programů, které usilují o analýzu a změnu postojů například v oblasti vztahu k organizaci, motivace, postojů ke změně nebo seberealizace. Několik autorů je toho názoru, že manažeři (a organizace) by měli být soudně postihováni za nedovolenou praxi, pokud experimentují se svými zaměstnanci. Belcourt (1998, s. 69) skutečně dokumentuje případ, kdy v atlantické části Kanady skupina zaměstnanců obvinila svého zaměstnavatele z poškození svých práv. V tomto případě byla povinná účast na kurzu o seberealizaci. Zaměstnanci tvrdili, že názory týkající se role vlastního já byly v rozporu s jejich náboženským přesvědčením. Zaměstnanci v této věci zvítězili, nebyli již dále nuceni navštěvovat firemní kurzy. Myslím, že bude ještě nějaký čas trvat než by se podobný případ mohl odehrát v České republice, protože většina zaměstnanců zatím není vzhledem k zaměstnavatelům dostatečně sebevědomá a také povědomí o podobných právech zaměstnanců není příliš velké. Nicméně výše uvedený případ ukazuje, že se organizace na podobné reakce musí připravit.

Dle mého názoru má organizace právo působit na postoje svých zaměstnanců v oblastech relevantních k osobnímu nebo skupinovému výkonu. Zaujme-li organizace otevřený a co nejvíce na dobrovolnosti nebo alespoň výběru založený přístup, může se jí nejen podařit omezit protesty zaměstnanců na minimum, ale i dosáhnout snu všech firemních školitelů: toho, že zaměstnanci přijedou na kurz rádi a se zájmem.

Celý tento spor úzce souvisí s jednou z vážných námitek proti používání měřitelných cílů ve vzdělávání a systematickému přístupu vůbec. Tvrdí, že podobný proces je „... manipulativní a v rozporu s demokratickou koncepcí jedince“ (Buckley, Caple, 2004, s. 116). Ostatní námítky, například že zabraňuje kreativitu, vyžaduje nadměrné množství času nebo že jsou příliš mechanistické již byly vyvráceny. Manipulace je proces, kdy chceme druhého dostat do určité pozice, aniž bychom mu řekli kam. Obranou proti nařknutí z manipulace a koneckonců i jejího praktikování je maximální otevřenost. Ideálně by se na cílech intervence měli podílet zástupci managementu, vzdělavatel, budoucí účastníci i jejich přímí nadřízení. Tento proces však většinou není finančně ani logisticky zrealizovatelný a

navíc cíle vzdělávání budou pravděpodobně často stanovované vyšší úrovní, aby bylo zaručeno propojení s firemní strategií a dohlédnuto na jejich „nezávadnost“ (podobně jako stát, respektive jeho úřady, kontrolují cíle školního vzdělávání). Je ale možné je účastníkům sdělit co nejdříve, optimálně před začátkem intervence, otázkami zjistit co by potřebovali k tomu, aby se s danými cíli mohli identifikovat a spolu s nimi si nadefinovat cestu, jak daných cílů dosáhnout. Důležitým prvkem je také umožnění doplnění dílčích cílů právě od účastníků. Samozřejmě ne vždy lze této otevřenosti dosáhnout. Omluvou by neměl být (alespoň ne příliš často) nedostatek času na vyjednávání s účastníky, ale může nastat situace, kdy pravé cíle nemohou být prozrazeny například ze strategických nebo vztahových důvodů. Řada autorů je koneckonců přesvědčena, že nějaké takové „skryté kurikulum“ obsahuje když ne každý, tak většina vzdělávacích programů. Pro podobné případy radí Alison Hardingham (1996. s. 45): buďte tak otevření jak jen to jde a odmítněte účast na čisté propagandě – jakmile účastníci jednou identifikují školení jako propagandu, nebudou už důvěřovat žádným vzdělávacím programům ze stejného zdroje.

4. Marketing a positioning

4.0 Úvod

Jak jsem zmínila v předchozí kapitole, již samotné zjišťování a formulace cílů vzdělávací aktivity je součástí jeho marketingu. Způsob, jakým je vzdělávání v organizaci vnímáno, je částečně ovlivněno stylem marketingu, který je převážně uplatňován. Rozpočet školení je zásadně ovlivněn žádoucím positioningem kurzu, tedy tím, jak chceme aby ho účastníci vnímali. Z těchto úvah vyplývá, že marketing není, respektive není jen jednou z mnoha technik užívaných při designu vzdělávání ve firmě. Marketing, má-li být úspěšně aplikován, musí být výrazem postoje vzdělavatelů a managementu. Víím, že předchozí věta zní poněkud „frázovitě“, ale nemohu si pomoci. Většina definic marketingu se shoduje v tom, že marketing je přístup, kde středem pozornosti je stávající i potenciální zákazník, jeho potřeby, přání, očekávání... Školitel se může navrhnout ze svého pohledu tu nejlepší možnou intervenci a a komunikovat ji za použití moderních nástrojů. Ale pokud při jejím navrhování nebude myslet na své zákazníky – management a účastníky, jeho kurz nemusí vůbec naplnit potřeby, se kterými do celého procesu vstupovali. Positioning je využívání všech marketingových nástrojů k vytvoření unikátního vnímání daného produktu/služby spotřebitelem. Sal Marino (1999, s. 1) redaktor *Industry Week* dodává, že ať již komunikujete produkty, myšlenky, programy nebo dokonce sebe, positioning je bitva o místo v myslích lidí. Všichni manažeři potřebují tuto bitvu vyhrát, ať už cílí na zákazníky, představenstvo nebo akcionáře, své zaměstnance, konkurenty, média nebo na sebe sama. Nejdůležitější, zdůrazňuje, je zapamatovat si, že positioning není o tom, jaký navrhnete produkt, ale o tom, jaké mu vytvoříte místo v myslích vaší cílové skupiny.

Marketing a positioning tedy ovlivňují veškeré elementy designu, a stejně jako většina z nich (například organizační kultura nebo cíle) se přelévá i do dalších oblastí. Přesto bych se ráda na tomto místě pokusila o určité shrnutí a konceptualizaci celého přístupu.

4.1 Marketingový mix

Nejsnadnější a nejnázornější cestou jak shrnout marketingové nástroje a přístupy je dle mého názoru sledovat jednotlivé body marketingového mixu. Znamý marketingový mix skládající se ze čtyř P poprvé formuloval Jerome McCarthy v roce 1964 (Constantinides, 2006, s.408). Jeho šíření do praxe pak značně napomohla díla Philipa Kotlera:

- Product (produkt)
- Place (distribuce)
- Price (cena)
- Promotion (propagace)

Různí autoři, včetně Kotlera samotného posléze k tomuto základnímu mixu přidávali různý počet dalších P. List, který by obsahoval všechna by se pravděpodobně nevešel ani na celou stránku. Je nutno uznat, že slavná 4P, třebaže jsou do velké míry stále aktuální, přece jenom zastarávají. Jejich nejvýraznější kritikou je, že vlastně nezastávají marketingový postoj, protože proces marketingu mapují ze strany prodejce a neberou v úvahu jakoukoli zpětnou vazbu od zákazníka (Constantinides, 2006, s. 409). Zkrátka se z mixu vytratila jakákoli zmínka o zákaznících, o cílové skupině. Proto se budu v této práci částečně obracet také na novější formulaci marketingového mixu Richarda Lauterborna (Constantinides, 2006, s. 422) shrnutou do „4C“:

- Customer needs (potřeby zákazníka)
- Convenience (příležitost)
- Customers's cost (náklady)
- Communication (komunikace)

V prostředí vnitrofiremního marketingu a komunikace samozřejmě musí být obě schémata vnímána s jistými odlišnostmi než v prostředí volného trhu, pro který byly vytvořeny. Přesto nabízejí užitečné poznatky, které, správně využité, mohou výraznou měrou napomoci úspěchu vzdělávací intervence a vzdělávání obecně v dané organizaci.

4.1.1 Produkt/potřeby zákazníka

Hned v prvním bodu mixu se potvrzuje co bylo řečeno výše. Je jistě důležité vytvořit kvalitní produkt, ale pokud nebude reagovat na potřeby zákazníka – zejména organizace, ale i účastníků, může veškerý marketing takto aplikovaný selhat i při důsledném postupu dle marketingového mixu. Nicméně i pojem „produkt“ zahrnuje některé důležité aspekty, které je potřeba brát na vědomí. Poté, co bylo vyzkoumáno, že důležitost základní užitné hodnoty produktu rapidně klesá ve srovnání s tím, jak je produkt zákazníky vnímán, začaly houfně vznikat teorie tzv. totálního neboli komplexního produktu. Každý produkt je v nich vnímán ve více dimenzích. Jedna z těchto teorií dělí každý produkt na „jádro“ a „rozšiřující efekty“ (Postler, 2005). První z nich je jádro produktu, které uspokojuje onu základní potřebu: jakékoli jídlo zažene potřebu hladu nebo jakýkoli dobře provedený trénink v daném softwaru odpovídá na potřebu naučit se daný software používat. Je zde ale ještě druhá dimenze přítomná v každém produktu a tím jsou rozšiřující efekty, které se dále dělí na další prvky. Prvním z nich jsou prohlubující užitné vlastnosti výrobku, kde ze sféry vzdělávání je možné zahrnout například garanci kvality, nadstandardní péči (například pro top management) nebo poradenství pro skončení kurzu. Druhým jsou efekty spojené s „prodejními“, pro prostředí vzdělávání je vhodnější spíše termín „dodejními“ službami. Tento bod se úzce pojí s třetím prvkem mixu Place (místo) a Convenience (příležitost) a budu se mu podrobněji věnovat níže. Asi „nejmarketingovější“ rozšiřující efekty vytvářejí předpoklady pro *odlišné prožívání* produktu. Mezi ně se řadí značka a image (faktory, které učiní kurz „značkovějším“), design (vybavení školicích zařízení, používání nejnovějších metod, dojem) a móda (nabízení vzdělávání v aktuálních, ale relevantních oblastech).

Je však možné poctivě vzít v úvahu všechny výše zmíněné poznatky a přesto se netrefit do očekávání ani účastníků, ani organizace. To je právě oblast, kde koncept „customer needs“, „potřeby zákazníka“ překonávají původní pojem „produkt“. Součástí tohoto bodu marketingového mixu podle jeho novější formulace tak bude i důkladné zjištění vzdělávacích potřeb, jež je však mimo rámec této práce, ale také důsledné zjištění důležitých informací o účastnících a očekávání jak na straně organizace, tak na straně účastníků a to již do definovaného rozpětí této práce spadá. Zjišťování charakteristik a očekávání organizace jsem se již dotkla v částech věnovaných organizačnímu kontextu a získávání (skutečných) cílů. Důležitá je zejména empatie a vcítění se do člověka, jako ostatně pro celý marketingový přístup. Hardingham (1996, s. 16) nabízí několik návodných otázek, které mohou napomoci vcítění se do účastníků a pochopení, alespoň částečně, stavu mysli, s jakým na školení přicházejí: Představte si jednoho z účastníků jak vchází do tréninkové místnosti:

- Jak se asi cítí?
- O čem zrovna přemýšlí?
- Jakých úspěchů nedávno dosáhl?
- Kde selhal?
- V jakých oblastech zažívá nejistotu?
- Jak vychází se svými kolegy? Se svým šéfem? Se svými podřízenými?
- Co jsou jeho priority?
- Jaké požadavky jsou na něj kladeny?
- V co doufá?

Ne vždy je samozřejmě k dispozici dostatek údajů pro právě popsany modelační proces. Nicméně čím více informací se školiteli/lektorovi povede vpravit do této osobní a potažmo i skupinové (reprezentující celou skupinu účastníků) SWOT analýzy, tím více se mu může podařit nasměrovat produkt tak, aby odpovídal jeho uživatelům. Někteří lektoři však mají za to, že příliš přesná představa o účastnících může narušit přirozenou pokoru, kterou by měl mít každý lektor před každým účastníkem jako jedinečnou lidskou bytostí a zároveň

upozorňují, že zdroji našich informací jsou většinou nadřizení účastníků, kteří je mohou podcenit nebo přecenit aniž by si to lektor uvědomil a tak dávají prostor negativnímu působení pygmalion efektu, kdy nadhodnoceného účastníka má lektor sklon vnímat pozitivněji než k tomu opravňuje jeho skutečné jednání a naopak.

4.1.2 Cena/Náklady

Cenu lze obecně definovat jako protihodnotu poskytovaného produktu či služby. Rozdíl starší a novější verze marketingového mixu tkví v tom, že zatímco „Price“ zahrnuje pouze finanční protihodnotu, prvek „Cost“ počítá i s dalšími náklady, které zákazník do produktu, potažmo zaměstnanec do školení vkládá – v dnešní době jde zejména o čas. Jinými slovy: „co všechno je po cílové skupině žádáno“ jako protihodnota. Zde by měla platit jednoduché pravidlo, že benefity, které získají musí převážit tyto požadavky na ně kladené.

Co se financí týká, tady bude hlavní otázkou, jaká část celkové ceny kurzu bude předepsána zaměstnanci ke spolupodílení. Například u školení popsaného v případové studii v příloze A je skutečná cena dle katalogu 8 600,- pro jednoho studenta. Společnost u tohoto školení hradí celou částku, pravděpodobně protože se jedná o povinný kurz v rámci vzdělávání nových zaměstnanců. Účastníci si v tomto případě hradí pouze dopravu na místo školení. Ve stejné společnosti se ale zaměstnanci podílejí na ceně, mají-li zájem o výuku jazyků. Má se za to, že finanční zainteresovanost povede k větší motivaci. Dle mého názoru je rozhodnutí o spolupodílení v obou případech vhodné: předpoklad, že finanční zainteresovanost obvykle vede ke zvýšené motivaci a angažovanosti většinou vychází, nicméně u povinně předepsaných kurzů bych byla opatrná.

Pokud zahrneme i další náklady, dostaneme se pomezí se třetím prvkem mixu: place (místo)/ convenience (příležitost). Bude zde hrát roli například kde se kurz bude konat, tedy o kolik více času si účastník musí připočítat k čisté době trvání kurzu. Například u

účastníka, který nevlastní řidičský průkaz a zároveň je z daleka, tvoří notnou část jeho osobních „nákladů“ dlouhý čas strávený v prostředcích hromadné dopravy.

Ačkoli workoholismu neubývá, spíše přibývá, začíná se i unás projevovat západní trend, kdy si zaměstnanci daleko více hledí svého volného času. Jako obecný princip mentální hygieny jej nelze jinak než schválit, ovšem problém nastává ve chvíli, kdy zaměstnavatel potřebuje v krátké době vyškolit větší počet zaměstnanců a nemůže si dovolit nechat provozy po několik dní ležet ladem. Na druhou stranu je ale více než oprávněné se domnívat, že sdělení, že kurz bude probíhat o víkendu, zaměstnance nijak nepovzbudí. Nejde jen o to, že dlouho vyhlížená relaxace ustoupí další náročné aktivitě, ale také nutnost například zrušit dlouho plánovaný výlet, zařídit si hlídání dětí apod. Na kurz sice přijdou, ale často demotivovaní a otrávení. Lektor pak má plné ruce práce vzbudit v účastnících alespoň jiskru zájmu o to, co jim chce předat. V tomto světle se dle mého názoru jako nejlepší jeví varianta tam kde to jde realizovat vzdělávací aktivity v pracovní době a kde by to již ohrozilo provoz organizace tam „ukrojit“ i něco z volného času zaměstnanců, například naplánovat školení na čtvrtek, pátek a sobotu. Je však třeba vycházet z důkladné znalosti zaměstnanců, zvyků v organizaci (organizační kultury) a specifík daného tématu.

4.1.3 Místo/Příležitost

V tržním pojetí se pod tímto prvkem skrývají zejména distribuční kanály, cesty kterými se zboží a služby dostávají od výrobce popřípadě obchodníka až k zákazníkovi. Ve vzdělávání se jedná o „veškeré aktivity, které jsou spojeny s tím, jak dostat vzdělávací programy až přímo k účastníkům. Znamená to, že se jedná o rozhodnutí týkající se organizace vzdělávání.“ (Mužík, 1998, s 36) Zde se opět dostáváme velmi blízko nejen k ostatním bodům marketingového mixu, jak produktu, tak nákladům, ale i k ostatním elementům designu, především logistice a didaktice. Do tzv. efektů spojených s dodejními službami, o kterých jsem se zmínila v odstavci věnovaném produktu, řadíme i služby poskytované ke kurzu, tedy především ubytování (jedná-li se o rezidentní kurz) a stravování, ale třeba i možnost hlídání dětí, nebo lokalizace kurzu do oblasti, který

účastníkům vyhovuje, což vede i k podstatnému snížení jejich nákladů. Didaktiku do výčtu příbuzných oblastí zahrnuji, protože tento prvek zahrnuje i formu, metody a prostředky výuky. Při jejich stanovování je nutná nejenom znalost cíle celé intervence a obou zákazníků, ale i přehled v dostupných didaktických metodách a o silných a slabých stránkách každé z nich. Novější koncept „convenience“, „příležitosti“ jde dále v tom, že si přímo klade za cíl odbourat veškeré překážky, které by bránily jedinci v účasti. Poměrně extrémním, ale přesto ještě relevantním příkladem může být úprava volby didaktických metod (dovolí-li to cíl intervence), jestliže se školitel dozví, že jeho skupinu tvoří převážně introverti, kteří se bojí, že na kurzu budou muset „vytrpět“ okamžiky pozornosti na ně upřené. I tento strach totiž může tvořit bariéru, kvůli které se nebudou chtít kurzu zúčastnit. Podobně může posloužit přeskupení účastníků, jestliže se v jedné skupině sejdou dva silně antagonističtí jedinci. (Pokud ovšem není cílem kurzu mimojiné právě vyřešit jejich vzájemné konflikty).

4.1.4. Propagace/komunikace

Podstata tohoto prvku marketingového mixu je přibližně stejná v prostředí tržním, i v vnitrofiremním prostředí. Ať už firma, nebo vzdělávací oddělení, jde o to, jak informuje zákazníky o produktech a službách.

Jak upozorňuje Mužík (1998, s. 37), jednou z příčin určité nerozvinutosti komunikace ve vzdělávací sféře je fakt, že produkt profesního vzdělávání si nelze předem prohlédnout. Tato skutečnost vede k tomu, že „nákup“ vzdělávání se vlastně děje naslepo, pouze z důvěry ke vzdělávací instituci. Důležitost důvěry v celém procesu ovlivňuje volbu komunikačních kanálů. Pravděpodobně současně nejdůvěryhodnějším komunikačním nástrojem jsou public relations (vztahy s veřejností), ve vnitrofiremním prostředí nazývané někdy jako internal relations (vnitřní vztahy) nebo employees relations (vztahy se zaměstnanci). Hlavním nástrojem public relations jsou články a reportáže – bohaté prostory poskytují například firemní časopis a zvláště intranet. Další metodou jsou tzv. „success stories“, „příběhy úspěchu“, individualizované vyprávění jak někomu někdo, něco, v našem

případě daný kurz pomohl v jeho práci, nebo i v pohledu na svět a sebe sama. Nahrazení slova „promotion“, „propagace“ slovem „communication“, „komunikace“ však ukazuje, že nestačí jednostranně informovat zaměstnance. Nástroje public relations by měly sloužit i k informování *se* o zaměstnancích. Ke sbírání jejich podnětů, návrhů a námitek. K jejich začlenění do celého procesu designu vzdělávací aktivity a zvýšení angažovanosti a úrovně motivace. Informační technologie vnesla do celé záležitosti nové možnosti. Jako příklad lze uvést LMS (learning management systems), systémy pro řízení vzdělávání, z nichž většina již nabízí kromě mnoha jiných funkcí, diskuzní fórum minulých, současných i budoucích účastníků či přímé spojení na lektora kurzu. Hroník (2007, s. 147) v jednom ze svých příkladů podrobného designu kurzu navrhuje tzv. „pre-course briefing“, tedy setkání lektora a účastníků, popřípadě i dalších zainteresovaných stran s hledání společné dohody o cílech jichž má kurz dosáhnout a metodách, které se k tomu použijí. Dříve bylo nutné aby se všichni sešli v jednom čase na jednom místě, což bylo často logisticky náročné, ne-li nemožné. Díky ICT a různým on-line a off-line fórům a diskusím se tato překážka překonala a setkat se tak mohou i lidé fyzicky velmi vzdálení.

Nicméně již ze širokého názvu *vztahy* se zaměstnanci vyplývá, že do této kategorie se dá zahrnout celá řada dalších oblastí, jako působení na organizační kulturu, motivační systém, zaměstnanecké benefity, akce pořádané pro zaměstnance a jejich rodiny, nadstandardní služby (příspěvek na penzijní, životní pojištění) aj., které přímo či nepřímo ovlivňují smýšlení zaměstnanců o společnosti, potažmo o vzdělávání, které firma nabízí.

V tuto chvíli je ovšem nutné podotknout, že ačkoli se vzdělávací oddělení ve firmě může orientovat marketingově, nikdy se nebude jednat o úplný marketingový přístup. V situaci, kdy existuje pouze jedno vzdělávací oddělení ve firmě a kdy je většina vzdělávacích aktivit pro účastníky je povinných, žádnou ze zainteresovaných stran k aplikaci marketingových přístupů nic nenutí. Nikoli náhodou marketing jako přístup vznikl jako první v USA, jejichž hospodářství neutrpělo zdaleka tolik poškození během druhé světové války. Velmi rychle se vytvořil „trh kupujících“, kdy výrobků je přebytek a

firmy mezi sebou o zákazníka bojují, na rozdíl od „trhu vyrábějících“, kde se výrobků nedostávalo a firmy se tak nemusely starat o jejich odbyt.

Účastníci přijedou na kurz tak jako tak, protože musí. Překousnou i špatného lektora, nevyhovující ubytování, neatraktivní program, vzdálenost, fakt, že se s nimi nikdo nebaví o tom co *oni* si od kurzu slibují. Vydrží to, protože nemají na výběr jinou alternativu. Ale jaké budou výsledky kurzu, jestli se účastníci skutečně něco dozvěděli, naučili, zda se dosáhlo kýžené změny v chování...odpověď zní: spíše ne. Těžko však doporučovat vybudování dvou identických vzdělávacích oddělení, které by mezi sebou zápasily o zákazníky z řad managementu a zaměstnanců. To bylo neefektivní a hlavně opravdu drahé. Organizace ale může do celého systému vnášet jiné prvky tržního prostředí, jako například pravidelné hodnocení vzdělávacího oddělení z hlediska organizace kurzů, angažovaných lektorů a osobního přínosu pro zaměstnance a nebo důslednou evaluaci všech proběhlých vzdělávacích aktivit vzhledem ke stanoveným cílům.

4.2 Metoda AIDA

Již jen krátce se dotknu jednoho dalšího postupu přibližování vzdělávací intervence zákazníkům, tentokrát především plánovaným účastníkům a především krátkodobě. Název AIDA vznikl ze složení prvních písmen čtyř postupných kroků:

- Awareness (povědomí)
- Interest (zájem)
- Desire (touha)
- Action (akce)

Jednoduše popsáno, pokud se nejedná o povinnou vzdělávací aktivitu, ale vy chcete aby se na ni cílová skupina zaměstnanců přihlásila, musíte za využití směsi výše popsaných nástrojů a přístupů dosáhnout toho, že budou o připravované aktivitě *vědět*, že její popis,

cíle, zkušenosti minulých účastníků, nebo třeba atraktivní program v nich vzbudí *zájem* a *touhu* se dané aktivity zúčastnit. Jakmile mají zájem, je potřeba přídatnou komunikací docílit, aby se zájem proměnil v *čin* a na danou aktivitu se opravdu přihlásili.

4.3 Vnitrofiremní komunikace

Je jistě velmi obsáhlým tématem o kterém by se dala napsat celá bakalářská i diplomová práce. Proto se zde pouze omezím na konstatování, že žádný z výše uvedených nástrojů nebude fungovat, pokud nefunguje komunikace uvnitř společnosti. Nekomunikuje-li management s podřízenými, může vzdělávací oddělení navrhnout sebelepší intervenci s cílem sblížení dvou nepřátelských táborů, ale nebude fungovat. Stejně tak je nemožné zvolit správné cíle, metody, místo, čas a komunikaci aktivity, jestliže vzdělávací oddělení se zbytkem společnosti nekomunikuje a to oboustranně. Vlastně celé vzdělávání je bez alespoň uspokojivě fungující vnitrofiremní komunikace odsouzeno k záhubě, protože ani nebude možné vyzkoumat na jaké potřeby organizace a jednotlivců je potřeba reagovat vzděláváním. O vnitrofiremní komunikaci ve smyslu public relations a internal relations jsem se zmínila výše. Vnitrofiremní komunikaci ve smyslu informačních toků v organizaci je potřeba pravidelně přezkušovat, zda je nastavená správně a plní svůj účel. Patrik Janda ve své knize přímo nazvané Vnitrofiremní komunikace uvádí sadu otázek užitečných při zkoumání „stavu“ vnitrofiremní komunikace v organizaci a hledání prostoru pro její vylepšení (Janda, 2004, s. 108-109):

- Dostáváte informace potřebné pro vaše pracovní místo?
- Máte přístup k potřebným informacím?
- Dozvíte se první informace od managementu, nebo prostřednictvím neformální komunikace?
- Dostáváte informace příliš pozdě, příliš brzy, příliš často, právě včas?
- Jaký druh informací potřebujete ke své práci?

- Jak často je potřebujete aktualizovat?
- Dostáváte příliš mnoho informací, zbytečné informace?
- Čtete pravidelně firemní časopis? Co vás v něm zajímá?
- Považujete poskytování některých informací za zbytečné?

Pokud průzkum ukáže znepokojivý stav vnitrofiremní komunikace, je třeba co nejrychleji vyšetřit příčinu disfunkce a intervenovat, protože ve chvíli, kdy nefunguje vnitrofiremní komunikace jsou fatálně ohroženy i podstaty důležitých procesů v organizaci, tedy nejen vzdělávání, ale třeba i samotná výroba nebo odbyt produktů.

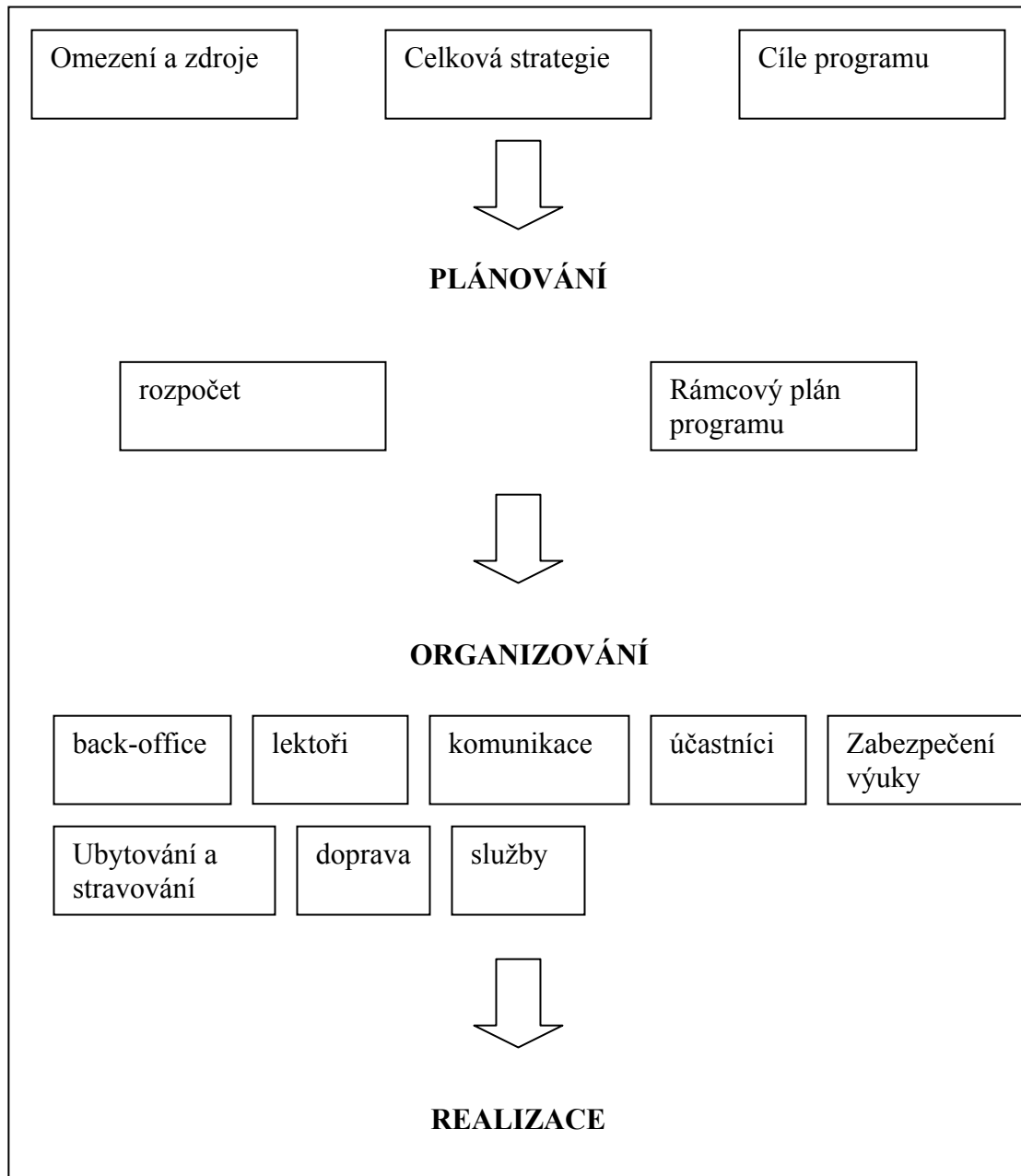
5. Logistika

5.0 Úvod

Logistika, podobně jako všechny ostatní elementy designu je silně provázána s dalšími momenty v procesu designování vzdělávací aktivity. Měla přímo vycházet z cílů intervence. Cíle, spolu s očekáváními vloženými do dané aktivity významně spoluurčují výši rozpočtu a tím pádem omezují prostor, ve kterém se školitelé mohou pohybovat. Nezanedbatelný je také vliv organizační kultury, tedy zasetých zvyků při organizování vzdělávání v organizaci. Mnoho z principů logistiky již bylo zmíněno v předchozí kapitole, především v rámci prvního a třetího bodu marketingového mixu: produkt/potřeby zákazníka a místo/příležitost.

Logistiku, neboli organizaci je nutno pojmut ve dvou různých dimenzích a na obě dvě by měl školitel při designu aktivity dbát. První z nich bych nazvala „objektivní“, která zahrnuje racionální práci s cíli, rozpočtem, zdroji a omezeními. Příkladem takového postupu může být schéma převzaté z knihy Rozvoj a vzdělávání manažerů od Prokopenka a Kubra (1996, s. 151). Druhý způsob bych nazvala „subjektivním“ a to z toho důvodu, že daleko více pracuje se vcítěním se, atmosférou a komunikací. Jde zde o to jaké hodnoty chceme daným způsobem organizace intervence komunikovat a jak chceme aby ji účastníci vnímali. Opět se dostáváme do těsného sousedství marketingu a positioningu, což je přirozené, pokud vzdělávací oddělení nevyužívá pouze marketingové techniky, ale zůstává opravdu marketingový *postoj* směrem ke vzdělávání v organizaci.

Obr. 6: Plánování realizace programu. Zdroj: Prokopenko, Kubr, 1996, s 151



Obrázek č. ... ukazuje, že vstupními faktory plánování jsou strategické cíle, omezení a zdroje společnosti a cíle daného programu. Na nich přímo závisí rozhodnutí o rozpočtu a o rámcovém složení programu včetně dílčích cílů a přibližného časového plánu. Tyto pak ovlivňují činnost back-office (realizačního týmu), rozhodnutí jaké lektory angažovat, jak kurz komunikovat. Proces organizování zahrnuje také zkoumání budoucích účastníků a materiální zajištění výuky, včetně didaktických prostředků, u rezidentních kurzů ubytování a stravování a dalších služeb poskytovaných během kurzu.

Procesu komunikace kurzu jsem se dotkla již v minulé kapitole, stejně tak jako zkoumání budoucích účastníků. Těm je navíc věnována ještě kapitola následující. Volbě didaktických forem se budu věnovat v zápětí, volba didaktických a metod a prostředků je popsána v předposlední kapitole této části práce. Box „lektori“ zahrnuje jednak právní otázky spolupráce a jednak přípravu lektora, pokud se nejedná zároveň o školitele, který kurz navrhoval. Další otázky se týkají zejména výhod a nevýhod využití interního nebo externího trenéra a nebo zda nechat celé školení na jednom lektorovi, dvojici, nebo (například jedná-li se o velmi rozsáhlý, náročný nebo velmi luxusní kurz) angažovat celý tým lektorů.

5.1 Didaktické formy

Zásadním rozhodnutím v této fázi designu je, zda uspořádat kurz ve formě přímé (prezenční – tedy účastníci a lektor se budou nacházet v jednom čase na jednom místě) a nebo distanční – a v tom případě zda distanční vzdělávání v reálném čase či mimo něj.

5.1.1 Distanční forma

Ačkoli korespondenční kurzy úspěšně sloužily ve vzdělávání dospělých po mnoho let, k jejich největším nevýhodám patřila především pomalost reakce a zpětné vazby. S novými možnostmi informačních technologií – odesíláním elektronické pošty v řádu

minut a sekund nebo spoluprací v reálném čase, byla většina těchto nevýhod odstraněna. E-learning a elektronicky podporované distanční kurzy tak představují výraznou možnost především pro společnosti jejichž zaměstnanci jsou značně geograficky roztroušeni, popřípadě se z důležitých provozních důvodů nemohou uvolnit na delší dobu z pracovního procesu. Geograficky vzdáleným zaměstnancům e-learningové kurzy umožní účastnit se školení bez fyzické přítomnosti, zaneprázdněným vzdělávat se ve chvílích kdy volnějšího provozu a po dávkách, které si sami určí. V poslední době se stává trendem zejména tzv. kombinovaná forma, která, jak již název napovídá, kombinuje prezenční výuku s distanční podporou, která je ovšem dnes již vnímána jako součást standardního balíčku. Toto uspořádání koresponduje s potřebou dospělých být sice ve svém vzdělávání vedeni, ale zároveň mít ponechán určitý manévrovací prostor, ve kterém mohou sami ovlivňovat své učení.

I přes módnost a všechny nepopíratelné výhody distanční formy je důležité nespouštět ze zřetelu cíle intervence a nenechat se svést zdánlivou „jednoduchostí“ a také nákladovou efektivností této formy k jejímu neustálému aplikování bez vazby na vzdělávací cíle. Za prvé, sebelepší distanční kurz nikdy nenahradí potřebu sociálního kontaktu, tam, kde je důležitý. Za druhé, e-learning, v tomto případě podobně jako přednáška, je vynikající metodou k předání informačních balíčků konceptualizovaných znalostí, k jejich utřídění, zapamatování a opakování. Mnohem obtížnější je přenos dovedností (třebaže existují možnosti, například instruktážní video nebo obrázky) a ještě obtížnější, ne-li nemožné je působení na postoje vzdělávaných.

5.1.2 Prezenční forma

Pokud se organizátor rozhodne pro přímou výuku má dvě základní možnosti: realizovat školení přímo v organizaci a omezit tak pobyt účastníků pouze na nezbytně nutnou dobu, nebo jej realizovat rezidentně ve školicím zařízení.

I zde platí, že je třeba mít neustále na paměti cíle výcviku. Při objektivním přístupu nás budou dále zajímat odpovědi zejména na tyto otázky:

- Výše nákladů x rozpočet?
- Potřeba být k neustále k dispozici kolegům a zákazníkům vs potřeba nebýt rušeni
- Jaké školicí prostory a prostředky jsou požadovány? Je potřeba nějaké speciální vybavení v podobě například jednosměrných zrcadel nebo kabin pro tlumočníky?
- Poměr mezi časem vyhrazeným formálním – tréninkovým aktivitám a neformálnímu – společenskému programu. Míra do jaké úspěšné sblížení účastníků podmiňuje naplnění cíle dané intervence (= je-li žádoucí, aby došlo i k neformálnímu sblížení zaměstnanců, je vhodnější uspořádat rezidentní kurz s volnými večery, jako příležitostmi k seznámení)
- Vzdálenost jakou jsou zaměstnanci ochotni cestovat (cena za dopravu a čas jí strávený je součástí „nákladů“ účastníka a může vytvořit bariéru v učebním procesu) (Hardingham, 1996, s 24)

Ráda bych se v tuto chvíli podrobněji zastavila u jednoho prvku, jež lze v anglicky psané literatuře nalézt pod názvem „venue“, který zahrnuje nejen fyzické místo školení, ubytování, stravování a vybavení, ale i atmosféru místa, to „jak působí“. U „subjektivního“ přístupu by měl organizátora zajímat především „duch tréninku“ a „(firemní) hodnoty“, které chce prostřednictvím volbou „venue“ účastníkům komunikovat. Jedná se například o přísně obchodní záležitost? O Náročnou intervenci nejvyšší priority, ve které nebude čas na žádné „hraní si“, ale pouze na tvrdou práci? Nebo jde o pravý opak – stmelení, zábavu nebo dokonce oslavu? Je nutné sáhnout k neobvyklému nebo experimentálnímu přístupu aby se zaručila co nejjednodušší cesta směrem k cílům intervence? První položku u objektivního tvořily náklady. Neméně důležité ale je, jaké množství proinvestovaných prostředků budou účastníci *vnímat* za celou intervencí. Někdy lze za menší množství prostředků „koupit“ lepší „dojem“ než by odpovídalo. Bohužel

častější je ale druhý případ, kdy se proinvestuje velké množství prostředků a výsledek pak buď neodpovídá zakoupené kvalitě. Je tedy třeba neustále myslet na cíle a na to, jak co nejvíce organizačně usnadnit jejich naplnění a jak na ně celá organizace kurzu může zapůsobit.

Alison Hardingham (1996, s. 25) uvedla ve své knize krátkou tabulku „dobrých příkladů“, kdy se dle jejího názoru zdařilo komunikovat výběrem vhodného prostředí hodnoty školení i organizace:

Tab. 1: Využívání lokace. Zdroj, Hardingham, 1990, s. 25

Typ společnosti	Typ školení	Hodnoty, které měly být komunikovány	Vybraná lokace
PR agentura	Uvedení do organizace	„dobře pracuj, dobře se bav“	Malý luxusní hotýlek na venkově se velmi dobře zásobeným a non-stop otevřeným barem
Jedna z ‚top five‘ účetních firem	Kurz manažerských dovedností pro celý management	Moderní, praktický a manažer dobře vybavený k řešení reálných situací	Účelové školící zařízení v univerzitním kampusu
Charitativní organizace	Hodnotový workshop	Péče o druhé, zodpovědné správcovství a služba	Místní komunitní centrum. Bez baru

Přední banka	teambuilding	,úspěch, dosahování cílů, prestiž, mezinárodnost	Pětihvězdičkový hotel v Ženevě
---------------------	--------------	--	-----------------------------------

Zbývá dodat, že postavení logistiky a organizace kurzu mezi ostatními elementy designu je svízelné. Povede-li se totiž všechno tak jak má, málokdy se organizátor dočká pochvaly, to se většinou bere jako samozřejmost. Zato když se něco nepovede, pro ostrá slova se nechodí daleko. Logistika má zkrátka úděl jakýchsi „hygienických faktorů“ v designu vzdělávání. Povede-li se, úspěch kurzu se tím nezaručí. Jestliže ale logistika nějakým zásadním způsobem selže – pak téměř určitě bude proces naplnění cílů značně ztížený – a nebo k jejich naplnění vůbec nedojde.

6. Účastník

6.0 Úvod

I když se povede sestavit optimální kurz, vyzkoumat pravé cíle a naformulovat je tak aby se na nich dala postavit závěrečná evaluace, je dosaženo podpory u všech důležitých zájmových skupin v organizaci a organizačně všechno „klapne“, stále ještě nemusí být navrhovaná vzdělávací aktivita úspěšná. Zásadní roli může hrát podcenění základních charakteristik dospělých jako účastníků vzdělávacího procesu a jedinečnosti každého z nich. Na základě analýzy teoretické literatury bych chtěla vyzvednout několik důležitých poznatků z této oblasti.

6.1 Rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých

Existuje jedno naprosto zásadní východisko, které musí školitel přijmout, chce-li navrhovat vzdělávací aktivity pro firemní prostředí, zvláště pokud má za sebou pedagogické působení nebo přichází rovnou z přípravy na povolání. Bude vzdělávat dospělé. Tato myšlenka se musí stát brýlemi, skrze které je třeba posuzovat všechny cíle, plány, didaktické metody, aktivity. Průměrného dospělého totiž dokáže máloco tak popudit jako když se s ním jedná jako s „nesvéprávným“ dítětem. Tedy když mu někdo přespříliš říká co má a nemá dělat a naopak nikdo mu vlastně neřekne proč, když se trvá na doslovném opakování teoretických pouček u kterých nevidí žádné spojení se svou praxí a podobně.

Jedním z prvních teoretiků, který se věnoval tomuto rozdílu byl Malcolm Knowles. Oddělil vzdělávání dospělých z pedagogiky a nazval nový obor andragogikou, s tím, že každý z těchto oborů má svá specifika. Na konci své akademické kariéry obě vědy spíše opět sblížoval než rozděloval, nicméně nový obor zabývající se výlučně vzděláváním a

výchovou dospělých již vznikl a nadále se rozvíjel. Hned na počátku formuloval několik zásad, které odlišují učení se dospělého a dítěte:

- učící by chtěl řídit sám sebe nezávisle. Má však podmíněnou představu, že bude závislý a že bude učen.
- Jednotlivec přichází s určitými zkušenostmi, což znamená, že v mnoha případech jsou si dospělí navzájem nejbohatším zdrojem poznání. Ve většině skupině dospělých se proto nachází široká škála zkušeností a velký potenciál v jejich sdílení
- Jednotlivci jsou připraveni se učit, jestliže cítí potřebu dosáhnout lepších výsledků v některých oblastech svého života
- Dospělí se zpravidla neučí aby se učili, učí se proto, aby dovedli něco udělat, vyřešit problém nebo zlepšit svůj život

Další a další autoři se pak snažili znovu a znovu co nejpečlivěji definovat rozdíly mezi vzděláváním v dětství, tedy převážně školním a v dospělosti, tedy především firemním. Kromě toho, že jedná o velmi důležitou problematiku také přece šlo o zachování samostatnosti oboru; přičemž heslo znělo „čím více se vymezíme vůči pedagogice tím více kredibility získáme.“

Docent Mužík těmto rozdílům věnuje ve své publikaci *Androdidaktika* poměrně velký (zasloužený) prostor. Své poznatky shrnul do dvou přehledných tabulek:

Tab. 2: Rozdíly v pojetí výchovné a vzdělávací péče dětí, mládeže a dospělých. Mužík, J. *Androdidaktika*, 2004 s 30

Děti, mládež	dospělí
Vzdělávání jako příprava na život	Vzdělávání jako nutná součást života
Zaměřené na vzdělávací normativy (učební osnova)	Zaměřené na vzdělávací potřeby účastníků
Učení <i>potenciálního</i>	Učení <i>potřebného</i>
Nápodoba a <i>kontrola</i> chování	<i>Pomoc</i> při řešení profesních a životních problémů

Tab. 3: Rozdíly v charakteru vzdělávacího procesu dětí, mládeže a dospělých. Mužík, J. Adrodidaktika, 2004 s. 31

Děti, mládež	Dospělí
Převážně institucionální a stabilizované vzdělávací aktivity	Převážně decentralizované a flexibilní vzdělávací aktivity
Cíle, obsah a formy výuky jsou unifikované „shora“	Cíle, obsah a formy jsou diverzifikované podle vzdělávacích potřeb účastníků – „zdola“
Tradiční didaktické metody výuky	Tvorba operativních metodických soustav podle skladby účastníků a dalších podmínek
Získané vědomosti jsou využitelné až za určité časové období	Získané vědomosti jsou využívány hned nebo za krátkou dobu

Z výše zařazených tabulek vyplývá, že vzdělávání dospělých by mělo být daleko více zaměřené na reálné potřeby účastníků a vázat se k jejich práci i skutečnému životu. Mělo by být schopné pomoci jim překlenout současné nebo předpokládané výkonnostní problémy. Tam kde to jde umožňovat a zdůrazňovat participaci účastníků – dovolit jim aby se podíleli na formulaci cílů nebo alespoň na formulaci cesty k jejich dosažení a pracovat s pravidelnou zpětnou vazbou.

Jedním z autorů, který se pokusil výše uvedené poznatky uvést v praxi a minimálně částečně se mu to podařilo je Reginald Revans a jeho přístup ke vzdělávání dospělých, který nazval „učení se akcí“. Jeho hlavní principy jak je vidí Prokopenko a Kubr (Prokopenko, Kubr, 1998, s. 248):

- Učení se efektivně jednat nutně zahrnuje skutečné jednání, ne doporučení jednání nebo analýzu jednání někoho jiného
- Nejlepší formou učení je práce na definovaném projektu řešícím reálný problém, který je pro manažery (zaměstnance) důležitý
- Manažeři (zaměstnanci) by měli převzít za projekt odpovědnost
- Sociální procesy by se měly realizovat a řídit prostřednictvím pravidelných setkání manažerů (zaměstnanců) na nichž se mohou sdílet o svých individuálních projektech
- Role vzdělavatele se liší od běžného vzdělávání – posouvá se do role facilitátora/kouče a pomáhá manažerovi (zaměstnanci) učit se zejména zvládním problémů a interakcí s druhými

Většina těchto zásad se dá s úspěchem aplikovat nejen v rámci „učení se akcí“ ale i v celém vzdělávání dospělých.

6.2 Typy účastníků

Po ujasnění základního faktu, tedy, že se všemi účastníky je nutné jednat jako s dospělými a kompetentními osobami, dokonce, že tento fakt je možné obrátit ve prospěch vzdělavatelů se dostávám k další části, která se váže ne k tomu, co všechny účastníky spojuje, ale co je *rozděluje*.

Za několik desetiletí andragogické teorie vznikl velký počet nejrůznějších typologií účastníků vzdělávacích programů. Z nejnámějších lze jmenovat třeba Kolbovu typologii, nebo rozdělení dle Honeyho a Mumforda.

Zaujal mě názor Alison Hardingham (1996, s. 102), která říká: „Myslím, že ve skutečnosti nezáleží ani tak na tom kterou typologii účastníků používáte jako na tom, že nějakou skutečně používáte. Jakákoli z nich vás totiž upozorňuje na fakt, každý ze skupiny účastníků je jedinečná osobnost a abyste je všechny zaujali musíte výcvik navrhovat ve velkém rozpětí co se týče hloubky předávaného obsahu i přístupů k jeho transferu.“

Nakonec jsem se rozhodla delailně popsat právě její typologii (Hardingham, 1996, s. 102-108) založenou na Myers-Briggs Type Inventory, zejména proto, že její styly nezahnují jen způsoby jakým lidé přemýšlejí, ale i jakou mají tendenci chovat se ve třídě/na kurzu.

6.2.1 *Extroverti x introverti*

Ve snaze uspokojit obě tyto protichůdné skupiny je důležité vyvážit množství aktivit a učení stylem pokus-omyl a klidnějších částí spojených se samostudiem, reflexí, sumarizací. Tedy tak aby se extroverti v průběhu klidnějších částí nestihli začít nudit a introverti zase nestihli začít cítit frustrování zmatkem a aktivitou kolem sebe. Užitečný princip, bohužel nesmírně náročný na organizaci je dát účastníkům na výběr. Dáte přednost studiu doplňujících materiálů nebo možností vyzkoušet ještě jednou nové dovednosti? Vyvážit je potřeba i práce ve skupině a práce o samotě. Extroverti zpravidla ocení zpětnou vazbu, ale introvertům může dělat potíže. I když schopnost přijímat kritiku závisí na mnoha dalších faktorech než jen extraverze nebo introverze). Poznámka na závěr tne do živého. Mnoho lektorů (mě nevyjímaje) si lépe rozumí s aktivními účastníky, kteří reagují, diskutují, zkouší nové věci a méně právě s introverty. Je ale velmi snadné zaměnit u introvertů zamlklost s nezájmem o danou látku. Často to přitom alespoň na začátku nebývá pravda a nezájem či nechut' se tvoří až v průběhu intervence přičemž podstatnou roli zde může hrát právě zřejmá ignorance ze strany vzdělavatele.

6.2.2 Nevěřící Tomášové a povolání rybáři

Tyto biblické postavy zastupují další dvě skupiny účastníků. Jedni si nedají pokoj a teorii nepřijmou pokud si nemohou vlastníma rukama „sáhnout“ na důkaz že funguje, druzí, pokud cítí dostatečný smysl v daném konceptu „přirazí s lodmi k zemi, všechno tam nechají a jdou za Ním“ (Bible, Lukášovo evangelium, 5:11) přijmou koncept za svůj a identifikují se s ním, což může vést i k tomu, že nedokáží pochopit neustálé pochybování nevěřících Tomášů. Samozřejmě nechci srovnávat reakci na Ježíše Krista a řekněme třeba na návod efektivního využívání času, ale v realitě skupiny účastníků se skutečně lze setkat s těmito dvěma přístupy a jejich odstíny. Jak uspokojit oba typy: uvádějte každý nový koncept malou rešerší, která zahrnuje důkazy a výsledky již předchozích použití. Zároveň mít připravené listy s doplňujícími informacemi a zdroji pro ty, kteří by si přáli jít hlouběji. Nezapomenout naplánovat praktickou část, kde si účastníci budou moci vyzkoušet, nebo alespoň vyslechnout někoho, kdo vyzkoušel, jak to funguje. Jako dobrý doplněk mohou posloužit případové studie.

6.2.3 Logici a „srdcaři“

Někomu v podstatě nezáleží na tom v jakém prostředí se učí a dokáže se soustředit na splnění úkolu děj se co děj. Většinu lidí ale ovlivňují jejich postoje k dané oblasti i důvody proč byli vysláni na školení. Velkou roli zde hraje i celkový vztah k jejich organizaci a atmosféra, která tam vládne, čehož jsem se dotkla v elementu „kontext“. Pro tuto většinu je potřeba, aby prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá, bylo tak otevřené a bezpečné jak jen je možné. Je dobré účastníkům sdělit důvody intervence aby se s nimi mohli identifikovat – budou tak do učení mnohem více motivovaní. Ještě předtím ale je nutné veškeré materiály kurzu překontrolovat (zvláště pokud je jsou přejaté) zda v nich není nic co by útočilo na klíčové hodnoty účastníků (zejména v mezinárodním prostředí) V průběhu samotného kurzu je potřeba být neustále ve střehu, zvláště při aktivitách zahrnujících interakci nebo konfrontaci a nebo ve chvíli kdy vyplynou na povrch lidské emoce. Je třeba si neustále uvědomovat že mezilidská interakce je „nebezpečná“ záležitost

a že někteří účastníci se mohou nechat rozrušit konfliktem snadněji a jsou citlivější na reakci ostatních.

6.2.4 Plánovači a dobrodruzi

Naprostá většina seriózní literatury pracuje s „rozpuštěním“ celkového cíle do cílů dílčích, důrazně doporučuje sdělovat tyto cíle účastníkům, jako dosažitelné milníky mapují cestu k dosažení cíle celkového. Hlavně neustále porovnávat cestu s cíli, odškrtnout si body na kontrolních seznamech, podrobně naplánovat aplikaci nově nabytých informací v praxi. Pokud se však ve skupině ocitne účastník typu „dobrodruha“, který je často velmi inteligentní a přesto nebo možná právě proto se začne nudit jakmile všechno jede po příliš nalinkovaných kolejích. Tato poslední dimenze řeší více organizaci kurzu než jeho obsah. A protože se nelze vzdát výše zmíněných principů, zbývá jediné. Snažit se do programu zakomponovat co nejvíce možností výběrů, vrstev učení, navrhnout modulární strukturu. Ovšem největší zbrání je i zde, tam kde to jde, dobrovolnost. Věta „když nechcete, nikdo vás nenutí abyste zde zůstal“ stále ještě docela působí.

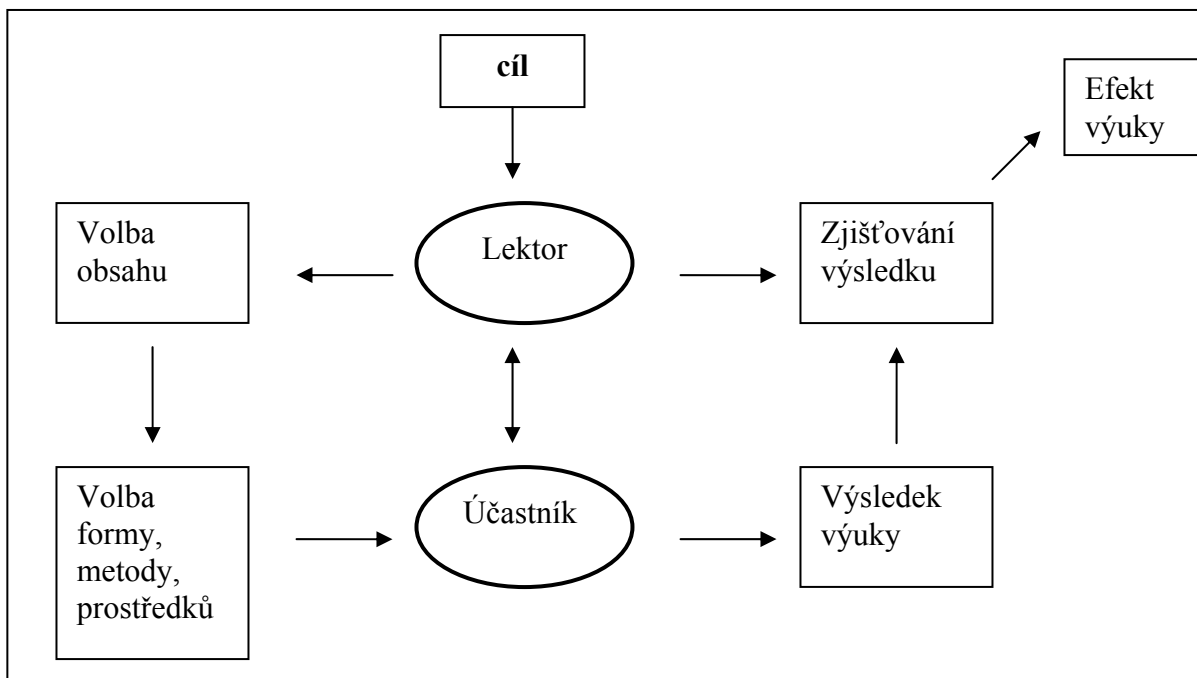
7. Didaktika

7.0 Úvod

Jaroslav Mužík ve své knize Androdidaktika cituje J. Skalkovou, která vymezuje didaktiku jako „teorii vzdělávání a vyučování“. (Mužík, 2004, s. 9). Upřesňuje, že didaktika se tedy zabývá procesem, který charakterizuje činnost učitele a žáků, tedy vyučováním a učením (se) (Mužík, 2004, s. 9). Pro účely této práce se omezím na pracovní definici redukující pro tuto chvíli didaktiku jako „souhrn didaktických forem, metod, prostředků a vybraných poznatků z teorie učení jejichž aplikace napomáhá naplnění cílů vzdělávací aktivity.“

I zde zdůrazním nutnost vycházet právě z cílů výuky. Hezky to vyjadřuje schéma opět z knihy Androdidaktika, (Mužík, 2004, s. 61):

Obr. 7: Didaktický proces s dospělými. Zdroj: Mužík, 2004, s 61



Na lektora působí především zadaný cíl vzdělávací aktivity, ale také poznání účastníků a interakce s nimi jak je nezbytné pokud školitel a lektor zastávají marketingový přístup. Poznání studentů se věnují podkapitoly „Marketing a positioning“ a „Účastník“. Je nutné se snažit o to, aby se účastníci s danými cíli ztotožnili, umožnit jim vyjádřit své očekávání, obavy, navrhnout doplňující a dílčí cíle, dohodnout se s nimi na co nejefektivnější cestě k jejich naplnění.

Z mého pohledu je nejdůležitějším úkolem didaktické části designu vzdělávací aktivity rozpracovat celkový cíl do dílčích cílů a následně zvolit vhodné formy, metody a prostředky k dosažení těchto cílů. Výstupem by měl být přehledný harmonogram, jehož každý řádek by měl obsahovat použitou didaktickou metodu spolu s určením na jakém dílčím cíli a jakým způsobem pracuje, upřesněním časové dotace a potřebných pomůcek.

Kromě zmiňovaného harmonogramu může opět dobře posloužit logický rámec, tentokrát posunutý o úroveň níž – vrcholem rámce tedy bude cíl intervence a k jeho dosažení sloužící dílčí cíle, výstupy a jednotlivé aktivity. Protože didaktickým formám jsem se věnovala již v kapitole logistika, přejdu rovnou na volbu didaktických metod.

7.1 Didaktické (vzdělávací) metody

Na toto téma již bylo napsáno mnoho knih a téměř všichni slovní autoři jim ve svých veledílech věnují alespoň kapitolku. Nebudu se tedy opakovat a dotknu se pouze různých druhů dělení těchto metod podle různých autorů a poté uvedu opravdu stručný seznam nejobvyklejších metod s krátkou charakteristikou, ve které se snažím postihnout nejvýznačnější silné a slabé stránky každé z nich.

Asi nejpoužívanější dělení didaktických metod je na „při práci“ a mimo práci“ neboli „on-the-job“ a „off-the-job“ (Koubek, 2007, s. 250-251, Armstrong, 1999, s. 545 aj.). Mužík rozděluje didaktické metody na teoretické, teoreticko praktické a praktické. S tím souvisí další rozdělení na metody zaměřené na poznání problému a metody zaměřené na řešení problému (Mužík, 2004, s. 69 a 71), což více méně koresponduje s dělením na aktivní a pasivní metody. Seznam nejčastěji používaných metod dle odborné literatury:

7.1.1 On-the-job

Instruktaž při práci umožňuje rychlé a efektivní zacvičení nového zaměstnance nebo nových pracovních úkolů. Jedná se však o dílčí úkony, málokdy lze prostou instruktaží osvětlit komplexnější procesy

Mentorování pracuje se vztahem (nového) zaměstnance a mentora, staršího spolupracovníka, který mu byl přidělen pro podporu a radu. Je výzkumy potvrzeno, že

pokud se mezi mentorem a jeho svěřencem skutečně vytvoří osobní vztah, značně to usnadňuje proces orientace nového zaměstnance a klade základy k budování loajality. Nebezpečím může být samozřejmě zvolení nevhodného mentora, který buď se svým svěřencem lidsky nevyjde popřípadě není úplně kompetentní v pracovní oblasti a předá mu špatné návyky.

Při asistování (stínování, shadowing) je vzdělávaný zaměstnanec přidělen jako pomocník ke zkušenému kolegovi. Pomáhá mu s plněním jeho úkolů a podílí se na práci, postupně čím dál tím samostatněji. Málokterá metoda je tak efektivní jako možnost pozorovat zkušeného a v zápětí si sám pozorované vyzkoušet. Platí zde nicméně stejně nebezpečí jako u mentorování tj. špatný výběr vzoru. Také je potřeba počítat s obecnou nechutí zkušených zaměstnanců delegovat úkoly a „prozrazovat svá tajemství“.

Koučování patří k relativně novějším didaktickým metodám. Téměř každý autor tento pojem definuje jiným způsobem. Nicméně ze všech těchto definic vyplývá na povrch princip, že jde o dlouhodobou spolupráci kouče a klienta na bázi partnerství ve které jde o dosažení měřitelných popř. viditelných behaviorálních cílů prostřednictvím otevřeného usměrňování a působení na postoje doplněného oboustrannou zpětnou vazbou. Nezbytnou podmínkou je respekt ke klientovi, postoj, že klient největším expertem sám na sebe a schopnost kouče ubránit se ze své strany manipulaci.

Rotace práce je přístup, při kterém je vzdělávaný zaměstnanec pověřován pracovními úkoly v různých částech organizace. Jedná se o zajímavou a obohacující metodu. Pokud je však zaměstnanec v období rotace pověřen dalšími stálými úkoly, může dojít k jeho „přetížení“, nebo minimálně nechuti se dál rotace účastnit. Na druhou stranu málokterá organizace si může dovolit „luxus“ mít zaměstnance, kteří pouze rotují. Protože se jedná o předávání velkého množství poznatků v relativně krátké době a to několikrát za sebou, je nutné pečlivě hlídat délku programu, aby nebyl příliš zatěžující. Dlouhodobá rotace práce, k níž dochází v řádu let slouží také jako významný motivační nástroj.

Pracovní porady také mohou posloužit jako forma vzdělávání, zejména v procesu orientace (vlastní zkušenost). Musí však být dobře vedeny, jinak mohou způsobit spíše zmatek a frustraci.

7.1.2 Off-the-job

Přednáška je přes své „stáří“ stále účinnou didaktickou metodou. Mezi největší klady patří možnost využívat charisma řečníka, ale hlavně faktu, že řečník může v reálném čase sledovat reakce publika což mu umožňuje změnit strukturu nebo obsah části přednášky v případě otevření nějaké nové, dříve netušené potřeby nebo nastolení palčivé otázky. Přednáška je stále nedostižná v transferu komplexních „balíků“ vědomostí, zejména takových, které jsou obecně uznávány, o kterých se příliš „nediskutuje“ a tento transfer může být zprostředkován v jeden čas velkému množství studentů, což přidává výrazný klad v posobě nákladové efektivity. Je však třeba si uvědomovat i nevýhody: přednáška málokdy sama o sobě ovlivní hloubější vrstvu osobnosti než vědomostí. Pokud je potřeba přenos dovedností, nebo působení na postoje je většinou nutné zvolit jinou metodu, nebo přednášku alespoň obohatit o praktické a interaktivní momenty. Jedná se o velmi náročnou metodu z hlediska požadavků na lektora, který musí být nejen odborníkem v dané oblasti, ale také schopný řečník. I pokud se toto podaří, je třeba pečlivě zvažovat dobu zařazení i trvání přednášky s přihlédnutím k faktu jak dlouho je daná cílová skupina schopna udržet pozornost při pasivním přijímání vědomostí.

Demonstrování nebo také názorné vyučování. Podobné instruktáži ale prováděno mimo pracovní prostředí. Výhodou je možnost opakovaných pokusů v bezpečném prostředí, jež povaha některých pracovních úkolů neumožňuje provádět za chodu. Tím pádem ale nutně dochází k určitému zjednodušení, zkrácení, schematizaci, které pak může ztěžovat převod naučených dovedností do skutečné pracovní situace. Záleží na typu činnosti, ale může se jednat o finančně i materiálně velmi náročnou metodu

Případové studie jsou popisem problémové či neukončené situace nejčastěji v reálné nebo imaginární společnosti, kterou mají účastníci vyřešit. Účinná metoda, která vyžaduje zapojení, aktivitu a poutíží analytických, logických a jiných dovedností. Zároveň se může stát prostředkem práce se skupinou, kdy více než na vyřešení dané studie závisí na *procesu* jakým skupina k výsledku došla. Protože se však jedná o případ ze sice reálného, ale cizího prostředí, bohužel málokdy účastníci dovednosti, uplatněné při řešení dané studie použijí i při řešení svých reálných problémů.

Manažerské (simulační) hry představují komplexnější a ještě o něco reálnější typ případové studie. Díky možnostem výpočetní techniky tak mají účastníci k dispozici velké množství relevantních statistických a obchodních údajů včetně softwarů umožňující složitých výpočtů nebo modelaci pravděpodobného vývoje situace při daných podmínkách. Mohou zahrnovat také vytváření a řízení vlastních „fiktivních firem“.

Hraní rolí (inscenace) přinutí účastníky prožít určitou situaci, a to buď ze svého pohledu (hrají sami sebe), nebo z pohledu přidělené role, která může být více či méně strukturovaná. Metoda poměrně úspěšná v pronikání do hlubších složek osobnosti – především k postojům. Při hraní rolí se často uvolňují silné emoce a dochází k aha-momentům, zejména ve smyslu „tak teď už chápu jak se ten druhý cítil.“ Z tohoto důvodu je nutné aby hraní rolí organizoval pouze zkušený facilitátor, který umí s uvolněnými pocity a poznatky dále pracovat. Je potřeba také počítat se situacemi kdy účastníci odmítnou hrát z důvodu že se opravdu nedovedou vcítit do role, nebo protože se nechtějí před ostatními „ztrapnit“, popřípadě s účastníky, kteří své role nevědomě nebo vědomě přehrávají a baví se jimi.

Teambuildingem se nazývá souhrn aktivit a procesů realizovaných většinou v rámci rezidentního kurzu, které mají za úkol sblížit lidi ve skupině a zefektivnit jejich výkon jako týmu pomocí například rozpoznání vhodných týmových rolí, procesů skupinové dynamiky, otevřeného řešení konfliktů apod. Často bývá spojen s outdoorovými aktivitami. Ne všichni lidé se rádi otevírají před ostatními a mnoho teambuildingových aktivit budou považovat za

ohrožení svého soukromí. Nešetrně vedený program může způsobit, že skupina odjede ještě rozdělenější než přijela. Pravděpodobnost tohoto výsledku se zvyšuje, jestliže tým byl vyslán příkazem. Stále lze také ještě relativně často narazit na přístup „čím víc outdoor, tím víc tembuilding“ což je ale omyl. Někdy se velmi dobrých tembuildingových výsledků dá docílit i metodami tužka-papír aniž by se muselo vyjít z místnosti. Starší a třeba méně fyzicky schopní účastníci jsou alespoň ušetřeni strachu a stresu z lezeckých stěn, slaňování, zorbingu a podobně ve chvílích, kdy tyto aktivity nemají žádnou vazbu na naplnění cíle intervence.

Nelze říci, že by některá z uvedených metod byla obecně efektivnější a jiná méně efektivní. Belcourt (Belcourt, Wright, 1998 s 148) uvádí, že studie s řediteli výcviku zjistily, že každou z výcvikových technik (metod) pokládají za efektivní v dosahování jiných vzdělávacích cílů. Obecně lze tedy pouze doporučit pouze důsledné vycházení z cílů, z faktu, na kterou „vrstvu“ lidské osobnosti je třeba působit a střídání pasivní a aktivní typy metod.

Ke každé metodě je třeba zvolit takové didaktické prostředky čímž v tuto chvíli míním (v jejich nejužším vymezení) učební pomůcky a vybavení školících prostor, které napomohou využití potenciálu dané didaktické metody k naplnění vzdělávacích cílů.

7.2 Vybrané poznatky z teorie učení

V této sekci bych ráda uvedla několik (pouhý zlomek) zajímavých teorií nebo technik aplikujících principy teorie lidského učení, které mě zaujaly při studiu odborné literatury nebo je mám vyzkoušené ze své vlastní praxe. Zároveň se jedná o teorie, jejichž výskyt jsem sledovala i v rámci případové studie v příloze A.

7.2.1 Co jim předat?

Prokopenko a Kubr varují před častou chybou lektorů: „Po celou dobu přípravy kurzu je nutno mít na zřeteli stanovený cíl. Příliš často jsou přednášející/vzdělavatelé strháváni svými tématy a množstvím informací, které jsou schopni předat a scházejí na postranní cesty, které jsou sice úchvatné, ale pro danou věc ne až tak závažné“ (Prokopenko, Kubr, 1996 s. 343)

Je téměř docela jisté spolehnutí na to, že přinejmenším část účastníků nebude téma kurzu zajímat. rozdělit informace, které máte k dispozici na ty, které:

- Musí znát
- Měli by znát
- Mohli by znát

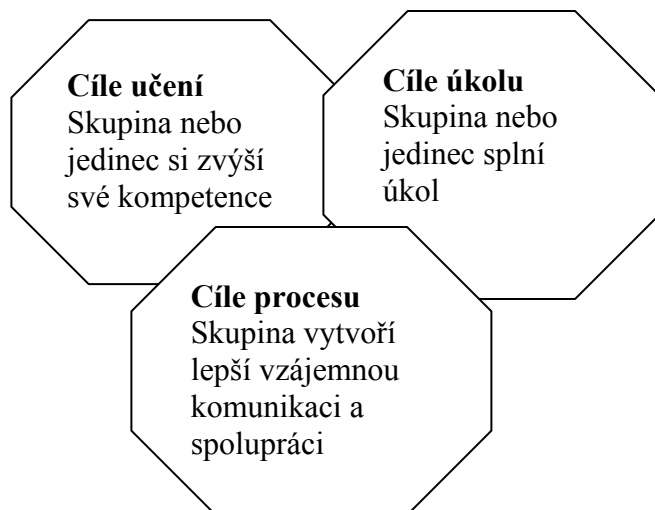
(Prokopenko, Kubr, 1996, s. 138)

je tedy nejenom důkazem racionality v procesu rozpracovávání jednotlivých cílů, ale i určitého milosrdenství k účastníkům Navíc vám tento přístup nabízí unikátní možnost navrhnout celý program v tzv. vrstvách a tím umožnit každému aby se ponořil tak hluboko, jak chce. Tento přístup vyžaduje samozřejmě více práce, ale odměnou je větší motivace účastníků, kteří tuto alespoň částečnou individualizaci obsahu většinou rádi ocení (Hardingham, 1996, s. 100).

7.2.2 Vyvažování cílů v procesu skupinového učení

Použití skupinových aktivit vždy implikuje působení několika vzájemně provázaných cílů:

Obr. 8: Propojení cílů v práci se skupinou. Zdroj: Prokopenko, J. a Kubr, M. Vzdělávání a rozvoj manažerů, 1996, s. 263



Cíle učení vyjadřují obecný cíl týkající se postojů, dovedností a znalostí. Dělí se na individuální – jedinec se učí z práce s ostatními členy skupiny a skupinové – skupina jako celek se učí zacházet s určitou situací. Cíle úkolu představují úkoly, které má skupina splnit či odpovědi na zadané otázky. Jedná se o nejhmatatelnější výsledky skupinové práce, nikoli však o nejdůležitější. Pro naplnění cílů procesu je důležité pozorovat, zda skupina fungovala jako tým, úroveň participace všech členů, přijímání opačných názorů, vzájemné důvěry, procesů vedení a rozhodování.

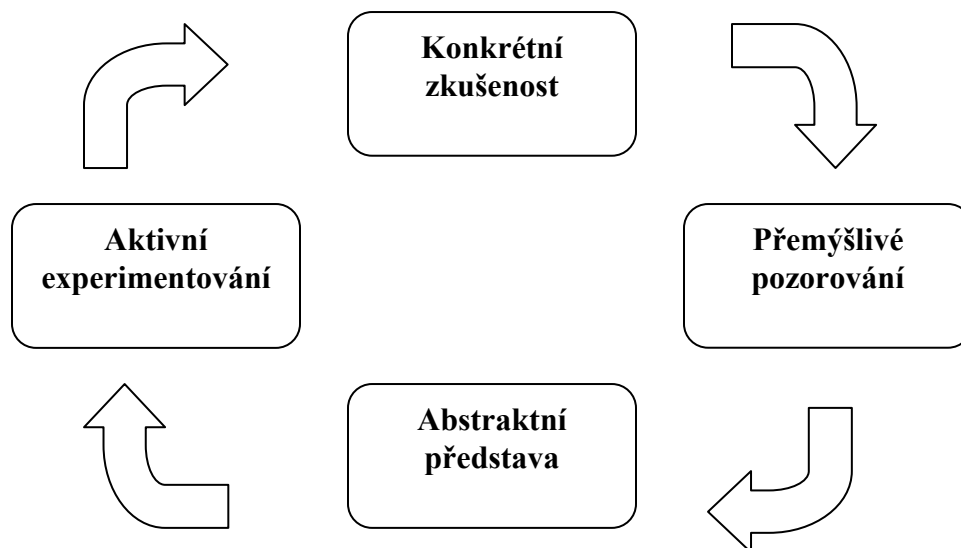
Pro lektora a úspěch učebního procesu jsou zpravidla důležitější cíle procesu a cíle učení. Pro účastníky jsou přirozeně nejdůležitější cíle úkolu. Vyžaduje poměrně velké nasazení lektorů, aby přesměrovali účastníky více na procesní a učební úroveň. Je třeba si při výběru vhodných aktivit dát pozor na aktivity se silnými a urgentními cíli úkolu, navíc třeba ještě znásobené soutěží. V takovém případě nelze moc čekat, že se účastníci budou

příliš zabývat skupinovými nebo učebními procesy, jak se stalo v případové studii v příloze A. O to kvalifikovanější pozorování skupiny a následnou reflexi pak musí obstarat lektoři nebo jejich pomocníci.

7.2.3 Zkušenostní učení

Člověk se nejvíce učí, aniž ví, že se učí. Jak jsme se učili chodit, mluvit? Nejvíce potřebného proživot jsme se naučili mimo školu či jinou vzdělávací instituci. A především spontánně, díky své zvědavosti, odvaze k dalšímu neúspěchu (Hroník, 2007 s. 32). Popsat jak probíhá takový přirozený proces a formulovat jej do podoby využitelné pro organizované vzdělávání se pokusil americký psycholog David Kolb když sestavoval model dnes známý pod jménem „Kolbův cyklus učení“.

Obr. 9: Kolbův cyklus učení. Zdroj: Prokopenko, J. a Kubr, M. Vzdělávání a rozvoj manažerů, 1996, s. 44



S využitím komentářů z různých pramenů lze celý cyklus popsat takto. Celý proces začíná konkrétní zkušeností (zážitkem), ta může být buď plánovaná nebo náhodná.

Následuje přemýšlivé pozorování, rekapitulování celé události, tzv. „puštění videa“ – aktivní přemýšlení o zkušenosti (zážitku) a jejím významu. Začne se v události, která se stala pátrat po nějakých principech, zákonitostech, příčinném vztahu. Vytváří se teorie, generalizuje se na základě zkušenosti (zážitku) za účelem vytvoření různých pojetí a myšlenek, které lze aplikovat v případě, že se člověk ocitne v podobné situaci. Jakmile se v podobné situaci ocitneme znovu (nebo jakmile podobnou ji záměrně znovu vyvoláme) otevírá se prostor pro aktivní experimentování – testování pojetí nebo nových myšlenek v nových situacích. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus tak začíná znovu.

Velmi zjednodušeně, ale o to více názorně lze také popsat takto (příklad použitý z výuky předmětu „Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky“ na katedře pedagogiky FF UK): Na stole je láhev s vodou. Na pokyn abych ji otevřela prostě odšroubuji víčko. Jiná situace nastává ve chvíli kdy zadání zní: představ si, že v té láhvi je coca-cola. Pak s ní instruktor pořádně zatřese. Když vzápětí mám opět otevřít láhev, postupuji mnohem obezřetněji. Proč? Postupně dojdeme k závěru, že každý z nás si pamatuje situaci, kdy coca-cola vypěnila buď jemu osobně nebo někomu v blízkosti. Na základě rekapituace jsme vymysleli teorii, že sycené nápoje podobné coca-cole pravděpodobně vždycky vypění když se protřepou – a hned tuto hypotézu vyzkoušeli. A skutečně, když jsme lahev znovu protřepali, ona znovu vypěnila. Od této chvíle bylo nutné brát jako fakt, že podobné nápoje mají tendenci vypěnit. Pro další obdobnou situaci jsme tedy vyvodili tyto závěry: buď s nápojem vůbec netřepat, nebo, není-li to možné ovlivnit, osvojit si takový způsob otvírání, který by vypěnění zabránil. Postupným experimentováním a pozorováním okolí jsme každý došli ke strategii jak bezpečně otevírat sycené nápoje.

Celý proces, který již několik odstavců rozebírám, v praxi probíhá často v řádech minut nebo dokonce vteřin. Musí. Někdy na tom totiž závisí výsledky práce, vztahy, někdy i život. A zvládnou ho i děti. Když dítě zjistí jak to bolí když se dotkne rozpálených kamen, vyhýbá se jim. A navíc tu zkušenost si pamatuje dlouho. Bylo potvrzeno, že člověk si obecně pamatuje daleko déle (a vykonává lépe) znalosti a dovednosti na které „si přišel

sám“ než ty, které mu někdo sdělil metodou frontální výuky. Mohu-li to potvrdit opravdu primitivním příkladem: nikdy jsem nedokázala pochopit, jakou zázračnou technikou zpracovává moje babička těsto na svoje úžasné kynuté knedlíky ani když jsem ji pozorovala, ani když mi celý proces podrobně popsala. Teprve když jsem byla pobytem v zahraničí okolnostmi donucená k experimentování stylem pokus-omyl jsem postupně došla k vlastním principům podle kterých se řídit. Troufám si tvrdit, že asi pátý pokus již proběhl celkem úspěšně a třebaže to stále ještě nebyly „babiččiny knedlíky“, byly jim už docela blízko.

Kouzlo Kolbova cyklu učení je v tom, že obohacuje teorii učení o přirozené a tak umožňuje přizpůsobit institucionalizované vzdělávání přirozenějšímu průběhu učení. Principy, které si lze z jeho aplikace dovodit jsou: umožnit účastníkům si situaci co nejvíce prožít. Umožnit jim rekapitulaci prožitku, ať už pouze pomocí představivosti nebo použitím videa. Vyvolávat konkrétní zážitky a nechat je ať je analyzují. Umožňovat co nejvyšší participaci a aktivitu studentů. Podporovat testování metodou pokus-omyl v bezpečném prostředí.

Výše uvedené podporuje i posloupnost citovaná Hroníkem (2007, s. 44): „Často se uvádí, že člověk si zapamatuje:

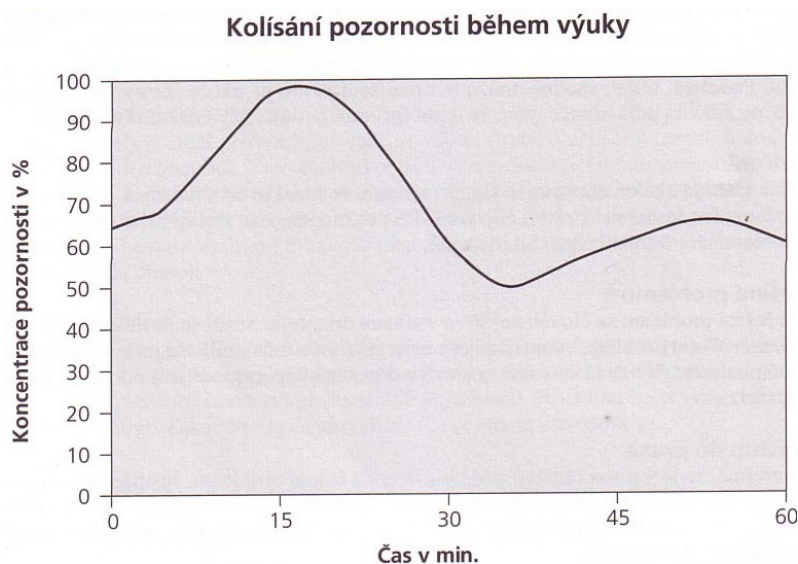
- 10 % z toho, co čte
- 20 % z toho, co slyší
- 30 % z toho, co vidí
- 50 % z toho, co vidí a slyší
- 70 % z toho, co sám říká
- 90 % z toho, co sám říká a dělá“

Autor podotýká, že statistika se pravděpodobně opírá spíše o intuitivní odhad než o experimentální zjištění, nicméně její hodnota spočívá ve zdůraznění role aktivního zapojení účastníků na míru zapamatování předávaných znalostí a dovedností.

7.2.4 Kolísání pozornosti a křivka učení

Kolbův cyklus také implikuje zásadu o střídání různých činností v průběhu učení v rámci cyklu. Teorie kolísání pozornosti říká, že pozornost rapidně klesá zhruba po 30 minutách stále stejné aktivity. Hroník doporučuje při designování zedlávací aktivity umístit „jádro sdělení“ do prvních 15 minut výukového bloku a po 30 minutách změnit charakter činnosti (Hroník, 2007, s 40).

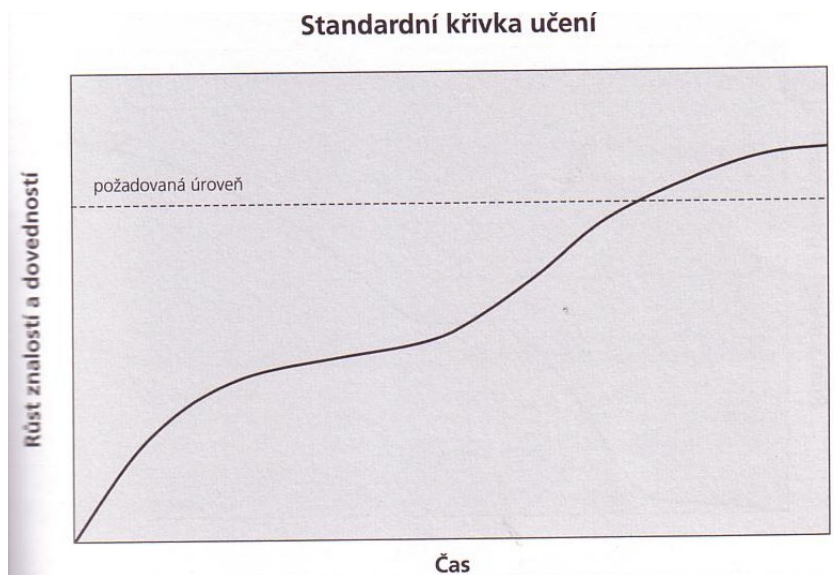
Obr. 10: Kolísání pozornosti. Zdroj: Hronik, 2007, s. 40



Jak jsem ale zjistila v rámci zpracovávání případové studie v příloze A, je téměř nemožné rozčlenit školící čas do pouhých 30minutových intervalů a přitom probrat komplexnější témata nebo zorganizovat náročnější aktivity. Na základě sledování pozornosti účastníků si myslím, že oním hraničním časem pozornosti je jedna hodina, přčemž je ale třeba opravdu počítat s oním „propadem“ zhruba po 30 minutách a zařadit na tuto dobu třeba tzv. wake-up

nebo sum-up (povzbuzující nebo shrnující) otázky, cvičení nebo třeba dát prostor pro otázky z pléna. To souvisí s dalším teoretickým poznatkem, takzvanou „křivkou učení“. Jak bylo vyzkoumáno, lidské učení neprobíhá lineárně, ale do určité míry „skokově“. Graficky může být tento proces znázorněn takto:

Obr. 11: Standardní křivka učení. Zdroj, Hroník, 2007, s. 41



Vždy po nárůstu vědomostí (dovedností) následuje tzv. období „plateau“, kdy zdánlivě k žádným pokrokům nedochází. Lidský organismus ale potřebuje tato období aby se „nadechl“ před dalším absorbováním nových vědomostí. Je potřeba předcházet situacím, kdy účastníci, kteří najednou zpozorují zpomalený pokrok v učení zazmatkují, ztratí se v učební látce nebo dokonce ztratí chuť do jakéhokoli dalšího učení. Proto je vhodné do plánu vzdělávací aktivity zahrnout pravidelné sumarizace spojené se zpětnou vazbou a opětovnou motivací účastníků aby se předešlo těmto možným krizím.

8. Řízení designovacího procesu

Pro snadnější pokrytí tak komplexního tématu jako je design vzdělávací aktivity ve firmě jsem si celý proces rozdělila na tématické bloky, takzvané elementy designu. Ve skutečnosti jednotlivé elementy vůbec nejsou takto striktně rozdělené, ale naopak se prolínají, a to jak tématicky, tak v čase.

Myslím si, že pro účinnou koordinaci všech aktivit spadajících do designu vzdělávání je nutné, aby existoval jediný komplexní dokument, který bude pokrývat celý proces, byť bude například obsahovat přílohy, které se určitému bodu budou věnovat detailněji. Cílem, který sleduji tímto návrhem je snaha udržet posloupnost a návaznost celého procesu, což se často nedaří, viz případová studie v příloze B.

Tento dokument nazývají různí autoři různě, já se přidržím názvu „Projekt vzdělávací aktivity“, by měl sloužit „projektovému manažerovi“ jednak jako určitý druh check-listu, jednak právě jako pomůcka k dodržení hladké koordinace a provázanosti všech úrovní a elementů designu.

Projekt by se dle mého názoru měl důsledně řídit vzdělávacím cyklem v organizaci, tedy by měl začínat analýzou vzdělávací potřeby (která by měla vycházet ze strategických a posléze rozvojových cílů organizace, z popisů pracovních míst a z analýzy skutečného chování (výkonu) viz obrázek č. 1. Po zjištění a stanovení těchto cílů se s nimi musí neustále pracovat a při rozpouštění cíle celkového do cílů dílčích nesmí dojít ke ztrátě návaznosti, napomoci tomu může aplikace logického rámce. Při plánování realizace je třeba zaujmout marketingový postoj, především v tom smyslu, že centrem všech aktivit je zákazník, jeho přání a potřeby, v případě firemního vzdělávání tedy zákazníci dva:

organizace (management) a přímí účastníci. Je tedy nutné poznat přístup managementu a získat co nejvíce informací o budoucích účastnících a přitom počítat i s vlivem kultury společnosti a očekávání, která si jednotlivé strany do celého procesu vnášejí. Závěr dokumentu pak musí tvořit záznamy o řádně provedené evaluaci vzhledem ke vzdělávacím cílům, které byly určeny a zaznamenány jako reakce na zjištěné vzdělávací potřeby. Navrhovaný dokument by pak mohl mít například tuto podobu (fáze analýzy vzdělávacích potřeb a designu vzdělávací aktivity jsou ze zřejmých důvodů podstatně podrobněji zpracovány než fáze realizace a vyhodnocení):

1. Analýza vzdělávacích potřeb

1.1 aktuální strategické záměry společnosti

1.2 rozvojové cíle z nich vyplývající

1.3 formulace požadavků na jednotlivá relevantní pracovní místa:

nadřízený:

podřízený:

další interní zákazníci:

externí zákazníci:

1.4 skutečný výkon (úroveň znalostí, dovedností a kompetencí) na daných pracovních místech.

1.5. srovnání nároků (i těch v blízké budoucnosti) na pracovní místo a současného výkonu

1.6 identifikování vzdělávací mezery

2. Design intervence

2.1 pravděpodobná očekávání organizace

2.2 pravděpodobná očekávání účastníků

2.3 formulace cílů – SMART

2.4 logický rámec – křížová kontrola zda formulované cíle skutečně vedou k naplnění rozvojových a strategických cílů

2.5 formulace cílů – positioning a stylistická úprava: „aby to mělo šťávu“

2.6. volba druhu intervence – je vzdělávání tou nejúčinnější cestou k naplnění cílů?

Pokud ANO:

Se zřetelem na cíle je třeba rozhodnout o:

2.7 Produkt/potřeby zákazníka

2.7.1 prezenční či distanční kurz?

2.7.1.1 prezenční: v sídle společnosti nebo ve školicím zařízení?

2.7.1.2 distanční: v reálném čase nebo nezávisle na sobě?

2.7.2 zkoumání a modelace cílové skupiny

Oficiální informace o účastnících: (pozice, klíčové odpovědnosti, vývoj kariéry, důvod vyslání na školení aj.)

Jaké mají v souvislosti s kurzem očekávání?

Z čeho by mohli mít strach?

Jaké didaktické metody a prostředky by jim mohly vyhovovat?

Další relevantní informace:

2.8. Cena/náklady

2.8.1 spolupodílení se zaměstnanců (je kurz povinný nebo nepovinný?)

2.8.2 ostatní náklady účastníků – jak je snížit na minimum?

2.9 Místo/příležitost

2.9.1 lokalizace kurzu

2.9.2 služby k dispozici

2.10 Propagace/komunikace

2.10.1 koho chceme oslovit?

2.10.2. jak?

2.10.3 nástroje:

Firemní časopis?

Intranet?

LMS?

Ostatní?

2.11 didaktika

2.11.1 didaktické metody

2.11.2 didaktické prostředky

2.12 Řízení intervence

2.12.1 složení projektového týmu

2.12.2 rozdělení zodpovědností

3. Realizace intervence

4. Vyhodnocení

4.1 zopakování cílů

4.2 měření dosažených výsledků v různých úrovních.

Při podrobném plánování logistických a didaktických detailů se může osvědčit také následující tabulka převzatá z knihy Vzdělávání a rozvoj manažerů Prokopenka a Kubra (1996, s. 174-175):

Obr. 12: Rozdělení zodpovědnosti. Zdroj: Prokopenko, Kubr, 1996, s. 174

činnost	Zodpovědná osoba	Datum splnění	Splněno/podpis
Angažuje lektory			
Tiskne materiály			
...			

V běžné praxi designu a realizace firemního vzdělávání se často na celém procesu podílí více lidí. Jeden odborník analyzuje vzdělávací potřebu, jiný školení navrhuje, realizuje ho externí lektor, a další člověk vyhodnocuje výstupy. Jako největší devizu tohoto dokumentu vidím, že umožní „domluvu“ všech těchto zapojených osob, poskytne jim společné pojmy, strukturu a plán, podle kterého celý proces řídit. Protože základním předpokladem úspěchu vzdělávací aktivity ve firmě je dle mého názoru provázanost veškerých složek vzdělávacího cyklu a elementů v jeho jednotlivých fázích. Druhým základním předpokladem je orientace na zákazníka – organizaci, i účastníky. Zajistit tyto dva předpoklady je zásadním úkolem designu vzdělávací aktivity ve firmě.

9. ZÁVĚR

V úvodu této práce jsem si položila otázku: „Jaké všechny aspekty by v rámci přípravy vzdělávací aktivity měl vzít školitel na vědomí, aby připravil efektivní kurz?“ Z toho důvodu jsem si design vzdělávací aktivity rozdělila na tzv. elementy designu, které jsem podrobně zanalyzovala. Výsledkem jsou tyto závěry:

- Design efektivního kurzu se musí opírat o analýzu vzdělávacích potřeb, která vychází z rozdílu mezi strategickými a rozvojovými cíli organizace a současnou úrovní vědomostí, znalostí, dovedností a kompetencí zaměstnanců.
- Cíle definované pro odstranění této „vzdělávací mezery“ musí korespondovat se strategickými cíli organizace, stejně jako dílčí cíle, které z tohoto cíle vycházejí a určují užití konkrétních didaktických forem, metod a prostředků. Dodržet logický řád a provázanost na všech těchto úrovních může pomoci metoda zvaná Logický rámec (aplikovaná v příloze B).
- Tyto cíle je potřeba vyjádřit co nejprůkazněji (měřitelně, pomocí SMART metody), ale zároveň dostatečně „chytlavě“ nebo alespoň natolik relevantně k dané cílové skupině, aby vzbudily jejich zájem.
- Již ve formulování cílů se prokáže, zda vzdělávací oddělení zaujímá marketingový postoj. (týká se především prvního bodu marketingového mixu. Další body mixu z hlediska cílů a potřeb zákazníků (organizace i managementu) dále řeší například formu kurzu, jeho lokaci a další služby jako je třeba stravování nebo volnočasový program.
- V elementu Logistika zavádím pojem „venue“ jako souhrn fyzického popisu i dojmu z místa konání kurzu a jeho organizace. Aby logistika splnila svůj cíl – podpořila naplnění cílů intervence, je třeba dbát na obojí.

- Některé z poznatků teorie učení jsem porovnávala s reálným průběhem firemního školení. Například se ukázalo nemožné dodržet požadavek teoretiků na střídání aktivit nejpozději po 30 minutách. Další dílčí závěry se nacházejí v samotné kapitole a v případové studii v příloze.
- Lektoři vzdělávání dospělých musí mít neustále na paměti specifika učebního procesu dospělých i rozdíly mezi jednotlivci ve skupině.

Nicméně jako nejdůležitější výstup této práce považuji tato dvě zjištění: Školitel má ve své podstatě nikoli jednoho, ale dva zákazníky – organizaci (management), objednatele, který hodnotí jeho výkon, a přímé účastníky vzdělávací aktivity, bez jejichž spolupráce nemůže dosáhnout výstupů, ke kterým se zavázal. celý design vzdělávací aktivity je tak především o vyvažování očekávání, cílů, motivace aj. těchto dvou zákazníků.

Z tohoto důvodu se domnívám, že nejdůležitějšími úkoly designu vzdělávací aktivity ve firmě je:

- 1. zajistit správné formulování a hladké, účinné provázání strategických, rozvojových a dílčích vzdělávacích cílů, ale zároveň také**
- 2. zakódovat do činnosti vzdělávacího oddělení citlivý přístup vzhledem k účastníkům vzdělávacích aktivit a vyvinout metodiku, která napomůže takovému zkoumání a modelování budoucích účastníků, které povede ke sladění jejich osobních cílů s cíli organizace, podpoří jejich motivaci kurzu se zúčastnit a naučené přenést do praxe a dovolí použít ty správné nástroje komunikace.**

Dle mého názoru jsou tedy nejdůležitějšími metodami či technikami z těch, které jsem v textu uvedla Logický rámec (nebo jakákoli účinná ekvivalentní metoda, která sleduje provázanost cílů na různých úrovních vzdělávacího procesu) a marketingový přístup reprezentovaný marketingovým mixem. Tyto dvě, správně provedené a skloubené v sobě zahrnují všechny další elementy designu.

Jak již jsem zmínila, marketingový přístup není příliš přirozený. Pokud subjekt není ohrožen a nemusí soutěžit o uplatnění svých výrobků či služeb, nikdo ho k marketingovému vnímání zákazníků nenutí. Odpovědnost neleží tedy pouze na vzdělávacím oddělení, ale i na top managementu firem jehož úkoly jsou vzhledem ke vzdělávání v organizaci dva: jasně komunikovat strategické cíle organizace (včetně jejich důsledků pro jednotlivé pozice) a vnášet do procesu firemního vzdělávání prvky trhu a soutěže, (volitelnost, převis nabídky nad poptávkou, pravidelné hodnocení vzdělávacího oddělení i jimi organizovaných kurzů...aj.) aby donutili vzdělávací oddělení marketingové přístupy aplikovat.

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ARMSTRONG, Michael. 1999. *Personální management*. 1. vyd. Praha : Grada, 1999. 963 s. ISBN 80-7169-614-5.

BELCOURT, Monica. WRIGHT, Philip C. 1998. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha : Grada, 1998. 243 s. ISBN 80-7169-459-2.

BUCKLEY, Roger. CAPLE, Jim. 2004. *Trénink a školení*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 80-251-0358-7.

CONSTANTINIDES, Efthymios. 2006. The Marketing Mix Revisited : Towards the 21st Century Marketing. *Journal of Marketing Management* [research article]. April 2006, Volume 22, Number 3, s. 407-438(32) [cit. 22. června 2008]. Dostupné z URL: <http://www.utwente.nl/nikos/research/publications/ecpapers/constantinidespapermarketingmix.pdf> ISSN 0267-257X.

DEFLEUR, Melvin L. BALL-ROKEACH, Sandra J. 1996. *Teorie masové komunikace*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 363s. ISBN 80-7184-099-8.

HARDINGHAM, Alison. 1996. *Designing Training*. 1st ed. London : Institute of Personnel and Development, 1996. 128 s. ISBN 0-85292-644-8.

HRONÍK, František. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

JANDA, Patrik. 2004. *Vnitrofiremní komunikace : nástroje pro úspěšné fungování firmy*. Praha : Grada, 2004. 128 s. ISBN 80-247-0781-0.

KLEIN, Naomi. 2005. *Bez loga*. 1. vyd. Praha : Argo, 2005. 510 s. ISBN 80-7203-671-8

KOCIANOVÁ, Renata. 2004. *Personální řízení : teoretická východiska a vývoj*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. 158 s. ISBN 80-86432-97-1.

KOUBEK, Josef. 2007. *Řízení lidských zdrojů : základy moderní personalistiky*. 4, rozšířené a doplněné vyd. Praha : Management Press, 2007. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

LUKÁŠOVÁ, Růžena. NOVÝ, Ivan. 2004. *Organizační kultura : od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. 1. vyd. Praha : Grada, 2004. 174 s. ISBN 80-247-0648-2.

MARINO, Sal. 1999. Positioning : The battle for people's minds. *Industry Week* [elektronická databáze časopisu zpřístupněná přes databázi EBSCOhost.] May 1999, Issue 10, Vol. 248, 20 s. [cit. 22. června 2008], s. 1. Persistent link to this record: <http://search.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=1902444&site=ehost-live> ISSN 00390895.

MUŽÍK, Jaroslav. 2004. *Androdidaktika*. 2., přepracované vyd. Praha : ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, Jaroslav. 1998. *Marketing ve vzdělávání dospělých*. Praha : DAHA, 1998. 55 s. ISBN 80-902232-2-2.

PARMA, Petr. 2006. *Umění koučovat : systemické koučování ve firmě, rodině a škole ...* 1. vyd. Praha : Alfa Publishing, 2006. 232 s. ISBN 80-86851-34-6.

POSTLER, Milan, 2005. Interní materiály pro kurz "Ekonomická teorie marketingu" přednášeného na UK FSV v ZS 2006/2006

PROKOPENKO, Joseph. KUBR, Milan. 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vyd. Praha : Grada, 1996. 631 s. ISBN 80-7169-250-6.

PŘÍLOHA A: PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1

Obchodní dovednosti II (psychologická část)

A.0 Úvod

Dne 10. června 2008 jsem měla možnost zúčastnit se tréninku „Obchodní dovednosti II“ realizovaného pro pojišťovací agenty společnosti Generali Pojišťovna a.s. Své poznatky jsem zpracovala do této případové studie. Studie sama má dvě části. Popis intervence se snaží o co nejobjektivnější popis celého tréninku, nejprve z hlediska jejího zařazení do kontextu vzdělávání ve společnosti, poté z hlediska rozvržení a metod užitých na samotném tréninku. Druhá část, Rozbor a hodnocení, obsahuje subjektivní soudy a návrhy k danému tréninku. Je řazená dle jednotlivých elementů designu hodnotí daný aspekt kurzu vzhledem k poznatkům uvedených v této části textu. Ne vždy to ale bylo pro jejich komplexnost možné. Své poznatky a názory shrnuji v Závěru.

A1 Popis intervence

A.1.1 Zařazení

Noví pojišťovací agenti procházejí v prvním roce u společnosti poměrně rozsáhlým vzdělávacím procesem. Částečně je to dáno povinností ze zákona č.38/2004 Sb., kdy každý nový pojišťovací agent musí složit „zkoušku odborné způsobilosti“ danou tímto zákonem a prováděcími předpisy, přičemž náplní je zejména zvládnutí nutné legislativy v oblasti pojišťovnictví. Tento kurz a zkouška probíhají ještě před vlastním nástupem ke společnosti.

Adaptace nového agenta zahrnuje vstupní školení v prvním týdnu, trénink základů prodeje v týdnu druhém a samozřejmě masivní on-the-job podporu nadřízeného manažera.

Tyto vzdělávací aktivity jsou v podstatě „nezbytné“. Ne všechny uvedené kurzy sice jsou povinné ze zákona, ale umožňují základní orientaci nových zaměstnanců a tím vlastně jejich „přežití“ ve společnosti.

Kromě toho však pojišťovna Generali nabízí svým novým pojišťovacími agentům sérii na sebe navazujících tréninků obchodních dovedností I. II. a III. Kvalifikací na trénink OD I. Jsou čtyři prodané živostní pojistky, u OD II. je to 8 uzavřených smluv životního pojištění. Podmínkou zařazení na OD III. je složení tzv. „Závěrečné zkoušky“ nových pojišťovacích agentů.

Kurz Obchodní dovednosti I. se zaměřuje na praktické dovednosti pojišťovacího agenta například v oblasti akvizice zákazníků nebo vedení obchodního rozhovoru a je veden oblastními trenéry. Obchodní dovednosti II. a III. již tvoří nadstavbu těmto základním dovednostem, oba dva daleko více čerpají z psychologie osobnosti i prodeje. OD II. se týká zejména komunikačních procesů, OD III. pak námátkou například prezentace a time managementu. Jsou vedeny externí lektorkou PhDr. Magdalenou Nastuneakovou.

Dle Koncepce vzdělávání a katalogu tréninků pro obchodní službu pro rok 2008 jsou „náplní tréninku Obchodní dovednosti II. tato témata:

- Psychologie prodeje
- Sebepoznání a chování obchodníka
- Zásady řešení konfliktů a vyjednávání
- Analýza potřeb zákazníka
- Modely ekonomického chování zákazníků
- Strategie a techniky prodeje”

A.1.2 Struktura tréninku

Měla jsem možnost účastnit se druhého dne celkem tří denního tréninku obchodních dovedností II.

Podle popisu prvního dne školení se začalo zjišťováním očekávání od účastníků. Takto byla zapsána na flipchart:

- Jak pracovat s klientem (manipulace, tréma)
- Jak získat informace (citlivá data)
- Nedodržení termínu schůzky
- Timemanagement
- Optimalizace životního pojištění – více smluv v rodině
- Jak pracovat se stresem
- Typologie klienta
- Práce s rozhodnutím klienta
- Obchodní služba x makléři
- Oslovení (známí)

Dalšími tématy prvního dne byly: komunikační percepce, verbální, neverbální komunikace, chyby v percepci. Pravá a levá hemisféra a vliv jedné z nich na uvažování člověka. Komunikace a zpětná vazba

Dle lektorů třetí den by se měla řešit převážně (trénink není do detailu naplánovaný, viz přístup lektorů) témata trémy a stresu a poté typy otázek (otevřené, uzavřené)

Druhý den byl tréninku rozvržen cca následovně:

09:00	začátek výuky
09:00 – 09:10	přivítání účastníků, organizační záležitosti
09:10 – 10:00	přednáška: asertivita
10:00 – 10:15	přestávka
10:15 – 11:00	případová studie „Obelisk Zin“
11:00 – 11:35	zpětná vazba případové studie
11:35 – 11:50	přestávka
11:50 – 12:30	praktická session na žádost účastníků: optimalizace pojištění
12:30 – 13:00	oběd
13:00 – 14:30	polední pauza
14:30 – 15:20	aktivita: vyhledávání kontaktů v novinách
15:20 – 15:45	zpětná vazba na aktivitu
15:45 – 16:00	přestávka
16:00 – 17:00	případová studie: „Morálka obchodu“
17:00 – 17:45	zpětná vazba případové studie
17:45 – 18:00	krátké zhodnocení dne
18:00	večeře

A2 Rozbor a hodnocení

A.2.1 Přístup lektorů

Přístup lektorů mě na jednu stranu opravdu potěšil, na stranu druhou ale také trochu zmátl. Když jsem využila své první příležitosti ptát se, ptala jsem se na cíle tréninku,

rozdělení času na ovlivňování vědomostí, dovedností a postojů, využívané metody nebo poznání skupiny a využívané poznatky z teorie učení. Lektorka mě překvapila svou reakcí, kdy prohlásila že podobné metody a rozdělení se již dávno nepoužívají a ten, kdo je používá ani není opravdovým trenérem.

Když jsem se potom zeptala, jakým způsobem se tedy připravuje na daný výcvik, odpověděla, že „žádným“, což ale musí být chápáno v kontextu, že tyto výcviky vede pro společnost již čtvrtým rokem a za tu dobu nashromáždila mnoho vhodných materiálů a zkušeností, nehledě na mnoho dalších zkušeností z psychologické a pedagogické sféry.

Na daný výcvik, má přípravnou hrubou kostru, osnovu kurzu, ale v míře, s jakou jsem se setkala poprvé, ji skutečně přizpůsobuje účastníkům. Jednak na základě očekávání, která účastníci vyjádří při jeho začátku, to je pramen všemi odborníky uznávaný a doporučovaný. Druhým pramenem je psychologické poznání účastníků. Tento pramen je také uznávaný a doporučovaný, přesto o něco problematičtější. Především proto, že je těžce popsatelný a objektivizovatelný. Záleží tak na jediné osobě, byť trénovaném psychologovi, k jakém závěru u jednotlivých účastníků dojde. Tvrzení lektorky, že dokáže „zmapovat“ účastníka kurzu na 90% za pouhých 35 minut tréninku mi přijde, z mého pohledu, lehce nadsazené. Ale ať už fungovalo nebo ne, není téměř možné ho objektivně zachytit, tím méně popsat slovy.

A.2.2 Kontext

Jeden ze základních problémů tohoto tréninku vidím v tom, že kurz běží a je součástí vzdělávání nových zaměstnanců pravděpodobně již dlouhou dobu beze změny. Nikdo se už neptá, proč vlastně je, prostě je, je zajetý. K tomuto postoji jistě napomáhá i povinná účast na tréninku.

Nepopírám argument, že školení v komunikačních dovednostech noví pojišťovací agenti potřebují tak jako tak. Jsem si také vědoma, že provádět (například každého půl

roku) analýzu vzdělávacích potřeb na všech pobočkách, ze kterých se rekrutují noví účastníci by bylo velmi drahé a vzhledem k potenciálním benefitům tohoto tréninku tudíž neefektivní. Nicméně jsou i jiné možnosti.

Na základě dotazů položených účastníkům vím, že přinejmenším někteří cítili nejistotu ohledně toho, co přesně se vlastně na kurzu bude dít, nevěděli mnoho ani o cílech, ani o jeho náplni, což se mohlo negativně projevit na jejich motivaci. Mým návrhem je zavést do tohoto zajatého systému více volitelnosti (například vytvořit tři specifitější kurzy a dát na výběr) a participace, především jednat s účastníky před začátkem samotného kurzu, dát jim možnost vyjádřit se k cílům tréninku, doplnit jejich doplňkové cíle, dohodnout se s nimi na cestě k jejich naplnění. Dnešní možnosti intranetu a informačních technologií obecně tuto iniciativu podstatně usnadňují, protože nevyžadují aby se k podobné diskusi účastníci sešli osobně na jednom místě v jeden čas.

A.2.3 Cíle

Jak jsem již zmínila, lektori mě příjemně překvapili tím, jak se řídili očekáváním a charakteristikami dané skupiny. Na druhou stranu, velký důraz na toto „šití na míru“ a možná také obecně orientace lektorů přinesly dle mého názoru určité zanedbání objektivní, behaviorální a kvantifikovatelné stránky tréninku.

Například trénink v podstatě neměl žádné měřitelně formulované cíle, pouze blíže nespecifikované formulace jako „aby používali různé komunikační zásady používali v praxi“ nebo „aby si uvědomili jak komunikují s klientem“ Tyto navíc jsem obdržela od lektorů jako odpověď na přímou otázku, nebyly nikde napsané a jak jsem již zmínila, ani sami účastníci nevěděli, přinejmenším na začátku, „co se po nich vlastně chce“.

A.2.4 Marketing a positioning

A.2.4.1 Produkt/potřeby účastníků

Je těžké určit jádro produktu když, jak jsem již naznačila, vlastně jsem neznala reálnou potřebu účastníků kurzu. Z rozšiřujících efektů bylo použito angažování externí lektorky, rovněž se kurz svezl na módní vlně zájmu o komunikaci a mezilidské vztahy. Z vybavení lektori nepoužívali výkřiky moderní techniky (například zpětný projektor), ale vzhledem k obsahu kurzu a jeho předávání ani nebyl nutný, naopak flip-chart působil přirozeněji. Zajímavou metodou, která je sice časově náročná, ale mohla by zvýšit atraktivitu kurzu by bylo natáčení průběhu případových studií na video a jejich opětovné puštění, aby účastníci mohli pozorovat své reakce. Je třeba dát ale pozor na strach některých účastníků z kamery (a tendenci chovat se lépe jsme-li natáčení)!

A.2.4.2 Cena/náklady

Dle katalogu cena na jednoho účastníka tvoří 8 600,- Kč. Nejsem si jistá, zda tuto částku zaměstnanci vědí. Myslím, si, že by to rozhodně neuškodilo, alespoň uvidí, kolik prostředků investuje společnost do jejich rozvoje. Cena jim byla nicméně plně hrazena společností, na vlastní náklady byla pouze doprava do a z místa školení. Kurz se konal v pracovní dny. Z ostatních nákladů tak vidím pouze čas na dopravu a odsunutí pracovních úkolů (které jsou víceméně nevyhnutelné).

A.2.4.3 Místo/příležitost viz A.2.5 Logistika

A.2.4.4 Propagace/komunikace.

Nevím o žádných vyvíjených propagačních/komunikačních aktivitách vzhledem k tomuto kurzu. Může to být způsobeno nedostatkem informací, ale také přílišnou „zajetostí“ kurzu a povinnou účastí jak bylo popsáno výše, kteréžto dva faktory postatně redukuje motivaci k zaujetí marketingového přístupu.

A.2.5 Logistika

Pro kurz Obchodní dovednosti II byla zvolena prezenční forma, především proto, že komunikační zásady lze jen obtížně předat distančně. Zároveň se předané upevňuje skupinovými aktivitami, což je další argument pro prezenční formu. Volba rezidentního poskytlá onu časovou bublinu, vytvoření časoprostoru učení, kde je jednodušší odfiltrovat všechny rušivé vlivy. Takové soustředění na trénink by na pracovišti patrně nebylo možné.

Hotel Bouček, který poskytoval školení prostory byl podle mého názoru vybrán vhodně. Tříhvězdičkový hotel s příjemným, ale neokázalým vybavením, chutnou kuchyní a klimatizovanými seminárními místnostmi zcela posloužil svému účelu („hygienické faktory“ byly uspokojeny).

Lokace v obci Mochov několik kilometrů za hranicemi Prahy by byla ještě o něco výhodnější, kdyby účastníci byli z Prahy, ale i tak tvořila pro všechny akceptovatelný průsečík (snad kromě dvou účastníků z Moravy).

A.2.6 Student

viz A.2.1 Přístup lektorů

A.2.7 Didaktika

A.2.7.1 didaktické metody

Přednáška. V rámci druhého dne školení byly použity dvě čisté přednášky frontálního typu. První hned ráno na téma asertivita, jakýsi teoretický input do celého dne „dokud byli účastníci ještě čerství“. Druhá se odehrála v posledním bloku před obědem. Její možná poněkud nevýhodné umístění v rámci rozvrhu bohatě vynahradilo téma, které bylo zvolené na základě jednoho z očekávání účastníků a úzce se dotýkalo praxe.

Obě přednášky byly pojaté přehledně, strukturovaně a názorně (i když mě možná v mém soudu ovlivňuje zkušenost vysokoškolského studenta, který dokáže déle udržet pozornost a je zvyklý hledat souvislosti ve výkladu) a dokonce vtipně. Obě se vešly do únosného limitu 1 hodiny. V dnešním technickém světě by možná zarazila nepřítomnost zpětného projektoru, ale myslím si, že zvláště u těchto lidských, komunikačních témat flipchart jednak splnil stejnou úlohu v názornosti a jednak působil přirozeněji. Zvláště jsem pak ocenila přímo synergický efekt spolupráce obou lektorů

V první přednášce o asertivitě mě zaujal výrok: „Miláčci, toto všechno jsou jenom techniky, ale není to ten princip“, který následoval poté, co účastníci zkoušeli vyjádřit co je podle nich asertivita: „prosadit sebe sama“, „vyhnout se konfliktu“ a podobně. Když pomínu mírně degradující tón této věty, pak poměrně přesně vyjadřuje, že u asertivity záleží nejdříve na postoji (onen respekt k sobě, respekt k tobě) a jedině ve chvíli, kdy člověk přijal tento postoj může jednotlivé techniky používat tak, že výsledkem bude opravdu přímá ale nezraňující, tedy asertivní komunikace. Přednáška, byť zajímavě podaná, není dle mého názoru dostačující metodou ke změně postojů (jádra osobnosti), k tomu jsou potřeba facilitativnější a participativnější techniky.

případové studie (hry). V duchu tohoto principu na přednášku o asertivitě po přestávce navazovala hra „Obelisk Zin“. Zde byl pokus o působení na postoje, o nějaké „prožití si“ daného principu. Dle mého názoru však nebyla zvolena úplně vhodně. Hra byla sice komunikační (účastníci se nesměli ukazovat obsah svých kartiček, pouze si je sdělovat), ale ne zaměřená na asertivitu. Navíc zde pracovala silná síla směrem k dosažení výsledku – a ačkoli lektori zdůrazňovali důležitost procesu, myslím, že se jím mnoho účastníků příliš nezabývalo. Narážím zde na schéma Prokopenka a Kubra, podle kterého je nutné, aby byly v souladu cíle učení, cíle procesu a cíle úkolu (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 263). Tento nedostatek by mohl být překonán kompetentně vedenou reflexí v daných skupinách.

Druhá případová studie (hra), „Morálka obchodu“, již postrádala soutěživý apel předchozí hry, i proto, že hned ze začátku bylo zdůrazněno vhodně, že neexistuje jedno správné řešení a také, že mnohé skupiny se neshodnou.

Z hlediska instrukce a průběhu her nemám žádné připomínky. Lektori, kteří mají s jejich zařazováním několikaleté zkušenosti je vysvětlili přehledně a několik doplňujících otázek zodpověděli.

Nácvik dovedností. Další použitou metodou byl praktický nácvik dovednosti vyhledávání kontaktu v novinách. Jednalo se o vhodně zařazený aktivizující prvek po polední přestávce, navíc asi jeden z nejpraktičtějších vůbec. Musím se přiznat, sama jsem nevěřila, že je možné v novinách vyhledávat potenciální klienty – ale, jak jsem se přesvědčila, možné to je – a to bylo koneckonců cílem této aktivity. Nicméně největší přínos byl pravděpodobně nezamýšlený. Ukázalo se, že většina účastníků nemá problém s vyhledáváním kontaktů kolem sebe, ale s jejich následným oslovením. Lektori slíbili, že se k tomuto tématu vrátí následující den.

Prezentace. Jednotliví účastníci byli čas od času pověřováni ať už šlo o popis procesu řešení úkolu nebo představení partnerova kontaktu. Prezentace zpětných vazeb, které byly spojeny s úlohou facilitátora ve skupině byly využívány jako výzva a posléze povzbuzení pro introvertnější jedince.

A.2.7.2 Teorie učení

rozdělování do skupin. Klíčem rozdělení bylo aby se v jedné skupině sešlo co nejméně lidí, kteří se navzájem znají z jedné kanceláře. Mluvčími/facilitátory skupin byli záměrně zvoleni jedinci, kteří se až do této chvíle jevíli jako introverti a příliš se neprojevovali. Naopak tato role byla upřena až příliš extrovertním účastníkům.

Co jim předat? Zatímco první přednáška byla zjevně léty používání vybroušená téměř k dokonalosti, druhá byla o něco zmatenější. Ale to bylo dáno faktem, že reagovala na očekávání vyjádřená den předem (kdyby „briefovací“ proces začal dříve, měli by lektori ještě více času a prostoru kurz uzpůsobit). Dle mého názoru v ní bylo možná trochu moc informací a nebylo úplně jasné odkud a kam jde. Myslím si však, že to částečně bylo způsobeno mými nedostatečnými znalostmi v oblasti pojišťovnictví.

Vyvažování cílů v procesu skupinového učení. Jak jsem již rozebrala výše v popisu první případové studie, se silnými cíli úkolu, zesílenými například soutěží, je třeba zacházet velmi opatrně. Na druhou stranu účastníci většinou potřebují dostatečně motivující cíle úkolu, aby se do aktivity „vrhli“. O co silnější cíle úkolu jsou o to více se musí lektor namáhat aby udržel pozornost upřenou na proces a učení a o to důležitější je závěrečná reflexe.

Zkušenostní učení. Dle mého názoru byly účastníkům sice poskytnuty zážitky (zkušenosti), ale byli ochuzeni o další části cyklu: přemýšlivé pozorování, vytváření teorií a aktivní experimentování.

Po skončení studie „Obelisk Zin“ byl prostor pro zpětnou vazbu celé aktivity, kterou prezentovali facilitátoři z obou skupin, ale ačkoli proces prezentovali zdatně a relativně objektivně, jednalo se o zpětnou vazbu od jednoho člověka, který se přirozeně zabýval spíše aktivnějšími jedinci ve skupině. Několik dalších poznámek doplnil lektor. Myslím si, že někteří vnímavější jedinci si aktivitu použili a vyvodili z ní principy pro svou praxi, ale participativněji vedenou reflexí by těchto „objevů“ mohlo být více.

Druhá případová studie „Morálka obchodu“ byla opět završena pouze prezentací obou facilitátorů (v tomto případě facilitátorek). Opět ale mnoho bodů, na které mohli přijít sami účastníci doplnil lektor.

Jsem si jistá, že až přijedou domů budou schopni poměrně přesně popsat co dělali, ale budou schopni říci, co jim to přineslo pro reálnou praxi nebo jak to změnilo jejich přístup ke klientům?

Bohužel, beru v potaz nejzávažnější námitku proti reflexím na trénincích – zaberou podstatně více času než když tyto výstupy prostě vyjmenuje někdo, kdo má s danou hrou i oblastí dlouholeté zkušenosti a autoritu ve skupině, nejčastěji lektor. V často nabitém programu školení se potřebný čas hledá jen těžko.

Kolísání pozornosti a křivka učení. Z časového harmonogramu školení lze vyčíst, že ve školicím dni, který trval od 9 hodin ráno do 18 hodin večer byly zařazeny tři patnáctiminutové přestávky a jedna hodinu a půl dlouhá polední pauza. Přestávky následovaly po sobě po hodině až dvou. Dvě hodiny v kuse již znamenají docela značnou zátěž, ale v těchto případech souhlasím s odkladem, protože se jednalo o zpětnou vazbu na právě proběhlou aktivitu a před ní by nebyla přestávka žádoucí. Navíc se po hodině zásadně měnil druh aktivity. Ocenila jsem střídání metod během tréninku. Žádná stejná činnost netrvala déle jak jednu hodinu a použité metody na sebe dobře navazovaly. Aktivita na vyhledávání kontaktů v novinách vhodně zahнала poobědový útlum

A.3 Závěr

V závěru této případové studie bych vyzvednout tři z diskutovaných aspektů:

Ještě jednou zopakuji, že jsem skutečně velmi ocenila rozsah, s jakým lektoři daný trénink upravovali „na míru“ dané skupině účastníků. Škoda jen, že tento proces nezačali dříve, ještě před začátkem samotného kurzu. Mohlo by tak odpadnout určité počáteční zmatení některých účastníků.

Zároveň si však myslím, že organizace by neměla rezignovat na dosažení určitých měřitelných výstupů z tréninku, čemuž jistě napomůže o něco aktivnější proces zjišťování vzdělávacích potřeb budoucích účastníků. Opět, proces zjišťování cílů a očekávání před začátkem tréninku, který by účastníky o těchto cílech informoval by poskytl více času i na vyvážení očekávání organizace i účastníků. Dobrou metodou ke vzrůstu angažovanosti je také požádat účastníky popsat ve kterých případech si myslí, že cítí určité nedostatky ve své komunikaci s klientem, aby se trénink, za kterým není žádná naléhavá vzdělávací potřeba přiblížil jejich každodenní práci.

Třetím aspektem, který bych chtěla zdůraznit je zastoupení participativních metod v tréninku. Myslím, že kdyby se čas věnovaný prezentacím obou facilitátorů druhé skupině věnoval reflexi v obou skupinách, byl by to efektivněji vynaložený čas a mohl by vést k tomu, že si účastníci „sami přijdou“ na principy, které se jim v daných aktivitách vztahují k jejich praxi a také na to, jak a kdy by je mohli po tréninku konkrétně uplatnit.

PŘÍLOHA B: PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2

Zákaznická orientace v písemné komunikaci

B.1 Kontext

Jeden ze schválených strategických cílů pro rok 2005 společností Generali Pojišťovna, a. s. byla snaha o zvýšení zákaznické orientace v rámci celé společnosti. Jedním z dílčích cílů, který měl napomoci k jeho uskutečnění bylo zavedení zákaznický orientované písemné komunikace. Z popudu generálního ředitele byl vytvořen projektový tým, který byl za tuto intervenci organizačně zodpovědný, jež následně angažoval externí školitelku a lektorku paní Janu Látalovou ze společnosti Centrum manažerského rozvoje.

B.2 Struktura

V rámci plánování intervence bylo navrženo několik různých typů školení pro různé cílové skupiny. Nicméně základní jednodenní školení s názvem „Firemní kultura Pojišťovny Generali v písemné komunikaci“ měli absolvovat všichni zaměstnanci ať již jako samostatný kurz nebo součást 2 a vícedenního specifického tréninku:

A. pro všechny zaměstnance Pojišťovny Generali

Firemní kultura v písemné komunikaci

Rozsah: 1 den

Cíl:

Účastník semináře se seznámí:

- s novými obecnými standardy v písemné komunikaci v Generali
- se změnami v interní směrnici Generali Pojišťovna (úprava, stylistika...)
- se stylistickými obraty a psychologii v komunikaci s klientem podle nových pravidel
- s ukázkami jednotlivých typů korespondence v Generali

Program

I. Společnost orientovaná na zákazníka a firemní kultura v písemné komunikaci

- důležitost spokojeného zákazníka / vliv písemné komunikace
- prvky firemní kultury: vstřícnost, přátelskost, důvěryhodnost, serióznost.../porovnání současných a nových dopisů
- principy přístupu k zákazníkovi, etika, loajalita

II. Nové standardy v písemné komunikaci

- interní směrnice, norma ČSN
- úprava a vzhled dopisů (záhlaví, zápatí)
- stavba dopisu, stylistické obraty ve vztahu k jednotlivým typům dopisů (struktura, úvodní a závěrečné fráze, zdvořilostní obraty)
- působení nového stylu dopisu na klienty Generali (psychologie vnímání Generali)
- ukázky vzorových typů dopisů

Pro asistentky a likvidátory byly navrženy dvoudenní kurzy, přičemž první den kopíroval obecné školení pro ostatní zaměstnance. Druhý den se zabýval specifikami zákaznický orientované písemné komunikace právě pro tyto pozice:

Cíl 2. den – s využitím PC:

Účastník semináře se naučí:

- stylizovat dopis tak, abychom dosáhli svého cíle a zákazník byl spokojen
- jakých nejčastějších chyb se při psaní obchodní korespondence vyvarovat

Program

- obchodní korespondence – specifika „referentské – asistentské“ korespondence – **trénink**
- maily a individuální písemná korespondence (ČSN) – **trénink**
- obchodní případy z praxe asistentka, referentky

Důraz na obecný přehled v písemné komunikaci / dopisy - maily (gramatiky, stylistika, ČSN)
Asistentka – referentka – „poradce“ oddělení v obchodní korespondenci

Cíl 2. den – s využitím PC:

Účastník semináře se naučí:

- stylizovat dopis tak, abychom dosáhli svého cíle a zákazník byl spokojen
- jakých nejčastějších chyb se při psaní obchodní korespondence vyvarovat

Program

- obchodní korespondence – specifika korespondence (vznik, likvidace) – **trénink**
- maily a individuální písemná korespondence – **trénink**
- obchodní případ v praxi jednotlivých oddělení- !vyhovující/ odmítající dopis“

Důraz na specifika dané korespondence – vznik, likvidace (majetek, osoby, auta...) – nové vzorové dopisy / trénink

Pracovník daného oddělení = specialista, profesionál při komunikaci se zákazníkem

Až do této chvíle, se z mého pohledu (a podle dostupných informací) jednalo o téměř idelální plán intervence (i když je třeba dodat, že mi není známo zda a případně jak probíhala komunikace se zaměstnanci o připravovaném školení).

První problém vidím ve stylu, jakým bylo navrženo školení pro manažery a vedoucí:

D. pro všechny manažery, vedoucí oddělení, poboček...

Koučování písemné komunikace

Rozsah: 2 + 2 dny

Návrh kurzu pochází z doby, kdy slovo „koučování“ právě začínalo být „in“. Podle mého názoru sice zní hezky, asle spojení kurzu koučování a vedení písemné komunikace nevidím jako dobrý nápad. Koučování a zvláště přeměna člověka v kouče je především záležitostí postojů a až poté záležitostí metod a technik. Myslím si, že tak komplexní téma nemůže být pokryto za dva dny a ještě spojeno s jiným tématem.

Od několika zaměstnanců firmy, kteří prošli školením vím, že jeden z důvodů proč selhala jeho aplikace do praxe bylo, že vedoucí, kteří měli hlídat úroveň odchozí písemné komunikace tuto činnost nenaplnňovali. Jistě to mohla způsobit celá řada dalších faktorů, například přetížení provozními starostmi, ale jedním z důvodů mohl být i ten, že místo

jednoduchého kurzu, který by jim pomohl účinně ohlídat úroveň písemné komunikace v oddělení/na popočetce dostali kurz na koučování... Zároveň nevím o žádné změně v motivačním systému, který by reflektoval jejich novou zodpovědnost.

B.3 Zásah vedení

Druhý, a pravděpodobně závažnější, důvod proč se výstupy školení nakonec neujaly byl ten, že v průběhu projektu vedení změnilo názor nebo priority, lektorku odvolalo, projektový tým rozpustilo a pěšinu pěkně umetlo.

B.4 Závěr

Zatímco první, dle mého názoru „pochybení“ bylo v kompetenci vzdělávacího oddělení, respektive projektového týmu, proti zastavení projektu ze strany vedení nemohl nikdo z nich nic namítat. Oběma případům by částečně mohla předejít aplikace metody zvané „Logický rámec“, který jsem uvedla v textu v části 1.2.1. V prvním případě by (správně vyplněný) logický rámec mohl upozornit na skutečně potřebné výstupy školení pro vedoucí, v druhém případě by mohl (i když nemusel) do rukou projektového týmu vložit argumenty pro zachování projektu.

Návrh Logického rámce pro tuto intervenci:

	Popis intervence	Měřitelné ukazatele	Zdroje pro ověření	Rizika
Strategický cíl	Docílit větší orientace na zákazníka	Spokojenost zák. s pís. Kom. Nárůst optimalizace smluv	Průzkum spokojenosti zák., obchodní statistiky	Do výzkumu a statistik se mohou promítnout i jiné faktory než spokojenost/nepokojenost s pís. Kom.
Dílčí cíl	Zákaznický orientovaná písemná komunikace	Spokojenost zák., s pís. kom. firmy	Průzkum spokojenosti zák.	Do výzkumu a se mohou promítnout i jiné faktory než spokojenost/nepokojenost s pís. Kom.
Výstupy	1. Účastník si uvědomí důležitost spokojeného zákazníka a vliv pís. Kom na tuto spokojenost. Účastník se seznámí s novými standardy pís. Kom. v Generali: - změnami v interní směrnici (úprava, stylistika...) - stylistickými obraty a psychologii v komunikaci s klientem podle nových pravidel 2 = 1 + specifika asistentské/referentské komunikace. Asistentka: poradce oddělení v obchodní komunikaci 3 = 1 + specifika z likvidátorské a obchodnické praxe (vznik likvidace pojistné události, odmítající/vyhovující dopis...) 4 = 1 + důraz na schopnost kontrolovat úroveň písemné komunikace v oddělení a ručit za ni	1,2,3,4: - účastníci budou schopni aplikovat: - nové standardy pís. Kom. - stylistické obraty uvedené na školení Vyvarují se nejčastějších chyb v pís. Kom. 4: Bude aktivně kontrolovat a usměrňovat pís. Kom. Oddělení/pobočky	1,2,3,4: Namátková kontrola odchozí pís. Kom. 4: Hodnocení nadřízenými a podřízenými	1,2,3,4: Nepřevedení principů ze školení do praxe 4: Pohlčení problémy běžného provozu, nedostatek času a energie pro kontrolu a usměrňování pís. Kom.
Aktivity	1. „Firemní kultura v písemné komunikaci“ (jednodenní kurz pro všechny zaměstnance mimo specifických skupin níže) 2. „Zákaznická korespondence pro asistentky“ (2 dny) 3. „Zákaznická korespondence pro likvidátory a prodejce“ (2 dny) 4. „Vedení písemné komunikace pro manažery“ pro vedoucí oddělení a poboček (2 dny + refresh workshop)	1-4 Docházka z realizovaných kurzů	1-4 Prezenční listiny	Logistické potíže (vysílání skupin zam. na školení) Nepřítomnost zam. z nepředvídatelných důvodů

EVIDENČNÍ LIST KNIHOVNY

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou/bakalářskou práci

Šumová, V.: Design vzdělávací aktivity ve firmě

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu v němž bude práce využita	Datum, podpis

