

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj lektorů celoživotního odborného vzdělávání zdravotnických
pracovníků

Development of Lecturers of Lifelong Learning for Healthcare Professionals

Bc. Miloslav Medřický

Vedoucí práce: Mgr. Irena Trojanová, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj lektorů celoživotního odborného vzdělávání zdravotnických pracovníků vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14.7.2016

.....

podpis

Rád bych touto cestou poděkoval své vedoucí diplomové práce Mgr. Ireně Trojanové, Ph.D., za vedení mé práce a její cenné rady. Dále děkuji všem respondentům, bez jejichž trpělivosti a shovívavosti by nemohla praktická část mé diplomové práce vzniknout.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Rozvoj lektorů celoživotního odborného vzdělávání zdravotnických pracovníků* se zabývá vlivem rozvoje a vzdělávání pracovníků v organizaci na faktory ovlivňující pracovní chování. Teoretická část práce definuje pojmy patřící k personálním činnostem každé organizace v oblasti řízení lidských zdrojů a zaměřuje se zejména na rozvoj a vzdělávání. Jsou zde rozebrána specifika této oblasti týkající se vzdělavatelů a blíže je pozornost věnována konkrétní vybrané skupině lektorů zabývajících se vzděláváním očních specialistů v kontaktologii. Výzkumná část práce je zaměřena na verifikaci výzkumného předpokladu, kterým je pozitivní vliv rozvoje a vzdělávání pracovníků na jejich pracovní výsledky a faktory ovlivňující jejich chování. V rámci této části práce je rozpracováno kvantitativní šetření za využití dotazníkové metody a semistrukturovaných rozhovorů s lektory a vedoucími pracovníky vybraných organizací. Následně jsou zde prezentovány výstupy daného šetření, které jsou také analyzovány společně s identifikací silných a slabých stránek. Poté jsou v práci načrtnuta obecná doporučení pro sledovanou organizaci, která vyplývají z teoretických východisek a závěrů kvantitativního šetření. V závěru jsou vysloveny návrhy stran možného využití výstupů diplomové práce v rámci oboru Management vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

personální práce, řízení lidských zdrojů, personální činnosti, rozvoj a vzdělávání pracovníků, učící se organizace, motivace, oddanost, angažovanost, andragogika, lektor

ABSTRACT

The thesis titled *Development of Lecturers of Lifelong Learning for Healthcare Professionals* examines the impact of development and education of workers in an organisation on the factors influencing professional behaviour. The theoretical part of the thesis defines the terms pertinent to the personnel-related activities of each organisation in the field of human resource management and is focused particularly on development and education. It analyses the specifics of this field regarding educators and more detailed attention is paid to the specific selected group of lecturers engaged in educating eye care professionals in contactology. The research part of the thesis concentrates on verifying the research assumption, which is the favourable impact of development and education of workers on their professional results and on the factors influencing their behaviour. This part of the thesis contains a quantitative survey carried out using the questionnaire method and semi-structured interviews with the lecturers and executives of selected organisations. Subsequently, it presents the outcomes of the given survey, which are also analysed, along with identification of strengths and weaknesses. The thesis then outlines general recommendations for the examined organisation, which are based on the theoretical starting points and conclusions of the quantitative survey. In conclusion, suggestions regarding possible use of the output of the thesis in the field of Educational Management are presented.

KEYWORDS

Personnel work, human resource management, personnel activities, development and education of workers, learning organisation, motivation, commitment, involvement, andragogy, lecturer

Obsah

1	Úvod	8
2	Personální práce	11
2.1	Historické pozadí a jednotlivé vývojové fáze personální práce	12
2.2	Strategický přístup k řízení lidí	15
2.3	Modely, cíle a hlavní aktivity řízení lidských zdrojů	18
3	Rozvoj a vzdělávání pracovníků	23
3.1	Strategický přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků.....	25
3.2	Východiska teorie učení pro proces a praxi rozvoje a vzdělávání pracovníků .	26
3.3	Kultura učení v organizaci a učící se organizace	31
3.4	Proces rozvoje a vzdělávání pracovníků	33
3.5	Aplikace procesu rozvoje a vzdělávání pracovníků do praxe	35
3.6	Vliv rozvoje a vzdělávání na faktory ovlivňující chování pracovníků.....	43
3.7	Specifika rozvoje a vzdělávání pracovníků vzdělávacích organizací	45
3.8	Vzdělávání zdravotnických pracovníků v kontaktologii	49
4	Metodologická část	51
4.1	Cíl výzkumu	51
4.2	Výzkumný přístup	52
4.3	Výzkumný vzorek	52

4.4	Výzkumné metody a průběh výzkumného šetření	55
5	Analytická část.....	65
5.1	Nástroje vzdělávání a rozvoje implementované do praxe organizace.....	65
5.1.1	Dílčí shrnutí	71
5.2	Vliv rozdílného složení týmů na oblast rozvoje a vzdělávání	72
5.2.1	Dílčí shrnutí	76
5.3	Dopad rozvojových a vzdělávacích aktivit na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků	77
5.3.1	Dílčí shrnutí	82
6	Závěr	83
7	Seznam použitých pramenů a literatury	87
8	Seznam příloh	89
	Příloha č.1: Dotazník pro lektory	89
	Příloha č.2: Základní sada otázek pro kategorizovaný semistrukturovaný rozhovor s manažery poboček.....	95

1 Úvod

Moderní společnost a její rychlý vývoj mají dopady také na vnímání pracovníků jednotlivými organizacemi, které si začínají uvědomovat, že jsou jedním z jejich nejcennějších aktiv. Především lidské zdroje totiž hrají významnou roli při snahách o dosažení strategických cílů těchto organizací. Tyto subjekty a zejména jejich personální útvary zaměřují velkou pozornost na získávání a udržení kvalitních pracovníků. Naprosto kruciólní roli pak v této oblasti hraje rozvoj a vzdělávání pracovníků. Platí to samozřejmě pro jakoukoliv organizaci, přičemž dnes společnosti většinou nahlíží na své pracovníky jako na talenty, u kterých existuje obrovské množství znalostí a dovedností, kterým se musí naučit tak, aby mohli vykonávat svou práci v souladu s celkovými cíli této organizace a byli pro ni přínosem. Vedení organizace má zájem na tom, aby se pracovník naučil co nejrychleji a nejefektivněji nejen pravidla práce, ale také aby využíval své schopnosti co možná nejlépe a dále se cíleně rozvíjel. Každá organizace potřebuje stanovit, co se pracovníci mají naučit, v jakém časovém intervalu, důkladně plánovat příležitosti, které usnadní získávání zkušeností a v neposlední řadě také zavést objektivní systém hodnocení úspěšnosti těchto aktivit. Jsou zde však také další „vedlejší“ vlivy zmíněných aktivit. Jedním z nich je v odborné literatuře velmi často zmiňovaný pozitivní dopad na výkon pracovníků a faktory ovlivňující jejich pracovní chování.

Cílem této práce je poukázat právě na vztah mezi rozvojem a vzděláváním pracovníků v organizaci a jejich pracovním výkonem, motivací, oddaností a angažovaností. V praxi se velice často setkáváme s naprostým opomíjením zmíněných personálních činností nebo jejich nesystematickým vykonáváním bez strategického přístupu. Některé organizace také například poskytují svým pracovníkům pouze vzdělávání zaměřené na získávání znalostí a dovedností potřebných jen k výkonu jejich práce. Takto je naprosto ignorován fakt nutnosti rozvoje dalších s vykonávanou prací nepřímou souvisejících znalostí a dovedností, ale také celkové zkvalitňování osobnosti pracovníka.

Diplomová práce se zaměřuje na specifickou skupinu vzdělavatelů, kterou jsou lektori celoživotního odborného vzdělávání zdravotnických pracovníků ve vzdělávacích organizacích ze ziskového sektoru. Konkrétně se pak jedná o odborné lektory působící ve vybraných organizačních buňkách/pobočkách celosvětové sítě vzdělávacích institutů pro kontaktology, neboli odborníky z řad oftalmologů a optometristů, zabývajících se aplikací kontaktních čoček

a celkově problematikou tohoto poměrně mladého oboru v rámci oftalmologie. Přestože jednotlivé pobočky spadají pod jednu mateřskou globální korporaci a mají společná pojítka ve smyslu vize, strategií a cílů, jsou zde pozorovatelné jisté různorodosti. Důvodem jsou odlišná prostředí a různé interní a externí vlivy působící na tyto jednotlivé pobočky. V první řadě jde o jejich rozdílné geografické umístění. Dvě z nich jsou lokalizovány v Evropě, jedna na Blízkém východě a konečně poslední je umístěna v Latinské Americe. Dále se jedná o odlišnosti stran primárních zaměstnání lektorů. V rámci jednotlivých týmů zde najdeme zejména optometry se vzděláním na pomezí oftalmologie, technických oborů jakými jsou například jemná mechanika a optika a také oborů z oblasti obchodu, marketingu, managementu nebo psychologie. Další skupinou jsou oftalmologové vzdělávání v oboru všeobecné medicíny, kteří se poté specializují na obor očního lékařství. V týmech působí další odborníci a to například oční optici, nebo třeba pracovníci věnující se zejména oblasti vzdělávání. V neposlední řadě pak k rozdílným přispívají odlišné cílové skupiny vzdělávaných kontaktologů, kde se Evropa a Blízký východ soustřeďují zejména na skupinu optometrů a v případě Latinské Ameriky jsou aktivity zaměřeny jak na optometry, tak na oftalmology. Diplomová práce řeší, do jaké míry se částečně možné specifické fungování jednotlivých poboček promítá do jejich pojetí a uchopení problematiky rozvoje a vzdělávání lektorských týmů. Za tímto zájmem stojí přesvědčení, že zde určité rozdílnosti, vyplývající z jejich rozdílných dílčích cílů a strategií, jsou. I přes zmíněná očekávání je však také předpoklad jistých pojiček rovněž ve smyslu potřeby kvalitního, vzdělaného a neustále se rozvíjejícího lektorského týmu tak, aby byla naplněna společná vize a strategické cíle.

Teoretická část práce nejdříve definuje pojmy patřící k personálním činnostem organizací, mezi něž rozvoj a vzdělávání pracovníků patří. Formou rešerší jsou tyto klíčové pojmy z odborné literatury objasněny společně s jejich stručným historickým náhledem. Teoretická východiska se zabývají úlohou a významem personální práce, její nejnovější podoby, kterou je řízení lidských zdrojů a dále pak jednotlivými personálními činnostmi, důležitými k naplnění cílů organizace. Další kapitola definuje základní pojmy vztahující se již konkrétně k rozvoji a vzdělávání pracovníků. Je zde zmíněn význam strategického přístupu k této oblasti personalistiky. Dále se práce zabývá východisky teorie učení pro proces rozvoje a vzdělávání pracovníků vzhledem k tomu, že praxe se opírá o poznání a pochopení této teorie

a jejich procesů, význam kultury učení se v organizaci a pojem učící se organizace. Součástí teoretické pasáže je také nástin základních kroků procesu rozvoje a vzdělávání a jeho implementace do praxe organizace včetně dnes nejčastěji používaných metod a to na pracovišti i mimo něj. Poté jsou zde objasněny základní faktory ovlivňující chování pracovníka v organizaci a vliv rozvojových a vzdělávacích aktivit na ně. Závěr teoretické části je věnován zvláštní skupině pracovníků, kterými jsou vzdělavatelé a přibližuje specifika jejich rozvoje a vzdělávání. Protože je práce zaměřena na konkrétní skupinu vzdělavatelů, kterými jsou vzdělavatelé zdravotnických pracovníků v kontaktologii, další část se zabývá právě touto skupinou. Nejdříve je představen obor jako takový, jeho historie a dále specifika oboru ve vztahu k rozvoji a vzdělávání odborníků v něm působících. V neposlední řadě jsou zde popsány poměry v oboru týkající se vzdělavatelů a problematika rozvoje a vzdělávání této do jisté míry zvláštní skupiny.

Výzkumná část práce je zaměřena na verifikaci výzkumného předpokladu, kterým je pozitivní vliv rozvoje a vzdělávání pracovníků na jejich pracovní výsledky a faktory ovlivňující chování pracovníků, jakými jsou motivace, oddanost a angažovanost. Rovněž odpovídá na otázku, zdali jsou tyto aktivity celkově pro jednotlivé organizace přínosné. V rámci výzkumné části práce je rozpracováno použité kvantitativní šetření za využití dotazníkové metody a semistrukturovaných rozhovorů s manažery a pracovníky ve vybraných organizacích. Následně jsou zde prezentovány výstupy daného šetření, které jsou též analyzovány společně s identifikací silných a slabých stránek jednotlivých zkoumaných poboček organizace. Poté jsou pak v práci vysloveny návrhy obecných doporučení pro tyto pobočky, která vyplývají z teoretických východisek a závěrů kvantitativního šetření. V závěru diplomové práce jsou navržena její možná další využití v rámci oboru Management vzdělávání.

2 Personální práce

Každá organizace potřebuje shromáždit, propojit a efektivně využívat materiální, finanční, lidské a informační zdroje. Materiální a finanční zdroje jakožto zdroje neživé musí být uváděny do pohybu, protože sami o sobě jsou organizaci bezcenné. Hnací motorem jsou v tomto případě právě zdroje lidské, které tyto neživé zdroje za pomoci informačních zdrojů aktivizují a využívají. Je tedy patrné, že lidské zdroje hrají pro organizace naprosto zásadní roli a jejich řízení a správné hospodaření s nimi je rozhodující pro jejich úspěch. Odborná literatura v tomto kontextu hovoří o tzv. **personální práci** neboli **personalistice**. „*Personální práce (personalistika) tvoří tu část řízení organizace, která se zaměřuje na vše, co se týká člověka v souvislosti s pracovním procesem, tj. jeho získávání, formování, fungování, využívání, jeho organizování a propojování jeho činností, výsledků jeho práce, jeho pracovních schopností a pracovního chování, vztahu k vykonávané práci, organizaci, spolupracovníkům a dalším osobám, s nimiž se v souvislosti se svou prací stýká, a rovněž jeho osobního uspokojení z vykonávané práce, jeho personálního a sociálního rozvoje.*“ (Koubek, 2010, s. 13) Obecně lze také říci, že se jedná o všechny činnosti, které jsou realizovány jednotlivými organizacemi a souvisejí s pracovněprávní, administrativní a řídicí prací a mají zprostředkovaný i bezprostřední vliv na výsledky organizace (Průcha, Veteška, 2012).

Jak již bylo v předešlých řádcích zmíněno, pouze lidé mohou uvádět ostatní zdroje do pohybu a využívat je. Představují tak pro každou organizaci ten nejcennější, ale zároveň bohužel i nejdražší zdroj. Pro organizace je tak personální práce a zejména volba její správné koncepce jednou z nejdůležitějších oblastí jejího řízení. Její výkonnou část pak představují jednotlivé **personální činnosti**, mezi které patří (Koubek, 2010): vytváření pracovních míst a jejich analýza, samotné personální plánování, získávání, výběr a přijímání nových pracovníků, jejich hodnocení a odměňování, rozmísťování pracovníků a ukončování pracovního poměru, rozvoj a vzdělávání pracovníků, pracovní vztahy a péče o pracovníky. V poslední době se také mezi personální činnosti zařazují průzkum trhu práce, zdravotní péče o pracovníky, činnosti, které jsou zaměřeny na různé metodiky průzkumu, zjišťování a zpracování informací a v neposlední řadě jsou to také činnosti týkající se dodržování zákonů v oblasti práce a zaměstnávání pracovníků.

2.1 Historické pozadí a jednotlivé vývojové fáze personální práce

V praxi a odborné literatuře se můžeme obecně setkat s několika pojmy v souvislosti s řízením lidí. Tyto pojmy jsou v některých případech pokládány za synonyma, ale není tomu tak. Spíše představují jakési historické koncepce a přístupy personální práce zastřešující jednotlivé dílčí personální činnosti, které by personální útvary měly v organizacích zabezpečovat. Oblast se měnila ve vztahu k požadavkům a externím sociálním a ekonomickým podmínkám. Je dobré podotknout, že tento vývoj neustal a oblast se stále velice dynamicky vyvíjí a to opět ve vztahu k měnícím se potřebám organizací. První pozorovatelné kroky vpřed vidíme již koncem 19. století. V této době panují zvláště ve výrobní sféře pro nás dnes již téměř nepředstavitelně náročné pracovní podmínky. Specialisté na lidské zdroje, pokud se tedy o těchto lidech dá vůbec takto hovořit, se v této době zabývají hlavně péčí o zaměstnance. „*V roce 1833 zavedl Zákon o továrnách (Factories Act) první tovární inspektory (muže), a v roce 1878 přistoupilo zákonodárství k pokusu regulovat pracovní dobu a konečně pracovní podmínky žen a dětí. Snížilo jejich pracovní dobu na 60 hodin za týden! Během tohoto období se také rozvinulo odborové hnutí, poté, co si jednotlivci uvědomili sílu, kterou mohou získat vzájemným spojením při jednání se zaměstnavateli.*“ (Foot, Hook, 2005, s. 7) Již v této době existují společnosti, které si začínají uvědomovat nutnost péče o své zaměstnance zejména ve smyslu jejich rozvoje, ochrany zdraví a bezpečnosti na pracovišti nebo celkově pracovních podmínek. Období první světové války je dobou rozvoje jednotlivých oblastí personálního managementu. „*Byl to zejména výsledek iniciativy vlády při posilování nejlepšího využití lidí, a také z důvodů legislativních.*“ (Foot, Hook, 2005, s. 9) Poté přichází jakási doba temna meziválečného období, která byla způsobena světovou hospodářskou krizí, při které bylo mnoho z dobrých a důležitých metod v oblasti lidských zdrojů a jejich managementu zapomenuto. Ale i v této době by se na trhu daly najít výjimky. Personální aktivity během druhé světové války zasahovaly do oblastí péče o zaměstnance, náboru a výběru, ale také výcviku, motivace, bezpečnosti nebo politiky odměňování. Oproti meziválečnému období tento nárůst aktivit s sebou samozřejmě přináší také větší nároky na personální útvary a specialisty, kteří se těmto aktivitám věnovali. Dalším zlomovým momentem jsou 70. léta 20. století, kdy se v rámci negativního sociálního klimatu posiluje aspekt průmyslových vztahů a v mnoha organizacích se personalista stává výkonnou osobou

zajišťující vyjednávání kolektivních otázek, jakými například bylo vyjednávání o mzdách. V tomto období také vzrůstá důležitost role personalistů jako poradců manažerských týmů ve vztahu k zaměstnaneckým zákonům a jejich dodržování, což bylo dáno výrazným nárůstem počtu zákonů týkajících se zaměstnanců a personálních činností vůbec. Další období, obzvláště konec 80. a počátek 90. let, se nesou v duchu vzrůstajících potřeb po flexibilitě a diversitě. Je to právě tato doba, kdy se ve velké míře začíná prosazovat řízení lidských zdrojů. Tento pojem „více méně nahradil pojem „personální řízení“, který ve čtyřicátých letech 20. století nahradil pojem „řízení práce“, respektive „řízení pracovních sil“, jenž ve dvacátých letech 20. století nahradil pojem „péče o pracovníky“, který se objevil v muničních továrnách za první světové války“ (Armstrong, 2015, s. 46).

Pokud tedy shrneme předcházející historický náhled, je nejstarším pojetím personální práce **personální administrativa**, která je některými autory také označována jako **personální správa**. Toto pojetí v sobě nese zajišťování čistě základních administrativních procedur souvisejících se zaměstnáváním osob, administrativou stran personální dokumentace, shromažďováním personálních informací a jejich poskytování vedoucím složkám organizací. V tomto případě má personální práce čistě pasivní charakter a jejím hlavním úkolem je pouze podpůrná role organizace. Jakýmsi dalším vývojovým stupněm je pak **personální řízení**, které se v literatuře již objevuje v souvislosti s řízením lidí v organizaci. Personální řízení „může vyjadřovat v nejširším významu vše, co se vztahuje k lidem působícím v organizacích“ (Kocianová, 2012, s. 9). Personální řízení se začíná objevovat mezi dvěma světovými válkami u těch organizací, které se zaměřovali na svou expanzi a ovládnutí trhu. „Nejschůdnější cestou k dosažení tohoto cíle se ukázalo hledání a využívání konkurenčních výhod, mezi nimiž významnou roli hrál pečlivě vybraný, zformovaný, organizovaný a motivovaný pracovní kolektiv podniku. Vedení zmíněných podniků si začalo uvědomovat, že existuje téměř nevyčerpatelný zdroj prosperity a konkurenceschopnosti a že tímto zdrojem je člověk, lidská pracovní síla.“ (Koubek, 2010, s. 15) Někteří autoři pak mluví o tomto pojmu zejména v souvislosti s tzv. administrativně-správní činností vyplývající z pracovněprávní legislativy, ale také o koncepční, metodické a analytické činnosti, na kterou navazuje poradenství manažerům a zaměstnancům společnosti. Personální oddělení je v tomto případě stále vnímáno jako podpůrná část organizace, která zajišťuje požadavky a potřeby zaměstnanců

(Dvořáková, 2007). Personální řízení má pro každou organizaci zcela zásadní význam. Je tomu tak zejména proto, že vytváří sociální potenciál pro zajištění ekonomických cílů organizace. Úkolem těchto činností je usilovat o jakési zarovnání potřeb organizace s podmínkami vnitřního a vnějšího prostředí, ale také s již zmíněnými potřebami a požadavky zaměstnanců (Kociánová, 2010). Konečně nejnovější vývojovou koncepcí personální práce je **řízení lidských zdrojů**, které se začíná formovat na přelomu 50. a 60. let minulého století a které „v podstatě nahradilo přístup k řízení lidí vycházející z teorie lidských vztahů“ (Armstrong, 2015, s. 46). Význam řízení lidských zdrojů a také rozsah aktivit však začíná narůstat až na přelomu 80. a 90. let, jak již uvedly předcházející řádky. Důvodem proč začala koncepce řízení lidských zdrojů nabývat na významu právě v osmdesátých letech 20. století je konkurenční prostředí a uvědomění si, že konkurenční výhody je možné dosáhnout pouze díky úsilí a tvořivosti zaměstnanců. „*Praxe řízení lidských zdrojů se již neřídí původní filozofií, pokud se jí někdy řídila. Současné řízení lidských zdrojů je prostě to, co personalisté a liniový manažeři běžně dělají. Jen málo pozornosti se věnuje teoretickým východiskům řízení lidských zdrojů, což je škoda, protože pochopení samotné podstaty v podobě rozmanitých modelů řízení lidských zdrojů poskytuje solidní základy pro aplikaci a rozvoj praktických přístupů k řízení lidských zdrojů. V úvahu je však třeba vzít také jistá omezení filozofie řízení lidských zdrojů vyjádřená slovy kritiků...*“ (Armstrong, 2015, s. 47). Tuto kritiku zcela jistě nelze opomenout, nicméně faktem zůstává, že „*ve smyslu činností spojených s řízením lidí v organizaci pojem řízení lidských zdrojů převládá, a to navzdory jeho různým výkladům nebo jeho používání jen ve smyslu tradičního personálního řízení*“ (Armstrong, 2015, s. 56). Jde tedy o „*termín běžně používaný k popisu všech aktivit organizace, které se týkají náboru a výběru, modelování pracovních aktivit, rozvoje a vzdělávání, hodnocení a odměňování, řízení, motivace a kontroly pracovníků*“ což je možné jinými slovy také vyjádřit tak, že „*řízení lidských zdrojů poukazuje na rámce filozofií, politik, postupů a praktik pro management vztahů existujících mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem*“ (Wilton, 2013, s. 4). Dle Koubka tvoří personální práce či personalistika „*tu část řízení organizace, která se zaměřuje na vše, co se týká člověka v souvislosti s pracovním procesem*“ (Koubek, 2010, s. 13) a řízení lidských zdrojů pak definuje jako jakési dovršení samotného vývoje personalistiky, které dává dlouhodobý a strategický charakter. Lidská pracovní síla se ve své podstatě stává nejdůležitějším vstupním výrobním prvkem a zároveň také motorem činnosti organizace. Podle Armstronga představuje řízení

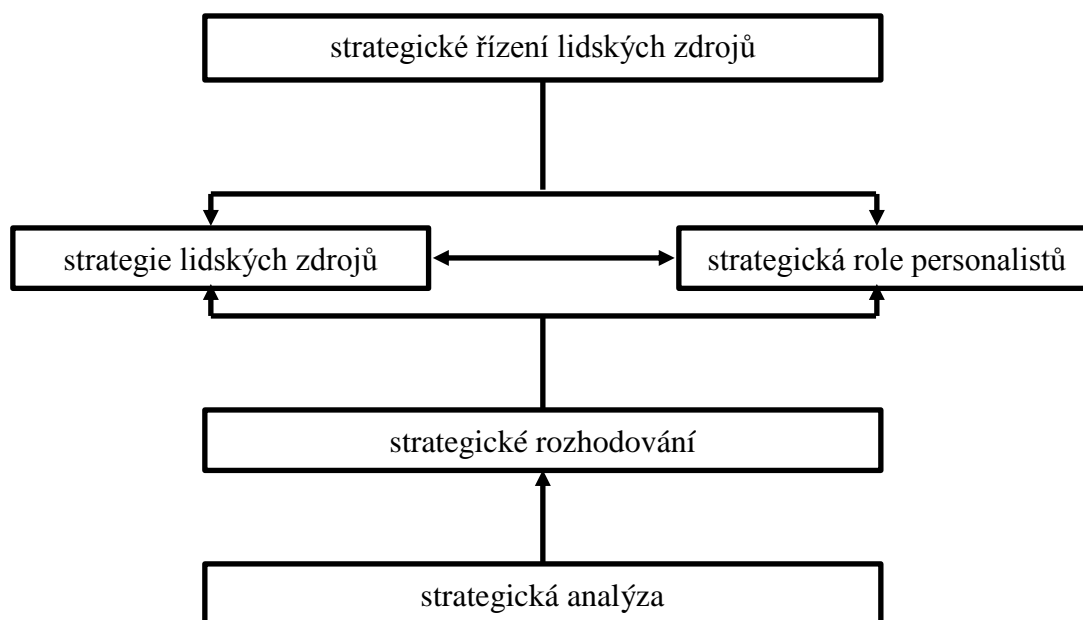
lidských zdrojů „komplexní a promyšlený přístup k zaměstnání a rozvíjení lidí v organizaci“ (Armstrong, 2015, s. 43). Foot a Hook velice přehledně předkládají následující hlavní charakteristiky řízení lidských zdrojů. „*Je zde zdůrazňována důležitost přijetí strategického přístupu. Linioví manažeři zde sehrávají převládající roli. Organizační politiky musí být integrovány a musí vykazovat soudržnost, aby bylo možno lépe navrhnout a podporovat ústřední hodnoty a cíle organizace. Spolu s tím hraje životně důležitou roli komunikace. Je přijata základní filozofie zdůrazňující dosažení konkurenční výhody prostřednictvím lidského úsilí. Ta může být interpretována různým způsobem do podoby aktivit známých jako tvrdé nebo měkké řízení lidských zdrojů. Ve vztazích mezi manažery a zaměstnanci převládá spíše unitaristický než pluralistický přístup.*“ (Foot, Hook, 2005, s. 12) Charakteristikou řízení lidských zdrojů je tedy zejména zmíněný strategický přístup k personální práci, orientace na vnější faktory ovlivňující pracovníky organizace, ale také fakt, že personalistika již dávno přestala být záležitostí pouze personálních útvarů a stala se součástí každodenní práce vedoucích pracovníků. V dnešní době tak již není pochyb, že veškeré politiky z oblasti lidských zdrojů musí být naprosto konzistentní s politikou, kulturou a strategií organizace. Zde je důležité také konstatovat, že při pohledu na v odborné literatuře zmiňované cíle lidských zdrojů, které jsou podrobněji rozebrány v dalších částech práce, to ani není možné jinak. Protože je tedy řízení lidských zdrojů nejnovější podobou personální práce, tato diplomová práce se dále zabývá již jen touto koncepcí personalistiky.

2.2 Strategický přístup k řízení lidí

Jednou ze zmíněných základních charakteristik řízení lidských zdrojů je jeho strategický přístup k personalistice a všem personálním činnostem. Odborná literatura hovoří o **strategickém řízení lidských zdrojů**. Strategii Armstrong (2015) obecně chápe jako směřování dopředu, přičemž samotná strategie determinuje cíle a prostředky jakými bude těchto cílů dosaženo. Musí zde být rovněž ale respektována skutečnost, že potřebné zdroje musí být účinně využívány, aby byla organizace schopna racionálně fungovat. Pokud organizace zaujímá strategický přístup ke svému řízení, je také nutné zajištění tzv. strategického souladu, který je definován jako snaha o soulad mezi případnými konkurenčními

strategiemi organizace v kontextu jejího vnějšího a vnitřního prostředí. Konkrétně pak v případě strategického řízení lidských zdrojů Koubek uvádí, že „je praktickým vyústěním personální strategie organizace“ a dále poukazuje na tuto aktivitu jako na “konkrétní úsilí směřující k dosažení cílů obsažených v personální strategii“ (Koubek, 2010, s. 24). Jde tedy zejména o dosahování strategických cílů organizace pomocí lidských zdrojů v rámci implementovaných konceptů v souladu s existujícími postupy a procesy, které jsou konzistentní s celkovou strategií organizace. Následující model naznačuje, že strategické řízení lidských zdrojů v konečném důsledku zahrnuje nejen strategii lidských zdrojů, ale také strategickou roli personalistů v organizaci.

Schéma 1 Model strategického řízení lidí (zpracováno podle Armstrong, 2015, s. 61)



Koubek uvádí, že strategické řízení lidských zdrojů by se mělo zabývat nejen vnitřními, ale zejména vnějšími vlivy, mezi které řadí (Koubek, 2010):

- Populační vývoj, který má nesporné dopady na obnovu pracovních zdrojů a pracovních sil.
- Nabídka a poptávka po množství a struktuře pracovních sil na trhu práce.
- Technické a technologické změny, které organizace využívá, nebo by mohla využívat.

- Hodnotové orientace lidí a jejich změny, týkající se zejména profesně kvalifikačních orientací, orientací týkajících se vzdělání, rodiny, volného času nebo například sociálních potřeb. Rozpoznání míry stability oblíbenosti určitých profesí, typů vzdělání, popřípadě modelů rodiny a rodinných orientací žen je velice důležitým faktorem.

- Prostorová mobilita obyvatelstva a to včetně mezistátní, mobilita pracovních zdrojů a pracovních sil, překážky stojící v cestě volné mobility (administrativní, bytové, sociálně-psychologické aj.). Dále sem také patří migrační atraktivita jednotlivých sídel či regionů a jejich územní diferenciací a preference lidí stran oblíbenosti různých typů sídel. Klasickým příkladem je přitažlivost velkoměst s určitou kvalitou životního prostředí a životní úrovní.

- Evropská, státní nebo také lokální pracovní a sociální legislativa a politika zaměstnanosti a míra jejich stability.

Autor dále upozorňuje, že je nutné brát v potaz také další vnější podmínky, jako jsou (Koubek, 2010):

- Průběh tzv. průmyslového cyklu, tj. střídání relativního ekonomického růstu a poklesu.

- Možné změny v poptávce po výrobcích či službách (množství, struktura) organizace, eventuálně může jít o změny vnějšího konkurenčního prostředí na trhu výrobků a služeb, nebo na trhu surovin a energií.

- Změny v míře otevřenosti národní ekonomiky, kde jde zejména o politickou stabilitu a stabilitu zákonů, které determinují právní prostředí pro činnost organizací.

Konečně z vnitřních podmínek to pak jsou:

- Organizace a to zejména její velikost, struktura, používaná technika a technologie, produkce, personální politika nebo například kultura.

- Práce ve smyslu jejího obsahu, rozmanitosti, podnětnosti, autonomie a celé řady dalších charakteristik.

- Pracovníci, kde je důležitý jejich počet, demografická, sociální a ekonomická skladba, jejich znalosti a dovednosti s čímž souvisí rozvojový potenciál, dále pak také

mobilita, osobnost, hodnotové orientace a jejich případné změny, očekávání a v neposlední řadě také sociální podmínky včetně rodinného zázemí.

Dle Armstronga je možné ohledně strategie lidských zdrojů shrnout, že „*vyjadřuje záměry organizace týkající se politik a postupů v řízení lidských zdrojů, zejména jak by tyto politiky a postupy měly být propojeny se strategií organizace, stejně jako mezi sebou navzájem*“ (Armstrong, 2015, s. 77).

2.3 Modely, cíle a hlavní aktivity řízení lidských zdrojů

Vymezení pojetí řízení lidských zdrojů a fungování této velice komplexní oblasti je možné stanovit pomocí v odborné literatuře uváděných modelů. Armstrong (2015) hovoří o 6 nejznámějších modelech, se kterými se v praxi můžeme setkat. Model shody, vytvořený v roce 1984 Fombrunem a kol., je založen na názoru, že je žádoucí, aby systém řízení lidských zdrojů a samotná struktura organizace byly v souladu s její strategií. Jedině tak je možná podpora jejích strategických cílů. Harvardský model, který je definován v roce 1984 Beerem a kol., popisuje, že cíle a způsoby, jakými jsou lidské zdroje řízeny, musí brát v potaz zájmy jednotlivých zainteresovaných stran a interní i externí situační faktory. Zásadní je stimulace zaujetí zaměstnanců k vykonávané pracovní činnosti, organizaci. Dále je zde zmíněna důležitost rozvoje schopností a dovedností zaměstnanců souvisejících s vykonávanou prací a dosažení souladu mezi cíli jednotlivců a celé organizace. Tento model jako první zmiňuje stěžejní roli liniových manažerů jako základní charakteristiku řízení lidských zdrojů. „*Podle jejich návrhu by koncepci řízení lidských zdrojů měly charakterizovat dvě skutečnosti: 1) Liniový manažeři přijímají větší odpovědnost za propojení konkurenční strategie a politik lidských zdrojů; 2) Personalisté formulují politiky lidských zdrojů, které usměrňují navrhování a uplatňování činností řízení lidských zdrojů tak, aby se vzájemně podporovaly.*“ (Armstrong, 2015, s. 53) Kontextový model bere v potaz externí faktory, které propojuje se systémem řízení lidských zdrojů. Dle tohoto modelu zmíněné faktory ovlivňují, ale jsou také ovlivňovány strategií lidských zdrojů. Schulerův model 5-P hovoří o pěti určujících prvcích řízení lidských zdrojů, kterými jsou pojetí, politiky, programy, praxe a procesy lidských zdrojů. Brewsterův tzv. Evropský model jako první hovoří o vlivu právního prostředí,

odborových organizací a společenské odpovědnosti. Poslední „tvrdý“ a „měkký“ model vystihují velmi dobře Foot a Hook. *„Základní požadavek na řízení lidských zdrojů sloužit strategii společnosti a dosahovat jejích cílů prostřednictvím vysoce výkonné pracovní síly může být chápán dvojím způsobem:*

- *Primát podnikatelských potřeb znamená, že lidské zdroje budou získávány, rozmisťovány a uvolňovány tak, jak to vyžadují plány společnosti. Je brán malý zřetel na potřeby těchto lidských zdrojů a jsou zdůrazňovány kvantitativní aspekty, což je známo jako tvrdý přístup k řízení lidských zdrojů.*

- *Za účelem získání konkurenční přednosti prostřednictvím pracovní síly bez ohledu na to, zda se jedná o personál na plnou nebo částečnou pracovní dobu, na stálý nebo dočasný pracovní úvazek, veškerý potenciál musí být vzděláván a rozvíjen. Jsou tedy rozvíjeny programy založené na znalostech behaviorálních aspektů lidí při práci. Tento přístup je charakterizován jako měkké řízení lidských zdrojů.“ (Foot, Hook, 2005, s. 7)*

V případě cílů řízení lidských zdrojů je obecným cílem každé organizace zajištění úspěšného plnění cílů prostřednictvím pracovníků lidských zdrojů (Armstrong, 2015). Tento autor dále cituje Ulricha a Lakea (1990), kteří hovoří o systémech řízení lidských zdrojů jako potenciálních zdrojích schopností, které umožní organizacím získat schopnost rozpoznávat a využívat nové příležitosti. Jinými slovy je tedy možné říci, že organizace může dosahovat plnění strategických cílů, prostřednictvím svého lidského potenciálu. Armstrong (2015) dále konkrétněji popisuje jednotlivé cíle řízení lidských zdrojů a tvrdí, že mezi ně patří:

- v souladu se strategií organizace podporovat dosahování jejích strategických cílů a to pomocí uplatňování navržených strategií lidských zdrojů (tzv. strategické řízení lidských zdrojů);

- zapojení se do rozvoje kultury organizace, která je zaměřena na vysoký výkon;
- zajišťování nových talentů pro organizaci, kteří jsou náležitě kvalifikovaní;
- implementování aktivit vedoucích ke zvyšování oddanosti pracovníků;
- vytváření pozitivních pracovních vztahů a navozování vzájemné důvěry mezi vedoucími pracovníky a jejich podřízenými;
- podporování a podněcování etického přístupu v rámci řízení lidských zdrojů.

Stručně je tedy předchozí řádky možné také vyjádřit tak, že řízení lidských zdrojů se snaží o výkonnost a rozkvět organizace a to aby byla konkurenceschopná. Dále pak sleduje spokojenost a motivaci zaměstnanců, jejich oddanost, angažovanost a v neposlední řadě sociální klima uvnitř organizace, celkově pak také stabilitu organizace obecně.

Aby bylo možné tyto cíle plnit, je nutné vykonávat uvnitř organizace velice komplexní soubor činností a aktivit, které definujeme jako aktivity personálního managementu. Tyto aktivity, jak již bylo naznačeno, nespádají pouze do kompetence personalistů. Pro každou organizaci je velice důležité, aby se na nich podíleli také další vedoucí pracovníci na různých úrovních, protože dílčí aspekty oblasti řízení lidských zdrojů jsou nedílnou součástí práce každého manažera nebo supervizora. Vrcholový management většinou zodpovídá za personální strategii a politiku. Linioví manažeři pak spíše realizují samotnou personální práci při každodenním kontaktu se zaměstnanci. Personální útvar je pak v této struktuře poskytovatelem personálních služeb jednotlivým útvarům v rámci organizace od top managementu až po jednotlivé řadové zaměstnance. Kocianová (2010) uvádí, že toto rozdělení je u jednotlivých organizací podmíněno mnoha faktory, kde jde v první řadě zejména o roli personálního řízení v rámci celého systému řízení organizace.

Výčet hlavních úkolů řízení lidských zdrojů dle American Society for Training and Development zahrnuje zlepšování kvality pracovního života a spokojenosti pracovníků, zvyšování produktivity práce, rozvoj pracovníků a jejich vhodnou přípravu na změnu. V tomto případě je pak nutné zaměřit aktivity řízení lidských zdrojů na následující oblasti (Koubek, 2010, s. 19):

- rozvoj a vzdělávání pracovníků,
- organizační rozvoj,
- vytváření pracovních úkolů, pracovních míst a organizačních struktur,
- formování personální organizace,
- zabezpečování personálního výzkumu a funkčnosti personálního informačního systému,
- plánování lidských zdrojů,
- odměňování a zaměstnanecké výhody,

- pracovní vztahy, především pak vztahy s odbory,
- pomoc pracovníkům.

Aktivita v uvedených oblastech jsou závislé na potřebách organizace a časem se míra jejich provádění může měnit, ale obecně lze tvrdit, že výše zmíněné jsou společné pro všechny subjekty bez rozdílu. Řízení lidských zdrojů v organizaci se realizuje prostřednictvím celé řady činností, které souhrnně nazýváme tzv. **personálními činnostmi**. V odborné literatuře je možné se setkat s různým pojetím i počtem těchto služeb a funkcí. Výčet podle Koubka (2010) a Kocianové (2010) zahrnuje:

1. Vytváření, analýzu pracovních míst a identifikaci kompetencí pracovníků;
2. Personální plánování;
3. Získávání, výběr a přijímání pracovníků;
4. Hodnocení pracovníků a řízení pracovního výkonu;
5. Rozmísťování (zařazování) pracovníků včetně orientace, ukončování pracovního poměru a penzionování pracovníků;
6. Odměňování pracovníků;
7. Vzdělávání pracovníků a plánování jejich osobního rozvoje;
8. Pracovní vztahy, ke kterým patří také interakce s odbory a kolektivní vyjednávání;
9. Pracovní podmínky, péči o pracovníky a personální poradenství;
10. Personální informační systém.

Tito autoři také hovoří o tom, že v poslední době k personálním činnostem bývají řazeny ještě:

11. Průzkum trhu práce;
12. Zdravotní péče o pracovníky;
13. Činnosti zaměřené na metodiku průzkumů, zjišťování a zpracování informací;
14. Dodržování zákonů v oblasti práce a zaměstnávání pracovníků.

Při porovnání Koubka s Kocianovou zjišťujeme, že tato autorka do personálních činností samostatně řadí motivaci a stimulaci pracovníků, které se u Koubka objevují u některých činností spíše jako jakési principy, které je nutné dodržet, než vykonávat jako samostatné a izolované činnosti. Jak je patrné, jedná se o drobné nuance, přičemž jejich rozsah

je v praxi většinou závislý na typu a velikosti organizace. V některých případech bývá tato škála užší a některé činnosti jsou vykonávány pouze v případě potřeby. U některých, většinou velkých organizací, bývá tento rozsah velký a většina služeb zde bývá zcela obvyklá. Závěrem je nutné podotknout, že je mimořádně důležité, „*aby cíle a zásady uplatňované při provádění jednotlivých personálních činností (služeb, funkcí) byly vzájemně provázány, sladěny a podporovaly se*“ (Koubek, 2010, s. 23).

3 Rozvoj a vzdělávání pracovníků

„Mezi vymezené úkoly lídra organizace patří výchova následovníků, která představuje nejen jejich ovlivňování prostřednictvím vhodné motivace a odpovídající komunikace, ale také **rozvoj a vzdělávání**. Oba termíny jsou někdy používány jako synonyma, odborná literatura je však striktně odděluje.“ (Trojanová, 2014, s. 51) Autorka definuje a rozlišuje tyto pojmy následujícím způsobem. Vzdělávání se týká zejména osvojování si znalostí a dovedností. V případě rozvoje jde také o osvojování znalostí a dovedností, ale zároveň s vlivem na utváření osobnosti člověka. Trojanová zmiňuje velice výstižnou citaci Pedlera, která se objevuje v publikaci Kocianové, která „vzdělávání charakterizuje jako něco, co se soustřeďuje na přírůstek znalostí nebo na vyšší úroveň dovedností, zatímco rozvoj chápe jako cestu k jinému stavu bytí či fungování“. Armstrong (2015) definuje vzdělávání jako proces, v rámci kterého dochází k získávání a rozvoji nových znalostí, dovedností, schopností a postojů určitého jedince, přičemž jsou tyto aktivity cílově orientované, založené na zkušenosti, ovlivňující chování a poznávání, a změny, které přinášejí, jsou relativně stabilní. Rozvoj je pak podle něj růstem nebo realizací osobních schopností a potenciálu a to prostřednictvím vzdělávacích aktivit, ale také praxe. Ve své podstatě jde tedy o proces vývoje, který umožňuje progresivně postupovat ze stavu primárních znalostí a dovedností ke stavu budoucímu, ve kterém je potřeba žádoucí úrovně dovedností, znalostí a schopností. Phillips a Gully popisují rozvoj jako aktivitu, která „se zaměřuje na rozvoj kompetencí, u kterých se očekává, že je zaměstnanec nebo pracovní skupina budou potřebovat v budoucnu“ (Phillips, Gully, 2013, s. 214). Tato aktivita pak v sobě zahrnuje a klade důraz zejména na rozvoj osobnosti mnohdy založený na tacitních znalostech. Trojanová citací Koubka rozšiřuje popis aktivit a dodává: „Stále více jde o rozvojové aktivity zaměřené na formování širšího rejstříku znalostí a dovedností, než jaký vyžaduje momentálně zastávané pracovní místo, a v neposlední řadě i na formování osobnosti pracovníků...“ (Trojanová, 2014, s. 51)

Rozvoj a vzdělávání mají své jednotlivé složky, které byly definovány Armstrongem následujícím způsobem (Armstrong, 2015, s. 336):

- **Učení se** – proces, při němž si jedinec osvojuje a rozvíjí znalosti, dovednosti, schopnosti, chování a postoje. Učení se umožňuje změnu chování na základě zkušeností,

stejně jako dalších formálnějších metod, které lidem pomáhají učit se a vzdělávat na pracovišti nebo mimo ně.

- **Všeobecné vzdělávání** – osvojování si znalostí, dovedností a schopností potřebných ve všech oblastech života spíše než jen znalostí, dovedností a schopností týkajících se konkrétní oblasti činností.

- **Odborné vzdělávání (výcvik)** – systematické uplatňování formálních procesů, které lidem pomáhají osvojovat si znalosti, dovednosti a schopnosti potřebné k uspokojivému vykonávání svěřené práce.

- **Rozvoj** – rozšiřování schopností nebo realizace potenciálu jedince s využitím nabízejících se příležitostí k učení se a vzdělávání.

Ten samý autor pak dále uvádí, že „*‘učení se’ by se mělo odlišovat od ‘výcviku’...*“ a to proto, že podle citace Reynoldse a kol. „*je učení se proces, při němž si jedinec osvojuje nové znalosti, dovednosti, schopnosti, zatímco výcvik je jednou z několika možností, jak může organizace učení se podporovat*“ (Armstrong, 2015, s. 336).

Jak již bylo zmíněno výše, jsou pojmy rozvoj a vzdělávání velice často považovány za synonyma. Bohužel je nutné konstatovat, že velká většina autorů má tendenci volně přecházet z jednoho pojmu na druhý, ač v té samé práci dříve sama upozorňuje na nutnost pojmy rozlišovat. Velice originálně se k tomuto problému staví Armstrong, který se domnívá, že rozvoj a vzdělávání jsou vlastně jedním procesem se společným zájmem napomáhat organizaci ke zlepšování. Autor doslova tvrdí, že „*vzdělávání a rozvoj jsou definovány jako proces zabezpečující to, že organizace má vzdělané, kvalifikované a angažované lidi...*“ (Armstrong, 2015, s. 335). Tento přístup se zdá jako velice vhodný a odpovídající skutečné praxi, protože je možné prohlásit, že dnes je prakticky nemožné posoudit, zdali je konkrétní aktivita čistě vzděláváním a zabývá se především osvojováním znalostí a dovedností nebo naopak rozvojovou aktivitou zaměřenou také na samotnou osobnost člověka. Z těchto důvodů diplomová práce používá k popisu oblasti zájmu ve své výzkumné části zmíněných pojmů jako slovního spojení.

3.1 Strategický přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků

Hlavním cílem rozvoje a vzdělávání tedy je, aby si pracovníci co možná nejefektivnějším způsobem osvojovali potřebné znalosti a dovednosti a zároveň aby tyto znalosti a dovednosti byly dále rozvíjeny. V konečném důsledku by také díky těmto aktivitám mělo docházet k celkovému rozvoji kariéry jednotlivých pracovníků v jejich prospěch, ale také ve prospěch konkrétních organizací.

Rozvoj a vzdělávání by měly být v souladu se strategickými cíli organizace. Někdy hovoříme o tzv. **strategickém rozvoji a vzdělávání**, které Armstrong definuje jako *„přístup, který napomáhá tomu, aby se lidé vzdělávali a rozvíjeli, a který se zabývá tím, jak dosahovat strategických cílů organizace s využitím disponibilních lidských zdrojů a s přispěním uplatňovaných strategií, politik a postupů vzdělávání a rozvoje“* (Armstrong, 2015, s. 336). Taktéž uvádí, že strategický rozvoj a vzdělávání *„vychází z přesvědčení, že lidské zdroje, jimiž organizace disponuje, hrají při dosahování úspěchu organizace strategickou roli“* přičemž v dalších pasážích dodává, že *„se zaměřují 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). Foot a Hook dodávají, že není možné opomenout fakt náhodného učení pracovníků. Proto v případě rozvoje pracovníka půjde zejména o strukturu procesu a jeho postupné rozšiřování. Tyto autorky citují Rosemary Harrisonovou, která v roce 1993 definuje strategický rozvoj a říká: *„rozvoj zaměstnance, jako součást celkové strategie organizace v oblasti lidských zdrojů, znamená užitečný příspěvek a organizaci učebních zkušeností na pracovišti tak, že může být zlepšen výkon, mohou být dosahovány pracovní cíle a tak, prostřednictvím zvýšení dovedností, znalostí, učebních schopností a nadšení lidí na každé úrovni, může být v podniku zabezpečen nepřetržitý růst jednotlivce“* (Foot, Hook, 2005, s. 205).

Strategie rozvoje a vzdělávání jsou Armstrongem definovány jako aktivní složky celkového přístupu ke strategickému rozvoji a vzdělávání, o kterých prohlašuje, že *„vyjadřují záměry organizace týkající se aktivit v oblasti rozvoje a vzdělávání a slouží jako návod k plánování a uskutečňování těchto aktivit“* (Armstrong, 2015, s. 341). Ten samý autor pak vymezuje tři základní strategie, které umožňují naplňovat filozofii rozvoje a vzdělávání v organizacích. Těmito strategiemi jsou:

1. **strategie vytváření kultury učení** – podněcující pracovníky k přijetí učení jako základního procesu v rámci organizace,
2. **strategie učení se v organizaci** – zvyšuje efektivitu organizace skrze získávání a rozvoj znalostí, metod a postupů,
3. **strategie individuálního vzdělávání** – vycházející z požadavků na lidské zdroje, vyjádřených v podobě schopností potřebných k dosahování cílů dotčených organizací.

3.2 Východiska teorie učení pro proces a praxi rozvoje a vzdělávání pracovníků

Proces rozvoje a vzdělávání musí odpovídat politikám a strategiím organizace, přičemž samotná praxe vzdělávání a rozvoje vychází z poznání a pochopení teorie učení a procesů spjatých s touto oblastí. K dispozici je dnes velké množství definic učení. Průcha a Veteška definují učení jako jeden z „*nejdůležitějších psychologických procesů*“ a dále dodávají, že „*je to základní podmínka existence a vývoje jedince a celé společnosti*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 277). Foot a Hook citují Basse a Vaughana, kteří definovali učení následujícím způsobem: „*Učení se projevuje jako poměrně stálá změna v chování, která vzniká na základě cvičení a zkušeností.*“ (Foot, Hook, 2005, s. 178) Autorky dodávají, že dle názoru Honeyho a Mumforda došlo k učení, když někdo:

- umí něco, co předtím neuměl a může to předvést,
- je schopen udělat to, co dříve udělat neuměl.

Učení může probíhat formou samostatného učení nebo učení od ostatních lidí – kolegů, nadřízených atd. Podstatnou součástí učení je pak motivace jedinců k učení. Zde platí pravidlo, že čím je člověk více motivován, tím je efektivita učení daleko vyšší. V případě učení bylo definováno několik základních teorií, které Armstrong shrnuje takto (Armstrong, 2015, s. 343):

- **Teorie posilování** – „*teorie založená na Skinnerově (1974) práci, která vyjadřuje přesvědčení, že chování jedince se mění v reakci na určité podněty a v očekávání určitých následků (odměn nebo trestů). Lidé tak mohou být ‚podmiňováni‘ k opakování*

určitého chování s využitím pozitivního posilování v podobě zpětné vazby a znalosti výsledků. Toto je známo jako ,operantní podmiňování‘.

- **Teorie kognitivního učení** – „učení spočívá v osvojování si určitých vědomostí a chápání určitých skutečností na základě vstřebávání informací v podobě zásadních pouček, nosných pojmů nebo podstatných faktů a jejich přijímání za vlastní. Učící se lidé jsou něco jako výkonné stroje na zpracování informací.“

- **Teorie učení se ze zkušeností** – „lidé se učí na základě zkušeností, když vlastní zkušenosti vstřebávají a reflektují, aby jim porozuměli a mohli je využívat. Učící se lidé se tím stávají aktivními činiteli svého vlastního učení.“

- **Teorie sociálního učení** – „efektivní učení vyžaduje sociální interakce. Podle Wengera (1998) jsme všichni členy takzvaných ,společností praktiků‘ (určitých skupin lidí se společnou odborností a společnými aktivitami), přičemž tato společnosti jsou našimi hlavními zdroji učení. Podle Bandury (1977) je učení procesem zpracování informací, který je poháněn sociálními interakcemi.“

Tyto teorie jsou obecným popisem, jak se lidé učí, nicméně jednotlivci pak spíše používají různé **styly učení**. Veteška s Průchou uvádějí, že styly učení jsou „*postupy, které jedinec používá (záměrně či bezděčně) v situacích, kdy se něčemu učí*“ a dále zmiňují Mareše, podle kterého „*se styly učení vyvíjejí z vrozeného základu, v průběhu života se mění*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 264). Armstrong (2015) popisuje model Kolba a kol. z roku 1974, kteří zpracovali cyklus učení do čtyř kroků. Tento cyklus začíná získáváním konkrétní zkušenosti, pokračuje jejím posouzením a shrnutím poznatků z této zkušenosti a konečně posledním bodem je plán následujících kroků. Dalším modelem zmíněným stejným autorem je model Honeyho a Mumforda z roku 1996, kteří jsou přesvědčeni, že jedince můžeme rozdělit do čtyř skupin dle stylu učení. Těmito skupina jsou:

- **Aktivisté** – kteří rádi hledají nové zkušenosti, jsou nezaujatí, což většinou vede k velkému nadšení ze všeho nového, nejdříve jednají a až poté zvažují výsledky.

- **Uvážlivci** – stojí spíše v pozadí a zvažují novinky z různých úhlů pohledu, nejdříve shromáždí data, zváží je a poté docházejí k závěrům.

- **Teoretici** – adaptují a aplikují pozorování ve formě logických teorií.

- **Pragmatici** – jsou zapálení do zkoušení nových nápadů, metod a konceptů aby zjistili, zdali fungují.

Tyto styly nejsou nikdy výhradní a mohou se u jednotlivých jedinců kombinovat.

Vedle stylu učení je pak také determinující schopnost jedince se učit. Armstrong (2015) vysvětluje, že lidé se prakticky učí neustále a díky tomuto procesu získávají určité znalosti, dovednosti a v neposlední řadě také představu, která se týká podstaty věci. Samotný proces učení však bude efektivnější, pokud si učící se jedinci osvojí schopnost učit se. Parafrazí Honeyho Armstrong dodává, že tento proces osvojování si schopnosti učení se souvisí mimo jiné s nabýváním určitých znalostí, zkušeností, dovedností a vůbec představy o samotné podstatě procesu učení, přičemž cílem těchto snah by mělo být naučit se (Armstrong, 2015, s. 345):

- plánovat a organizovat si učení;
- rozpoznávat, co jsme se naučili a co v důsledku toho děláme lépe nebo jinak;
- sdílet to, co jsme se naučili, s jinými lidmi, aby z toho měli prospěch;
- posuzovat kvalitu toho, co jsme se naučili;
- využívat to, co jsme se naučili, v jiných podmínkách;
- zlepšovat proces učení s důrazem.

K celkovému popisu problematiky ohledně teorie učení a procesů rozvoje a vzdělávání není možné také opomenout tzv. **křivky učení** (learning curves), které v obecném smyslu popisují míru porozumění předmětné oblasti v závislosti na délce učení. Vztaženo na pracovníky je tedy možné říci, že se jedná o dobu, kterou nezkušený jedinec potřebuje k dosažení určité výkonnostní úrovně na určitém pracovním místě nebo v rámci své určité pracovní role. Zmiňovaná doba je pak determinována efektivností procesu učení, zkušenostmi a dispozicemi učícího se a v neposlední řadě také zájmem a motivací konkrétního jedince se něco naučit. Křivka učení má většinou stupňovitý charakter s několika fázemi stagnace, které odpovídají době, kdy dochází k útlumu v učení. Všechny těchto skutečností je velice nutné brát v úvahu při plánování, načasování a implementaci rozvojových a vzdělávacích aktivit v organizaci.

Na závěr podkapitoly je možné shrnout dopady teorií a koncepcí učení do následující tabulky publikované Armstrongem.

Tabulka 1 Praktické dopady teorií a koncepcí učení (Armstrong, 2015, s. 347-348)

Teorie/ koncepte	Obsah	Praktické dopady
Proces učení	Učení je komplexní a uskutečňuje se mnoha různými způsoby. Důležitý je kontext učení.	Různé potřeby vzdělávání vyžadují různé metody učení, často jejich kombinaci. Efektivnost učení závisí na tom, do jaké míry organizace věří v učení a podporuje učení.
Teorie posilování	Žádoucí chování může být upevnováno jeho posilováním s využitím pozitivní zpětné vazby.	Teorie posilování je základem vzdělávacích programů zaměřených na rozvíjení schopností s využitím instruktáže. Učící se jedinec je veden k tomu, aby reagoval, a dostává okamžitou zpětnou vazbu. Pokrok se odehrává v dílčích krocích, přičemž každý krok směřuje k pozitivnímu výsledku.
Teorie kognitivního učení	Učící se jedinec si osvojuje určité vědomosti tím, že studuje učební materiály a řeší problémové úlohy.	K učení se využívají učební materiály (e-learning), případové studie nebo problémové úlohy. Teorie kognitivního učení je východiskem samostatně řízeného vzdělávání, plánování osobního rozvoje a učení se objevováním s pomocí poradců, koučů a mentorů.

Teorie/ koncepte	Obsah	Praktické dopady
Teorie učení se ze zkušeností	Lidé si sami určují smysl svého učení a rozvíjejí své schopnosti na základě zkušeností.	Učení se ze zkušeností na pracovišti je možné zlepšovat vedením učících se jedinců k tomu, aby se nad svými zkušenostmi zamýšleli a aby lépe využívali to, co se při své práci nebo od jiných lidí naučili. Teorie učení se ze zkušeností, jako je teorie učení se akcí, je východiskem samostatně řízeného vzdělávání a plánování osobního rozvoje s pomocí poradců, koučů a mentorů.
Teorie sociálního učení	Učení je nejefektivnější především v sociálním prostředí. Vědomosti jednotlivců se formují aktivní účastí v reálných situacích.	Učení může být podporováno s využitím společenství praktiků, projektových týmů nebo společenských sítí.
Motivace k učení	Aby se lidé učili efektivněji, musejí mít motivaci se učit.	Učící se jedinci by měli být vedeni k tomu, aby si stanovovali cíle učení a aby si uvědomovali výhody, které mohou pramenit z dosažení těchto cílů. Prostředkem k tomu může být proces řízení pracovního výkonu, který směřuje k plánům osobního rozvoje.

Teorie/ koncepte	Obsah	Praktické dopady
Styly učení	Každý člověk má svůj vlastní styl učení.	Vzdělávací programy je třeba upravit tak, aby se vyrovnaly s různými styly učení. Školitelé se musí naučit pružně přizpůsobovat své přístupy. Lidé se budou učit efektivněji, když se jim pomůže, aby si osvojili schopnost učit se. Přitom by měli dokonale zvládnout vlastní styl učení, ale také by měli experimentovat a využívat jiné styly učení.
Křivka učení	Čas potřebný k dosažení požadované úrovně schopností je u různých lidí různý. Učení by mělo probíhat spíše ve stupních s fázemi stagnace než jako kontinuální proces.	Pokrok v učení může být různý a nemusí být kontinuální. Vzdelávací programy by měly zahrnovat určitá období zaměřená na opakování a upevňování osvojených schopností.

3.3 Kultura učení v organizaci a učící se organizace

„Kultura učení podněcuje manažery a zaměstnance k tomu, aby přijali učení jako základní proces organizace, k němuž se dobrovolně zavázali a do něhož se soustavně zapojují. Takovou kulturu vystihuje samostatně řízené vzdělávání, dlouhodobé rozvíjení schopností a značné posílení pravomocí jednotlivců v oblasti vzdělávání a rozvoje.“ (Armstrong, 2015, s. 339) Armstrong dále představuje Reynoldsův popis kultury učení jako prostředí, kde dochází ze strany jednotlivých zaměstnanců k jakémusi závazku k pozitivnímu chování, ke kterému učení také patří. Aby bylo takovou kulturu v organizaci možné vytvořit, musí organizace

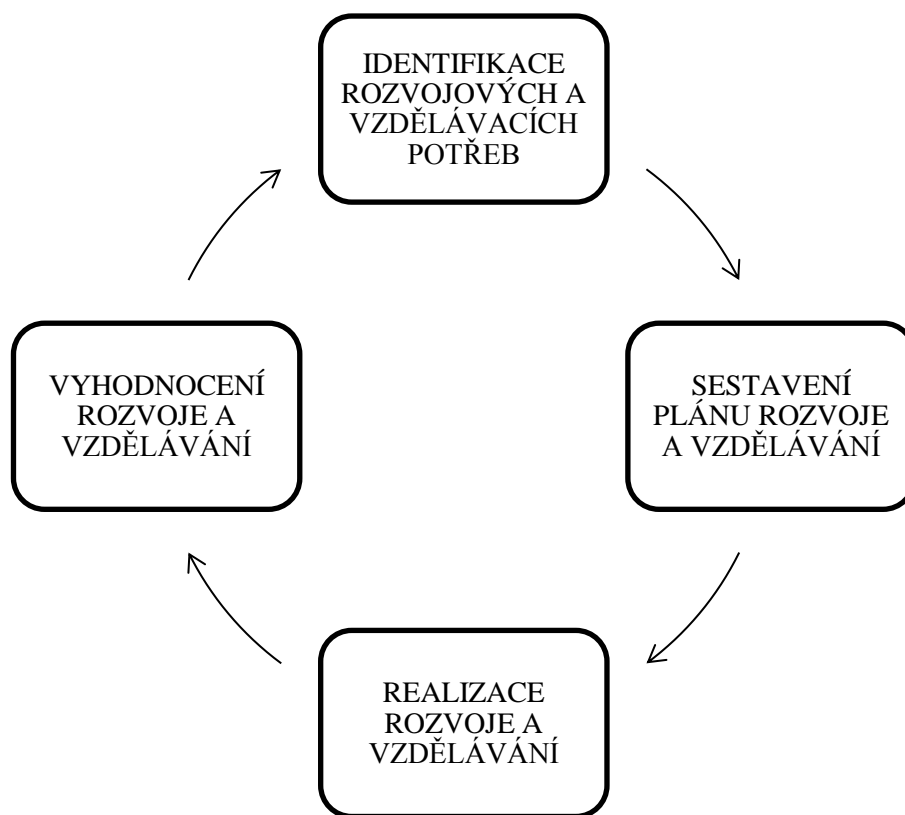
zajistit implementaci takových postupů, které zaručí u zaměstnanců pocit smysluplnosti jejich práce, možnost jednání na základě jejich závazků a v neposlední řadě je bude podporovat v samotném učení.

U jednotlivých organizací se pak jeví jako klíčové, jakým způsobem v nich učení probíhá. Hovoříme o tzv. **učení se v organizaci**, které se týká jednotlivých procesů a metod, které organizace implementují k podpoře učení pracovníků. S pojmem učení se v organizaci pak souvisí koncept **učící se organizace**, se kterým přichází a vymezuje jej Senge. *“Podle Jonese a Hendryho (1992) tento pojem v jeho nejjednodušším významu znamená organizaci, kde se ‘mnoho lidí učí’, podle Pedlara et al. (1988) to znamená ‘organizaci, která umožňuje učení všem jejím členům a průběžně se sama transformuje.’“* (Foot, Hook, 2005, s. 223) Samotný Senge, charakterizuje učící se organizaci jako *„organizaci, v níž lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení, a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit“* (Senge, 2007, s. 21). Je tedy patrné, že učení se v organizaci se zabývá tím, jak se lidé v organizaci učí, kdežto pojetí učící se organizace objasňuje nastavení organizace takovým způsobem, aby podporovala a usnadňovala svým pracovníkům učení. V tomto případě zde pak hrají stěžejní roli zejména manažeři lidských zdrojů a specialisté na trénink a rozvoj. Foot a Hook (2005) zmiňují, že zajišťují rozvoj organizace takovým způsobem, *„který učení usnadňuje, podporuje zájem o učení a vytváří vhodné prostředí“*. Dále také vyzdvihují roli liniových manažerů, jejichž úkolem je v tomto směru povzbuzování procesu, přičemž samotná organizace stojí před úkolem minimalizace bariér, které by jej mohly případně překazit. Organizace taktéž musí povzbuzovat jednotlivce k hledání příležitostí k učení. Opět zdůrazňují, že oblast rozvoje a vzdělávání musí být jasně spojena s cíli organizace, která průběžně hodnotí účinnost a efektivitu těchto procesů. James a Eve Woodovi (2009) doplňují model učící se organizace o dimenze, které jsou podle nich zcela zásadní pro úspěch implementace u jednotlivých entit. Těmito dimenzemi jsou: otevřenost lidí ke změnám, tzv. corporate governance, neboli procesy, zvyky, politika, práva a instituce, skrze něž je společnost řízena, administrována a kontrolována a v neposlední řadě také komunikační a informační toky.

3.4 Proces rozvoje a vzdělávání pracovníků

Výhodou systematického přístupu v případě rozvoje a vzdělávání pracovníků jsou obecně přehlednost a pořádek v těchto aktivitách. Koubek hovoří o systematickém přístupu pouze ke vzdělávání pracovníků, ale v našem případě je tato tvrzení možné vztáhnout celkově na rozvoj a vzdělávání. „*Nejefektivnějším vzděláváním pracovníků v organizaci je dobře organizované systematické vzdělávání. Je to neustále se opakující cyklus, vycházející ze zásad politiky vzdělávání, sledující cíle strategie vzdělávání a opírající se o pečlivě vytvořené organizační a institucionální předpoklady vzdělávání.*“ (Koubek, 2010, s. 259) Níže uvedené schéma identifikuje jednotlivé fáze rozvoje a vzdělávání.

Schéma 2 Fáze rozvoje a vzdělávání pracovníků (upraveno podle Trojanová, 2014)



Tyto jednotlivé fáze tvoří cyklus, jehož konkrétní aktivity, jak již bylo zmíněno citací Koubka, musí vycházet ze zásad politik a strategií rozvoje a vzdělávání jednotlivých organizací. Takto implementovaný proces s sebou přináší mnoho výhod a předností, které shrnul Koubek (2010) následujícím způsobem:

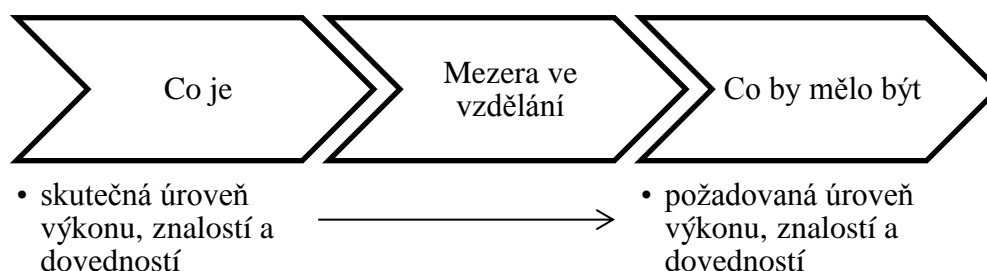
- a) poskytuje organizaci odborně připravené pracovníky bez mnohdy obtížného vyhledávání na trhu práce,
- b) dovoluje formovat pracovní schopnosti jednotlivců a to dle specifických potřeb organizace,
- c) vylepšuje soustavným způsobem kvalifikaci, znalosti, dovednosti a také osobnost pracovníků,
- d) výrazněji než nesystematické postupy zvyšuje pracovní výkon, produktivitu a kvalitu práce, což s sebou přináší kvalitnější výrobky a služby,
- e) umožňuje efektivní nalézání vnitřních zdrojů k pokrytí dodatečné potřeby pracovníků,
- f) efektivně využívá zdrojů organizace, protože průměrné náklady na jednoho vzdělávaného pracovníka bývají nižší než v případě nesystematického přístupu,
- g) umožňuje přesnější předvídání dopadů ztrát pracovní doby související se vzděláváním a dále umožňuje eliminaci dopadů těchto ztrát pomocí organizačních opatření,
- h) umožňuje neustálé zdokonalování vzdělávacích procesů tím, že zkušenosti z předchozího cyklu se berou v úvahu v cyklu následujícím,
- i) usnadňuje hledání nových přístupů a procesů ke zvýšení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků v závěrečné fázi hodnocení pracovníků,
- j) umožňuje realizaci moderní koncepce řízení pracovního výkonu,
- k) zvyšuje motivaci pracovníků a pozitivně působí na faktory ovlivňující jejich chování,
- l) zvyšuje atraktivitu organizace pro pracovníky, ale také zároveň na trhu práce a usnadňuje získávání a stabilizaci pracovníků,
- m) zvyšuje sociální jistoty pracovníků organizace,
- n) zvyšuje kvalitu a tím i de facto tržní cenu jednotlivců a jejich další uplatnění na externím a interním trhu práce,
- o) přispívá k urychlení personálního a sociálního rozvoje pracovníků, zvyšuje jejich šance na funkční a platový postup,
- p) zlepšuje pracovní a mezilidské vztahy.

Autor dále upozorňuje, že by bylo určitě možné najít i další výhody, přičemž dodává, že systematický přístup k rozvoji a vzdělávání pracovníků představuje „jeden z nejvýznamnějších a nejefektivnějších nástrojů plnění všech hlavních úkolů personální práce: uspokojování požadavků pracovních míst na pracovní schopnosti pracovníků a zařazování správných pracovníků na správné místo, optimální využívání pracovníků, formování týmů a pracovních vztahů a v neposlední řadě personální a sociální rozvoj pracovníků“ (Koubek, 2010, s. 259).

3.5 Aplikace procesu rozvoje a vzdělávání pracovníků do praxe

Následující kapitola nastiňuje jednotlivé fáze uskutečňování rozvoje a vzdělávání pracovníků v organizacích a aktivit, které se k těmto fázím váží. Logicky první fází je určení/identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb jednotlivých pracovníků, nebo také jednotlivých skupin pracovníků. Prakticky se jedná o srovnání požadovaných znalostí a dovedností pracovníků se znalostmi a dovednostmi, kterými ve skutečnosti disponují. Tato mezera pak představuje v odborné literatuře často zmiňovanou **vzdělávací mezeru**, kterou popisuje následující schéma.

Schéma 3 Vzdělávací mezera (upraveno podle Armstrong, 2015)



Samotná identifikace potřeb však není jednoduchým úkolem, protože znalosti a dovednosti je obecně velice složité kvantifikovat. Koubek hovoří o tom, že tato fáze „je založena na odhadech a aproximativních postupech“ a dále tvrdí, že „má spíše povahu experimentu, jehož výsledky vstupují na závěr celého cyklu jako zkušenosti do následující fáze identifikace potřeby vzdělávání, a modifikují tak další cyklus vzdělávání pracovníků“

(Koubek, 2010, s. 261). Je také dobré podotknout, jak již bylo naznačeno úvodem této kapitoly, že potřeby rozvoje a vzdělávání je nutné uskutečnit na úrovni:

- celé organizace,
- jednotlivých oddělení,
- přímo jednotlivých pracovníků.

Z tohoto důvodu je podstatné, aby mělo řízení lidských zdrojů k dispozici skupiny dat z výše zmíněných 3 úrovní, na jejichž základě je možné vzdělávací a rozvojové potřeby analyzovat. Koubek uvádí jako možné metody analýzy následující způsoby (Koubek, 2010, s. 262):

- a) analýza statistických nebo jiných průběžně zjišťovaných a registrovaných údajů o organizaci, pracovních místech a jednotlivých pracovnících,
- b) analýza dotazníků či jiných forem průzkumu názorů, postojů a požadavků pracovníků týkajících se vzdělávání,
- c) analýza informací získaných od vedoucích pracovníků a týkajících se potřeby kvalifikace a vzdělávání jejich podřízených, popřípadě přímo analýzy požadavků vedoucích pracovníků na vzdělávání jejich podřízených,
- d) zkoumání a hodnocení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků,
- e) monitorování výsledků porad a diskusí, týkajících se současných pracovních problémů a perspektivních pracovních úkolů,
- f) analýzy pracovních záznamů (deníků) vedených vedoucími pracovníky, specialisty, popřípadě i dalšími pracovníky.

V každém případě je důležité při samotné analýze vzdělávacích potřeb brát v potaz také vnější faktory, které se vztahují ke struktuře pracovních zdrojů v daném místě a čase, jak moc obtížné je získávání pracovníků pro danou profesi na trhu práce atd. U některých organizací jsou rozhodujícími potřeby, které identifikují tzv. liniový manažeři, kteří k tomuto mají většinou výhradní právo. V neposlední řadě dnes čím dál tím více organizací používá k identifikaci potřeb data získaná při pravidelném hodnocení pracovníků a jejich pracovního výkonu v rámci moderní koncepce řízení pracovního výkonu. Výstupem celého procesu pak většinou bývá jakási dohoda mezi pracovníkem a nadřízeným o jeho pracovních krátko až

střednědobých cílech, přičemž nedílnou součástí této dohody jsou také plány rozvoje a vzdělávání.

Dalším krokem procesu rozvoje a vzdělávání je plánování vzdělávání a zpracování plánu. Dle Šikýře (2012) tento plán vzdělávání vymezuje:

- cíl vzdělávání vyplývající z potřeb vzdělávání,
- cílovou skupinu zaměstnanců, která vyplývá z potřeb vzdělávání,
- metody vzdělávání, zdali budou použity metody na nebo mimo pracoviště,
- entitu, která bude realizovat vzdělávací aktivitu (interní a/nebo externí),
- lektora vzdělávání (interní a/nebo externí),
- místo vzdělávání (v a/nebo mimo organizaci),
- načasování vzdělávacích aktivit (v pracovní době, mimo pracovní dobu, v rozmezí hodin i několika dnů),
- materiální a technické vybavení a služby související se vzdělávacími aktivitami, např. studijní materiály, výpočetní technika, doprava, ubytování, stravování a podobně (závisí na zvolené metodě, místě a čase),
- hodnocení vzdělávání a jeho metody (porovnání výsledků vstupních a výstupních testů, monitorování průběhu vzdělávacího programu, kvantifikace přínosů pomocí ekonomických ukazatelů apod.),
- náklady na vzdělávání (dle počtu vzdělávaných, zvolené metodě vzdělávání i hodnocení vzdělávání, požadavcích na zajištění vzdělávání, instituci, místě i čase).

Jak je tedy patrné, v této fázi celého cyklu dochází v návaznosti na identifikované potřeby k naplánování celkového konceptu vzdělávacích aktivit. Zásadními body procesu jsou: vymezení cílů rozvoje a vzdělávání, identifikace účastníků těchto aktivit, lektorských týmů, vhodného místa, kde budou jednotlivé aktivity probíhat a obsah konkrétních vzdělávacích a rozvojových aktivit. Tureckiová (2004) zmiňuje, že v této fázi je důležité rozhodnutí odpovědných pracovníků, zdali je organizace schopna zajistit vzdělávací a rozvojové aktivity vlastními zdroji, nebo zda bude nutné využít externí organizace, která se na tyto aktivity specializuje. Protože jedno nevyklučuje druhé, je také možná kombinace obou

uvedených přístupů, jak ostatně vyplývá z již uvedených vymezení, která jsou determinována plánem vzdělávání.

Na plánovací fázi poté logicky navazuje fáze samotné realizace rozvojových a vzdělávacích aktivit. Dnes mají organizace k dispozici velkou škálu metod, které mohou pro tyto účely použít. Většinu z nich můžeme zařadit do jedné ze dvou skupin, kterými jsou **metody používané na pracovišti tzv. „on the job“**. Ty jsou většinou vykonávány na konkrétních pracovních místech a jsou spíše individuální povahy. Druhou skupinou jsou **metody používané mimo pracoviště tzv. „off the job“**, které probíhají v rámci organizace nebo mimo ni a jsou většinou povahy skupinové/kolektivní. Koubek (2010) a Šikýř (2012) řadí do „on the job“ metod následující:

1. **Instruktáž** při výkonu práce, kterou můžeme řadit k nejpoužívanějším metodám vzdělávání na pracovišti. Jde sice o metodu velmi jednoduchou, přesto však stále efektivní. Vybraný pracovník, který projevil potřebné zkušenosti a dovednosti předvádí pracovní postup nováčkovi nebo méně zkušenému kolegovi, který celý postup opakuje. Tato metoda však může sloužit k zácvičení pouze jednoduchých činností a postupů.

2. Ač je **coaching** jakousi obdobou instruktáže, jedná se spíše o instruktáž dlouhodobějšího charakteru s využitím přístupu, při kterém se uplatňuje určité usměrňování a podněcování zkušeným koučem, jehož hlavním úkolem není přicházet s řešením a odpovídat na otázky, ale spíše podněcovat a směřovat pracovníka tak, aby se při výkonu práce ubíral tím správným směrem, který přinese kýžené výsledky.

3. **Mentoring** je jakousi obdobou coachingu, kde je ale pracovník pod vedením tzv. mentora. Mentor je většinou pracovníkovým vzorem a odborníkem v daném oboru nebo činnosti, který mu předává své znalosti a dovednosti, vede jej a stimuluje a je doslova jakýmsi patronem v rámci jeho kariéry nebo její určité části.

4. Obdobnou metodou jako je coaching nebo mentoring je také **konzultování**, někdy označované anglickým výrazem „counselling“. Opět jde interakci mezi školitelem a školeným, přičemž školitel je nadřízeným pracovníkem školeného, který má patřičné schopnosti a dovednosti. Tato metoda předpokládá aktivitu na straně školeného ve smyslu předkládání návrhů a řešení jednotlivých problémů. Mezi školeným a školitelem probíhá

zpětná vazba, která obohacuje nejen školeného, ale také školitele a to zejména v oblasti práce s lidskými zdroji. Určitou nevýhodou této metody je její časová náročnost.

5. V případě **asistování** jde o tradiční metodu vzdělávání, při níž je méně zkušený pracovník nebo nováček přidělen a asistuje zkušenějšímu kolegovi. Během pracovního procesu jeho podíl na práci vzrůstá a postupně během něj přebírá zkušenosti a dovednosti zkušenějšího kolegy a osamostatňuje se.

6. **Pověření úkolem** je další z metod vzdělávání na pracovišti, kdy vzdělavatel (většinou nadřízený pracovník) pověřuje vzdělávaného pracovníka splněním konkrétního úkolu. Vzdělávaný pak musí ukázat své schopnosti použitím získaných znalostí a dovedností. Zcela jistou výhodou této metody je vedení pracovníků k samostatnosti a zodpovědnosti. Tato metoda je velmi často používána v případě nováčků v rámci fáze zaškolování nebo uvádění na pracovní místo.

7. **Rotace práce** je také v některých případech nazývána jako cross training. Jde o metodu, kdy je pracovník postupně v rámci určených časových úseků pověřován úkoly z různých oddělení organizace. Tímto způsobem si projde práci a postupy a udělá si obrázek o chodu jednotlivých oddělení, o kterých bude tyto informace potřebovat ke své další činnosti. Tohoto přístupu je velice výhodné použít u řídicích pracovníků, ale nejenom u nich, protože i u řadového zaměstnance tak může dojít k rozšíření zkušeností a schopností a v neposlední řadě i pochopení komplexnosti úkolů a cílů organizace jako celku. Taktéž nezanedbatelným přínosem je určitá flexibilizace pracovní síly organizace.

8. **Pracovní porady** jsou další vhodnou „on the job“ metodou formování pracovníků a jejich pracovních schopností. Během pracovních porad dochází k seznamování se s problémy a fakty nejen interního prostředí organizace, ale také externími příležitostmi nebo hrozbami. Metoda se velice osvědčuje v případě rozšiřování znalostí a dovedností u nováčků v týmech. Jistou nevýhodou může naopak být načasování porady a v případě jejího konání zkrácení pracovní doby, která by jinak mohla být využita k plnění pracovních úkolů a povinností.

Druhou skupinou jsou „off the job“ metody, tedy metody používané k rozvoji a vzdělávání mimo pracoviště. Řazení dle Koubka (2010) a Šikýře (2012) vypadá následovně:

1. Jednou ze základních metod této skupiny je **přednáška**. Při této výkladové formě vzdělávání předává vzdělavatel informace vzdělávaným formou výkladu. Jedná se většinou o faktické informace nebo teoretické znalosti. Bohužel jde o metodu veskrze pasivního přenosu informací od vzdělavatelů na vzdělávané. Pokud nejsou informace opakovány a dále prohlubovány, dochází velmi často k jejich zapomenutí.

2. Dnes více používanou metodou je **přednáška spojená s diskuzí**, někdy také označována jako **seminář**. Ač tato metoda opět zprostředkovává spíše znalosti explicitní povahy, překonává nevýhody pouhé přednášky aktivním zapojením účastníků do diskuze, kteří tak sami mohou přicházet s nápady nebo řešeními diskutovaných problémů. Určitou nevýhodou pak mohou být vyšší nároky na přípravu a také na vzdělavatele, který zde působí spíše jako moderátor.

3. **Demonstrování (praktické, názorné vyučování)** je metodou, při níž vzdělavatel předvádí vzdělávaným posluchačům, jak se daná činnost provádí, přičemž může jít o demonstraci v laboratorních podmínkách nebo též přímo na pracovišti v reálných podmínkách. Výhodou je zcela jistě vyzkoušení si probíraných činností a dovedností v bezpečném prostředí. Pokud však probíhá mimo pracoviště, jsou zde nastavené podmínky stále pouhou simulací reality a problémy mohou být někdy zjednodušovány.

4. **Případová studie** je velmi rozšířenou metodou vzdělávání. Můžeme říci, že je využitelná nejen u vedoucích pracovníků, ale také u pracovníků tvůrčích, ve výzkumu nebo zdravotnictví. Ve své podstatě jde o popis smyšleného nebo skutečného případu, na kterém se tím vzdělávaných pracovníků snaží přijít na optimální řešení. Metoda umožňuje rozvoj analytického myšlení a týmovou spolupráci.

5. **Workshop** nebo též **skupinové cvičení** je variantou případových studií, která se používá zejména při rozvoji týmové spolupráce a zlepšení řešení každodenních problémů z komplexního hlediska. Metoda umožňuje náhled na problém z více stran a tím rozvíjí schopnosti zúčastněných pracovníků.

6. Další formou případových studií je **brainstorming**. Účastníci vzdělávání jsou při ní vyzváni, aby každý z nich navrhl možné řešení problému. Tato řešení jsou poté vzdělavatelem a vzdělávanými navzájem konfrontována, přičemž skupina hledá jejich optimální podobu.

7. **Simulace** je typem případových studií zaměřených na praxi a aktivní účast vzdělávaných. Je vhodnou metodou ke vzdělávání vedoucích pracovníků a vede zejména ke zlepšení schopnosti rozhodování a k zodpovědnosti.

8. **Hraní rolí** je typ vzdělávání pracovníků zaměřený na rozvoj praktických dovedností zúčastněných, kdy jsou skupině pracovníků rozděleny určité role a jednotlivci jsou poté vyzváni k přehrání určité situace z praxe. Scénář může ponechat větší či menší prostor k improvizaci, nicméně stěžejní idea musí být zachována. Metody je vhodná k osvojení si konkrétních sociálních rolí a vlastností. Její výhodou je možnost nahlédnutí dané situace z různých úhlů pohledu. Stejně tak jako případová studie nebo simulace vyžaduje tato metoda pečlivou přípravu materiálů i vzdělavatele.

9. **Assesment centre (development centre)** je dnes velice moderní a často používanou metodou v případě výběru pracovníků, ale také stran jejich rozvoje a vzdělávání. V rámci podobných programů pracovníci řeší zadané úkoly (v některých případech jsou náhodně generovány pomocí IT technologií). Jednotlivá řešení jsou poté porovnávána s ideálním řešením. De facto se jedná o zdokonalenou formu případových studií, simulace a hraní rolí. Při této metodě dochází ke komplexnímu osvojování si znalostí a dovedností, ale zcela jistou nevýhodou je velká náročnost na přípravu a technické vybavení.

10. **„Outdoor training/learning“** je stále více používanou metodou rozvoje a vzdělávání zejména manažerů a vedoucích pracovníků. Jde o hraní her nebo akce spojené se sportovními výkony v přírodě. Cílem aktivit je jednak rozvoj schopností a dovedností jednotlivců, ale také týmů. Jednotlivé týmy většinou řeší problémy a výzvy ve stresových situacích, ve kterých nemají zkušenosti. Pomocí této metody může docházet k rozvoji přirozených schopností a dovedností, které potom pracovník uplatňuje během práce a které mohou vést k lepšímu pracovnímu výkonu.

11. **E-learning** je dnes díky internetu jednou z nejvíce se rozšiřujících metod rozvoje a vzdělávání. Díky ní je možné vykonávat aktivity v mnoha oblastech najednou a to zcela nezávisle na místě, kde se daný pracovník nachází. Tato forma je velice interaktivní a umožňuje okamžitou zpětnou vazbu a hodnocení. Určitou nevýhodou mohou některé organizace vidět v případě finanční náročnosti, která je spojená s přípravou a realizací aktivit (nutnost využívání různých hardwarových a softwarových platforem).

Konečně mezi „off the job“ metody je také možné počítat samostatné vzdělávání na základě doporučených materiálů, které je ale většinou již součástí metod předešlých. Použitelnost a účinnost jednotlivých metod pak Koubek názorně shrnuje v následující tabulce, která byla upravena podle Beyer, H.-T. (1990).

Tabulka 2 Koncepce vzdělávání pracovníků a jejich charakteristiky (Koubek, 2010, s. 274)

KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ		
Pomocí přednášek, diskusí, výukových dílen, jednodušších počítačových programů	Předáváním pracovních zkušeností, vzděláváním na pracovišti či na rozvojovém pracovišti	Pomocí případových studií, simulací, hraní rolí, assessment center, outdoor trainingu, pokročilých počítačových programů
CHARAKTERISTIKY		
Zprostředkování znalostí	Zprostředkování dovedností	Zprostředkování znalostí i dovedností
Teoretické vzdělávání	Praktické vzdělávání	Praktické i teoretické vzdělávání
Održené od skutečnosti	Zkušenosti z nahodile vzniklých situací	Skutečné zážitky bez rizik
Malá účinnost	Vyšší, ale problematická účinnost	Optimální účinnost

Poslední fází cyklu rozvoje a vzdělávání je vyhodnocování. Dle Šikýře „*to znamená hodnocení přípravy, průběhu a výsledků vzdělávání*“ (Šikýř, 2012, s. 150). Zejména hodnocení výsledků bývá problematické, protože ty jsou většinou velice obtížně měřitelné a někdy identifikovatelné až s určitým časovým odstupem. Ač je tato fáze v cyklu poslední, je

třeba rozhodnout již při plánování vzdělávacích a rozvojových aktivit, jak je budeme vyhodnocovat. Nejčastěji organizace definuje svá očekávání a tato kvantifikovaná očekávání porovnává s výsledkem aktivit, aby bylo možné určit, do jaké míry byla vzdělávací nebo rozvojová aktivita úspěšná. Armstrong (2015) vymezuje oblasti, na které by se mělo zaměřit vyhodnocování vzdělávání následujícím způsobem:

- **plánování** – do jaké míry a jakým způsobem byly vymezeny potřeby a stanoveny cíle vzdělávací aktivity,
- **realizace** – jakým způsobem byla aktivita zorganizována, vedena, zdali byla aktivita vhodná, zdali byly použité metody účinné, zdali byly vynaloženy adekvátní náklady na tuto aktivitu a v neposlední řadě také, zdali nebyl překročen rozpočet,
- **reakce** – subjektivní pocitová zpětná vazba vzdělávaných,
- **výsledky** – jaký měla aktivita dopad na výkon jednotlivců, útvarů i celé organizace.

Ten samý autor pak dále zmiňuje návrh Kirkpatricka, který uvádí možnosti vyhodnocování vzdělávání ve čtyřech úrovních, kterými jsou: reakce, poznatky, chování a výsledky.

3.6 Vliv rozvoje a vzdělávání na faktory ovlivňující chování pracovníků

Motivace, oddanost a angažovanost patří mezi základní faktory, které ovlivňují chování zaměstnanců. Armstrong (2015) velice jednoduše definuje tyto faktory následujícím způsobem:

motivace – je silou a směrem chování spolu s dalšími faktory, které ovlivňují lidi, aby se chovali určitým způsobem;

oddanost – je silou, s jakou se lidé identifikují s organizací a s jakou se do ní zapojují;

angažovanost – je status pracovníka, ve kterém je oddán své práci a organizaci a je motivován k dosahování vysoké úrovně výkonu.

Autoři odborných textů zmiňují rozvoj a vzdělávání jako důležité aspekty mající přímý a pozitivní vliv právě na uvedené tři faktory. Koubek, který řadí do aktivit týkajících se vzdělávání pracovníků také formování pracovních schopností v rámci moderní personální

práce tvrdí, že „překračuje hranice pouhé odborné způsobilosti (kvalifikace) a stále více zahrnuje i formování osobnosti pracovníka, tedy vlastností, které hrají tak významnou roli v mezilidských vztazích, ovlivňují chování (tedy i pracovní chování) a vědomí (potřeby, hodnoty, zájmy, postoje a normy), a tedy motivaci pracovníka, a odrážejí se i ve vztazích na pracovišti, výrazně ovlivňují procesy formování týmů a samozřejmě i individuální a kolektivní pracovní výkon“ (Koubek, 2010, s. 254). Již samotná potřeba osobního rozvoje a vzdělávání pracovníka stimuluje a pozitivně ovlivňuje motivaci a výkonnost. Paralelu nacházíme také v celé řadě definicí a teorií zejména tzv. pracovní motivace, která je spojována s potřebou osobního růstu a vzdělávání. Například velice známá Maslowova hierarchie potřeb, definovaná v 50. letech minulého století, kterou řadíme do tzv. teorií zaměřených na obsah, je založena na principu existence hierarchie potřeb a vztahu, kdy uspokojení vyšších potřeb musí předcházet uspokojení nižších potřeb. Podle Wagnerové (2008) můžeme předpokládat, že dnes jsou u většiny lidí fyziologické potřeby nebo potřeby bezpečí již uspokojeny a tak je možné se zaměřovat na uspokojování potřeb na vyšších příčkách pyramidy, kam Maslow řadí také sebeaktualizaci. Autorka hovoří o přepsání hierarchie potřeb na hierarchii pracovních potřeb, kde je osobní rozvoj a růst postaven na stejnou úroveň jako právě zmíněná sebeaktualizace. V tomto případě bude tedy rozvoj a vzdělávání na vrcholu pyramidy se značnou motivační vahou. Do stejné skupiny teorií můžeme zařadit také Alderferovu teorii z roku 1972, která hovoří o třech základních kategoriích potřeb, z nichž jako nejvýznamnější označuje potřebu růstu, v jejímž případě hledá člověk příležitosti, jak nejlépe využít toho, čím je a jak se stát tím, čím by se mohl stát. Herzberg ve svém dvoufaktorovém modelu na přelomu 50. a 60. let minulého století zjišťuje, že pracovníci mají potřebu se v práci cítit spokojeně současně s potřebou svého rozvoje. Výše zmíněné teorie „umožňují vysvětlit, co lidi pohání k práci, jenže přitom je třeba vzít v úvahu také další dva aspekty motivace k práci“ (Armstrong, 2015, s. 228), kterými jsou spokojenost s prací a finanční odměna.

Oddanost je spojena zejména s pocity pracovníků, které v nich vyvolává jejich organizace. Mowday a kol., kteří se zabývají oddaností, ji v roce 1982 vymezují jako citovou vazbu k organizaci, která vyplývá z hodnot této organizace a společně sdílených zájmů jejich pracovníků. Jedním z klíčových faktorů spojeným s uplatňovanou politikou nebo postupem, který byl vymezen na základě výzkumu provedeného Purcellem a kol. na začátku našeho

století, tak jak jej uvádí Armstrong (2015), který ovlivňuje úroveň oddanosti, je absolvování vzdělávání zaměstnancem během uplynulého roku. Ulrich (2009) tvrdí, že v případě oddanosti pak hrají naprosto ústřední roli liniový manažeři, jejichž úkolem je v tomto případě například komunikace jasných vizí nebo nadšeně informovat o nových postupech nebo záměrech. Armstrong (2015) dodává, že není možné opomenout také personalisty, kteří mají za úkol doporučovat vhodné metody a postupy managementu, které ovlivňují úroveň oddanosti.

O angažovanosti, posledním z uvedených pojmů, která souvisí s lidmi a jejich prací, je možné tvrdit, že k ní dochází, pokud pracovníka jeho práce zaujme a má zájem na dosahování vysoké úrovně výkonu. Armstrong (2015) hovoří o dvou aspektech angažovanosti, kterými jsou angažovanost v práci a v organizaci. O angažovanosti v práci hovoříme v případě dobrovolného chování pracovníků, kteří vnímají svou práci jako zajímavou, podnětnou a výnosnou. V případě angažovanosti v organizaci jde o identifikaci pracovníků s hodnotami a cíli organizace a jejich přesvědčení, že jejich pracoviště je místem, kde se vyplatí pracovat a zůstat. Při zvyšování angažovanosti pak opět hrají rozhodující roli liniový manažeři, kteří mohou k tomuto procesu přispívat implementací opatření do praxe v oblastech jako je tvorba pracovních míst, odměňování nebo právě rozvoj a vzdělávání.

Obecně vzato je tedy v optimálním případě vliv rozvoje a vzdělávání na motivaci, oddanost a angažovanost pracovníků pozitivní, protože zejména systematický a strategický přístup k těmto aktivitám vede dle Tureckiové (2004) k většímu sepětí pracovníků s organizací. Mezi pozitivní dopady je pak možné zařadit: růst výkonnosti, zkvalitnění služeb (interní/externí), zlepšení celkového image organizace, zvýšení uplatnitelnosti pracovníků na trhu práce a v neposlední řadě také sociální dopady ve smyslu zlepšení kvality života pracovníků.

3.7 Specifika rozvoje a vzdělávání pracovníků vzdělávacích organizací

Na základě doposud přednesených informací je patrné, že jedním z faktorů, které mají zásadní vliv na výkon pracovníka a to v jakékoliv profesi, je jeho další rozvoj a vzdělávání. Totéž samozřejmě platí také pro skupinu pracovníků, jakou jsou vzdělavatelé, kteří v tomto směru nejsou žádnou výjimkou. I tato specifická kategorie si musí prohlubovat své znalosti a

dovednosti a průběžně se seznamovat s novými trendy a poznatky ve svém oboru, v pedagogice samotné, ale také v dalších příbuzných oborech, jakým je třeba psychologie. Z těchto důvodů je tedy možné i na tuto skupinu pracovníků aplikovat uváděné skutečnosti a principy. Na druhou stranu je však nutné brát v potaz jistá specifika, která v tomto případě oblast rozvoje a vzdělávání vzdělavatelů determinují. Zároveň je důležité také připomenout, že obecně do této skupiny nelze zařadit pouze pracovníky z oblasti školství, ale všechny vzdělavatele zabývající se edukací. Tato kapitola si neklade za cíl podat přehled zákonných norem a z nich vyplývajících skutečností stran pedagogických pracovníků ve školství (v jejich případě zejména vyhlášky č.317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v platném znění), ale spíše pohled na obecnější pravidla a specifika týkající se konkrétní skupiny vzdělavatelů, zabývajících se vzdělávacími programy pro dospělé.

Nejdříve je nutné vymezit pojem, který se vzdělávacími aktivitami pro dospělé souvisí. Tímto pojmem je **andragogika**. „*Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých*“ (Beneš, 2008, s. 11). Jejím objektem je tedy dospělý jedinec a předmětem „*je celková edukační realita dospělých, tedy především proces organizovaného (intencionálního) učení a sociálně-ekonomické souvislosti tohoto učení, sebeřízené (zkušenostní) učení a kooperativní učení, které vytváří podmínky pro vznik znalostní a učící se společnosti*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 39). Podle Beneše (2008) není rozdíl úplně tak v pedagogice a andragogice samotné, ale spíše v pohledu na vzdělávajícího se. Vzdělávání dětí se zejména soustřeďuje na vytváření jejich osobnosti, kdežto vzdělávání dospělých pomáhá v krizových uzlech života jedince. Také prostředí, ve kterém edukace probíhá, je zcela odlišné.

V praxi je možné se setkat s nepřeberným množstvím označení vzdělavatelů dospělých, neboli **andragogů**. Mezi jinými jmenujme např. pojmy jako lektor, instruktor, facilitátor, tutor, mentor, kouč nebo konzultant atd. Ve většině případů je označení zvoleno na základě charakteru konkrétní vzdělávací aktivity a dále na její povaze a cílech. Je také nutné uvést, že v některých případech tito pracovníci nemají pedagogické nebo andragogické vzdělání, ale edukační činnost vykonávají, protože jsou uznávanými odborníky na danou problematiku, nebo mají velké zkušenosti v oboru. V případě této diplomové práce je dále

používáno pojmu **lektor**, který poměrně výstižně charakterizuje osobu vzdělavatelů a požadavků na ně kladených u konkrétních vybraných vzdělávacích institucí. Označení lektor se začíná uplatňovat zejména po druhé světové válce, kdy bylo snahou odlišit školní vzdělávání od mimoškolního (Průcha, Veteška, 2014). Pojem se používal a i dnes používá pro externího vzdělavatele dospělých, který vede vzdělávací akce v dalším vzdělávání. Pro dokreslení rozmanitosti osob lektorů je možné se podívat na hlavní skupiny lektorů dalšího vzdělávání. V rámci České republiky jsou tyto skupiny čtyři a to lektoři podnikatelé, zaměstnanci, manažeři či specialisté a lektoři dobrovolníci, přičemž je také možné říci, že každá z těchto skupin má svá specifika (Mužík, 2011). Stran kvalifikačních nároků se u lektora očekává alespoň základní znalost andragogiky, didaktiky, vysokoškolské vzdělání v daném oboru a dovednosti společně s osobnostními atributy, mezi kterými je možné jmenovat např. komunikační, rétorické nebo organizační dovednosti. Dále je to například znalost psychologie osobnosti nebo znalosti a dovednosti týkající se motivace. Z metodologického hlediska patří do náplně práce lektora nejen samotná edukační činnost, ale také příprava aktivity včetně stanovení adekvátních vzdělávacích forem a metod. Také sem dále patří výběr vhodných didaktických pomůcek a technik. V neposlední řadě by se měl lektor také podílet na evaluaci provedených edukačních aktivit. Protože andragogika sama o sobě prošla zejména v posledních letech velmi dynamickým vývojem, jsou na lektory, ale také andragogy obecně, kladeny mnohem vyšší požadavky než tomu bylo dříve. Z původní pozice andragoga jako jakéhosi osvěťáře nebo nadšeného dobrovolníka jsou tito pracovníci v současném pojetí spíše chápáni jako manažeři s didaktickými kompetencemi. Beneš dodává, že andragog v dnešním pojetí musí být také „*terapeutem*“, který odstraňuje blokády učení se jednotlivců, kolektivů a organizací“ (Beneš, 2008, s. 93).

Role lektora a nároky na něj kladené jsou tedy velmi vysoké a srovnatelné s nároky kladenými na vedoucí pracovníky. Protože je možné lektora charakterizovat jako odborníka vedoucího edukaci dospělých, je nutné i jeho rozvoj a vzdělávání patřičně nastavit a přizpůsobit těmto velkým očekáváním. Beneš (2008) odvozuje obsah andragogického studia z hlediska nároků vysokoškolského studia, z něhož je možné definovat základní oblasti pro obecný rozvoj andragogů takto:

1. Základy věd o výchově a andragogiky, které zahrnují teorie a modely edukace dospělých, profesní a podnikové pedagogiky a v neposlední řadě také historické, filozofické, sociologické a psychologické souvislosti andragogiky.

2. Znalosti společenských a individuálních podmínek a trendů vzdělávání včetně psychologie a sociologie práce, vývoje na trhu práce, posouzení ekonomických a manažerských přístupů z hlediska andragogiky.

3. Metody získávání a vyhodnocování dat včetně schopností posoudit a použít různé individuální a skupinové metody, využívání metod empirických výzkumů nebo např. schopnost posouzení a interpretace různých diagnostických testů.

4. Právní otázky, které zahrnují nejen pracovní právo, ale také právo národní, evropské a mezinárodní v oblasti edukace.

5. Organizační a personální rozvoj se zaměřením na znalost organizačních teorií a rozvoje organizace, učení se v organizaci, motivaci, vztahy mezi technologickými inovacemi, rozvojem organizační struktury a kultury a jejich vlivem na edukaci.

6. Personální a vzdělávací marketing včetně různých marketingových přístupů, vztahy mezi marketingem produktů a personálním a vzdělávacím marketingem, kooperace interní a externí vzdělávací nabídky nebo např. komunikační strategie s veřejností.

7. Management, vzdělávací management a podnikové hospodářství se zaměřením na metody plánování, vedení a řízení lidí, management konfliktů atd.

8. Didaktika a rozvoj kurikula, kde budou andragogové seznámeni se specifiky učení se dospělých, moderačními a prezentačními metodami, plánováním a evaluací edukačních aktivit a v neposlední řadě nástroji, které je možné použít při vzdělávání dospělých.

Ani v případě rozvoje lektora nelze aktivity soustředit pouze na obecnou oblast andragogiky, ale je dobré, aby tyto aktivity dále zahrnovaly oblast osobnostního rozvoje, při kterém bude docházet k získávání a zlepšování dovedností a vloh lektora. Do této oblasti je možné zařadit např. sebepoznání, seberegulaci a sebeorganizaci nebo například kreativitu. Taktéž jde o možné prohlubování samotné primární odbornosti nebo dokonce získávání další odbornosti jednotlivých lektorů.

3.8 Vzdělávání zdravotnických pracovníků v kontaktologii

Člověka příroda obdařila pěti základními smysly. Někdy také hovoříme o tzv. smyslové soustavě, kterou tvoří pět orgánů, pomocí nichž získává člověk podněty (informace) o okolním prostředí, které poté dále pomocí nervové soustavy zpracovává a je tak na tyto podněty schopen reagovat. Jedním ze smyslů je zrak, jehož smyslovým orgánem je oko. Oko je párový orgán, který zaujímá pouze 1/375 povrchu těla, ale je také jedním z nejdůležitějších smyslových orgánů, protože zrakiem je člověk schopen vnímat 75-85 % okolí (Rozsíval et al., 2006). Jakákoliv porucha zraku je proto pro každého jedince velice závažnou okolností, která znesnadňuje každodenní život. Jednou z podmínek správného vidění je mimo neporušeného stavu sítnice a nervových drah také stav oka, kdy jeho optický systém vytváří na sítnici ostrý obraz pozorovaných předmětů. Pokud tomu tak není, hovoříme o tzv. refrakčních vadách. Jednou z moderních a velmi bezpečných korekčních pomůcek refrakčních vad jsou kontaktní čočky (Kuchynka a kol., 2007). Velkým přelomem a revolucí se pro kontaktologii, obor zabývající se problematikou a aplikací kontaktních čoček, stává na počátku 60. let minulého století patentování první hydrofilní měkké kontaktní čočky prof. Otto Wichterlem. Tento milník odstartoval éru masivního rozšíření kontaktních čoček mezi uživatele. S tím souvisely také požadavky na zajištění odborníků specializujících se na tuto korekční pomůcku. Těmi jsou dodnes kontaktologové, kteří mají požadované vzdělání v oboru a rekrutují se z řad očních optiků, optometristů nebo oftalmologů. Zmiňovaní odborníci mají vzdělání se základem v klinických lékařských předmětech se specializací na lidské oko a se znalostí práce na technických přístrojích využívaných ve výše uvedených oborech. Jednotlivé profesní skupiny kontaktologů se při porovnání liší mezi zeměmi nebo regiony a jsou v nich zastoupeni pracovníci z lékařských i nelékařských zdravotnických oborů, kteří mají rozdílné pravomoci a jejich studium i odborná praxe jsou často značně odlišné. Samotné procesy vzdělávání a praxe kontaktologů jsou v řadě zemí regulovány vládou, ale v mnoha z nich nebyla doposud stanovena jasná pravidla stran regulace oboru. V některých zemích se tohoto úkolu a jakéhosi zaštitění oboru zhostily různé národní organizace, které se snaží nastavit obecně platná pravidla. Celkově i přes tuto nesourodost je po těchto odbornících vyžadována značná kvalifikovanost a stálý přehled o nových trendech a postupech. Toho je u zdravotnických pracovníků ve většině zemí dosahováno povinností se celoživotně vzdělávat. Celoživotním

vzděláváním se rozumí zejména průběžné obnovování, zvyšování, prohlubování a doplňování vědomostí, dovedností a jednotlivých způsobností, které odborník potřebuje k výkonu svého povolání v souladu s rozvojem oboru a nejnovějšími vědeckými poznatky. Různé vyhlášky pak stanovují pravidla celoživotního vzdělávání, přičemž v mnoha případech jsou založeny na tzv. kreditním systému, který ohodnocuje jednotlivé formy celoživotního vzdělávání. Určitý počet předepsaných kreditů za stanovené registrační období je pak nutný k získání vydání osvědčení k výkonu zdravotnického povolání. V odborných kruzích se hovoří o akreditaci nebo registraci zdravotnického pracovníka.

Celoživotní vzdělávání je pro většinu kontaktologů povinností a proto je o ně mezi odbornou veřejností velký zájem, ať už se jedná o čistě klinická témata nebo o témata z dalších oblastí souvisejících s oborem a to i v případě, že tyto vzdělávací aktivity nejsou akreditovány. Důvod této poptávky je logický, protože v oboru péče o zrak se neustále objevují nové poznatky, odborné studie a výrobky. Před každým z odborníků se tak otevírají nové perspektivy, což však s sebou také přináší nutnost odborné aktualizace odborníka. Čím dál tím více kontaktologů si uvědomuje, že podstatné není se pouze zúčastnit, ale že odborný kurz či seminář lze považovat za úspěšný pouze v případě, pokud vede k naplnění vzdělávacích potřeb každého specialisty ideálně tak, aby mohl získané vědomosti a dovednosti úspěšně převést do své praxe, aby přispívaly k jejímu optimálnímu výkonu a rozvoji.

Rovněž složení lektorských týmů, působících při vzdělávání kontaktologů, je velice různorodé, ale spíše v nich převažují odborníci z praxe, kteří mají většinou předpoklady k vykonávání lektorské činnosti. Vesměs se jedná o uznávané odborníky nebo profesionály, kteří většinou nemají na začátku své kariéry pedagogů žádné odborné vzdělání v tomto směru. To je také důvodem, proč je nutné jejich rozvoj a vzdělávání vhodně nastavit a přizpůsobit. Nicméně i zde výjimky potvrzují pravidlo.

4 Metodologická část

Následující metodologická část diplomové práce popisuje empirický výzkum provedený ve vybraných organizačních buňkách/pobočkách celosvětové sítě vzdělávacích institutů celoživotního odborného vzdělávání kontaktologů. Tento výzkum vychází z teoretických poznatků týkajících se zejména rozvoje a vzdělávání pracovníků zachycených v prvních dvou kapitolách teoretické části práce. Na případech několika konkrétních zástupců organizací z praxe jsou tak zachyceny reálné podmínky jejich fungování v popisovaných oblastech a dopady těchto aktivit na celkový výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků. Výzkumu předcházelo vytyčení jeho cíle, volba výzkumného přístupu společně se zkoumaným vzorkem a adekvátními metodami hodnocení, ale i samotného sběru dat.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat vztah mezi rozvojem a vzděláváním lektorů celoživotního odborného vzdělávání zdravotnických pracovníků v pobočkách vybrané organizace a jejich pracovním výkonem, motivací, oddaností a angažovaností. Dílčí cíle práce se týkají:

- Identifikace jaké z obecně doporučovaných aktivit a procesů v rámci rozvoje a vzdělávání jsou vybranými pobočkami vykonávány v praxi.
- Identifikace složení lektorských týmů jednotlivých poboček organizace ve smyslu věku, praxe, primárních povolání a dalších aspektů, které pak mohou ovlivňovat oblast rozvoje a vzdělávání těchto týmů.
- Ověření výzkumného předpokladu, kterým je celkově pozitivní dopad aktivit v oblasti rozvoje a vzdělávání na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků.

V rámci teoretické části diplomové práce proběhla příprava na výzkumnou část formou zpracování rešerší a studia odborné literatury zabývající se zvolenou problematikou. Protože rozvoj pracovníků, ale i jejich vzdělávání, patří k základním aktivitám a úkolům nejen všech personálních útvarů, ale obecně také k významným aktivitám organizací celkově, bylo na toto téma zpracováno značné množství odborného materiálu a literatury. Jak již bylo zmíněno

v teoretické části, jsou pojmy rozvoj a vzdělávání velice často považovány za synonyma a velká většina autorů odborných prací tíhne k samovolnému přecházení od jednoho pojmu k druhému. Výzkumná část práce využívá uvedeného Armstrongova přístupu, kde jsou rozvoj a vzdělávání chápány jako jednotný proces zabezpečující vzdělané, angažované a dostatečně kvalifikované pracovníky.

Hlavním úkolem výzkumu je zmapování strategie a konkrétních činností vybraných organizací v oblastech rozvoje a vzdělávání jejich lektorských týmů a jejich vzájemné porovnání. Výzkumná část na konkrétních příkladech z praxe ilustruje a porovnává tyto výstupy s teoretickými poznatky obsaženými v odborných materiálech, aby pak v závěru navrhla možné modely korekce a zlepšení sledovaných aktivit pro jednotlivé pobočky vybrané organizace.

4.2 Výzkumný přístup

Výzkum byl realizován formou kvantitativního šetření, protože se jedná o jevy relativně jednoduché a již určitou měrou poznané. Data byla získána dotazováním formou dotazníků a semistrukturovaných rozhovorů. Logika kvantitativního výzkumu je deduktivní, kde je na začátku problém existující buď v teorii, nebo v realitě a poté je tento problém přeložen do výzkumných předpokladů, které jsou základem pro výběr proměnných, přičemž výstupem je soubor přijatých nebo zamítnutých předpokladů. Stejně logické postupy jsou použity také v rámci výzkumné části práce.

4.3 Výzkumný vzorek

Pro realizaci výzkumného šetření došlo k tzv. záměrnému výběru. „*Zámerný výber sa uskutočňuje na základe určenia relevantných znakov, t.j. tých znakov základného súboru, ktoré sú dôležité pre dané skúmanie.*“ (Gavora, 2008, s. 79) To bylo důvodem k výběru několika organizačních buněk/poboček celosvětové sítě vzdělávacích institutů celoživotního odborného vzdělávání kontaktologů. Zmíněná celosvětová síť vzdělávacích institutů byla zřízena korporací Johnson & Johnson, respektive její divizí Vision Care. Vzdělávací organizace nesou

název THE VISION CARE INSTITUTE® a celkově jich je provozováno 14 s globálním celosvětovým záběrem. Heterogenita pohledů je zajištěna výběrem odlišných lokalit jednotlivých poboček. Z Evropy jsou to pobočky v Praze a Londýně, z Blízkého východu jde o pobočku v Dubaji a konečně Jižní Amerika je zde zastoupena pobočkou v kolumbijské Bogotě. Jednotliví respondenti šetření byli vybráni ze dvou základních skupin pracovníků tak, aby byly vzaty v potaz různé pohledy na sledované jevy. Těmito dvěma skupinami jsou manažeři jednotlivých poboček a samotní odborní lektori tvořící jednotlivé lektorské týmy. Vzhledem k tomu, že zejména pražská pobočka má poměrně široký geografický záběr v rámci regionu, kde se v jejím případě jedná o zajišťování odborného vzdělávání pro 23 zemí z Evropy, přičemž každá země nebo sub region má svůj dedikovaný lektorský tým, bylo v tomto případě nutné výběr týmu ještě zúžit na konkrétní zemi/sub region. Nakonec tak byly vybrány dva pražské lektorské týmy a to tým česko-slovenský a tým mající na starosti Německo, Rakousko a Švýcarsko (dále DACH dle ustáleného německého akronymu). Pro provedení výběru byla definována následující kritéria:

1. Prvním kritériem byl samotný počet členů lektorského týmu. Byla vypočtena průměrná velikost lektorského týmu, která je v tomto konkrétním případě 15 lektorů. Selektce týmů proběhla tak, aby v konečném výběru byly zastoupeny týmy menší velikosti, tedy s počtem členů pod celosvětovým průměrem a týmy větší velikosti, tedy takové, které mají více lektorů než je celosvětový průměr.

2. Druhým kritériem byla geografická příslušnost týmu, aby byla zajištěna již zmíněná heterogenita jednotlivých výzkumných vzorků. Předpokladem také bylo, že případné vlivy způsobené geografickými nebo demografickými rozdílnostmi jednotlivých regionů, nebudou mít na výzkumné šetření zásadní vliv a budou mezi sebou porovnatelné.

3. Posledním kritériem pak byla hlavní profesní skupina vzdělavatelů. V tomto konkrétním případě tedy, zdali se jedná o oftalmology nebo optometristy. Hlavním důvodem této volby byla snaha o zajištění heterogenity, ale také premisa rozdílného obsahu studia a praxe jednotlivců při porovnání profesí a tím pádem i rozdíly v doposud nabytých zkušenostech a znalostech, rozdílných vzdělávacích mezer a tudíž i difference rozvojových a vzdělávacích potřeb.

Výzkumné šetření oslovilo 100% lektorů vybraných poboček vzdělávací instituce. V době výzkumu působilo ve vybraných lektorských týmech 87 osob a to v počtech uvedených v Tabulce 3. Záměrem bylo zajistit data alespoň od 60% oslovených, aby byl vzorek reprezentativní, přičemž finální návratnost dotazníků od lektorů dosáhla na konečných 62%. V případě manažerů se jednalo celkově o 4 osoby, které jednotlivé lektorské týmy vedou. Cílem bylo provést semistrukturovaný rozhovor se všemi z nich, což se také v rámci výzkumu podařilo. Celkové počty oslovených pracovníků, návratnost dotazníků a počty provedených rozhovorů uvádí zmíněná Tabulka 3.

Tabulka 3 Počty respondentů a návratnost dotazníků

Pobočka	Tým ze země/regionu	Počet odeslaných dotazníků	Návratnost dotazníků	Návratnost dotazníků %	Počet provedených rozhovorů
Dubaj	Blízký východ	6	4	67%	1
Praha	Česko, Slovensko	12	12	100%	1
Praha	DACH	23	12	52%	
Bogota	Jižní Amerika	17	16	94%	1
Londýn	Velká Británie a Irsko	29	10	34%	1
Celkem		87	54	62%	4

4.4 Výzkumné metody a průběh výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumného šetření byly zvoleny dvě hlavní metody. Metoda semistrukturovaného rozhovoru v případě manažerů proběhla prostřednictvím telefonu nebo platformy SkypeTM. Vzhledem k časovým rozdílům 1 – 7 hodin, byl čas realizace rozhovorů vhodně zvolen dle lokace respondentů. Vypracovaná základní sada otázek byla v návaznosti na průběh rozhovoru doplněna dalšími otázkami nebo vhodnou úpravou některých z nich na základě aktuálního uvážení tazatele. Nicméně tato základní sada byla zodpovězena všemi respondenty tak, aby bylo možné odpovědět na definované výzkumné otázky.

Druhou metodou použitou v případě lektorů byl dotazník, který byl přeložen do anglického jazyka a mimo českou a slovenskou část lektorského týmu v této verzi distribuován v elektronické podobě pomocí e-mailu. Relevantní části záznamů rozhovorů a získaná data z dotazníků byla následně přepsána do textového a tabulkového editoru a takto zpracované informace byly podrobeny analýze. Analýza dat proběhla induktivním způsobem přes předem definované indikátory, k oblastem dílčích výzkumných otázek a k samotným dílčím výzkumným otázkám.

U otázek dotazníků a otázek pro semistrukturované rozhovory byla provedena operacionalizace pojmů, aby bylo možné měřit jejich hodnoty u jednotlivých respondentů šetření. Tato operacionalizace je pak shrnuta v následující Tabulce 4, kde jejím základem bylo stanovení výzkumných předpokladů/otázek. Hlavní výzkumná otázka byla stanovena takto: „Jaký vliv mají prováděné rozvojové a vzdělávací aktivity lektorů celoživotní odborného vzdělávání zdravotnických pracovníků ve vybraných pobočkách sledované organizace na jejich pracovní výkon, motivaci, oddanost a angažovanost?“ Tato hlavní výzkumná otázka poté byla rozdělena do dílčích výzkumných otázek a to na základě studia výchozích teoretických kontextů souvisejících s danou problematikou tak, aby byla hlavní výzkumná otázka zcela zodpovězena.

- Jaké z obecně doporučených nástrojů vzdělávání a rozvoje jsou používány v praxi vybraných poboček sledované vzdělávací organizace?
- Jaký vliv mají rozdíly ve složení lektorských týmů na oblast rozvoje a vzdělávání jejich členů?

- Jaký dopad mají aktivity stran rozvoje a vzdělávání na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků?

Tabulka 4 Operacionalizace

Dílčí výzkumná otázka	Sledované proměnné	Otázka semistrukturovaného rozhovoru	Dotazníková otázka
Jaké z obecně doporučených nástrojů vzdělávání a rozvoje jsou používány v praxi vybraných poboček sledované vzdělávací organizace?	Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb	Jakým způsobem je zabezpečeno vzdělávání nových členů fakulty a má nějakou koncepci?	Řekl/a byste, že THE VISION CARE INSTITUTE® obecně podporuje rozvoj a vzdělávání členů fakulty?
		Je člen fakulty po absolvování tohoto procesu plně připraven do praxe na výkon své funkce?	Zjistil/a jste při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE®, že vám chybí nějaké znalosti nebo dovednosti?

Dílčí výzkumná otázka	Sledované proměnné	Otázka semistrukturovaného rozhovoru	Dotazníková otázka
Jaké z obecně doporučených nástrojů vzdělávání a rozvoje jsou používány v praxi vybraných poboček sledované vzdělávací organizace?	Identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb	Jakým způsobem jsou identifikovány potřeby stran dalšího rozvoje a vzdělávání členů fakulty?	Byla při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® nebo je průběžně prováděna aktivita za účelem identifikace potřeb vašeho rozvoje nebo vzdělávání jako lektora (např. dotazník nebo pohovor)?
	Sestavení plánu rozvoje a vzdělávání	Na jaké oblasti jsou rozvoj a vzdělávání členů fakulty zejména zaměřeny?	Na jakou z níže uvedených oblastí byly tyto aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® zaměřené?

Dílčí výzkumná otázka	Sledované proměnné	Otázka semistrukturovaného rozhovoru	Dotazníková otázka
<p>Jaké z obecně doporučených nástrojů vzdělávání a rozvoje jsou používány v praxi vybraných poboček sledované vzdělávací organizace?</p>	<p>Sestavení plánu rozvoje a vzdělávání</p>	<p>Jakým způsobem sestavujete plán rozvoje a vzdělávání členů fakulty?</p>	<p>Byl/a jste při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® informován/a o plánu vašeho zaškolení jako člena fakulty?</p> <p>Jsou průběžně plánovány aktivity stran vašeho rozvoje a vzdělávání jako člena fakulty THE VISION CARE INSTITUTE®?</p> <p>Uvítal/a byste jako člen fakulty THE VISION CARE INSTITUTE® více nebo méně rozvojových a vzdělávacích aktivit?</p>

Dílčí výzkumná otázka	Sledované proměnné	Otázka semistrukturovaného rozhovoru	Dotazníková otázka
Jaké z obecně doporučených nástrojů vzdělávání a rozvoje jsou používány v praxi vybraných poboček sledované vzdělávací organizace?	Realizace/Metody rozvoje a vzdělávání	Jaké metody jsou pro rozvoj a vzdělávání členů fakulty nejčastěji používány?	Byla při vaší spolupráci s THE VISION CARE INSTITUTE® použita některá z následujících „on the job“ metod rozvojových a vzdělávacích aktivit?
			Byla při vaší spolupráci s THE VISION CARE INSTITUTE® použita některá z následujících „off the job“ metod rozvojových a vzdělávacích aktivit?
	Vyhodnocení rozvoje a vzdělávání	Jak jsou výsledky rozvoje a vzdělávání vyhodnocovány?	Jsou výsledky rozvoje a vzdělávání nějakým způsobem vyhodnocovány (např. formou dotazníku po školení)?
			Jste s těmito výsledky seznámován/a?

Dílčí výzkumná otázka	Sledované proměnné	Otázka semistrukturovaného rozhovoru	Dotazníková otázka
<p>Jaký dopad mají aktivity stran rozvoje a vzdělávání na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků?</p>	<p>Změna pracovního výkonu</p>	<p>Sledujete dopad těchto rozvojových a vzdělávacích aktivit na výkon lektorského týmu a zvyšují jej?</p>	<p>Byly tyto rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® přínosné pro váš výkon a využil/a jste je ve své další práci lektora?</p>
	<p>Změna motivace</p>	<p>Sledujete dopad těchto rozvojových a vzdělávacích aktivit na faktory ovlivňující chování lektorského týmu jako je motivace, oddanost nebo angažovanost a zlepšují je?</p>	<p>Jsou pro vás jako člena fakulty rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® motivací pro vaši další lektorskou a poradenskou činnost?</p>

Dílčí výzkumná otázka	Sledované proměnné	Otázka semistrukturovaného rozhovoru	Dotazníková otázka
Jaký dopad mají aktivity stran rozvoje a vzdělávání na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků?	Změna oddanosti	Sledujete dopad těchto rozvojových a vzdělávacích aktivit na faktory ovlivňující chování lektorského týmu jako je motivace, oddanost nebo angažovanost a zlepšují je?	Jsou pro vás jako člena fakulty rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® důležité pro vaši identifikaci s touto organizací a vašim zapojením do další práce jako člena fakulty?
	Změna angažovanosti		Jsou pro vás jako člena fakulty rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® důležité pro váš další pracovní entuziasmus v rámci lektorského týmu?

Dílčí výzkumná otázka	Sledované proměnné	Otázka semistrukturovaného rozhovoru	Dotazníková otázka
Jaký dopad mají aktivity stran rozvoje a vzdělávání na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků?	Změna angažovanosti	Sledujete dopad těchto rozvojových a vzdělávacích aktivit na faktory ovlivňující chování lektorského týmu jako je motivace, oddanost nebo angažovanost a zlepšují je?	Máte pocit, že rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® mají vliv na pocit, že lektorská činnost je důležitou součástí vaší kariéry?
Jaký vliv mají rozdíly ve složení lektorských týmů na oblast rozvoje a vzdělávání jejich členů?	Věk	Máte definován ideální profil člena vaší fakulty například ve smyslu jeho primárního zaměstnání, věku, vzdělání, typu primární praxe, zkušeností jako kontaktologa a lektora atd.?	Kolik je vám let?
	Druh hlavního zaměstnání lektora		Jaká z následujících možností nejlépe charakterizuje vaše současné hlavní zaměstnání?
	Druh nejvyššího dosaženého vzdělání lektora		Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
	Typ primární praxe lektora		Jaký je primární typ vaší praxe, ve které jste v současnosti zaměstnán/a?

Dílčí výzkumná otázka	Sledované proměnné	Otázka semistrukturovaného rozhovoru	Dotazníková otázka
Jaký vliv mají rozdíly ve složení lektorských týmů na oblast rozvoje a vzdělávání jejich členů?	Délka kontaktologické praxe	Máte definován ideální profil člena vaší fakulty například ve smyslu jeho primárního zaměstnání, věku, vzdělání, typu primární praxe, zkušeností jako kontaktologa a lektora atd.?	Pokud se zabýváte aplikací kontaktních čoček, jak dlouho?
	Délka praxe lektora/konzultanta		Jak dlouhou praxi v oblasti vzdělávání očních specialistů ať už jako lektor nebo konzultant máte?
	Délka praxe ve vybrané organizaci		Jak dlouho spolupracujete s THE VISION CARE INSTITUTE® jako člen fakulty?
	Typ lektorských nebo konzultantských aktivit ve vybrané organizaci		Jakými aktivitami se v rámci spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® jako člen fakulty zabýváte?

Dílčí výzkumná otázka	Sledované proměnné	Otázka semistrukturovaného rozhovoru	Dotazníková otázka
Jaký vliv mají rozdíly ve složení lektorských týmů na oblast rozvoje a vzdělávání jejich členů?	Zkušenost s lektorskými nebo konzultantskými aktivitami před započetím spolupráce s vybranou organizací	Máte definován ideální profil člena vaší fakulty například ve smyslu jeho primárního zaměstnání, věku, vzdělání, typu primární praxe, zkušeností jako kontaktologa a lektora atd.?	Pracoval/a jste před započetím spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® na nějaké z níže uvedených pozic zabývajících se vzděláváním kontaktologů?

Identifikované proměnné sledované v rámci výzkumného šetření, které jsou uvedené v tabulce, navázaly na dílčí výzkumné otázky a z těchto proměnných byly poté vytvořeny také jednotlivé otázky dotazníku a semistrukturovaného rozhovoru.

5 Analytická část

V následující kapitole analyzujeme a interpretujeme data, která byla získána v rámci semistrukturovaných rozhovorů s manažery jednotlivých poboček vybrané vzdělávací organizace a dále v rámci dotazníkového šetření s lektory jednotlivých týmů. Kapitola má tři subkapitoly. V každé z těchto subkapitol zodpovíme jednu z dílčích výzkumných otázek společně s dílčím závěrem. Celkový výsledek výzkumu a zodpovězení hlavní výzkumné otázky poté řešíme v následující závěrečné kapitole práce.

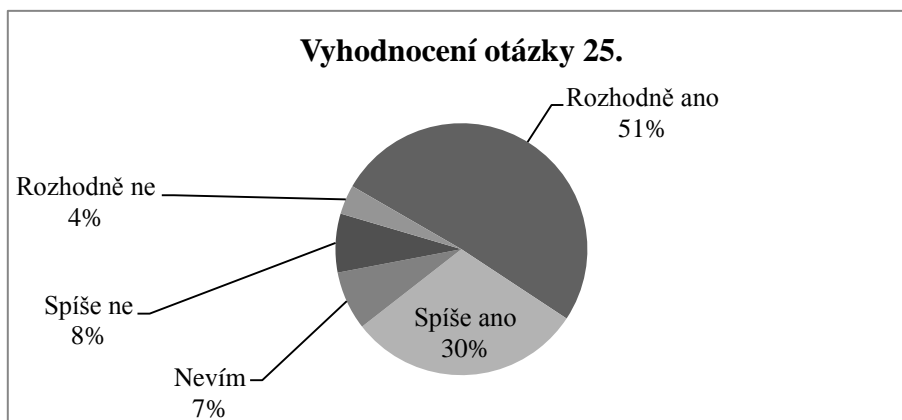
5.1 Nástroje vzdělávání a rozvoje implementované do praxe organizace

V této podkapitole se zabýváme dílčí výzkumnou otázkou: Jaké z obecně doporučených nástrojů vzdělávání a rozvoje jsou používány v praxi vybraných poboček sledované vzdělávací organizace?

V rámci výzkumné otázky sledujeme nástroje, metody nebo případně formy rozvoje a vzdělávání jednotlivých členů lektorských týmů, přičemž se výzkumné šetření také celkově zaměřuje na jednotlivé fáze rozvojového a vzdělávacího procesu. Těmito fázemi jsou identifikace potřeb, sestavení plánu, realizace aktivit a jejich vyhodnocení, ke kterému patří velice důležitá zpětná vazba tak, aby bylo možné realizovat případnou novou identifikaci potřeb a celý proces se tím dostal do dalšího cyklu.

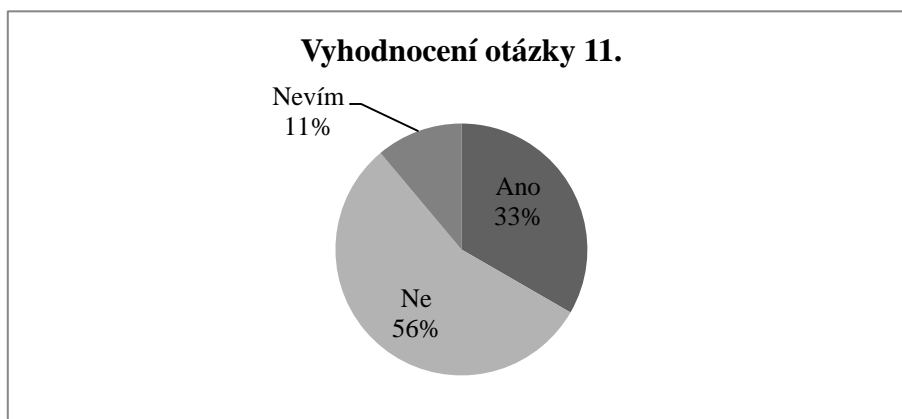
Dle zjištěných informací od manažerů a dat získaných od respondentů je možné konstatovat, že ve všech případech jednotlivé pobočky nabízejí možnosti dalšího vzdělávání a rozvoje. Při bližším pohledu na zjištěné skutečnosti sledujeme, že jsou tyto možnosti mezi respondenty chápány mírně odlišným způsobem, nicméně 81% z nich rozhodně nebo spíše souhlasí s tvrzením, že instituce obecně podporuje rozvoj a vzdělávání jednotlivých členů týmu (viz. Graf 1).

Graf 1 Otázka 25. Řekl/a byste, že THE VISION CARE INSTITUTE® obecně podporuje rozvoj a vzdělávání členů fakulty?



Samotná identifikace rozvojových a vzdělávacích potřeb dle všech oslovených manažerů probíhá pouze v těch případech, kdy jí konkrétní zodpovědná osoba subjektivně vyhodnotí jako potřebnou. Většinou je to v případě nových členů lektorského týmu, kdy dotyčný vedoucí pracovník s konkrétním lektorem ještě nespolečně pracoval, nebo jej nezná, eventuálně v případech, kdy výsledky dotyčného lektora zůstávají za očekáváním. K tomuto kroku však nejsou interně k dispozici žádné standardizované nástroje a jde spíše o ad hoc aktivitu jednotlivých manažerů. Tomuto stavu také odpovídá výsledek dotazníkového šetření, kde pouze 33% respondentů uvádí, že s nimi byla při zahájení spolupráce, nebo je průběžně prováděna aktivita za účelem identifikace potřeb rozvoje nebo vzdělávání.

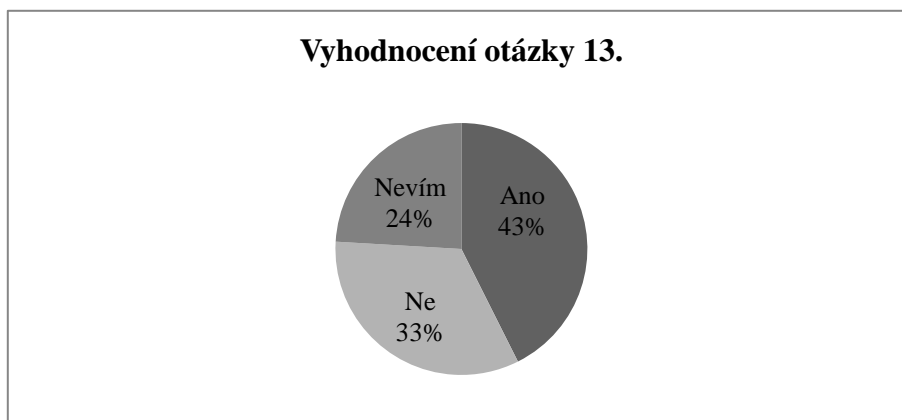
Graf 2 Otázka 11. Byla při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® nebo je průběžně prováděna aktivita za účelem identifikace potřeb vašeho rozvoje nebo vzdělávání jako lektora?



Na identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb poté logicky navazuje sestavení plánu rozvoje a vzdělávání. Úvodem je možné konstatovat, že tato fáze probíhá spíše kolektivním, týmovým způsobem a její vnímání se liší mezi novými a již „zapracovanými“ členy týmu. U 61% nových členů lektorských týmů, kteří zahájili spolupráci s institucí, došlo k sestavení tohoto plánu a tito pracovníci o něm byli informováni, přičemž 43% respondentů si bylo vědomo chybění nějaké ze znalostí nebo dovedností potřebných k výkonu lektorské činnosti. Při porovnání jednotlivých týmů však zjistíme značné rozdíly. U týmů z Jižní Ameriky, Česka, Slovenska a regionu DACH tomu tak bylo v celých 73% případů. Na opačném pólu se nacházejí týmy z Blízkého východu a Velké Británie, kde k sestavení plánu a informování lektorů došlo u pouhých 30% respondentů. Také z rozhovorů s manažery jednotlivých poboček vyplývá, že vyloženě individuální plán rozvoje je v případě nových členů týmu sestavován pouze v některých případech dle uvážení manažera pobočky. To je možné doložit prohlášením manažerky z Londýna, která říká: *„Individuální plány rozvoje a vzdělávání nováčků našeho týmu sestavujeme pouze v těch případech, kdy nemáme plnou jistotu o schopnostech nebo dovednostech těchto odborníků v žádoucích oblastech.“* Další průběžné plánování aktivit rozvoje a vzdělávání lektorů je pak dle jejich tvrzení ještě méně časté, než je tomu v případě nových členů týmu, což ostatně dokazuje také vyhodnocení otázky 13. v Grafu 3, kde pouze 43% respondentů si je tohoto plánování vědomo. Tvrzení manažerky pražské pobočky výsledku do jisté míry neodpovídá. Tato členka vedení totiž říká, že: *„Plánování aktivit týkajících se rozvoje a vzdělávání probíhá pravidelně každý rok a vesměs se děje formou sestavení jednotného týmového plánu, kde jsou brány v potaz potřeby týmu jako celku, zjištěné zpětnou vazbou od frekventantů našich odborných kurzů, ale také potřeby plynoucí z rozhovorů s lektory, které se snažíme dělat pravidelně. U lektorů, kde výkon dlouhodobě zaostává za očekáváním a stanovenými cíli, řešíme tuto oblast v individuální rovině přidáním dodatečných aktivit, jako jsou konzultace nebo přidělení mentora.“* Tento nesoulad je možné vysvětlit jejím dalším tvrzením: *„Určitý dluh v tomto směru vidím ve smyslu lepší komunikace s lektory. Měli bychom jim více připomínat, že určité aktivity jsou tady pro ně, pro jejich rozvoj a posun jejich kariéry a celkově naší spolupráce. Podobné aktivnější komunikace jsem si v našem případě vědoma v případě, kdy zahajují spolupráci s novým lektorem. Také by určitě bylo přínosné více vysvětlovat, jak jsme zrovna na danou oblast a formu školení přišli, že to bylo třeba naplánováno na základě zpětné vazby*

od účastníků kurzů, ale také od lektorů samotných. Tím by se mnohé vysvětlilo a posílili bychom tak uvědomění ze strany lektorů a i možnou motivaci k více aktivní účasti v podobných programech.“

Graf 3 Otázka 13. Jsou průběžně plánovány aktivity stran vašeho rozvoje a vzdělávání jako člena fakulty THE VISION CARE INSTITUTE®?

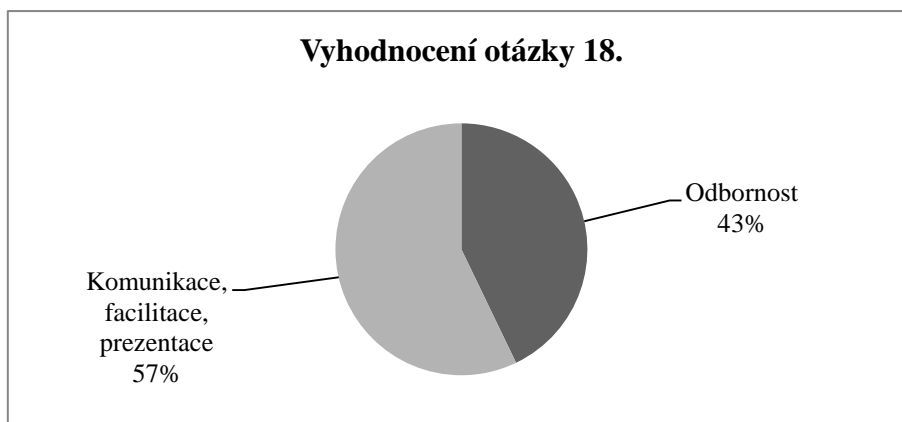


Také manažeři ostatních poboček se na těchto tvrzeních vesměs shodují a lze z nich usuzovat, že rozvojové a vzdělávací aktivity jsou ve velké většině případů řešeny spíše kolektivní formou s ohledem na celkové výsledky jednotlivých týmů a k individuálním aktivitám je přistoupeno pouze v případech, kdy není jednotlivci dosahováno očekávaných výsledků a určitý prostor ke zlepšení se zde naskýtá ve smyslu lepší komunikace s lektorským týmem.

Samotná realizace rozvoje a vzdělávání probíhá pomocí velice rozmanité škály dostupných on the job metod, tvořících 45% z realizovaných aktivit a off the job metod, tvořících 55% ze všech realizovaných aktivit. Rozvoj a vzdělávání jsou jednak zaměřeny na samotnou odbornost lektorů, ale také na obecný neprofesní rozvoj, který má připravit členy týmu z pohledu lektorské činnosti jako takové. Jde zejména o znalosti a dovednosti stran komunikace, facilitace a prezentace. Manažerka londýnské pobočky shrnuje: „*Rozvojové a vzdělávací aktivity jsou zaměřeny na zvyšování odbornosti v oblasti aplikace kontaktních čoček, ale také na rozvoj naší fakulty v oblasti jejich lektorských dovedností. Je důležité tyto někdy až lektorské laiky rozvíjet v oblastech jako je komunikace nebo třeba facilitace v rámci různých forem výuky.*“ Z Grafu 4 je viditelné, že nepatrně více jsou aktivity zaměřeny na

oblasti neprofesního rozvoje, které zaujímají 57% veškerých rozvojových a vzdělávacích aktivit.

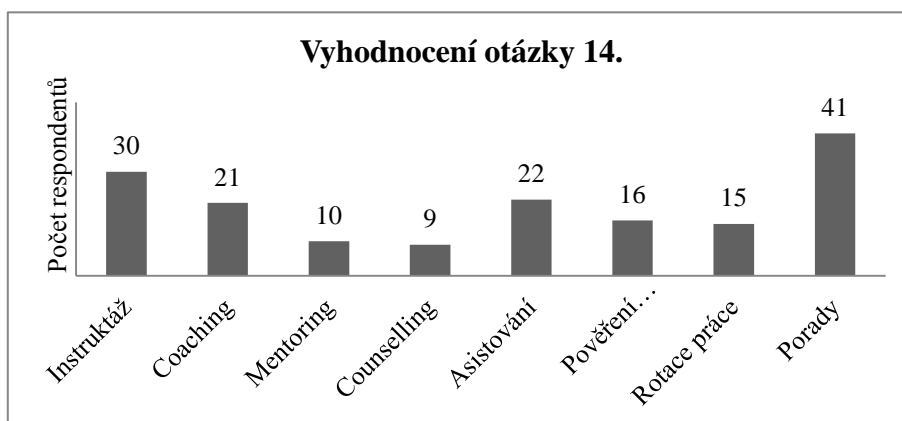
Graf 4 Otázka 18. Na jakou z níže uvedených oblastí byly tyto aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® zaměřené?



Jak je patrné z Grafu 5, mezi první tři nejčastější metody používané na pracovišti patří pracovní porady týmu, instruktáž a asistování, nicméně coaching se umístil za touto metodou ve velmi těsném závěsu. Také, jak bude vysvětleno dále, jsou metody na pracovišti používány zejména pro rozvoj a vzdělávání lektorů v rámci profesionálního rozvoje v oblasti kontaktních čoček. Pracovní porady, které jsou běžně všemi informanty a manažery označovány jako pracovní meetingy členů fakulty, jsou pravidelně organizovány na minimálně půlroční bázi. V některých případech jsou setkání pojmenována jako meeting a školení z čehož je patrná jejich ambice stran rozvoje a vzdělávání. Během nich dochází nejen k seznamování týmu s fakty a dosaženými výsledky za předcházející období, ale také k rozšiřování znalostí a dovedností zejména nových členů týmu. Manažerka pobočky v Dubaji o schůzkách hovoří takto: „Z toho důvodu, že naši lektori jsou externími pracovníky společnosti, kteří svou činnost nevykonávají pravidelně, jsou tato setkání také vynikající příležitostí, jak tým seznámit s novými materiály, kurzy a pomůckami pro výuku na další období, získat od nich zpětnou vazbu a tím je finalizovat a připravit na výuku.“ Instruktáž společně s coachingem jsou běžně používány zejména při nácviku praktických workshopů. Jde zejména o nácvik rozličných vyšetřovacích metod pro správnou aplikaci kontaktních čoček. Konečně asistování je používáno taktéž v rámci přípravy na workshopy, ale i v průběhu samotných kurzů, kde zejména u nových členů je metoda asistování zkušenějšímu kolegovi součástí procesu

zaškolení nováčka. Postupně služebně mladší kolega přebírá stále větší podíl při výuce, dokud zkušenější kolega nepotvrdí manažerovi, že je nováček již schopen samostatného vedení workshopové skupiny. Stejně je tomu i v případě teoretických cvičení nebo přednášek a prezentací, kde nováček opět postupně přebírá aktivní roli. Stejným způsobem jsou řešeny také situace, kdy dotyčný lektor nebo skupina lektorů nemají zkušenosti s určitou oblastí. Také v těchto případech zkušenější kolega většinou volí určitou formu instruktáže nebo coachingu a poté přidává asistování. Z rozhovoru s manažerem bogotské pobočky pak plyne, že proces zaškolení, při kterém jsou zmíněné metody používány, je velice důkladný, ale také velmi časově náročný. Tento člen vedení doslova říká: „*K celému procesu zaškolení nového člena týmu přistupuji vždy velice zodpovědně. Zejména formou instruktáže a coachingu se nový člen fakulty postupně dostává do své role pod vedením zkušenějších kolegů. Vzhledem k tomu, že podobných interakcí musí proběhnout několik, počet vhodných kurzů a školení je omezen a v rámci fakulty je někdy nutné tuto aktivitu provést i u více pracovníků, může tento procesu trvat mnoho měsíců.*“

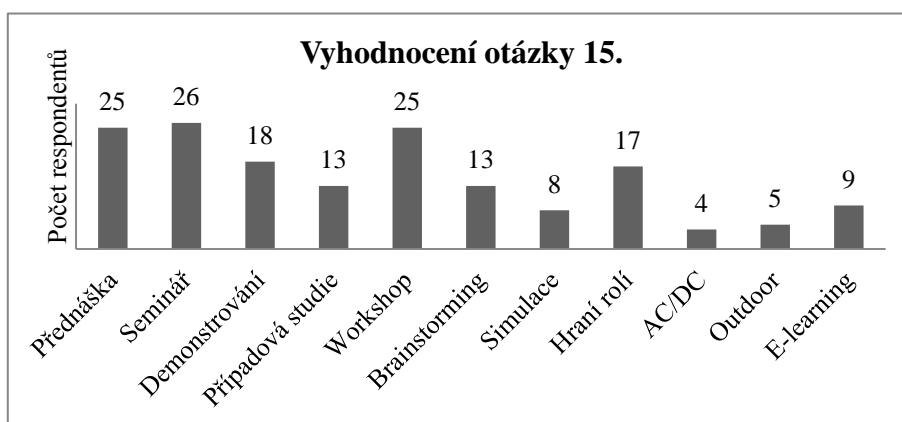
Graf 5 Otázka 14. Byla při vaší spolupráci s THE VISION CARE INSTITUTE® použita některá z následujících „on the job“ metod rozvojových a vzdělávacích aktivit?



Z druhé skupiny tzv. off the job metod jsou pak nejčastěji zmiňovanými seminář, přednáška společně s workshopem a dále demonstrování následované hraním rolí. Tato distribuce jednotlivých metod je prakticky shodná u všech poboček a nenajdeme zde větších rozdílů. Přednáška společně se seminářem, který jí prakticky doplňuje o diskuzi účastníků, je využívána jednotlivými pobočkami pro profesní i neprofesní rozvoj a vzdělávání. V případě dalších metod mimo pracoviště se pak jedná spíše o obecný neprofesní rozvoj a vzdělávání,

jak již bylo zmíněno v předcházející části této kapitoly. Manažer pobočky v Bogotě k předloženému seznamu metod ještě dodává: „Při pohledu na předložený seznam metod nemohu jednoznačně tvrdit, že v rámci určitého proběhlého školení nebo kurzu pro naši fakultu bylo použito pouze jedné určité off the job nebo on the job metody. Většinou jde o vhodnou kombinaci několika z nich v rámci jednotlivých školení tak, aby bylo dosaženo optimálních a žádoucích výsledků.“

Graf 6 Otázka 15. Byla při vaší spolupráci s THE VISION CARE INSTITUTE® použita některá z následujících „off the job“ metod rozvojových a vzdělávacích aktivit?



Poslední fází procesu rozvoje a vzdělávání pracovníků je jeho vyhodnocení. Dle manažera pražské pobočky tato fáze zahrnuje jednak získání zpětné vazby a hodnocení od lektorů účastnících se jednotlivých aktivit, ale také jde o průběžné vyhodnocování, ke kterému dochází v rámci revize výkonu, kdy tým vedení pobočky sleduje, zdali a jaký měly na lektory tyto aktivity vliv. V případě zpětné vazby jsou informace od školených pracovníků získávány většinou ihned po ukončení aktivit nebo v několika následujících dnech. Zde je však nutné podotknout, že pouze 54% respondentů uvedlo, že si je vědomo tohoto vyhodnocování výsledků a pouhých 45% respondentů je s těmito výsledky seznamováno.

5.1.1 Dílčí shrnutí

Tato podkapitola shrnuje zjištěné skutečnosti a představuje odpověď na dílčí výzkumnou otázku: Jaké z obecně doporučovaných nástrojů vzdělávání a rozvoje jsou používány v praxi vybraných poboček sledované vzdělávací organizace? Sledované pobočky

organizace nabízejí možnosti dalšího vzdělávání a rozvoje, přičemž velká většina respondentů souhlasí s tvrzením, že instituce obecně podporuje rozvoj a vzdělávání jednotlivých členů týmu. Při pohledu na proces vzdělávání a rozvoje je možné konstatovat, že individuální identifikace potřeb probíhá pouze v některých případech u nových členů týmu. V případě sestavení plánu rozvoje a vzdělávání tato fáze probíhá spíše kolektivním, týmovým způsobem a její vnímání se liší mezi novými a již „zapracovanými“ členy týmu. Větší povědomí mají o těchto aktivitách členové týmu zejména jako nováčci týmu a mezi pobočkami panují značné rozdíly. Předěšlého kroku jsou si vědomi téměř tři čtvrtiny respondentů z poboček v Bogotě a Praze. U ostatních poboček pak byl dle respondentů krok proveden u méně než jedné třetiny. Plány jsou sestavovány ve většině případů jako týmové a pouze ve velmi omezeném měřítku také jako individuální. Manažerský tým zde vidí jednu z možností pro zlepšení ve smyslu lepší a aktivnější komunikace se stávajícími lektorskými týmy ke zvětšení povědomí o těchto aktivitách a zvýšení motivace lektorského týmu. Rozvojové a vzdělávací aktivity zahrnují rozmanitou škálu dostupných on the job a off the job metod s přibližně rovnoměrným zastoupením. Rozvoj a vzdělávání jsou zaměřeny na odbornost lektorů a také na dovednosti stran lektorské činnosti pracovníků. Mezi nejčastěji používané metody na pracovišti patří pracovní porady týmu, instruktáž a asistování a mezi metodami mimo pracoviště byly nejčastěji jmenovány seminář, přednáška a workshop. Vyhodnocení rozvoje a vzdělávání zahrnuje jednak získání zpětné vazby a hodnocení od účastníků rozvojových a vzdělávacích aktivit, ale také průběžné vyhodnocování vlivu těchto aktivit na celkový výkon týmu. Tento krok je vykonáván všemi pobočkami organizace, ale pouze polovina informantů si je tohoto kroku vědoma a ani ne polovina informantů je s těmito výsledky seznamována.

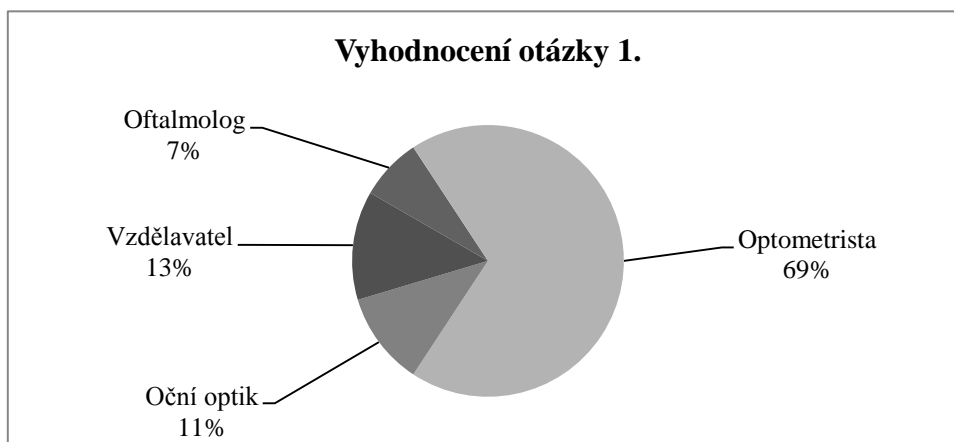
5.2 Vliv rozdílného složení týmů na oblast rozvoje a vzdělávání

V další podkapitole se zabýváme dílčí výzkumnou otázkou: Jaký vliv mají rozdíly ve složení lektorských týmů na oblast rozvoje a vzdělávání jejich členů? V rámci výzkumné otázky sledujeme složení jednotlivých týmů ve smyslu oboru hlavního zaměstnání jejich členů, typem jejich současné praxe, věkem, dosaženým vzděláním, jak dlouho se zabývají aplikací kontaktních čoček, zdali a jak dlouho mají praxi v oblasti vzdělávání, jak dlouho

spolupracují s THE VISION CARE INSTITUTE® a konečně jaké jsou hlavní oblasti jejich činnosti v rámci této spolupráce.

Nejčastěji zastoupenou hlavní profesí mezi lektory jsou optometristé, kteří tvoří celých 69% všech lektorů. Ti jsou následováni profesionálními vzdělavateli tvořícími 13%, očními optiky s 11% a poslední zastoupenou kategorií tvoří oftalmologové se 7%, kteří se v případě tohoto výzkumného šetření rekrutují z řad českého a slovenského týmu. Toto rozdělení velice úzce souvisí se situací v oboru v rámci dotčených zemí, kde až na Českou republiku a Slovensko jsou kontaktní čočky doménou zejména optometrů. I z těchto důvodů jsou lektorské týmy sestaveny takovým způsobem, aby odrážely stávající situaci v oboru a jednotlivé profese zde měly adekvátní zastoupení.

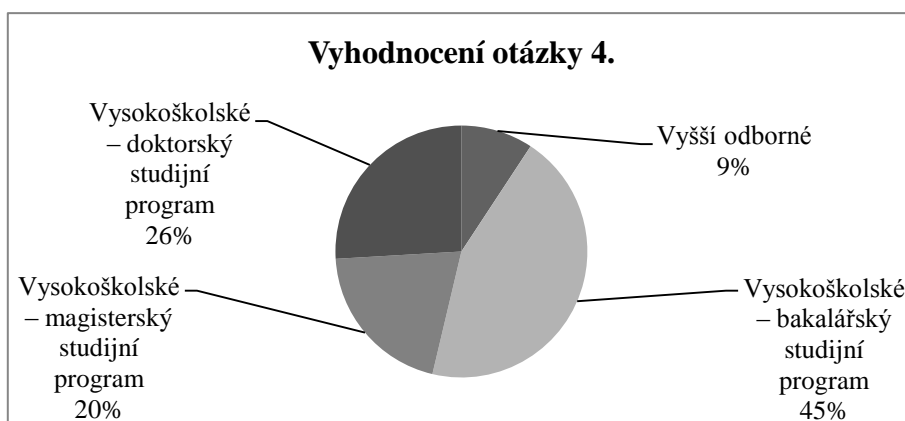
Graf 7 Otázka 1. Jaká z následujících možností nejlépe charakterizuje vaše současné hlavní zaměstnání?



Mezi nejfrekventovanější typ praxe lektorů patří osoby samostatně výdělečně činné v soukromé kontaktologické praxi nebo oční optice a to v případě 29% respondentů, následováni zaměstnanci nemocnic nebo klinik ve 20% případů. Další příčkou pak zaujímají odborníci, u kterých je typem jejich primární praxe univerzita nebo jiná vzdělávací instituce. Nejvíce zastoupenou věkovou skupinou mezi lektory je skupina 50-59 letých s 31%, následovaná věkovou kategorií 40-49 let s 37% a kategorií 30-39 let s 20%. Jak je patrné z Grafu 8, velká většina lektorů má vysokoškolské vzdělání, kde dominují bakalářské studijní programy se 45%, které jsou následovány doktorskými studijními programy s 26% a poté programy magisterskými s 20%. Pouze 9% respondentů má vyšší odborné vzdělání a to

zejména starší generace lektorů. Tyto výsledky korespondují celkově s vývojem vzdělávání v tomto oboru, kde se většina prvních kontaktologů s objevem měkkých kontaktních čoček rekrutovala ze skupiny očních optiků se středním odborným vzděláním, kteří spolupracovali s oftalmology, zajišťujícími problematiku aplikace kontaktních čoček z klinického hlediska. Až s dalším rozvojem oboru vznikla nutnost začít aplikátory kontaktních čoček vzdělávat nejdříve v nástavbových programech a s postupným přidáváním klinických kompetencí také v bakalářských a magisterských studijních programech na vysokých školách. Výše popsany vývoj byl velice podobný ve všech regionech, kde nejsou kontaktní čočky aplikovány pouze oftalmology.

Graf 8 Otázka 4. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



Další sada otázek byla zaměřena na zkušenosti lektorů v oblasti aplikace kontaktních čoček a vzdělávání a to konkrétně očních specialistů. Nadpoloviční většina respondentů má zkušenosti v oblasti aplikace kontaktních čoček více než 10 let. Konkrétně to je 24% z nich se zkušenostmi 11-15 let, 19% respondentů se zkušenostmi 16-20 let a konečně třetí nejpočetnější skupinou jsou respondenti se zkušenostmi 26-30 let, kteří tvoří 15% všech dotázaných lektorů. Více než 5 leté zkušenosti se vzděláváním očních specialistů mají nad tři čtvrtiny všech členů lektorských týmů, přičemž nejpočetnější skupinou jsou lektoři s 5-9 lety lektorských zkušeností, kteří tvoří 33%. Poslední z této sady otázek byl dotaz ohledně doby spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE®. Protože se jedná o poměrně mladou organizaci, jsou také roky spolupráce s ní ovlivněny právě dobou její existence. Následující Tabulka 5 obsahuje informace o roku otevření jednotlivých poboček a průměrné době spolupráce informantů s nimi dle údajů poskytnutých jednotlivými manažery. Jediná pobočka

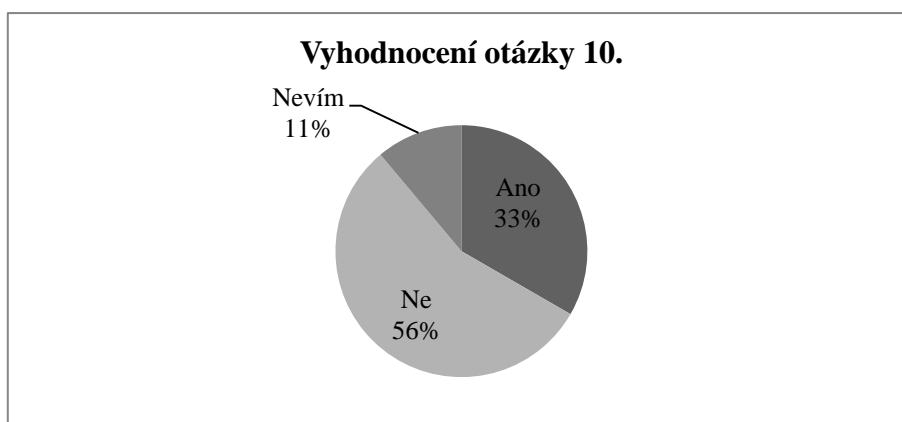
v Dubaji vyčnívá z tohoto přehledu se svým obměněným mladým týmem, kde je průměrná doba spolupráce 3,75 let. Většina lektorů ale měla zkušenosti se vzděláváním očních specialistů ještě před zahájením spolupráce s organizací. Nejvíce, a to 38% lektorů, má předešlé zkušenosti ze vzdělávání kontaktologů jako lektor univerzity nebo jiného typu školy a za touto skupinou se umístilo 27% lektorů, kteří mají zkušenost jako odborní konzultanti v oblasti celoživotního odborného vzdělávání kontaktologů mimo univerzitu. Jak vyplývá ze semistrukturovaných rozhovorů s manažery jednotlivých poboček, ideální profil člena fakulty nebyl ani v jednom případě definován, ale každý z manažerů má stanoveno několik základních bodů, jako jsou zkušenosti z oboru kontaktologie nebo v rámci vzdělávání, které pak používá jako jakási kritéria, která musí dotyčný nový kandidát na lektora týmu splňovat. Manažerka londýnské pobočky na otázku ohledně případné definice ideálního profilu odpověděla: „Podobný paušalizovaný ideální profil stanovený nemám. Myslím si, že celý tým by měl být složen z jednotlivých individualit takovým způsobem, aby byla zajištěna kvalita výuky a zároveň různorodost pohledů na danou oblast nebo problematiku. Pokud tedy nastane situace, kdy potřebujeme do našeho lektorského týmu přijmout nového člena, vždy je to na základě nějakého požadavku nebo potřeby, což ve své podstatě již samo o sobě poskytuje základní definici profilu tohoto nového člena. K charakteristice mám pak zpracováno několik kritérií, jako jsou zkušenosti v oboru, ve vzdělávání dospělých nebo například, že jde o respektovaného odborníka. Na základě takto stanovených parametrů se pak rozhodují.“

Tabulka 5 Rok otevření pobočky a průměrná doba spolupráce lektorů

Pobočka	Rok otevření	Průměrná doba spolupráce lektorů (v rocích)
Praha	2006	7,25
Dubaj	2008	3,75
Bogota	2008	6,00
Londýn	2009	5,40

Jedna z otázek mapujících identifikaci rozvojových a vzdělávacích potřeb byla cílena na znalosti a dovednosti respondentů, zdali zjistili, že jim při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® nějaké znalosti a dovednosti chybí. Tento celkově zkušený tým odpověděl kladně v 33%. 56% respondentů odpovědělo záporně a zbylých 11% si nebylo jisto. Tato zjištění korespondují s otázkou 11., která byla zaměřena na to, zdali byla při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® nebo je průběžně prováděna aktivita za účelem identifikace potřeb rozvoje nebo vzdělávání lektorů. U všech informantů, kde byla provedena identifikace potřeb rozvoje a vzdělávání, byla ve všech případech nalezena vzdělávací mezera a tito dotyční respondenti jsou si toho vědomi.

Graf 9 Otázka 10. Zjistil/a jste při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE®, že vám chybí nějaké znalosti nebo dovednosti?



5.2.1 Dílčí shrnutí

Tato podkapitola shrnuje zjištěné skutečnosti a představuje odpověď na dílčí výzkumnou otázku: Jaký vliv mají rozdíly ve složení lektorských týmů na oblast rozvoje a vzdělávání jejich členů? Výzkumné šetření potvrdilo předpoklad o sestavení lektorských týmů takovým způsobem, který odpovídá stávající situaci v oboru v rámci jednotlivých zemí nebo regionů tak, aby zde jednotlivé profese měly adekvátní zastoupení a patřičné a požadované zkušenosti týmu byly promítnuty žádoucím způsobem do obsahu výuky. Týmy jsou tvořeny zkušenými kontaktology, kde nadpoloviční většina má více než 10 letou zkušenost s aplikací kontaktních čoček a tři čtvrtiny lektorů mají také více než 5 leté zkušenosti se vzděláváním kontaktologů a to v rámci různých pozic a rolí vzdělavatelů. Stran hlavního typu primární

praxe lektorů se jedná o velice různorodé týmy, kde bylo cílem manažerů poboček vytvoření heterogenních skupin s různou praxí a zkušenostmi. To je patrné i v případě zastoupení jednotlivých věkových skupin lektorů. Jak již vyplynulo z předcházejících kapitol, individuální plány rozvoje a vzdělávání jsou spíše výjimkou a jsou sestavovány pouze v případě nových lektorů, kdy není jistota o jejich schopnostech nebo dovednostech, ale také u lektorů, jejichž výkon dlouhodobě zaostává za stanovenými cíli. Obecně jsou tedy tyto aktivity plánovány formou jednotného týmového plánu a to zejména na základě zpětné vazby od frekventantů kurzů. Dle zjištěných informací je možné tvrdit, že složení lektorských týmů nemá primárně vliv na oblast rozvoje a vzdělávání a tyto aktivity na tomto základě plánovány nejsou. Děje se tak spíše na základě získané zpětné vazby a jejího vyhodnocení, přičemž celkově je plán sestaven na základě předem připraveného vzoru, sestaveného konkrétním manažerem pobočky tak, aby byly naplněny požadavky na odborný a všeobecný rozvoj a vzdělávání týmu jako celku a v konečném důsledku aby bylo dosaženo vytyčených cílů. Nicméně je zcela zřejmé, že složení týmu plán rozvojových a vzdělávacích aktivit ovlivňuje a to nepřímo skrze dosažené výsledky.

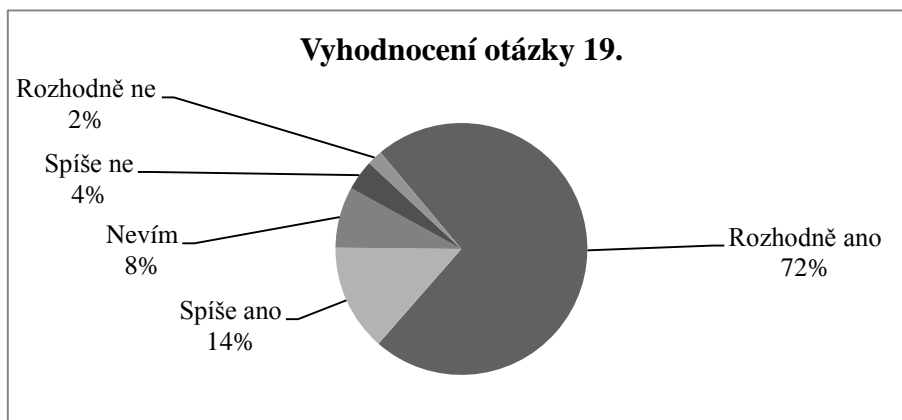
5.3 Dopad rozvojových a vzdělávacích aktivit na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků

V závěrečné subkapitole analytické části se zabýváme dílčí výzkumnou otázkou: Jaký dopad mají aktivity stran rozvoje a vzdělávání na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků? V případě této výzkumné otázky sledujeme přínos rozvojových a vzdělávacích aktivit na pracovní výkon a dále základní faktory ovlivňující chování pracovníků, kterými jsou motivace, oddanost a angažovanost.

Celých 86% respondentů hodnotí rozvojové a vzdělávací aktivity rozhodně nebo spíše jako přínosné pro pracovní výkon a svou další práci jako lektora (Graf 10). Stejných 86% respondentů pak rozhodně nebo spíše souhlasí s tvrzením, že jsou pro ně tyto aktivity motivací k další lektorské a poradenské činnosti. V souladu s těmito výsledky jsou také výstupy z rozhovorů s manažery poboček. Z londýnské pobočky zaznělo: „*Zcela jistě se tyto aktivity odrážejí na motivaci a pracovním výkonu našich lektorských týmů, což můžeme pozorovat i na*

jejich dlouhodobých velice pozitivních výsledcích.“ Manažerka pražského institutu také dodává: „Jakákoliv podobná aktivita dodává našim lektorům elán do dalších aktivit a spolupráce s naším institutem. Ač jde pouze o můj subjektivní pocit, nárůst motivace a výkonu jednotlivých členů naší fakulty je více než patrný.“ Taktéž manažer bogotské pobočky tvrdí, že: „rozhodně tyto aktivity přispívají k motivaci našich lektorů a k jakémusi ‚zdravě‘ tvůrčímu prostředí. To mohu doložit i ze zpětné vazby od lektorů, která je vyžadována po každém kurzu a po absolvování i třeba jen základní schůzky týmu je tato aktivita vždy velice pozitivně hodnocena“. V tomto případě je však nutné také dodat, že šetření zaměřená na vliv sledovaných aktivit na výkon a analýzu výsledků před a po jejich absolvování lektorským týmem neprobíhají v žádné z poboček. K dispozici tedy nejsou konkrétní data, která by předešlá tvrzení jednoznačně potvrzovala také z pohledu „zákazníků“ organizace, tedy frekventantů odborných kurzů a tedy přímo z pozitivního přínosu na kvalitu těchto kurzů.

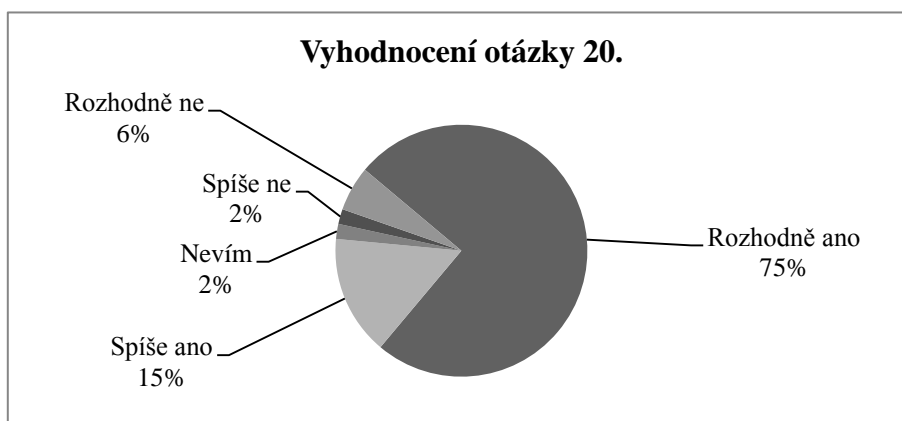
Graf 10 Otázka 19. Byly tyto rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® přínosné pro váš pracovní výkon a využil/a jste je ve své další práci lektora?



Oddanost, tedy síla s jakou se pracovníci identifikují s organizací a s jakou se do ní zapojují, byla další bodem výzkumného šetření. 90% respondentů hodnotí rozvojové a vzdělávací aktivity jako rozhodně nebo spíše důležité pro jejich identifikaci s organizací a zapojení do další práce v rámci fakulty. O oddanosti se také v rozhovoru zmiňuje manažerka pobočky z Prahy, která uvádí: „Z mého pohledu bych to nenazvala oddaností, ale spíše loajalitou. Alespoň my tak o tom hovoříme. Tyto aktivity mají zcela jistě velký vliv na loajalitu lektorského týmu a přispívají k dlouhodobé spolupráci mezi našimi lektory a institutem.“

Dokladem může být určitě trvání naší vzájemné spolupráce.“ Bogotský manažer na otázku stran oddanosti reagoval slovy: „Aspekt oddanosti je pro nás a naši spolupráci s fakultou strategicky důležitý. Jednoznačně stojíme o absolutní zapojení lektorů do dění v institutu a o jejich dlouhodobou oddanost společným cílům. Rozvojové aktivity neslouží pouze k tomu, aby si lektori osvojili nové znalosti a dovednosti, ale jsou vykonávány také za účelem posílení naší spolupráce a určité inherence mezi pracovníky a institutem.“ Velice zajímavý je pohled manažerky institutu v Londýně: „Zcela jistě je tento efekt rozvojových aktivit jakousi přidanou hodnotou, kterou mohu hodnotit i jako bývalý člen lektorského týmu. Vždy jsem si uvědomovala, že tyto aktivity jsou velice hodnotné nejen pro mé působení jako lektora, ale že je samozřejmě budu moci využít i mimo tuto spolupráci. I to je důvod proč jsem si přístupu institutu velice vážila a má oddanost a loajalita organizaci vzrůstala. Myslím si, že mohu hovořit i za další bývalé kolegy, se kterými jsme se o této stránce spolupráce vždy otevřeně bavili.“

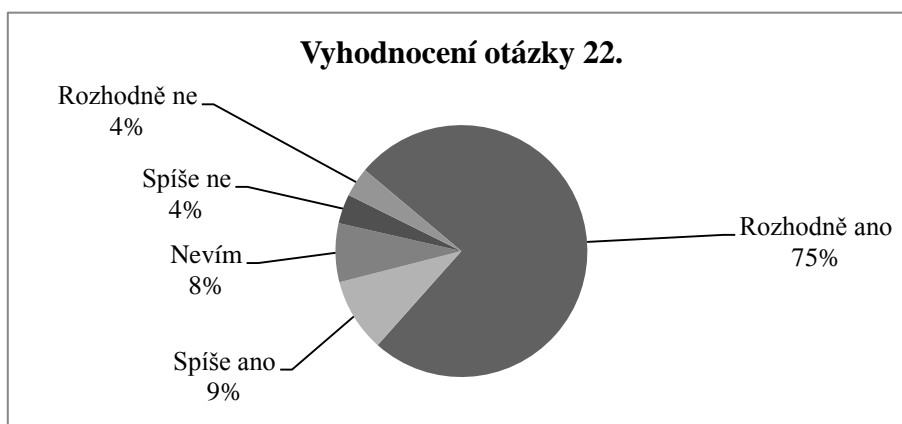
Graf 11 Otázka 20. Jsou pro vás jako člena fakulty rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® důležité pro vaši identifikaci s touto organizací a vaším zapojením do další práce jako člena fakulty?



V rámci výzkumného šetření jsme dále sledovali vliv rozvojových a vzdělávacích aktivit na angažovanost lektorů. Abychom tento pojem pomohli lektorům správně pochopit a identifikovat, použili jsme v otázce spojení pracovní entuziasmus a to na základě citace Trussové a kol. Armstrongem, kteří uvádějí, že „angažovaný zaměstnanec je zánícený zaměstnanec...“ (Armstrong, 2015, s. 241). Jak je patrné z Grafu 12, pro 84% lektorů jsou

zmíněné aktivity rozhodně nebo spíše důležité pro jejich další pracovní nadšení. Při pohledu na distribuci výsledků v rámci jednotlivých poboček zde nenacházíme větší odchylky od těchto celkových výsledků, tudíž je možné tvrdit, že tento pocit sdílejí jednotlivé týmy napříč celou organizací. Další otázka byla zacílena na vliv těchto aktivit na vnímání lektorské činnosti lektory jako důležité součásti jejich kariéry. O 2% méně respondentů, tedy 82%, má pocit, že aktivity pozitivní vliv mají. Manažerka pobočky v Dubaji dodala: *„Náš institut nemonitoruje dopad aktivit na chování našich členů lektorského týmu. Sama za sebe si však dovolím tvrdit, že je tento vliv více než patrný. Po absolvování jakékoliv z podobných akcí mohu sledovat mezi našimi lektory nárůst jakéhosi zapálení pro společnou věc. Rozhodně bych zařadila rozvoj a vzdělávání mezi faktory, které velice pozitivně ovlivňují fungování a konání jednotlivců v týmu. I pouhá krátká porada nebo projevení zájmu a diskuze nad činností lektorů znamená obrovský rozdíl v tomto směru. Z těchto důvodů se mi velice osvědčilo pravidelné setkání s lektory před začátkem kurzu, tedy jakási ‚předletová příprava‘, ale také setkání ihned po kurzu, kde probíráme dosažené výsledky.“*

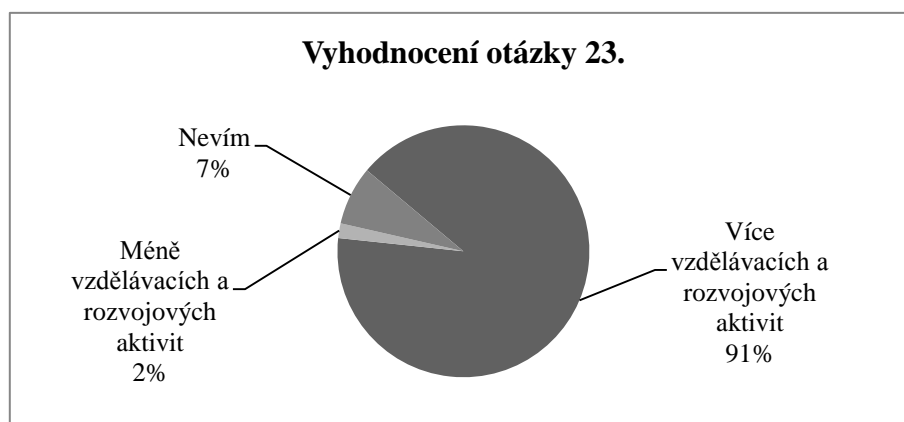
Graf 12 Otázka 22. Jsou pro vás jako člena fakulty rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® důležité pro váš další pracovní entuziasmus v rámci lektorského týmu?



Jedna z posledních otázek dotazníku byla zacílena na zjištění názoru respondentů, zdali by uvítali více nebo méně rozvojových a vzdělávacích aktivit. Jak je patrné z Grafu 13, jsou výsledky téměř jednoznačné. Naprostá většina lektorů, konkrétně 91%, se shoduje na tom, že by uvítala více podobných aktivit. Pouze 2% by uvítala méně těchto aktivit a 7% neví. Při

bližším pohledu na jednotlivé pobočky zjišťujeme, že méně aktivit si přeje pouze jeden lektor z pobočky v Bogotě a 4 lektori z pražské pobočky si nejsou jistí, a tedy uvedli odpověď nevím. Názory manažerů stran množství těchto aktivit jsou prakticky jednotné. Manažerka pobočky v Londýně zmínila následující: „*V případě lektorského týmu musíme mít vždy na zřeteli, že naši lektori jsou externí spolupracovníci, kteří mají ještě svá další zaměstnání a aktivity. To je důvod, proč je velice důležité, aby manažer institutu našel odpovídající rovnováhu i v případě podobných činností týmu.*“ Tvrzení manažerky pražské pobočky je s předcházejícím prohlášením v souladu a dodává: „*Je nám zcela jasné, jak moc jsou rozvojové aktivity pro naše lektory důležité, nicméně hovoříme zde o osobách, které jsou velice zaneprázdněny svými dalšími činnostmi. Mnoho lektorů našich týmů má své odborné praxe, je zaměstnáno v nemocnicích na důležitých postech, nebo vyučují na univerzitách. Pokud k tomu připočteme ještě dobu, kterou dotyčná osoba stráví dopravou do institutu, což je v případě zahraničních lektorů otázka téměř jednoho dne, pak se u konkrétního školení dostáváme na počet několika dnů mimo primární praxi, což může být v některých případech pro tohoto odborníka velice zatěžující a možná i kontraproduktivní. Proto je vždy důležité podobné aktivity plánovat s rozumem, mít vždy jasně vytyčený cíl a vždy brát ohledy na velkou vytíženost fakulty.*“ Manažer bogotského institutu k této otázce poznamenal: „*Dle mého názoru je někdy méně více. Náš každoroční plán zahrnuje také aktivity ohledně rozvoje našeho týmu lektorů tak, abychom dosáhli stanovených cílů. Nicméně plánujeme pouze takové aktivity, které jsou k dosažení cílů nezbytné. Vše ostatní, tedy tam kde si odpovíme, že by to bylo ‚pěkné mít‘, ale není to ‚nezbytné mít‘, neprovádíme.*“

Graf 13 Otázka 23. Uvítal/a byste jako člen fakulty THE VISION CARE INSTITUTE® více nebo méně rozvojových a vzdělávacích aktivit?



5.3.1 Dílčí shrnutí

Závěrečná podkapitola analytické části se zabývá dílčí výzkumnou otázkou: Jaký dopad mají aktivity stran rozvoje a vzdělávání na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků? Více než tři čtvrtiny lektorského týmu hodnotí rozvojové a vzdělávací aktivity jako přínosné a motivující pro další lektorskou činnost. Výsledky jsou v souladu s tvrzeními manažerského týmu. Taktéž vliv těchto aktivit na další faktory ovlivňující chování pracovníků jako jsou oddanost nebo angažovanost, ale také na vnímání lektorské činnosti jako důležité součásti kariéry respondentů hodnotíme jako jednoznačně pozitivní, protože jej celkově ve všech sledovaných aspektech hodnotí více než tři čtvrtiny lektorů kladně. Také naprostá většina respondentů (konkrétně 91%) by uvítala více rozvojových a vzdělávacích aktivit. Manažeři vesměs tento jakýsi entuziasmus lektorského týmu usměřují tvrzením, že je nutné brát v potaz celkově velké pracovní vytížení lektorského týmu vzhledem k jejich primárním, ale také dalším doplňkovým pracovním aktivitám. Závěrem je nutné podotknout, že ač nemáme k dispozici data, která by potvrzovala celkově pozitivní dopad aktivit na kvalitu odborných kurzů, je z výzkumného šetření možné jednoznačně vyvodit jejich celkově pozitivní vliv na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků poboček vybrané organizace.

6 Závěr

Cílem diplomové práce bylo poukázat na vztah mezi rozvojem a vzděláváním pracovníků v organizaci a dopady těchto aktivit na jejich motivaci, oddanost a angažovanost.

V teoretické části jsme se zaměřili na objasnění klíčových pojmů formou rešerší z odborné literatury, jejich stručný historický náhled a celkově přiblížení problematiky rozvoje a vzdělávání pracovníků v organizaci. První kapitola se zaměřila na vysvětlení úlohy a významu personální práce a zejména její nejnovější podoby, kterou je řízení lidských zdrojů. Byly zde také popsány modely, cíle a hlavní aktivity tohoto komplexního a promyšleného přístupu, který souvisí se zaměstnáváním a řízením lidí v organizacích. Následující část se zabývala jednotlivými personálními činnostmi, které jsou důležité k naplnění cílů organizace. Další kapitola definovala základní pojmy vztahující se obecně k rozvoji a vzdělávání. Opět pomocí rešerší z odborné literatury zde byl objasněn význam strategického přístupu ke vzdělávání a rozvoji a na co zejména se tyto aktivity zaměřují. Teoretická část diplomové práce dále popsala východiska teorie učení pro proces rozvoje a vzdělávání pracovníků, protože samotná praxe vychází přímo z poznání a pochopení této teorie a jejích procesů. Zde nebylo možné také opomenout a neobjasnit význam kultury učení se v organizaci a pojem učící se organizace, který se jej přímo dotýká. Následující pasáž teoretické části nastínila základní kroky procesu rozvoje a vzdělávání a jeho implementaci do praxe organizace, kde byla také probrána dnes nejčastější škála metod používaných na pracovišti i mimo něj. Závěrečná část obecné teoretické části popsala základní faktory ovlivňující chování pracovníka v organizaci, kterými jsou motivace, oddanost a angažovanost a jaký mají vliv rozvojové a vzdělávací aktivity na tyto faktory. Závěr teoretické části byl věnován již určité skupině pracovníků, kterými jsou vzdělavatelé a to konkrétně andragogové, a přiblížil s jakými specifiky se v oblasti jejich rozvoje a vzdělávání setkáváme. Poté závěrečná kapitola popsala konkrétní skupinu vzdělavatelů, kterými jsou vzdělavatelé zdravotnických pracovníků v kontaktologii. Kapitola se nejdříve zabývala oborem jako takovým, jeho historií a dále jaké příznačnosti tento obor stran rozvoje a vzdělávání odborníkům působícím v něm přináší. Nakonec zde byly popsány poměry v oboru týkající se vzdělavatelů a problematika rozvoje a vzdělávání této do jisté míry nevšední skupiny.

Metodologická část práce načrtla podobu empirického výzkumu, který byl provedený ve vybraných pobočkách sítě vzdělávacích institutů celoživotního odborného vzdělávání kontaktologů. Uvedla, že jsou zde na několika případech konkrétních zástupců zachyceny reálné podmínky fungování v popisovaných oblastech a dále, že jsou zde popsány dopady aktivit rozvoje a vzdělávání na edukátory. Výzkumu předcházelo vytyčení jeho cíle, volba výzkumného přístupu společně se zkoumaným vzorkem a adekvátními metodami hodnocení, ale také stanovení metody samotného sběru dat. Hlavní cíl diplomové práce byl dále rozdělen na jednotlivé dílčí cíle. Jedním z nich bylo zmapovat doporučené aktivity a procesy sledované oblasti, dalším pak komparovat tato doporučení s praxí vybraných organizačních buněk a konečně také ověřit výzkumný předpoklad, kterým byl celkově pozitivní dopad těchto aktivit stran rozvoje a vzdělávání na pracovní výkon a faktory ovlivňující chování pracovníků. Dále tato část práce načrtla výzkumný přístup, který byl realizován formou kvantitativního šetření, přičemž data byla získána dotazováním formou dotazníků a semistrukturovaných rozhovorů. Pro samotnou realizaci výzkumného šetření byl proveden záměrný výběr několika poboček/týmů a to dle předem stanovených kritérií, kterými byly: velikost lektorského týmu, geografická příslušnost a konečně v týmu převládající profesní skupina vzdělavatelů. Závěrečná podkapitola analytické části se zabývala výzkumnými metodami a průběhem výzkumného šetření. Dále rozvinula použité metody šetření a popsala specifické podmínky, za jakých šetření probíhalo, jaké bylo načasování jednotlivých kroků a k jakým opatřením muselo být přistoupeno zejména vzhledem ke značným zeměpisným vzdálenostem mezi pobočkami. Tato část také osvětlila důvod operacionalizace pojmů u otázek dotazníku a semistrukturovaného rozhovoru, kterým byla možnost měření jejich hodnoty u jednotlivých respondentů šetření. Operacionalizace byla shrnuta v tabulce, jejímž základem bylo stanovení hlavní výzkumné otázky: Jaký vliv mají prováděné rozvojové a vzdělávací aktivity lektorů celoživotního odborného vzdělávání zdravotnických pracovníků ve vybraných organizacích na jejich pracovní výkon, motivaci, oddanost a angažovanost? Na základě studia teoretických kontextů pak byla tato otázka rozdělena do několika dílčích otázek tak, aby byla zodpovězena. Konečně identifikované proměnné, sledované v rámci výzkumného šetření, navázaly na dílčí výzkumné otázky a z těchto proměnných byly poté vytvořeny také jednotlivé otázky dotazníku a semistrukturovaného rozhovoru.

Analytická část diplomové práce analyzovala a interpretovala získaná data výzkumného šetření. V každé z jejích subkapitol byla zodpovězena jedna z dílčích výzkumných otázek. Z výzkumného šetření vyplývá, že jednotlivé pobočky organizace nabízejí dle respondentů šetření dobré možnosti dalšího rozvoje a vzdělávání a organizace celkově tyto aktivity podporuje. Rozvojové a vzdělávací plány jsou ve většině případů sestavovány jako kolektivní s přihlédnutím na celkový trend potřeb lektorského týmu, přičemž manažerský tým se shoduje a vidí zde určitý prostor ke zlepšení ve smyslu lepší komunikace stran těchto plánů s lektorským týmem. Plány jsou sestavovány na základě předem připraveného vzoru zkompilovaného konkrétním manažerem pobočky tak, aby byly naplněny požadavky na odborný a všeobecný rozvoj týmu a bylo možné dosahovat vytyčených cílů. Jednotlivé pobočky organizace pak používají rozmanitou škálu dostupných on the job a off the job metod, které jsou rovnoměrně zastoupeny a jsou zaměřeny jak na odbornost lektorů, tak také na dovednosti stran lektorské činnosti. Rozvoj a vzdělávání jsou vyhodnocovány pomocí zpětné vazby účastníků těchto aktivit a průběžným vyhodnocováním celkového výkonu týmu. Výzkumné šetření dále potvrdilo předpoklad, že jsou lektorské týmy sestaveny takovým způsobem, který odpovídá stávající situaci v oboru v rámci jednotlivých zemí nebo regionů tak, aby zde jednotlivé profese měly patřičné zastoupení a tým byl schopen adekvátně reagovat na potřeby frekventantů odborných kurzů. Obecně jsou týmy složeny z heterogenních skupin zkušených kontaktologů s různou praxí. Jak již bylo řečeno, sestavování individuálních rozvojových a vzdělávacích plánů je spíše výjimkou, a proto není možné tvrdit, že složení lektorských týmů má primárně vliv na aktivity v oblasti rozvoje a vzdělávání, nicméně je zcela zřejmé, že složení týmů plán aktivit ovlivňuje skrze dosažené výsledky. Většina lektorů a také manažerský tým hodnotily rozvojové a vzdělávací aktivity jako přínosné a motivující pro další lektorskou činnost. Vliv těchto aktivit na motivaci a faktory ovlivňující chování pracovníků, ale také na vnímání lektorské činnosti jako důležité součásti kariéry respondentů byl ze získaných odpovědí vyhodnocen jako jednoznačně pozitivní. V rámci lektorského týmu panovala shoda stran uvítání více rozvojových a vzdělávacích aktivit, nicméně tento entuziastický přístup byl krocen manažerským týmem, protože je nutné brát v potaz celkově velké pracovní vytížení lektorského týmu vzhledem k jejich dalším pracovním aktivitám.

Cílem diplomové práce bylo poukázat na vztah mezi rozvojem a vzděláváním pracovníků v organizaci a dopady těchto aktivit na motivaci, oddanost a angažovanost pracovníků. Přesto, že jsou získaná data v rámci výzkumného šetření odrazem subjektivního hodnocení lektorských a manažerských týmů, je jejich celkově pozitivní vliv na zmíněné faktory naprosto zřejmý a potvrzuje tak velmi často v odborné literatuře zmiňované kladné dopady těchto aktivit a procesů.

Poznatky z výzkumného šetření je možné použít jako podkladů pro sestavení obecných doporučení pro sledovanou organizaci. Návrh by obsahoval doporučení ohledně zachování rozvojových a vzdělávacích aktivit v rámci organizace minimálně ve stejném rozsahu, zlepšení komunikace mezi manažery a týmy lektorů s cílem prohloubit informovanost pracovníků v této oblasti, zvětšit povědomí o dosahovaných výsledcích a celkově o pozitivních dopadech těchto aktivit na výkon týmu. Určitá zlepšení je možné také doporučit v rámci zjišťování rozvojových a vzdělávacích potřeb, kde by bylo rozhodně velkým přínosem větší zohlednění individuálních požadavků a jejich promítnutí do sestavovaných plánů. Konečně nesporným přínosem by také bylo pravidelné sledování vlivu těchto aktivit na motivaci a chování lektorských týmů, přičemž několik manažerů již v rámci rozhovoru komentovalo na tuto oblast zaměřenou otázku jako vynikající nápad.

Výstup mé diplomové práce může být také východiskem pro další odborné práce a obohacení oboru Management vzdělávání. Nesporně zajímavá by byla podrobnější analýza vlivu rozvojových a vzdělávacích aktivit na sledované oblasti a to nejen u podobného typu vzdělávacích organizací. Taktéž zajímavé by bylo porovnání odlišných skupin vzdělavatelů z organizací ze ziskového i neziskového sektoru a analýza hlavních motivátorů těchto skupin. Konečně podrobná analýza procesu rozvoje a vzdělávání u různých organizací by mohla být podkladem pro vytvoření jakéhosi obecného ideálního procesu s přínosem pro implementaci do praxe vzdělávacích organizací.

7 Seznam použitých pramenů a literatury

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Moderní pojetí a postupy* 13. vyd. Grada Publishing, a.s., 2015. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Grada Publishing, a.s., 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

DVOŘÁKOVÁ, Z. *Management lidských zdrojů*. C. H. BECK, 2007, 485 s. ISBN 978-80-7179-893-4.

FOOT, M. HOOK, C. *Personalistika*. CP Books, a.s., 2005. 462 s. ISBN 80-7226-515-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Univerzita Komenského Bratislava, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GREGAR, A. *Personální management: vybrané kapitoly*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2010. 95 s. ISBN 978-80-7318-915-0.

KOČIANOVÁ, R. *Personální řízení - Východiska a vývoj*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Psyché (Grada Publishing, a.s.), 2012. 149 s. ISBN 978-80-247-3269-5.

KOČIANOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Psyché (Grada Publishing, a.s.), 2010. 215 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozš. a dopl. vyd. Management Press, 2010. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

KOUBEK, J. *Personální práce v malých a středních firmách*. Grada Publishing, a.s., 2011. 281 s. ISBN 978-80-247-3823-9.

KUCHYNKA, P. a kol. *Oční lékařství*. Grada Publishing, a.s., 2007. 812 s. ISBN 978-80-247-1163-8.

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Wolters Kluwer, a.s., 2012. 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4.

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Wolters Kluwer, a.s., 2011. 323 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

- PALÁN, J. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. DAHA, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
- PHILLIPS, J. GULLY, S. *Human Resource Management*. Cengage Learning, 2013. 528 s. ISBN 978-1-111-53355-7.
- PRŮCHA, J. VETEŠKA J. *Andragogický slovník*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Grada Publishing, a.s., 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- ROZSÍVAL, P., et al. *Oční lékařství*. Galén, Nakladatelství Karolinum, 2006. 373 s. ISBN 80-7262-404-0, 80-246-1213-5.
- SENGE, P. M. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Management Press, 2007. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.
- ŠIKÝŘ, M. *Personalistika pro manažery a personalisty*. Grada Publishing, 2012. 207 s. ISBN 978-80-247-4151-2.
- TROJANOVÁ, I. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Wolters Kluwer, a.s., 2014. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.
- TRUNEČEK, J. *Management znalostí*. C. H. BECK, 2004. 131 s. ISBN 80-7179-884-3.
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Grada Publishing, a.s., 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.
- ULRICH, D. *Mistrovské řízení lidských zdrojů*. Grada Publishing, a.s., 2009. 266 s. ISBN 978-80-247-3058-5.
- WAGNEROVÁ, I. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Grada Publishing, a.s., 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2361-7.
- WILTON, N. *An introduction to human resource management*. 2nd ed. Sage, 2013. 455 s. ISBN 978-1-4462-5583-4.
- WOOD, E. WOOD, J. *Budoucnost vývoje firem*. Alfa Nakladatelství, 2009. 116 s. ISBN 978-80-87197-15-8.

8 Seznam příloh

Příloha č.1: Dotazník pro lektory

Vážená(ý) kolegyně/kolego,

obracím se na Vás v tomto případě jako student oboru Management vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Rád bych Vás požádal o vyplnění následujícího dotazníku, který bude sloužit jako zdroj dat pro výzkumné šetření, jehož tématem v rámci mé diplomové práce je rozvoj lektorů celoživotního odborného vzdělávání zdravotnických pracovníků. Předpokládám ale, že nám tyto poskytnuté informace také pomohou ke zlepšení naší další budoucí spolupráce. Veškeré informace, které mi poskytnete vyplněním tohoto dotazníku, budou považovány za důvěrné a anonymní. Vyplnění dotazníku by mělo trvat přibližně 30 minut. Dotazníky prosím vyplňte do 26.2.2016 a zašlete na email mmedrick@its.jnj.com

Děkuji Vám za spolupráci a jsem s pozdravem,

Miloslav Medřický

Otázka č.1: Jaká z následujících možností nejlépe charakterizuje vaše současné hlavní zaměstnání?

- A. *Oftalmolog*
- B. *Optometrista*
- C. *Student medicíny*
- D. *Student optometrie*
- E. *Oční optik*
- F. *Technik*
- G. *Jiné (uved'te).....*

Otázka č.2: Jaký je primární typ vaší praxe, ve které jste v současnosti zaměstnán/a?

- A. *Samostatně výdělečně činný kontaktolog v soukromé praxi nebo oční optice*

- B. Zaměstnanec oční optiky nebo privátní praxe
- C. Zaměstnanec řetězce
- D. Zaměstnanec nemocnice nebo kliniky (včetně privátního sektoru)
- E. Zaměstnanec univerzity nebo jiného typu školy vzdělávající kontaktology
- F. Zaměstnanec univerzity nebo jiného typu školy nevzdělávající kontaktology
- G. Jiné (uved'te).....

Otázka č.3: Kolik je vám let?

Uved'te (v rocích).....

Otázka č.4: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- A. Střední odborné
- B. Sřední všeobecné
- C. Vyšší odborné
- D. Vysokoškolské – bakalářský studijní program
- E. Vysokoškolské – magisterský studijní program
- F. Vysokoškolské – doktorský studijní program
- G. Jiné (uved'te).....

Otázka č.5: Pokud se zabýváte aplikací kontaktních čoček, jak dlouho?

Uved'te (v rocích).....

Otázka č.6: Jak dlouho spolupracujete s THE VISION CARE INSTITUTE® jako člen fakulty?

Uved'te (v rocích).....

Otázka č.7: Jak dlouhou praxi v oblasti vzdělávání očních specialistů ať už jako lektor nebo konzultant máte?

Uved'te (v rocích).....

Otázka č.8: Jakými aktivitami se v rámci spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® jako člen fakulty zabýváte (je možné označit více možností)?

- A. Odborné konzultace při přípravě vzdělávacích materiálů
- B. Odborné překlady a lokalizace vzdělávacích materiálů

- C. *Autor vzdělávacích materiálů*
- D. *Odborný lektor vzdělávacích a rozvojových programů*
- E. *Odborný mentor workshopů v rámci vzdělávacích a rozvojových programů*
- F. *Lektor celoživotního odborného vzdělávání kontaktologů mimo univerzitu*
- G. *Jiné (uved'te).....*

Otázka č.9: Pracoval/a jste před započítáním spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® na nějaké z níže uvedených pozic zabývající se vzděláváním kontaktologů?

- A. *Lektor univerzity nebo jiného typu školy vzdělávající kontaktology*
- B. *Lektor univerzity nebo jiného typu školy nevzdělávající kontaktology*
- C. *Lektor celoživotního odborného vzdělávání kontaktologů mimo univerzitu*
- D. *Odborný konzultant v oblasti celoživotního odborného vzdělávání kontaktologů mimo univerzitu*
- E. *Jiné (uved'te).....*

Otázka č.10: Zjistil/a jste při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE®, že vám chybí nějaké znalosti nebo dovednosti?

- A. *Ano (uved'te).....*
- B. *Ne*
- C. *Nevím*

Otázka č.11: Byla při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® nebo je průběžně prováděna aktivita za účelem identifikace potřeb vašeho rozvoje nebo vzdělávání jako lektora (např. dotazník nebo pohovor)?

- A. *Ano (uved'te).....*
- B. *Ne*
- C. *Nevím*

Otázka č.12: Byl/a jste při zahájení spolupráce s THE VISION CARE INSTITUTE® informován(a) o plánu vašeho zaškolení jako člena fakulty?

- A. *Ano*
- B. *Ne*

C. *Nevím*

Otázka č.13: Jsou průběžně plánovány aktivity stran vašeho rozvoje a vzdělávání jako člena fakulty THE VISION CARE INSTITUTE®?

A. *Ano*

B. *Ne*

C. *Nevím*

Otázka č.14: Byla při vaší spolupráci s THE VISION CARE INSTITUTE® použita některá z následujících „on the job“ metod rozvojových a vzdělávacích aktivit (je možné označit více možností)?

A. *Instruktáž při výkonu práce*

B. *Coaching*

C. *Mentoring*

D. *Counselling*

E. *Asistování*

F. *Pověření úkolem*

G. *Rotace práce*

H. *Pracovní porady týmu (týmový meeting)*

I. *Jiné (uved'te).....*

Otázka č.15: Byla při vaší spolupráci s THE VISION CARE INSTITUTE® použita některá z následujících „off the job“ metod rozvojových a vzdělávacích aktivit (je možné označit více možností)?

A. *Přednáška*

B. *Seminář*

C. *Demonstrování*

D. *Případová studie*

E. *Workshop*

F. *Brainstorming*

G. *Simulace*

H. *Hraní rolí*

- I. *Assessment (development) centre*
- J. *Outdoor training/learning*
- K. *E-learning*
- L. *Jiné (uved'te).....*

Otázka č.16: Jsou výsledky rozvoje a vzdělávání nějakým způsobem vyhodnocovány (např. formou dotazníku po školení)?

- A. *Ano*
- B. *Ne*
- C. *Nevím*

Otázka č.17: Jste s těmito výsledky seznamován/a?

- A. *Ano*
- B. *Ne*
- C. *Nevím*

Otázka č.18: Na jakou z níže uvedených oblasti byly tyto aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® zaměřené (je možné označit více možností)?

- A. *Odbornost*
- B. *Komunikaci, facilitaci, prezentaci*
- C. *Jazyky*
- D. *Jiné (uved'te).....*

Otázka č.19: Byly tyto rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® přínosné pro váš pracovní výkon a využil/a jste je ve své další práci lektora?

- A. *Rozhodně ano*
- B. *Spíše ano*
- C. *Nevím*
- D. *Spíše ne*
- E. *Rozhodně ne*

Otázka č.20: Jsou pro vás jako člena fakulty rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® motivací pro vaši další lektorskou a poradenskou činnost?

- A. *Rozhodně ano*
- B. *Spíše ano*
- C. *Nevím*
- D. *Spíše ne*
- E. *Rozhodně ne*

Otázka č.21: Jsou pro vás jako člena fakulty rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® důležité pro vaši identifikaci s touto organizací a vaším zapojením do další práce jako člena fakulty?

- A. *Rozhodně ano*
- B. *Spíše ano*
- C. *Nevím*
- D. *Spíše ne*
- E. *Rozhodně ne*

Otázka č.22: Jsou pro vás jako člena fakulty rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® důležité pro váš další pracovní entuziasmus v rámci lektorského týmu?

- A. *Rozhodně ano*
- B. *Spíše ano*
- C. *Nevím*
- D. *Spíše ne*
- E. *Rozhodně ne*

Otázka č.23: Máte pocit, že rozvojové a vzdělávací aktivity organizované THE VISION CARE INSTITUTE® mají vliv na pocit, že lektorská činnost je důležitou součástí vaší kariéry?

- A. *Rozhodně ano*
- B. *Spíše ano*
- C. *Nevím*
- D. *Spíše ne*
- E. *Rozhodně ne*

Otázka č.24: Uvítal/a byste jako člen fakulty THE VISION CARE INSTITUTE® více nebo méně rozvojových a vzdělávacích aktivit?

- A. *Více vzdělávacích a rozvojových aktivit*
- B. *Méně vzdělávacích a rozvojových aktivit*
- C. *Nevím*

Otázka č.25: Řekl/a byste, že THE VISION CARE INSTITUTE® obecně podporuje rozvoj a vzdělávání členů fakulty?

- A. *Rozhodně ano*
- B. *Spíše ano*
- C. *Nevím*
- D. *Spíše ne*
- E. *Rozhodně ne*

Příloha č.2: Základní sada otázek pro kategorizovaný semistrukturovaný rozhovor s manažery poboček

Otázka č.1: Máte definován ideální profil člena vaší fakulty například ve smyslu jeho primárního zaměstnání, věku, vzdělání, typu primární praxe, zkušeností jako kontaktologa a lektora atd.?

Otázka č.2: Jakým způsobem je zabezpečeno vzdělávání nových členů fakulty a má nějakou koncepci?

Otázka č.3: Je člen fakulty po absolvování tohoto procesu plně připraven do praxe na výkon své funkce?

Otázka č.4: Jakým způsobem jsou identifikovány potřeby stran dalšího rozvoje a vzdělávání členů fakulty?

Otázka č.5: Jakým způsobem sestavujete plán rozvoje a vzdělávání členů fakulty?

Otázka č.6: Jaké metody jsou pro rozvoj a vzdělávání členů fakulty nejčastěji používány?

Otázka č.7: Na jaké oblasti jsou rozvoj a vzdělávání členů fakulty zejména zaměřeny?

Otázka č.8: Jak jsou výsledky rozvoje a vzdělávání vyhodnocovány?

Otázka č.9: Sledujete dopad těchto rozvojových a vzdělávacích aktivit na výkon lektorského týmu a zvyšují jej?

Otázka č.10: Sledujete dopad těchto rozvojových a vzdělávacích aktivit na faktory ovlivňující chování lektorského týmu jako je motivace, oddanost nebo angažovanost a zlepšují je?