

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Kristýna Rauchová

**Využívání aktuálních didaktických metod ve vzdělávání zaměstnanců v
organizacích**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2020

Vedoucí práce:

PhDr. Jan Gruber, Ph.D.

Prohlašuji, že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych vyjádřit poděkování PhDr. Janu Gruberovi, Ph.D. za vedení mé práce a za velmi užitečné rady a doporučení. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Tomáši Langerovi za jeho čas a ochotu vynaloženou na konzultaci této práce.

ABSTRAKT

Cílem práce je analýza aplikace aktuálních didaktických metod vzdělávání zaměstnanců v organizacích. Hlavním východiskem práce pro teoretickou část je literatura zaměřující se na aktuální didaktické metody, pro empirické šetření je to zúčastněné pozorování a porovnání teoretických východisek Design Sprint metody v komparaci s reálným využitím těchto východisek v praxi. Nejprve je práce zaměřena na charakteristiku vzdělávání zaměstnanců, vzdělávací cíle a formy. Následně je věnována pozornost jednotlivým aktuálním didaktickým metodám. Poté pomocí zúčastněného pozorování bylo zjištěno, jakým způsobem se využívá Design Sprint při vzdělávání zaměstnanců v organizacích a zdali v praxi dochází k modifikaci této metody.

KLÍČOVÁ SLOVA

lektor, vzdělávání v organizacích, trendy ve vzdělávání dospělých, vzdělávání dospělých, organizace, metody vzdělávání dospělých, gamifikace, design sprint, zážitkové učení

ABSTRACT

This thesis aims to analyse the application of current didactic methods to staff education. The main point of departure for its theoretical section have been several studies treating current didactic methods; the empirical research rests on monitoring and comparison and contrasting of the theory posited by the Design Sprint method with its use in practice. First, the aims and formats of staff education are defined. Next, individual didactic methods are outlined. Eventually, we look at how Design Sprint methods are adjusted in real-life scenarios, by monitoring staff education in an organisation.

KEYWORDS

lector, corporate learning, trends in adult education learning, adult education learning, organization, adult education methods, gamification, design sprint, experience education

Obsah

0	ÚVOD	7
1	VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACÍCH.....	9
1.1	CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACÍCH.....	10
1.2	FORMY VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACÍCH.....	11
2	METODY VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACÍCH.....	13
2.1	METODY VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACI	13
2.2	METODY VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ MIMO ORGANIZACI	15
2.3	MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V ORGANIZACI.....	18
2.3.1	Dělení podle přístupu organizace ke vzdělávání	18
2.3.2	Dělení podle organizačních podmínek	19
2.3.3	Dělení podle Zdeňka Palána	19
2.3.4	Dělení podle Michaela Armstronga	20
2.3.5	Dělení podle Josefa Koubka	21
3	TRENDY VE VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACÍCH	22
3.1	E-LEARNING	23
3.2	MENTORING	26
3.3	ZÁŽITKOVÉ UČENÍ.....	30
3.4	DESIGN SPRINT	36
4	EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ: VYUŽÍVÁNÍ A MODIFIKACE METODY DESIGN SPRINT VE FIRMĚ VODAFONE	44
4.1	METODIKA ŠETŘENÍ	44
4.2	MÍSTO KONÁNÍ	46
4.3	CÍLE ŠETŘENÍ	48
4.4	VÝBĚR TALENTOVÉHO PROGRAMU	48
4.5	KAZUISTIKA	49
4.6	ANALÝZA PRVKŮ DESIGN SPRINTU V PŘEDMĚTNÉM WORKSHOPU.....	52
4.7	ZÁVĚR PŘÍPADOVÉ STUDIE	56
5	ZÁVĚR	60
6	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	62

0 Úvod

Tématem bakalářské práce je využívání aktuálních didaktických metod v organizačním vzdělávání. Vzdělávání v organizacích by mělo být nedílnou součástí každé organizační strategie. Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců nejenže poskytuje kvalifikaci jednotlivým zaměstnancům pro výkon práce, ale zároveň pomáhá v budování a udržování firemní kultury. Cílem vzdělávání v organizacích jsou tedy kvalifikovanější pracovníci, kteří jsou v rámci svého pracovního výkonu schopni dosahovat například větší flexibility. Společně s vyšší kvalifikací dochází ke zvýšení oddanosti zaměstnanců, což s nastupujícími generacemi Y a Z může mít pozitivní dopad na menší fluktuaci zaměstnanců. Současně s těmito faktory je možné nastavit vzdělávací proces v organizacích tak, aby se zvýšil výkon nejen jednotlivců, ale i celé organizace. Kromě vyššího výkonu má vzdělávání dopad i na zkvalitnění poskytovaných služeb zákazníkům.

Metody vzdělávání jsou prostředkem, jakým lze vzdělání v organizacích zajistit. Pokud tedy organizace zvolí vhodnou metodu vzdělávání, zvýší šance na úspěšný průběh vzdělávacího procesu, což může vést k vyššímu výkonu celé organizace, jak je již zmíněno výše. Se stále vyvíjející se digitalizací a nástupem mladších generací na trh práce se začaly proměňovat i metody vzdělávání tak, aby byly efektivnější a atraktivnější. Vybraným aktuálním metodám a jejich případným modifikacím se budu věnovat v této bakalářské práci.

Tato bakalářská práce si klade za cíl zanalyzovat využití metody Design Sprint jakožto vzdělávací a rozvojové aktivity.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se věnuje vzdělávání a rozvoji zaměstnanců v organizacích. V této kapitole bude vzdělávání a rozvoj zaměstnanců zasazen do kontextu potřeb organizace. Pro úspěšný proces vzdělávání je nutné správně definovat cíle a sladit cíle vzdělávání s potřebami a strategií organizace. Zaměřuje se tedy na cíle vzdělávání, způsob stanovování cílů a na formy vzdělávání.

Druhá kapitola se věnuje metodám vzdělávání zaměstnanců v organizacích, mimo organizaci a dalším možnostem vzdělávání zaměstnanců. Tyto možnosti jsou rozděleny podle přístupu organizace ke vzdělávání, organizačních podmínek a několika uznávaných autorů, jimiž jsou

Palán, Armstrong a Koubek. Dělení podle autorů zde bylo zařazeno především proto, že se prolíná i do trendů ve vzdělávání.

Třetí kapitola se věnuje již zmíněným trendům ve vzdělávání. Trend je v této bakalářské práci chápán jako současné směřování vývoje vzdělávání, a proto jsou vybrané metody pojaty jako aktuální neboli současné trendy. Do trendů byly vybrány e-learning, mentoring, zážitkové učení a Design Sprint. Metoda e-learningu a její vývoj je ukázkou neustále se rozvíjejícího technického pokroku, který v organizacích lze pozorovat, například skrze digitalizaci vzdělávacího obsahu. Kvůli potřebě digitalizace obsahu vzdělávání je metoda e-learningu stále aktuální. Mentoring je dlouhodobě oblíbená metoda vzdělávání v organizacích, v posledních letech se pracuje s formou tzv. obráceného mentoringu, který může organizaci pomoci v překonávání mezigeneračních rozdílů v organizacích. Právě díky již zmíněné digitalizaci se v této problematice práce i přístup mezigeneračně velmi odlišuje, lze tedy předpokládat, že metoda obráceného mentoringu bude stále aktuálnější. Díky snaze o digitalizaci je zážitkové učení a jeho metody v organizacích stále hojně využíváno. V podkapitole věnující se právě zážitkovému učení je vysvětlen i Kolbův cyklus učení, který odhaluje proces vzdělávání a jeho klíčové součásti. Poslední aktuální metodou, jež je v této práci bude věnován prostor, je Design Sprint. Jedná se o metodu, která se na trhu vyskytuje v posledním desetiletí a která nalézá své základy v agilním způsobu organizace práce. V organizacích se setkáváme se snahou o nahrazení tzv. vodopádového způsobu práce agilním způsobem práce. Proto metoda Design Sprint byla zařazena mezi aktuální metody vzdělávání.

Čtvrtá kapitola se věnuje již samotnému empirickému šetření, které se zaměřuje na analýzu metody Design Sprint, její využití a případnou modifikaci ve vybrané organizaci. Analýza metody bude probíhat zúčastněným pozorováním workshopu týkajícího se tohoto tématu.

Za hlavní autory, kteří se věnují aktuálním metodám, můžeme jmenovat Jaka Knappa, který se svým týmem popsal metodu Design Sprint v odborné literatuře z roku 2017. Mentoringu se v českém prostředí věnuje trojice autorů Petrášová, Prausová, Štěpánek, kteří ji důkladně popisují v publikaci z roku 2014. V zahraničí aktuální metodu obráceného mentoringu zpracovává například dvojice Jordan a Sorell. Jako dalšího autora věnujícího se aktuálním metodám mohu uvést Atkinsona, který zpracovává téma e-learningu v publikaci z roku 2012.

1 Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizacích

V první kapitole bude představeno několik způsobů, jakými lze pohlížet na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v organizacích. Následně jsou přiblíženy cíle vzdělávání zaměstnanců. Závěr této kapitoly je věnován formám vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích.

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců je definován jako: „*Proces získávání a rozvíjení znalostí, dovedností, schopností, chování a postojů s využitím nabízejících se příležitostí ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců.*“ (Armstrong, 2015, s. 341).

Pro Beneše (2014, s. 16) vzdělávání představuje možnost „*předávání znalostí, dovedností a rozvoj schopností*“. Výsledkem vzdělávání je vzdělání, které „*není přenositelné a je vnitřní kvalitou osobnosti*“.

Dvořáková a kol. (2007, s. 286) charakterizuje vzdělávání v organizacích jako: „*Soubor cílených, vědomých a plánovaných činností a opatření, které jsou orientovány na získávání znalostí, dovedností a schopností (pracovních způsobilostí) a osvojení si žádoucího pracovního jednání zaměstnanci organizace.*“

Vzdělávání je současně procesem, při kterém jedinec utváří svou osobnost, individualizuje společenské vědomí (Palán, Langer, 2008, s. 40).

Vzdělávání lze chápat jako organizované a systematické učení se. Vzdělávání na rozdíl od učení se má vždy jasně stanovený začátek a konec (Hroník, 2007, s. 31).

Se vzděláváním a rozvojem zaměstnanců úzce souvisí také strategické vzdělávání a rozvoj, to lze definovat jako: „*Přístup, který napomáhá tomu, aby se lidé vzdělávali a rozvíjeli, zabývá se tím, jak dosahovat strategických cílů organizace s využitím lidských zdrojů. Zaměřuje se na vytváření konzistentního a komplexního rámce pro vzdělávání a rozvíjení lidí prostřednictvím vytváření kultury učení a vytváření strategie učení se v organizaci a strategie individuálního vzdělávání.*“ (Armstrong, 2015, s. 341).

„Strategie vzdělávání a rozvoje vyjadřuje záměry organizace týkající se aktivit v oblasti vzdělávání a rozvoje slouží jako návod k plánování a uskutečňování těchto aktivit.“ (Armstrong, 2015, s. 341).

Kultura učení má budovat v manažerech i zaměstnancích sounáležitost k organizaci, díky této kultuře by měli vzdělávání chápat jako základní proces organizace, na kterém se dobrovolně podílejí. Strategie učení v organizaci se věnuje tématu efektivity organizace skrze rozvíjení potřebných znalostí, metod a postupů. Strategie individuálního vzdělávání reflektuje vzdělávací potřeby jednotlivců v organizaci zároveň se musí jednat o schopnosti potřebné k dosahování cílů organizace (Armstrong, 2015, s. 341).

1.1 Cíle vzdělávání zaměstnanců v organizacích

Naplňování cílů a rozvoje zaměstnanců vychází ze strategie organizace. To, jakým směrem se bude jednotlivá organizace ubírat, záleží na její strategii vzdělávání. V odborné literatuře se můžeme setkat s velice podobnými definicemi. Podle Průchy a Vetešky (2012, s. 55) se jedná o *„základní didaktickou kategorii vymezující edukační záměry při vzdělávání dospělých a postupy pro jeho dosahování“*. Cíle vzdělávání zaměstnanců v organizacích se často stanovují dle metody SMART, jedná se o akronym, který v každém písmenu určuje vlastnost cílů. Cíle by tedy podle tohoto akronymu měly být konkrétní (specific), měřitelné (measurable), dosažitelné (achievable), realistické (realistic) a termínované (time-bound), (Bartoňková, 2010, s. 110).

Langer (2016, s. 40) rozděluje vzdělávací cíle do tří kategorií; **kognitivní** neboli poznávací, týkající se vědomostí, intelektuálních dovedností, tj. znalostí; **psychomotorické** neboli výcvikové, týkající se například manipulace s předměty, zaměřují se na oblast dovedností; do třetí kategorie patří cíle **afektivní** (hodnotové, emoční), týkající se oblasti postojů.

Cíle by samy o sobě měly splňovat i určité vlastnosti. Podle Langer (2016, s. 40–41) by měly být cíle komplexní, konzistentní (jednotlivé cíle by se navzájem neměly vylučovat), kontrolovatelné a přiměřené.

Armstrong (2015, s. 338–339) uvádí, že pokud je vzdělávání v organizaci podporováno, dochází ke zvýšení výkonu nejen jednotlivce, ale i týmu, případně celé organizace.

Zaměstnancům je umožněn kariérní postup a v obecném měřítku tento postup jednotlivců pro organizaci zajišťuje vyšší kvalifikaci, zároveň vyšší kvalifikační úrovně dosahují linií manažeri. Zaměstnanci jsou v rámci pracovního výkonu schopni dosahovat větší flexibility. Společně s těmito faktory dochází ke zvýšení oddanosti zaměstnanců. V obecné rovině dochází k podpoře kultury a zkvalitnění poskytovaných služeb zákazníkům.

Hlavním cílem vzdělávání a rozvoje pracovníků je zajištění způsobilosti pracovníků k výkonu práce, pomocí vzdělávání dosažení stanovených cílů organizace a snaha o zmírnění nepoměru požadavků na pracovním místě vs. dosažené kvalifikace zaměstnance (Koubek, 2007, s. 257).

1.2 Formy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích

Formy vzdělávání lze chápat jako organizovaný rámec výuky, styl řízení a organizaci vzdělávacího procesu (Langer, 2016, s. 146). Výběr formy vzdělávání závisí na několika faktorech, může se jednat o vyhrazený čas pro vzdělávání, počet posluchačů či o způsob zapojení účastníků do vzdělávání (Veteška a kol., 2011, s. 90).

Dle délky trvání se může jednat o formu jednorázovou, či opakovanou, krátkodobou (trvajících několik dní či maximálně týdnů), nebo dlouhodobou (přesahující časový rámec jednoho měsíce). Podle prostředí se jedná o pořádání výuky na pracovišti (on the job), mimo pracoviště (off the job), ve speciálně upravených místnostech, doma a ve virtuálním prostředí (digitální vzdělávání). Podle počtu účastníků se jedná o hromadné vzdělávání (více než 20 účastníků), skupinové (ideálně maximálně 12 účastníků) a individuální (buď ve formě jeden na jednoho, anebo maximálně jeden lektor na tři účastníky), (Langer, 2016, s. 147).

Dalším způsobem, jak kategorizovat vzdělávání, je forma interakce mezi účastníkem a lektorem. Rozlišujeme prezenční (přímou) formu, jedná se o způsob, kdy se účastník s lektorem setkává tváří v tvář (face to face), dalším způsobem je forma distanční, jedná se o formu, při níž si účastník volí sám, kdy, kde a v jakém tempu se bude vzdělávat. Vzdělávání distanční formou probíhá např. skrze audioknihy, online vzdělávací programy či skrze zařízení s přístupem na internet (mobilní telefon, tablet, počítač). Kombinovaná forma vzdělávání spojuje formu prezenční a distanční, jiným označením pro tuto formu je blended learning nebo b-learning, prezenční setkání v tomto případě slouží spíše ke konzultacím, nikoliv k výkladu.

Posledním způsobem vzdělávání je sebevzdělávání neboli autodidaxe, celý průběh vzdělávání závisí na účastníkovi, sám si zvolí téma, zdroje i tempo vzdělávání (Langer, 2016, s. 147).

Ačkoliv se mnoho autorů shoduje na výkladu forem vzdělávání, najdeme mezi odborníky i případy, kdy do forem vzdělávání zařazují i to, co by jiní autoři nazvali již metodami. Jedná se například o Plamínka (2010, s. 40–41), ten do forem vzdělávání zařazuje školení, trénink, konzultaci, koučování, učení z výkonu vzdělavatele a učení z vlastního výkonu.

2 Metody vzdělávání v organizacích

V této kapitole budou specifikovány metody vzdělávání v organizacích, které jsou pro tuto práci klíčové. Nejprve je představeno jejich dělení na základě několika autorů, jimiž jsou například Průcha, Palán či Bartoňková, viz níže. Následně jsou představeny jednotlivé metody. Kapitola je zakončena stručným popisem jednotlivých dělení, který navazuje a prolíná se přímo s trendy vzdělávání v organizacích, kterým se věnuje navazující kapitola.

V didaktice jsou metody vnímány jako soubor přístupů, které pomáhají vzdělavateli při tvorbě obsahu, a formy vzdělávání (Průcha, Veteška, 2012, s. 172). Díky využití metod se naváže cíl s obsahem vzdělávání a vzniká změna ve vědomostech, dovednostech nebo postojích. Účinnost vybrané metody se prokáže korelací mezi původním cílem a závěrečnými výsledky (Skalková, 2007, s. 182–183).

Metody lze dělit na základě různorodých hledisek. Palán (2002, s. 118) rozděluje metody podle interakce na frontální, skupinové a individuální, další možností dělení uvádí rozdělení metod na monologické, dialogické, problémové a praktické. Barták (2015, s. 61–74) do metod zařazuje i aktivizační metody, věnuje se rozdělení na základě zdroje poznání či metody argumentace, zprostředkování, autodidaxe nebo jejich kombinaci.

Bartoňková (2010, s. 152) rozděluje metody podle přístupu, vztahu k praxi účastníka, míry účastníkovy participace na procesu vzdělávání, zvolené formy podpory účastníka nebo na základě místa vzdělávání.

Plamínek (2010, s. 110) se naopak věnuje čtyřem základním tréninkovým metodám, jedná se o prezentaci, diskusi, řešení modelových situací a řešení reálných situací. Mimo tato rozdělení se můžeme u Koubka (2007, s. 265–266) setkat s rozdělením na vzdělávání na pracovišti (on the job) a mimo pracoviště (off the job). Vzhledem k relevantnosti této práce bude využito rozdělení právě podle Koubka.

2.1 Metody vzdělávání zaměstnanců v organizaci

Nejefektivnějším způsobem, kterým lze vzdělávat zaměstnance, je využít metod vzdělávání v organizaci. Právě toto vzdělávání má velký dopad na výkon práce, mluvíme o praktických

přístupech, a právě tyto přístupy jsou považovány za účinnější ve srovnání s teoretickými přístupy (Cunningham, Dawes, Bennett, 2004, s. 3, 12).

Mezi nejčastěji používané metody řadí Koubek (2007, s. 269) instruktáž, koučování, konzultování, asistování, pověření úkolem, rotace práce, pracovní porady a mentoring. Faktor, který spojuje všechny výše zmíněné metody, je potřeba partnerského vztahu mezi vzdělavatelem a vzdělávaným.

Instruktáž je nejsnazší metoda pro rozvoj a vzdělání nového pracovníka (Langer, 2016, s. 186). Charakterizuje ji využití jednorázového zácviku a za pomoci pozorování a napodobování si vzdělávaný nový postup v průběhu instruktáže osvojí (Koubek, 2007, s. 267).

Koučink využívá oproti instruktáži možnost dlouhodobé spolupráce, kouč směřuje koučovaného k domluvenému cíli (Koubek, 2007, s. 267). Pro proces koučování, tak aby probíhal efektivně a podle pravidel, je nutné klást nenávodné otázky v rozhovoru, kdy koučovaný si musí k odpovědi dojít sám bez návodné pomoci kouče, často se v koučinku využívá model GROW (Tureckiová, 2004, s. 103). GROW je akronymem pro anglické výrazy GOAL neboli cíl, REALITY neboli skutečný stav, OPTIONS neboli možnosti a WAY FORWARD v češtině překládaný např. jako další kroky. Kouč postupně provádí koučovaného za pomoci vhodných nicméně nezavádějících otázek jednotlivými stadii, ke kterým by se v ideálním případě mělo postupovat chronologicky. První stadium GOAL je klíčové, pomáhá koučovanému si vydefinovat cíl, kterému se budou po dobu koučinku s koučem věnovat. V druhém stadiu REALITY je koučovaný veden k mapování současné situace. Po důkladném zmapování současného stavu přichází na řadu třetí stadium OPTIONS. V tomto stadiu je potřeba rozkrýt několik možností řešení, které jsou pro koučovaného proveditelné. Aby se předešlo sugesci ze strany kouče, je třeba pokládat otevřené otázky. V posledním stadiu WAY FORWARD v literatuře někdy také označované jako WRAP-UP se kouč s koučovaným dohodnou na jasně vydefinovaných krocích, podle kterých bude koučovaný v budoucnu postupovat. O tomto seznamu kroků se v literatuře mluví jako o tzv. akčním plánu (Passmore, 2010, s. 61–64). Kladení vhodných otázek se označuje jako sokratovská metoda. Koučování může být vnímáno jako samostatná metoda, ale lze se setkat i s koučovacím přístupem ke vzdělávání (Langer, 2016, s. 187–188). Tento přístup lze využít i v mentoringu jako jeden z nástrojů, jak dovést mentorovaného k cíli. Hlavní rozdíl mezi koučinkem a mentoringem je v přístupu vzdělavatele. Kouč není odborníkem v oblasti, ve které se specializuje koučovaný,

pouze ho volbou správných otázek vede k cíli, naproti tomu mentor je uznávaná osoba v oboru, ve kterém mentee pracuje a předpokládá se, že mentor bude sdílet osobní zkušenosti, a tudíž je jeho přístup na rozdíl od kouče návodný.

Konzultace funguje na principu vzájemného diskutování a ovlivňování. Podstatou této metody je zpětná vazba a reciproční vztah mezi zapojenými zaměstnanci. Jedná se o metodu, ve které nemusí figurovat pouze dvě osoby. Je to však metoda velmi časově náročná pro všechny zapojené (Koubek, 2007, s. 28). Často se jedná o jednorázovou aktivitu (Tureckiová, 2004, s. 104). Díky neformálnímu způsobu učení je tato metoda považována za vysoce efektivní (Langer, 2016, s. 189).

Asistování je metoda využívaná převážně v manuálních profesích a ke vzdělávání specialistů, vzdělávaný se učí pozorováním pracovní činnosti a časem přechází do fáze pověření úkolem (Koubek, 2007, s. 268). Někdy se tato metoda může nazývat stínování neboli shadowing, jedná se o dlouhodobý způsob vzdělávání zaměstnanců (Tureckiová, 2004, s. 104). Při asistování dochází ke spolupráci mezi účastníkem a zkušeným pracovníkem. Vzdělavatel této konkrétní metody by měl mít velmi dobré jak odborné, tak metodické schopnosti (Langer, 2016, s. 186–187).

Rotace práce umožňuje zaměstnancům získat komplexnější přehled o dění a úkonech v jednotlivých odděleních organizace (Koubek, 2007, s. 268). Lze ji označit i anglickým názvem cross training, pracovník má možnost si při rotaci práce vyzkoušet různé pracovní úkony z různých oddělení. Má vést k větší flexibilitě zaměstnanců a zároveň jim má pomoci lépe pochopit fungování většího celku organizace (Langer, 2016, s. 187).

2.2 Metody vzdělávání zaměstnanců mimo organizaci

Podle Koubka (2007, s. 270–273) se do metod vzdělávání mimo organizaci (tzv. off the job) řadí metody, které probíhají v podobě hromadných vzdělávacích akcí. Koubek mezi ně řadí přednášku, přednášku s diskusí, demonstrování, případové studie, workshopy, brainstorming, simulace, hraní rolí, assessment centre, team building, development centre, outdoor a e-learning.

Přednáška je metoda, která je vhodná pro předávání velkého množství informací účastníkům bez potřeby jejich přílišné interakce a nevyžaduje zpětnou vazbu. Při přednášce zastává účastník převážně pasivní roli, a naopak vzdělavatel musí být velmi aktivní. Obecně se jedná o metodu relativně levnou a nenáročnou co do prostor i vybavení (Langer, 2016, s. 156).

Seminář je ve své podstatě velmi podobný přednášce. Jediný rozdíl je, že více zapojuje účastníky do výuky. Seminář se věnuje jednomu hlavnímu tématu a účastníky zapojuje do vzdělávacího procesu přípravou referátu a následným přednesem (Langer, 2016, s. 159). Výhodou semináře kromě většího zapojení účastníků bývá okamžitá zpětná vazba a podpora rozvoje myšlenek (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 113).

Demonstrování je metoda, při které lektor účastníkům názorně předvádí pracovní postup (Langer, 2016, s. 185). Při této metodě je kladen důraz na praktické využití znalostí a dovedností za pomoci nejen výstupu lektora, ale také použitím audiovizuální techniky či počítače (Koubek, 2007, s. 270).

Workshopy jsou využívány k řešení praktického úkolu či problému za pomoci synergického efektu, který docílí vyšší kvality řešení za pomoci působení několika prvků najednou. Při workshopu se využívá několika vzdělávacích aktivit k dosažení řešení problému. Výstupem workshopu by měl být dokument či produkt, na kterém se účastníci shodnou (Langer, s. 160–161). Jedná se o efektivní leč časově nenáročnou aktivitu, která pomáhá vyřešit problémy napříč mnohými obory i tématy. Formát workshopu může být v organizacích využíván k nastolení změny ve stávajících systémech, ale zároveň může sloužit jako nástroj pro rozvoj zaměstnanců v rámci zlepšování jejich profesních dovedností. Podle potřeby lze workshop snadno upravit, aby splňoval potřeby a požadavky vzhledem k danému cíli (Brooks-Harris, Stock-Ward, 1999, s. 1–3).

Brainstorming je metoda, která pracuje s kreativitou všech zúčastněných, cílem je získat maximum nápadů k řešení vybraného problému. V ideálním případě se tohoto setkání za účelem brainstormingu neúčastní více než 12 účastníků společně s moderátorem i zapisovatelem. Brainstorming má svá pravidla, mezi která patří zákaz kritiky jakéhokoliv nápadu, kvantita převažující nad kvalitou, vzájemná inspirace či rovnost účastníků. Výsledkem metody je analýza vzniklých nápadů a vyhodnocení nápadů z hlediska okamžitého využití včetně těch, které potřebují k uplatnění další úpravu (Langer, 2016, s. 176–177).

Simulace se zaměřuje na rozvoj praxe v navrhování a modelování komplexního řešení určité situace. Během této metody si účastníci mimo jiné osvojují schopnosti vyjednávání a rozhodování (Koubek, 2007, s. 271).

Hraní rolí slouží k vyzkoušení reálných situací z praxe v bezpečném výukovém prostředí. Účastníci jsou do vzdělávání aktivně zapojeni po celou dobu prostřednictvím zastávání některé z rolí. Můžeme se setkat i s použitím videa, na jehož základě se poté vyhodnocují jednotlivé kroky aktérů a dochází k posilování vhodných vzorců chování a potlačování těch méně vhodných (Langer, 2016, s. 180). Vzhledem k bezpečnému prostředí, ve kterém se hraní rolí odehrává, je zde prostor i pro vyzkoušení méně příjemných situací a zlepšení reakce vzhledem ke stresové situaci (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 114).

Development centre slouží jako nástroj, při kterém dochází k hodnocení potenciálu zaměstnanců v porovnání s požadavky firmy. Jedná se o metodu, která se zaměřuje na rozvoj jedinců, na základě výstupů z DC je možné stanovit možnosti dalšího rozvoje. Velkou výhodou Development centra je vysoká motivace ze strany zaměstnanců ovlivněná možností efektivního zacílení vzdělávacích a rozvojových aktivit. V průběhu jsou účastníci posuzováni na základě přístupu řešení k zadaným úkolům prostřednictvím psychodiagnostických nástrojů. Výstupem je osobnostní profil zaměstnance s možností jeho rozvojového potenciálu (Langer, 2016, s. 183).

Outdoor training umožňuje zaměstnancům se vzdělávat mimo pracoviště, často v přírodě, tělocvičně či ve speciálně vybavené místnosti. Tato metoda mimo rozvíjení zaměstnanců jakožto jednotlivců pomáhá v prohlubování vztahů a utváření kvalitnějšího, a tím pádem lépe fungujícího týmu. Po vykonání zadaného úkolu následuje diskuse nad jeho provedením. Jedná se o metodu, která je velmi časově i finančně náročná (Langer, 2016, s. 184).

2.3 Možnosti vzdělávání zaměstnanců v organizaci

K celostnímu pochopení možností vzdělávání zaměstnanců v organizacích se následující podkapitoly budou věnovat kategorizaci podle přístupu organizace a organizačních podmínek. Zároveň je nutné nastínit rozdělení i podle uznávaných odborníků, z jejichž dělení je patrné, že se prolíná i do témat trendů vzdělávání zaměstnanců v organizacích.

2.3.1 Dělení podle přístupu organizace ke vzdělávání

Koubek (2007, s. 253) vzdělání zaměstnanců rozděluje v rámci personálních činností do tří pilířů, a sice situace, kdy pracovník přizpůsobí své pracovní schopnosti měnícím se požadavkům pracovního místa, zvyšování uplatnitelnosti pracovníků na vícero pozic a rekvalifikační procesy.

Nicméně Vodák a Kucharčíková (2011, s. 72) dělí vzdělávání podle kompetenčního a systematického přístupu. Kompetenční přístup organizace nejčastěji využívají při výběrových řízeních. Kompetence rozlišují na týmové, funkční, manažerské a vůdcovské. Na základě potřeb se poté zvolí nejvhodnější způsob rozvoje pracovníků.

Systematický přístup se snaží o dosažení cílů organizace na základě vzdělávání zaměstnanců. Pomáhá zaměstnancům formovat schopnosti podle potřeb organizace, má vliv na pracovní výkon a jeho kvalitu, utváří kulturu organizace a pozitivně působí na komunikační procesy napříč organizací (Mužík, 2009, s. 84). Podle Bartoňkové (2010, s. 108) se systematický přístup vyznačuje logickou návazností mezi procesem analýzy a identifikací vzdělávacích potřeb, plánováním a hodnocením vzdělávání.

Dalším z přístupů organizace může být reaktivní a proaktivní způsob. V reaktivním přístupu, jak již název vypovídá, jde o reakci, tudíž ve chvíli, kdy se vyskytne problém, se na daný problém hledá nejen řešení, ale odhaluje se i jeho příčina. Na rozdíl od proaktivního přístupu, který se snaží předcházet možným problémům, zahrnuje plánování a přemýšlí do budoucna (Buckley, Caple, 2007, s. 31).

2.3.2 Dělení podle organizačních podmínek

Dle organizačních podmínek Mužík (2012, s. 41–42) dělí vzdělávání v organizacích na interní a externí. V interním vzdělávání školí zaměstnance lektor, který je zaměstnancem organizace. Výhodou je v tomto případě pro střední i velké organizace cena, jež je výrazně nižší než u externích dodavatelů, nicméně u menších firem je výhodnější externího dodavatele zajistit na základě potřeb organizace, a naopak zaměstnání lektora na plný úvazek by mohlo být pro malé organizace nevýhodné. Externí vzdělávání je často dražší, nicméně může organizaci poskytnout potřebnou odbornost u témat, na která nejsou lektori organizace kvalifikovaní.

2.3.3 Dělení podle Zdeňka Palána

Palán (2002, s. 157) rozděluje vzdělávání zaměstnanců do šesti pilířů a to na adaptaci, vzdělání dané zákoníkem práce, zvyšování kvalifikace, rekvalifikaci a vzdělávání v rámci outplacementu.

Adaptace je ve smyslu práce je proces, při kterém dochází ke způsobilosti výkonu požadované pracovní činnosti společně se začleněním pracovníka do pracovního kolektivu. Mluvíme o procesu, při němž dochází k souladu mezi odbornými znalostmi, praktickými a sociálními zkušenostmi (Palán, 2002, s. 113). Adaptaci rozdělujeme na sociální a pracovní, jež se vzájemně doplňují, míra adaptace má vliv na pracovní výkon i spokojenost. Vychází z procesu socializace a jejím úspěšným výsledkem je začlenění do nových sociálních podmínek, identifikace, participace a sounáležitost, naopak neúspěšná adaptace vykazuje známky projevující se konflikty a sociální izolací (Nový, Surynek, 2002, s. 148–149). Za konkrétní průběh adaptace nese odpovědnost jak pracovník, tak jeho nadřízený. Za obecný průběh adaptace nesou odpovědnost personalisté, mentoři či přímí spolupracovníci nového zaměstnance (Kocianová, 2010, s. 135).

Dle zákoníku práce je zaměstnavatel povinen pečovat o odborný rozvoj zaměstnanců, který spočívá v zaškolování, zaučení, odborné praxi absolventů, prohlubování a zvyšování kvalifikace. „Zaměstnavatel je také povinen zaškolit jak nového zaměstnance, tak zaměstnance, který přechází na nové pracovní místo v rámci organizace. Absolventům a pracovníkům pracujícím po škole méně než dva roky je třeba věnovat speciální pozornost“ (Česko, 2006, nestránkováno). Vzdělávání v oblasti odborné způsobilosti pro vykonávání některých řemesel

a živností shrnuje normativní školení, do kterého rovněž patří kurzy požární ochrany či obsluhy technických zařízení (Palán, 2002, s. 11).

Zvyšování kvalifikace může probíhat řízeně na základě vzdělávacího programu organizace, podle požadavků na pozici povinně či nepovinně, také je možnost využití neformálního vzdělávání mimo organizaci, příkladem takového vzdělávání můžou být doplňkové kurzy, jejichž výstupem může, avšak nemusí, být certifikát či osvědčení o vykonání kurzu.

Podle § 108 zákona *o zaměstnanosti* (Česko, 2004, nestránkováno) se rekvalifikací rozumí „*nabytí nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, a to včetně jejího udržování a obnovování. Za rekvalifikaci dle zákona považujeme i získání kvalifikace fyzické osoby, jež dosud žádnou kvalifikaci neobdržela.*“ Podle tohoto zákona se řídí rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zájemců o zaměstnání i rekvalifikace zaměstnanců.

Podle § 108 zákona *o zaměstnanosti* (Česko, 2004, nestránkováno) si uchazeč o zaměstnání může obstarat rekvalifikaci sám, a to v případě vybraného druhu pracovní činnosti, na kterou se chce rekvalifikovat, anebo v případě výběru rekvalifikačního zařízení, jež má rekvalifikaci vykonat.

Podle § 110 zákona *o zaměstnanosti* (Česko, 2004, nestránkováno) k rekvalifikaci zaměstnanců dochází po dohodě uzavřené mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem. Tato rekvalifikace je prováděna v zájmu dalšího pracovního uplatnění zaměstnanců. Jedná-li se o rekvalifikaci se záměrem zvýšení, získání či rozšíření kvalifikace, lze uzavřít dohodu mezi zaměstnavatelem a úřadem práce. V tomto případě náklady na rekvalifikace částečně či plně hradí strana úřadu práce.

Vzdělávání v rámci outplacementu má zmírnit dopad propuštění. Možnosti se mohou lišit na základě finančních prostředků organizace, příkladem může být příprava pracovních pohovorů, výklad nároků na pomoc od státu i rekvalifikace.

2.3.4 Dělení podle Michaela Armstronga

Armstrong (2007, s. 461) dělí vzdělávání do čtyř oblastí. Jedná se o instrumentální vzdělávání, které zajišťuje zlepšení výkonu v dané práci. Dále se věnuje poznávacímu vzdělávání, jež

pomáhá získávat znalosti a pochopit daný problém. Třetí oblast je vzdělání citové, které si klade si za cíl formování postojů či pocitů. Poslední oblastí je vzdělání sebereflektující, jež pomáhá formovat své vzorce, myšlení a chování v souvislosti s poznáním nových znalostí.

2.3.5 Dělení podle Josefa Koubka

Naopak Koubek (2007, s. 255) rozděluje vzdělávání do tří oblastí, jedná se o všeobecné vzdělávání, oblast odborného vzdělávání a oblast rozvoje. Do všeobecného vzdělávání organizace nezasahuje, jedná se o vzdělání dosažené před nástupem do organizace či v případech dodělávání vyšších stupňů vzdělání v průběhu působení v organizaci, zajišťuje ho školský systém. V tomto stupni vzdělání se formují základní a všeobecné znalosti s rozvojem dovedností pro lidský život. V druhé oblasti odborného vzdělávání se jedná o přípravu na výkon vybrané pracovní činnosti, rozšiřování kvalifikace, rekvalifikaci či profesní rehabilitaci, při které se pracovník zařazuje do pracovního života po dlouhodobém přerušení. Poslední oblast se věnuje rozvoji, v tomto dělení se jedná o kariérní růst, rozšiřování kvalifikace a formování osobnosti.

3 Trendy ve vzdělávání v organizacích

Tato kapitola se věnuje vybraným trendům vzdělávání v organizacích, širší rozpracování bude zaměřeno na metodu Design Sprint, která bude následně zkoumána prostřednictvím případové studie v experimentální části této práce.

Pojem trend pochází ze stejnojmenného anglického výrazu a v češtině je definován jako směr vývoje sledovaného jevu (Havránek, 2011, nestránkováno). V tomto případě je směrem myšleno vzdělávání v organizacích. Trend lze tedy na základě této definice chápat jako současné směřování vývoje vzdělávání, a proto lze následující metody označit za aktuální neboli současné trendy.

Digitalizace ve vzdělávání je dlouholeté téma. E-learning ve své první podobě vznikl již v 70. letech 20. století, prošel za oněch 50 let několika signifikantními proměnami. Podle některých odborníků se do roku 2020 na digitální transformaci utratilo až 2 biliony dolarů (DMI, 2019, nestránkováno). I vzhledem k současné situaci s covid-19 je možné vnímat e-learning jakožto stále aktuální a neustále se vyvíjející metodu.

Mentoring je metodou, která stojí na jasných principech, nicméně tyto principy jí nezabraňují vytvářet případné modifikace. Kromě klasického mentoringu, který se ukazuje být užitečný v poslední době zejména ve start-upových organizacích, se můžeme do budoucna i zde setkat se snahou mentoring digitalizovat skrze mobilní aplikace. Studie publikovaná v roce 2018 prováděná firmou Endeavor zjistila, že pouze 22 % start-upových organizací využívá možnost mentoringu, ale přitom 92 % malých organizací se shoduje na tom, že mentoři mají přímý dopad na růst organizace (Harrison, 2019, nestránkováno). Dalším ze způsobů, jak mentoring ztraktivnit, se v posledních letech stal obrácený mentoring (v angličtině známý pod pojmem reverse mentoring), podle některých organizací dokonce půjde o způsob mentoringu, který převládne nad klasickou formou, jakou jsme znali doposud (Browning, 2017, nestránkováno).

Zážitkové učení v sobě skrývá mnoho dílčích metod, jako je například icebreakers nebo teambuilding. Význam metody icebreaker si uvědomuje mnoho společností, proto je v posledních letech vyvíjena snaha metodu ještě více zdokonalovat či přizpůsobovat na míru potřebám jednotlivých organizací. Mnoho odborníků i organizací věří, že pro úspěšný průběh akce je správně provedený icebreaker klíčový (Event MB, 2019, nestránkováno).

Teambuilding, stejně jako mentoring, funguje na určitých principech a obdobně jako u mentoringu je možné tuto metodu upravovat i díky technologickému pokroku. Právě díky neustálému vývoji technologií můžeme tuto metodu provádět online či ji více přizpůsobovat pro pracovníky, kteří pracují vzdáleně. Často se téma teambuildingu propojuje s tématem digitální transformace, jako tomu bylo u e-learningu viz výše (Outback Team Building & Training Blog, 2019, nestránkováno).

Obecnou tendencí organizací v poslední době je přechod z vodopádového vývojového procesu na agilní vývojový proces neboli na agilní způsob organizace práce. Vodopádový model zadává úkoly kaskádovitě a vývoj tzv. „teče“ od analýzy přes návrh, implementaci, testování, integraci až po údržbu, odtud název vodopád (v angličtině waterfall model), (Russel, 2017, nestránkováno). Agilní model je jeho přesný opak a jeho fungování bude více rozvedeno v kapitole 3.4.1 pojednávající o agilním projektovém managementu. V rámci zavádění agilního způsobu organizace práce vymyslel Jake Knapp ve spolupráci s Google Ventures Design Sprint metodu pro vývoj produktů či služby. Díky vzniku této metody se zrodil i nový způsob, jak zaměstnance vzdělávat za pomoci agility. Design Sprint se tak stává užitečným nástrojem nejen ve firmách, ale i ve školách, kde často funguje jako nástroj pro gamifikaci výuky (Toda a kol., 2019, nestránkováno).

3.1 E-learning

E-learning jako metoda nemá v odborné literatuře jednotnou definici, je tomu především proto, že každý z autorů zahrnuje do definice o e-learningu rozdílný počet zapojených technologických prostředků. Podle Harasimové vznikla v 70. letech 20. století a jako počáteční stav si stanovila vznik elektronického systému (Electronic Information Exchange system), který se využíval ve vědeckých kruzích k výměně informací (Harasim, 2006, s. 60).

Naopak Joová a kol. datuje počátek e-learningu až na přelomu 20. a 21. století a jako důvod uvádí vytlačování CD-ROMů webovým rozhraním a také možnost využívat počítače i v domácnostech (Joo, Lim, Kim, 2012, s. 313–314).

E-learning je možné dělit podle několika hledisek. Harasimová například uvádí dělení podle míry zapojení e-learningu do výuky, dle formy výuky a dle prostředí výuky. Na základě míry zapojení lze využít e-learning jako metodu, která rozšiřuje tradiční formy výuky a situaci, kdy

e-learning kompletně nahrazuje tradiční formu výuky a učení probíhá výhradně elektronicky. Další dělení, které Harasimová uvádí, je dělení podle užití, zde vymezuje tři možnosti, a sice využití v rámci formálního vzdělávání (školy či univerzity), mimoškolního vzdělávání (pracoviště a zájmové aktivity) a za třetí neformální vzdělávání, které vymezuje jakožto „celoživotní proces nabývání vědomostí, zkušeností a dovedností.“ Poslední dělení je na synchronní a asynchronní, v tomto dělení se jedná o to, zda vzdělávání probíhá v reálném čase či nikoliv. Dalším dělením může být i online (internet a intranet) a offline (výuková DVD) typ výuky. Tento způsob dělení je však v dnešní době poněkud zastaralý, drtivá většina výuky již probíhá v online podobě (Harism, 2006, s. 63).

E-learning může být podpořen několika technologiemi. Jedná se o individuální studium elektronických zdrojů, příkladem mohou být e-knihy, prezentace, výukové webové stránky či nápovědy. Komunikace, výměna informací či diskuse mohou probíhat synchronně i asynchronně, jedná se o nástroje, jako je například e-mail, diskusní fórum nebo chat. Webináře jsou dalším způsobem, jak využívat e-learning. V dnešním korporátním světě mají ve vzdělávání zaměstnanců své neodmyslitelné místo. Pro tento nástroj je typická jednostranná komunikace od lektora k účastníkům, nicméně je doplněna o možnost kladení dotazů v reálném čase. Avšak pro širokou veřejnost funguje MOOC neboli massive open online courses. Jde o možnost vzdělávání, kde se na kurz může zdarma přihlásit neomezené množství osob. Přidanou hodnotou MOOC je ono C stojící za anglickým slovem course, které má představovat didakticky připravený a řízený vzdělávací proces. Další možností vzdělávání jsou výukové weby, podle potřeby a cíle vzdělávání lze najít weby určené k rekvalifikaci, vzdělávání či k rozvoji. Velmi oblíbeným způsobem e-learningu v posledních letech jsou spíše nežli výukové weby mobilní aplikace. Tyto aplikace mají výhodu, že jsou vždy přizpůsobeny mobilnímu rozhraní a díky tomu mohou být často uživatelsky přívětivější než výukové weby (Harasim, 2006, s. 65–68).

Jedním z hlavních důvodů zavádění e-learningu do firem je možnost vzdělávat své zaměstnance kdykoliv a odkudkoliv. Další možností, jak vzdělávat své zaměstnance, jsou kurzy doručované externím dodavatelem. Atkinson a kol. uvádí, že na cenu se často klade až přílišný důraz, chybou organizace může být například to, že e-learning považuje za nízkonákladový způsob, jak doručit kurz, ale opomíjí strategii učení organizace. Může tedy nastat situace, kdy je potenciál e-learningu podceněn, a tudíž se nedostaví zefektivnění učení, dokonce ani zefektivnění fungování celé organizace. Proto, aby byl e-learning úspěšný a efektivní, je tedy

nutné vyhodnotit obsah výuky v online prostředí a taktéž porovnat strategii učení organizace a cíle vzdělávání zaměstnanců. Jedině tak může být kurz efektivní a přínosný pro celou organizaci (Atkinson a kol., 2012, s. 43–47).

V dnešní době se můžeme setkat se zaměněním pojmu e-learning za pojem mobile learning, tato záměna odráží technologický vývoj a přechod mnoha organizací na mobilní vzdělávání. Prostřednictvím mobilního vzdělávání lze doručovat jak formální, tak informální vzdělávání. Pro mobile learning jsou klíčové mobilní aplikace, mohou sloužit jako digitalizovaná forma facilitovaného tréninku, anebo poskytovat kurz pod vedením lektora v angličtině známý pod termínem Instructor-Led Training (ILT). Celková snaha o digitalizaci ILT vzdělávání je dalším z několika způsobů, jak přizpůsobit vzdělávání technologickému pokroku a také jak z dlouhodobého hlediska šetřit rozpočet přidělený pro vzdělávací oddělení v organizacích. Dalším z trendů v rámci e-learningu je vzdělávání na míru, pro které se používá anglický termín Personalized Learning. Tento způsob učení nachází své využití při učení se vůdcovským dovednostem, specifickým dovednostem, které jsou v souladu s cíli organizace, či při potřebě rozšíření znalostí v rámci pracovní pozice. Personalized Learning nabízí relevantní možnosti vzdělávání s ohledem na dosavadní pracovní zkušenost zaměstnance a jeho dosažené vzdělání. Dalším z trendů je social learning, jedná se o způsob vzdělávání, při kterém v průběhu vzdělávacího procesu účastník těží z přidané hodnoty zapojené komunity. Během několika let mnoho organizací investovalo do platform, které podporují tento způsob vzdělávání, například The NextGen LMSs nebo také LXPs (Learning Experience Platforms). Z finančního hlediska je pro organizaci velice výhodné Self-Directed Learning (SDL) neboli sebeřízené vzdělávání. Tento způsob vzdělávání značí velkou míru motivace vzdělávaného, nicméně pro organizaci je jen těžko měřitelný, což může být považováno za jednu z jeho nevýhod. Microlearning je způsob, který využívá krátkých textací, videí, ilustrací, fotografií, grafů, kvízů i zvukových souborů, za pomoci kterých účastníka vzdělává v dané tematické oblasti. Může využívat i principů gamifikace. Díky své krátké časové dotaci je mezi účastníky velice oblíbený. Je považován za doplněk a obecná tendence organizací tkví spíše v zařazování microlearningových technik do klasického e-learningového vzdělávání za účelem vyšší participace účastníka při vzdělávacím procesu.

Dalším trendem prostupujícím napříč mnohými vzdělávacími metodami je gamifikace. Tato metoda se zabývá zasazováním prvků hry do procesu vzdělávání. Gamifikovat lze například mobilní aplikace, microlearning či virtuální realitu. Výhoda gamifikace spočívá mimo jiné

v tom, že je schopná aktivně zapojit do vzdělávání i pracovníky z multigeneračního pracovního prostředí. Za účelem snižování nákladů bude trendem Video-Based Learning (VBL) neboli vzdělávání založené na videích stále více aktuálnějším tématem. V rámci vzdělávání v organizacích se využívá například jako doplněk ke školení zaměstnanců. VBL může účastníkovi poskytnout kontext vyučovaného tématu či možnost rekapitulace a opakování v rámci vzdělávacího procesu (Padney, 2020, nestránkováno).

Virtuální realita využívající anglickou zkratku VR (Virtual Reality) je jedním z moderních přístupů, který lze také využít při vzdělávání a při rozvoji zaměstnanců. Některé organizace využívají VR například pro trénink svých zaměstnanců na prodejnách, aby zlepšili zákaznickou zkušenost. Využití nalézá virtuální realita i v oblasti personálního řízení, kde může sloužit jako nástroj pro náboráře, prostřednictvím jehož mohou zdokonalovat komunikační dovednosti potřebné k vedení pohovorů (Thompson, 2019, nestránkováno).

3.2 Mentoring

Mentoring je metoda vzdělávání zaměstnanců, kterou lze zařadit do skupiny metod probíhajících přímo na pracovišti. Často se přirovnává k metodě koučování. Každá z těchto metod má svá vlastní pravidla, ale můžeme zde najít společné jmenovatele. Do mentoringu vstupují vždy dvě osoby, a sice mentor a mentee. Mentor je oproti menteemu zkušenější, ať už se jedná o čistě pracovní zkušenosti, či zkušenosti s kulturou firmy. Mentee často bývá ve firmě nováčkem (Veteška, 2014, s. 306).

Jednou z hlavních zásad, aby mohl mentoring efektivně fungovat, je ~~zásada~~ mentorská zpětná vazba. Jedině skrze zpětnou vazbu se mentor dozví, zda jsou jeho doporučení a návrhy pro menteeho relevantní a užitečné, stejně tak jako je důležité si ověřit jasnost a pochopení sdělení na obou stranách (Veteška, 2014, s. 307). K lepšímu pochopení je stěžejní si vymezit si oba aktéry mentoringu, a to menteeho a mentora:

Mentee (z angl.) – učedník, učený či junior, jedná se o osobu služebně mladší, jež přejímá od mentora hodnoty, učí se od něj vnitřní kultuře firmy, díky mentorovi se lépe orientuje v prostředí firmy (Medlíková, 2010, s. 146).

Mentor – starší zaměstnanec, rádce, inspirátor, podporuje menteeho ve výkonu či zadaných úkolech, dobrý posluchač. Z vlastností, které by měl mentor splňovat, můžeme zmínit důslednost, nestrannost a flexibilitu (Veteška, 2014, s. 306–307). Slovo mentor pochází z řecké literatury, jednalo se o opatrovatele a rádce syna Odyssea Télémachu (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29).

Výhoda mentoringu spočívá v možnosti rychle začlenit nového zaměstnance do poměrně složitého systému. Mentor i mentee spolu tráví nejen čas na pracovišti. Přesná doba mentoringu není definována, jedná se však o dlouhodobější spolupráci, často trvající i několik měsíců. Mentoring se nepoužívá pouze ve firemním prostředí, ale je možné na něj narazit i v rámci vysokoškolského studia (Medlíková, 2010, s. 15).

Mentoring je metoda, která rozvíjí zaměstnance v osobním i profesním životě. Nicméně nerozvíjí pouze mentorovaného. V rámci mentoringu se vytváří prostor i pro rozvoj mentora, může se jednat o vzájemné sdílení informací mezi mentorem a mentorovaným, ale také o rozvoj v oblasti vedení lidí (Veteška, 2014, s. 306).

V klasické formě se mentoring vyskytuje jako metoda individuální, je také nejčastěji využívána, nicméně můžeme se setkat i s mentoringem týmovým či skupinovým. Dalším možným rozdělením je mentoring rozvojový, zaučovací, pro řídicí pracovníky a obrácený (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 98).

Ve firmách se nejčastěji používá mentoring individuální a prezenční, avšak lze se setkat i s distančním způsobem, kdy komunikace probíhá na dálku. V tomto případě mluvíme o e-mentoringu. Jedná se o způsob mentoringu, u kterého se využívají technologie, jako je e-mail, chat nebo skype. Díky možnosti asynchronní i synchronní komunikace poskytuje e-mentoring větší flexibilitu a pohodlí zúčastněných a přitom si zachovává neformální metodu komunikace mezi zúčastněnými (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 30).

Jako každá metoda, tak i mentoring má své silné a slabé stránky. Mezi silné stránky se uvádí iniciativa ze strany mentorovaného, možnost vlastní volby mentora (nicméně tento bod může být ve firmách odlišný podle podoby programu), neformální vztah na obou stranách, aklimatizace menteeho, možnost osvojení nových dovedností pro mentora, absence stereotypu, benefit pro firmu ve formě lepších výsledků a vyšší produktivity. Ze slabých stránek se můžeme

setkat se špatnou volbu mentora, hrozbu v podobě potlačení individuálních charakteristik mentorovaného souvisejících s kopírováním osoby mentora či schopnost správně formulovat oblasti rozvoje, ve kterých se chce mentorovaný rozvíjet (Veteška, 2014, s. 307).

Pokud se jedná o interní mentoring, je velkou výhodou pro firmu jeho finanční nenáročnost. Co se týká výhod pro účastníky, mentee jistě ocení možnost se díky radě od mentora vyhnout chybnému rozhodnutí, zrychlenou schopnost osvojit si jednotlivé dovednosti či své znalosti. Z psychologického hlediska se jedná především o podporu vnitřní motivace menteeho (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 25–34).

Mentorovi může tato práce pomoci k získání osobního uspokojení a zároveň v uplatnění svých dosavadních znalostí. Je to možnost, jak si zaměstnanec může vyzkoušet své vůdcovské schopnosti. Pokud je mentoring ve firmě správně zaveden, může způsobit nejen menší fluktuaci zaměstnanců, ale i efektivní přenos a zhodnocování zkušeností v organizaci (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 35).

Mentoring je považován za velmi efektivní metodu, ale i zde je možné se setkat s několika riziky. Ze strany menteeho se jedná o riziko pasivity či ztráty motivace k naplňování stanovených cílů v rámci mentoringu. Částečně se tomuto riziku dá předejít, a to nabízet mentoring jako dobrovolnou aktivitu v organizaci, nicméně i přesto se může nedostatek motivace objevit v průběhu mentoringu. Může to být způsobeno například i špatným výběrem mentora. Mentor může cítit obavu o ztrátu místa, pakliže bude předávat nabyté zkušenosti mladším zaměstnancům. Toto riziko by mělo být eliminováno hned na počátku jasnou komunikací ze strany organizace (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 37).

Mentoring je převážně vnímán jako dobrovolná aktivita nad rámec pracovních povinností, a tudíž není organizací nijak finančně ohodnocen, to u mentora může vést k nedostatečnému zájmu na výsledku. Další nevýhodou pro mentora může být časová náročnost (Dvořáková a kol., 2007, s. 300).

Mentoring má několik fází. V odborné literatuře se jejich počet různí, nicméně všichni se shodují na přípravné fázi mentora s menteeem, následuje domluva mezi oběma stranami ohledně podoby mentoringu, nabídky témat, nastavení cílů a akcí v průběhu. Na tuto fázi navazuje

realizace samotné metody a nakonec dochází k vyhodnocení cíle, separaci menteeho od mentora a nastává nové vymezení vztahu (Jonson, 2008, s. 103).

Jednou z možností, jak aplikovat mentoring v rámci vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích, je tzv. obrácený mentoring neboli reverse mentoring. Jedná se metodu, která zastává názor, že učit se z mentoringu mohou jak mentee, tak mentor. Osoba mentora v tomto případě není služebně starší pracovník, ale často může se jednat o služebně mladšího pracovníka, často z generace Y neboli tzv. mileniálové. Rozpětí generací je často různorodé, v tomto případě se však do generace Y řadí populace narozená mezi roky 1977–1998. Jedná se o generaci, která využívá sociální sítě a využívání chytrého telefonu je pro ně přirozenou záležitostí. Právě díky tomuto blízkému vztahu k technologiím se tak stávají mentory pro služebně starší pracovníky řazené do generace X (populace narozená mezi roky 1965–1976) a baby boomers (populace narozená mezi roky 1946–1965). Tento typ mentoringu může být dobrým začátkem pro mezigenerační komunikaci. Nevýhodou tohoto typu mentoringu může být nedůvěra ze strany staršího pracovníka vůči mladšímu či velký respekt, který nedovoluje mladšímu mentorovi poskytnout dostatečně konstruktivní zpětnou vazbu menteemu. Stejně tak jako u klasického mentoringu je potřeba vybrat dvojici, která se k sobě bude hodit. Dobrým mentorem pro obrácený mentoring není každý mladší pracovník. Je nutné, aby měl dostatečné znalosti, například v oblasti mobilních technologií. Zároveň by menteemu nemělo vadit, že je jeho mentor mladší. Obdobně, jako tomu je u klasického mentoringu, je část, kdy se oba aktéři domlouvají na cílech a ladí svá očekávání, klíčová. Ačkoliv způsob komunikace mezi mentorem a menteem je důležitý, i u klasického mentoringu, je velmi důležité sladit očekávání týkající se způsobu komunikace. Neméně důležité je to v případě obráceného mentoringu, kde je zpravidla věková mezera markantní. Je třeba si uvědomit, že starší generace obvykle preferují osobní kontakt či telefonáty, kdežto pro mileniály je komunikace přes sociální sítě naprosto běžná (Mind Tools, 2019, nestránkováno). Důvodů, proč organizace začaly využívat obrácený mentoring, je několik. Mileniálové nejsou zdaleka tak loajální jako předchozí generace, zavedení obráceného mentoringu jim poskytuje možnost lépe se ztotožnit s kulturou organizace a zároveň se na ní aktivně participovat, díky tomu lze zvýšit jejich retenci (dobu, po kterou zaměstnanec zůstává v organizaci). Sdílení digitálních dovedností je důležité i pro starší členy organizace. Díky nově nabytým znalostem v oblasti technologií jsou schopni lépe komunikovat nejen napříč organizací, ale i mimo ni (Jordan, Sorell, 2019, nestránkováno).

3.3 Zážitekvé učení

Zážitekvé učení v Česku začíná být souhrnně popisováno na začátku 90. let. Jeho koncept vychází i z řady německých publikací. Vážanský (1992) vychází z deseti principů, které by zážitekvé učení mělo zastřešovat. Mezi ně například patří důraz na přímou zkušenost, blízkost životní reality, potřeba zpětné vazby, vliv skupinové dynamiky a možnost získání hraničního zážitku (Švamberk Šauerová, 2013, s. 8).

Přístupy jednotlivých zemí k zážitekvému učení se mohou lišit, český přístup by se dal shrnout tak, že prožitky a zážitky účastníci získávají na základě vedeného procesu a jedná se tedy o cílené a plánové uvádění do situací, nejčastěji pomocí her. Celý proces se kontinuálně hodnotí tak, aby se u účastníků dosáhlo co největšího rozvojového potenciálu u předem vybrané rozvojové oblasti. Mezi nástroje zážitekvého učení můžeme řadit:

- pohybové aktivity v přírodě, turistiku, ale i rekreaci v přírodním prostředí,
- umělecké aktivity: výtvarné umění, hudbu, tanec, divadlo,
- sociálněpsychologické aktivity: komunikativní, sebepoznávací,
- společenské aktivity: hry,
- kognitivní aktivity: pozorování, experiment,
- technické aktivity: konstrukce, zručnost.

České zážitekvé učení navazuje na koncept „Erlebnispädagogik“ používající zkratku EP. Tento koncept má v Německu delší tradici než u nás a sahá na počátek 20. století. Ačkoliv lze v Německu nalézt několik způsobů, jak pohlížet na EP, jedním z nich je EP jako metoda zaměřená na aktivní jednání. V rámci tohoto aktivního jednání jsou účastníci vystavováni fyzickým, psychickým a sociálním výzvám, na jejichž základě vedou účastníka k osobnímu rozvoji a odpovědnému vztahu k vlastnímu životu. EP může probíhat například v přírodě, může vyžadovat tělesnou námahu a výsledné aktivity jsou hodnoceny pomocí reflexe. EP pracuje s pojmem Kolbův cyklus. Tento cyklus začíná podněty a dojmy, pokračuje zpracováním prožitků, ty se poté mění na reflexi a diskusi ve zkušenosti, která by měla vést k novým poznatkům. Tento druh pedagogiky lze v Německu propojit s experimentálním učním, outdoorovým tréninkem nebo také s Learning by doing. Uplatňuje se v personální práci, v tvorbě týmů a také v interkulturních programech. Nicméně pro její plné využití je potřeba dodržovat několik zásad, k nimž patří organizování takových akcí jen v omezené míře,

prožívání a získávání zkušeností výhradně ve skupině, a to především v přírodě a v řádně provedené závěrečné reflexi. Také je potřeba EP kombinovat s jinými metodami.

Akce vedené na základě EP mají podobnou strukturu, a sice úvod, společné plánování, stanovení cílů, realizování a ověřování možností transferu (Švamberk Šauerová, 2013, s. 9–11). Už na základě této struktury, či výše zmíněných zásad, lze najít společné znaky mezi českou a německou zážitkovou pedagogikou. Zároveň zde nalézáme výchozí body, ze kterých mohou organizace čerpat při využívání zážitkové pedagogiky ve firemním vzdělávání.

V USA se setkáváme s pojmem „Experience Education“ (EE). Ucelená charakteristika EE vznikala na počátku 90. let 20. století a platí dodnes. Pro EE je klíčové zkušenostní učení, to probíhá tehdy, pokud jsou vybrané zkušenosti a prožitky podpořeny reflexí, kritickou analýzou a syntézou. Skrze prožitky a zkušenosti EE nabádá účastníka k tomu, aby přijal rozhodnutí a odpovědnost za své výsledky. Během tohoto procesu je účastník vtažen do situace intelektuálně, emocionálně, sociálně, duševně i tělesně. To napomáhá k autentičnosti jednotlivých úkolů, a proto jsou výsledky takového procesu „*osobní (subjektivní) a výrazně tedy formují základy pro budoucí zkušenost a učení*“. EE může být vedeno vychovatelem (učitelem), ale také facilitátorem, trenérem, poradcem či terapeutem. EE funguje na principu zapojení účastníků do řešení problémů (akce), následné společné reflexi, kde hodnotí prožitky a zkušenosti, a na základě těchto prožitků a zkušeností si účastníci osvojují nové dovednosti, postoje i způsoby myšlení (Švamberk Šauerová, 2013, s. 11–12).

Zážitková pedagogika se opírá o několik základních pojmů, jimiž jsou například prožitek či zkušenost. Jedním z předních odborníků na zážitkové učení u dospělých je David A. Kolb. Dle něj je také pojmenován cyklus, který popisuje jednotlivé fáze učení se ze zkušeností. Tento psycholog popsal nejen jednotlivé fáze, ale také poukázal na fakt, že používáme různé styly učení a kvůli tomu se lišíme i tím, co jsme schopni se v jednotlivých stádiích naučit.

1. Fáze – Konkrétní zkušenost/zážitek

„*Předpokladem učení je mít zkušenost.*“ Zkušenost lze prožívat dvojnásobem:

a) „*Pasivní – čekáme, až se zkušenost naskytne.*“

b) „*Aktivní – zkušenost sami vyhledáváme.*“ (Folwarczná, 2010, s. 55).

2. Fáze – Pozorování a reflexe

„Pokud se chceme učit na základě prožitků a zkušeností, musíme umět vyhodnotit průběh našeho prožitku.“ (Folwarczná, 2010, s. 55). Pozorování a reflektování našich prožitků představuje vědomý zpětný pohled na událost prožitku.

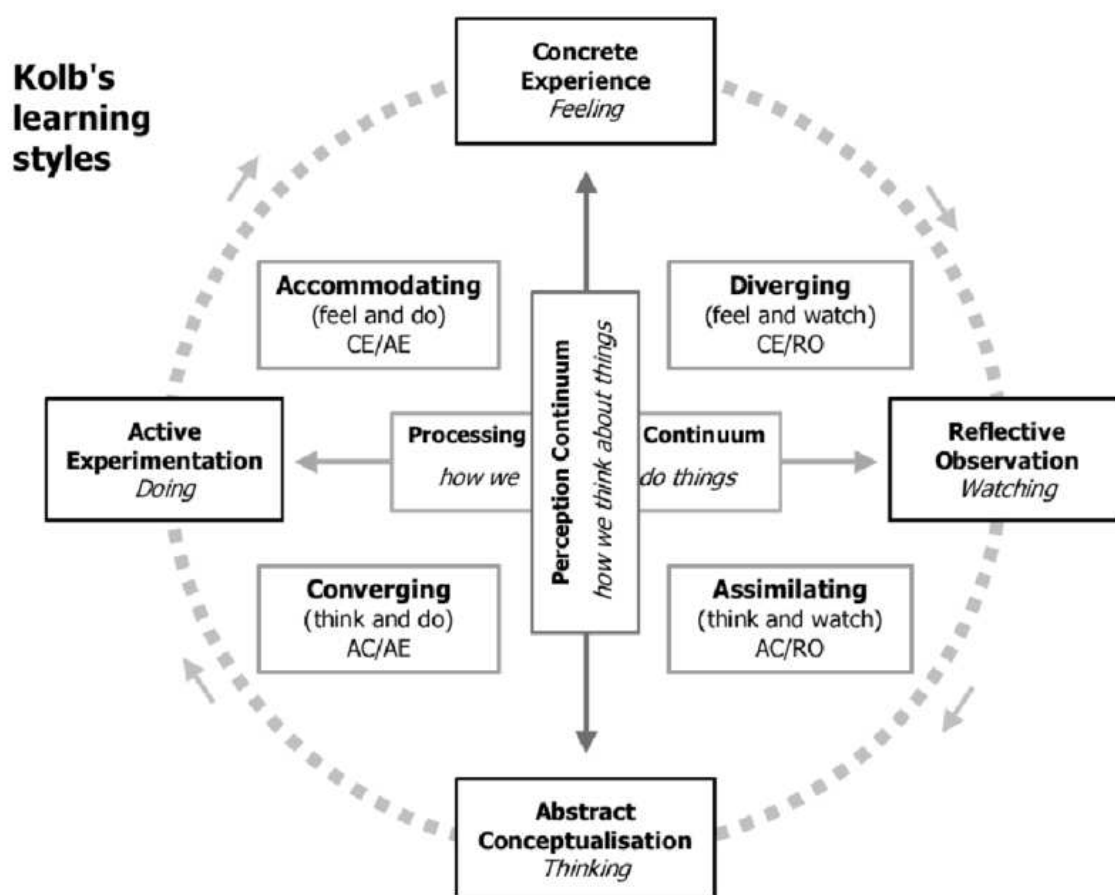
3. Fáze – Formování a abstraktní pojetí generalizací

V této fázi dochází k vyvozování konkrétních závěrů – konkretizujeme, co jsme se naučili.

4. Fáze – Ověřování důsledku pojetí v nových situacích: aktivní experimentování

V této fázi je potřeba si vytvořit plán činností. Jedná se o způsob, jakým nově získané závěry uvedeme do praxe a umožníme tak jejich realizaci. Čím konkrétnější jsou účastníci v této fázi, tím lépe se jim závěry uplatňují v praxi.

(Folwarczná, 2010, s. 55–56)



Obrázek 1: Grafické znázornění Kolbova cyklu. Zdroj: Kolb, 2006, nestránkováno.

Všechny fáze jsou navzájem propojeny. Nicméně kvůli tomu, že existují různé druhy učení, má jedinec předpoklady učit se jen v určitých fázích cyklu. Rozdělujeme čtyři různé druhy učení.

1. Aktivista (vyhledává zkušenost – 1. fáze cyklu) – učí se z reálných aktivit, preferuje jednání, chce vše vyzkoušet.
2. Přemítavý (reviduje zkušenost – 2. fáze cyklu) – vyhodnocuje různé přístupy a jejich různorodé výsledky.
3. Teoretik (vyvozuje závěry – 3. fáze cyklu) – vytváří teoretické modely, nejlépe se učí při aktivitách zaměřených na teorii, část systému nebo modelu.
4. Pragmatik (plánuje další kroky – 4. fáze cyklu) – chce využít danou zkušenost/znalost v praxi, řešit konkrétní problémy.

(Folwarczná, 2010, s. 55)

Podle výzkumů jen 2 % lidí mají schopnost učit se všemi způsoby, 35 % jedinců má jen jeden způsob, 24 % má dva preferované způsoby a 20 % dotazovaných mělo tři preferované způsoby učení (Folwarczná, 2010, s. 55–57).

David A. Kolb tedy vyvozuje, že učení může probíhat i cyklicky. Podle Kolba tento cyklický proces podporuje schopnost převzít odpovědnost za svůj vlastní odborný i osobní rozvoj. Podle Kolba je učení proces, v němž vznikají znalosti prostřednictvím přetváření zkušeností. Doložením tohoto tvrzení může být místo otázky „*Co jsi dnes dělal?*“ otázka „*Co jsi se dnes naučil z toho, co jsi dnes dělal?*“ (Folwarczná, 2010, s. 57–58).

Pojem zážitkové andragogiky a zážitkové pedagogiky je v principu stejný, liší se pouze tím, kdo je jejím konečným uživatelem, zda dítě, či dospělý. Ačkoliv se principy tolik neliší, u struktury procesu či u filozofických východisek můžeme najít určité rozdíly. U filozofických východisek u dospělých řešíme otázku „*Mít, nebo být?*“, kterou nastiňuje německý filozof Erich Fromm. Ve smyslu „mít“ odkazuje teorie na materialismus a konzum, kdežto pro zážitkovou pedagogiku je důležitější smysl „být“ a odkazuje na prožívání, kdy být znamená prožívat. A právě v tomto dialektickém rozporu má zážitková pedagogika být pomůckou k orientaci v dnešním rozporuplném světě. U dětí tato otázka ještě není tolik zásadní, protože přirozeně inklinují k povaze „být“ (Švamberk Šauerová, 2013, s. 20–21).

Naopak u etap „otřesového procesu“ či při struktuře procesu nacházíme opět totožný proces jak pro dítě, tak pro dospělého. Přístup u struktury procesu se však liší, u dětí je potřeba

důkladnějšího vedení, kdežto u dospělých by měl andragog vystupovat spíše v roli kolegy či rovnocenného účastníka. (Švamber Šauerová, 2013, s. 25–26)

Struktura procesu v sobě skrývá tři zásadní momenty. Prvním z nich je *akce*, jde o činnost, která má u zážitkové andragogiky daný cíl a stanovená pravidla. Druhým z nich je *zážitek*, jedná se o reakci na akci, na zážitek má vliv náročnost akce, v jejímž důsledku se u účastníků rozvíjí kreativita či prohlubuje zážitek. Závěrečným momentem je moment *prožitku*. Prožitek je důsledek reakce, ale může být různě intenzivní, např. díky otevřenosti jedince. (Švamber Šauerová, 2013, s. 25–26)

Klíčovou situací pro zážitkovou pedagogiku je etapa „otřesového procesu“, jedná se podle Patočky o situaci, kdy k otřesu dochází až v hloubi naší přirozené existence, a tím jsme schopni dospět k novému poznání nejen u filozofických otázek, ale také v jiných oborech, jako např. v umění či výtvarné výchově. Rozlišujeme tři etapy „otřesového procesu“:

1. Stud – první známka toho, že jsme objevili téma dosud námi nepoznané a hodné prozkoumání.
2. Údiv – první etapa hlubšího procesu, při kterém se člověku otvírá dosud nepoznané téma.
3. Zájem o ideu – schopnost poznávat a prozkoumávat další příbuzná témata a podstatu poznaného tématu.

(Švamber Šauerová, 2013, s. 25–26)

Příkladem zážitkové andragogiky ve firemním vzdělávání může být teambuilding nebo outdoorové aktivity. V následující části práce budou definovány tyto pojmy, a to teamspirit a teambuilding. Akce typu teamspirit je většinou organizována pro větší skupinu zaměstnanců, například manažery nebo obchodníky. Nejde však o typ akce, který počítá s cíleným zpracováním skupinového zážitku pomocí reflexe, nýbrž o akci, při které se pomocí menších outdoorových zážitků udržuje dobrá nálada a neformální atmosféra. Společný zážitek zde slouží výhradně jako téma pro společenský rozhovor nejen na kurzu, ale i po návratu. Událost typu teamspirit má být vnímána jako projev zájmu firmy, který pomáhá zaměstnancům ztotožnit se s firmou. Pro menší týmy může stejný účel plnit jednodenní aktivita ve formě raftingu či lezení na skalách (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 65).

Nežřídka se ale stává, že firma zamění pojmy teamspirit a teambuilding, to poté vede k nenaplněným očekáváním, ať už na straně dodavatele, nebo na straně lektorů. Může se stát, že personální oddělení nebo manažer týmu poptává pro svůj tým teambuilding, ale zaměstnanci si mylně představují teamspirit. Ve chvíli, kdy dorazí na místo konání a začne aktivita, nejsou ochotni spolupracovat, to potom znemožní práci lektorům. V tento moment stojí lektoři před rozhodnutím, jak se skupinou spolupracovat a komu tedy vyhovět. Pokud totiž splní zadání, za která byli zaplacení, bude nespokojená skupina zaměstnanců, naopak když vyhoví zaměstnancům, řádně nevykonají práci, za kterou byli zaplacení.

Teambuilding je program, při kterém cíleně dochází k promyšlenému a strukturovanému budování a rozvíjení pracovních týmů. Je zpravidla zaměřen na jejich výkon a tvůrčí potenciál. Tento program je na rozdíl od teamspiritu stavěn na míru určité pracovní skupině a má za úkol připomenout hlavní principy týmové práce. Tento typ programu se totiž využívá hlavně v situacích, kdy je tým na úplném počátku svého fungování, anebo prochází významnou změnou. Pro teambulding je klíčová skupinová dynamika. Teorie skupinové dynamiky tvrdí, že nově vytvořená skupina prochází několika stadii vývoje, která na sebe kontinuálně navazují. Stadia tudíž nejde přeskočit, jinak skupina nedojde k opravdu efektivnímu fungování. První fází je takzvaný forming. Je charakteristická pro své chaotické a neorganizované chování, které plyne z neujasněných rolí a nenastavených sociálních pravidel. Jednotliví členové skupiny se zároveň snaží ukázat v nejlepším světle. Druhá fáze zvaná storming je typická pro ventilaci nespokojenosti, přiznání existence konfliktů, zároveň se vyskytují první otevřenější zpětné vazby. Když se skupině podaří vyřešit zásadní konflikty a přijmout nové rozdělení rolí, nastává třetí fáze zvaná norming. V této fázi skupina ověřuje a formuje strukturu skupiny, zároveň se uvolňuje napětí. Pohled na fungování skupiny je nyní pragmatický a realistický, členové skupiny se podle svých reálných možností zapojují do skupinové práce. Poslední a zároveň nejvýkonnější fází skupiny je performing. V této fázi dochází k efektivní výměně informací, konflikt je vnímán jako příležitost k rozvoji. Je důležité mít na paměti, že se skupina nedrží trvale ve stadiu performing, přichází regresivní stadia či potřeba obměnit po určité době členy týmu. Teambuilding pomáhá skupinu rychleji dostat přes prvotní fáze skupinové dynamiky do fáze performingu, popřípadě může fázi performingu prodloužit. Je ale důležité mít na paměti, že tato fáze ve skupině není finální (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 68–70).

Jedním ze způsobů, jakým začít jakýkoliv program ze zážitkové pedagogiky, je metoda icebreaker. Jak již anglický název napovídá, jedná se o metodu, která má ve skupině tzv. prolomit ledy, zároveň ale může pomoci s koncentrací účastníků na program, který má po této metodě následovat. Podle náročnosti a počtu účastníků trvá zhruba 5–20 minut. Používá se především ve chvíli, kdy se pracuje se skupinou, která se osobně nikdy předtím nesetkala. Existuje několik druhů icebreakerů. Jedním z klasických je abecední řada, kdy se účastníci mají seřadit podle začátečního písmena svého křestního jména (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 89–90).

3.4 Design Sprint

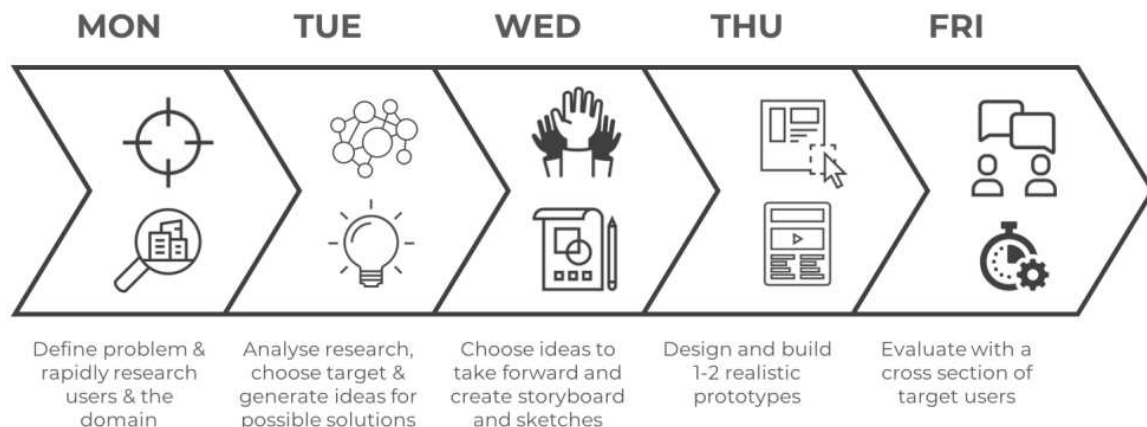
Design Sprint vychází z principů Design Thinkingu, který slouží ke zlepšování produktů, procesů či služeb. Základ tohoto přístupu vytvořil Hasso-Plattnerův Institut sídlící v Německu ve spolupráci se Stanfordskou univerzitou. Byl utvářen mezi lety 2008–2009 (Meinel, Plattner, Leifer, 2013, s. 13). Do českého prostředí začal pronikat až o několik let později, větší zájem o tuto metodu se začal objevovat zhruba před třemi lety, tedy mezi roky 2017–2018.

Tento přístup má několik variant provedení, nicméně v této práci se zaměřím na metodu Sprint od Jaka Knappa ve spolupráci s Google Ventures. Jednak z toho důvodu, že se jedná o druh Design Thinkingu, který budu více rozebírat v empirickém šetření prováděném ve firmě Vodafone, a také proto, že komplexně popisuje celý proces tohoto myšlení.

První sprint se uskutečnil v Google Ventures v roce 2012. Na začátku jej Knapp s týmem testovali na start-upových projektech spadajících právě pod správu firmy Google Ventures, ale později jej testovali ve firmách, jako je Twitter nebo YouTube. Zprvu se soustředili na produkty pro masový trh, ale v rámci implementace rozkryli, že sprint se dá použít do všech odvětví a na různé problémy, od řešení výběru jména firmy až po zdokonalování jejího produktu (Knapp, 2017, s. 14–16).

Metoda sprintu čerpá i z Lean Developmentu a zároveň může být implementována jako součástí agilních procesů, samotná však slouží k řešení jasně stanoveného problému (Knapp, 2017, s. 18). Metoda sprintu je rozdělena do pěti pracovních dní, každý z těchto dní má předem stanovený rozvrh. Ve výsledku má kombinace a posloupnost takto rozvržených dní přinést řešení tzv. minimum viable product. Jedná se o produkt, jenž je plně připraven k použití, ale

jen do té míry, která počítá se zpětnou vazbou od prvních zákazníků. Tato zpětná vazba poté vede k dalšímu vývoji produktu.



Obrázek č. 2: Schéma průběhu Design Sprintu. Zdroj: Richard, 2019, nestránkováno.

Při přípravě Design Sprintu je potřeba se zaměřit na problém, který chceme sprintem vyřešit a jasně ho definovat. Autoři tvrdí, že řešit se pomocí sprintu dají i zdánlivě komplikované problémy. Toto tvrzení vychází ze dvou klíčových důvodů. Za prvé: pokud je problém značně komplikovaný, donutí aktéry sprintu se zabývat jen těmi nejdůležitějšími otázkami. Za druhé: nejde o sestavení dokonalého produktu, ale prototypu, který bude dostatečně funkční na to, aby zodpovídal klíčové otázky (Knapp, 2017, s. 37).

Dalším krokem je sestavení týmu. Autoři zastávají názor, že by v týmu na jeden sprint nemělo být více než sedm lidí. Nejdůležitějším faktorem k sestavení týmu zůstává různorodost. Není vždy potřeba mít všech sedm lidí a od každé role jednoho zástupce. V některých sprintech může být efektivní zastávání jedné role dvěma i třemi lidmi. Není nutné omezovat se při sestavování týmu jen na zaměstnance, kteří by běžně na projektu pracovali. Ukázalo se užitečné i sestavení týmu ze zaměstnanců z jiných oddělení.

V každém sprintu by měla být zastoupena pozice rozhodovače. V malých firmách či start-upech se může jednat o výkonného ředitele, ve větších firmách se pak může jednat i o vrcholové manažery nebo vlastníky produktu. Rozhodovač nemusí být ve sprintu přítomen celých pět dní, ale v tomto případě je pak nutné, aby své pravomoci delegoval na někoho jiného v týmu.

Další členové týmu jsou experti z oblasti financí, marketingu, styku se zákazníky, technologií/logistiky a návrhů. Pokud firma přijde s více než sedmi jmény, doporučuje se tyto

další osoby přizvat na první den, aby se hráli roli expertů-hostů. Posledním členem týmu by měl být facilitátor. Ten zodpovídá za vedení diskusí, hlídání času, ale i vedení celého procesu sprintu. Kompletní tým se tedy poté skládá z rozhodovače, facilitátora, sprinterů (vybraných expertů) a hostů.

Celý týden má jasně stanovená pravidla a program dne. Od pondělí do čtvrtka tým pracuje od 10.00–17:00 hod., je zde hodinová pauza na oběd a dvě přestávky, jedna dopolední kolem 10.30 hod. a druhá kolem 15.30 hod. V pátek je den testování a začíná se o hodinu dříve, tj. od 9.00 hod. Celý týden platí zákaz používání elektronických zařízení, nicméně je dovoleno se zařízením pracovat o přestávkách a účastníci s ním mohou kdykoliv odejít z místnosti a vyřídit potřebný telefonát či e-mail. V průběhu týdne je však několik výjimek, při kterých je práce s elektronikou povolena (Knapp, 2017, s. 50–51).

Vybavený prostor je poslední důležitou součástí přípravy před zahájením sprintu. Ideálně by se sprint měl odehrávat celý den v jedné místnosti a součástí vybavení místnosti by měly být alespoň dvě velké tabule a několik fixů. Tabule může být nahrazena chytrou zdi i papírovými plakáty. Klíčovou součástí je časovač tzv. Time Timer sloužící facilitátorovi k tomu, aby byl schopný správně ohlídat časovou dotaci jednotlivých úkolů a účastníkům pomáhá s orientací v čase (Knapp, 2017, s. 53–57).

Pondělí, první den sprintu, slouží k nastavení dlouhodobého cíle společnosti/projektu. Vydefinují se klíčové otázky sprintu a nakreslí se mapa. Mapa má sloužit jako vodítko popisující proces k dosažení vydefinovaného cíle, měla by mít mezi 5–15 kroky. V případě, že má mapa více než 15 kroků, je příliš složitá a je potřeba ji zjednodušit. Je běžné, že se v průběhu dne upravuje, její tvoření na první pokus by však nemělo zabrat déle než jednu hodinu. V mapě bychom měli najít tři důležité milníky procesu, a sice aktéry, průběh a konec (Knapp, 2017, s. 70–73).

Poté je čas na rozhovor s experty, na každý rozhovor se vyčlení 30 minut. Po jednotlivých rozhovorech nastává společná část metody „How Might We“, v českém jazyce používána pod názvem „Jak bychom mohli“. Účastníci na jednotlivé papírky do rohu napíší zkratku „JBM“ a snaží se klást otázky na nejdůležitější problémy související s vytyčeným cílem. Účel této metody je se specificky se dotázat na řešení konkrétního problému, ale formulováním otázky

tvoří účastníci z problému příležitost. Jednotlivé papíry s otázkami se vylepí na tabuli, roztřídí podle témat a účastníci hlasují o jejich důležitosti (Knapp, 2017, s. 83–87).

První den je zakončen hlasováním o cíli. Účastníci se vrátí zpět k tabuli s mapou a podle dosavadní práce rozhodovač vybere jeden hlavní, dlouhodobý cíl, na který se bude tým další dny soustředit. Pokud si není jistý, vytvoří se anketa. V anketě každý z členů týmu napíše na papírek podle něj nejdůležitější problém, papírky se sesbírají a rozhodovač na základě nich vybere jeden finální (Knapp, 2017, s. 88–93).

Zatímco pondělí je nejnáročnější den pro facilitátora, úterý je nejdůležitějším dnem pro tým. V úterý se přichází na řešení pomocí metod remixu a vylepšování. První z metod, která se pro výběr řešení využívá, jsou bleskové ukázky. Účastníci sprintu představí týmu během tří minut oblíbená řešení z jiných oborů i z vlastní firmy. Během představování mohou používat elektronická zařízení, pokud je potřeba, a při prezentování facilitátor hlídá časovač nastavený na tři minuty, zároveň zapisuje prezentované nápady. Pokud je součástí cíle několik dílčích úkolů, rozdělí se tým tak, aby alespoň na každé části pracoval někdo a přišlo se tedy s několika řešeními. Poté je čas na oběd a po obědě začíná fáze kreslení (Knapp, 2017, s. 104–107).

Autoři rozdělili kreslení do čtyř kroků. Na kreslení každý z účastníků pracuje samostatně. Prvním krokem je sběr poznámek, na jehož splnění má účastník 20 minut. Jedná se o sběr dat k tématu a vzhledem k povaze úkolu se jedná o jednu z mála činností, kdy účastníci mohou používat elektroniku. Druhým krokem jsou nápady, v této fázi účastníci nakreslí hrubá řešení. Druhá část trvá stejně dlouho jako první. Ve třetí části se používá metoda „Šílené 8“. Je to nejkratší část z celého kreslení, trvá pouhých osm minut. Principem je použití papíru o velikosti A4, tento papír přeloží účastníci tak, aby měl osm polí. Do každého pole mají nakreslit jedno řešení, tudíž mají na jedno řešení jednu minutu. Přichází závěrečná fáze, a sice náčrt řešení. Náčrt řešení je také poslední činností druhého dne. Účastníci mají samostatně detailně rozpracovat návrh, který považují za svůj nejlepší. Tady zároveň končí anonymita, návrh každého účastníka bude vyvěšen ve středu na tabuli a proběhne hlasování. Návrh by měl být detailním popisem nápadu s podrobným rozpracováním. Druhý den končí odevzdáním hotových návrhů facilitátorovi. Ani ten se na ně však nesmí podívat, všichni účastníci je uvidí společně ve středu dopoledne (Knapp, 2017, s. 115–119).

Ve středu čeká tým v dopoledních hodinách rozhodnutí a v odpoledních hodinách vytvoření storyboardu. Storyboard je graficky vyobrazený scénář, který pomocí lineárně seřazených buněk/polí vypráví příběh nebo vysvětluje proces.

Rozhodování bývá další klíčovou činností sprintu. Sprint se snaží vyhnout „ping-pongování“ názoru, kdy jedna strana přednese řešení, snese se kritika a protistrana navrhně jiné řešení. Často se tak aktéři dostávají v rozhodování do bludného kruhu, a to buď nevede k žádnému výsledku, nebo k výsledku, se kterým nemusí být spokojená valná část zainteresovaných osob. Autoři sprintu tento problém řeší pomocí umístění všech řešení na tabuli a každý z účastníků dostane hlasovací samolepky, rozhodovač má tzv. „super“ hlas (detailnější popis viz níže). Proces řešení je pětikolový:

1. Výtvarná galerie: Řešení se vylepí lepicí páskou na stěnu.
2. Teplotní mapa: V tichosti si účastníci prohlédnou jednotlivá řešení a označí hlasovacími samolepkami jejich zajímavé části.
3. Rychlokritika: Výrazné prvky jednotlivých řešení se prodiskutují a klíčové nápady se zaznamenají na lepicí papírky, které se vylepí na bílou tabuli, a podle nich poté probíhá předběžné hlasování.
4. Předběžné hlasování: Jednotliví účastníci samostatně zvolí jedno z řešení a pomocí samolepky pro něj hlasují.
5. Superhlas: Tato chvíle je chvílí pro rozhodovače, označí jedno z řešení, to se stává řešením finálním, a tímto je proces rozhodování ukončen (Knapp, 2017, s. 135–140).

V případě, že je rozhodovačů víc a vyberou více řešení, bude se vycházet z nich. Jejich superhlas je samolepka označená značkou, aby byla rozeznatelná od ostatních. V případě, že tedy rozhodovači vybrali více řešení, je zde několik způsobů, jak postupovat. Pokud to lze, propojí se více návrhů v jeden, pokud ne, vytvoří se souboj. Souboj je varianta, kdy při dvou navzájem si odporujících návrzích se vytvoří prototyp obou z nich a rozhodne se až na základě zákaznické zkušenosti testované v pátek (Knapp, 2017, s. 149).

Během sprintu se může vyskytnout hned několik situací, při kterých se bude potřeba rozhodnout, používá se k tomu metoda „Piš a hlasuj“. Pomocí papíru a tužky každý z týmu během tří minut zapíše svůj návrh. Tyto návrhy se poté přepíšou na tabuli a každý z týmu má

jeden hlas. V sedmičlenném týmu většinou lze získat okolo 15–20 nápadů. Rozhodovač i v tomto případě provádí konečné rozhodnutí, může vzít hlasování v potaz, ale také nemusí (Knapp, 2017, s. 150).

Druhou částí střeďečního dne je tvorba storyboardu. Navržením správného sledu událostí a jednotlivých kroků práce dosáhne tým při tvoření prototypu větší efektivity. Storyboard se vytvoří na tabuli pomocí oboustranné lepicí pásky lze vytvořit zhruba 15 oken.

V prvním okně storyboardu by se měla objevit ilustrovaná situace, při které se zákazník s produktem setkává poprvé. Například v případě aplikace je to okno v App Store (Knapp, 2017, s. 155–156).

Storyboard popisuje příběh prototypu, je důležité držet se nejdůležitějších situací, jež čekají zákazníka, pro kterého tým prototyp vytváří. Příběh na tabuli vytváří „kreslíř“ (jeden člen týmu) a zbytek mu při tvorbě příběhu radí. Prototyp příběhu by neměl trvat déle než 15 minut, tudíž jedno okénko odpovídá zhruba jedné minutě. Nakreslením storyboardu se uzavírá třetí den sprintu (Knapp, 2017, s. 155–160).

Čtvrtek se nese ve znamení vytváření prototypu. Prototyp se tvoří na základě pravidel prototypového myšlení.

1. Prototyp lze udělat k čemukoli: stačí jen najít správné nástroje, díky kterým prototyp vytvoříte.
2. Prototyp je na jedno použití: u tohoto kroku platí jednoduché pravidlo, vytvořte prototyp, který jste ochotni zahodit.
3. Vytvořte tolik, abyste se poučili, ne víc: potřebujete reálně fungující fasádu, ne plně funkční produkt.
4. Prototyp musí vypadat reálně: jde o zákaznickovy reakce, ne o jeho připomínky, proto je potřeba vyrobit prototyp dostatečně realistický, aby v zákaznících vzbudil opravdovou reakci.

(Knapp, 2017, s. 170–171)

Existuje několik pravidel, díky kterým dokáže jakýkoliv tým sestavit jakýkoliv prototyp. První pravidlo je vybrat správné nástroje. Autoři mluví o Keynote, PowerPointu či Wordu, ale může se zároveň jednat i o reálnou úpravu prostoru či vytisknutí prototypu na 3D tiskárně. Dalším pravidlem je pravidlo „rozděl a panuj“, jedná se metodu rozdělení týmu do rolí tvůrců (dva, nebo více), jednoho sešivače, jednoho textaře, jednoho, nebo více řešeršerů a jednoho tazatele (Knapp, 2017, s. 188–191).

Role tvůrce zajišťuje vytváření, může se jednat například o stránky nebo díly, v reálu se může jednat o designéry či inženýry. Minimálně by se však mělo jednat o dva členy týmu. Další na řadu přicházejí sešivači. Měli by být zaměřeni na detail, sdělují ostatním, jakými vodítky se řídit. Poté je čas na textaře, textař sehrává důležitou roli hlavně v projektech, které jsou odborně zaměřené, například v oboru medicíny se musí jednat o někoho, kdo je schopen popsat dané jevy tak, aby tomu rozuměla širší veřejnost a zároveň byly odborně napsány. Řešeršer zajišťuje sběr dat z internetu, urychluje práci tvůrcům, kteří se tak mohou soustředit na tvůrčí činnost a nedohledávat tak každý detail. Závěrem přichází čas na roli tazatele. Tazatel běžně bývá osoba, která se nepodílí na výrobě prototypu, ale během čtvrtého dne si připravuje otázky na páteční rozhovor se zákazníkem. Sešivač konečně ověří všechna data a v případě potřeby požádá o pomoc zbytek týmu. Během poslední hodiny čtvrtého dne zkontroluje tým, že vše, co bylo součástí storyboardu, je součástí prototypu. Probíhá zde zároveň zkušební běh. Pokud s týmem není rozhodovač celou dobu, je dobré, když je alespoň součástí zkušebního běhu (Knapp, 2017, s. 189–191).

Poslední den tým ověřuje reakce lidí na prototyp. Během týdne podle potřebných kritérií tým vybere pět potenciálních zákazníků, aby od nich pomocí rozhovorů získal zpětnou vazbu, každý trvá hodinu. Rozhovor vede tazatel a zbytek týmu sedí v druhé místnosti a pozoruje reakce skrze videozáznam. Každý rozhovor má pět částí:

1. přátelské uvítání,
2. série relevantních otevřených testových otázek
3. seznámení s prototypem,
4. úkoly spojené s prototypem,
5. rychlé shrnutí.

Vedení rozhovoru má podobné charakteristiky jako vedení výběrových řízení. Tazatel se snaží navodit příjemnou atmosféru a pokládat otevřené otázky. Je důležité zdůraznit, že se na tvoření prototypu nepodílel, aby se zákazník nebál dát opravdu otevřenou zpětnou vazbu (Knapp, 2017, s. 206–207).

Aby výstupy z rozhovorů byly co nejdříve hotové, pracuje na nich zbytek týmu ve vedlejší místnosti. Každý z týmu se soustředí na svou oblast, ve které vyniká a vytváří poznámky. Ty píše na lepicí papírky a zaznamenává, zdali jsou zákaznickovy dojmy pozitivní, anebo negativní. Hotové papírky poté přilepí na tabuli (Knapp, 2017, s. 216–217).

Po skončení rozhovorů se tým sejde u tabule a podle vylepených papírků hledá společné vzorce, které se objevily u více než tří zákazníků. Každý dostane pět minut na zapsání opakujících se vzorců a ty se poté vylepí na druhou tabuli. Na základě sprintových otázek vytvořených v pondělí se tým rozhoduje, které z opakujících se vzorců jsou nejrelevantnější. Na základě toho se následně může prototyp vylepšit (Knapp, 2017, s. 216–218).

Jak již je z kapitoly o Design Sprintu patrné, jedná se o metodiku, která vychází z agilního projektového managementu. Jelikož se v experimentální části budu věnovat právě této metodě, je třeba ji alespoň minimálně zasadit do širšího kontextu metodologie, ze které vychází. Agilní metodika vznikla, aby usnadnila práci softwarovým inženýrům, je to tedy způsob práce typický pro IT segment. V dnešní době se již setkáváme s firmami, které se tuto metodiku snaží aplikovat i do jiných segmentů businessu. Slovo agilní by se do češtiny dalo chápat v ekvivalentu se slovy flexibilní či pohotový. Jedná se tedy o metodiku, která je navzdory neustálým změnám schopna dosáhnout funkčního výsledku (Anderson, 2004, s. 28). K projektu se přistupuje po dílčích částech tak, aby bylo možné reagovat na změny a případně vývoj zastavit, nebo redefinovat. Tento přístup se začal používat především v IT oblasti, vývoj softwaru totiž funguje na dílčích samostatně funkčních celcích, tudíž není problém pracovat na jednom „díle“ a nutně nemusí přestat fungovat celek, produkt tedy může být nadále funkční (Zikmund, 2010, nestránkováno).

Agilní způsob organizace práce zastává několik hodnot, jimiž jsou jednotlivci a interakce, fungující software, spolupráce se zákazníkem a reagování na změny. Přesně na těchto principech následně staví i Design Sprint (Beck a kol., 2001, nestránkováno).

4 Empirické šetření: Využívání a modifikace metody Design Sprint ve firmě Vodafone

V kapitole věnující se empirickému šetření byla zkoumána metoda Design Sprint využívaná ve firmě Vodafone jako metoda pro rozvoj a vzdělávání zaměstnanců v této organizaci. Nejprve je prezentována metodika šetření, následně je popsáno místo konání Design Sprintu a poté je prezentován cíl práce a jsou stanoveny výzkumné otázky. Kapitola je uzavřena závěrem případové studie, ve které je reflektován průběh Design Sprintu a jsou zde uvedena možná doporučení do budoucna.

4.1 Metodika šetření

Empirické šetření se zabývá využitím, analýzou a případnou modifikací Design Sprintu v telekomunikační společnosti Vodafone Czech Republic, a. s. Tato firma byla vybrána pro její snahu o zavádění Design Sprintu jako metody vzdělávání zaměstnanců. Sběr dat byl vykonán metodou případové studie za zúčastněného pozorování.

Pro tento typ šetření byl zvolen holistický (celostní) přístup případové studie. Jedná se o typ výzkumu, u kterého se pozorovatel věnuje jednomu konkrétnímu programu či určitému prvku z daného programu. Využívá se nejčastěji k otestování hypotézy nebo teorie. Může ale zároveň sloužit jako základ pro další typy studií nebo může být součástí mnohopřípadové studie (Hendl, Remr, 2017, s. 203).

V rámci případové studie budu vycházet ze zúčastněného pozorování při provádění workshopu používajícího prvky Design Sprintu. Případová studie poskytuje způsob, jakým lze porozumět složitým sociálním jevům na základě studia jednoho či několika případů. Používá se především v případech kvalitativního šetření, kdy za pomoci výzkumných otázek lze porozumět jednomu či několika málo případům, zároveň je můžeme podrobně zkoumat. Na základě empirického designu, jímž se v tomto případě rozumí případové šetření skutečných dat, která se týkají objektu významu (případu), dochází k objasnění výzkumných otázek. Další z charakteristik popisujících případové studie je případ jakožto předmět výzkumu. Jedná se o integrovaný systém (v tomto případě symbolizuje náhled badatele) s vymezenými hranicemi jak prostoru, tak času. Další charakteristikou je zkoumání sociálního jevu vždy v reálném kontextu a za co

nejpřirozenějších podmínek výskytu. Relevantnost údajů je podpořena využitím veškerých dostupných metod i sběru dat. Důležitou vlastností je také komplexnost analýzy případu. Na každý aspekt má být nahlíženo jako na součást celého systému, nikoliv jako na izolovanou část. Výhodou případové studie je možnost porozumět objektu (v tomto případě Design Sprintu, jeho zavádění a případným modifikacím) v přirozeném kontextu. Pro získání těchto dat je tedy laicky řečeno nutné být v centru dění (pozorování workshopu) a získávat data tzv. z první ruky. Výběr případové studie je nejvhodnější ve chvíli, kdy se badatel ptá na otázky jak a proč se dějí jevy (události) např. určitým způsobem. Případové studie mohou být deskriptivní, explorativní, explanatorní a evaluační. Pro tuto práci byla zvolena varianta evaluační případové studie, která funguje jako hodnotící analýza případu. Klasickým případem studie bývá evaluace vzdělávacího programu. Případová studie má několik fází, v první fázi je třeba určit výzkumné téma a definovat výzkumné otázky (viz podkapitola 4.3), dalším krokem je výběr zkoumaného případu (viz podkapitola 4.4). Pro případové studie nejsou vyvinuty specifické analytické procedury. Absence těchto procedur v praxi znamená, že skoro každá případová studie představuje do určité míry originální analytický a interpretativní přístup. Nicméně Miles a Huberman rozlišují dva přístupy k empirickým datům. První je zaměřen na celistvost případu, kdy badatel hledá příčiny a následky. Druhý typ se soustředí na předem definovaná kritéria a proměnné. Tento druhý typ přístupu k datům bude využit v této případové studii. Jedná se o postup, při kterém dochází k důkladnému popisu a vztahu mezi daty. V tomto konkrétním případě mezi vztahem Design Sprintu a využitím jeho částí na konkrétním workshopu. Příprava pro sběr dat byla provedena na základě dostupných informací od facilitátorky workshopu. Facilitátorka měla připravenou strukturu celého workshopu, bylo zde uvedeno pořadí jednotlivých cvičení, jejich časová dotace a plánovaný průběh. Na základě těchto informací za pomoci zúčastněného pozorování jsem poté na workshopu sledovala výše zmíněné faktory, tj. zdali bylo dodrženo pořadí jednotlivých cvičení, časovou dotaci jednotlivých cvičení a případné neočekávané změny, které by mohly nastat v průběhu. Tato data jsou podrobně zpracována v podkapitole 4.5 Kazuistika, kdy v závěru (v podkapitole 4.7) dochází k zařazení jednotlivých cvičení do souslednosti popsané v odborné literatuře Jakem Knappem v publikaci Design Sprint z roku 2017 (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 96–111).

Mezi přednosti případových studií patří srozumitelnost širokému spektru zájemců, možnost zachycení unikátních vlastností a faktorů, které velmi často bývají klíčové pro porozumění situace jako celku. Výsledky jsou pevně zakotveny v realitě a také nám poskytují možnost, jak zkoumat případy, kde se vyskytuje mnoho nepředvídatelných jevů a událostí. K jejich

nedostatkům patří nemožnost zobecnění a obtížné ověřování spolehlivosti, např. provedení nezávislé kontroly tzv. cross checking, a tudíž tendence k subjektivní interpretaci výsledků (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 111–112).

Sběr dat pro tuto studii proběhl za pomoci zúčastněného pozorování. Jedná se o způsob pozorování, při kterém badatel sleduje jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Zúčastněné se nazývá z toho důvodu, že dochází k interakci mezi badatelem a pozorovanými účastníky výzkumu, nicméně badatel nezasahuje do průběhu workshopu. Zúčastněné pozorování může probíhat skrytě, či otevřeně (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 144). V této případové studii bylo zvoleno otevřené zúčastněné pozorování, tudíž účastníci si byli vědomi toho, že v místnosti je přítomen badatel.

Dalším dělením je pozorování na přímé a nepřímé, přičemž je čas klíčovým faktorem. V nepřímém pozorování dochází ke zkoumání jevu ex post facto neboli retrospektivně ze záznamu (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 144). Pro tuto studii bylo zvoleno přímé pozorování neboli zkoumání jevu v čase jeho průběhu.

Dalším faktorem je způsob strukturovaného a nestrukturovaného pozorování. V tomto případě bylo zvoleno strukturované pozorování, kdy na základě literatury a předem vydefinované struktury workshopu poskytnuté facilitátorkou, docházelo k porovnávání a pozorování odchylek mezi skutečným průběhem workshopu a popisem Design Sprintu v literatuře.

4.2 Místo konání

Sběr dat probíhal v prostorách firmy Vodafone, konkrétně v Design studiu. Design studio je prostor v Praze, který firma využívá k setkávání týmů, které chtějí využít metody, jako je právě například Design Sprint. Jedná se o jedinou část prostoru firmy, která není nijak brandově upravena.

Studio bylo vybráno jednak pro svoji brandovou neutralitu, jednak pro svou vzdušnost. Na zdech je jen minimum dekorací a zdi mají čistě bílou barvu. Tento vzhled i výběr prostoru má podněcovat kreativitu účastníků a zároveň zůstává neutrální, co se Vodafone Brand vzhledu týče. Svou neutralitou se snaží jít v souladu s doporučeními pro výbavu prostoru, kde má probíhat Design Sprint. Brandová neutralita se používá taktéž proto, že do Design studia jsou

zvání i klienti či zákazníci na testování nových produktů. Je tedy čas od času potřeba, aby zákazník na první pohled nerozeznal, o jakou firmu se jedná a jeho názor zůstal v krystalické podobě, nezkrácen jeho osobním názorem vůči firmě.

Studio je mezonetovým prostorem, nahoře se nachází odpočinková zóna s terasou, pod ní je společenská (největší) místnost studia pro zhruba 20 lidí. K této místnosti jsou přidružené ještě dvě menší místnosti pro zhruba 5–8 lidí. Vzhledem k tomu, že se studio nachází v bytové zástavbě, nalezneme zde i koupelnu s kuchyní. Záměrem ovšem nebylo najít bytové prostory, při výběru prostoru šlo primárně o dobrou dostupnost z MHD, kapacitu 15–20 lidí a vzdušnost prostoru, který podporuje kreativitu a inspirativnost nezávisle na brandu. Výběr prostoru měl co nejvíce odpovídat principům a doporučením Design Thinking procesu, co se do místa konání akcí týče.

Design Studio získalo svůj název podle metodiky Design Thinking. Nejedná se tudíž o náhodu, ale o předem promyšlený koncept, který si klade za cíl seznámit firmu s metodou důkladněji, a to i proto, že se ve firmě již druhým rokem prosazuje agilní způsob práce. Agilita může úzce souviset s Design Sprint metodou, a proto znalost této metody usnadňuje komunikaci právě s lidmi, kteří do takového týmu patří. Cílem Design Studia je, aby se o této metodě dozvědělo co nejvíce zaměstnanců a aby tuto metodu využili, i kdyby jen částečně v rámci teambuildingů nebo kvartálních mítinků.

Před dvěma lety bylo vyškoleny několik zaměstnanců na způsob doručování Design Sprintu do firmy. Jedná se o jednu z možných metod Design Thinkingu, při které se sestaví tým několika zaměstnanců a společně řeší vybraný pracovní problém po dobu pěti dnů. Metoda Design Sprint proběhla ve firmě Vodafone dvakrát, a to zhruba před dvěma lety. Pronajaly se prostory mimo firmu a vybral se tým, který odpovídal požadavkům Design Sprintu. Bohužel vzhledem k časové náročnosti jak pro účastníky, tak pro facilitátory se nikdy znovu nezopakoval, ačkoliv firma se jeho zopakování do budoucna nebrání. Od doby, co Design Studio vzniklo, naráží na dva základní problémy, jedním z nich je časová vytíženost kolegů, kteří by Sprintu museli věnovat celý pracovní týden, a druhým je komplexnost produktů, která je pro zahájení Sprintu klíčová, nutná a nepostradatelná.

4.3 Cíle šetření

Cílem šetření je analýza způsobu využití metody Design Sprint ve firmě Vodafone. Tedy zjistit zdali organizace v rámci zefektivnění výsledků vzdělávání zaměstnanců metodu modifikuje, nebo naopak se drží přesných postupů při provádění Design Sprintu. V rámci dodržení charakteristik případové studie týkající se vymezení hranic prostoru a času se jedná o sběr dat jednodenního workshopu probíhajícího v Design Studiu. Další důležitou charakteristikou je zkoumání v reálném kontextu a za co možná nejpřirozenějších podmínek. Z tohoto důvodu byl vybrán workshop, jenž je součástí talentového programu pro zaměstnance, který byl vykonáván v prostoru speciálně určeném pro tento typ workshopu. Pro co nejrelevantnější údaje byla zvolena případová studie formou zúčastněného pozorování na daném workshopu.

Výzkumná otázka č. 1: „Ve firmě Vodafone se doručuje metoda Design Sprint jako součást zavádění metodiky Design Thinking v rámci vzdělávání zaměstnanců.“

Výzkumná otázka č. 2: „V rámci doručování metody Design Sprint může docházet ve firmě Vodafone k úpravě jednotlivých částí pro efektivnější využití této metody.“

Výzkumná otázka č. 3: „Použití modifikovaného Design Sprintu do formy jednodenního workshopu přispívá k rozvoji zaměstnanců v oblasti znalostí Design Sprintu.“

4.4 Výběr talentového programu

Pro svou práci jsem vybrala workshop pořádaný v rámci talentového programu „ERIKA“. Jedná se o talentový program, který v podobě, jež budu zde v případové studii popisovat, probíhá teprve druhým rokem. Jde o program, jenž rozvíjí a vzdělává zaměstnance, kteří pracují v tzv. back office a zaměřují se na retail nebo care, a zaměstnance z prodejen. Poměr zaměstnanců je rozdělen přesně na polovinu, tj. polovina z oblasti retail/care a polovina z prodejen. Výběr zaměstnanců probíhá vždy měsíc před začátkem programu a jedním z hlavních kritérií, které zaměstnanec musí splňovat, je TOP TALENT. Jedná se o označení, jež vychází z typologie mateřské společnosti sídlící ve Velké Británii. V rámci hodnotícího cyklu, který ve Vodafone probíhá jednou za fiskální rok, se zaměstnanci roztřídí do tří kategorií, z nichž pro tento program je důležitá právě kategorie TOP TALENT. Podle pravidel vycházejících z Velké Británie může být takto označováno jen několik procent zaměstnanců

z celé firmy. Tuto kategorii charakterizují čtyři pilíře, a sice *změna, zápal pro práci, angažovanost a nevšední uvažování*. Tyto čtyři pilíře jsou podrobněji definovány. Za změnou si lze představit zvědavost či oblibu v experimentování. Drive je definován jako stav, ve kterém zaměstnanec podává dobrý výkon navzdory nepříznivým podmínkám, např. stresu, a zároveň inspiruje ostatní k lepšímu výkonu. Angažovanost je charakteristická konstruktivním jednáním vůči ostatním kolegům a blízkým kontaktem s jednotlivými členy týmu. Nevšední uvažování se projevuje komplexností myšlení a zároveň schopností dívat se na problém z nového úhlu. Určování těchto kategorií probíhá na jaře. V létě jsou poté osloveni manažeři, aby nominovali své podřízené, kteří vyhovují daným standardům. Z těchto nominací se po dohodě s Human Resources Business partnerkou vybere v ideálním případě 12 zaměstnanců, kteří poté nastoupí do tohoto programu. V letošním ročníku je 16 účastníků. Délka letošního programu je 8 měsíců, začínalo se v říjnu a končit se bude v květnu. V obecné rovině je délka tohoto programu vždy upravována podle celkového počtu školení, workshopů či osobnostních diagnostik. Letos jich je celkem šest. Školení a workshopy probíhají pod vedením trenérů z firmy a některé z nich jsou doručovány externím dodavatelem.

První z těchto školení pojednává o sebeřízení. Následně mají účastníci možnost si vyzkoušet test „4Elementy“, jenž popisuje osobnost člověka, na základě čtyř základních elementů, které nalezneme v přírodě (vzduch, oheň, voda, vítr). Výstupem testu je osobnostní diagnostika spojená s dopolední interpretací výsledků. V návaznosti na tuto diagnostiku je možné zúčastnit se školení na téma čtyř komunikačních typů. Čtvrtou rozvojovou aktivitou, které se budu v této případové studii věnovat, je workshop používající prvky Design Thinking. Po tomto workshopu následují další dvě rozvojové aktivity, a sice Storytelling a Creating Mobile Video.

Cílem tohoto programu je rozvoj talentů ve firmě, který může vést například i k internímu povýšení. Výstupem programu je celodenní prezentace napojená na školení Storytelling a Creating Mobile Video, kdy vybraní účastníci sdílí, co jim tento program přinesl, může se jednat jak o profesní, tak i osobní rozvoj.

4.5 Kazuistika

Workshop upravenou metodou Design Sprint probíhal v únoru 2020 jakožto čtvrtý v pořadí v rámci talentového programu. Workshopu se zúčastnilo 13 zaměstnanců z celého programu. Celý workshop facilitovala kolegyně Martina.

Na začátku nás Martina celým Design Studium provedla, seznámila nás s jeho pravidly a následoval úvod týkající se již samotného workshopu. Šlo sice o vyzkoušení Design Sprintu jako vzdělávací metody, ale Martina zároveň vybrala téma, které je momentálně ve firmě aktuální a relevantní vzhledem k oblasti, ze níž účastníci z firmy do programu přicházejí. Rozhodla se aplikovat části z Design Sprintu na testování nového webového rozhraní pro stávající zákazníky zvaného „Rudolph“. Rudolph by měl nahrazovat stávající systém, který je poměrně komplikovaný, je složité se v něm vyznat hlavně pro nové zaměstnance a zároveň je práce v něm časově náročná a relativně neintuitivní. Snaha Rudolpha je poskytnout servis zákazníkovi co nejrychleji a zároveň usnadnit práci zaměstnancům.

Důležitou součástí jakéhokoliv workshopu jsou pravidla. Ta zněla pro tento den takto:

- a. Pokud vám něco nevyhovuje, nebojte se ozvat.
- b. Respektujte názory ostatních, ale nestyďte se říct ty svoje. Budeme mít jak individuální, tak skupinová cvičení, ale vždy je důležité, aby něčí názor nezapadl.
- c. Schovejte si notebooky a mobily. S notebooky chvíli pracovat dnes budeme, ale na to vás upozorníme. Hovory si můžete vyřídit o pauze, pokud jsou neodkladné, jděte prosím vedle, abyste nerušili ostatní.
- d. V průběhu budeme mít pauzy na kávu i občerstvení.
- e. Bavte se.

Po celou dobu Martina využívá tzv. Time Timer, aby zamezila překračování času jednotlivých úkolů, ale zároveň poskytla dostatek času k vyjádření jednotlivých účastníků nebo zástupců skupiny. Jedná se o pomůcku, která odpočítává nastavený čas, funguje na stejném principu jako například budík. Stejně jako při Sprintu se Time Timer používá jako pomůcka, která nejenže pomáhá facilitátorovi dodržovat čas, ale zároveň je dobrým pomocníkem i pro účastníky. Mimo jiné nedochází v zápalu debaty například k nevráživosti vůči facilitátorovi protože pravidla času byla jasně stanovena předem a jsou všem na očích po celou dobu workshopu.

Po vyjasnění pravidel následoval „**ICEBREAKER a PŘEDSTAVOVAČKA**“. Cílem tohoto cvičení je „rozehrát“ účastníky, napojení se na stejnou vlnu, vyzkoušení si techniky jednoho z možných icebreakerů. Téma icebreakeru nenavazuje na téma workshopu. Jednalo se o cvičení Dvě pravdy a jedna lež. Každý účastník se představí: jméno, jak dlouho je ve VF a v jakém

oddělení pracuje, také o sobě řekne dvě pravdivé informace a jednu lživou. Ostatní hádají, která je lživá. Celé toto cvičení trvalo 30 minut a byl dodržen přesně dedikovaný čas.

Poté nastal čas na cvičení zvané „**GENEROVÁNÍ SCÉNÁŘŮ**“. V literatuře, ze které Martina vycházela (Kapp, 2017, Design Sprint), má toto cvičení následující postup. Na post-it papírky účastníci píšou nejčastější scénáře interakcí, se kterými se setkávají na prodejně / v call centru (v tomto konkrétním případě se jedná o možné typy požadavků od zákazníků). Po dopsání těchto papírků každý jednotlivě prezentuje scénáře a případně dovysvětlí skupině nejasnosti, papírky se po prezentaci vylepí na zeď. Další část se nazývá „Clusterování“. Papírky, které mají stejný nebo podobný scénář, se k sobě na zdi přidrží. Poslední fází je „Prioritizace“. Upřednostňují se nejčastější scénáře (dle četnosti na zdi) za použití tzv. voting dots neboli hlasovacích puntíků. Žádný hlas nemá větší váhu a každý z účastníků má pouze jeden hlas.

Třetím ze cvičení byla „**INFORMACE O ZÁKAZNÍKOVĚ – LIŠTA INFO O ZÁKAZNÍKOVĚ**“. Toto cvičení má několik fází:

- a. **Individuální** – Každý si na A4 v následujících třech minutách napíše, jaké informace potřebuje vědět o každém (stávajícím) zákazníkovi, bez ohledu na to, co s ním přichází řešit / proč volá. Tedy co by měla obsahovat základní lišta s informacemi, která čeká na zaměstnance ihned poté, co se dostane na profil zákazníka.
- b. **Skupinová** – Rozdělení na 4–5 skupin. Účastníci ve skupince společně navrhnou a vizualizují ideální typ lišty (nakreslete nebo popište, jak by měla vypadat). Na začátku probíhá sdílení informací a vybírání toho nejlepšího řešení.
- c. **Společná** – Záleží na účastnících, zda celá skupina, nebo zástupce nalepí návrh své lišty na zeď a krátce prezentuje ostatním, co na ní má a proč si myslí, že jsou jimi vybrané informace důležité.
- d. **Hlasovací** – Každý má k dispozici jeden hlas v podobě hlasovacího puntíku. Účastník jej dá tomu návrhu, který se mu líbí obsahově nejvíce. Může hlasovat pro návrh své skupiny i kolegů.

Jako přemostění mezi jednotlivými cvičeními Martina vybrala „Představení Rudolpha“. Jedná se o část, při níž vlastník produktu (product owner) představí webové rozhraní, ve kterém v následujícím cvičení budou účastníci zkoušet předvybrané scénáře. Vlastník produktu je osoba

odpovědná za produkt a jeho vývoj. Jen ve stručnosti tedy představí jednotlivé části, které jsou na webu již funkční, a zdůvodní dosavadní podobu webu. Účastníci měli možnost se do webového rozhraní přihlásit již před workshopem, aby mohli klást vlastnímu doplňující otázky, a proto se také neprochází rozhraní celé, ale v tuto chvíli se spíše debatuje nad otázkami a nápady, které by mohly pomoci při vylepšování webu. Celá část trvá 25 min a je první částí, kde se překročil daný limit o 10 min.

Po obědové pauze následovalo „**SKUPINOVÉ CVIČENÍ ZPRACOVÁNÍ SCÉNÁŘŮ V RUDOLPHOVI**“. Byly připraveny čtyři scénáře, a tak se skupiny rozdělily do oddělených místností. Každá skupina zpracuje, jak by konkrétní scénář připravila v Rudolphovi. Pokud něco nedává smysl, ať už funkčně/procesně, nebo designově (např. tlačítko na tomto místě nemá smysl), navrhnou, jakým způsobem to zlepšit a své doporučení napíší na flip chart. Závěrem se sejdou skupinky a prezentují si navzájem svoje řešení. Na toto cvičení je vyhrazeno 40 minut a Martina o pět minut prodloužila časovou dotaci, aby se stihla dokončit potřebná práce.

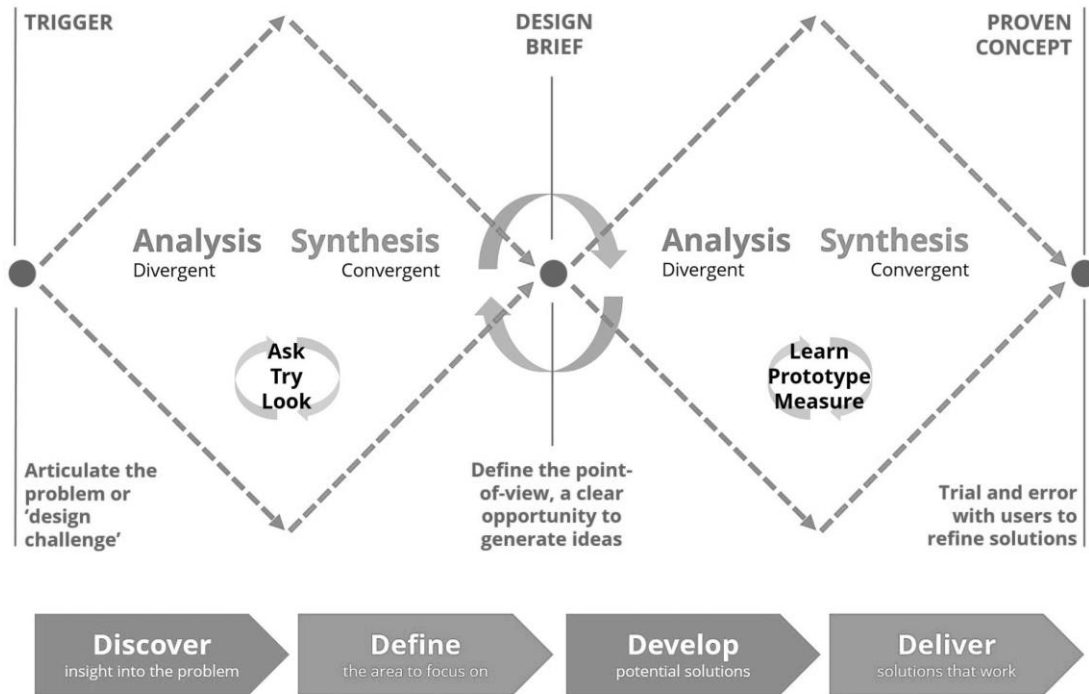
Závěrečným cvičením je tzv. „**LODIČKA NA MOŘI**“ aneb **POZITIVA A SLABÁ MÍSTA RUDOLPHA**. Na zeď se nakreslí lodička na hladině a nad hladinu dávají účastníci pozitiva a pod hladinu dávají negativa / slabá místa. Každý za použití papírků zapíše všechna pozitiva Rudolpha, účastníci po jednom přichází ke zdi a nad hladinu lepí pozitivní zpětnou vazbu. Poté se individuálně všichni znovu zamyslí a vypíší všechna negativa. Proces vylepování se zopakuje. Společně poté vyřazují duplicitu a papírky se související tematikou.

Celý workshop končí tím, že se na stůl rozprostrou tzv. idea cards a každý z účastníků si vybere kartu, kterou by shrnul tento workshop. Na výběr karty mají dvě minuty a poté každý z účastníků minutu prezentuje ostatním, proč si vybral zrovna tuto kartu. Následuje poděkování a závěrečná slova Martiny. Workshop je tímto ukončen.

4.6 Analýza prvků Design Sprintu v předmětném workshopu

Jak je již zmíněno, Design Sprint vychází z principů Design Thinking (DT), princip DT se v odborné literatuře zobrazuje několika způsoby, z nichž jeden z prvních je znázornění zvané „Double Diamond“. Tento způsob znázorňování a následného plnění metody na jeho základě je vlastní právě i firmě Vodafone.

DESIGN THINKING



Obrázek 2: Grafické zobrazení Double Diamond. Zdroj: Buckley, 2018, nestránkováno.

Icebreaker je v odborné literatuře chápán jako poznávací a „zahřívací“ aktivita. V případě zkoumaného workshopu se účastníci již znali, a tudíž by se dala klasifikovat čistě jako „zahřívací“ aktivita, nicméně s facilitátorkou workshopu i vlastníkem produktu Rudolpha se účastníci viděli poprvé, tudíž ji můžeme chápat i jako poznávací. Podle schématu patří jednoznačně do fáze Discover. Nejedná se sice o vhléd do tématu, ale plní poznávací funkci v rámci skupiny jako takové. Co se týče časové dotace, jedná se o naprosto standardní dotaci potřebnou k provedení této aktivity, tj. přibližně 30 minut v závislosti na velikosti skupiny. Stejně jako u tohoto workshopu, i v Design Sprintu by toto byla aktivita zařazená úplně na začátek, tj. pondělí dopoledne.

Další část, ve které účastníci generovali scénáře, patří taktéž do počáteční fáze Discover. Čas, který byl v tomto workshopu vyhrazen na tuto aktivitu, odpovídá stejně jako v předchozí aktivitě 30 minutám. V Design Sprintu by se tato aktivita dala přirovnat k aktivitě taktéž z prvního dne, kdy účastníci hledají dlouhodobý cíl, na který se zaměřit a z nápadů, jež

vzniknou, se volí jeden, na který se budou zaměřovat v následujících dnech. Nicméně účastníci v tomto konkrétním případě měli cíl předem daný: otestovat scénáře v Rudolphovi. Jednalo se tedy o část, která měla utvrdit vlastníka produktu v tom, jestli je v Rudolphu vše potřebné a na nic zásadního se v průběhu tvorby nezapomnělo. Vygenerování scénářů od lidí z praxe poukazuje na četnost a důležitost jednotlivých požadavků, na jejichž základě se poté může upravovat prostředí Rudolpha tak, aby bylo nejenom intuitivní, ale také efektivní. Zároveň, ačkoliv byl cíl jeden, scénářů díky pokročilé fázi vývoje bylo několik.

Následovalo cvičení „Lišta o zákazníkovi“. Pokud bychom se drželi fáze ze schématu, jednalo by se o fázi Deliver. Účastníci v této chvíli doručí reálný návrh, jakým způsobem by mohlo vypadat prostředí v Rudolphu a zároveň si odhlasují jeden finální design. V rámci času se jednalo o cvičení s největší časovou dotací, a sice 50 minut. Je to opět chvíle, ve které může vlastník porovnat dosavadní vzhled s navrhovaným vzhledem a případně zapracovat úpravy. Účastníci se v tuto chvíli utvrdí, jaké prostředí by pro ně bylo při práci nejefektivnější a zároveň intuitivní. Celý projekt Rudolph totiž vznikl za účelem práci zjednodušit a zrychlit, a to jak pro zákazníka, tak pro zaměstnance. V terminologii Design Sprintu by se jednalo o druhý den Sprintu, část kreslení reálného návrhu.

Představení RUDOLPHA jakožto další součást workshopu probíhalo jako poslední dopolední aktivita. Vlastník produktu vysvětluje v průběhu 30 minut, jak Rudolph funguje, pro koho je určen, následně shrnuje informace. Tato část by v rámci Sprintu probíhala na úplném začátku, tudíž první den ve fázi „Ptejte se expertů“. Jedná se tedy o část Discover, ve které účastníci shromažďují informace od sebe samých (z jednotlivých oddělení), aby shromáždili co nejvíce informací a zároveň se ptají expertů. Experti jsou ve Sprintu přítomni jen první den, taktéž na dobu 30 minut. Je tedy důležité všechny informace nashromáždit v této fázi. Rozhovor byl zařazen do této části dne, protože produkt již v nějaké podobě existuje a je důležité shromáždit naopak informace od zákazníků produktu. Je to tedy v souladu s motivem Design Thinking, který je tzv. customer-centric. Jedná se o přístup, ve kterém se zaměřují vývojáři primárně na zákazníka, kterým je jak klasický zákazník, tak zaměstnanec, jenž se systémem pracuje.

V odpolední části následovalo „Vypracování scénářů v RUDOLPHOVI“. Jedná se o poslední fázi zvanou Deliver. Tato část trvala 20 minut. V Design Sprintu by se dala přirovnat k poslednímu (pátému) dni, kdy vybraní zákazníci (v tomto případě zaměstnanci, kteří budou s Rudolphem pracovat) testují vytvořený prototyp a zapisují si poznatky. Ve Sprintu je tato část

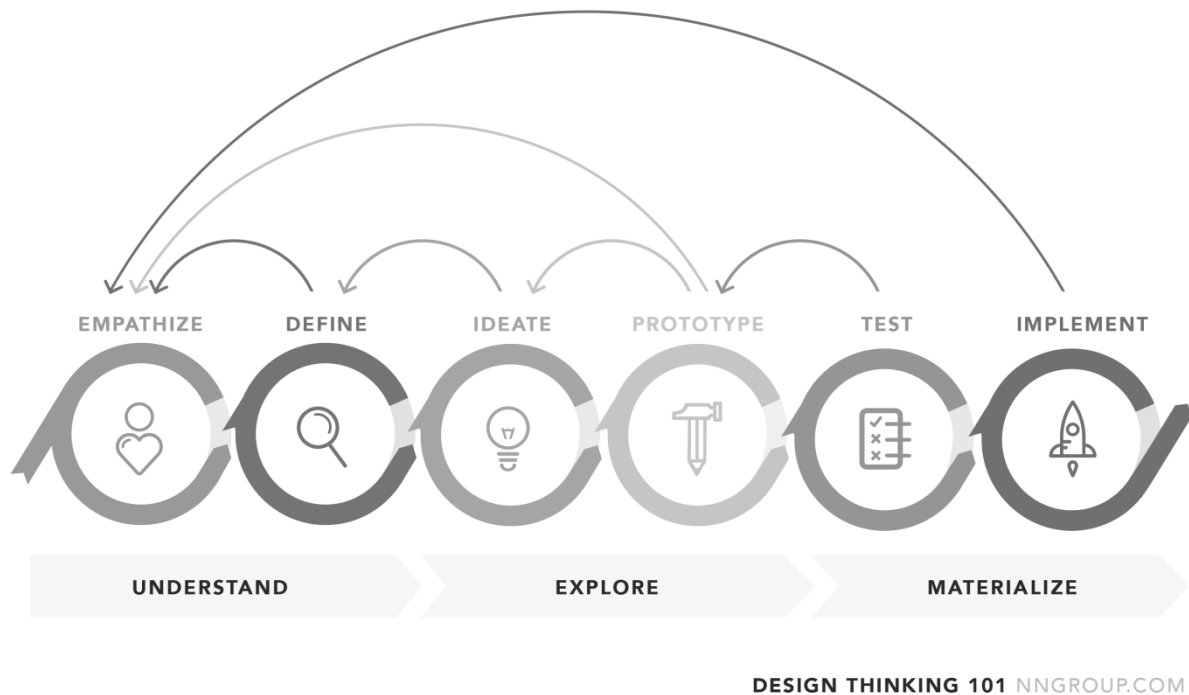
dotována jednou hodinou na každého zákazníka (v tomto případě tedy scénář) a zákazníkovi jsou pokládány předem připravené otázky. Na otázky v tomto případě nedošlo, ale byly do jisté míry nahrazeny následujícím cvičením.

„Lodička na moři“ bylo předposlední cvičení tohoto workshopu. Jedná se o cvičení, ve kterém účastníci hodnotí pozitiva a negativa vybraného produktu, jenž se má ve Sprintu řešit. Jedná se o část, která by v klasickém Sprintu probíhala v první části „DISCOVER“, ve své podstatě by se jednalo o mapování tzv. „as is“ stavu. Jedná se o situaci, ve které se nachází produkt „nyní“, tj. před začátkem Sprintu, aby si tým vydefinoval problémová místa (pain points), která je potřeba zprioritizovat. Na základě této prioritizace se tým zaměří na jeden konkrétní scénář, který se bude ve Sprintu řešit a následně testovat. Na tomto workshopu toto cvičení slouží spíše jako sumarizační. Pomáhá účastníkům si uvědomit plusy a minusy produktu.

Workshop byl zakončen cvičením s idea cards, stejně jako icebreaker, který má účastníkům pomoci s naladěním se na průběh workshopu, tak i idea cards tomto případě naplňují možnost se po ukončení workshopu vyjádřit k průběhu pomocí těchto karet.

4.7 Závěr případové studie

V této případové studii popisují průběh workshopu a srovnávám jej se schématem Double Diamond a s principem Design Sprintu. V literatuře najdeme však několik znázornění, podle kterých se dá popisovat metodika Design Thinking, jako příklad zde uvedu podobné schéma, na jehož základě je taktéž možné metodiku popisovat.



Obrázek 3: Grafické znázornění Design Sprint procesu. Zdroj: Gibbons, 2016, nestránkováno.

Ve své podstatě zobrazuje to samé, jde jen o způsob, kterým jednotlivé části rozdělíme. Je zde však lépe vidět posloupnost fungování jednotlivých částí Design Sprintu. Zároveň dle znázorněných šipek můžeme pozorovat možnost „návrtnosti“ mezi jednotlivými fázemi. Může se tedy stát, že otestujeme jeden prototyp a vrátíme se do fáze „DEVELOP“ dle metodiky „Double Diamond“, či do fáze „IDEATE“ dle schématu výše a otestujeme jiný prototyp produktu, nebo nějakou jeho část, pokud to uzná tým za vhodné. Jednotlivé fáze tedy lze upravovat či přeskokovat dle potřeby a pokud je správně provedena úprava, může vést k funkčnímu výsledku.

Spoustu modifikací lze vypočítat i z popisu workshopu obsaženého této studii. Samotná délka workshopu byla jeden den oproti pěti dnům klasického Sprintu. Nicméně bylo použito

hned několik metod ze Sprintu, ať už se jedná o mapování „as is“ stavu, či metodu hlasování s voting dots. Modifikace byla v tomto případě zvolena hlavně proto, že již existoval prototyp a hlavním úkolem bylo ho otestovat. Cíl workshopu byl tedy splněn za pomoci několika aktivit využívajících Design Thinking navzdory tomu, že se striktně neřídil scénářem Design Sprintu či dodržovaným pořadím ze schématu Double Diamond.

Největším rozdílem oproti klasickému Sprintu zůstává zhuštění aktivit do jednoho dne. Toto zjednodušení má jasnou výhodu v úspoře času, přesto pro komplexnější problém by bylo toto zkrácení nefunkční. Na tomto workshopu jsme mohli vidět práci s produktem, který firma vyvíjí rok, a otestuje jen jeho předem vydefinované funkcionality. Princip Design Sprintu ale deklaruje vydefinování problému a jeho následnou simulaci, aby se předešlo zdoluhavému vytváření řešení, které ve výsledku nemusí být funkční. Je tedy otázkou, zdali cesta, kterou volí tato firma, je ve výsledku rychlejší a efektivnější. Vidíme snahu zavádět metodiku Sprint, která je ale zejména kvůli časové dotaci zaměstnanců upravena. Přesto, že v dílčích částech může tato úprava fungovat, tj. jako vzdělávací a rozvojová aktivita pro zaměstnance v určitých programech (což bylo možno vyzorovat v případě tohoto workshopu), zůstává otázkou, jestli v širším měřítku vývoji daného produktu, což je hlavní funkcionality Design Sprintu, se touto modifikací a zjednodušením opravdu dopracují zaměstnanci rychlejšího a efektivnějšího řešení. Design Sprint totiž jasně říká, že je potřeba provádět jednotlivé dílčí úpravy na základě testování beta verze produktu. To znamená, že celý proces by měl probíhat tzv. agilním způsobem a v případě, že se celý proces neřídí agilními postupy, ale kombinuje waterfallový model práce s agilním, je otázkou, jestli ve výsledku celý proces je tak rychlý a efektivní, jak by mohl být.

Důležitým faktorem pro správný postup Design Sprintu či workshopu je facilitátor a jeho přístup. Martina využila mnoha pomůcek a metodik z Design Sprintu, jako hlavní výhodou se zdálo být využití Time Timeru, sama byla překvapená, že časový limit se až na jedno cvičení vždy dodržel. Zlom přišel ve chvíli, kdy vlastník produktu představoval Rudolpha, zde se limit překročil o deset minut a Martina musela diskusi zastavit. Lze zde pozorovat potřebu účastníků do tématu hlouběji proniknout a pochopit produkt do co největšího detailu. Ve chvíli, kdy by se jednalo o klasický Sprint bylo by v prvním dni vyhrazené celé odpoledne na poznávání produktu ze všech oblastí businessu a účastníci poté měli mnohem lepší vhléd do problematiky, ale v případě tohoto workshopu tomu tak nebylo. Účastníci se s produktem měli možnost krátce seznámit předem, protože jim Martina poslala týden před workshopem testovací verzi, ale ve

skutečnosti se však na vývoji produktu nepodílejí. Lze se domnívat, že to bylo jedním z důvodů, proč se u všech ostatních cvičení ten den dodržel časový limit, účastníci sice byli ukáznění a chtěli se do určité míry podílet na testování produktu, ale byli vtaženi do procesu až mnohem později, zároveň byl produkt stále v testovací fázi a v dohledné době s ním v praxi pracovat nebudou, to vše mohlo mít vliv na jejich angažovanost v rámci celého workshopu. Není to jen motivace, ale i nedostatečná znalost produktu, která účastníkům mohla zabránit v dostatečné participaci. Společně s Time Timerem Martina správně nastavila pravidla hned na začátku a všichni účastníci je poctivě dodržovali po celou dobu workshopu, to pomohlo Martině vymezit potřebný respekt mezi facilitátorem a účastníky, jelikož je Martina v běžné praxi jejich kolegyní. Negativem celého workshopu se ukázala nedostatečná časová dotace pro možnost jít v tématu více do hloubky. Je to bohužel problém, ve kterém facilitátor nemá prostor pro zlepšení, protože buď přistoupí na omezené podmínky a provede alespoň některé z metodik Design Sprintu, nebo může workshop odmítnout a vzdát se možnosti vzdělat zaměstnance, byť v omezeném časovém rámci. Pokud má facilitátor omezený čas, je na zvážení, zdali nechat vlastníkovvi produktu o deset minut více, než bylo určeno. V této zkrácené verzi je to nepotřebný krok, protože ačkoliv se zaměstnancům prohloubí znalosti o problematice, není možné je využít. Klíčová dovednost facilitátora v případě času je v rozeznání, v jakém případě má smysl věnovat určitému tématu více času. Pro celý workshop či Sprint to ve výsledku znamená, že přidaná časová dotace může v jiné oblasti poté chybět.

První výzkumná otázka předpokládala, že firma Vodafone využívá Design Sprint jako způsob zavádění metodiky Design Thinking uvnitř firmy. Klasický pětidenní Design Sprint ve firmě Vodafone proběhl dvakrát a v současnosti se nevyužívá kvůli náročné časové dotaci směrem k účastníkům, kterou vyžaduje. Zároveň bylo možné vypořádat, že modifikaci Design Sprintu firma využívá jak pro zavádění metodiky Design Thinking, tak pro rozvoj zaměstnanců v rámci rozvojového programu.

Druhá výzkumná otázka předpokládala, že může docházet k úpravě jednotlivých částí k efektivnějšímu využití metody Design Sprint. Firma Vodafone využívá jednotlivá cvičení, která podle potřeby kombinuje k zavádění metodiky Design Thinking do firmy. Nejednalo se o ojedinělý případ tohoto workshopu, ale z informací poskytnutých od facilitátorky daného workshopu se jedná o běžnou firemní praxi. Jistou míru modifikace bylo možné pozorovat po celou dobu workshopu, konkrétně se jednalo o část, kde se řešila tzv. „Lišta o zákazníkovi“, která by měla patřit až do poslední fáze Deliver, nicméně byla zařazena a upravena tak, aby

byla součástí tohoto jednodenního workshopu. Samotná délka byla taktéž upravena podle potřeb a z klasického pětidenního Sprintu byly facilitátorkou vybrány jen některé části, které zařadila a upravila tak, aby workshop proběhl v rámci jednoho pracovního dne.

Třetí výzkumná otázka se zabývá rozvojem zaměstnanců v oblasti Design Sprintu. Skrze workshop bylo možné se dozvědět více informací a lépe pochopit fungování Design Sprintu. Některé ze cvičení je možné dále modifikovat a používat při běžném pracovním výkonu, jedná se například o použití tzv. idea cards v rámci týmových porad. Tento workshop je součástí komplexního rozvojového programu, jehož dokončení může vést v některých případech i k povýšení. Součástí tohoto programu jsou i manažeři. Pro ně se tento program stává příležitostí, jak lépe pochopit fungování svého týmu na základě využití testu 4 Elementů a následného školení na 4 komunikační typy. Díky této kombinaci je manažer schopný lépe pochopit komunikační bariéry uvnitř týmu a zároveň vnímat či využít potenciál různorodých osobností týmu k efektivnější komunikaci i pracovní spolupráci. Účast na workshopu využívajícího prvky Design Sprintu může být pro manažera inspirací při zavádění agilního způsobu práce do svého týmu. Členům jednotlivých týmů může účast na tomto workshopu pomoci v rychlejší adaptaci při příchodu agilního způsobu organizace práce do jejich týmu.

5 Závěr

Využití vhodných metod vzdělávání je jedním z klíčových faktorů, které mají dopad nejen na výkon celé organizace, ale i na firemní kulturu. Vhodně nastavená strategie vzdělávání vede k naplňování cílů organizace a poskytuje organizaci možnost řízeně kvalifikovat své zaměstnance. Na základě získávání kvalifikace se otevírá zaměstnanci možnost interního povýšení, pro organizaci je to příležitost, kdy lze nabírat interně, a tudíž snižovat náborové náklady.

Využití vhodných vzdělávacích metod vede ke zkvalitnění vzdělávacího procesu, což zvyšuje zaměstnaneckou spokojenost a lze pozorovat pozitivní dopady na firemní kulturu. S příchodem nových technologií se naskytla možnost upravit či využít některé metody vzdělávání tak, aby byly atraktivní i pro nastupující pracovníky z generací Y a Z. Mnohé modifikace, popřípadě změny, vycházejí z možnosti využívání moderních technologií či principu digitalizace v segmentu vzdělávání. Kromě trendu digitalizace je možné zapojit mladší generace (Y, Z) do vzdělávání (na příkladu reverse mentoringu) a najít tak možnost překonávat mezigenerační rozdíly rozdíly v přístupu k práci a technologiím na pracovišti. Nastupující trend převádění vzdělávání do online prostředí bylo možné, více než kdy jindy, pozorovat v průběhu letošního jara v souvislosti se situací covid-19, kdy se tento trend stal často jediným možným způsobem, jakým bylo možné své zaměstnance nadále vzdělávat. Ačkoliv se jedná o efektivní způsob, kterým lze zaměstnance v organizacích vzdělávat, je otázkou, zda přechod do online prostředí nezamezí rozvoj a udržování nastavené firemní kultury. Z tohoto důvodu se jeví jako ideální možnost kombinace využívání nových technologií, například formou online školení současně s využitím teambuildingů jako aktivity, které budou sloužit k udržování mezilidských vztahů v organizacích a zároveň se stanou možností, jak udržovat a rozvíjet firemní kulturu.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo vytvořit ucelený vhled do problematiky využití aktuálních (trendových) metod vzdělávání v organizacích a analyzovat zavádění, případnou modifikaci a zdůvodnění kroku případné modifikace metody Design Sprint. Jak již bylo zmíněno v závěru empirického šetření, podařilo se odhalit, zmapovat a zdůvodnit jednotlivé kroky, které vedly k modifikaci klasického pětidenního Design Sprintu do jednodenní podoby, jež pouze využila některá ze cvičení, klasického Design Sprintu.

Za hlavní přínosy výsledků empirického šetření lze tedy považovat zjištění, že modifikovat metodu Design Sprintu s ohledem na jeho původní časovou náročnost je možné bez dopadu na předem stanovený cíl vzdělávání. Tuto metodu můžeme modifikovat a přitom úspěšně provést zkoušku produktu a vzdělat zaměstnance v této oblasti. V tomto případě byla využita jako jedna z několika metod v rozvojovém programu, kdy má tento program jako celek za úkolem posunout a rozvinout zaměstnance v oblasti profesní i osobnostní. Metoda Design Sprintu může sloužit jako inspirace pro vedoucí pracovníky či k lepšímu pochopení a efektivnějšímu využití jednotlivých cvičení, která se v průběhu Design Sprintu využívají.

Závěrem bych ráda dodala, že vývoj metod vzdělávání je nepřetržitý proces, jenž závisí na mnoha faktorech, z nichž lze například jmenovat technologický pokrok. Zavádění těchto metod pak může záviset na finančních prostředcích dané organizace či ochotě měnit zaběhnuté metody. Tato vůle může být podpořena příslibem efektivnějšího způsobu vzdělávání s vyšším dopadem na spokojenost zaměstnanců a vyšší pracovní výkon či zisk firmy.

6 Soupis bibliografických citací

ANDERSON, David. *Agile management for software engineering: Applying the theory of constraints for business results*. Prentice Hall Professional, 2003. ISBN 978-0672-33-357-6.

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

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

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

ATKINSON, Philip a kol. Have you got an e-learning strategy yet? *Management Services [online]*. 2012, **56**(2), s. 43–47 [cit. 2020-04-10]. ISSN 307-6768. Dostupné z: <http://www.philipatkinson.com/philip-atkinson-e-learning-new.pdf>.

BARTÁK, Jan. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015. ISBN 978-80-7452-113-3.

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

BECK, Kent a kol. Manifesto for Agile Software Development [online]. *Agilemanifesto.org*, 2001 [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <http://www.agilemanifesto.org>.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*, Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BROOKS-HARRIS, Jeff a Sussan STOCK-WARD. *Workshops: Designing and Facilitating Experiential Learning*. SAGE Publications India, 1999. ISBN 978-0761-91021-3.

BROWNING, Chris. Businesses Flip Mentoring on Its Head. *RIVER: Do more with mentoring [online]*. 2017 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <https://www.riversoftware.com/modern-mentoring/reverse-mentoring-trend-grows-up/>.

BUCKLEY, Les. Double-diamond design thinking. *Applied know how* [online]. 2018 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://acumen.sg/double-diamond-design-thinking/>.

BUCKLEY, Roger a Jim CAPLE. *The theory & practice of training*. London: Kogan Page, 2007, ISBN 978-0-7494-4976-6.

CUNNINGHAM, Ian, Graham DAWES a Ben BENNETT. *The handbook of work based learning* [online]. Aldershot, Hants, England: Gower, ©2004. [cit. 2020-4-30] Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=1021133>.

ČESKO. *Zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce* [online]. Praha, 2006. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>.

ČESKO. *Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti (zákon o zaměstnanosti)* [online]. Praha, 2004. Dostupné z: <https://www.podnikatel.cz/zakony/zakon-c-435-2004-sb-o-zamestnanosti/f2610943/>.

DMI. What's the Impact of Training on Digital Transformation? *Digital Marketing Institute* [online]. 2019 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <https://digitalmarketinginstitute.com/blog/whats-the-impact-of-training-on-digital-transformation>.

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kol. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. ISBN 978-80-7179-893-4.

EVENT MB. 62 Ice Breaker Ideas for a More Engaged Event. *Event MB* [online]. 2019 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <https://www.eventmanagerblog.com/ice-breakers>.

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

GIBBONS, Sarah. Design Thinking 101. *Nielsen Norman Group* [online]. 2016 [cit. 2020-08-03]. Dostupné z: <https://www.nngroup.com/articles/design-thinking/>.

HARASIM, Linda. *A History of E-learning: Shift Happened. International handbook of virtual learning environments*. New York: Springer, 2006. ISBN 1-4020-3802-x. Dostupné komerčně ze systému eBrary.

HARRISON, Kate. The Top Employee Mentoring Trends For 2019. *Forbes* [online]. 2019 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <https://www.forbes.com/sites/kateharrison/2019/02/22/the-top-employee-mentoring-trends-for-2019/#1101a3685e45>.

HAVRÁNEK, Bohuslav. Slovník spisovného jazyka českého. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. Praha: Academia, 2011 [cit. 2020-06-03]. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=trend&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

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

JONSON, Kathleen. Being an effective mentor. *How to help beginning teachers succeed* [online]. Thousand Oaks CA: Corwin Press, 2008. [cit. 2020-01-02] Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=0t9dAwAAQBAJ&pg=PA9&dq=Johnson+Being+an+effective+mentor&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwixmbaOvPjLAhVHXhoKHTeGCrAQ6AEIGzAA#v=onepage&q=phases&f=false>.

JOO, Young Ju, Kyu Yon LIM a Su Mi KIM. A Model for Predicting Learning Flow and Achievement in Corporate e-Learning. *Educational Technology & Society* [online]. 2012, **15**(1), s. 313 [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.231.3217&rep=rep1&type=pdf>.

JORDAN, Jennifer a Michael SORELL. Why Reverse Mentoring Works and How to Do It Right. *Harvard Business Review* [online]. 2019 [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <https://hbr.org/2019/10/why-reverse-mentoring-works-and-how-to-do-it-right>.

KNAPP, Jake. *Sprint: jak vyřešit velké problémy a otestovat nové myšlenky v pouhých pěti dnech*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-023-1.

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

KOLB, David. Kolb's Learning Styles. *Business Balls* [online]. 2019 [cit. 2020-07-30]. Dostupné z: <https://www.businessballs.com/self-awareness/kolbs-learning-styles/>. KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-168-3.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-4336-3

MEINEL, Christoph, Hasso PLATTNER a Larry LEIFER. *Design Thinking Research*. Stanford: Springer, 2013. ISBN 978-66-139-4409-2.

MIND TOOLS. Reverse Mentoring: Building Mutually Beneficial Partnerships. *Mind Tools: Essential skills for an excellent career* [online]. 2019 [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <https://www.mindtools.com/pages/article/reverse-mentoring.html>.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex Bohemia, 1999. ISBN 80-85963-93-0.

NOVÝ, Ivan a Alois SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0384-x.

OUTBACK TEAM BUILDING & TRAINING BLOG. The Top Trends in Team Building and Training for 2020. *Outback Team Building & Training Blog* [online]. 2019 [cit. 2020-06-04]. Dostupné z: <https://www.outbackteambuilding.com/blog/2020-team-building-training-trends/>.

PADNEY, Asha. ELearning Trends In 2020. *ELearning industry* [online]. 2020 [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <https://elearningindustry.com/elearning-trends-in-2020>.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PASSMORE, Jonathan. *Excellence in Coaching: The Industry Guide*. India: Replika Press Pvt, 2010. ISBN 978-074-94-7663-2.

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

RICHARD, Kevin. A Critical Analysis Of The Design Sprint's Argumentation. *Design&Critical Thinking* [online]. 2019 [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <https://www.kevinrichard.ch/critical-analysis-design-sprint-argumentation/>.

RUSSEL, Martin. Changing Your Company's Culture From Waterfall to Agile. *Mendix* [online]. 2017 [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <https://www.mendix.com/blog/changing-your-companys-culture-from-waterfall-to-agile/>.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. Manažer. ISBN 80-247-0318-1.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ed. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013. ISBN 978-80-87723-07-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOMPSON, Sophie. VR for Corporate Training: Examples of VR already being used. *ELearning industry* [online]. 2019 [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <https://virtualspeech.com/blog/how-is-vr-changing-corporate-training>.

TODA, Armando a kol. How to Gamify Learning Systems? An Experience Report Using the Design Sprint Method and a Taxonomy for Gamification Elements in Education. *Educational Technology* [online]. 2019, 22(3), 47-60 [cit. 2020-06-05]. ISSN 1436-4522.

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

VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN: 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, Jaroslav, ed. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století: Lifelong learning for all – challenge of 21st century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. ISBN 978-80-7452-047-1.

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

ZIKMUND, Martin. *Agilní projektové řízení – novinka stará přes 20 let* [online]. Businessvize.cz, 2010 [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <http://www.businessvize.cz/rizeni-a-optimalizace/agilniprojektove-rizeni>.