

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Moderní metody rozvoje zaměstnanců v kontextu talent managementu

*Modern methods of employee development in the context
of talent management*

Milan Baier

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

2019

Odevzdáním této rigorózní práce s názvem *Moderní metody rozvoje zaměstnanců v kontextu talent managementu* potvrzuji, že jsem ji vypracoval samostatně za použití v práci uvedených odborných zdrojů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze dne 25. května 2019

ABSTRAKT

Cílem předložené rigorózní práce je identifikovat a charakterizovat moderní metody rozvoje pracovníků v kontextu talent managementu. Důraz byl kladen na využití koučingu, mentoringu, sebeřízeného učení a e-learningu (webináře, online semináře, video learning a mobilní učení) při řízení kariéry a pracovního výkonu. Správně nastavený systém rozvoje a učení se na pracovišti umožňuje pracovníkům efektivní řízení pracovní kariéry. Získané znalosti a dovednosti mohou talentovaní využít v rámci tvůrčí činnosti a při rozvoji organizace. V teoretické části byla konceptualizována a sumarizována problematika dalšího profesního vzdělávání s důrazem na strategické řízení v rámci organizace. Podnikové vzdělávání tvoří pilíř a klíčový nástroj rozvoje pracovníků. Dále byla realizována analýza metod vzdělávání a rozvoje pracovníků primárně vytvořených či vhodných pro talentované dospělé jedince. Jako metodologické východisko bylo využito Gagného modelu nadání a talentu. Identifikace odlišností v přístupu k pracovníkům, kteří jsou zařazeni do programu talentovaných, a těch, kteří nejsou. Cílem výzkumné části bylo analyzovat metody vzdělávání a rozvoje talentovaných dospělých, sledovat frekvenci využití jednotlivých metod s důrazem na elektronické nástroje učení. Pomocí dotazníkového šetření byly zjišťovány různé aspekty realizace dalšího profesního vzdělávání v rámci středně velké organizace. Výzkumný soubor tvořilo 168 pracovníků. Systematické vzdělávání a rozvoj pracovníků vede k rozvoji profesních kompetencí a k prohlubování formální kvalifikace.

KLÍČOVÁ SLOVA

andragogika, celoživotní učení, další profesní vzdělávání, podnikové vzdělávání a trénink, rozvoj pracovníků, řízení lidských zdrojů, talent management

ABSTRACT

The aim of the thesis is to identify and characterize modern methods of personnel development in the context of talent management. Emphasis is placed on the use of coaching, mentoring, self-learning and e-learning (webinars, online seminars, video learning and mobile learning) in career management and work performance. A well-designed workplace development and learning system allows employees to effectively manage their careers. The acquired knowledge and skills can be used by talented individuals in creative activities and the development of the organization. In the theoretical part, the issue of further professional education was conceptualized and summarized with an emphasis on strategic management within the organization. Business education is a pillar and a key tool for the development of workers. An analysis of the methods of education and development of workers primarily created or suitable for talented adult individuals will be carried out. Gagne's differentiated model of giftedness and talent will be used as a key tool. Identifying differences in attitudes towards those talented and non-talented. The aim of the research part was to analyze the methods of education and development of talented adults, to monitor the frequency of use of individual methods with an emphasis on electronic learning tools. Using the questionnaire survey, various aspects of further professional education within a medium-sized organization were investigated. The research group consisted of 168 workers. Systematic training and staff development leads to the development of professional competences and to the deepening of formal qualifications.

KEY WORDS

lifelong learning, further professional education, andragogy, human resource management, corporate education and training, talent management, employees development

OBSAH

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. VÝZNAM A CÍLE PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	10
1.1 Charakteristika podnikové vzdělávání	10
1.2 Účast na dalším podnikovém vzdělávání	12
2. MODERNÍ METODY VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ – SYSTEMIZACE, POJETÍ A CHARAKTERISTIKA KLÍČOVÝCH POJMŮ	16
2.1 Role dalšího vzdělávání	16
2.2 Konceptualizace dalšího profesního vzdělávání	16
2.3 Moderní metody dalšího profesního vzdělávání	22
2.4 Vymezení klíčových pojmů z oblasti elektronického vzdělávání	25
2.5 Význam e-learningu pro vzdělávání a rozvoj pracovníků	28
2.6 Další formy e-learningu a možnosti využití elektronických médií při rozvoji pracovníků	31
3. VYUŽITÍ KOUČINKU A MENTORINGU V RÁMCI ROZVOJE PRACOVNÍKŮ	36
3.1 Koučování jako nástroj profesního rozvoje pracovníků	36
3.2 Podoby koučinku a jeho typologie	38
3.3 Realizace procesu koučování	41
3.4 Mentoring a jeho specifika	44
3.5 Mentorování ve firemním prostředí	45
3.6 Formy mentoringu	46
3.7 Proces a jednotlivé fáze mentoringu	48
3.8 Mentoring v praxi – role mentora	50
3.9 Rozdíly mezi koučinkem a mentoringem	52
4. TALENT MANAGEMENT	57
4.1 Nadání a talent	57
4.2 Talent management v kontextu rozvoje pracovníků	58
II. EMPIRICKÁ ČÁST	
5. VÝZKUM ZAMĚŘENÍ NA IDENTIFIKACI METOD VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE PRACOVNÍKŮ	66

5.1 Metodologické aspekty výzkumu	66
5.2 Výzkumné předpoklady, etické zásady a časový harmonogram realizace	69
5.3 Analýza a interpretace získaných dat	72
5.4 Shrnutí a diskuze výzkumu	80
5.5 Návrhy na optimalizaci systému vzdělávání	82
ZÁVĚR	83
Seznam použitých informačních zdrojů	85
Seznam zkratk	94
Seznam tabulek, obrázků a grafů	95
Přílohy	96

Úvod

Nelze si nevšimnout, že náš současný svět prožívá proměny, jež jsou svým rozsahem jistě plně srovnatelné s průmyslovou revolucí odehrávající se v 19. století. Srovnání nám umožní krásná literatura – sociálně laděné romány předminulého století, ale také samozřejmě učebnice historie, sociologie a politologie. Digitální technologie, robotizace, rozvoj ITC a umělá inteligence dnes přeměňují všechny oblasti lidského společenství, mnohdy přímo samotný život jedince. Dochází také k prudkému rozšiřování kulturních horizontů, je to jeden z následků všudypřítomné globalizace. Těchto změn si samozřejmě všimají i nejrůznější oficiální národní i mezinárodní strategické dokumenty.

Dokument *Národní iniciativy Průmyslu 4.0* popisuje mnohé aspekty budoucího vývoje pro jedince-občany a firmy. „Vize Průmyslu 4.0 budou mít zásadní vliv na požadované kvalifikace a na trh práce obecně, přičemž bude třeba uvažovat i o sociálních aspektech těchto dopadů. Tyto vlivy povedou k novým principům organizace práce, ke změně role zaměstnance, ke změnám ve struktuře i pracovní náplni většiny profesí, budou vyžadovat zcela nové dovednosti, projeví se dopady na vývoj zaměstnanosti a nezaměstnanosti a budou vyžadovat nové nastavení politik trhu práce a vzdělávání. Celkově půjde hlavně o to vytvořit takové podmínky, aby se všechny změny staly příležitostí pro růst kvalifikace, flexibility a inovativnosti lidí jako výrobců i jako spotřebitelů a aby posílily konkurenční výhodu České republiky v mezinárodním prostředí a budoucí růst životní úrovně“ (Národní iniciativa Průmysl 4.0, 2015, s. 20).

Podobný důraz klade na oblast rozvoje a dalšího vzdělávání i andragogika, čehož důkazem je i v prosinci 2018 pořádaná konference *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence (Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence)*, která se věnovala umělé inteligenci, robotizaci a automatizaci v kontextu vzdělávání dospělých, resp. celoživotního učení.

Na následujících stránkách se budu zabývat jistými konkrétními následky modernizace a globalizace našeho světa, a to potřebou dalšího profesního vzdělávání pracovníků v organizacích. Je jisté, že pro dobrou práci a funkčnost či konkurenceschopnost jedinců a potažmo i celých firem je nutné zajištění potřebných

kompetencí, které mohou být jediné výsledkem kvalitního vzdělání, resp. vzdělávání. To se pak stává stěžejním pilířem úspěchu člověka i firmy na trhu, v neposlední řadě i úspěchu celé společnosti. Je zřejmé, že vzdělávání nekončí obdržением výučního listu, maturitního vysvědčení či vysokoškolského diplomu. Je třeba jeho permanentní aktualizace – a systematické vzdělávání dospělých to umožňuje.

Cílem předložené rigorózní práce, s názvem „*Moderní metody rozvoje zaměstnanců v kontextu talent managementu*“, je identifikovat a charakterizovat moderní metody rozvoje pracovníků v kontextu talent managementu. Důraz je kladen na využití koučingu, mentoringu, sebeřízeného učení a e-learningu (webinářů, online seminářů, video learningu a mobilního učení) při řízení kariéry a pracovního výkonu. Správně nastavený systém rozvoje a učení se na pracovišti umožňuje pracovníkům efektivní řízení pracovní kariéry. Získané znalosti a dovednosti mohou talentovaní využít v rámci tvůrčí činnosti a při rozvoji organizace. Dále byla realizována analýza metod vzdělávání a rozvoje pracovníků primárně vytvořených či vhodných pro talentované dospělé jedince ve vybrané organizaci (viz např. Huselid, M. A., Becker, B. E., 2011).

Teoretická část se opírá především o dostupné aktuální vědecké studie a monografie věnované rozvoji pracovníků a profesnímu vzdělávání, talent managementu a řízení pracovní kariéry v kontextu rozvoje a dalšího profesního vzdělávání (viz např. Gagné, F., 2000 a 2005; Elegbe, J. A., 2010; Collings, D. G., Mellahi, 2009; Doh, J., Smith, R., Stumpf, S. a Tymon, W. G., 2014; Cliff, B. a Hird, M. A., 2014). Problematika edukace pracovníků je v posledních letech relativně hojně sledovanou oblastí zájmu andragogů a dalších odborníků na vzdělávání (viz v českém prostředí např. Veteška, Průcha, Beneš, Mužík, Novotný aj). Rozvoj sebeřízeného učení dospělých můžeme zaznamenat např. v USA a Velké Británii (viz Knowles, M. S., Holton, E. F. a Swanson, J., 2005; Tight, 2003; Benko, C. a Weisberg, A., 2013). Někjaká forma rozvoje vzdělávání pracovníků je totiž každodenní realita. Praxe si ji vyžaduje, neboť významně ovlivňuje prosperitu, efektivitu a konkurenceschopnost.

V teoretické části rigorózní práce je analyzován význam a cíle podnikového vzdělávání, dále jsou charakterizovány metody vzdělávání a rozvoje s důrazem na elektronické/digitální platformy a možnosti využití koučinku a mentoringu v organizaci (tato tematika byla do práce zařazena mj. i z důvodu, že sledovaná

organizace právě těmto metodám a formám vzdělávání přiřkládá zásadní význam, což vyplynulo z realizovaného rozhovoru s ředitelem organizace).

Empirická část předložené rigorózní práce prezentuje výsledky výzkumu realizované ve vybrané organizaci s cílem identifikovat, charakterizovat a analyzovat vybrané metody rozvoje a vzdělávání pracovníků. V rámci metodologie byla realizována k doplnění deskripce sekundární analýza, řízený polostrukturovaný rozhovor a dotazníkové šetření. Výsledky byly analyzovány a interpretovány na základě kvalitativní metodologie, s využitím prvků smíšeného designu. Některá data byla kvantifikována pomocí statistického zpracování. Jedině tak mohl být zkoumán fenomén v jeho přirozeném prostředí (Hendl, 2008).

Vzhledem k obavám vedení firmy plynoucím z evidence osobních údajů pracovníků (viz GDPR) a cennými vnitropodnikovými informacemi (které ovlivňují konkurenceschopnost) a jejich možnému zneužitím, bylo na základě vzájemné dohody přislíbeno zachování anonymity firmy (i s ohledem na obchodní tajemství).

Výsledky realizovaného výzkumu (průzkumu) byly samozřejmě úzkému vedení firmy poskytnuty a věřím, že jsem jim takto umožnil získat potřebnou zpětnou vazbu, fundovanou reflexi, a případnou inspiraci pro další řešení otázek souvisejících s edukací pracovníků a managementem talentovaných.

V předložené práci zpracovaná východiska – teoretická i metodologická – se opírají o uvedené autory: např. Douglas, G., Mitra, A., Gupta, N., Shaw, J., 1998; Collings, D. G., Scullion, H., Vaiman, V., 2011; Berger, L., Berger, D. R., 2011; Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., Baer, J., 2013; Kursch, M a Veteška, J., 2016 a Veteška, J. a Kursch, M., 2018).

Rigorózní práce dále analyzovala a konceptualizovala některé procesy v rámci dalšího profesního vzdělávání, rozvoje talentovaných pracovníků a možnosti využití/aplikace metod vzdělávání a rozvoje pracovníků (viz 4. kapitola).

Závěrečná diskuze a návrh na změnu systému dalšího profesního vzdělávání je jedním z výsledků práce. Problematika práce s talentovanými dospělými není v českém firemním prostředí příliš rozvinutá.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝZNAM A CÍLE PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Charakteristika podnikové vzdělávání

Jako podnikové (firemní)¹ vzdělávání je v ČR podle Vetešky (2016) tradičně označován souhrn vzdělávacích aktivit zajišťovaných podniky se záměrem doplnit, tj. rozšířit, prohloubit a zvýšit, nebo změnit kvalifikační strukturu pracovníků. Konkrétní cíle podnikového vzdělávání záleží vždy na typu organizace, na analýze její vnitřní situace a na specifických potřebách každé z nich. Všeobecným základním cílem podnikového vzdělávání je pomoci organizaci dosáhnout cílů zhodnocením jejího rozhodujícího zdroje, tj. lidí, které zaměstnává (Tureckiová, 2009).

Obecné cíle podnikového vzdělávání můžeme rozdělit do tří kategorií:

1. znalosti – získat a efektivně použít nové znalosti potřebné k výkonu profese, nebo jako nástroj transformace kvalifikace;
2. dovednosti – rozšířit soubor dovedností, účinně je kombinovat se stávajícími a umět je využít v praxi;
3. postoje – vytvořit a uplatňovat pozitivní postoje k práci, k lidem (spolupracovníkům apod.).

V poslední době se častěji setkáme se souhrnnějším označením, které výše tři uvedené kategorie zahrnuje. Je to v podobě kompetencí, resp. profesních kompetencí a modelování kompetenčních profilů.

Teoretik vzdělávání M. Tight (2003) definuje podstatu profesních kompetencí takto: „Kompetence představuje to, co lidé dokážou, nikoli to, co vědí. To má několik implikací: za prvé, je-li kompetence o konání, pak musí mít kontext; za druhé, kompetence je výsledkem, (...) nevypovídá o procesu učení, kterým jedinec prošel; za třetí, abychom mohli spolehlivě změřit něčí schopnost konat, musí existovat jasné definované a obecně přístupné standardy, podle nichž je možné měřit a hodnotit

¹ V předložené rigorózní práci je pojem podnik a firma užíván synonymně, stejně jako pojem organizace. V teoretické části práce je spíše využívám pojem podnik a firma z důvodu terminologického vymezení a historicko-společenské tradice (více viz např. Veteška, 2016). Dále v textu, zejména v empirické části, je naopak hojněji používán pojem organizace, jako širší a zastřešující.

výkon; za čtvrté, kompetence je míra toho, co někdo dokáže udělat v daném okamžiku.“ (Tight, 2003, s. 134)

Pod pojmem kompetence tedy rozumíme „specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například chování a postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů životních situací a jež mu současně umožňují osobní rozvoj a naplnění jeho životních aspirací“ (Veteška, 2016, s. 236).

Firemní vzdělávání se vyznačují se specifickými aspekty, např. specifickými potřebami, nároky na kvalifikaci, legislativní úpravou, metodami a technikami vzdělávání a rozvoje. Rovněž je třeba zohlednit vzdělávací potřeby specifických cílových skupin pracovníků.

Podnikové vzdělávání může mít různé formy, cíle a dobu trvání.

Jedná se podle Vetešky (2016) a Tureckiové (2009) zejména o tyto typy:

- orientační vzdělávání pracovníků (zaškolování a příprava na úkoly spojené s pracovním místem);
- normativní vzdělávání (právně vymezené, slouží k udržování či aktualizaci odborné způsobilosti);
- kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání (rozšiřování a změna kvalifikace);
- kariérové vzdělávání (zaměřené na individuální rozvoj);
- jiné podnikové vzdělávání (např. vzdělávání v cizích jazycích).

Základní cyklus formování profesních kompetencí a kvalifikací pracovníků v rámci systematického vzdělávání a rozvoje se skládá z následujících fází:

1. identifikace potřeb vzdělávání a rozvoje,
2. plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků (případně učení se jedince),
3. realizace vzdělávacího či rozvojového programu,
4. vyhodnocení efektů vzdělávání a učení se pracovníků, včetně vyhodnocení vzdělávacího programu.

Podnikové vzdělávání se obvykle zaměřuje na:

- rozvoj kompetencí (tj. schopností, dovedností a znalostí) pracovníků
- organizovanou pomoc pracovníkům k jejich rozvoji a růstu v organizaci
- snížení množství času potřebného k zácvičení a adaptaci nových pracovníků
- uspokojování vzdělávacích a rozvojových potřeb pracovníků i organizace

- spokojenost pracovníků v organizaci (firemní klima, kultura organizace...)
- (Veteška, 2016)

1.2 Účast na dalším podnikovém vzdělávání

Účast na dalším (neformálním) podnikovém vzdělávání v ČR a ve vybraných státech světa uvádějí následující tabulky 1 a 2. Tato problematika je sledována i v rámci výzkumné (empirické) části této práce.

Tab. 1: Účast dospělé populace na vzdělávání v posledních 4 týdnech – mezinárodní srovnání

Země/rok	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
EU-27	8,5	9,2	9,6	9,5	9,3	9,4	9,3	9,2	8,9	9,1	10,6	10,7	10,8	10,8	11
Belgie	7	8,6	8,3	7,5	7,2	6,8	6,8	7,2	7,1	6,6	6,7	7,1	6,9	7	8,5
Bulharsko	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	1,4	1,2	1,3	1,5	1,7	1,8	2	2,2	2,3
ČR	5,1	5,8	5,6	5,6	5,7	7,8	6,8	7,5	11,4	10,8	9,7	9,3	8,5	8,8	9,8
Dánsko	24,2	25,6	27,4	29,2	29	29,9	31,2	32,5	32,3	31,6	31,4	31,7	31,3	27,7	26,8
Estonsko	6,7	6,4	6	6,5	7	9,7	10,5	10,9	11,9	12,7	12,6	11,5	12,4	15,7	17,2
Finsko	22,4	22,8	22,5	23,1	23,4	23,1	22,1	23	23,8	24,5	24,9	25,1	25,4	26,4	27,4
Francie	6,8	6	5,9	6,4	6,1	6	5,7	5	5,5	5,7	17,7	18,6	18,6	18,8	18,7
Chorvatsko	1,8	1,9	2,1	2,9	2,7	2,4	2,6	2,5	2,6	2,8	2,9	2,5	3,1	3	2,3
Irsko	5,9	6,1	7,4	7,4	7,5	6,9	6,3	6,8	6,8	7,1	7,3	6,7	6,5	6,4	8,9
Německo	6	7,4	7,7	7,5	7,8	7,9	7,8	7,7	7,8	7,9	7,8	7,9	8,1	8,5	8,4
Nizozemsko	16,	16,4	15,9	15,6	16,6	17	17	16,6	16,7	16,5	17,4	17,8	18,9	18,8	19,1
Slovensko	3,7	4,3	4,6	4,1	3,9	3,3	2,8	2,8	3,9	3,1	2,9	3	3,1	2,9	3,4
Švédsko			17,4	18,4	18,6	22,2	22,2	24,4	24,9	26,7	28,1	28,9	29,4	29,6	30,4
Švýcarsko	24,7	28,6	27	22,5	26,8	27,9	23,9	30,6	29,9	29,9	30,4	31,7	32,1	32,9	31,2

Zdroj: <http://www.dvmonitor.cz> (upraveno, výběr)

Podíl osob, které se v uplynulých čtyřech týdnech účastnily jakékoli formy vzdělávání (formálního nebo neformálního), na populaci ve věku 25-64 let (%) uvádí tabulka 1.

Data pro mezinárodní srovnání jsou převzata z webových stránek Eurostatu. Šetření CVTS poměrně podrobně mapuje praxi podniků v oblasti vzdělávání zaměstnanců – zúčastnilo se ho 100 tis. ekonomických subjektů².

Tab. 2: Podíl vzdělávajících podniků – mezinárodní srovnání

Země/rok	1999	2005	2010	2015
EU-27	61	60	66	73
Belgie	70	63	78	84
Bulharsko	28	29	31	42
ČR	69	72	72	91
Dánsko	96	85	91	87
Estonsko	63	67	68	86
Finsko	82	77	74	83
Francie	76	74	76	79
Irsko	79	67	-	77
Itálie	24	32	56	60
Maďarsko	37	49	49	44
Německo	88	70	73	77
Nizozemsko	86	75	79	85
Norsko	39	86	97	99
Polsko	22	35	23	45
Portugalsko	72	44	65	75
Rakousko	11	81	87	88
Rumunsko	18	40	24	27
Řecko	-	21	28	22
Slovensko	48	60	69	70
Slovinsko	87	73	68	84
Spojené království	36	90	80	86
Španělsko	91	47	75	86
Švédsko	-	78	87	93

Zdroj: <http://www.dvmonitor.cz> (výběr, upraveno)

Do vzorku jsou podle realizátorů výzkumů zahrnuty podniky s 10 a více zaměstnanci působící ve všech odvětvích národního hospodářství (sekce C až K a O klasifikace OKEČ) s výjimkou zemědělství, myslivosti, lesnictví, rybolovu a chovu ryb, veřejné správy a obrany, vzdělávání, zdravotní a sociální péče, činnosti domácností a exteritoriálních organizací a institucí (sekce A, B, L až N a P,Q) Do

² Dostupné online na <http://www.dvmonitor.cz>.

výběrového (i základního) souboru byly od šetření CVTS³ v roce 2005 zahrnuty nejen ekonomické subjekty patřící do ISEKTORŮ 11 a 12, ale nově i do ISEKTORŮ 13 (vládní instituce), 141 (domácnosti – fyzické osoby jako zaměstnavatelé), 142 (domácnosti – fyzické osoby jako ostatní OSVČ) a 15 (neziskové instituce sloužící domácnostem), pokud zaměstnávaly nejméně 10 osob a patřily do sekcí C až K a O OKEČ (DVmonitor, 2018).

Obsah a cíle vzdělávání jsou zaměřeny na aktivity podniku v oblasti dalšího odborného vzdělávání, charakteristiky kurzů dalšího odborného vzdělávání, vzdělávací politiku podniku a důvody neposkytování vzdělávání a počáteční vzdělávání v podniku (DVmonitor, 2018). Jednotlivé indikátor⁴

Z hlediska validity je nevýhodou, že se jedná o podniková šetření, a proto je poměrně malý rozsah strukturálních informací o účastnících dalšího podnikového vzdělávání. Jednotlivé informace o struktuře není možné vzájemně kombinovat. Kromě toho se ukazují jisté rozpory mezi výsledky tohoto podnikového šetření a výsledky individuálních šetření, které zřejmě odrážejí odlišné chápání toho, co považují za vzdělávání podniky a co jednotlivci. Šetření je také realizováno s poměrně dlouhou pětiletou periodicitou. Může tak odrážet dlouhodobé trendy ve vývoji podnikového vzdělávání, nemá ale potenciál flexibilně zhodnotit výsledky opatření pro podporu dalšího podnikového vzdělávání (DVmonitor, 2018).

Pozn.: Pro jednodušší stylistickou formulaci jsou u popisu indikátorů používány termíny podniky a zaměstnanci namísto správnějších termínů ekonomické subjekty a zaměstnané osoby. Šetření CVTS (viz DVmonitor, 2018) zahrnuje i ekonomické subjekty nepodnikatelské sféry a zaměstnané osoby v jiném postavení než zaměstnanci (členové výrobních družstev, pomáhající rodinní příslušníci). Terminologická správnost by však byla v těchto případech na úkor srozumitelnosti textu a i v mezinárodní terminologii jsou v tomto kontextu běžně používány termíny *enterprises* a *employees* (DVmonitor, 2018).

³ Na mezinárodní úrovni probíhá toto šetření již od roku 1994. Česká republika se zapojila poprvé do druhého kola CVTS v roce 1999. Další kolo šetření proběhlo v roce 2011, tj. za referenční rok 2010. roce 2005 proběhlo již třetí kolo šetření.

⁴ Význam indikátoru: Základním indikátorem popisujícím další vzdělávání z hlediska podniků je podíl vzdělávajících podniků na všech podnicích. Tento údaj může informovat o konkurenceschopnosti podniků z hlediska rozvoje kvality lidských zdrojů ve srovnání s dalšími zeměmi. Může být také užitečná pro poskytovatele dalšího vzdělávání, neboť jim ukazuje velikost skupiny uživatelů a potenciálních uživatelů jejich služeb. Metodika výpočtu: Indikátor je vypočten jako podíl vzdělávajících podniků na všech podnicích. Za vzdělávající podnik je považován takový, který poskytl v referenčním roce svým zaměstnancům nějakou formu vzdělávání ať už kurzy či ostatní sledované formy (rotace pracovních míst, školení on-the-job, studijní kroužky, sebevzdělávání a účast na konferencích).

Mezi další kategorie, které souvisí s podnikovým vzděláváním, patří zejména firemní (podniková kultura), klima a organizační chování. Kultura podnikového vzdělávání zlepšuje podle Vetešky (2016) vzdělávání a učení se pracovníků a zároveň se stává prostředkem efektivity, produktivity a loajality. Pomáhá také k naplňování stanovených cílů, misí a vizí organizace.

Podnikové vzdělávání pracovníků (zaměstnanců) patří mezi klíčové „personální činnosti (vedle personálního plánování, analýzy pracovních míst, získávání, výběru, přijímání, adaptace, hodnocení, rozmísťování a odměňování pracovníků). Nejčastěji tyto aktivity realizuje personální útvar (HR) či samostatné oddělení vzdělávání a rozvoje pracovníků. To často spolupracuje s externími odborníky (metodiky, specialisty, lektory, profesními organizacemi a vzdělávacími institucemi). V malých podnicích tyto činnosti nejčastěji zabezpečuje majitel či jím pověřená osoba“ (Veteška, 2016, s. 121). V tomto kontextu je důležité, aby systém podnikového vzdělávání byl v souladu se strategickým řízením organizace, resp. byl jeho nedílnou součástí.

Strategické řízení organizace představuje podle Vetešky (2016a) v posledních letech zásadní zlom v teorii řízení. Strategické řízení je předpokladem úspěchu, prosperity a konkurenceschopnosti. Tento přístup přináší do podnikové praxe zásady moderního fungování organizace na základě jasně stanovených priorit, směru a oblastí, kterým se bude organizace věnovat.

Cílem strategického řízení je sjednocení veškerých aktivit v souladu s firemní misí, vizí a hodnotami, jejichž znalost významně ovlivňuje každodenní rozhodování směrem k naplňování stanovených cílů. Je rovněž součástí firemní kultury, která ovlivňuje spokojenost zaměstnanců a následnou efektivitu práce.

Strategické řízení je kontinuální proces probíhající v těchto fázích:

- formulace strategie (mise, vize, strategické cíle organizace);
- plánování strategie (strategický plán, harmonogram realizace);
- implementace strategie (klíčová fáze celého procesu);
- monitoring a vyhodnocování (na základě zpětné vazby a evaluace).

2. MODERNÍ METODY VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ – SYSTEMIZACE, POJETÍ A CHARAKTERISTIKA KLÍČOVÝCH POJMŮ

2.1 Role dalšího vzdělávání

Současný vzdělávací systém často vůbec nepřipravuje žáky a studenty pro jejich budoucí povolání a v praxi to musí následně řešit právě podniky (organizace). Důvodů tohoto stále rostoucího trendu je jistě vícero. Relevantní je v této souvislosti otázka, zda tomu tak nemusí být, tedy zda se převratně měnící společnost nedostala do situace, kdy prostě škola nemůže stihnout rychle (a efektivně) zaznamenat změny v praxi užívaných technologií, automatizaci a digitalizaci, případně rychle reagovat na změny potřeb trhu práce apod.

Mnohé pracovní pozice a povolání vznikají, aniž by na jejich existenci školy a celý školský systém stačily včas reagovat. Je to chyba? Nebo bude v budoucnu stále více počáteční (profesní) vzdělávání pouze jakousi všeobecnou (odbornou?) přípravou, která předá studentům (pouze) potřebný větší či menší základ kompetencí a znalostí pro praxi? Blíže pravdě bude kladná odpověď – budoucí růst potřeb rozšiřování dalšího profesního vzdělávání lze očekávat, počáteční vzdělávání bude „pouze“ potřebným základem.

Moderní metody vzdělávání jsou ovlivněny rozvojem techniky, technologií a znalostních procesů, které do edukace ve 21. století razantně vstoupily – i PC, na kterém je psána tato práce, byl před 20 lety ještě novinkou, se kterou se mnozí teprve seznamovali... (To nehovořím o rozvoji internetu a možnostem vyhledávání a zpracovávání informací) Vedle techniky ovšem v edukaci pracovníků neztrácí na významu přímý kontakt vzdělávaného se vzdělavatelem. Nemizí z ní potřeba zachování „lidského faktoru“. Člověk není stroj a předpokládám, že ještě dlouho nebude.

Další vzdělávání, zejména další profesní, představuje zásadní nástroj rozvoje jedince i organizace. Je významné pro konkurenceschopnost a prosperitu organizace.

2.2 Konceptualizace dalšího profesního vzdělávání

Tato práce se zabývá vzděláváním pracovníků, tj. zaměstnanců. To v rámci andragogiky radíme do kategorie další profesní vzdělávání, které je součástí,

respektive podskupinou, dalšího vzdělávání. Dle jedné z definic další profesní vzdělávání „označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 73). Tato základní definice předkládá signifikantní vymezení. Je z ní dostatečně zřejmé, že toto vzdělávání/edukace, resp. rozvoj je úzce svázáno s aktuální prací či potencionálně aktuálním zaměstnáním.

Věk účastníka vzdělávání v této souvislosti není třeba zkoumat, je zřejmé, že se ve většině případů jedná o vzdělávání dospělých - tj. plnoletých osob (někdy též dáváno do souvislosti se sociální či ekonomickou zralostí a soběstačností). Průcha a Veteška (2014) dále pojem upřesňují: „Posláním je rozvíjet postoje, znalosti, schopnosti a požadované (očekávané) chování nezbytné pro uplatnění se v rámci podniku. Podstatou je vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní a objektivní, což v praxi znamená neustálé přizpůsobování kvalifikace pracovníků kvalifikovanosti práce“ (s. 73). Cíle podnikového vzdělávání se dle obou autorů odvozují od cílů rozvoje lidských zdrojů a souvisejí se zaměřením a strategií organizace. Cíle můžeme dělit dle míry ztotožnění pracovníka na vnitřní a vnější nebo podle míry obecnosti na celkové, etapové, dílčí a konkrétní. Dále lze vzdělávací cíle dělit podle realizačního období a jeho délky na krátkodobé, střednědobé nebo dlouhodobé (Průcha, Veteška, 2014).

Další profesní vzdělávání lze obecně dle Mužíka (2012) v současnosti vymezit asi do šesti základních typů vzdělávacích aktivit:

- a) normativní (obligatorní) vzdělávání určené právními normami (legislativně upravené); jednotlivé skupiny profesí mají své povinné zákonné vzdělávání – jedná se na například o zdravotníky, sociální pracovníky, lékaře, učitele, úředníky státní správy apod.;
- b) rekvalifikační vzdělávání uchazečů o zaměstnání a dalších osob „ohrožených“ ztrátou zaměstnání;
- c) školení pracovníků podniků a institucí nesplňujících zákonem stanovené standardy bezpečnosti práce a požární ochrany;
- d) kurzy celoživotního vzdělávání ve školské sféře na školách středních, vyšších odborných a vysokých;

- e) podnikové vzdělávání; sem patří vzdělávací aktivity realizované v rámci zaměstnavatelské organizace;
- f) ostatní odborné a zájmové vzdělávání (Mužík, 2012, s. 97).

Záměrem této teoretické části práce je sledovat především podnikové vzdělávání či vzdělávání v organizaci – jedná se vždy o edukační proces organizovaný firmou/organizací. „Podnikové (firemní) vzdělávání je souhrn vzdělávacích aktivit zajišťovaných podnikem se záměrem doplnit (rozšířit, prohloubit, zvýšit) nebo změnit kvalifikační strukturu pracovníků a odstranit tak rozdíl mezi aktuální (subjektivní) kvalifikací pracovníků a požadavky, které na ně klade výkon pracovních činností tj. objektivní kvalifikace“ (Tureckiová, 2009, s. 508). Podnikové vzdělávání je velmi široký pojem, zahrnuje edukační aktivity různých forem, cílů i doby trvání. Nejen Palán (2002, s. 65) rozděluje firemní vzdělávání z hlediska vztahu vzdělavatele k organizaci zadávající danou edukační aktivitu, do dvou skupin:

- 1) Interní, vnitropodnikové vzdělávání, které organizuje organizace/firma ve vlastním vzdělávacím zařízení.
- 2) Externí vzdělávání, externí objednávku, kdy vzdělávání probíhá mimo podnik ve specializovaném vzdělávacím zařízení.

Interní vzdělávání může být realizováno dvěma základními způsoby, podle místa jejich realizace (Palán, 2002, s. 65):

- vzdělávání v rámci pracovního procesu (např. Learning in the Job nebo On the Job Training, tzv. OJT); Při edukaci přímo v pracovním procesu si zaměstnanec osvojuje svůj podíl práce v organizaci přímo na vlastním pracovišti, eventuálně i na jiných pracovištích, která například mají technologickou souvislost. Často bývá využíváno při dalším vzdělávání manažerů. Používanými formami bývá instruktáž při výkonu práce, koučování, mentoring, konzultace, asistování, pověření úkolem, rotace práce, stáže, exkurze a pracovní porad;
- opakem je vzdělávání mimo pracovní proces/pracoviště (Off the Job Training, OFFJT). Jedná se ovšem o pojem velmi široký, neboť zahrnuje jak vzdělávání v podniku, tak i vzdělávání mimo podnik (Palán, 2002, s. 238).

Jiný způsob dělení podnikového vzdělávání nabízí Armstrong (2007, s. 461), který ve své obsáhlé publikaci člení firemní vzdělávání dle rozdílných primárních cílů do čtyř odlišných skupin:

1. Instrumentální vzdělávání – zde je cílem zkvalitnění výkonu pracovní činnosti. Týká se tedy především určitého manuálního pracovního výkonu, respektive souboru výkonů potřebných k dané činnosti;
2. Kognitivní vzdělávání – (*poznávací* z lat.) má za cíl zlepšení úrovně znalostí, ale zároveň také komplexní pochopení těchto znalostí v souvislostech;
3. Emoční vzdělávání – jeho cílem je vytváření (pozitivních) postojů a vztahů k práci a spolupracovníkům/ostatním lidem. (Připomínám pojem emoční inteligence);
4. Sebereflekující vzdělávání – skrze nahlížení na sebe a vlastní práci (s odstupem), napomáhá formovat nové vzorce nazírání, myšlení a jednání, „poznej sám sebe“ – říká antický filosof (Armstrong, 2007).

Výcvik, nebo také též trénink (*training*) je aktivita zaměřená na odstranění deficitů ve znalostech a především praktických dovednostech (intelektových, motorických a senzomotorických), které konkrétní pracovník potřebuje aktuálně využívat na stávající pracovní pozici (Tureckiová, 2009, s. 70), měl by být prakticky zaměřený. Opakovaným výcvikem se vytváří pracovní návyky, které jedinci umožňují výkon dané činnosti, jejímž předmětem je. Jedná se tedy o „plánovitý proces vedoucí ke změně postoje, vědomostí nebo chování prostřednictvím učební zkušenosti za účelem dosažení efektivního výkonu v nějaké aktivitě nebo řadě aktivit“ (Palán, 2002, s. 216).

Rozvojové aktivity/rozvoj – jejich význam spočívá v zaměření na budoucí potřeby výkonu a uplatnění pracovníka v podniku/organizaci, ale nejenom v něm. Viz též tacitní znalosti (kompetence), které jsou signifikantní pro éru digitalizace a globalizace. Rozvojové aktivity jsou zpravidla zaměřeny na vybraný užší okruh pracovníků – manažerů, specialistů, tzv. klíčových pracovníků. Podle Tureckiové (2009) je rozvoj jako primárně individuální činnost zaměřen na „širší oblast způsobilostí, tj. také způsobilostí koncepčních, metodických, řídicích, vůdcovských a na rozvoj specializovaných profesních kompetencí. Jedná se zároveň spíše o investici do budoucnosti, o vzdělávací aktivity zaměřené na budoucí potřeby kariéry jedince, které usměrňují a rozvíjejí jeho potenciál.

Tím je ovšem rozvoj jednotlivců zprostředkovaně orientován i na potřeby organizace, především na zajištění jeho budoucího úspěšného fungování. V širším smyslu se tedy i zde jedná o přípravu organizace na jakýkoliv typ organizačních změny, která bude vyžadovat novou rozvojovou úroveň, nebo dokonce nové typy dílčích kompetencí...“ (Tureckiová, 2009, s. 69). Mužík připomíná, že u manažerů je rozvoj „v neposlední řadě zaměřen na zvládnutí samotného procesu učení, což je pro růst pracovní výkonnosti velmi důležité“ (Mužík, 2011, s. 36), rozvoj jako rozšiřování schopností nebo realizace potenciálu jedince s využitím nabízejících se příležitostí k učení a vzdělávání chápe Armstrong a Taylor (2015, s. 336).

Proces vzdělávání a rozvoje pracovníků „usnadňuje jednotlivcům a týmům osvojovat si požadované znalosti, dovednosti a schopnosti prostřednictvím vlastních zkušeností, vzdělávacích programů a aktivit zajišťovaných organizací, vedením a koučováním zajišťovaného liniovými manažery a dalšími subjekty nebo samostatně řízeného vzdělávání zajišťovaného jednotlivci.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 335). Tento proces umožňuje zaměstnavatelským organizacím zabezpečit dostatečné množství vzdělaných, kvalifikovaných, motivovaných a angažovaných pracovníků (Veteška, 2016).

Pojem učení se zahrnuje podle Beneše (2014) více než jen rozvoj a vzdělávání. Učení lze chápat jako schopnost, kdy člověk produktivně vytváří nebo mění představy, zvyky, chování, schopnosti a dovednosti (Průcha, Veteška, 2014). Učení je podle andragogického pojetí zaměřené na zvládnání životních problémů a situací dospělých jedinců. Cílem je převést problémy jednotlivce a společnosti na problémy řešitelné prostřednictvím učení (Beneš, 2014). Naopak učení se jako proces, „při němž si jedinec osvojuje a rozvíjí znalosti, dovednosti, schopnosti, chování a postoje. Učení se umožňuje jedinci změnu chování na základě zkušeností, stejně jako dalších formálnějších metod, které lidem pomáhají učit se a vzdělávat na pracovišti nebo mimo ne.“ (Armstrong a Taylor, 2015, s. 336)

Vzdělávání zaměstnanců primárně upravuje zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, který například upravuje povinnosti zaměstnavatele i zaměstnance v oblasti obligatorního vzdělávání, zaškolení a zaučení a prohlubování a zvyšování kvalifikace. Vzdělávání pracovníků se dotýká také zákon 435/2004 Sb., zákon o zaměstnanosti. Dalším významným právním předpisem je zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a

uznávání výsledků dalšího vzdělávání⁵, nebo vyhláška č. 176/2009 Sb., o akreditacích a rekvalifikacích, která upravuje oblast rekvalifikací. Systémové legislativní úpravy existují u některých speciálních profesí (oborů) – zdravotníci, sociální služby, pedagogičtí pracovníci, příslušníci ozbrojených sborů apod.

Je samozřejmé, že další profesní vzdělávání musí být úzce spojeno s praxí, vycházet přímo z aktuálních potřeb a požadavků praxe – tj. požadavků zaměstnavatelů, plynoucích z jejich snahy o konkurenceschopnost na globalizovaném trhu, ale i z potřeby aktuálně reagovat na změny v zákonech a jiných normách, či na (technologické) novinky v jednotlivých oborech. Směřuje tedy především k „dosažení, udržení či rozšíření kvalifikace jedince tak, aby efektivně vykonával svoji práci“ (Šerák a Dvořáková, 2016, s. 112).

Tento ryze účelový důvod dalšího profesního vzdělávání – tedy „učím se pro určité tady a teď“ má další rozměr, není totiž určeno „jen na vyrovnávání rozdílu mezi požadovanými a skutečnými vědomostmi a odbornými dovednostmi získanými v rámci školního studia a v rámci výkonu praktické činnosti. Představuje důležitou funkci zhodnocování lidského kapitálu pro jeho budoucí užití“ (Mužík, 2012, s. 89). Rozhodně se jedná o segment, který je „jedinci, organizacemi i státem podporován a financován a jehož se dospělí lidé účastní v rámci dalšího vzdělávání nejčastěji“ (Šerák a Dvořáková, 2016, s. 112).

Ze strany zaměstnanců mnohdy existují pochyby o smyslu dalšího vzdělávání, připomínají to například Mužík s Krpálkem. „Pracovníci se účastní kurzů často z povinnosti a hlavně ze strachu ze ztráty pracovního místa.“ Podobně někteří profesionální lektori „vzdělávají primárně s cílem dosáhnout příjmu, nikoliv z potřeby někoho něco naučit“ (Mužík a Krpálek, 2017, s. 146-147). Zmínění autoři vidí možnou pomoc v odstranění, či eliminaci těchto nebezpečí v přítomnosti kvalitních personalistů, kteří zároveň zadávají školící aktivity.

Titíž autoři zmiňují jiný nešvar v oblasti dalšího vzdělávání, a to „zneužívání vzdělávání k jiným účelům, než je zvyšování kvalifikace a rozvoj kompetencí pracovníka“ (Mužík a Krpálek, 2017, s. 148). Příkladem mohou být různé semináře farmakologických firem, které sledují primárně cíle obchodní (marketingové – tzv.

⁵ Tento zákon ustanovuje existenci Národní soustavy kvalifikací, která umožňuje uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Napomáhá těm, kteří nemají patřičný doklad k nabití profesních dovedností, aby díky existenci standardů měli možnost se nechat přezkoušet a získali certifikát o odborné způsobilosti.

nekalá reklama a prodej). Uvedením všech těchto negativních příkladů však rozhodně nelze zlehčovat význam dalšího vzdělávání pracovníků, jen se domnívám, že je dobré uvědomit si i stinné stránky edukace v podniku. Jedině tak se jich člověk může ve své praxi vyvarovat, případně je co nejvíce omezit.

Nelze zde také nepřipomenout, že (bezplatné) podnikové vzdělávání může být jistým motivačním bonusem pro pracovníky, může zvýšit zájem pracovníka o práci v dané organizaci, posílit jejich loajalitu a identifikaci s organizací – s jejich misí a vizí, případně jinou strategií.

2.3 Moderní metody dalšího profesního vzdělávání

Metoda se odvozuje od řeckého slova *methodos*, které lze přeložit jako cesta k dosažení cíle. V souvislosti se vzděláváním dospělých se jedná o „základní didaktický pojem, způsob (postup) zaměřeného uspořádání činností a opatření pro zajištění realizace vzdělávacího procesu a jeho účinnosti směrem ke vzdělávanému tak, aby se efektivně dosáhlo vzdělávacího cíle“ (Palán, 2002, s. 118).

Členění metod (dalšího profesního) vzdělávání je velmi různorodé a komplikované, jednotliví autoři k němu přistupují často velmi specificky. Podle míry aktivity a samostatnosti vzdělávaných jsou vzdělávací metody tradičně rozděleny (viz Veteška, 2016, s. 175; Palán, 2002, s. 118 aj.):

- a) Výkladově ilustrativní (monologické) – jejich užití je vhodné při předávání nových či složitých informací, zpravidla většímu množství vzdělávaných. Opírají se o slovní projev lektora, který vzdělávaným sděluje informace, poznatky a zkušenosti, jako typický příklad je přednáška.
- b) Dialogické – tyto metody počítají s větší mírou aktivity vzdělávaného. Rozvíjejí samostatné myšlení, schopnost řešení úloh, argumentaci, analýzu problémů a navrhování jejich řešení. Patří sem rozhovor, diskuze, dramatizace aj. „Nevýhodou je značná spotřeba času na jednotku učební informace“, připomíná jistou obtíž Mužík (Mužík, 2011, s. 112).
- c) Problémové – „v současnosti mezi lektory velmi populární soubor metod“ (Veteška, 2016, s. 175), tyto metody jsou zaměřeny na vzájemnou interaktivitou vzdělávaných. Účastníci zpravidla pracují v menších skupinách s konkrétním

zadáním, které se snaží co nejlépe a nejrychleji vyřešit. Řadíme sem případové studie, brainstorming, hraní rolí, ekonomické – podnikatelské (manažerské) hry aj.

d) Praktické – jak název napovídá, zahrnují metody úzce spojené s praxí, jedná se o výcvik a nácvik zručnosti, laboratorní činnosti, práce na stimulech a trenažérech.

Samostatnou kategorií představuje pojem e-learning. Někdy se překládá do češtiny doslovně jako elektronické učení/vzdělávání, někdy jako digitální vzdělávání. Ve většině odborných prací na toto téma však zůstává většinou v originální anglické formě (Vaněček, 2011).

Co tedy vlastně e-learning znamená a jak ho definovat? Tento úkol není zdaleka tak jednoduchý, jak se může na první pohled zdát. Jde o velice široký a zatím neustálený pojem. Z těchto důvodů se v literatuře setkáváme s rozdílným vymezením i definicí e-learningu (Vaněček, 2011). V anglickém jazyce se můžeme setkat s používáním příbuzných termínů (jedná se o širokou oblast aplikací v oblasti vzdělávání obecně), jako např.

- WBL (web-based learning) – učení/vzdělávání se prostřednictvím webu, tedy internetu (online);
- CBT (computer based training) – výcvik/vzdělávání prostřednictvím počítače, který může být synchronní i asynchronní;
- CAL (computer assisted learning) – učení podporované počítačem;
- Blended learning – smíšené vyučování, kombinace prezenční a distanční formy vzdělávání;
- TBT (technology-based training) – v USA, vzdělávání podporované technologiemi;
- CAI (Computer Assisted Instruction) – počítačem podporované učení;
- LMS (Learning Management System) – systém pro řízení výuky;
- M-learning – vzdělávání pomocí mobilních telefonů a další (Vaněček, 2011, s. 29)

Nové členění/typologii metod vzdělávání pracovníků nabízí Veteška (2016a, s. 207-208):

1. Vzdělávání v rámci organizací – nejčastěji využívané formy a přístupy:

- korporátní online kurzy (MOOCs),
- cloudové LMS (cloudové learningové systémy),
- gamifikace,
- *personalized learning* (vzdělávání sestavené na míru zaměstnanci),
- mikroučení a mikrokurzy,
- online semináře (webináře, videosemináře, mobilní semináře),
- online konference (videokonference, webkonference, mobilní konference),
- sociální sítě,
- online kooperace (chat, sdílení projektů, okamžité připomínkování),
- mobilní učení (*mobile learning*).

2. Sebevzdělávání – nejčastěji využívané formy a přístupy:

- mobilní učení (*mobile learning*),
- *augmented learning*,
- sociální sítě,
- online kurzy, školy, univerzity (všechny formy distančního vzdělávání),
- veřejné online akademie (Khanova akademie),
- online kooperace (chat, sdílení projektů, okamžité připomínkování),
- online encyklopedie, knihovny, dokumenty (Wikipedia, Google books),
- některé počítačové hry,
- videopřednášky.

Termín e-learning se v českém prostředí začal běžně používat koncem 20. století v souvislosti s rozvojem počítačů a jejich průnikem do světa vzdělávání, a to především do vzdělávání dospělých (Veteška, 2016). Termín e-learning neboli český elektronické vzdělávání (e-vzdělávání) přešel bez změny z anglického jazyka do češtiny, podobně tomu tak je i u jiných jazyků. Písmeno „e“ na počátku slova je zkratkou anglického slova „electronic“. V nejširším slova smyslu „e-learning představuje využívání informačních a telekomunikačních technologií ve vyučování a učení“ (Mužík, 2011, s. 189). V této oblasti na rozdíl od koučinku a mentoringu probíhá neskutečný vývoj, který mnozí nestačí sledovat.

Palán (2002) připomíná, že ve vzdělávání dospělých je významné členění v „souvislosti na míře samostatnosti v procesu osvojování poznatků – od metod

realizovaných pedagogem až po metody individuálního vzdělávání – jako je např. metody dynamického čtení, metoda objevování, metoda pokus-omyl apod.“ (Palán, 2002, s. 119). Mužík (2011) naopak v této souvislosti také konstatuje, že ve vzdělávání dospělých „neexistuje jediná univerzálně použitelná metoda.“ Připomíná, že každá metoda „má své silné i slabé stránky, své meze a možnosti vzdělávacího působení. Nasazení metod v didaktickém procesu se často váže zejména na charakter cílů výuky i obsah a v neposlední řadě na pedagogickou vyspělost lektora“ (Mužík, 2011, s. 96). S ohledem na užší okruh našeho zájmu – tj. na podnikové vzdělání, lze konstatovat, že i zde platí totéž. Řada profesí je velmi specifická, jednak z formálního hlediska či normativního, proto je nezbytné správně zvolit metodu vzdělávání (rozvoje) pracovníků.

Samotný způsob realizace edukace pracovníka v organizaci – tj. přípravy, provádění a vyhodnocování vzdělávacích kurzů a programů je v praxi dnešních podniků ovlivněn celou řadou proměnných činitelů. Mezi vnější tradičně řadíme především vlivy socioekonomické a společensko-kulturní, také ale vlivy politické či environmentální. Plánování podnikového vzdělávání ovlivňují také faktory demografické. Současné turbulentní změny celého podnikatelského prostředí napříč jednotlivými oblastmi přináší potřeby komplexního řešení vzdělávání a rozvoje pracovníků. Jak již bylo v úvodu zmíněno, rozsáhlé procesní a technologické změny přinášejí stále nové potřeby získávání nových znalostí/informací a dovedností (viz např. Veteška, Mužík aj.).

V praxi našich firem se stále výrazněji uplatňuje systematický přístup k edukaci, který je známý v podobě tzv. čtyřkrokového cyklu vzdělávání. Jedná se o vzájemně úzce propojené procesy, které vytváří výše zmíněný cyklus podnikového vzdělávání: 1. identifikace a analýza vzdělávacích (vč. rozvojových) potřeb, 2. plánování vzdělávacích akcí, 3. realizace vzdělávání a 4. měření jeho efektivity, včetně evaluace (viz např. Veteška, 2016 a Tureckiová, 2013).

2.4 Vymezení klíčových pojmů z oblasti elektronického vzdělávání

V následujícím textu se podrobněji zastavíme u některých moderních způsobů realizace vzdělávání v podniku, některé jsou úzce spojeny s moderními technologiemi a ITC, ale rozhodně ne všechny je explicitně využívají.

V užším smyslu je e-learning chápán zejména jako vzdělávání realizované prostřednictvím počítačových sítí (hlavně internetu). Toto vzdělávání však nesmí být samostudiem, kde má studující pouze přístup k nějakým elektronickým materiálům a z nich se sám učí, ale musí být vedené nějakým tutorem.

Kategorizaci e-learningu je možné stanovit dle odlišných hledisek, např. dle:

- používané technologie,
- didaktického hlediska (s důrazem např. na cíle, obsah, metody a formy učení),
- dostupnosti výukového obsahu,
- síťového vymezení,
- způsobu komunikace (Vaněček, 2011, s. 30)

Vaněček (2011) rozlišuje pohled na e-learning jednak z hlediska pedagogického, jednak z hlediska obsahu a realizace samotného vzdělávání v podobě kurzů.

Pedagogické pojetí:

E-learning je vzdělávací proces, ve kterém používáme multimediální technologie. Internet a další elektronická média pro zlepšení kvality vzdělávání. (Multimédia umožňují používání obrazových, zvukových a textových informací k obohacení obsahu výuky. Internet poskytuje lepší přístup ke studijním materiálům a službám, k výměně informací a ke spolupráci vzdělávací komunity.) (Vaněček, 2011, s. 31)

Možnosti využití různých typů využití e-learningu a e-learningových kurzů a rovněž typy využití moderní výpočetní techniky k výuce, které za e-learning v užším smyslu označit nelze. Použití elektronických materiálů a internetu k výuce (kurzům) lze rozdělit do několika základních typů. Přičemž reálné kurzy nemusí přesně zapadat do jedné z těchto skupin, ale mohou být určitou kombinací.

- Statické materiály
- Kurz se zapojením studentů
- Kurz s lektorem (asynchronní)
- Kurz s lektorem (synchronní) (Vaněček, 2011, s. 50).

Podle způsobu použité elektronického média můžeme e-learning rozlišit dle základního členění na off-line výuku a on-line výuku, která vyžaduje zapojení internetové (nebo intranetové) sítě. On-line výuka může probíhat synchronně, kde komunikace s vyučujícím (tutorem) probíhá v reálném čase. Příkladem může být on-line kurz, video konference, virtuální třída aj. Asynchronní vzdělávání je „skutečné

vzdělávání kdykoliv a kdekoli. Studující studuje, kdy chce a není na nikom ani ničem závislý“ (Barešová, 2011, s. 36). Charakteristickým rysem je skutečnost, že vzdělávací materiál je vytvořen před zahájením studia, u synchronního může být uzpůsoben potřebám studentů „za pochodu“.

Synchronní a asynchronní nelze zcela ztotožňovat s dvojicí on-line a off-line. Ten kdo je on-line totiž nemusí nutně odpovídat synchronně, může například použít e-mail, tedy asynchronní způsob odpovědi (na rozdíl od chatu).

Podob (forem) e-learningu je již dnes velké množství přihlédneme-li ještě k terminologické roztržitosti a k možnostem různých kombinací. Jejich počet se jistě bude ještě rozšiřovat, připomeneme zde ty nejrozšířenější. První tři představují základní podoby e-learningu, tak jak jsou prezentovány odbornou literaturou:

- a) CBT nebo-li Computer Based Training představuje vzdělávání spojené s PC, které nevyžaduje připojení k internetu, respektive síti. Výhodou je multimediální materiál, obsahující kupříkladu animace a videa, která ožívají výuku. Nevýhodou je nemožnost aktualizace nebo úprava na míru zadavatele. Typickým příkladem CBT jsou výukové programy cizích jazyků. Pro absenci interakce s vyučujícím tento produkt Barešová (2011) nepovažuje za e-learning.
- b) WBT nebo-li Web Based Training zahrnuje kurzy poskytované pomocí sítě (internetu, či intranetu). Jedná se tedy o on-line edukaci. Kurzy jsou umístěny na serverech poskytovatelů vzdělávacích služeb či na vzdělávacích portálech v rámci intranetu organizace/firmy.
- c) LMS neboli Learning Management System je software pro provoz a řízení vzdělávacího procesu, který poskytuje mnohostrannou podporu výuky všem účastníkům. „Obsahuje soubor nástrojů pro tvorbu, správu a distribuci e-learningových kurzů a nástroje pro komunikaci, testování a zpětnou vazbu“ (Nocar a kol., 2004, s. 27). LMS dokáže zpřístupňovat studentům učební materiály či výukový obsah on-line nebo i off-line, vzdělávání je dostupné prakticky kdykoliv, kdekoliv a z jakéhokoliv zařízení. LMS musí obsahovat rozhraní pro autory, aby mohli pracovat na jednotlivých kurzech, pro tutorů, kteří musí mít možnost řídit výuku a komunikovat se studenty (testování, svolávání na tutoriály aj.). Třetí úroveň rozhraní je určena studentům, kterým usnadní samostudium, podpoří je v komunikaci s dalšími studenty a umožní jim spojení s tutorů.

Veteška (2016a a 2018) připomíná, že o infrastrukturu LMS a její upgrade se „podnik nemusí starat, pokud používá služeb veřejných cloudů nebo pronajatých privátních cloudů. Další výhodou je možný pronájem cloudových služeb jen na požadovanou dobu a tedy ušetření vysokých investic do mnohdy rychle zastarávající infrastruktury. Moderní cloudové LMS systémy umožňují vše, co jejich předchůdci s tím, že veškerá nastavení účastníků e-learningu jsou opět uložena v cloudu, archivována a zabezpečena“ (Veteška, 2016, s. 209). Firmy si obvykle e-learning LMS služby pronajímají, při dlouhodobějším využití se jim již vyplatí koupě licence, některé firmy si na bázi cloudových LMS systémů dokonce zakládají vlastní podnikové univerzity. Řada LMS je šířených i jako volný (free) nebo open source software (například Moodle).

Základními schopnostmi LMS jsou podle Barešové (2011) podpora (1.) kombinovaného studia (blended learning), (2.) integrace s HR, systém do kterého jsou vloženy informace o každém novém pracovníkovi je schopen připravit školení „na míru“. (3.) Nástroje pro administrativu – „LMS musí být schopen řídit po administrátorské stránce uživatelskou registraci a profily, definovat role, nastavovat curricula, přidělovat tutorů, řídit obsahy (...), systém by měl také umět vytvářet plány pro studující, instruktory i učebny“ (Barešová, 2011, s. 63). Důležitá je (4.) integrace obsahu – podpora dodavatelům softwaru, kteří jej tak mohou nezávisle dodávat. (5.) Dodržování standardů, jako je například SCORM⁶, (6.) důležitá je schopnost hodnocení, „testování a nástroje na hodnocení pomáhají vývojářům navrhovat programy, které budou mít nadčasovou hodnotu“ (Barešová, 2011, s. 63).

2.5 Význam e-learningu pro vzdělávání a rozvoj pracovníků

Podle Pedagogického slovníku (Portál, 2009) je e-learning, respektive elektronické učení, „takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je distribuováno elektronickými zařízeními, a to jak synchronně, tak i asynchronně. Může zahrnovat ucelené vzdělávací kurzy, menší stovebnicové učební moduly nebo jen malá učební témata“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 100). Pozoruhodné na této definici je

⁶ SCORM (Shareable Content Object Reference Model) je standard, který umožňuje importovat a plnohodnotně používat kurz v libovolném LMS, který tento standard podporuje (Veteška, 2016).

skutečnost, že ještě nepočítá se sítí, on-line připojení je dnes běžnou záležitostí (srov. Veteška, 2016).

Zajímavou a výstižnou „definici“ vlastností e-learningu předkládá Priest (In Mužík, 2011), ačkoliv ji publikuje již v roce 2002. Podle ní je e-learning „dynamický (...) poskytuje současný obsah (...), e-learning je provozován v reálném čase. Dostanete to, co potřebujete, když to potřebujete. E-learning je spolupracující. Protože lidé se učí jeden od druhého, propojuje žáky s experty, kolegy s profesionálními partnery jak uvnitř, tak vně organizace. Je individuální. Každý žák si vybírá aktivity z osobního menu výukových příležitostí, které nejlépe odpovídají jeho výbavě, práci a kariéře právě v daném momentu. Je komplexní, (...) poskytuje učební jednotky z mnoha zdrojů, které umožňují e-žákům vybrat si oblíbený formát, výukovou metodu, poskytovatele výuky“ (Mužík, 2011, s. 190).

Podle Palána (2002) se jedná o „vzdělávání pomocí počítačů a počítačových sítí. Výhodou je dostupnost pro organizace i jednotlivce. Umožňuje v krátkém čase a při nízkých nákladech vyškolit velké množství zaměstnanců. Jedná se o modifikaci distančního vzdělávání, která využívá nejmodernější informační technologie (Internet nebo podnikový Intranet) formou distribuovaného vzdělávání (viz též učení on-line). Neklade nároky na prostory, umožňuje průběžnou aktualizaci. Většinou probíhá pomocí instalace Learning Space serveru – centrálního vzdělávacího serveru s připravenými vzdělávacími programy a vytvořením virtuálních tříd ze studentů a lektorů (tutorů). Součástí je i zpětná vazba probíhající pomocí různých zadání a textů“ (Palán, 2002, s. 54).

Další obsáhlejší a zároveň širší definici e-learningu nabízí Zounek a Sudický (2012): „E-learning zahrnuje jak teorii a výzkum, tak jakýkoliv reálný vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou v souladu s etickými principy používány ICT pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků ICT a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu“ (Zounek a Sudický, 2012, s. 9).

Barešová (2011) rozděluje definice e-learningu v rámci naší země a EU podle toho jak jejich autoři na e-learning nahlíží do čtyř skupin, které e-learning sledují jako systém, proces, prostředek a zdroj informací (více viz Barešová, 2011, s. 31). Jisté je, že o e-learningu můžeme hovořit vždy, pokud je ve vzdělávání užito elektronického

média. V této souvislosti Mužík (2011), připomíná odbornou diskuzi na téma úlohy (nejrozšířenějšího) elektronického média televize ve vzdělávání. Její nevýhodou je stále nedostačená interaktivita a problémy se zpětnou vazbou, i když v této oblasti probíhá vývoj. Důležité je připomenout, že elektronická média by měla být nástrojem vzdělávání, měla by člověku sloužit, nikoliv naopak.

Výhody a nevýhody e-learningu v edukaci pracovníků

Jak již bylo naznačeno pojem e-learning zahrnuje celou škálu možností edukace, klíčové je zapojení ICT technologií do procesu vzdělávání. Online technologie se stávají nosičem informací – výukového obsahu, který do nich vkládají lektoři ale i studenti. Obsah výuky má nejrůznější podoby – může být textem, zvukem, videem, animací, obrazem případně hypertextem. Obvykle se uvádí jako největší výhoda e-learningu přístupnost, může probíhat prakticky kdekoliv a kdykoliv, tedy jsou-li zabezpečeny potřebné technické podmínky. Učení také není omezené časem, lze jej přizpůsobit vlastnímu tempu.

Mužík připomíná, že dospělí mnohdy vítají větší anonymitu a autonomii, kterou komunikační síť nabízí (Mužík, 2011). Přínosem e-learningu je také jeho flexibilita a efektivita. Barešová zmiňuje dále personalizaci edukace, nové platformy totiž nabízí řadu personalizačních možností jako je propojení s portfoliem, blogy nebo komunitami. Uživatel také v e-learningu přestává být pasivním, „naopak je interaktivním systémem donucen informace vyhledávat a nacházet v nich potřebné znalosti. „Probíraná látka již nezáleží na možnostech lektora, ale na požadavcích studenta“ (Barešová, 2011, s. 40). E-learning rovněž z didaktického hlediska nabízí posílení aktivity a motivace studenta, může totiž uplatnit a rozvinout vlastní kreativitu vytvářením vlastních prezentací, které mohou následně sdílet/prezentovat v síti.

E-learning také zajišťuje efektivní komunikaci mezi pedagogem/lektorem a studentem, ale i dalšími zainteresovanými aktéry (zaměstnavatel), či mezi studenty vzájemně. Nesporným přínosem e-learningu pro zadavatele i studujícího je také možnost neustále aktualizace obsahu, stává se téměř neomezeným zdrojem informací. Dle některých odborníků tyto informace student i lépe vstřebává. „Tento názor vychází z předpokladu, že uživatel dostává pouze informace, které on sám bezprostředně vyžaduje a navíc interaktivní formě, díky které postupuje ve vzdělávání rychlejším

tempem než při tradičním skupinovém kurzu (Barešová, 2011, s. 42). Vzdělávaný mívá navíc v průběhu kurzu možnost průběžného testování nabitých znalostí, získá tak přehled o pokroku, jaký učinil.“ Nezanedbatelný je i psychologický efekt, který eliminuje strach z neúspěchu v přímém kontaktu s lektorem (Mužík, 2011, s. 194).

Požadavky na pracovníka využívajícího e-learning vychází především z jeho schopnosti ovládnout práci s PC, což pro dnešní generace zaměstnanců přestává být problémem, navíc příslušné programy jsou vytvářeny jako uživatelsky velmi přístupné. Nutná je schopnost samostatné práce, koncentrace a také naplnění požadavku silné motivace, v pracovním prostředí se s ní ovšem počítá.

Hovoří se o finančních úsporách v souvislosti se zavedením e-learningu v podniku/organizaci. Ve skutečnosti firmě zavedení e-learningu může přinést zprvu vysoké pořizovací náklady, které se ovšem časem výrazně sníží a mohou se brzy vrátit, vždy záleží na zvolené formě e-learningu a také velikosti firmy a předmětu její činnosti (více viz Zounek, 2016). Opomenout nelze, že e-learning vyžaduje personální zajištění technické podpory.

Barešová připomíná, že e-learning nebývá zpravidla zaměstnavatelem přímo požadován a často může být problém najít v rámci pracovní doby dostatek volného času, pokud se nějaký nalezne, „často zapůsobí faktor únavy či demotivace z další činnosti související s prací (Barešová, 2011, s. 46). Táž autorka upozorňuje na problém se špatným řešením interaktivity, mnohým studentům díky špatnému nastavení chybí osobnější kontakt s vyučujícím, včetně okamžité pozitivní zpětné vazby (Barešová, 2011). Terčem kritiky edukace poskytované prostřednictvím e-learningu bývá nedostatečná kvalita obsahu, podíl na jeho zlepšení mohou být zadavatelé a uživatelé, kteří se s nízkou kvalitou prostě nespokojí.

Ze strany organizací je pozitivním prvkem e-learningu usnadnění administrace vzdělávacího procesu, další výhodou je možnost certifikace.

2.6 Další formy e-learningu a možnosti využití elektronických médií při rozvoji pracovníků

Jako poslední důležitou vlastnost LMS uvádí Barešová řízení dovedností – „komponenty na řízení dovedností umožňují organizaci zjišťovat vzdělávací potřeby a identifikovat zlepšení jednotlivých pracovníků“ (Barešová, 2011, s. 63).

Mezi oblíbené nástroje patří např. tzv. VC nebo-li *Virtual Classroom* (tzv. virtuální třída). Jedná se o jakousi učební třídu ve virtuálním prostoru, která existuje díky online připojení účastníků k internetu. Během přednášek, které probíhají v dohodnutém čase, přihlášení studenti vidí i slyší lektora, navíc mají možnost aktivně vstupovat do výuky obrazem (kamera), hlasem (mikrofon) i přes virtuální tabuli. Další komunikace může probíhat skrze chat, vyplňování anket, hlasování, prezentace apod. Každý student tak má možnost klást otázky a dostávat na ně odpověď. Počet studentů a jejich aktuální poloha při výuce nejsou prakticky omezeny, stačí mít dostatečné připojení k internetu.

„Výhody VC ocení i menší společnosti. Lze ji vhodně používat například pro interní školení zaměstnanců a partnerů, externí školení zákazníků a dodavatelů, prodejní prezentace a představování nových produktů, projektová jednání, tiskové konference (...)“ (Barešová, 2011, s. 34).

Dalším velmi často využívaným prostředkem dalšího profesního vzdělávání je příprava a realizace webinářů. Pojem webinář je podle Vetešky (2016a) kalkového původu (vzniklo ze spojení anglického slova *web* – celosvětová síť, aplikace internetového protokolu *http* – a morfému a koncovky českého slova seminář). „Edukační přenos – zejména informací – mezi lektorem na jedné straně a účastníky webináře na straně druhé funguje synchronně a oboustranně. Pro webinář je typická pevně stanovená doba konání. Účastníci se připojují ze svých pracovišť přes koncová zařízení (stolní počítače, mobilní telefony, notebooky atd.) a počítačovou síť (intranet nebo internet) a sdílejí spolu s lektorem stejné grafické a informační prostředí. Díky tomu dochází k zobrazení stejného obsahu, tj. textu, obrázků, zvuků či videí. Účastníkům je zajištěna možnost dotazovat se přímo lektora pomocí obrazu a hlasu (audio či video přenos) nebo písemně položit dotaz během webináře (Skype, chat, e-mail)“ (Veteška, 2016a, s. 211-212).

Webináře v podnikové praxi zajišťují přímý kontakt lektora se studenty a jejich aktivní zapojení, což jsou typické přednosti prezenčního studia face to face. Velkou výhodou je finanční nenáročnost. Využití ve firmách může být široké – školení, porady, konference, prezentace (např. Power Point) apod. Mezi nevýhody patří náročnost na přípravu a také nedostatečný sociální kontakt účastníků, živé setkání se těžko nahrazuje. V mnoha situacích může webinář ušetřit čas a peníze za cestovní výdaje a při tom být podobně efektivní jako klasické školení. Webináři je podobný

videoseminář, který je ale asynchronní formou výuky, dochází při něm k jednosměrnému toku informací ve směru od lektora k studentovi. Interakce vzdělavatele a studenta není možná v reálném čase průběhu semináře. (Specifický případ nastává, pokud je přítomen v reálné třídě.) Pokud je vytvořena celá sada navazujících videoseminářů hovoříme o videokurzu (Veteška, 2016).

Zaznamenáním webináře nastává změny některých jeho vlastností, proměňujeme jej vlastně ve videoseminář. Takovýto záznam má výhodu, že jej lze sledovat kdykoliv a navíc obsahuje celou moderovanou komunikaci účastníků v té podobě, jak proběhla. Nevýhodou videosemináře může být oslabená motivace shlédnout jednou pořízený záznam. Využití videoseminářů má v podnikové praxi vzestupnou úroveň (Veteška, 2016), zvláště při společném sledování skupinou pracovníků nabývá videoseminář další rozměr, neboť vzniká potenciál pro odbornou diskuzi či komentáře.

Díky stále větší dostupnosti záznamové techniky a technologie patří k novým trendům vytváření videoseminářů na míru podniku. „Takový videoseminář je vhodný například pro zaměstnance pobočkové sítě (prodejny, provozovny), které jsou od sebe vzdáleny. Využívá se i pro zahraniční pobočky a to s dabingem či překladem. Příkladem je oblast péče o zákazníka či produktová školení (Veteška, 2016, s. 212 – 213).

MOOC – korporátní on-line kurzy

Obecně e-kurz představuje „multimediální počítačový program, ve kterém je vhodně zkombinován textový výklad s animacemi, grafikou, audiem a videem, simulacemi a testy“ (Barešová, 2011, s. 68). MOOC je anglickou zkratkou slov Massive Open Online Course, ve volném překladu se jedná o neomezené otevřené kurzy poskytované na síti. Termín MOOC byl vytvořen před 11 lety v roce 2008 Davem Cormierem z univerzity Prince Edward Island. Tyto online kurzy jsou určeny velkým počtům studentů, potažmo zaměstnanců, obsahují interaktivní prvky zvyšující motivaci studentů kurz úspěšně dokončit. Odbornou kvalitu těchto kurzů zajišťují mnohdy významné světové univerzity. V podnikové praxi jsou kurzy vytvářeny buď interně vlastním softwarem podniku, nebo externími specialisty na vzdělávání formou „zakázky na klíč“, případně kombinací obou přístupů. Kurzy bývají přístupné buď všem pracovníkům podniku, nebo jen vybraným jedincům, respektive skupinám.

Součástí kurzu samotného bývá vyhodnocení nabitých znalostí studenta, jeho testování.

Praktické příklady využití MOOC přináší Veteška, uvádí, že nejčastěji se u nás používají například při pravidelném školení řidičů, kurzech bezpečnosti práce, kurzech seznámení se s cíli společnosti, odborný kurz marketingu aj. (Veteška, 2016. V září 2014 se firma Marks & Spencer spojila s univerzitou v Leedsu, aby společně vytvořily obchodní kurz MOOC, který využívá případové studie z firemního archivu spolu s výzkumem z univerzity, aby ukázal, jak jsou inovace a lidé klíčem k obchodnímu úspěchu.⁷

Gamifikace je relativně nový termín odvozený od anglického slova *game* tj. hra. Lze jej přeložit jako rozehrání, což jako „vytvoření světa jako hry“. Jedná se o techniku zvyšování zájmu o příslušnou věc prostřednictvím prostředků hry. Propojuje poznatky herního designu, tradičního marketingu a behaviorální psychologie. Uplatnění získává především v obchodě, není se co divit, hra se stala významnou komoditou na trhu. Ročně skrze hry protečou světovou ekonomikou miliardy⁸. Ve firemním prostředí hovoříme o interní a externí gamifikaci.

Interní gamifikace je zacílena na implementaci herních prvků do vnitřních procesů firmy, dle Vetešky (2016a) slouží „k podpoře firemní kultury, k rozvoji firmy, při práci se zaměstnanci nebo při jejich vzdělávání (...) napomáhá budovat motivaci zaměstnanců, napomáhá osobnímu rozvoji, rozvoji kompetencí a rozvoji schopností či i budování lepších osobních vztahů“ (Veteška, 2016, s. 210). Externí gamifikace je zaměřená na zákazníky, tedy především marketingovým účelům.

Dle Kursche využitím herních prvků pro vzdělávací účely si organizace „mohou zajistit vysokou poptávku po vzdělávacích programech právě z důvodu jejich atraktivity, způsobené zakomponováním herních prvků. Gamifikace tak představuje jeden z fenoménů moderní digitální éry, se kterým by měli umět zacházet všichni profesionální pedagogové a andragogové (Kursch in Veteška ed., 2019, s. 208).

⁷ Více viz https://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course

⁸ V roce 2017 byl světový obchod s hrami v hodnotě cca 105 miliard dolarů, viz Kursch in Veteška ed., 2019.

E-koučink a e-mentoring

To, že se koučování a mentorování může přesunout do komunikačních sítí, bylo naznačeno již v předešlých kapitolách, v dnešním světě se toto stává realitou. Dnes vyrůstá tzv. virtuální generace, která nezná dobu bez moderních ICT technologií a připadá jí samozřejmé využívat je běžně ve škole, práci, doma i na cestách. Četné studie neurologů dokonce ukazují, že se jim oproti předchozím generacím mění struktura mozkové činnosti a s ní například i preferované učební styly (Spitzer, 2016).

Jistou odpovědí na uvedené skutečnosti je elektronický koučink či mentoring, mladé generaci jistě nepřipadá nikterak zvláštní a neosobní. Elektronická odpověď na otázku je uspokojivější odpověď, jak ostatně napovídají výsledky výzkumu, který proběhl na Slovensku mezi studenty VŠ (viz Krásna, Barnova in Veteška ed., 2019). Preference elektronické komunikace u mladých lidí souvisí s tím, „že se u nich projevují problémy v přímé komunikaci tváří v tvář“ (Krásna, Barnova in Veteška ed., 2019, s. 185).

Výhody e-mentoringu jsou podle Enshera (viz Krásna, Barnova in Veteška ed., 2019, s. 185) lepší dostupnost, snížené náklady, vyváženost vztahů, potírání demografických rozdílů a záznam o interakci. Hlavní výhodou těchto metod je soulad s potřebami nové „virtuální“ generace, především potřebou okamžité komunikace kdekoliv a kdykoliv, jejich širší uplatnění tak lze očekávat v brzké budoucnosti.

3. VYUŽITÍ KOUČINKU A MENTORINGU V RÁMCI ROZVOJE PRACOVNÍKŮ

3.1 Koučování jako nástroj profesního rozvoje pracovníků

Koučování jako nástroj dalšího profesního vzdělávání je u nás relativně nový, velmi rychle v této oblasti ovšem získal pevné místo a moderní manažer / leader si bez něj těžko představí rozvoj a vzdělávání pracovníků v organizaci.

Samotné termíny *kouč* (podstatné jméno) a sloveso *koučování* jsou pro mnohé stále ještě více spojeny se sportem. Samotný původ slova *kouč* autoři publikací o koučování nalézají v maďarském termínu „*kocsi*“, který označuje malý vůz. Slovo se dostalo v transformované podobě do angličtiny, zde je psáno „*coach*“ – původně se takto nazýval vůz tažený koňmi. V přeneseném slova smyslu slovo *coach* později znamenalo přenesení osoby, a to i ve smyslu dosažení životního cíle. Sport si slovo osvojil v 80. letech 19. století ve Velké Británii a USA. V běžné angličtině se postupně začíná užívat ve smyslu někoho poučovat, dávat mu radu. To jsme již blízko užití slova v edukační praxi. Do firemního slovníku přichází koučování v druhé půli 20. století, nejprve v USA později v celé západní Evropě (Veteška, 2016b).

Zdrojem přístupů a technik v rozvoji koučování byly již dříve vytvořené psychologické teorie a terapie, jak dokládá Wildflowerová (2015). Zvláštní význam pro koučink má Carl Rogers a humanistická psychologie, která svým přístupem dává velkou volnost originalitě každé osobnosti. Kouč ovlivněný touto psychoterapeutickou školou je více otevřený a má smysl i pro negativní aspekty osobnosti koučovaného.

Co ve skutečnosti představuje koučování ve firemní praxi? Jaké aktivity si lze pod ním představit? Z pohledu vzdělávání a rozvoje pracovníku existuje celá řada definic koučování, které se ovšem více méně v chápání základního významu slova překrývají. Uvedu zde několik definic, či pokusů o ně. Mužík srovnává koučování s klasickým učením, koučování dle něj „představuje podporu lidí v učení se, růstu a porozumění tomu, co potřebují a chtějí. Spočívá ve vedení lidí k vytváření nových myšlenek a pohledů na realitu pracovního i mimopracovního života.“

Je podporou pracovního výkonu, rozvíjí schopnost lidí nalézt způsoby, jak lépe dělat to, co dělají. Kouč na rozdíl od lektora více sdílí osud koučovaného a je zpravidla u výsledků jeho činnosti“ (Mužík, 2011, s. 71). Maren Fischer-Epe (2006) mj. ve své definici koučinku stručná, dle této německé autorky je koučink „kombinace

individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku“ (Fischer-Epe, 2006, s. 17).

Lektor může podle Bertla (2018) určit časovou podobu vzdělávací akce. Může stanovit, v jakém časovém tvaru bude vzdělávání probíhat, např. jak budou uspořádány přestávky, v jakém sledu apod. Dále může vybrat prostor, kde ke vzdělávání dochází – zda to bude dílna, kancelář, otevřený prostor, školní posluchárna nebo kulturní sál. Lektor rovněž rozhoduje o tom, jaké bude organizačně-technické uspořádání výuky, resp. prostor pro vzdělávání. Zda řešení výukové místnosti podpoří to, že chce se svými klienty pracovat individuálně nebo ve skupinách. Jedná-li se o vyučování frontální, je nejvhodnější klasická výuková třída či posluchárna. Pokud plánujeme, že budeme se svými klienty pracovat tak, že vytvoříme skupiny, kterým zadáme individuální úkoly, musí být výukový prostor k tomuto záměru uzpůsoben (Bertl, 2018).

Výstižnou podrobnější definici koučování v podnikové praxi nabízí Palán. Dle Palána se jedná o „formu vzdělávání na pracovišti, kdy je vzdělávání prováděno průběžně při pracovním výkonu formou usměrňování činnosti vzdělávaného určeným konzultantem (manažer, technik, mistr, přední dělník). Koučování je celková péče o člověka s ohledem na jeho cíle, očekávání a jejich realizaci v pracovním i osobním životě“ (Palán, 2002, s. 105).

Podle mezinárodní organizace ICF⁹ koučink „představuje důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání“. K tomu „využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby. Proces koučinku pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také i těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než pokud by koučinku nevyužíval.“

Koučování je blízký trénink, odlišnosti jsou však zřejmé – trenér poskytuje hotové odpovědi, nehledají se nová řešení, spoléhá se na osvědčené postupy. Dle Hroníka ale nelze říci, že koučink je lepší, pokud nebude mít pracovník dostatečně natrénováno, nebude mu koučink nic platný. „S jistotou lze říct, že být koučován není vůbec pohodlné, protože kouč otevírá prostor s větší odpovědností a klade otázky, na které se

⁹ International Coach Federation (ICF) - Mezinárodní federace koučů Viz <https://www.coach-federation.cz/cz/pro-klienty/co-je-icf-koucink.html> /citováno 22. 3. 2019/.

vůbec neodpovídá snadno. Dá se říci, že kouč nechce jen zvýšit výkon, ale chce, aby koučovaný do práce vložil své srdce“ (Hroník, 2007, s. 106 -107).

Z předchozích definic je zřejmé, že pro koučování jako edukační metodu je charakteristický osobní individuální přístup, který napomáhá zlepšování (nejen) výkonů pracovníků. Smysl koučování nalzáme v rozvíjení osobního potenciálu koučovaného, v odkrývání jeho skrytých schopností a dovedností, v posouvání hranic možností koučovaného. Kouč by měl být nápomocen svěřenému pracovníkovi v hledání správného zaměření pozornosti, pomoci koučovanému uvědomit si, jaké jsou jeho reálné cíle a možnosti jejich naplnění.

Koučování je tak nástrojem zvyšování výkonnosti ale také dosahování spokojenosti, výrazně se podílí na zlepšování schopnosti sebereflexe i pozornějším způsobu vnímání okolní reality. Nutno připomenout, že pro úspěšný průběh a výsledek koučování je nezbytný vztah vzájemné důvěry mezi koučovaným a koučem, bez splnění této podmínky nelze koučování úspěšně realizovat (viz Fisher-Epe, 2006; Atkinson, 2009 aj.). Koučink je ovšem také záležitost dlouhodobá, není to rozhodně aktivita jednoho dne.

Zpočátku se koučování ve firmách zaměřovalo pouze na vedoucí pracovníky, v novém tisíciletí se uplatnění koučování rychle rozšířilo dále, „v mnoha podnicích (se) zavedlo jako koncept systematického rozvoje klíčových osob a celých vedoucích týmů“ (Fisher-Epe, 2006, s. 17). Koučování je jednou z forem rozvoje a podpory osob, v našem případě pracovníků. Nelze opomenout, že předpokládá dobrovolnost, která musí být spojená s pozitivní motivací. Všeobecná shoda mezi odborníky panuje v tom, že základy koučování stojí na koučovacím rozhovoru, který je alfou i omegou koučinku (Veteška, 2016b).

3.2 Podoby koučinku a jeho typologie

Na koučování v rámci dalšího vzdělávání lze nahlížet z různých perspektiv a dle toho ho členit. Než přejdu k jednotlivým podobám koučinku, připomenu zde slova Marie Fischer-Epe (2006), která upozorňuje, že dochází k inflaci slova „koučování“ tím, „že se používá pro všemožné úkoly v oblasti tréninku a poradenství“ (Fischer-Epe, 2006, s. 17). Jako příklad uvádí TV koučink, když se trénuje chování před televizní kamerou, nebo „koučování zvládání konfliktů“, když se někdo připravuje na konfliktní rozhovory (viz Fischer-Epe, 2006, s. 17).

Nejčastěji bývá koučink dělen na firemní a životní koučování. Ten první se uskutečňuje v rámci organizace, vyjadřuje pracovníkovo přání - „chci být úspěšnějším a výkonnějším pracovníkem“. Je zde zřetelný akcent na lepší zvládnání profesní role a na konkrétní výsledky. Životní koučování tzv. lifetime koučink propojuje různé sociální oblasti, přesahuje oblast pracovní činnosti („chci být lepším člověkem“). Vlastní hodnocení koučováním dosažených změn bývá zpravidla vnímáno subjektivně v širším kontextu privátního a profesionálního života. (Viz např. Veteška, 2016)

Koučování lze v rámci organizace uskutečňovat externě nebo interně. Externí koučování provádí specializovaný externí kouč, který ovšem nemusí být vůbec odborníkem v příslušné pracovní oblasti koučovaného a zpravidla ani nebývá. Interní koučování provádí linioví manažeři, kteří tuto činnost ve vztahu k podřízeným provádějí každodenně v rámci běžného pracovního dne. Tento způsob koučování je „jedním ze základů učící se organizace“ (Palán, 2002, s. 105). Dle Cipra (2015) „lze interní koučování chápat jako více reaktivní proces v rámci pomáhání spolupracovníkům při řešení problémů a při dosahování změn v jejich chování. Manažer – kouč vtahuje pracovníka do procesu rozhodování, více deleguje pravomoci, věří, že koučovaný pracovník zvládne úkoly svým vlastním způsobem“ (Cipro, 2015, s. 126).

Podle Palána (2002) je v případě interního koučování výhodou, že „školený pracovník je soustavně informován o hodnocení své činnosti, bezprostředně spolupracuje se školitelem, vzdělávání je individuální, většinou cílené podle určené kariérové dráhy“ (Palán, 2002, s. 105). Nevýhodou je úzké propojení interního kouče s (krátkodobými) firemními zájmy, může tak dojít k situaci, že koučovaný je koučován v podstatě nedobrovolně, nemá totiž o koučování zájem, vyžadují to jen jeho nadřízení, či firma a její politika. Palán upřesňuje další negativa interního koučování, připomíná, že pak koučování probíhá „pod tlakem pracovních úkolů, proto často není systematické a chybí mu teoretické zdůvodnění; jeho obsah není dán obecným zaměřením, ale momentálně řešenými úkoly, které pro danou profesi (pracovní zaměření) nemusí být typické, a tudíž nepostihuje profesi v plné její šíři“ (Palán, 2002, s. 105).

Dle způsobu koučováním upřednostňujícím poskytnutím pomoci lze mluvit o koučování direktivním a nefirektivním (Bacon, Stearová 2003, viz Mužík, 2011). Direktivně zaměřené koučování zvýrazňuje pohled kouče na problém, „radí na základě

svých zkušeností a pozorování, případně klienta řídí“ (Mužík, 2011, s. 170). Tento způsob vedení koučinku je vhodné použít, pokud je velký rozdíl mezi zkušenostmi kouče a koučovaného a také v případě nedostatku času.

Nedirektivní koučování, jak název napovídá, se obejde bez přímé intervence kouče. „Kouč pomáhá ostatním tím, že jim pomůže, aby si dokázali pomoci sami“ (tamtéž). K tomuto cíli kouči napomáhají vhodně položené otázky, tento styl vyžaduje dlouhodobou spolupráci, do popředí staví zájem o rozvoj osobnosti koučovaného a posílení jeho samostatnosti.

Dále lze hovořit o (dlouhodobém) plánovaném a příležitostném koučování. U příležitostného se koučování zaměří na jeden problém, po jehož vyřešení se spolupráce přeruší, případně ukončí.

Podle počtu koučovaných osob hovoříme o individuálním koučování a týmovém¹⁰ koučování, které je uskutečňováno s více osobami, celým týmem či skupinou. Dle Mohauptové (2013) je tzv. týmový koučink „výsledkově orientovaný proces, který provází skupinu ke konkrétním krokům, které i vedou k definovanému cíli“ (Mohauptová, 2013, s. 15). Tamtéž autorka vidí hlavní smysl týmového koučinku v pomoci skupině a týmu na cestě ke špičkovým výkonům a s nimi spojenou spokojeností. Měl by pomáhat jednotlivcům, členům týmu, „uvědomit si sám sebe, sebe ve skupině i skupinu jako organismus a vyvodit z toho užitečné kroky pro změnu a vývoj“ (tamtéž). Kouč by při týmovém koučování v rámci pracovní organizace měl současně vnímat čtyři oblasti – firmu, její potřeby a obecnou realitu (vnitřní i vnější vazby, zákazníky apod.). Dále by měl respektovat skupinu se všemi svými specifiky (vztahy, atmosféra pod.). Pozornost ale musí věnovat i každému jednotlivci zvlášť. „Každý člověk má své zájmy, silné a slabé stránky, osobní hodnoty, svoji motivaci“ (Mohauptová, 2013, s. 16). V neposlední řadě je pro kouče důležité vnímat vedoucího týmu nebo skupiny, respektovat jej a podporovat jako šéfa.

Firma, respektive její vedoucí se pro koučování rozhodují pro zlepšení výkonu a produktivity, využívá buď svého interního kouče, kterého si sama vychovala anebo externistu. Efektivní alternativní variantou firemního koučinku může být ta, kterou uvádí Sejkorová (in Veteška a kol., 2013). Dle této varianty koučinku ve firemní praxi využívá manažer, a to pro vlastní rozvoj. Zároveň se ale paralelně snaží o zavedení

¹⁰ Mimo centrum našeho zájmu v tomto textu je párový koučink, využívaný pro řešení problému ve vztazích a koučink rodinný, kde je počet koučovaných dán počtem členů rodiny.

koučovacích postupů do své manažerské praxe. Kouč může nadále s koučovaným manažerem spolupracovat, provádět supervizní dozor, v případě nutnosti může poskytnout důležitou radu. „Tímto postupem zajistíme efektivní rozvoj pracovníků na všech úrovních“ (Sejkorová in Veteška a kol., 2013, s. 73).

Chce-li být manažer dobrým koučem, měl by dle Sejkorové dodržovat některé zásady:

- důvěřovat,
- netrestat,
- vytvořit čas pro koučink,
- předat odpovědnost za úkoly,
- uvědomovat si, že koučink slouží k rozvoji,
- věřit v potenciál svých lidí (Sejkorová in Veteška a kol., 2013, s. 72).

3.3 Realizace procesu koučování

Podstatou koučování ve firmě je fakt, že si koučovaný zaměstnanec sám vyjasňuje způsob, kterým bude řešit pracovní problém či jinou komplikovanou situaci. „To ho vede k přijetí rozhodnutí, stanovení závěrů, návrhu akčního plánu a způsobů realizace“ (Mužik, 2011, s. 175).

Výchozím bodem koučování ve firmě je tedy zakázka koučovaného. Nejprve je potřeba zjistit pravou motivaci koučovaného, o co mu opravdu jde, co si přeje vyřešit, či změnit. Podstatné je také ověření míry odpovědnosti, kterou je koučovaný ochoten přijmout. Znovu zde připomínám, že v jakékoliv podobě koučování vlastní koučovací proces stojí a padá na vzájemné důvěře kouče a koučovaného. Z pohledu firmy je, je zavedení koučinku do praxe potřeba nejprve dobře zvážit. Je důležité, aby si uvědomovala přínosy a „věřila, že i když je to časově náročná metoda, přínosy a užitky se jim vrátí v podobě zvýšených výkonů, stability a spokojenosti zaměstnanců“ (Sejkorová in Veteška, 2013, s. 73). Důležitou podmínkou úspěšně prováděného koučinku uvádí Plamínek, dle kterého je důležité aby, kouč ani koučovaný neztratili dobrou orientaci v procesu koučování. Za toto samozřejmě odpovídá kouč, na něm je aby on i klient (pracovník) – „neustále věděli, co dělají a proč“ (Plamínek, 2014, s. 264).

V procesu koučování (nejen) ve firmě můžeme identifikovat 10 postupných klíčových kroků, jednotlivých fází koučování, respektive koučovacího rozhovoru (Mužík, 2011, s. 171-173):

1. Vstup do rozhovoru
2. Zjišťování (identifikaci) problému¹¹
3. Přezkoumání přístupných (použitelných) možností
4. Výběr nejlepšího řešení
5. Aplikování nejlepšího řešení
6. Zhodnocení výsledků
7. Potvrzení/posílení nových vědomostí
8. Zhodnocení celkového dosavadního postupu
9. Rozhodnutí o dalším kroku
10. Ukončení rozhovoru, povzbuzení

Zejména v anglofonním prostředí se celý proces koučování často skrývá pod symbolickou zkratkou G.R.O.W. (GROW – tj. vyrůst). Autorem této zkratky a celého modelu je původně úspěšný automobilový závodník a později neméně úspěšný sportovní psycholog a kouč z Británie John Whitmore (1937 – 2017). Zkratka je vytvořena ze slov *goal* (cíl), *reality* (současný stav – místo kde se koučovaný aktuálně nachází), *options* (možnosti – nalézání optimálního postupu, „prořezání špatných větví“ v rámci hojně využívané metody rozhodovacího stromu), *wrap up/will* (sumarizace a motivace).

Spolupráce kouče s koučovaným bývá obvykle sjednávána dle dohody na přesně vymezený čas, pokud koučování překročí plánovanou dobu, probíhá zpravidla několik dalších dílčích bilančních hodnocení. Klient si na konci koučovacího rozhovoru jasně definuje, co pro naplnění nalezeného cíle udělá, určí termín a také co a koho k naplnění cíle potřebuje. Může také vyslovit, jaká případná nebezpečí stojí v cestě k cíli a posoudit míru jejich nebezpečí pro zdárné dosažení kýžené mety.

¹¹ Sejkorová připomíná, že cíl musí být dobře stanovený, tj. mít dobré charakteristiky (vlastnosti). Jedině dobře definovaný cíl je zárukou budoucích úspěchů. Vlastnosti cíle dle Sejkorové (2013): „specifický, měřitelný, odsouhlasený, realistický, rozložený v čase, pozitivně formulovaný, dobře pochopený, relevantní, etický, náročný, legální, ekologicky přijatelný, přiměřený, zaznamenaný“ (Sejkorová in Veteška a kol., 2013, s. 75).

Fischer-Epe (2006) upozorňuje na tři aspekty konečného hodnocení koučinku s klientem:

- a) Důležité je zjistit, zda průběh dosažené cesty se přesně kryje s původně stanoveným cílem, respektive cíli. Případně je nutné pečlivě sledovat oblasti, ve kterých je ještě potřeba dále pracovat, rozvíjet je. Nelze opomenout, že cíle se během procesu koučování mohou modifikovat, průběžně proměňovat. Je důležité se opakovaně ptát, zda změněný vytyčený cíl přináší do budoucna nějaký nový problém a zároveň ho identifikovat.
- b) Koučování obohacuje i samotného kouče – reflexe spolupráce, koučova zpětná vazba přináší cennou inspiraci pro jeho další práci.
- c) Další přenesení výsledků do následujících pracovních dnů klienta. Jak může pracovník podpořit proces svého dalšího vzdělávání a vývoje? Na co by si měl dát pozor? Jaká doporučení si vezme „k srdci“ a jak by je kouč mohl doplnit? (Fischer-Epe, 2006, s. 168-174)

Při vyhodnocování koučinku se zadavatelem zakázky stojí v popředí cíle a doporučení pro budoucnost. Pokud je koučování realizováno v rámci interního firemního opatření je dle Fischer-Epe důležité, aby interní poradce nebo zprostředkovatel zjistil, „který kouč byl vhodný pro které klienty a tematické zadání, co vůbec koučování dokáže a kde leží hranice“ (Fischer-Epe, 2006, s. 172). Každý individuální rozhovor sloužící k vyhodnocení koučinku napomáhá k tvorbě kompetentní sítě možností poradenství. Autorka zmiňuje pět zajímavých aspektů, ohledně kterých by měl být klient tázán (Fischer-Epe, 2006, s. 172-173):

- obsahová užitečnost koučování
- spolupráce klient-kouč
- zapojení v kontextu vedení
- přezkoumání nákladů
- podněty/doporučení pro kouče
- podněty/doporučení pro práci v personálním rozvoji.

Časově náročné systematické vyhodnocování efektů koučinku přináší své výhody, jak uvádí Fisher-Epe (2006), není proto nutné či žádoucí ho „uspěchat“.

Koučink je bezesporu edukační/rozvojová metoda, která může být účinným nástrojem v mnoha oblastech, prvky koučování by měl ovládat každý manažer. Mužík (2011) konstatuje, že „uplatnění koučovací metody najdeme všude, kde se jedná o inspiraci k rozvoji schopností, dovedností, či návyků“ (Mužík, 2011, s. 176).

3.4 Mentoring a jeho specifika

Jednoduchou a přitom velmi efektivní podobu rozvoje zaměstnanců představuje mentoring. Můžeme jej bez obav a jakýchkoliv pochybností považovat za jeden z nelépe fungujících, zároveň také nejstarších a opakovaně osvědčených vzdělávacích přístupů, respektive nástrojů rozvoje člověka/pracovníka.

Andragogický svět přijal v kontextu dalšího firemního vzdělávání termín mentoring celkem v nedávné době, což se s dřívějším výskytem činnosti, kterou zastupuje, nijak nevylučuje. Mentoring se prostě běžně provozoval, jen nebyl takto pojmenován a chybělo mu teoretické uchopení. – Většina lidí se jistě setkala se slovesem „mentorovat“, a to v souvislosti s obvykle dobře míněným, ale svým způsobem nepříjemným poučováním. Takovými mentory, kteří se „člověka snaží učinit lepším“, bývají rodiče, učitelé, sousedé, mistři v zaměstnání a další osoby, které chtějí v dobré víře na obvykle mladšího jedince výchovně pedagogicky působit. Mladý jedinec ne vždy takové rady přijímá otevřeně a s radostí, sloveso mentorování tak má v obecné češtině jisté negativní konotace. Kde hledat původ slova „mentoring“?

Pro nalezení zrodu slova mentoring musíme putovat v čase až do antického Řecka. V díle slavného slepého pěvce Homéra Odysea nalezneme hrdinu se jménem Mentor. Kdo to byl? Byl synem Alkima a dobrým přítelem bájného Odysea. Ten mu dokonce ve chvíli, kdy mířil do Trojské války a opouštěl (nakonec na 20 let) svůj domov s manželkou Penelopou, svěřil do ochrany malého syna Telemacha. Měl jej vychovávat, připravovat do života dospělých. Když Telemachos vyrostl, opouští domov rozhodnut nalézt otce, doprovází jej opět Mentor, tedy není to zcela pravda. Podobu starostlivého moudrého průvodce Mentora totiž na sebe vzala dokonce bohyně Athéna (viz Homéros, 2012). Z tohoto stručného připomenutí legendárního příběhu je zřejmé, proč se sloveso mentorovat stalo synonymem pro doprovázení a péči o druhého člověka. Proto užívá se nyní slova mentor o každém moudrém a zkušeném rádci, učiteli a vychovateli. Použití slova „mentor“ v dnešním slova smyslu zřejmě ovlivnila populární francouzská kniha *Příhody Telemachovy* Françoise Fénelona,

vydaná roku 1699¹². V 18. a 19. století se již objevují publikace, které se mentorováním výslovně zabývají (Mentoring, 2014).

3.5 Mentorování ve firemním prostředí

Do firemního slovníku, respektive do andragogického diskursu proniklo mentorování (mentoring) mnohem později, stalo se tak až někdy okolo poloviny 70. let 20. století. Stává se plnohodnotnou všeobecně akceptovanou metodou rozvoje jedince „na základě následování příkladu a zkušenosti úspěšného jedince“ (Lošťáková in Veteška a kol., 2013, s. 81). České slovo mentoring je upravenou podobou anglického slova *mentoring*. Liší se pouze změnou posledního písmene, g nahradilo k. Podobně jako v případě koučinku.

Podstatou mentoringu je spolupráce mezi mentorem a mentorovaným (učněm), který je někdy nazýván „mentee“. Významný je mezigenerační aspekt, starší napomáhá k rozvoji mladšímu, tak to ostatně bývalo od nepaměti. Více či méně přesných definic mentoringu nalezneme celou řadu.

Vybírám zde jednu z definic mentoringu, které jsou ostatně požitými formulacemi často velmi blízké. Dle Palána a jeho *Výkladového slovníku Lidské zdroje* je mentoring metoda vzdělávání na pracovišti, která spočívá v dlouhodobé spolupráci školeného pracovníka a tzv. mentora. Mentora si školený volí, určuje si i způsob a frekvenci spolupráce. Jedná se o individualizované a velmi neformální vzdělávání“ (Palán, 2002, s. 118). Podle jiné definice je mentoring „pomoc jedné osoby druhé, aby dosáhla zásadní změny ve znalostech, práci a myšlení (Clutteurck Magginson, 1997 – viz Mentoring, 2014, s. 44).

Mentoring je ve srovnání s jinými metodami edukace v pracovní organizaci více individualizovanou metodou, právě individuální přístup je jeho hlavní předností. Z anglofonního prostředí pochází definice mentoringu, která je tvořená z klíčových slov, která začínají písmeny slova mentor. (Investice do rozvoje vzdělání, 2012, s. 20):

M – Modeling (utváření)

E – Encourage (podpora)

N – Nurturing (péče)

T – Teaching (učení)

¹² Viz online <https://cs.wikipedia.org/wiki/Mentor>.

O – Opportunity (příležitost)

Další definice snad nejsou potřeba, z citovaných vět je snad dostatečně zřejmé, čemu mentoring slouží a jakým způsobem.

3.6 Formy mentoringu

Využití mentoringu v praxi má velmi široké možnosti, užíván je dnes po celém světě, v soukromém i státním sektoru. Má vždy vliv na rozvoj kultury učící se organizace, uplatňuje se jako podpora rozvoje a sdílení znalostí (Mentoring, 2014). Může napomáhat tvořit silnou loajalitu k firmě, zlepšovat komunikaci mezi pracovníky a obecně prohlubovat atmosféru vzájemné spolupráce.

Podoba, či forma se přizpůsobuje potřebě organizace. Musíme mít vždy jasnou představu pro koho a k čemu má mentoring posloužit. Firmy mentoring obvykle používají pro zlepšení výkonnosti pracovníků, ale také k předávání specifických expertních znalostí a dovedností, nebo při řešení projektů. Mentoring dobře poslouží během přípravy na posun v kariéře, může sloužit jako zaučování se na novou pozici. „Často je mentoring velmi užitečný v případě, kdy učeň přechází nově do manažerské pozice či do nového oddělení nebo je mu dána zodpovědnost ve vedení důležité části firmy či projektu“, upozorňují autoři publikace Mentoring (2014, s. 74).

Mentoring ve firmě může být realizován v různých podobách. Lze kupříkladu hovořit o formálním a neformálním mentoringu. Rozdíl mezi nimi si jistě snadno představíme. Formální mentoring je strukturovaný organizovaný proces, jehož součástí je dokumentace celého průběhu. Je realizován za plné podpory organizace. Neformální mentoring probíhá náhodně, neplánovaně, nezkušený zaměstnanec například požádá o radu staršího zkušeného kolegu, odstartuje tak proces neformálního mentoringu. Celý proces může samozřejmě začít na popud staršího kolegy, který sám nabídne pomoc. Neformální mentoring není dokumentován a ani organizace jej formálně nezařituje (Lošťáková in Veteška a kol., 2013, s. 82).

Jinou dvojici přístupů představují distanční a face-to-face mentoring, toto rozdělení umožňují moderní komunikační technologie. Distanční mentoring probíhá dálkově, v rámci specializovaného serveru, e-mailem, skypem, či jiné komunikační kanály. Důležité je, že je využívána možnost uskutečňovat mentoring bez potřeby

osobního kontaktu, který z nějakého důvodu je nemožný, či obtížně realizovatelný. Face-to-face mentoring představuje klasický osobní postup.

Specifickou formou je tzv. rozvojový mentoring, který se zaměřuje na podporu pracovníka v procesu pracovních změn, které plynou např. z rozšíření výroby, či jiných. Zaučovací mentoring je realizován v souvislosti s nástupem pracovníka do zaměstnání, či na novou pozici. V USA či Velké Británii je tento model nejrozšířenější (Mentoring, 2014, s. 98).

Mentoring pro řídicí manažery provádí lídři, „kteří na své výkonnosti, zjišťují, v jakých oblastech se potřebují zlepšovat, rozvíjí styl a způsob vedení lidí a společností a své strategické myšlení. Mentor jim může být nápomocen při vytváření vazeb a plánování dlouhodobé perspektivy kariéry“ (Mentoring, 2014, s. 98). Specifickým typem mentoringu je reverzní mentoring, neboli mentoring obrácený. Jak název napovídá, dochází při něm k obrácení rolí. Zkušený mentor se překvapivě stává učněm a naopak jeho svěřenec mentorem. Taková situace může nastat například v případě setkání se s konkrétním problémem, který vyžaduje znalosti nějaké IT specializované technologie, kterou mentor nezná tolik jako jeho svěřenec. V zahraničí pacienti mentorují zdravotníky.

O kolegiálním mentoringu hovoříme v případě, kdy je prováděn vzájemně kolegy na podobné zkušenostní úrovni. „Tím, že budou společně o svých cílech a cestě diskutovat, sdílet nápady a poskytovat si vzájemně zpětnou vazbu, mohou přispět ke svému rozvoji“ (Lošťáková in Veteška a kol., 2013, s. 83).

Dle Hroníka (2007) byla na počátku 21. století snad nejrozšířenější podoba mentoringu v našich firmách založena na následujících předpokladech (viz Hroník, 2007, s. 105):

- uplatnění principu seniority (mentor je v organizaci všeobecně respektovaný, má vysoký kredit);
- uplatnění principu „exteritoriality“ (menta je z jiné organizační jednotky organizace);
- vztah závislý na vzájemné volbě (mentor není nikým přidělený).

Zvláštní podobou mentoringu, respektive blízkou formou edukace je *field assistance* (stínování), jedná se o výukovou a zpětnovazebnou techniku přinášející pracovníkovi jedinečnou příležitost získat bezprostřední zpětnou vazbu na vlastní pracovní výkon. Stínování se zaměřuje na sledování specifických dovedností přímo na

pracovišti v průběhu pracovního výkonu. Technika je vhodná zvláště pro zdokonalování manažerských dovedností v oblasti komunikace a práce s jednotlivci a skupinami. Technika *field assistance* probíhá přímo na pracovišti, stínující mentor sleduje (s vědomím souhlasem) pracovníka při práci a připravuje rozbor konkrétních situací. Práce konzultanta/mentora spočívá v zaměřeném pozorování práce a následném poskytnutí zpětné vazby. *Field assistance* se může stát vhodným doplňkem kurzů, tréninků a workshopů, neboť může prověřit míru získaných znalostí a dovedností přímo v praxi. Stínování se skládá ze čtyř postupných kroků: 1. úvodní schůzky; 2. naslechu; 3. zpětnovazebného rozhovoru; 4. zprávy pro klienta.¹³

Stínování na rozdíl od mentoringu neprobíhá dlouhodobě, s trochou nadsázky o něm lze říct, že se jedná o jednorázový mentoring. Určitě přináší díky časové nenáročnosti a přímému kontaktu s pracovní realitou pozitivní efekty pro pracovníka i firmu. Důležitý je výběr stínujícího mentora, ten by měl být zkušeným odborníkem, expertem.

V posledních letech se mentoring rozvíjí i v oblasti školství, resp. vzdělávání, a to v různých typech škol. Zkušený učitel (lektor) inspiruje a motivuje méně zkušeného nebo začínajícího učitele (lektora).

3.7 Proces a jednotlivé fáze mentoringu

Mentoring je vždy kontinuální dlouhotrvající proces postavený na vzájemné důvěře a respektu, nelze jej rozhodně odbít jedním setkáním. Obvykle je dopředu stanoven plán, který ovšem během vlastního procesu může měnit svou podobu. Mělo by být hned zpočátku jasné, jaká bude frekvence kontaktů a jejich způsob i jakou délku bude mít spolupráce. Vyřešen by měl být způsob zacházení s důvěrnými informacemi (Mentoring, 2014). Mentorský vztah je tvořen specifickou dynamikou, lze u něj zaznamenat několik navazujících i prolínajících se fází, autoři publikace Mentoring (2014) jich uvádí devět, Lošťáková (In Veteška a kol., 2013) si vystačí se čtyřmi. Zůstaneme zde u oněch čtyř fází, které doplníme poznatky dalších autorů (Lošťáková in Veteška a kol., 2013, s. 85):

- 1) Přípravná fáze – spočívá zejména v profesní přípravě mentora na mentoring. Zahrnuje mimo jiné rozvoj komunikačních dovedností, emoční inteligence, ale také

¹³Viz <http://www.sanekponte.cz/vzdelavani-kurzy/strategicke-planovani/mentoring-a-stinovani/>

získání informací o mentorovaném. Mentor je expert, měl by si uvědomit, jak široké má zkušenosti, co může ve skutečnosti předat apod. Mentor by si v této souvislosti provězt jakousi „svou vlastní inventuru“ – uvědomit si, jaké má zkušenosti, co může mentorovanému předat apod. Dále musí mentor zvážit plánovaný počet kontaktů, jejich způsob, celkovou délku spolupráce s učněm, způsob nakládání s důvěrnými informacemi apod. Důležité je stanovení hranic, co může mentor pro svěřence udělat a co určitě ne (viz Mentoring, 2014).

- 2) Zahájení mentoringu – podstatou této části mentoringu je nastavení pravidel mentoringu, zejména cílů a strategií, jak k nim lze dojít. Mentor by ještě před tím měl nejdříve „učňovi“ nabídnout témata, která jsou pro něj v daném čase a v dané pozici potřebná a užitečná, a je tedy dobré je řešit. Strategie mentoringu je jakousi cestou k cíli, skládá se z jednotlivých kroků. Cíl je dobré formulovat pozitivně a konkrétně. Nezbytnou součástí této fáze je navázání vzájemného pozitivního vztahu mezi oběma účastníky. Patří sem fáze vzájemného „ladění“. Cíl by měl být SMARTER, S – specifický, M – měřitelný, A – ambiciózní a akceptovatelný, R – reálný, E – ekologický¹⁴, R – realistický (Mentoring, 2014, s. 87). Navazující mezifází je „vaření“ – tj. „prozkoumávání a tvoření možností, dolování zvědomování situace, hledání možnosti realizace a ověřování souvislostí v systému učně“ (Mentoring, 2014, s. 90).
- 3) Realizace strategie k cíli – je nosnou fází procesu mentoringu, dochází v ní k akci, bez akce nelze dosáhnout výsledků. Jsou naplňovány cíle, mentorovaný aplikuje v praxi nové dovednosti a znalosti. „Akce musí mít atributy reálnosti, zajímavosti a konkrétnosti“ (Mentoring, 2014, s. 91). Mentor zde má klíčovou úlohu, snaží se „učně“ motivovat, činí tak, zvláště pokud se svěřenému pracovníkovi nedaří a ztrácí zapálení pro věc.
- 4) Ukončení mentoringu – zde je čas pro návrat k definovanému cíli, mentor se snaží učně dovézt k tomu, aby si uvědomil, na co přišel, kam se posunul. Nastává hodnocení procesu a výsledků mentoringu, čas na zpětnou vazbu. Ta je zásahem do osobního prostoru, proto si mentor ověří souhlas mentorovaného. Pozitivní zpětná vazba je dle výzkumu neurologů prostředkem pozitivního působení na mozek. (To, na co se soustředíme, vytváříme.) Mentor shrnuje, co nového se pracovník naučil a

¹⁴ Ekologie mentoringu, respektive zvolené cílové varianty, znamená prozkoumání důsledků výběru z pohledu nejen učně, ale všech a všeho v daném systému – okolí (viz Mentoring, 2014, s. 90).

co si uvědomil, co nového objevil apod. Součástí poslední fáze je příprava dalšího setkání, pohled do budoucnosti. Učeň hledá příští cíl a prostředky k jeho splnění, a také způsob počátku práce na jeho realizaci (Mentoring, 2014, s. 91).

Úskalím mentoringu může být fakt, že při něm vzniká trojúhelník (nadřízený – mentorovaný – mentor), připomínající ten manželský. Ve trojici se tvoří koalice dvou proti jednomu, je to přirozená dynamika. V tomto případě tíhne k vytváření koalic mentorovaný snažící se nalézat pochopení z obou stran. Hroník nabízí řešení zabránění vzniku koalic mezi mentorovaným a mentorem přijetím určitých pravidel (Hroník, 2007, s. 106):

- pravidlo informování nadřízených o cílech;
- pravidlo diskrétnosti k obsahu;
- pravidlo nevtahování nepřítomných.

Takto je nadřízený přiměřeně informován o tom, jak mentoring probíhá, aniž by byl narušen důvěrný charakter vztahu mentor – mentorovaný.

Mentoring je velmi osobním způsobem edukace. Pocit důvěry, potřebný pro zdar celého procesu, obvykle postupně narůstá. Společně strávený čas proměňuje vztah mentora a učně, mnohdy se promění v přátelství, které přesahuje pracovní oblast. Lošťáková (2013) navrhuje, aby konec mentorování proběhl jako malá oslava. Je to totiž významná událost, když mentoring skončí, nastává pozvolný ústup mentora do pozadí, mentorovaný se „staví sám na vlastní nohy“.

3.8 Mentoring v praxi – role mentora

Z předešlých řádků je zřejmé, že mentor ve firmě především napomáhá novým (mladým) kolegům – zaměstnancům co nejdříve se orientovat v chodu svého pracoviště a celým jeho prostředím. Mentorovi svěřený pracovník je mnohdy zaměstnán po prvé ve svém životě, mentorovanými bývají často absolventi, tedy lidé, kteří se teprve seznamují se „světem práce“. Což klade na mentora určité nároky, měl by být především otevřený a trpělivý.

Mentorem se může stát v podstatě každý, kdo v dané oblasti má co poskytnout, formální vzdělání určitě není podstatné. – „Mentor podporuje učně, aby si uvědomil a naplnil své talenty, přičemž talentem může být cokoliv, co obohacuje a rozvíjí život,

společnost. (...)vede učně k uvědomování si hodnot vlastních a hodnot společnosti (...) ovlivňuje učně, je mu vzorem a spoluvytváří zdravé systémy pro rozvoj člověka“ (Mentoring, 2014, s. 40). Mentorem se člověk stává dobrovolně, což přináší pozitivní energii do jeho edukační činnosti. Přijetím učně vzniká mentorovi jistý závazek, který by měl brát vážně a s plným nasazením. Měl by přitom využít všechny své kapacity/zdroje. Mentor by měl disponovat celou sadu potřebných vlastností, jak je shrnuje Kay a Hinds (viz Lošťáková in Vedeteška a kol., 2013, s. 84):

- znát své slabé a silné stránky z hlediska komunikace, tj. být schopen sebereflexe,
- umět naslouchat,
- motivovat,
- být empatický,
- přesvědčovat,
- poskytovat zpětnou vazbu,
- efektivně pracovat s časem (time management),
- přesně stanovovat cíle,
- zvládat námitky. Důležité je také zachovávání určitých etických principů, vždyť mentor je učňovi vzorem. (Existuje například Etický kodex Evropské rady pro mentoring a koučink.)

Mentorovaný by měl do mentoringu vstupovat s přesvědčením, že o něj má zájem, a že chce pracovat s daným mentorem. To jsou dvě základní podmínky, je důležité si uvědomit, že proces mentoringu bývá často pro učně náročný, neboť jsou v jeho průběhu přeměňovány staré návyky, a to „může bolet“. Musí být proto dostatečně motivován, aby uměl překonat všechny překážky, které se během edukačního procesu objeví. Mohl bych opět znovu připomenout, že úspěch mentoringu stojí na důvěrném vztahu mentora a učně, měl by být otevřený a laskavý.

Úspěšné využívání mentoringu v rámci dalšího profesního vzdělávání ve firmě spočívá na dvou klíčových faktorech. Na prvním místě stojí viditelná podpora prováděného mentoringu ze strany zástupců firmy/organizace. Dalším klíčovým aspektem je nastartování procesu zavedením postupných kroků, díky tomu se postupně začnou uspokojivě naplňovat očekávání, v něj vložené. „Podstatné je podporovat mentoring šířením pozitivních příkladů, povzbuzováním nadšení zúčastněných

mentorů a učňů“ (Mentoring, 2014, s. 99). Důležité je, aby firma mentoring podpořila organizačně.

Smysl užití mentoringu shrnuje Armstronga (1999, s. 894), podle kterého poskytuje mentoring, respektive mentoři pracovníkům a firmě následující výhody:

- rady ve vypracovávání vzdělávacího programu firmy a všeobecnou pomoc s tímto programem;
- vedení v získávání znalostí a dovedností potřebných pro vykonávání nové práce;
- pomoc při zvládnutí všech problémů včetně mezilidských, se kterými se jednotliví pracovníci setkávají, především v počátcích pracovní kariery;
- předávání důležitých informací o tom jak to ve firmě „funguje“;
- koučování specifických dovedností;
- pomoc s projektovou činností ve smyslu pomoci lidem, aby si dokázali sami pomoci;
- role otcovského přítele, či mateřské přítelkyně, mentor je osoba, se kterou může učeň mluvit o svých očekáváních a starostech a který je zároveň připraven naslouchat.

Vše co bylo v předešlé kapitole napsáno, potvrzuje efektivitu zařazení mentoringu jako edukační aktivity do firemní praxe. Příkladnějším bez neformálního mentoringu se prakticky nelze obejít, chce-li organizace existovat na trhu v delším časovém horizontu.

3.9 Rozdíly mezi koučinkem a mentoringem

V předchozím textu jsme se seznámili se dvěma způsoby rozvoje a vzdělávání pracovníků v organizaci, koučinkem a mentoringem. Na oba edukační (rozvojové) procesy lze nahlížet jako na rodné bratry, jejich podobnost je zřejmá, často se tyto edukační činnosti také prolínají.

Jaký je rozdíl mezi nimi? Kouč především nemusí být expert v oblasti koučovaného pracovníka, na rozdíl od mentora u něj není nutná příslušná odborná znalost. Koučování je vedení druhého pomocí dobře kladených otázek, kouč prostě věří, „že nejlepším odborníkem na vlastní život je samotný koučovaný, proto v procesu koučování nemají zaznívat rady, ani doporučení a návodné otázky ze strany kouče“ (Lošťáková in Veteška a kol., 2013, s. 81). Hovoří se o tzv. koučovací pozici – což je naladění na koučovaného pracovníka.

Oproti koučovi musí být mentor zkušeným expertem, který chce předávat své znalosti mentorovanému. V dobrém mentorovi ale musí být také „velký kus dobrého kouče“, měl by umět vědomě balancovat mezi koučováním a mentoringem (viz Mentoring, 2014, s. 46 – 47). Pro mentoring a koučování jsou společné některé metody a postupy, jako aktivní naslouchání, přímá komunikace, společné plánování akcí aj. Kladný postoj ke svěřeným pracovníkům a důležitost vzájemné důvěry snad ani není třeba připomínat.

Slabinami koučinku může být určitá nesoustavnost, neuspořádanost. Nedostatkem koučinku bývá i fakt, že formování pracovních schopností se většinou odehrává pod tlakem pracovních úkolů, mnohdy v hlučném pracovním prostředí. V případě mentoringu může být problémem například konzervativnost mentora spojená s hrozbou vyprofilování juniora jako kopie mentora a potlačení individuality juniora (Kočová in Veteška ed., 2014)

Z popsaných charakteristik z předešlých kapitol plynou možnosti praktického využití obou metod edukace. Jisté je, že koučování i mentoring jsou velmi důležitou součástí vzdělávání a rozvoje v rámci moderního firemního vzdělávání, ale také nástrojem vytváření dobré kolegiální pracovní atmosféry spojené se zájmem o práci a loajalitou k firmě.

Oba výše popsané přístupy mentoring a koučink vycházejí z prožívané přítomnosti a směřují k plánu rozvoje a dosažení pozitivní změny (kde klient je a kam se chce či potřebuje posunout). Rozdíly mezi oběma metodami uvádí Veteška (2016b). „Kouč pracuje na základě principu neutrality a provází klienta procesem sebeuvědomění si vlastního potenciálu pomocí rozvíjení klientových vnitřních zdrojů. Interní, často skryté, možnosti klienta se externalizují, posilují a pomáhají k odpovědné realizaci. Směřování koučinku vede k vyššímu výkonu, vlastní aktivitě a odpovědnosti“ (Veteška, 2016b, s. 111).

Mentoring procesně směřuje zvenčí dovnitř. Potenciál klienta se rozvíjí pomocí podpory při předávání zkušeností, dovedností a návodů. Jde tedy o rychlejší pokrok, ale není tolik stimulována vnitřní motivace pracovníka jako u koučování. Mentor spíše podává přesný návod, kdežto kouč se snaží, aby k řešení dospěl sám pracovník.

Mentoring se také používá jako efektivní metoda při eliminaci negativního chování přímého nadřízeného. Obecně platí (samozřejmě pokud mentor není v roli přímého nadřízeného), že zkušený mentor hraje významnou roli při korigování vztahu

mezi pracovníkem a jeho nadřízeným. Může hrát roli arbitra a využít svého vlivu v organizaci a zamezit nesprávným praktikám. Mentor se tedy také stává jakousi pojistkou pro udržení talentovaných a schopných pracovníků.

Jaký je vlastně rozdíl mezi koučem a mentorem? Jednoduše řečeno, koučování představuje vedení druhého pomocí otázek. Povinností kouče není odborná znalost dané problematiky, ale schopnost klást takové otázky, které koučovanému pomohou poznat lépe sebe samotného a najít cestu k vytyčenému cíli. Kouč věří, že nejlepším odborníkem na vlastní život je samotný koučovaný, proto v procesu koučování nezaznívají rady ani doporučení. Mentor je oproti koučovi zkušeným odborníkem v dané oblasti, který své znalosti systematicky předává mentorovanému. Mentory a kouče však spojuje laskavost a touha pomoci mentorovanému či koučovanému na cestě ke stanoveným cílům. Mentor i kouč musejí svým svěřencům umět naslouchat, klást správné otázky, dávat zpětnou vazbu, motivovat a udržet je na jejich cestě k cíli (Lošťáková, 2013). Klíčové rozdíly mezi oběma metodami uvádí obr. 2.

Obr. 1: Rozdíl mezi koučinkem a mentoringem



Zdroj: <http://www.billancpartners.cz/koucing-vs-mentoring>

Koučink, mentoring nebo nástroje e-learningu?

Na rozdíl od koučinku a mentoringu představuje zpravidla e-learning distanční formu edukace. (Do jisté míry je zpochybnitelná ovšem i nutnost osobního kontaktu v koučinku a mentoringu – viz podkapitola 2.5 a 2.6). Vzdělávaný pracovník totiž zpravidla nepřichází, nebo nemusí přicházet do přímého osobního kontaktu se vzdělavatelem, což bylo dlouhou dobu téměř nepředstavitelné. O počátcích distančního vzdělávání před nástupem digitální éry lze hovořit v souvislosti s tzv.

korespondenčními kurzy, které se objevili již na konci 19. století, později přichází na světlo světa kurzy rozhlasové a televizní (viz Škoda, 1987).

Kursch (2016) v této souvislosti uvádí, že mentoring může být běžně a efektivně používán pro přenos zkušeností a rychlejší rozvoj talentovaných pracovníků v různých typech organizací. U všech tradičních metod, které se používají v rámci talent managementu, však můžeme narážet na hranice jejich možností. Současný trendem je hledání, resp. vytváření metod nových. Michaels, Handfield-Jones a Axelrod (2001) provedli svůj výzkum používání metod a ovlivňujících faktorů rozvoje talentovaných, který je shrnut na obrázku 4.

Výše uvedení autoři například zjistili, že jen 39 % manažerů uvádí, že jejich společnost je velmi efektivní v metodě zpětné vazby, 37 % se shoduje na velké efektivitě mentoringu v jejich společnosti, jen 47 % uvádí, že jsou velmi efektivní v práci s talentovanými a velmi výkonnými zaměstnanci. Výsledky výzkumu dále naznačují, že mentoring 95 % respondentů zaměstnanců motivuje k lepším výkonům, 88 % uvádí, že díky mentoringu neodešli ze společnosti a 97 % věří, že zkušenosti z mentoringu přispívají k jejich úspěchu ve společnosti (Michaels, Handfield-Jones a Axelrod, 2001, s. 99 In Veteška, 2016b).

Vedle výše dvou výše analyzovaných nástrojů rozvoje pracovníků stojí v současné době velmi rozvíjející se oblast elektronického vzdělávání s důrazem na využití e-learningu.

Hroník v roce 2007 zvažuje, zda je e-learning nový směr v duchu „nové internetové ekonomiky“ či nová metoda nebo jen alternativní prostředí pro učení se. Podle některých autorů (včetně již zmíněného Hroníka) je internet pouze médiem, e-learning pouze alternativním prostředím, kde se používají jiné učební pomůcky a techniky než obvykle. Nemění prý paradigma vzdělávání, které se tradičně skládá z pěti elementů: kontext, student, lektor, obsah a jeho struktura, prostředí (více viz Hroník, 2007, s. 194). Určitá nejednoznačnost definice je ovšem stále patrná, což ovšem v tuto chvíli není signifikantní. Jak uvádí Barešová (2011), e-learning jako metodu z terminologického pohledu nelze akceptovat, neboť v jeho rámci lze využít rozličné vyučovací metody. E-learning není ani forma, užívá totiž různé odlišné formy – individuální, skupinové, frontální výuku a jiné (Barešová, 2011).

Vzdělávání pomocí počítačů (mobilů, tabletů, i-phonů, herních konzolí) a počítačových sítí patří mezi nejmladší vzdělávací metody, jeho historie začala

pravděpodobně v okamžiku, kdy nějací „osvícení“ lektori „začali používat jako doplněk své výuky e-mail, odkazy na internetu nebo různé adresáře, ve kterých zveřejňovali své materiály pro výuku“ (Mužík, 2011, s. 189). Připomínám, že generace našich rodičů dlouho žila ve světě, kdy se pro komunikaci na dálku používal klasický dopis psaný maximálně na (elektrickém) psacím stroji, případně telefon, eventuálně fax. S rozvojem informačních a telekomunikačních technologií (ICT) na přelomu tisíciletí nastává překotný vývoj ve využití nových technologií v edukační praxi. Dnešní student si dobu bez moderní digitální techniky před zavedením e-learningu snad ani nedokáže představit.

4. TALENT MANAGEMENT

Problematika talent managementu je v současné době velmi aktuální a diskutovaná. Není to jen v souvislosti s high-tech sektory. Za charakteristický rys pokročilosti ekonomiky určité územní jednotky je často uváděno zastoupení odvětví s vysokou technologickou náročností, tedy právě tzv. high-tech sektor. Podle Českého statistického úřadu (2018) podniky v těchto odvětvích často používají ke své produkci ve velké míře vyspělé technologie, přičemž vývoj jejich výstupů často doprovázejí vysoké náklady na inovace a/nebo na výzkum a vývoj. High-tech sektor tvoří odvětví spadající jak do vybraných odvětví zpracovatelského průmyslu (high-tech průmysl), tak i vybraných odvětví služeb (high-tech služby).¹⁵

4.1 Nadání a talent

Talent a nadání jsou podle Kursche (2016) samy o sobě velice těžko uchopitelné pojmy. Existuje rozmanité množství definic talentu a nadání. Někdy je talent a nadání synonymem, jindy autoři rozlišují význam těchto pojmů. Pojem nadání a talent lze převzít z psychologie, přičemž psychologický slovník nám upřesňuje, že „nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné či duševní“ (Hartl, 2000, s. 338). „Nadání je vrozený předpoklad k podávání nadprůměrných výkonů obvykle pouze v jedné dimenzi. [...] Aby se nadání projevilo a jedinec z něj vyládal maximum, je nezbytné, aby bylo doprovázeno také určitými osobnostními, volnými a dalšími charakteristikami.“ (Havigerová, 2011, s. 18).

„Talent je soubor schopností, zpravidla považovaný za vrozený, umožňující dosáhnout v určité oblasti nadprůměrných výkonů; talent též označován jako projevené nadání, tj. odhalený úspěšnými výkony; někdy nazýván tvořivé nadání“ (Hartl, 2000, s. 597).

Přeneseme-li se do sféry vzdělávání pracovníků a řízení lidských zdrojů, s pojmem talent je často operováno ve smyslu konkrétních talentovaných jedinců. V literatuře se tedy pod slovem talent myslí talentovaný jedinec a naopak. My bychom chtěli v rámci této publikace tyto pojmy oddělit a za talent považovat soubor schopností umožňující

¹⁵ Dostupné online na https://www.czso.cz/csu/czso/high_tech_sektor.

nadprůměrné výkony a za talentovaného považovat jedince obdařeného talentem (Kursch, 2016).

Například Silzer a Dowell (2009) se domnívají, že talent může být výsledkem vrozeného nadání, ale i výsledkem intenzivní práce a systematického učení. „V kontextu pracovních organizací pak definují talentovaného jedince jako někoho, kdo má vrozený talent, nebo získaný učení, avšak dokáže ho využít ku prospěchu rozvoje dané organizace“ (In Kursch, 2016, s. 12).

Ze všech současných iniciativ ohledně řízení a podpory talentovaných lze podle Kursche (2016) vyvodit konkrétní závěry, a to, že poptávka po talentovaných pracovnících je značná. Nejen, že se konkrétní soukromé i veřejné organizace snaží talentované jedince přitahovat, rozvíjet a následně udržovat, ale vzniká i mnoho podpůrných organizací, které se zabývají pouze způsoby a metodologií práce s nimi a snaží se zhodnotit současné poznatky z teorie talent managementu a z praxe k mapování situace talentovaných dle různých kritérií.

Zejména známý teoretik a průkopník talent managementu F. Gagné (In Kursch, 2016) se snažil nadání a talent popsat dynamicky. „Nadání chápe jako potenciál, který se může, ale i nemusí přeměnit na talent. Talent je již praktickou aplikací nadání. K přeměně nadání na talent pak pomáhají takzvané katalyzátory, což jsou prostředí, učení, osoby, náhoda a další faktory. Zajímavým předpokladem je, že Gagné udává, že nadaných lidí je přibližně 10 % populace, ale tento předpoklad nikterak empiricky ani vědecky nepodkládá. Talentovaná osobnost je tedy dle Gagného (2005) modelu vždy nadaná, avšak nadaná osobnost nemusí být talentovaná.“ (Kursch, 2016, s. 144)

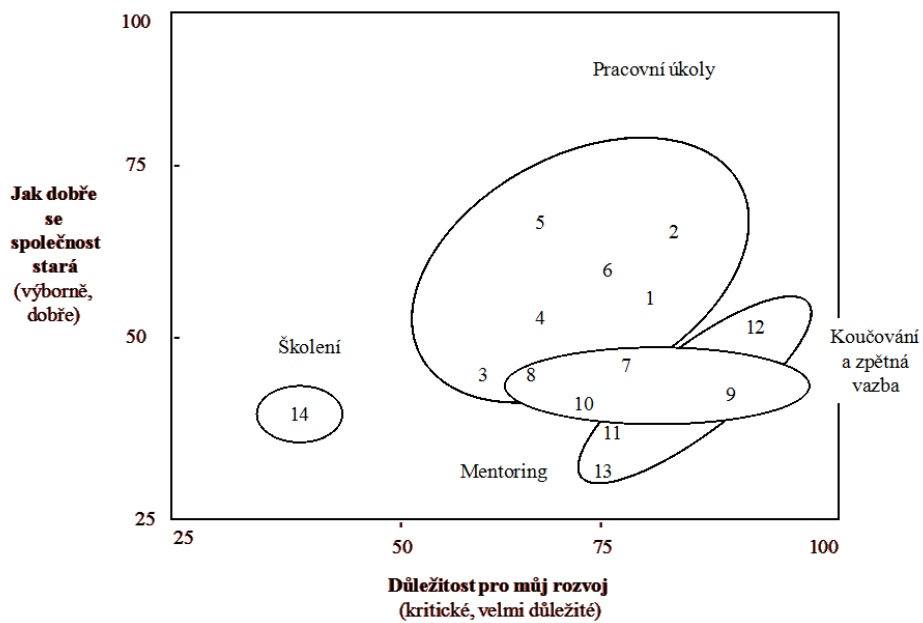
Kursch (2016) uvádí, že Gagné vysvětluje 10 % (90. percentil, tedy 1,3 standardní odchylky od průměru) jako potenciální množinu nadaných, kterou pak dále diferencuje na vysoce, středně a extrémně talentované (extrémně talentovaných je jen 0,01 % populace). Gagného model byl využit v rámci sledování talentovaných pracovníků v rámci programu TM-2.

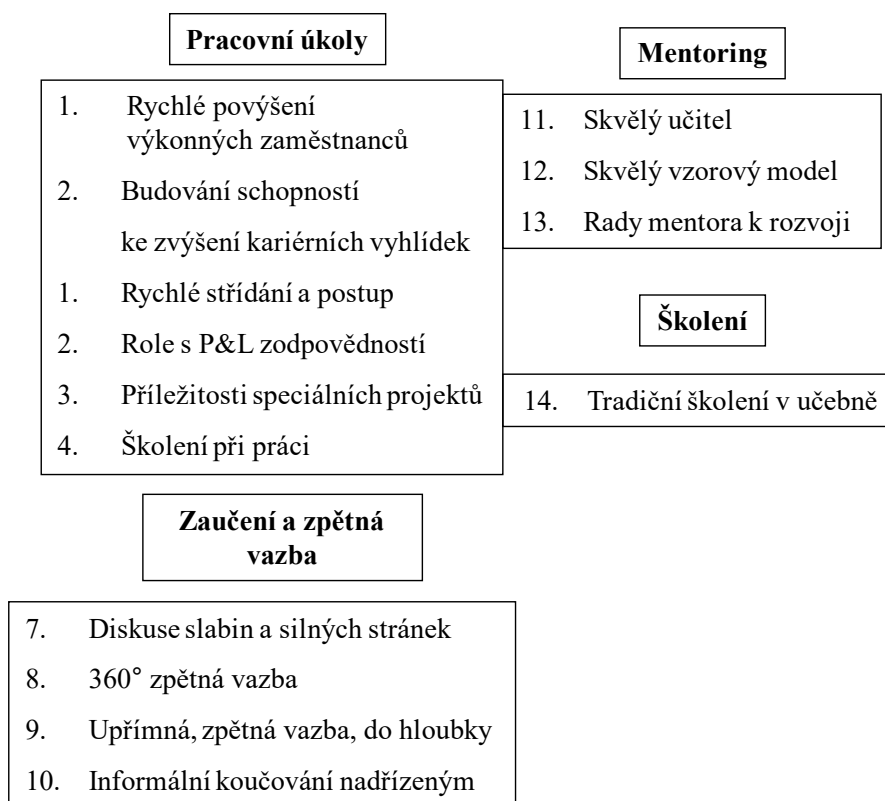
4.2 Talent management v kontextu rozvoje pracovníků

Talent management je účinným nástrojem pro podporu, rozvoj a řízení talentovaných jedinců v rámci organizace. Podle Kursche (2016) se talent management skládá z několika základních procesů:

- identifikace talentovaných jedinců,
- získávání talentovaných jedinců,
- rozvoj talentovaných jedinců,
- udržování talentovaných jedinců,
- umístování talentovaných jedinců,
- vyhodnocování procesu talent managementu.

Obr. 2: Faktory a metody ovlivňující rozvoj zaměstnanců (zaměřeno na zaměstnance s vysokým výkonem a na talentované – komplexní přístup)





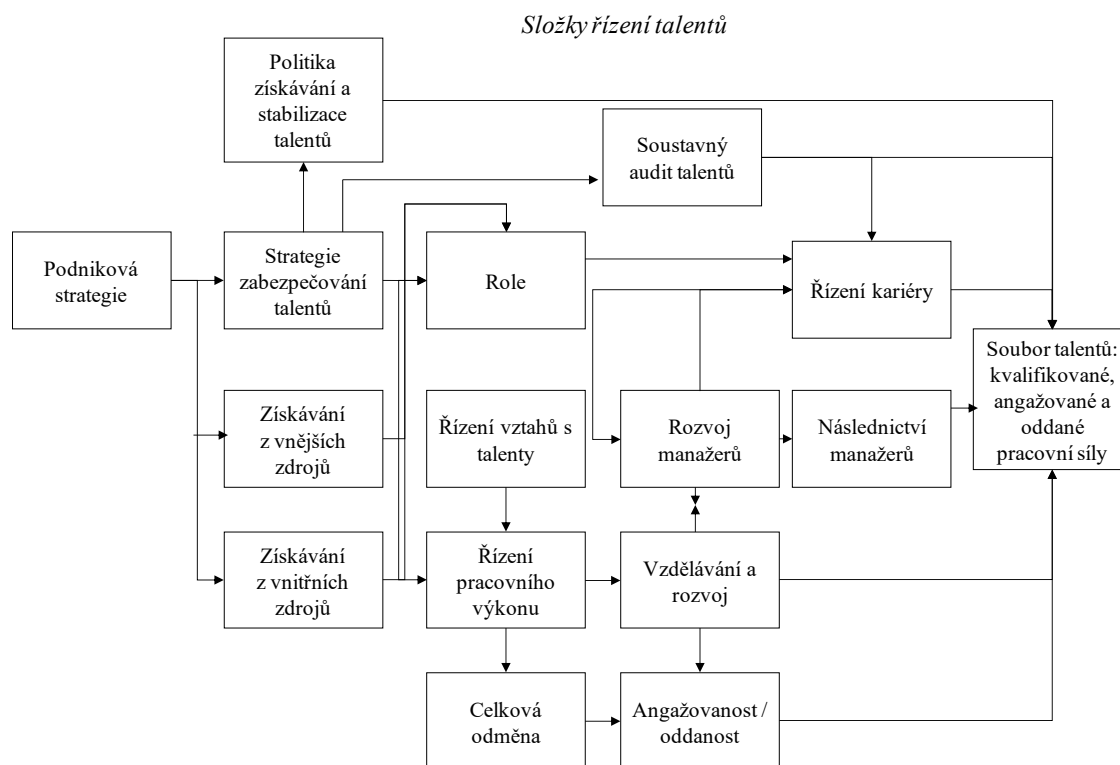
Zdroj: Michaels, Handfield-Jones a Axelrod (2001, s. 100).

Podobně popisuje talent management také Armstrong (2007, s. 327), jenž mezi základní procesy talent managementu řadí:

- získávání talentovaných,
- udržování (stabilizace) talentovaných,
- motivace a angažovanost talentovaných,
- rozvoj a plánování následnictví pro talentované.

Armstrong (2007, s. 327) zdůrazňuje, že všechny procesy a aktivity musí být propojeny, aby následně tvořily „soudržnější celek, který může být prostředkem k vytváření a realizaci koordinovaných a vzájemně se podporujících přístupů, pomáhajících organizaci získat a udržet si potřebné talentované lidi“. Takto nastavené schéma, souvislosti, propojení a vztahy všech procesů a aktivit talent managementu znázorňuje obrázek 3.

Obr. 3: Komplexní proces talent managementu



Zdroj: Armstrong (2007, s. 328).

Talent management se překotně rozvíjel zejména po roce 2000 a mnoho podniků a firem ho implementuje i nyní. Jak uvádí Kursch (2016, s. 18-19), „talentovaní lidé budou dostávat pravděpodobně více prostoru ve všech typech a velikostech organizací, protože především v nich mohou významně přispět k pozitivním efektům a k rozvoji pokroku. Aby k tomuto mohlo docházet, pak se celá společnost bude muset naučit zdokonalovat v porozumění talentovaným jedincům, v umění jejich identifikace a jejich podpory. Právě v této oblasti nabývá na důležitosti koncept talent managementu. Zrození této teorie je záležitostí současnosti a jako mnoho minulých, i teorie talent managementu vychází především z praxe (Veteška, 2016b).

Zejména praktické pokusy o řízení talentovaných vedly ke zformulování prvních koncepcí a formalizací talent managementu. Na poli zkoumání talentovaných se objevují nové přínosné myšlenky, čerpající zejména z teorie řízení lidských zdrojů, ale také z pedagogiky, andragogiky, psychologie a sociologie. Andragogika je vědou přispívající v mnoha oblastech, jednou z nich je například metodologie vzdělávání a rozvoje talentovaných dospělých. A je to právě andragogika, která by se měla prací s

dospělými talentovanými jedinci zabývat systematicky a věnovat tomuto tématu více pozornosti, stejně tak jako se pedagogika dlouhodobě systematicky zabývá prací s nadanými dětmi.“ (Veteška, 2016b, s. 156)

Talent management se stále častěji objevuje na vědeckém poli, i když primárně vychází především z praxe. S přispěním mnoha vědních disciplín se v posledních letech formují různé koncepty talent managementu vycházející z teorií společenských věd. To se odráží na mnoha nových trendech, které shrnuje Kursch (2016):

- zdůraznění talentovaných expertů – přístup zaměřený na rozvoj a podporu expertů a odborníků;
- multiplikace talentu – dosahování synergie sdružováním talentovaných jedinců do týmů a skupin;
- talent mindset – nastavení vize, že všichni pracovníci považují podporu talentu za součást kultury organizace;
- strategický talent management – přístup zdůrazňující soulad mezi řízením talentovaných a strategickými cíli organizace;
- talentship – přístup snažící se o posunutí talent managementu na úroveň vědeckého rozhodování;
- smart talent management – strategie, snažící se o propojení talent managementu s managementem znalostí;
- resource based talent management – přístup založený na bázi energetizace potenciálu (talentovaných jedinců);
- talent management based on „supply chain“ – industriální přístup zaměřený na řízení nástupnictví v klíčových pozicích;
- tailor made talent management (TM2) – talent management ušitý na míru organizaci a talentovanému jedinci;
- globální talent management – přístup zdůrazňující globalizaci lokálních iniciativ řízení talentovaných;
- accelerated talent management – zdůraznění samořízení a samoučení;
- talent management postavený na ACE bázi – kompetenční přístup zaměřený na posilování složek schopností talentovaných (*capabilities*), angažování se (*engagement*) a souznění s organizací (*alignment*).

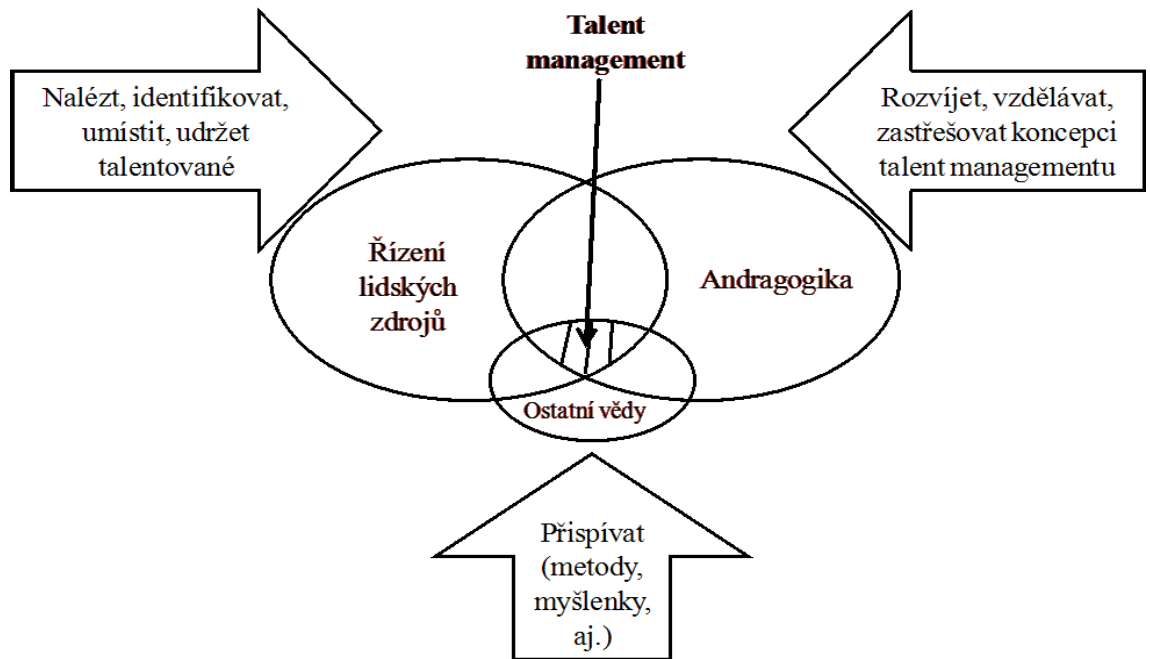
Jak uvádí Kursch (2016) a Veteška a Kursch (2016), talent management se nyní nachází ve fázi vývoje a naskytá se otázka, kam ho zařadit. Někteří autoři uvažují o talent managementu dokonce jako o možné nové vědecké disciplíně. Otázkou je, zda talent management již dospěl do fáze, kdy by se už dal za samostatnou disciplínu považovat. Kursch (2016, s. 188) dospívá k názoru, že „že teorie řízení lidských zdrojů by se měla věnovat navrhování programů talent managementu, jejich přípravě a realizaci, hledat způsoby měření efektivity těchto programů a zamýšlet se nad celkovou metodologií.

Deb (2005, s. 19-21 In Kursch, 2016, s. 14-15) definuje talent management jako „strategický a taktický management toku talentovaných skrze organizaci. Jeho účelem je zajistit, zda nabídka talentovaných jedinců je dostupná na umístění správných lidí ve správnou dobu na správné místo na základě strategických cílů organizace. [...] Je to integrovaný proces, který proaktivně plánuje a předpovídá budoucí potřeby talentovaných, buduje image organizace, aby přitáhla top talenty¹⁶, akceleruje přínosy od nově příchozích talentovaných, pomáhá udržovat klíčové hráče, udržuje ostatní zaměstnance angažované a usměrňuje nejvíce efektivní rozmístování talentovaných v rámci organizace“ (Kursch, 2016, s. 14-15).

Andragogika by se podle Kursche (2016) měla podílet na části přípravy vzdělávání talentovaných a jejich učení, metodách rozvoje talentovaných a jejich efektivity a především na přípravě kompetenčních modelů pro talentované pracovníky pro různé druhy profesí v různých druzích organizací. Synergií těchto dvou hlavních disciplín a s přispěním věd ostatních bychom se pak měli podle Kursche (2016) postupnými kroky dostávat dopředu v poznání talentovaných, jejich efektivního řízení a podpory. Talent management pak chápe jako průnik andragogiky, řízení lidských zdrojů a ostatních věd (viz obr. 4).

¹⁶ Top talent – talentovaný jedinec, který patří ke špičce mezi ostatními talentovanými jedinci.

Obr. 4: Postavení talent managementu v rámci společenských věd



Zdroj: Kursch (2016).

V letech 2014 až 2015 realizoval Kursch (2016) rozsáhlý výzkum využití metod talent managementu v podnicích. Bylo zjištěno, že větší organizace (s více než 250 zaměstnanci) považují za více efektivní vzdělávací metody na bázi individuálního přístupu (tj. zejména koučování, mentoring, counselling) a naopak podniky menší, středně velké a organizace veřejné spíše upřednostňují rozvoj talentovaných prostřednictvím dalšího profesního vzdělávání (prostřednictvím kurzů a speciálních školení).

Tab. 3: Nejčastěji používané metody pro práci s talentovanými pracovníky – dle procesu a organizace

Nejčastěji používané metody	Malé organizace	Střední organizace	Velké organizace	Veřejné organizace
Identifikace	Průběžné hodnocení Speciální úkol Porovnání zlepšení potřebných dovedností v čase	Průběžné hodnocení Speciální úkol Porovnání zlepšení potřebných dovedností v čase	Průběžné hodnocení Porovnání zlepšení potřebných dovedností v čase Použití assessment centra	Průběžné hodnocení Speciální úkol Porovnání zlepšení potřebných dovedností v čase
Rozvoj	Odměňování (nefinanční) Vzdělávání v organizaci Speciální školení	Speciální školení Odměňování (nefinanční) Vzdělávání v organizaci	Speciální školení Vzdělávání v organizaci Individuální plán rozvoje	Odměňování (nefinanční) Oceňování (finanční) Speciální školení
Udržování	Odměňování (nefinanční) Oceňování (finanční) Osobní individuální rozvoj	Odměňování (nefinanční) Oceňování (finanční) Osobní individuální rozvoj	Osobní individuální rozvoj Odměňování (nefinanční) Oceňování (finanční)	Odměňování (nefinanční) Oceňování (finanční) Osobní individuální rozvoj

Zdroj: Kursch (2016).

Kursch (2016) v této souvislosti uvádí, že nejefektivnější metodou pro rozvoj talentovaných je další vzdělávání a speciální školení (podrobněji viz tab. 3). Další profesní vzdělávání hraje významnou roli při rozvoji talentovaných a je proto logicky podporováno nadnárodními institucemi a většinou i jednotlivými státy EU. Jak je vidět, v oblasti talent managementu se otevírá velký prostor pro andragogiku a teorii řízení lidských zdrojů. Vzdělávání je viděno jako nejefektivnější metoda pro rozvoj talentovaných ve všech škálách soukromých i veřejných organizacích. Proto by se tomuto tématu měla věnovat pozornost a talent management a vzdělávání by se měly stát předmětem více výzkumů. Podobně zaměřené výzkumy realizovali Veteška a Kursch (2018).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5. VÝZKUM ZAMĚŘENÍ NA IDENTIFIKACI METOD VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE PRACOVNÍKŮ

5.1 Metodologické aspekty výzkumu

Cílem výzkumu je získat aktuální a relevantní informace o možnostech, systému a evaluaci dalšího profesního vzdělávání, které je realizováno v rámci středního podniku (definice a vymezení – viz dále v textu). Organizace, kde výzkum probíhal, bude u obhajoby rigorózní práce uvedena, ale z důvodu ochrany osobních údajů, GDPR a obchodního tajemství není v práci explicitně uvedena.

Obchodní tajemství tvoří konkurenčně významné, určitelné, ocenitelné a v příslušných obchodních kruzích běžně nedostupné skutečnosti, které souvisejí se závodem a jejichž vlastníci zajišťují ve svém zájmu odpovídajícím způsobem jejich utajení (§ 504 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník).

Za středního podnikatele (MSP)¹⁷ se považuje podnikatel, subjekt, pokud:

- a) zaměstnává méně než 250 zaměstnanců, a
- b) jeho aktiva/majetek nepřesahují korunový ekvivalent částky 43 mil. EUR nebo má obrát/příjmy nepřesahující korunový ekvivalent 50 mil. EUR.

Obecně platí, že většina malých a středních podniků je nezávislá, jelikož jsou buď zcela nezávislé, nebo mají jedno či více menšinových partnerství (každé s méně než 25 %) s jinými podniky. Pokud tento podíl nepřekročí 50 %, považuje se tento vztah za vztah mezi partnerskými podniky (viz bod 2.3.2, s. 20). Nad tímto stropem jsou podniky propojené

Jakmile jste si ověřili, že jste podnikem, musíte sestavit údaje o vašem podniku podle těchto tří kritérií:

- počet zaměstnanců,
- roční obrát,
- bilanční suma roční rozvahy.

Střední podnik má méně než 250 zaměstnanců (roční pracovní jednotka), roční obrát nepřesáhl 50 mil. EUR a roční bilanční suma nepřesáhla 43 mil. EUR.

¹⁷ ve smyslu § 420 a § 421 zákona č. 89/2012., občanský zákoník

Jste nezávislým podnikem, pokud: – jste zcela nezávislý, tj. nemáte žádné podíly v jiných podnicích a žádné podniky nemají podíly ve vašem podniku; – vlastníte méně než 25 % základního kapitálu nebo hlasovacích práv (podle toho, která z hodnot je vyšší) v jednom nebo několika jiných podnicích a/nebo jiné podniky nevlastní více než 25 % základního kapitálu nebo hlasovacích práv (podle toho, která z hodnot je vyšší) ve vašem podniku.¹⁸

Malé a střední podniky – MSP (SMS – Small and medium-sized enterprises) představují 99 % všech podniků v EU. Jsou páteří hospodářství v EU. Generují dvě třetiny všech pracovních míst. V roce 2013 více než 21 milionů MSP v celé EU poskytlo téměř 90 milionů pracovních míst. Stimulují podnikavost a inovace a tak podporují evropskou konkurenceschopnost, hospodářský růst a zaměstnanost.

Tab. 4: Malé a střední podniky dle kritérií

Company category	Staffhead count	Turnover	Balance sheet total
Medium-sized	< 250	≤ € 50 m	≤ € 43 m
Small	< 50	≤ € 10 m	≤ € 10 m
Micro	< 10	≤ € 2 m	≤ € 2 m

Zdroj: Evropská komise – dostupné online na <http://ec.europa.eu/growth/smes/business-friendly-environment/sme-definition/>.

Tyto horní hranice (stropy) se vztahují pouze na údaje za jednotlivé firmy. Společnost, která je součástí větší skupiny, může potřebovat zahrnout také údaje o počtu zaměstnanců /obratu/ rozvahových údajích z této skupiny.

Většina autorů se shoduje, že malé a střední podniky podněcují konkurenci v ekonomice a zdravé podnikatelské prostředí (Mužík, 2016 a Veteška, 2015). Tento druh podniků zvyšuje konkurenční tlak a tak nutí i ostatní subjekty na trhu zvyšovat svou produktivitu, efektivitu, kvalitu a dostupnost služeb a zboží, zavádět inovace anebo snižovat (šetřit z hlediska ekologického) náklady. Zejména v éře Průmyslu 4.0, kdy dominuje důraz na změny v ekonomických a výrobních procesech, je to důležité. Výroba je ovlivněna automatizací, robotizací a novými technologiemi.

Zvyšování efektivnosti a zavádění inovací v podnicích rovněž vede ke zvyšování konkurenční síly celé ekonomiky. Stejně tak MSP mohou produkovat zboží a služby,

¹⁸ Nová definice malých a středních podniků. Dostupné online na https://www.dotacee-u.cz/getmedia/7bd6ab99-01ea-4940-8247-cba566022d14/MSP_7bd6ab99-01ea-4940-8247-cba566-022d14.pdf

po nichž není tak vysoká poptávka, aby se velkým firmám vyplatilo tyto statky poskytovat. Obecně lze říci, že přispívají k celkovému rozvoji regionů, menších měst i obcí, vytvářejí nová pracovní místa, přispívají k ekonomickému růstu, podněcují konkurenci a působí jako faktor sociální stability, ekonomického rozvoje a environmentálně udržitelného rozvoje (online).¹⁹

Ke zjištění statisticky významných odlišností byl využit Fisherův LSD test (Least Significant Difference = nejmenší významný rozdíl) na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (pro vícenásobnou komparaci). V případě zjištěné statisticky významné odlišnosti je výsledek označen symbolem „x“. Pro statistické vyhodnocení dat získaných výzkumným šetřením byl využit program Stratgraphic for Windows Centurion.

Druhý krok při testování statistických hypotéz spočívá v určení hladiny významnosti testu (chyba α zvolená výzkumníkem), což je pravděpodobnost, že se zamítne nulová hypotéza, ačkoliv ona platí.

Je třeba si uvědomit, že testovanou hypotézu vždy přijímáme nebo zamítáme na základě výsledků náhodného výběru, a proto může být zamítnutí i nezamítnutí hypotézy H_0 správné, ale i nesprávné. Obecně se můžeme dopustit jedné ze 2 chyb:

- chyba 1. druhu – zamítneme hypotézu H_0 , když platí,
- chyba 2. druhu β – nesprávně přijmeme hypotézu H_0 , když neplatí.

Snahou výzkumníka je podle Hendla (2000) samozřejmě volit test tak, aby pravděpodobnost chyb 1. a 2. druhu byla co nejmenší. Univerzální test minimalizující obě chyby však neexistuje, protože chyby spolu souvisí (čím větší je α , tím menší je β a naopak). Je proto třeba volit určitý kompromis: zpravidla se postupuje tak, že si předem zvolíme chybu α (hladina významnosti testu), a to dostatečně nízkou – např. pro biologická data se používá 0,05 (příp. 0,01) a tím můžeme určit 95% (99%) jistotu správného rozhodnutí. Chybu β nemáme možnost ovlivnit, je dána velikostí zvolené chyby. Rovněž je ovlivněna velikostí výzkumného souboru.

Vymezení kritického oboru a oboru přijetí se provádí pomocí kritických hodnot testovacího kritéria, což jsou specifické kvantily příslušných rozdělení (např. t -rozdělení, F -rozdělení, χ^2 -rozdělení) související se zvolenou hladinou významnosti α .

¹⁹ Text je dostupný na https://www.google.cz/search?ei=j5njXIuUB8fEwAKb6r7wDQ&q=v%C3%B-Dznam+st%C5%99edn%C3%ADch+podnik%C5%AF+pro+ekonomiku&oq=v%C3%BDznam+st%C5%99edn%C3%ADch+podnik%C5%AF+pro+ekonomiku&gs_l=psy-ab.3...4497.10918..-11190...0-.0.0.194.4646.8j30.....0.....1..gws-wiz.....0i71j35i39j0i131j0i67j0i22i30j0i13j33i160.CyvB7vDCn3k

V rámci pedagogických (andragogických) věd se postupuje specificky. Důraz je obvykle kladen na kvalitativní metodologii, případně smíšený design, který lépe odráží zkoumanou realitu.

Obvykle se používají kvantily $1-\alpha/2$ (příp. $1-\alpha$) příslušného rozdělení. Tyto kvantily (kritické hodnoty) pro různá rozdělení používaná jako testovací statistiky, jsou tabelovány ve statistických tabulkách a jejich hodnota závisí na zvolené chybě α a počtu stupňů volnosti $\square = n-1$ (případě rozsahu n u neparametrických testů výběrových souborů použitých při testování (Hendl, 2008).

x Jestliže p-hodnota je menší než hladina významnosti α (chyba α), zamítáme nulovou hypotézu H_0 . Symbolicky lze použít závěr:

$p < 0,05$ „statisticky významný rozdíl“ nebo

$p < 0,01$ „statisticky vysoce významný rozdíl“

x Jestliže je p-hodnota větší než hladina významnosti α (chyba α), nulovou hypotézu H_0 nemůžeme zamítnout a tedy předpokládáme, že platí. Symbolicky lze uvést: $p > 0,05$ („statisticky nevýznamný rozdíl“).

5.2 Výzkumné předpoklady, etické zásady a časový harmonogram realizace

Respondenti, jak bylo deklarováno jim i vedení organizace, zůstanou v anonymitě při zachování všech etických principů nezbytných v rámci realizace tohoto typu výzkumu (resp. průzkumu či výzkumného šetření). Klíčová etapa sledovaného soubor – pracovníků (A) a pracovníků zařazených do programu TM-2 (B) byla zahájena v září 2018. Průzkumu předcházela rešerše, analýza interních dokumentů a rozhovor se zástupci vedení organizace.

Etická pravidla pro výzkumníky byla respektována v průběhu celého výzkumu a ve všech jeho fázích, vč. samotného vyhodnocení a interpretace získaných dat. Byla zachována zejména anonymita a požadované v souvislosti s obchodním tajemstvím a GDPR (ochrana osobních údajů).

Výzkum se zaměřil na problematiku metod a forem vzdělávání a rozvoje pracovníků s důrazem na využití elektronických (digitálních) nástrojů, resp. prostředků dalšího profesního vzdělávání. Analyzovány byly zejména metody rozvoje pracovníky (s využitím ITC, elektronických/digitálních prvků) s důrazem na jejich využití při řízení talentovaných pracovníků.

Stanovení výzkumných předpokladů/výzkumných otázek

Na základě zpracovaných teoretických východisek, vlastní praxe s managementem organizace a konzultace s odborníky na problematiku talent managementu a vzdělávání pracovníků byly stanoveny následující výzkumné otázky (předpoklady):

VO 1: Jaké metody vzdělávání a rozvoje pracovníci sledované organizace preferují?

VO 2: Kolik času věnují dalšímu profesnímu vzdělávání

a) v rámci pracovní doby?

b) v rámci volného času (mimo pracovní dobu)?

VO 3: Jak často se účastní vzdělávacích a rozvojových aktivit pořádaných organizací:

a) na pracovišti?

b) mimo pracoviště?

VO 4: Chápou pracovníci vzdělávání a rozvoj jako nástroj rozvoje profesních kompetencí či prohlubování kvalifikace?

VO 5: Jsou výsledky/výstupy z učení vnímány jako ty, které přispívají k efektivnější aplikaci nových dovedností a znalostí do praxe?

VO 6: Považují pracovníci stávající systém dalšího profesního vzdělávání za efektivní?

Jejich formulace vychází ze znalosti středně velkého podniku, který byl součástí výzkumu zaměřeného na sledování využití metod a forem vzdělávání a rozvoje pracovníků a pracovníků zařazených do programu TM-2 (interní označení pro vzdělávací a rozvojový program určený talentovaným jedincům).

Obecně platí, že cílem kvantitativního výzkumu je podle Hendla (2008) testování hypotéz, tedy jejich potvrzení či vyvrácení. Naopak cílem kvalitativního výzkumu je hlubší porozumění zkoumané skutečnosti – vytváření nových hypotéz/výzkumných předpokladů, nového porozumění, umožňuje navrhnout nové teorie a hledá společenské a další souvislosti.

Níže uvedené hypotézy byly stanoveny na základě realizovaného kvalitativního výzkumu – v práci nebyly ověřovány. Budou ale předmětem dalšího výzkumu.

H0: Většina pracovníků není zařazena do programu TM-2.

H1: Pokud jsou pracovníci zařazeni do programu TM-2, je nejčastěji využíváno v rámci metod vzdělávání a rozvoje mentoringu, koučinku a on-line vzdělávání.

H1a: Pokud jsou pracovníci zařazeni do programu TM-2, je nejčastěji využíváno v rámci metod vzdělávání a rozvoje mentoringu a koučinku.

H1b: Pokud jsou pracovníci zařazeni do programu TM-2, je nejčastěji využíváno v rámci metod vzdělávání a rozvoje on-line vzdělávání/sebeřízené učení.

H2: Nadřazení pracovníci u (talentovaných) jedinců zařazených do programu TM-2 většinou nesledují efektivitu využívaných metod vzdělávání a rozvoje.

H3: Většina pracovníků zařazených do programu TM-2 využívá v rámci sebeřízeného učení mobile learning nástrojů.

Výzkumný vzorek

Středně velký podnik, který se výzkumu zúčastnil, naplnil výše uvedená kritéria (explicitně uvedená v podk. 5.1). Počet zaměstnanců tvořil k 31. 12. 2017 celkem (na přepočítané úvazky) 239 pracovníků, k 31. 12. 2018 pak 246 pracovníků²⁰. Obrat se pohyboval kolem 41 mil. EUR. Podnik má sídlo ve Středočeském kraji.

V rámci organizace bylo osloveno celkem 229 zaměstnanců. Někteří pracovníci měli zkrácený pracovní poměr. Návratnost vyplněných dotazníků byla 68,5 %, tedy 169 pracovníků odevzdalo v požadovaném termínu dotazník (z toho bylo 58 % mužů a 42 % žen), jeden byl vyřazen z důvodu nekvalitního vyplnění. Celkem tedy bylo analyzováno 168 správně vyplněných (skupina A). Více k věkové struktuře – viz graf 1 a 2. Dotazníky byly z důvodu anonymizace distribuovány v písemné podobě. Sběr probíhal do označeného sběrného boxu, který byl na veřejně dostupném místě.

Časový harmonogram

Předvýzkum, na základě předchozí rešerše, sumarizace teoretických východisek a dalších aspektů byl zahájen v září 2018. Samotný výzkum byl realizován v období říjen až prosinec 2018 (po prodloužení lhůty – po urgenci 2. sběru dotazníků). V lednu

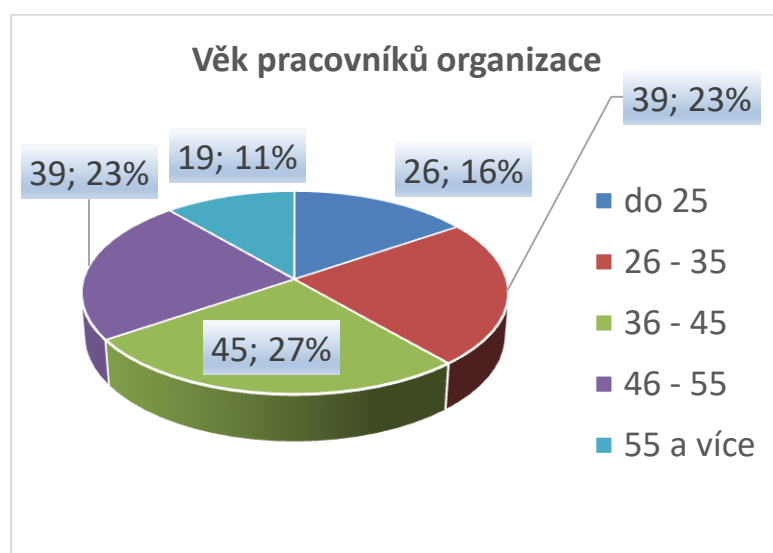
²⁰Dle čl. 5 Přílohy 1 NK (EU) č.651/2014 „Počet zaměstnanců odpovídá počtu ročních pracovních jednotek (RPJ), tzn. počtu osob, které byly v daném podniku nebo jeho jménem zaměstnány na plný pracovní úvazek po celý sledovaný rok. Práce osob, které nepracovaly po celý rok, práce osob, které pracovaly na částečný úvazek bez ohledu na jeho délku, a práce sezónních pracovníků se započítává jako zlomky RPJ.

2019 bylo provedeno zpracování získaných údajů a statistické zpracování. Následně byla provedena analýza a interpretace relevantních dat a jednotlivých responzí. Poslední dotazník, přijatý k vyhodnocení, byl přijat ke zpracování 18. prosince 2018.

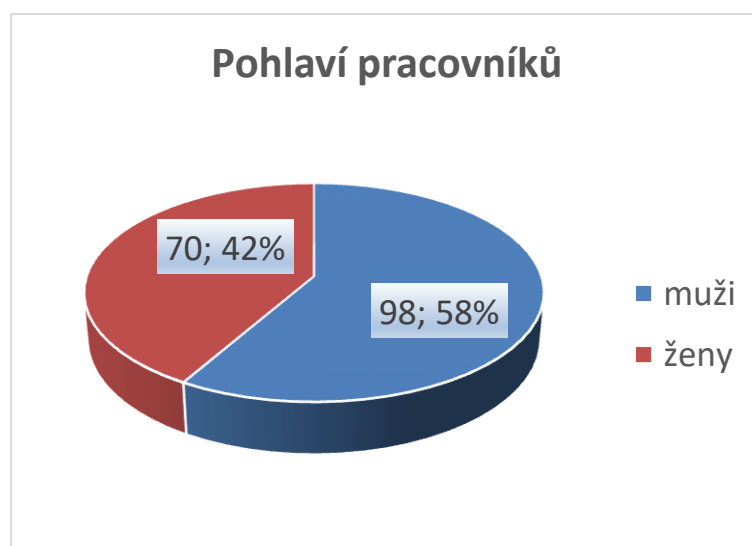
5.3 Analýza a interpretace získaných dat

Celkem 168 pracovníků odevzdalo v požadovaném termínu řádně vyplněný dotazník (z toho bylo 58 % mužů a 42 % žen). Věková struktura je uvedena v grafu 1. Téměř 40 % pracovníků se pohybuje ve věkovém rozmezí 23 až 35 let. Celkem 27 % pracovníků do 45 let věku.

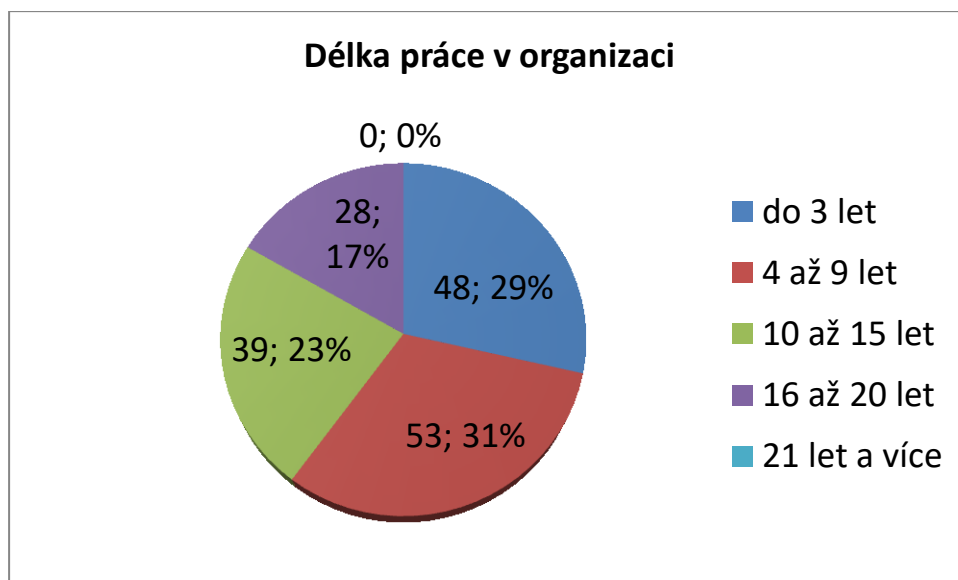
Graf 1: Respondenti podle věku



Graf 2: Respondenti podle pohlaví

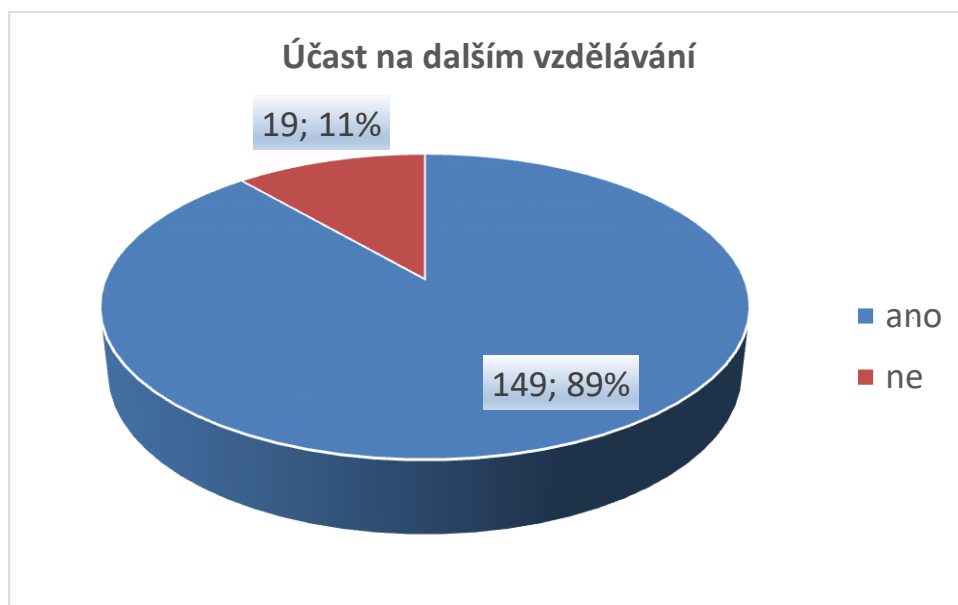


Graf 3: Délka práce v dané organizaci

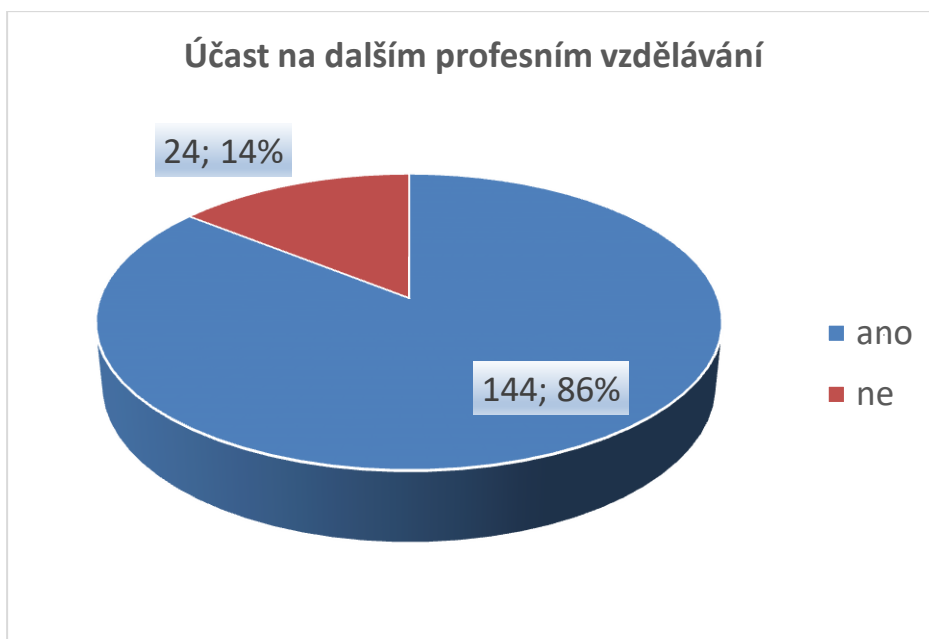


Celkem 60 % pracovníků pracuje ve sledované organizaci 1 až 9 let, 23 % pracovníků 10 až 15 let (viz graf 3). Tyto tři uvedené kategorie (věk, pohlaví a délka práce v rámci dané organizace nejsou součástí výzkumných otázek, ani hypotézy, ale jsou uvedeny z důvodu dokreslení socio-demografických charakteristik zkoumané organizace). Podle sdělení ředitele organizace, se kterým byl veden polostrukturovaný rozhovor, tvoří 71 % pracovníků specialisty, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání (Bc., Ing., Mgr.).

Graf 4: Účast pracovníků na dalším vzdělávání

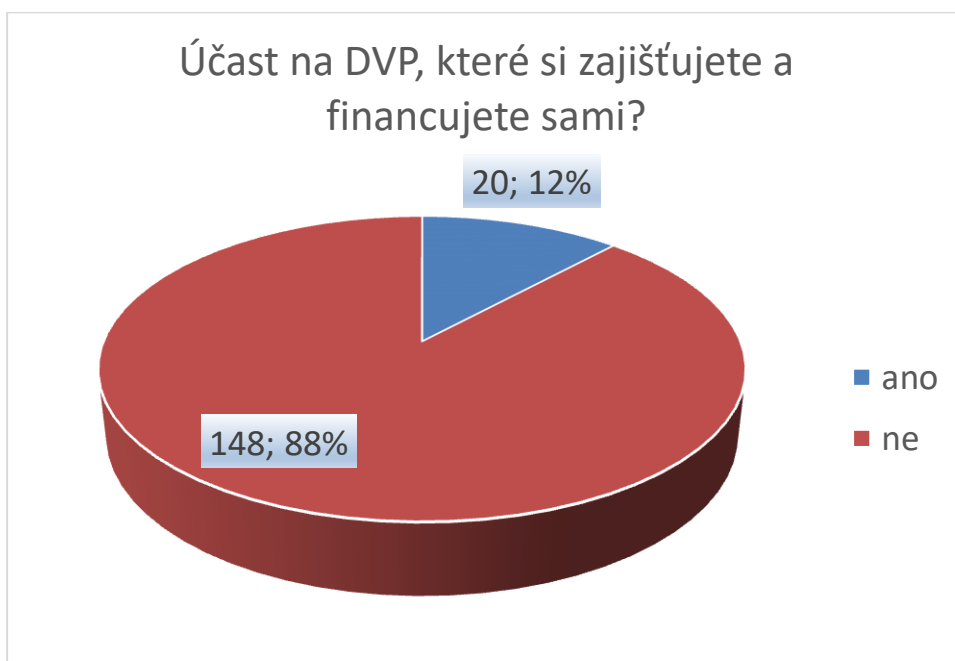


Graf 5: Účast pracovníků na dalším profesním vzdělávání

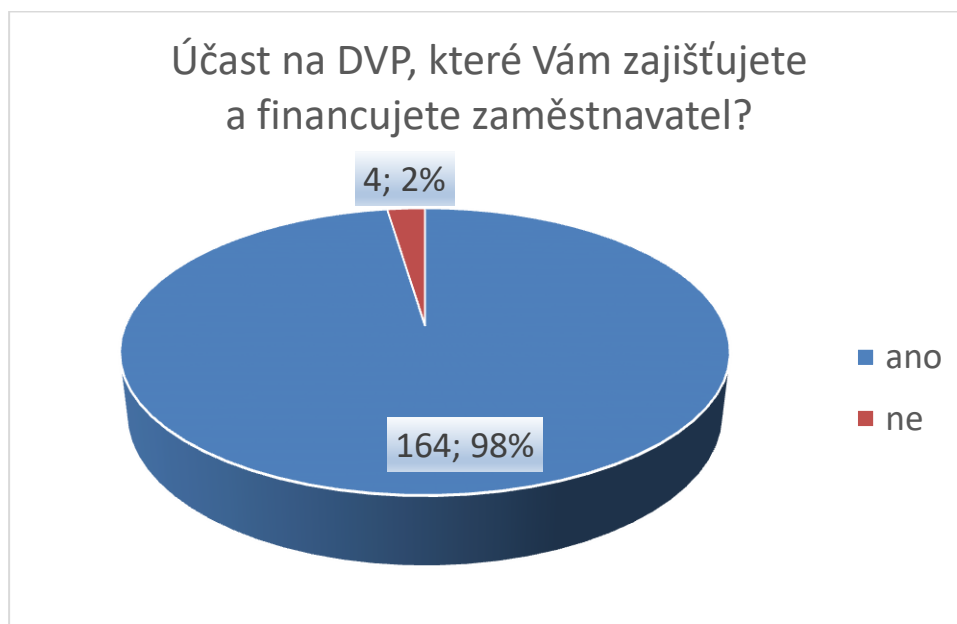


Celkem 86 % pracovníků se pravidelně účastní dalšího profesního vzdělávání v rámci organizace; pouze 14 % se neúčastní aktivit v rámci systému DVP, který realizuje organizace (viz graf 5). Z hlediska financování byly sledovány dva modely financování – jednak financování vzdělávacích a rozvojových aktivit organizací, jednak samofinancování, tj. pracovníci si hradí z vlastních zdrojů (graf 6).

Graf 6: Účast pracovníků na dalším profesním vzdělávání – samofinancování



Graf 7: Účast pracovníků na dalším profesním vzdělávání – financování zaměstnavatelem

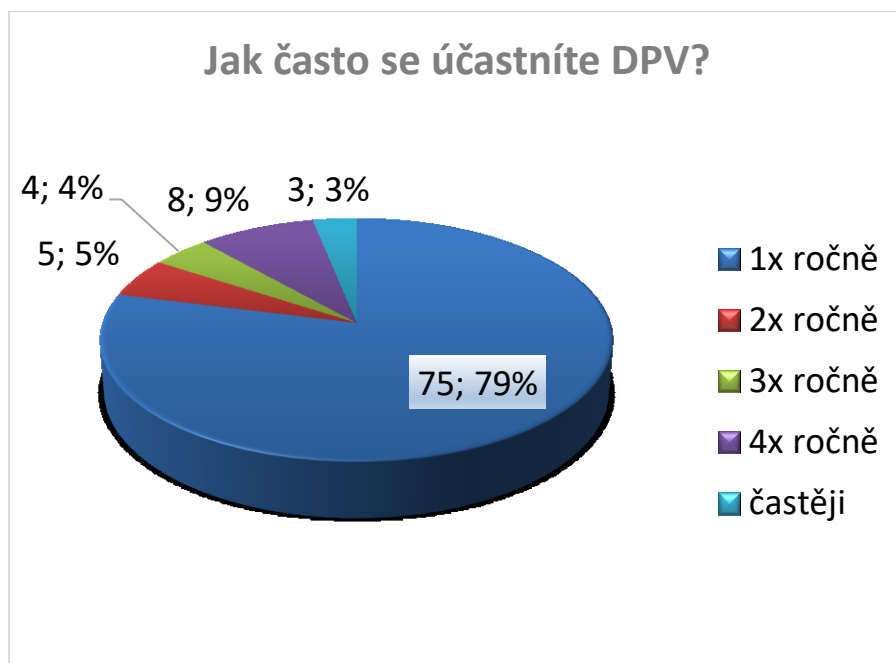


Účast pracovníků na dalším profesním vzdělávání – financování zaměstnavatelem je uvedeno v grafu 8. Téměř 98 % respondentů uvedlo, že veškeré rozvojové a vzdělávací aktivity plně financuje zaměstnavatel. Tato skutečnost vychází i z individuálního plánu vzdělávání, jednotlivých kompetenčních modelů, vizí organizace a strategie rozvoje pracovníků (in interní dokumenty). Celkem 12 % pracovníků uvedlo, že i nad rámec financování zaměstnavatelem si sami (ve svém volném čase) hradí vzdělávací programy, které se primárně týkají jejich profese nebo stávající kvalifikace (ve vztahu ke zvýšení, rozšíření kvalifikace nebo profesnímu /osobnostnímu rozvoji).

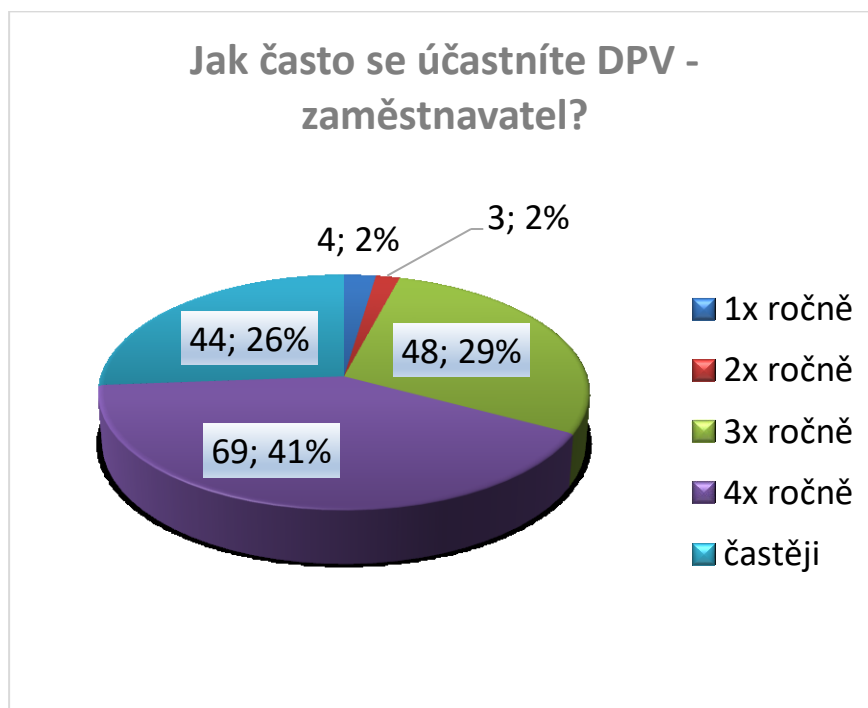
Pravidelně, tedy minimálně 1x ročně se dalšího vzdělávání účastní 79 % pracovníků. Dvakrát až třikrát ročně 9 % pracovníků. Pokud jde o další profesní vzdělávání, je frekvence mnohem významnější. Minimálně 4x ročně se vzdělávacích programů účastní 41 % dotázaných a 3x téměř 29 % respondentů. Ještě častěji dokonce uvedlo celkem 29 % pracovníků. Jednotlivé frekvence účasti na dalším vzdělávání a dalším profesním vzdělávání uvádějí grafy 8 a 9.

Zdroj uvedených grafů: vlastní zpracování.

Graf 8: Frekvence účasti na dalším vzdělávání

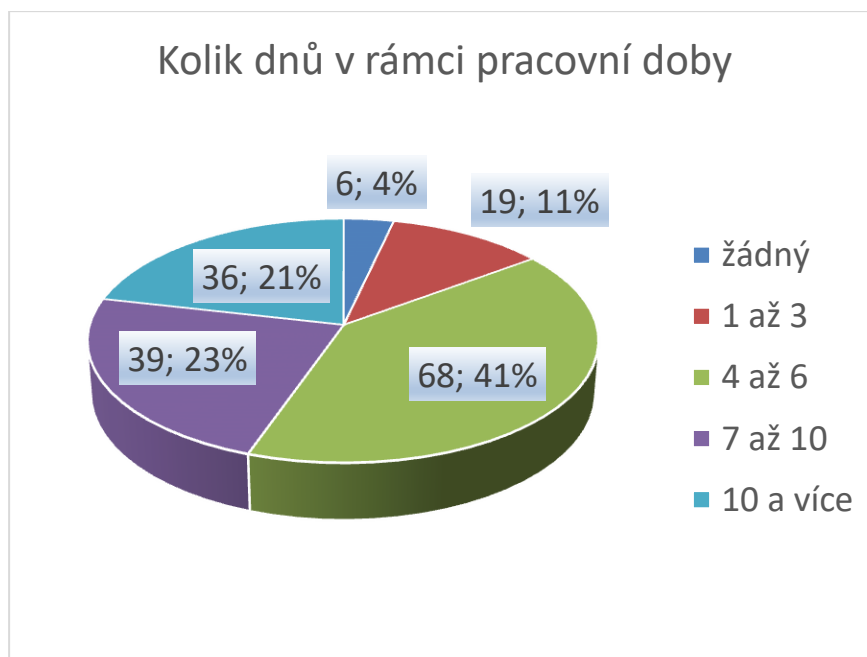


Graf 9: Frekvence účasti na dalším profesním vzdělávání



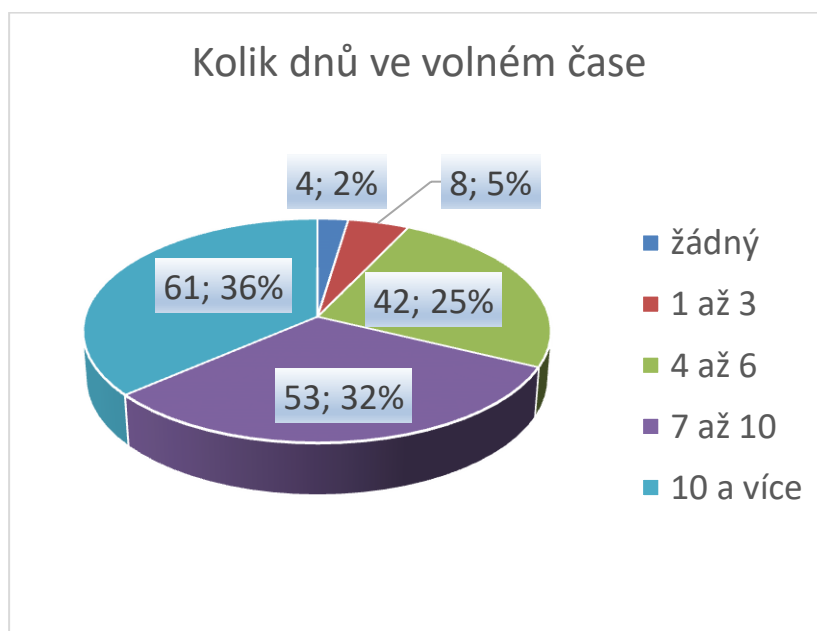
Celkem 41 % pracovníků uvedlo, že se vzdělávání v rámci sledované organizace účastní 4x ročně; častěji (5x a více) uvedlo 26 % pracovníků. Minimálně 3x ročně uvedlo 29 % respondentů (graf 9). Pravidelně se dalšího profesního vzdělávání účastní 79 % oslovených pracovníků (graf 8).

Graf 10: Délka účasti na dalším profesním vzdělávání

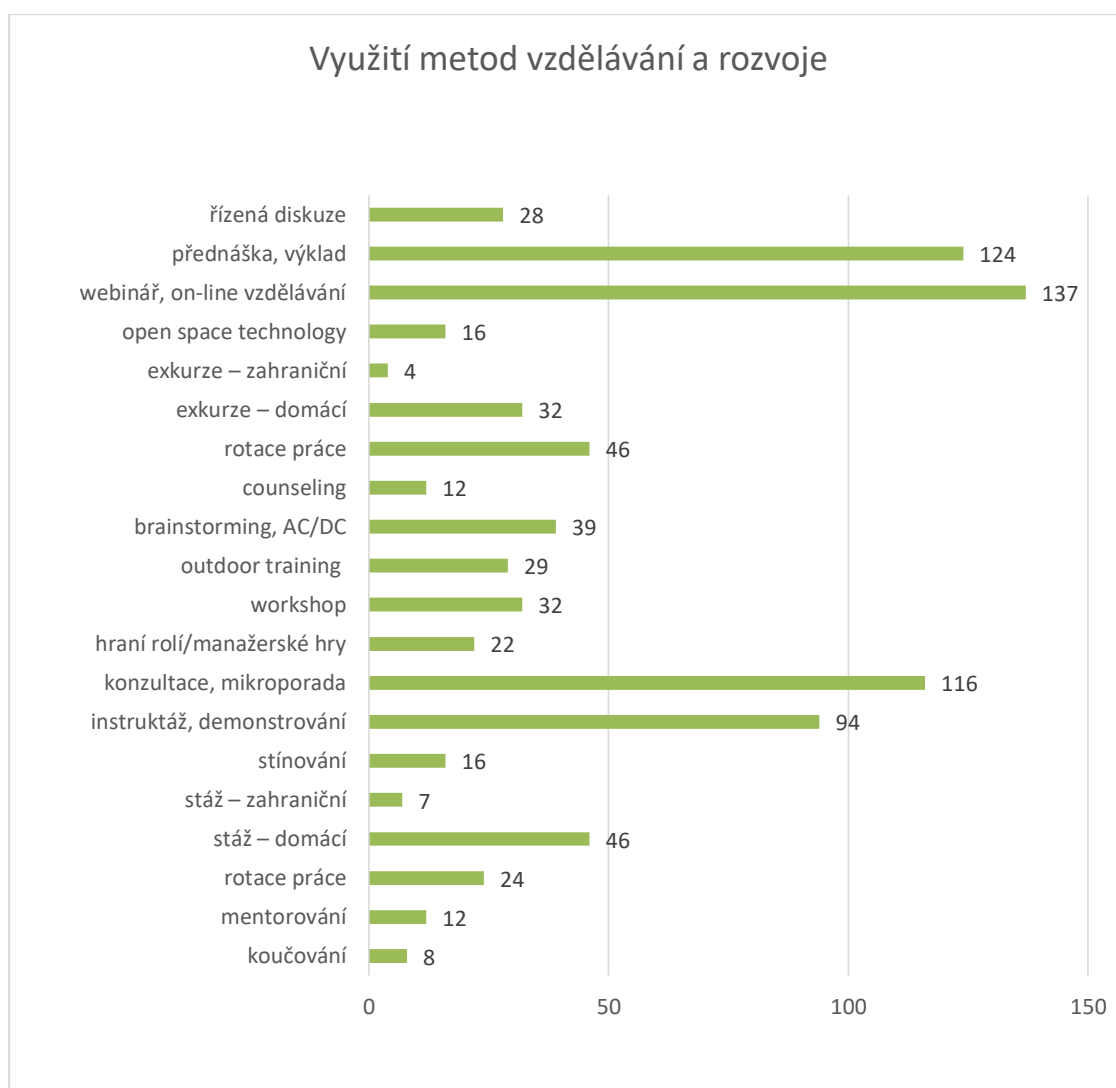


V rámci pracovní doby se pravidelně vzdělává 86 % respondentů. Z toho téměř 32 % uvedlo více jak 7 dnů v rámci kalendářního roku; 36 % pracovníků uvedlo 10 a více dnů; 4 až 6 dnů uvedlo 26 % pracovníků (graf 10). V rámci volného času (mimo pracovní dobu) je to 23 % pracovníků, kteří uvedli více jak 7 dnů v rámci kalendářního roku; 21 % pracovníků uvedlo 10 a více dnů; 4 až 6 dnů uvedlo 41 % pracovníků (graf 11).

Graf 11: Délka účasti na dalším profesním vzdělávání ve volném čase



Graf 12: Využití metod rozvoje a vzdělávání pracovníků

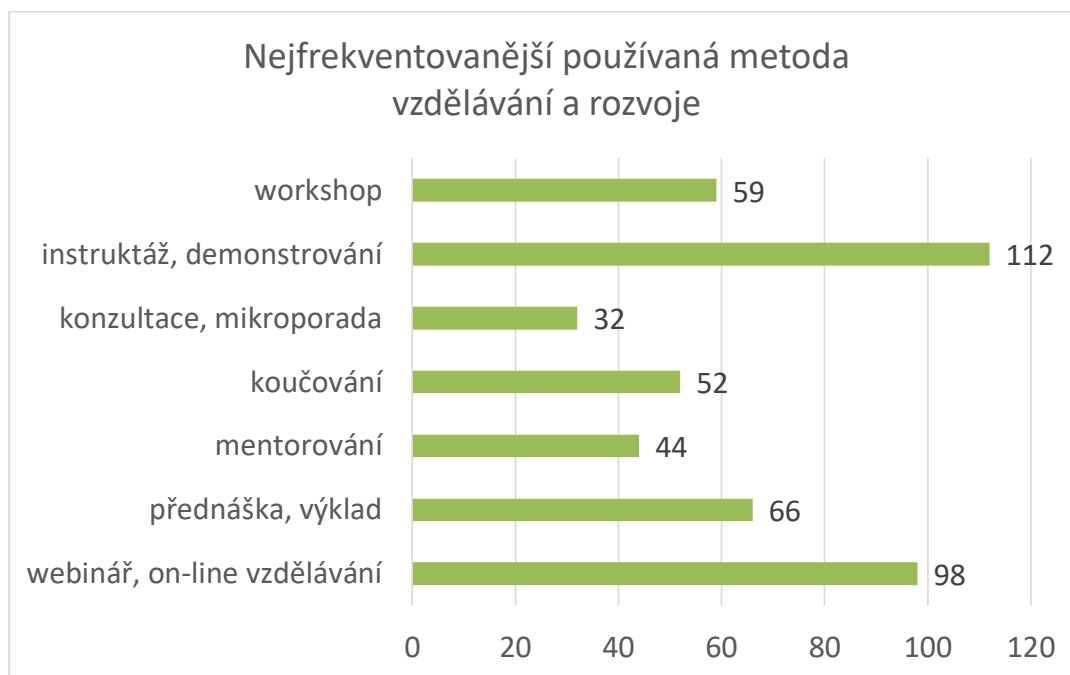


Celkem 137 pracovníků uvedlo, že se účastnili webináře nebo jiné formy on-line vzdělávání. Přednášku (výklad) 124 a třetí nejfrekventovanější skupinu tvořily konzultace a mikroporady. Dále to byly instruktáže a demonstrování (94), domácí stáže (46) a brainstorming (39).

Jak uvádí graf 12, mezi další metody používané v rámci organizace, patří zahraniční stáže, rotace práce, řízené diskuze, exkurze, stínování, hraní rolí, mentoring a koučink.

Mentoring a koučink nebyl uveden v očekávané míře z důvodu, že aktuálně bylo do těchto dvou programů zařazeno 31 pracovníků (jak vyplynulo z řízeného polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem organizace).

Graf 13: Využití metod rozvoje a vzdělávání pracovníků v rámci talent managementu (program TM-2)



Někteří pracovníci, zařazení do programu TM-2 (skupina B) v rámci sledovaného období, se účastnili dvou a více vzdělávacích aktivit. Nejčastější odpovědí bylo instruktáž a demonstrování (z hlediska dovedností a specifík dané organizace) a druhou oblastí byly metody elektronické (webinář a další on-line formy vzdělávání).

Tab. 5: Přehled statistických odlišností mezi sledovanými skupinami

Groups TM	Count	Mean	Homogeneous Groups
P-TM	14	7,446	x
no-TM	57	8,9	x

Contrast	Sig.	Difference	+/- Limits
P-TM	25	-0,61	2,38944

Uvedený statistický přehled sledoval dvě skupiny pracovníků organizace: 1. pracovníky, kteří byli zařazení do programu TM-2 a 2. skupinu pracovníků, kteří nebyli součástí programu. Z důvodu odlišných požadavků na profesní kompetence pracovníků zařazených do jednotlivých skupin nebyla realizována komparace výsledků, ani podrobný rozbor jednotlivých ukazatelů.

Tab. 6: ANOVA Table – analýza rozptylů

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,623327	1/15	0,69927/ 5,56888	0,04	0,9511
Within groups	1848,7	66	22,4164		
Total (Corr.)	1849,2	168			

Porovnání obou skupin se v této fázi průzkumu jeví jako nerelevantní, protože nebylo získáno dostatečné množství dat potřebných k porovnání obou skupin. Jednak z důvodu, že pracovníci účastníci se programu TM-2 byly většinou zařazeni na zcela odlišné pracovní pozice než ostatní (skupina A). Tyto pozice byly postaveny na tacitních znalostech a pracovníci vykazovali značnou míru uvědomění a profesní zralosti. Dalším důvodem bylo, že se většinou koncentrovali v oddělení, které produkovalo vysoce sofistikované analytické výstupy – jednak v oblasti ITC technologií, jednak v oblasti specifických znalostních procesů. S ohledem na ochranu obchodního tajemství nebylo možné tyto údaje vyhodnotit.

5.4 Shrnutí a diskuze výzkumu

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 168 pracovníků (z toho bylo 58 % mužů a 42 % žen). Ve sledované organizaci bylo k 31. 12. 2018 evidováno celkem 246 pracovníků v zaměstnaneckém poměru – na přepočítané úvazky. Téměř 40 % pracovníků se pohybovalo ve věkové kategorii 23 až 35 let a celkem 27 % pracovníků do 45 let věku.

Necelých 60 % pracovníků pracuje v organizaci 1 až 9 let, 23 % pracovníků 10 až 15 let. Uvedené tři kategorie (věk, pohlaví a délka práce v rámci dané organizace nebyly součástí výzkumných otázek, ani na konci výzkumu formulovaných hypotéz, ale jsou uvedeny z důvodu dokreslení socio-demografických charakteristik zkoumané organizace). Dle sdělení gen. ředitele, se kterým byl veden polostrukturovaný rozhovor, tvoří v rámci profesní skladby 71 % pracovníků specialisty, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání (Bc., Ing., Mgr.). Rozhovor měl pouze za cíl dokreslit, resp. doplnit některé reálie z organizace. Nebyl samostatně vyhodnocen, ani analyzován.

Formulované výzkumné otázky byly zodpovězeny následovně:

VO 1: Jaké metody vzdělávání a rozvoje pracovníci sledované organizace preferují?

koučování	8
mentorování	12
rotace práce	24
stáž – domácí	46
stáž – zahraniční	7
stínování	16
instruktáž, demonstrování	94
konzultace, mikroporada	116
hraní rolí/manažerské hry	22
workshop	32
outdoor training	29
brainstorming, AC/DC	39
counseling	12
rotace práce	46
exkurze – domácí	32
exkurze – zahraniční	4
open space technology	16
webinář, on-line vzdělávání	137
přednáška, výklad	124
řízená diskuze	28

* četnost je vyjádřena v absolutních číslech; někteří pracovníci uvedli více metod/forem vzdělávání

VO 2: Kolik času věnují dalšímu profesnímu vzdělávání

- v rámci pracovní doby? – 32 % uvedlo více jak 7 dnů; 36 % pracovníků uvedlo 10 a více dnů v rámci kalendářního roku; 4 až 6 dnů uvedlo 26 % pracovníků;
- v rámci volného času (mimo pracovní dobu)? – 23 % uvedlo více jak 7 dnů; 21 % pracovníků uvedlo 10 a více dnů v rámci kalendářního roku; 4 až 6 dnů uvedlo 41 % pracovníků;

VO 3: Jak často se účastní vzdělávacích a rozvojových aktivit pořádaných organizací:

- na pracovišti? – 79 % pracovníků uvedlo, že se vzdělávají minimálně 1x ročně;
- mimo pracoviště? – 49 %.

VO 4: Chápou pracovníci vzdělávání a rozvoj jako nástroj rozvoje profesních kompetencí či prohlubování kvalifikace? – ano (92 %);

VO 5: Jsou výsledky/výstupy z učení vnímány jako ty, které přispívají k efektivnější

aplikaci nových dovedností a znalostí do praxe? – rozhodně ano či ano (83 %);
VO 6: Považují pracovníci stávající systém dalšího profesního vzdělávání za efektivní?
– ano (94 %).

U talentovaných pracovníků, zařazených do programu TM-2, bylo nejčastější odpovědí: instruktáž a demonstrování (z hlediska dovedností a specifík dané organizace) a druhou oblastí byly metody elektronické/digitální (webinář a další on-line formy vzdělávání). Kursch (2016) v této souvislosti uvádí, že nejefektivnější metodou pro rozvoj talentovaných je další vzdělávání v organizaci, rozvoj a speciální školení. Podrobněji viz podkapitola 4.2. Jak již bylo řečeno, další profesní vzdělávání hraje významnou roli při rozvoji talentovaných pracovníků a je proto logicky podporováno nadnárodními institucemi a většinou i jednotlivými ekonomicky vyspělými státy (srov. s Thunnissen, Boselie a kol. (2013), Collings a kol. (2013),

Jak je patrné, v oblasti TM se otevírá rozmanitý prostor pro andragogiku a teorii řízení lidských zdrojů. Vzdělávání je viděno jako nejefektivnější metoda pro rozvoj talentovaných ve všech typech organizací. Proto by se tomuto tématu měla věnovat pozornost a talent management a další vzdělávání by se měly stát předmětem více výzkumů. Podobně zaměřené výzkumy realizovali Veteška a Kursch (2018).

5.5 Návrhy na optimalizaci systému vzdělávání

Po vzájemné dohodě byla větší část anonymních výsledků průzkumu předána vedení společnosti.

Z realizovaného průzkumu vzešly následující doporučení:

- optimalizovat systém individuálních rozvojových plánů s ohledem na vzdělávání potřeby vybraných skupin pracovníků;
- navýšit počet mentorů s praxí (podporovat pravidelná setkání mentorovaných a mentorů v rámci pracovní doby a z těchto jednání vytvářet zprávy o rozvoji);
- připravit systém výběru do programu Kouč 2020 (který bude realizován);
- nastavit jasná kritéria výběru pro program TM-2;
- sjednotit design vlastních webinářů a další on-line vzdělávacích produktů;
- modernizovat vzdělávací prostory a doplnit je o didaktické pomůcky a novou techniku;
- i nadále finančně podporovat financování vzdělávacích a rozvojových aktivit.

ZÁVĚR

Cílem rigorózní práce bylo podrobněji analyzovat současné přístupy k dalšímu profesnímu vzdělávání, respektive identifikovat a charakterizovat moderní metody rozvoje pracovníků v kontextu talent managementu. V teoretické části byla konceptualizována a sumarizována problematika dalšího profesního vzdělávání s důrazem na strategické řízení v rámci organizace. Především byl v jednotlivých kapitolách kladen důraz na popsání možností využití koučinku, mentorinku, sebeřízeného učení a e-learningu (webináře, online semináře, video learning a mobilní učení) při řízení kariéry a pracovního výkonu. Je zřejmé, že správně nastavený systém rozvoje a učení se na pracovišti umožňuje efektivní řízení pracovní kariéry, realizaci organizačních misí a vizí, efektivnější motivaci a strategické přístupy v rámci managementu.

Rigorózní práce se věnuje konkrétním aktuálním důsledkům modernizace, robotizace a globalizace našeho světa, a to potřebou systematizovat a optimalizovat další profesní vzdělávání pracovníků v organizacích. V textu opírajícím se o poznatky starších i nových dostupných výzkumných studií a monografií se potvrzuje, že efektivně získané znalosti a dovednosti mohou talentovaní užitečně využít jednak v rámci osobního profitu (tvůrčí činnosti, analytickém myšlení), jednak při dalším rozvoji organizace (v kontextu konkurenceschopnosti a prosperity). Předložená práce našla oporu v poznatcích a zkušenostech celé řady odborníků na problematiku talent managementu, učící se organizaci a leadershipu – srovnej s Gagné (2005), Vance a kol. (2008), Scullion a kol. (2010), Vaiman a kol. (2012), Linden a Teece (2014), Martin a Cerdin (2014), Sparrow a kol. (2014), Tarique a kol. (2014), Kursch a Veteška (2016), Kursch (2016) a Veteška (2016b).

Je nezpochybnitelnou skutečností, že pro dobrou práci a funkčnost či konkurenceschopnost jedinců a potažmo i celých firem je v současné době více než nutné právě zajištění potřebných kompetencí a tacitních znalostí, které můžou být jedinečným výsledkem kvalitního vzdělávání. To se pak stává stěžejním pilířem úspěchu jednotlivce i firmy na trhu, v neposlední řadě i úspěchu celé společnosti, jak je připomínáno již v úvodu této práce. Volba forem a nástrojů rozvoje vždy úzce souvisí s danou situací pracovníka a firmy. Nelze zde zastříť ovšem také určité problémy. Na straně zaměstnanců se leckdy objevují pochyby o smyslu dalšího vzdělávání

organizovaného vedením firmy/organizace, jak připomínají například Mužík s Krpálkem (2017). „Pracovníci se účastní kurzů často z povinnosti a hlavně ze strachu ze ztráty pracovního místa“ (Mužík a Krpálek, 2017, s. 146-147). V takovém případě chybí vnitřní motivace, ztotožnění se s firemní kulturou, jejími vizemi a strategiemi. To se pochopitelně odráží v produktivitě práce a kvalitě výroků či poskytovaných služeb. Nezbytné je proto nastavit takové optimalizační principy, které eliminují výše popsané riziko.

Další vzdělávání pracovníků ale může být z druhé strany jistým motivačním bonusem pro pracovníky, může zvýšit zájem pracovníka o práci v dané organizaci, posílit jejich loajalitu a identifikaci s organizací, snížit fluktuaci. Tomuto faktu jistě napomohou nové trendy v edukaci, především efektivní využití ITC, které činí vzdělávání zajímavějším, atraktivnějším a následně i úspěšnějším. Přímý kontakt zkušeného pracovníka – mentora s méně zkušeným kolegou ale snad ještě dlouho bude mít svou váhu a důležitost navzdory technologickému pokroku. Ideálně kombinace obou metod a forem vzdělávání se jeví jako klíčová.

Empirická část byla zaměřena na výsledky dosavadní realizace dalšího vzdělávání pracovníků v konkrétním českém podniku střední velikosti se sídlem v Středočeském kraji. Byla realizována analýza a identifikace metod vzdělávání a rozvoje pracovníků primárně vytvořených či vhodných pro talentované dospělé jedince. Jedním z cílů výzkumné části byla sumarizace metod rozvoje a frekvence jejich využití při práci s talentovanými dospělými.

Vlastní výzkum, kterému předcházela předvýzkum postavený na rešeršní práci, probíhal metodou dotazování, technikou – dotazníkového šetření zaměstnanců v průběhu přibližně dvou, resp. tří měsíců v roce 2018. Pro tento účel byl sestaven dotazník vlastní konstrukce s uzavřenými odpověďmi, který obsahoval celkem 18 otázek souvisejících s dalším (profesním) vzděláváním. Celkem bylo osloveno 229 pracovníků, návratnost vyplněných dotazníků 68,5 % splnila očekávání. Získaná data poskytla cenné informace o přístupu pracovníků ke vzdělávání a rozvoji. Za zmínku stojí, že odevzdané dotazníky pochází především od dlouhodobých pracovníků, více než 2/3 z nich pracuje v organizaci déle než 15 let, ale jejich věk převážně nepřesahuje 45 roků. Mnozí z nich tak v organizaci strávili podstatnou část svého profesního života.

Pravidelnou účast na dalším profesním vzdělávání v rámci organizace potvrdilo 86 % pracovníků. (Ve skutečnosti by toto číslo bylo dle údajů organizace o něco vyšší, někteří pracovníci prostě svou účast v dotazníku nepotvrdili. Možná vzhledem k formalistickému přístupu k těmto aktivitám, další vzdělávání prostě nepovažují za užitečné nebo jim může nevyhovovat zvolená forma.) Na druhou stranu celkem oslovených 12 % pracovníků je ochotno nad rámec financování zaměstnavatelem si hradit z vlastních peněz vzdělávací programy, které se týkají jejich profese. Ty pak ve svém volném čase pravidelně navštěvují, respektive realizují. Tyto aktivity jsou vedle profesního/osobního rozvoje spojeny často s možným zvýšením či rozšířením kvalifikace. Dle zjištěných odpovědí, se pravidelně, tedy minimálně 1 ročně se dalšího vzdělávání účastní 79 % pracovníků. Dvakrát až třikrát ročně 9 % pracovníků. Pokud jde o další profesní vzdělávání, tedy vzdělávání, které je přímo spojeno s výkonem kvalifikované pracovní činnosti, je frekvence účasti pracovníků na něm mnohem významnější. Minimálně 4x ročně se takto zaměřených vzdělávacích programů účastní 41 % dotázaných a 3x téměř 29 % respondentů. Deklarovaný čas věnovaný dalšímu vzdělávání v rámci pracovní doby i osobního volna přesahuje v průměru celkem jeden pracovní týden (VO2: Kolik času věnují dalšímu profesnímu vzdělávání a) v rámci pracovní doby a b) v rámci volného času/mimo pracovní dobu?).

Tato data napovídají, že velká část pracovníků má zájem o profesní růst. (Můžeme je identifikovat jako zralé, tj. uvědomělé pracovníky). Odpovídáme tak kladně na základní otázku výzkumu, tedy zda chápou pracovníci vzdělávání a rozvoj jako nástroj rozvoje profesních kompetencí či prohlubování kvalifikace.

S použitých vzdělávacích metod je v největší oblibě mezi dotazovanými pracovníky moderní elektronické vzdělávání, resp. on-line vzdělávání, ale zároveň také tradiční přednáška (výklad), konzultace či instruktáž (stáž). Na opačném pólu je koučování, mentorink či zahraniční stáž – tyto příklady nemůžeme ovšem hodnotit jako negativní přístup k dané metodě, ale spíše jako obraz osobní zkušenosti, respektive nedostatku zkušenosti s vědomým využitím mentorinku či koučování. Nedůvěra ke stínování má ovšem jistě své důvody právě v osobní zkušenosti, většina lidí těžce snáší sledování vlastní práce jinou osobou, jedná se z jejich pohledu o jistý zásah do osobní zóny (VO 1: Jaké metody vzdělávání a rozvoje pracovníci sledované organizace preferují?).

Získaná data z našeho výzkumu si zaslouží podrobnější zpracování a přinesou jistě do blízké budoucnosti ještě další podněty do strategie rozvoje pracovníků v organizaci, již nyní je ale jisté, že prostředky vynaložené do edukace pracovníků byly dobrou investicí.

Většina pracovníků chápe vzdělávání a rozvoj jako nástroj získávání a rozvíjení profesních kompetencí (VO 4: Chápou pracovníci vzdělávání a rozvoj jako nástroj rozvoje profesních kompetencí či prohlubování kvalifikace?)

Seznam použitých informačních zdrojů

Domácí zdroje

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ARMSTRONG, M. a TAYLOR, S. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024752587.
- ATKINSON, M. *Koučink – věda a umění* Praha: Portál 2009. 240s. ISBN 978-80-7367-538-7.
- BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX, 2011. 197 s. ISBN 978-80-87480-00-7.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 169 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BERTL, I. *Aktuální témata teorie a praxe vzdělávání dospělých a seniorů*. Praha: Česká andragogická společnost, 2018. 180 s. ISBN 978-80-906894-3-5.
- CIPRO, M. *Psychoanalytické koučování: vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. 260 s. ISBN 978-80-247-5350-8. (DVmonitor, 2018).
- DVMONITOR. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2018. Dostupné online na www.dvmonitor.cz.
- DVOŘÁKOVÁ, M. A ŠERÁK, M. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 169 s. Varia; 56. svazek. ISBN 978-80-7308-694-7.
- FISCHER-EPE, M. *Koučování Základní techniky profesního doprovázení* Prah: Portál 2006. 192 s. ISBN 80-7367-140-9.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- HAVIGEROVÁ, J. M. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.
- HAVIGEROVÁ, J. M. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-5150-4.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HOMÉROS. *Odysseia*. 4. vyd., VAcademii 1. vyd. Praha: Academia, 2012. 479 s. ISBN 978-80-200-2187-8.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. 233 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KINDL-BEILFUSS, K. *Umění ptát se v koučování, poradenství a systematické terapii*. Praha. Portál 2012. 216 s. ISBN 978-80-262-0089-5.

- KOL. AUTORŮ *Mentoring ve firemní praxi*. Chomutov. Vzdělávací společnost EDOST, 2012.
- KRÁSNA, S., BARNOVÁ, S. *E-koučing a e-mentoring v rámci vzdelávania dospelých*. In VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 245-253. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.
- KURSCH, M. *Tailor Made Talent Management – Talent management druhé generace*. Praha: Česká andragogická společnost, 2016. 170 s. ISBN 978-80-905460-5-9.
- KURSCH, M. Trendy v digitalizaci metod vzdělávání in In VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 245-253. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.
- LOŠŤÁKOVÁ, O. *Mentorské dovednosti a jejich využití v organizaci*. In VETEŠKA, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4.
- MOHAUPTOVÁ, E. *Týmový koučink*. Praha: Portál, 2013. 236 s. ISBN 978-80-262-0350-6.
- MUŽÍK J. *Edukace řídicích dovedností*. Praha: Aspi, 2008 148 s. ISBN 978-80-7357-341-1.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktické aspekty a principy vzdělávání lektorů*. Praha: Rozlet Servis, 2010. 49 s. ISBN 978-80-904824-0-1.
- MUŽÍK, J. *Principy, formy a metodika vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet Servis, 2011. 48 s. ISBN 978-80-904824-2-5.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 323 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.
- MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 263 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.
- MUŽÍK, J. *Trendy a problémy v podnikovém vzdělávání* in Veteška a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4.
- MUŽÍK, J. a KRPÁLEK, P. *Lidské zdroje a personální management*. 1. vyd. Praha: Academia, 2017. 190 s. Společnost; sv. 23. ISBN 978-80-200-2773-3.
- NOCAR, D. et al. *E-learning v distančním vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 77 s. Texty k distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0802-3.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje – Výkladový slovník*. Praha: ACADEMIA 2002. 282 s. ISBN 80-200-0950-7.

- PETRÁŠOVÁ, M. A., PRAUSOVÁ, I. A ŠTĚPÁNEK, Z. *Mentoring: forma podpory nové generace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 152 s. ISBN 978-80-262-0625-5.
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PRŮCHA, J. VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2014. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. A. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SEJKOROVÁ DHOUIEB, V. *Kaučování a jeho efektivní cesta k výkonu* in VETEŠKA a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: ČAS 2013. ISBN 978-80-905460-0-4.
- SPITZER, M. *Kybernemoc!: jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Překlad Iva Zündorf. První vydání. Brno: Host, 2016. 388 s. ISBN 978-80-7491-792-9.
- ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: ČZU v Praze 2009. 140 s. ISBN: 978-80-213-2201-7.
- ŠIKÝŘ, M. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 188 s. Manažer. ISBN 978-80-247-5212-9.
- ŠKODA, K. *Výchova a vzdělávání dospělých: předmět pedagogické teorie: ke kritice buržoazního vývoje pedagogiky dospělých zvláště v NSR*. 1. vyd. Praha: VN MON, 1987. 200 s. bez ISBN.
- TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: UJAK, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.
- TURECKIOVÁ, M. Podnikové vzdělávání. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 508–513. ISBN 978-80-7367-546-2.
- TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet, 2011. 60 s. ISBN 978-80-904824-3-2.
- VANĚČEK, D. *Elektronické vzdělávání*. Praha: České vysoké učení technické, 2011. 214 s. ISBN 978-80-01-04952-5.
- VETEŠKA, J. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4.
- VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Vydání první. Praha: Portál, 2016a. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, J. ed. *Vzdělávání dospělých 2016 - východiska a inspirace pro teorii a praxi = Adult Education 2016 - bases and inspiration for theory and practice: proceedings of the 6th International Adult Education Conference, 13-14th December 2016, Prague, Czech Republic*. Prague: Česká andragogická společnost, 2017. 377 stran. ISBN 978-80-905460-6-6.
- VETEŠKA, J. ed. *Vzdělávání dospělých 2017 - v době rezonujících společenských změn = Adult Education 2017 - in times of resonant social changes: proceedings of the 7th International Adult Education Conference*. Prague: Česká andragogická společnost, 2018. 296 stran. ISBN 978-80-906894-2-8.

- VETEŠKA, J. ed. *Vzdělávání dospělých 2017 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adulteducation 2018 – iTransformation in the Era of Digitization and Artificial Intelligence*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019. 524 stran. ISBN 978-80-906894-4-2.
- VETEŠKA, J. Koučování a mentoring jako nástroje rozvoje pracovníků v kontextu talent managementu. In: PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (eds.). *Etické kontexty andragogického působení*. Banská Bystrica: Belianum (vydavatelství Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta), 2016b, s. 195–211. ISBN 978-80-557-1166-9.
- VETEŠKA, J., KURSCH, M. Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = AdultEducation 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8th International Adult Education Conference, 11-12th December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019, s. 15-23. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.
- WILDFLOWER, L. *Skrytá historie koučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 205 s. ISBN 978-80-262-0784-9.
- ZOUNEK, J. *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 161 s. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Filozofická fakulta = Opera Universitatis Masarykianae Brunensis. Facultas philosophica, č. 386. ISBN 978-80-210-5123-2.
- ZOUNEK, J. A SUDICKÝ, P. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. xix, 226 s. ISBN 978-80-7357-903-6.
- ZOUNEK, J. et al. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 279 stran. ISBN 978-80-7552-217-7.

Zahraniční zdroje

- BENKO, C. WEISBERG, A. *Mass Career Customization: Aligning the Workplace With Today's Nontraditional Workforce*. Boston: Harvard Business Press, 2013. ISBN 9781422138687.
- BERGER, L., BERGER, D. R. Designing and Assembling the Building Blocks for Organization Excellence: The Talent Management Model. In: BERGER, L., BERGER, D. R., ed. *The Talent Management Handbook: Creating a Sustainable Competitive Advantage by Selecting, Developing, and Promoting the Best People*. USA: McGraw Hill Professional, 2011, 1-12. ISBN 978-007-173905-4.
- CLIFF, B., HIRD, M. A resource-based view of talent management. In: SPARROW, P., SCULLION, H., TARIQUE, I., ed. *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St. Ives: Cambridge University Press, 2014, s. 71–86. ISBN 978-1-1070-3210-1.

- COLLINGS, D. G., SCULLION, H., VAIMAN, V. European perspectives on talent management. *European Journal of International Management*, 2011, 5, 453-462. ISSN 1751-6757.
- COLLINGS, D. G., MELLAHI, K.. Strategic talent management: a review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 2009,(19), 4, 304. ISSN 1053-4822.
- DOH, J., SMITH, R., STUMPF, S., TYMON, W. G. Emerging markets and regional patterns in talent management:the challenge of India and China. In: SPARROW, P., SCULLION, H., TARIQUE, I., ed. *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St.Ives: Cambridge University Press, 2014, 224-253. ISBN 978-1-1070-3210-1.
- DOUGLAS, G., MITRA, A., GUPTA, N., SHAW, J. Are financial incentives related to performance? A meta-analytic review of empirical research. *Journal of Applied Psychology* [online], 1998, 83(5), 777–787. ISSN 1939-1854. DOI:10.1037/0021-9010.83.5.777.
- ELEGBE, J. A. *Talent Management in the Developing World: Adopting a Global Perspective*. Farnham: Gower Publishing, 2010. ISBN 978-1-4094-1813-9.
- GAGNÉ, F. From gifts to talent. The DMTG as a developmental model. In: STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E., ed. *Conceptions of Giftedness*. 2. vyd. New York: Cambridge University Press, 2005, pp. 98-119. ISBN 9780521838412.
- GAGNÉ, F. Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In: HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., SUBOTNIK R., STERNBERG, R., J., eds. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier, 2000, s. 67–81. ISBN 0-08-043796-6.
- HUSELID, M. A., BECKER, B. E. Bridging micro and macro domains: workforce differentiation and strategic human resource management. *Journal of Management* [online], 2011, 37(2), 421–428. ISSN 1557-1211. DOI: 10.1177/01492063103734-00.
- JIANG, K., LEPAK, D. P., HU, J., BAER, J. How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of the mediating mechanism. *Academy of Management Journal*, 2012, 55(6), 1264-1294. ISSN 0001-4273. DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2011.0088>.
- KELLER, J. R., CAPPELLI, P. A supply-chain approach to talent management. In: SPARROW, P., SCULLION, H., TARIQUE, I., ed. *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St.Ives: Cambridge University Press, 2014, s. 117–150. ISBN 978-1-1070-3210-1.
- KNOWLES, M. S., HOLTON, E. F., SWANSON, R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic Adult Education and Human Resource Development*. 6th ed. Burlington: Butterworth-Heinemann, 2005. 378 p. ISBN 978-0-7506-7837-7.
- KURSCH, M., VETEŠKA, J. *Application of New Methods to Efficiently Identify Talented Adults in the Framework of (Large) Companies*. In: SOLIMAN, K. S. (ed.) *Vision 2020: Innovation Management, Development Sustainability, and Competitive Economic Growth*. Proceedings of the 28th International Business

- Information Management Association Conference, 9-10 November 2016, Seville, Spain, 4486–4498. ISBN 978-0-9860419-8-3.
- LINDEN, G, TEECE, D. J. Managing expert talent. In: SPARROW, P., SCULLION, H., TARIQUE, I., ed. *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St.Ives: Cambridge University Press, 2014, pp. 87-116. ISBN 978-1-1070-3210-1.
- MARTIN, G., CERDIN, J. Employer branding and carem theory: new directions for research. In: SPARROW, P., SCULLION, H., TARIQUE, I., ed. *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St.Ives: Cambridge University Press, 2014, pp. 151-176. ISBN 978-1-1070-3210-1.
- MCDONNELL, A., COLLINGS, D. G., BURGESS, J. Asia Pacific perspectives on talent management. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 2012, 50(4), 391-398. ISSN 1038-4111.
- MINBAEVA, D., COLLINGS, D. G. 2013. Seven myth of global talent management. *International Journal of Human Resource Management* [online], 2013, 24(9), 1762–1776 . ISSN 0958-5192. DOI: 10.1080/09585192.2013.777539.
- SCULLION, H., COLLINGS D. G. *Global Talent Management*. Oxon: Taylor & Francis, 2011. ISBN 9780415871709.
- SCULLION, H, COLLINGS, D. G., CALIGIURI, P. Global talent management. *Journal of World Business*, 2010, 45(2), 105-108. ISSN 1090-9516.
- SPARROW, P., FARNDAL, E., SCULLION, H. Globalizing the HR architecture: the challenges facing corporate HQ and international - mobility functions. In: SPARROW, P., SCULLION, H., TARIQUE, I., ed. *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St.Ives: Cambridge University Press, 2014, s. 254–277. ISBN 978-1-1070-3210-1.
- SPARROW, P., SCULLION, H., TARIQUE I. Multiple menses on talent management: definitions and countours on the field. In: SPARROW, P., SCULLION, H., TARIQUE, I., ed. *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St.Ives: Cambridge University Press, 2014, s. 36-70. ISBN 978-1-1070-3210-1.
- TARIQUE, I., SCHULER, R. A typology of talent-management strategies. In: SPARROW, P., SCULLION, H., TARIQUE, I. (ed.) *Strategic Talent Management: Contemporary Issues in International Context*. St.Ives: Cambridge University Press, 2014, s. 177-194. ISBN 978-1-1070-3210-1.
- TIGHT, M. *Key Concepts in Adult Education and Training (Routledge Key Guides)*. 2th ed. 208 p. RoutledgeFalmer, 2003. ISBN 978-0415275798.
- THUNNISSEN, M., BOSELIE, P., FRUYTIER, B. A review of talent management: ‘infancy or adolescence?’. *International Journal of Human Resource Management*, 2013, 24(9), 1744–1761. ISSN 0958-5192. DOI:10.1080/09585192.2013.777543.
- VAIMAN, V., COLLINGS, D. G. Talent management: advancing the field. *International Journal of Human Resource Management* [online], 2013, 24(9), 1737–1743. ISSN 0958-5192. DOI: doi:10.1080/09585192.2013.777544.

- VAIMAN, V., SCULLION, H., COLLINGS, D. Talent management decision making. *Management Decision*, 2012, 50(5), 925–941. ISSN 0025-1747.
- VANCE, CH. M., VAIMAN V. Smart talent management: on the powerful amalgamation of talent management and knowledge management. In: VAIMAN, V., VANCE, CH., M., ed. *Smart Talent Management: Building Knowledge Assets for Competitive Advantage*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2008, pp. 1-18. ISBN 978-1-8472-0513-1.
- VENKATESWARAN, N. Strategies for Adopting Talent Management Issues in Software Companies. *International Journal of Management, Economics and Social Sciences*, 2012, roč. 1, č. 2, s. 33–41. ISSN 2304-1366.
- VETEŠKA, J., KURSCH, M. The research on the efficiency of the methods of talent management with in organizations. *New Educational Review*, vol 52, Issue 2, 2018, p. 28-42. ISSN 1732-6729. DOI: 10.15804/tner.2018.52.2.02.
- ZEMAN, A., KELLY, A., SCHWEYER, A. Talent Management Leadership in Government. In: BERGER, L., BERGER, D. R., ed. *The Talent Management Handbook: Creating a Sustainable Competitive Advantage by Selecting, Developing, and Promoting the Best People*. USA: McGraw Hill Professional, 2011, s. 545-551. ISBN 978-007-173905-4.

Internetové zdroje

- Český statistický úřad. Dostupné online na [www](http://www.czso.cz). Dostupné online na <https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace-ciselniky>.
- Další vzdělávání. Dostupné online na <http://www.dvmonitor.cz>.
- High-tech sektor. Dostupné online na https://www.czso.cz/csu/czso/high_tech_sektor.
- Investice do rozvoje vzdělání. Dostupné online na <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Investice+do+rozvoje+vzd%C4%9B1%C3%A1n%C3%AD>.
- Rozdíl mezi koučinkem a mentoringem. Dostupné online na <http://www.billancpartners.cz/koucing-vs-mentoring>.

Seznam zkratk

ČR	Česká republika
DV	další vzdělávání
DVP	další profesní vzdělávání
CŽV	celoživotní vzdělávání/učení
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
ICT	informační a komunikační technologie
OSVČ	osoba samostatně výdělečně činná
TM	talent management
TM-2	vzdělávací program – talent management

Seznam tabulek, obrázků a grafů

Tab. 1: Účast dospělé populace na vzdělávání v posledních 4 týdnech – mezinárodní srovnání	12
Tab. 2: Podíl vzdělávajících podniků – mezinárodní srovnání	13
Tab. 3: Nejčastěji používané metody pro práci s talentovanými pracovníky	65
Tab. 4: Malé a střední podniky dle kritérií	67
Tab. 5: Přehled statistických odlišností mezi sledovanými skupinami	79
Tab. 6: ANOVA Table – analýza rozptylů	80
Obr. 1: Rozdíl mezi koučinkem a mentoringem	54
Obr. 2: Faktory a metody ovlivňující rozvoj zaměstnanců	59
Obr. 3: Komplexní proces talent managementu	61
Obr. 4: Postavení talent managementu v rámci společenských věd	64
Graf 1: Respondenti podle věku	72
Graf 2: Respondenti podle pohlaví	72
Graf 3: Délka práce v dané organizaci	73
Graf 4: Účast pracovníků na dalším vzdělávání	73
Graf 5: Účast pracovníků na dalším profesním vzdělávání	74
Graf 6: Účast pracovníků na dalším profesním vzdělávání – samofinancování	74
Graf 7: Účast pracovníků na dalším profesním vzdělávání – financování zaměstnavatelem	75
Graf 8: Frekvence účasti na dalším profesním vzdělávání	76
Graf 9: Frekvence účasti na dalším profesním vzdělávání	75
Graf 10: Délka účasti na dalším profesním vzdělávání	76
Graf 11: Délka účasti na dalším profesním vzdělávání ve volném čase	77
Graf 12: Využití metod rozvoje a vzdělávání pracovníků	78
Graf 13: Využití metod rozvoje a vzdělávání pracovníků v rámci talent managementu	79

Přílohy

Dotazník

Žádám Vás o spolupráci při vyplnění tohoto dotazníku, jehož vyplnění nezabere více než 15 minut. Dotazník bude vyhodnocen anonymně a získané údaje budou použity pouze pro studijní/vědecké účely. Vedení organizace s realizací tohoto výzkumného šetření souhlasí.

Instrukce k vyplnění dotazníku:

Prosím, zakroužkujte nebo zaškrtněte jednu z nabízených možností. V případě, kde je možností více, můžete zaškrtnout odpovědi více. U odpovědí, kde je třeba uvést pořadí, prosím, postupujte dle instrukce u konkrétní otázky.

Sledované/relevantní období je kalendářní rok 2018.

Věk: do25 26-35 36-45 46-55 55 a více

Pohlaví: muž žena

Nejvyšší dosažené vzdělání:

SŠ – vyučen SŠ – maturita VOŠ VŠ – bakalářské VŠ – magisterské VŠ –
doktorské

Níže uvedené otázky

1. Jak dlouho pracujete v organizaci:

do 3 let 4 až 9 10 až 15 let 16 až 20 let 21 let a více

2a. Účastníte se dalšího vzdělávání²¹:

ANO NE

2b. Účastníte se dalšího profesního vzdělávání²²:

ANO NE

3a. Účastníte se dalšího profesního vzdělávání, které si zajišťujete a financujete sami?

NE ANO →

²¹ Myšleno zájmového, občanského či jiného, které je realizováno ve volném čase.

²² Myšleno vzdělávacích programů či rozvojových programů souvisejících s profesí.

4a. Jak často? 1x ročně 2x ročně 3x ročně 4x ročně
 častěji

3b. Účastníte se dalšího profesního vzdělávání organizované vaším zaměstnavatelem?

NE ANO →

4b. Jak často? 1x ročně 2x ročně 3x ročně 4x ročně
 častěji

5. Kolik dnů v průběhu jednoho kalendářního roku věnujete v rámci pracovní doby dalšímu profesnímu vzdělávání?

žádný 1 až 3 4 až 6 7 až 10 10 a více

6. Kolik dnů v rámci jednoho kalendářního roku věnujete v rámci svého volného času dalšímu profesnímu vzdělávání?

žádný 1 až 3 4 až 6 7 až 10 10 a více

7. Kolik dnů v průběhu jednoho kalendářního roku věnujete ve svém volném čase svému rozvoji, tj. vzdělávání a učení se?

žádný 1 až 3 4 až 6 7 až 10 10 a více

8. Jaké metody vzdělávání a rozvoje v rámci realizace dalšího profesního vzdělávání preferujete? Můžete vybrat z následujícího výčtu dle významnosti (1 – nejvíce, 5 – nejméně):

koučování	<input type="checkbox"/>	outdoor training	<input type="checkbox"/>
mentorování	<input type="checkbox"/>	brainstorming, AC/DC	<input type="checkbox"/>
rotace práce	<input type="checkbox"/>	counseling	<input type="checkbox"/>
stáž – domácí	<input type="checkbox"/>	rotace práce	<input type="checkbox"/>
stáž – zahraniční	<input type="checkbox"/>	exkurze – domácí	<input type="checkbox"/>
stínování	<input type="checkbox"/>	exkurze – zahraniční	<input type="checkbox"/>
instruktáž, demonstrování	<input type="checkbox"/>	open space technology	<input type="checkbox"/>
konzultace, mikroporada	<input type="checkbox"/>	webinář, on-line vzdělávání	<input type="checkbox"/>
hraní rolí/manažerské hry	<input type="checkbox"/>	přednáška, výklad	<input type="checkbox"/>
workshop	<input type="checkbox"/>	řízená diskuze	<input type="checkbox"/>

9. Myslíte si, že vzdělávání a rozvoj přispívá k vašemu profesnímu a osobnímu růstu?

spíše ano rozhodně ano nevím²³ spíše ne rozhodně ne

10. Myslíte si, že vzdělávání a rozvoj v rámci dalšího profesního vzdělávání přispívá k získávání a rozvíjení vašich profesních kompetencí?

²³ Případně: nemohu posoudit.

spíše ano rozhodně ano nevím spíše ne rozhodně ne

11. Myslíte si, že vzdělávání a rozvoj přispívá k efektivitě a konkurenceschopnosti vaší organizace?

spíše ano rozhodně ano nevím spíše ne rozhodně ne

12. Myslíte si, že vaší organizaci organizované/realizované vzdělávání a rozvoj jsou v souladu s kariérním řádem, plánem rozvoje organizace a dalšími vnitřními předpisy?

spíše ano rozhodně ano nevím spíše ne rozhodně ne

13. Jsou získané dovednosti a nové znalosti využitelné ve vaší firemní praxi?

spíše ano rozhodně ano nevím spíše ne rozhodně ne

14. Jsou získané dovednosti a nové znalosti využitelné ve vašem osobním životě?

spíše ano rozhodně ano nevím spíše ne rozhodně ne

15. Považujete organizací nastavení systém hodnocení pracovníků – kariérní řád za efektivní?

spíše ano rozhodně ano nevím spíše ne rozhodně ne

16. Byl jste zařazen do *Talent programu organizace*?

ANO NE

17. Účastníte se hodnocení zaměstnanců?

ANO NE

18. Je na základě tohoto hodnocení sestaven váš osobní/individuální plán vzdělávání a rozvoje na další období?

spíše ano rozhodně ano nevím spíše ne rozhodně ne