PREFERENCE FOREM A METOD FIREMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÉ ORGANIZACI

Radka Kasalová

Bakalářská práce
2017

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Radka Kasalová**
Osobní číslo:	**H14916**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia:	**kombinovaná**
Téma práce:	**Preference forem a metod firemního vzdělávání ve vybrané organizaci**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti firemního vzdělávání, andragogiky a řízení lidských zdrojů.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
KOUBEK, Josef. Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-168-3.
LANGER, Tomáš. Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. Vyd. 2. přeprac. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
MUŽÍK, Jaroslav. Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Šalenová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **1. listopadu 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 1. listopadu 2016

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 24.2.2014 .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může na zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li některé ze děl pro účely přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odepírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, nelze se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 2 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li stanoveno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá formami a metodami vzdělávání dospělých v prostředí firemního vzdělávání ve vybrané organizaci. Teoretická část je věnována obecně formám a metodám vzdělávání a jejich klasifikaci. Zahrnuje charakteristiku vybraných metod, které jsou nejčastěji uplatňovány v rámci firemního vzdělávání. Praktická část se zabývá výzkumným projektem, který je zaměřen na preference forem a metod vzdělávání zaměstnanců ve vybrané organizaci. Na základě výsledků dotazníkového šetření je navrženo doporučení pro oddělení metodiky a podpory prodeje této společnosti.

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, firemní vzdělávání, formy vzdělávání dospělých, metody vzdělávání dospělých, pojmy vzdělávání dospělých

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the forms and methods of adult education in company education regarding one selected organization. In the theoretical part, the bachelor thesis covers common forms and methods and its classification. It includes descriptions of selected methods which are most often applied in company education. The practical part deals with the research project that focuses on the preference of forms and methods of education in a selected organization. Based on the survey results a recommendation is formulated for the methodology and sales support department of the selected company.

Keywords: adult education, company education, forms of adult education, methods of adult education, terminology in adult education

Děkuji paní Mgr. Evě Šalenové za její odborné vedení, podporu, cenné rady, vstřícnost a připomínky, které byly pro zpracování mé bakalářské práce velkým přínosem.

Motto

„ Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

W.A.Ward

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH **12**
1.1 POJMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH 14
2 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH **17**
2.1 PŘÍMÁ FORMA VÝUKY 18
2.2 FORMA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 18
2.3 FORMA KOMBINOVANÉHO STUDIA 19
2.4 FORMA SEBEVZDĚLÁVÁNÍ 19
3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH **20**
3.1 KLASIFIKACE METOD VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH 21
3.1.1 Dle podoby pomoci směrem k účasti účastníka 21
3.1.2 Dle míry aktivity a samostatnosti 21
3.1.3 Podle místa, kde probíhá výuka 22
3.1.4 Dle jejich vztahu k praxi účastníků výuky 22
4 CHARAKTERISTIKA METOD VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH **24**
4.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝBĚR VHODNÉ METODY VZDĚLÁVÁNÍ 30
II PRAKTICKÁ ČÁST **33**
5 METODOLOGIE VÝZKUMU **34**
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM 34
5.2 VÝZKUMNÝ CÍL 34
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY 35
5.3.1 Tvorba hypotéz 36
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR 37
5.5 VOLBA TECHNIKY SBĚRU DAT 38
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT **39**
7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU **58**
ZÁVĚR **63**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **64**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **66**
SEZNAM OBRÁZKŮ **67**
SEZNAM GRAFŮ **68**
SEZNAM TABULEK **69**
SEZNAM PŘÍLOH **70**

ÚVOD

Každý člověk se v průběhu svého života setkává s problémy a požadavky na zvládání důležitých úkolů. Zvládnout tyto životní situace ovlivňuje kromě vrozených vlastností i nabyté vědomosti a dovednosti. Z toho důvodu není možné získávání vědomostí formou vzdělávání spojovat pouze s obdobím dětství a adolescence. Právě v dospělosti si již člověk uvědomuje to, zda je se svým životem spokojený a zda se opravdu ocitá na úrovni, na které si přeje být. Jsou na něj kladeny nároky, ať již ze strany zaměstnavatele, rodiny či společnosti, které si plně uvědomuje. Potřeba odstranit nedostatky a zvládat životní situace může být jednou z motivací dalšího vzdělávání.

V této bakalářské práci se zaměříme na oblast firemního vzdělávání, neboť požadavky na znalosti a dovednosti pracovníků stále narůstají. Je mnoho profesí, kde bylo dříve možné zastávat danou pozici absolvováním středoškolského vzdělání. Nyní se běžně můžeme setkat s tím, že zájemce o tuto práci, musí mít vysokoškolské vzdělání a mít nějakou praxi. Dosažený stupeň vzdělání však není jediným podstatným kritériem pro získání zvoleného zaměstnání. Nároky jsou kladeny na úroveň znalostí, dovedností, všeobecný rozhled, postoje a názory k daným situacím a též ochotu sebevzdělávat se. Cílem není sehnat co nejlevnější pracovní sílu, nýbrž kvalifikované pracovníky. Narůstají organizace, které mají zájem o lidi, kteří se chtějí dále rozvíjet, přichází s novými nápady a přemýšlí nad lepšími postupy a metodami práce. Jen tak mohou pružně reagovat na hrozby, které ovlivňují prosperitu firmy. Velká konkurence, moderní technologie, nebo odchod kvalifikovaných zaměstnanců, nutí většinu firem zabývat se intenzivněji otázkou firemního vzdělávání.

V rámci problematiky vzdělávání dospělých jsem zvolila oblast zahrnující metody a formy firemního vzdělávání. Tato problematika mě osobně zajímá z hlediska mé praxe, vzdělavatele dospělých. Výběr správné metody a formy je jeden z nejdůležitějších prvků při plánování vzdělávacího projektu. S tím souvisí i finanční zatížení zaměstnavatelů, a proto je pro ně důležitá efektivita vzdělávání. Efektivitu vzdělávací akce nám ukazuje i to, zda jsou účastníci schopni co nejlépe získané znalosti a dovednosti v praxi využít. Pro rozvoj konkrétních kompetencí zaměstnanců je naprosto klíčové, jaké volí daný lektor formy a metody vzdělávání, neboť každá má svá specifika. Při výběru je potřeba brát ohled na několik důležitých faktorů. První z nich je cílová skupina zaměstnanců. Je rozdíl vzdělávat nové zaměstnance nebo ty, kteří již pracují v organizaci více let. Výběr vhodné formy a metody též souvisí s tím, které kompetence potřebujeme u daného zaměstnance

rozvíjet. Zda je potřeba doplnit znalosti, zdokonalit dovednosti nebo je nutná změna stávajícího postoje.

První část teoretické části je zaměřena na firemní vzdělávání, způsoby, jakým lze k firemnímu vzdělávání přistupovat a vyjasnění základních pojmů. V druhé části jsou podrobně rozebrány specifika jednotlivých forem a metod vzdělávání dospělých. Praktická část se věnuje výzkumnému problému, který je zaměřen na preferenci forem a metod vzdělávání obchodníků ve vybrané společnosti. Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké formy a metody preferují zaměstnanci této firmy. Na základě tohoto výzkumu formulovat konkrétní doporučení pro oddělení metodiky a podpory prodeje. K výzkumnému šetření bylo využito kvantitativní strategie a jako výzkumná technika ke sběru dat byl zvolen dotazník.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Firemní vzdělávání je synonymem **podnikového vzdělávání**. Jedná se o aktivity, které zajišťuje firma. Cílem firemního vzdělávání je dle Průchy a Vetešky (2012, s. 92) rozvoj nebo změna kvalifikace zaměstnanců. Firemní vzdělávání zahrnuje vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, dále vzdělávání, které je stanoveno právními normami, vzdělávání spojené s rozšířením nebo změnou kvalifikace. Za cíl firemního vzdělávání Tureckiová (2004, s. 92) nepovažuje pouze osvojování nových znalostí a dovedností. Důležitější je dosáhnout změny v myšlení a chování zaměstnanců. Spojením ochoty a schopnosti získat nové znalosti či dovednosti a možnost uplatnit nové formy chování v pracovních činnostech, umožňuje rozvoj firmy a její konkurenceschopnost. Dle Bartoňkové (2010, s. 11) " je firemní vzdělávání hledání a následné odstraňování rozdílu mezi tím, co je, a tím, co je žádoucí." Tato definice působí výstižně a srozumitelně. Z toho nám vyplývá nutnost zjistit, jaký je současný stav a co je žádoucí, neboli požadovaný stav. Cíl firemního vzdělávání dle této definice můžeme chápat jako snahu o odstranění rozdílu mezi těmito dvěma stavy. Ne každá organizace přistupuje k firemnímu vzdělávání stejně. Záleží na typu organizace, jaké má strategické cíle, poslání, jaké je její postavení na trhu a taktéž na personálním obsazení řídících pracovníků.

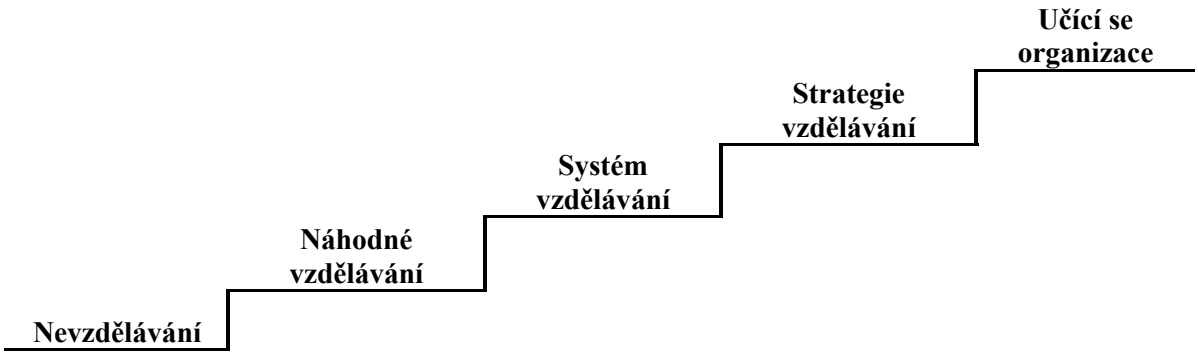
Tureckiová (2004, s. 89) rozlišuje následující **přístupy ke vzdělávání zaměstnanců**:

Organizování jednotlivých vzdělávacích akcí: umožňuje reagovat na momentální potřeby zaměstnanců i zaměstnavatele. Snaží se dosáhnout shody mezi současnou a požadovanou kvalifikací. Otázkou však je, do jaké míry mají skutečně vzdělávací a rozvojový efekt a to právě pro svou nesystematičnost.

Systematický přístup vzdělávání: tento přístup propojuje firemní a personální strategii se vzděláváním. Jedná se tedy o systematický proces, kde na základě získaných nových znalostí a dovedností dochází ke změnám v pracovním chování.

Koncepce učící se organizace: jedná se o komplexní model rozvoje lidí v organizacích. Firma se prostřednictvím učení svých členů stává způsobilou vytvářet a aplikovat dosažené znalosti a tím měnit své chování.

Výše uvedené přístupy ke vzdělávání zaměstnanců znázorňuje též Medlíková (2010, s. 35), která varianty vzdělávání ve firmách řadí od nevzdělávání až po nejvyšší model učící se organizace.



Obrázek 1 Podoby vzdělávání v organizacích (Medlíková, 2010, s. 35)

Nevzdělávání je již v dnešní době ve firemním prostředí spíše ojedinělé. Často je však důvodem i to, že v případě např. finančních problémů je právě oblast vzdělávání zaměstnanců jako první, kde nastávají rozpočtové škrty.

Náhodné vzdělávání se organizuje na základě momentálně vyskytlého problému, jako je stížnost klienta nebo špatné výsledky v marketingovém průzkumu. Toto řešení však bez systémového působení na zaměstnance nepřináší smysluplný efekt.

Systém vzdělávání vzniká za předpokladu, že zaměstnanci firmy na všech úrovních organizace, tudíž včetně managementu, mají potřebu profesnímu růstu dát určitý řád.

Strategie vzdělávání vytváří firma, která přemýšlí o budoucnosti. Při plánování vzdělávání bere v úvahu jak potřeby zaměstnanců, tak potřeby trhu.

Učící se organizace popisuje Dvořáková a kol. (2007, s. 313) jako místo, kde jsou podporovány nové způsoby myšlení, zaměstnanci sdílejí představu učení jako součást práce a neustále se učí, jak se společně učit.

Požadavky na znalosti a dovednosti člověka se neustále mění. Každý z nás, aby mohl fungovat jako pracovní síla uplatnitelná na trhu práce, musí své znalosti i dovednosti stále prohlubovat a rozšiřovat. Vzdělávání a formování pracovních schopností se v moderní společnosti stává celoživotním procesem. (Koubek, 2007, s. 252)

S tímto lze souhlasit, ale je potřeba též zmínit, že i snahou každého zaměstnavatele by mělo být, aby měl kompetentní zaměstnance, kteří splňují požadavky na pracovní předpoklady dané organizace.

1.1 Pojmy vzdělávání dospělých

V této části práci vymezíme některé základní pojmy, které nám lépe pomohou zařadit firemní vzdělávání do celkového systému vzdělávání člověka.

Vzdělávání dospělých popisuje Průcha a Veteška (2012, s. 275) jako proces, který zahrnuje vzdělávací aktivity, které jedinec absolvuje v rámci formálního a neformálního vzdělávání. V případě formálního vzdělávání se jedná o dosažení určitého stupně ve školském systému v rámci počátečního vzdělávání. V oblasti neformálního vzdělávání existuje velké spektrum vzdělávacích aktivit. Vzdělávání dospělých spolu se vzděláváním dětí a mládeže tvoří součást celoživotního učení.

„Celoživotní učení chápeme jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení, ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně, jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a které umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života.“ (Palán, 2002, s. 22)

Celoživotní učení člení Veteška (2010, s. 17 – 18) do dvou základních etap, a to na etapu počátečního vzdělávání a dalšího vzdělávání. **Počátečním vzděláváním** označuje vzdělávání probíhající v mladém věku, které je ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky. V tento okamžik jedinec buď vstupuje na trh práce, nebo se naopak stane ekonomicky neaktivním. Taktéž podle Vetešky (2016, s. 107) po počátečním vzdělávání navazuje **další vzdělávání,** které následuje po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně a po vstupu jedince na trh práce. Další vzdělávání členíme na **profesní vzdělávání**, zájmové vzdělávání a občanské vzdělávání. Celoživotní učení zahrnuje formální, neformální a informální učení, které Veteška a kol., (2011, s. 51) popisují jako vzájemně se prolínající v průběhu celého života. **Formální vzdělávání** zahrnuje základní, střední a vysokoškolský stupeň školského vzdělávání. Jeho funkce a cíle jsou vymezeny legislativou a účastníci obdrží doklad o jeho absolvování v podobě vysvědčení, diplomu nebo certifikátu. Opakem je **neformální vzdělávání,** které je realizováno mimo školské zařízení formou různých seminářů, kurzů či přednášek. |

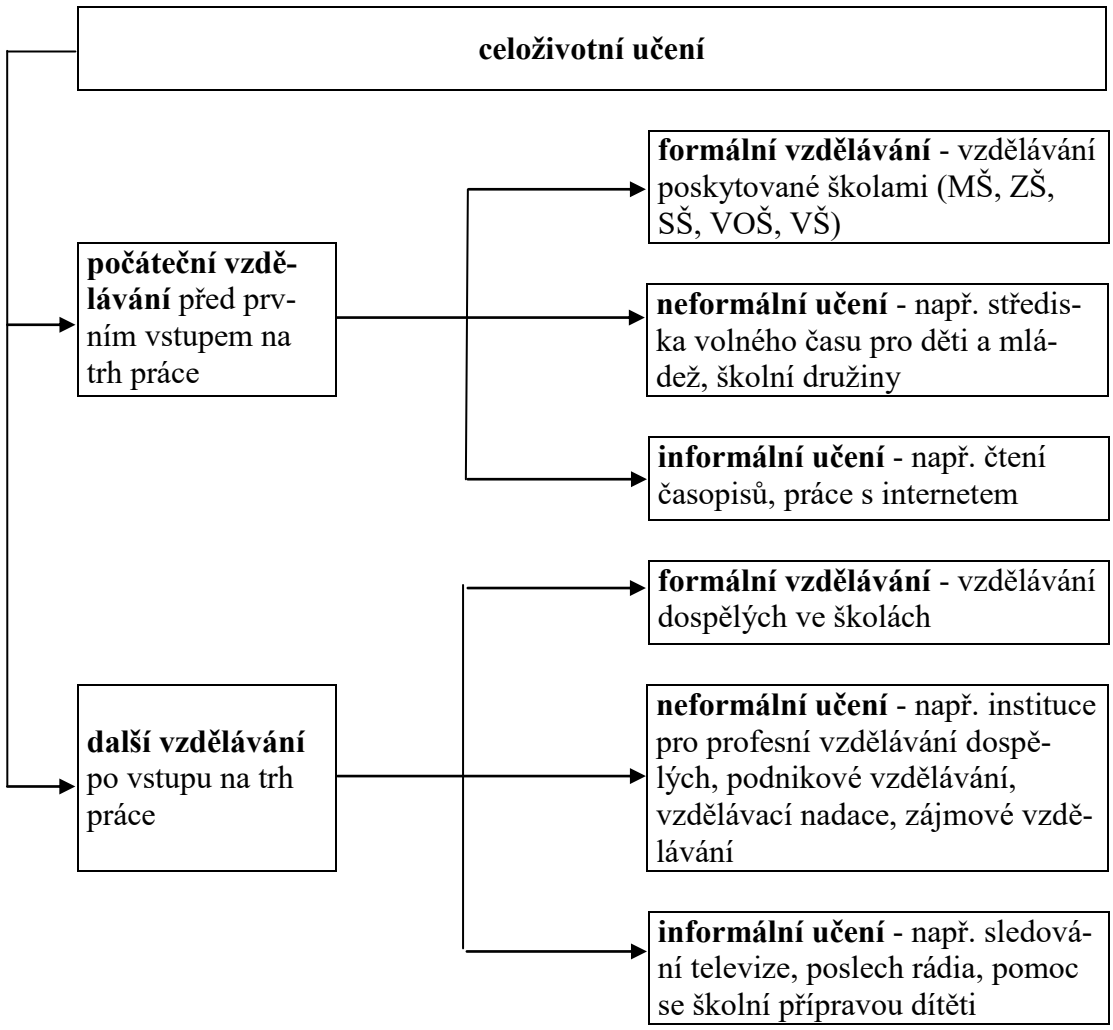
Organizátory jsou zpravidla zaměstnavatelé, vzdělávací instituce, neziskové organice i klasické školy. Můžeme zde zařadit např. jazykové kurzy, počítačové kurzy, povinná školení zaměstnanců i kurzy autoškol. Poslední součástí celoživotní učení je **informální učení**, které je zpravidla neorganizované a nesystematické. Rozumíme tím proces získávání znalostí a dovedností, ovlivňování postojů a rozvoj kompetencí z běžných životních situací.

Profesní vzdělávání dle Průchy a Vetešky (2012, s. 208 – 209) je součástí dalšího vzdělávání. Zahrnuje jak vzdělávání a přípravu v rámci počátečního formálního vzdělávání, tak veškeré vzdělávání, které je spojené s přípravou na výkon budoucího povolání.

Další profesní vzdělávání je součástí profesního vzdělávání. Zahrnuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, které následuje po ukončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci počátečního, formálního vzdělávání. Cílem je získat znalosti, dovednosti a očekávané chování nutné k uplatnění se na trhu práce. (Průcha a Veteška, 2012, s. 65)

Účastníka vzdělávání si vymezíme pro účely této práce. Vzhledem k tomu, že neexistuje pouze jedno vymezení pojmu, který označuje dospělého jedince, který se učí a vzdělává, budeme v této práci uplatňovat pojem účastník. Taktéž Hladílek (2009. s. 148) používá tento pojem a doplňuje, že účastníkem je každý člověk, který je vzdělávaný, školený, instruovaný či sebevzdělávající se.

Etapy celoživotního učení nám zobrazuje následující obrázek, který nám umožňuje začlenit podnikové vzdělávání do tohoto procesu.



Obrázek 2 Etapy celoživotního učení Vychová (2008, cit. dle Mužík, 2012, s. 28)

2 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Pro didaktické formy neexistuje jedna obecná definice a její členění. Autoři v odborné literatuře člení formy vzdělávání dospělých dle různých kritérií. Forma vzdělávání je jeden z didaktických prvků, který musí vzdělavatel vhodně vybrat již v rámci přípravy vzdělávacího procesu. „**Forma vzdělávání** je vnější organizací vyučovacího procesu. Je stavbou vyučovacího procesu. Realizuje se různými metodami s použitím různých prostředků. Formy mohou být různé. Např. individuální nebo hromadné.“ (Palán, 2003, s. 130)

Dle Mužíka (2005, s. 83) **formou vzdělávání** rozumíme organizační rámec didaktického procesu, tzn. vyučování a učení. Cílem vzdělávacího procesu je, aby se účastníci naučili co nejvíce ve stanoveném čase. Správný výběr formy je jedním ze základních kroků, který nám umožňuje tento cíl naplnit. (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 93)

Autoři se shodují, že v rámci jedné vybrané formy vzdělávání mohou být uplatňovány různé vzdělávací metody a naopak jejich kombinace je velmi vhodná.

Členění didaktických forem

Formy vzdělávání můžeme členit z několika hledisek. Palán a Langer (2008, s. 150 - 154) člení formy **podle délky trvání,** kde rozlišujeme, zda se jedná o aktivity krátkodobé nebo dlouhodobé, jednorázové či se v pravidelných intervalech opakují. **Podle prostředí výuky,** zda se účastníci vzdělávají na pracovišti nebo mimo pracoviště, v přírodě, v místnosti, laboratoři nebo doma. **Podle organizačního uspořádání,** kde je základním hlediskem interakce vzdělavatel-vzdělávaný a dochází k přímému kontaktu účastníků s lektorem. Zatímco Šerák a Dvořáková (2009, s. 93) spatřují nejdůležitějším **počet zúčastněných osob** a z tohoto hlediska dělí formy na hromadné, skupinové a individuální. Podobné hledisko zmiňuje Mužík (2004, s. 56 - 58), který člení formy z hlediska **interakce mezi vyučujícím a účastníky.** Rozlišuje: **přímou výuku, distanční vzdělávání, kombinovanou výuku, terénní vzdělávání a sebevzdělávání**.

V této práci si blíže vymezíme právě toto členění forem, neboť i v praxi ve firemním vzdělávání je důležitým prvkem fyzická účast zaměstnanců. Pokud v rámci vzdělávací akce je zvolena přímá výuka, organizace často musí zajistit za své zaměstnance účastnící se vzdělávání adekvátní náhradu.

2.1 Přímá forma výuky

Zásadním prvkem této formy výuky je fyzická přítomnost lektora a účastníků ve výuce. Mužík (2005, s. 85) považuje tuto formu za klasický způsob výuky, kdy jak lektor, tak účastníci musí počítat s tím, že se uvolní ze svých denních povinností a setkají se v učebně. Přímá výuka se též vyznačuje několika důležitými faktory. Vztah lektor – účastník je postaven na partnerství, respektu vůči lektorovi i účastníkům. Nároky jsou kladeny na osobnost lektora, který si musí vybudovat autoritu. O přímé výuce hovoří autoři v souvislosti s tradiční školskou výukou i v oblasti podnikového vzdělávání.

2.2 Forma distančního vzdělávání

V případě distančního vzdělávání shledává Mužík (2004, s. 57) rozdíl od přímé formy zásadním prvkem rozdělení lektora a účastníků. Tímto je myšleno rozdělení jak prostorové, tak časové. Komunikace mezi lektorem a účastníky probíhá prostřednictvím studijních materiálů, řešení zkušebních úloh. V tomto případě se jedná o **korespondenční vzdělávání,** které probíhá převážně přes poštu. Další v dnešní době velmi rozšířenou formou distančního vzdělávání je **e-learning**. V tomto případě probíhá komunikace přes internet a jako prostředek slouží mediální nosiče. E-learning se stal nezbytným nástrojem distančního vzdělávání, který považuje Hladílek (2009, s. 160) jako moderní formu vzdělávání s podporou počítačových technologií. Uplatnění distančního vzdělávání v ČR je převážně v rámci tradičních vzdělávacích institucí. Lektor se snaží aktivizovat účastníky, motivovat je a organizovat průběh jejich vzdělávání. Předpokladem je orientace v metodice distanční formy vzdělávání a především počítačová gramotnost. Vzdělávací proces by však nebyl kompletní bez poskytnutí zpětné vazby. Tu je možné provést formou osobní konzultace, přes telefon, internet,chat nebo videokonferenci. Právě vnitřní motivaci spatřuje taktéž Hladílek (2009, s. 164) jako nezbytnou pro úspěšné distanční vzdělávání.

Výhodou distančního vzdělávání je časová flexibilita. Účastník si výuku přizpůsobuje sám, dle svých pracovních povinností a časových možností. Nevýhodou této formy může být právě nutná účastníkova disciplína, kdy se musí spolehnout sám na sebe a na dostupné studijní materiály. Jiné nároky jsou kladeny i na lektora distančního vzdělávání. Ten musí počítat s tím, že účastníci jsou odkázáni na korespondenci od něj. Musí tomu přizpůsobit správnou komunikaci a zpětnou vazbu.

2.3 Forma kombinovaného studia

Účelem vzniku kombinovaného studia bylo dle Mužíka (2004, s. 57) modernizovat výuku převedením její části do individuálního studia a samostudia řízené lektorem. Vzdělávací praxe kombinovaného studia má různé podoby. Příkladem může být vstupní seminář, který bývá organizován za účelem seznámení účastníků kurzu s tématem, obsahem a celým průběhem kurzu. Dále zmiňuje individuálně řízené studium, které může mít podobu distančního vzdělávání v korespondenční či e-learningové formě. Tréninkové kurzy mají naopak podobu přímé interakce s lektorem a navazují na problematiku, kterou si účastníci osvojili v individuálním studiu. V kombinované výuce se můžeme setkat i se závěrečným seminářem, který obsahuje ověřování účastníků formou obhajoby písemných prací, testem nebo závěrečnou zkouškou.

Kombinovaná výuka spojuje prezenční i distanční výuku, tzn., že účastník část věnuje samostudiu, např. formou e-learningu a dochází na konzultace s lektorem. Je vhodná pro lidi, kteří chtějí pracovat a zároveň studovat, neboť nabízí větší časovou volnost. Fyzická účast na přednáškách či konzultacích nebývá povinná.

2.4 Forma sebevzdělávání

Dle Mužíka (2004, s. 58) sebevzdělávání chápeme jako formu, kdy lektor a účastník je jedna osoba. Velmi důležitou roli zde hraje e-learning. Pomocí internetu je možné se učit, trénovat a testovat vědomosti, znalosti, případně postoje a motivace k dané problematice. Taktéž Mužík (2005, s. 85) považuje za důležité při tvorbě vzdělávacího procesu nalézt předem odpovědi na důležité otázky. Proč se vzdělávat, co má být obsahem, kdy a kde vzdělávání proběhne, jakou formu či metodu zvolíme. Z tohoto pohledu je sebevzdělávání specifické. Průcha a Veteška (2012, s. 228) uvádí, že se jedná o formu, kde si vše stanovuje jedinec sám. Určí si cíl, vybírá učivo, volí metody a prostředky. Vzhledem k tomu, že si jedinec celý vzdělávací proces sám řídí a kontroluje, je zde velmi důležitá motivace. Specifické je též stanovení si vlastního cíle, organizace a následná kontrola jeho plnění.

Výběr správné formy vzdělávání zásadně ovlivňuje splnění vzdělávacího cíle. Znalost výhod a nevýhod jednotlivých forem je nezbyté při tvorbě vzdělávacího programu. V rámci plánování vzdělávacího procesu však není podstatná pouze forma, ale taktéž výběr vhodných vzdělávacích metod.

3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Stejně jako u forem vzdělávání dospělých nenalezneme v literatuře jednotnou definici metody vzdělávání. Podle Mužíka (2005, s. 115) „ je možno konstatovat, že **didaktická metoda** je spojená s naplňováním stanovených vzdělávacích cílů, s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a realizuje se v rámci dané vzdělávací formy a za určitých výukových situací a podmínek.“ Palán a Langer (2008, s. 154) „ve vzdělávání dospělých **metodu definují** jako způsob záměrného uspořádání činností a opatření pro realizaci vzdělávacího procesu a jeho účinnosti tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle.“ Nejčastěji najdeme v literatuře informaci, že se jedná o **konkrétní a cílevědomý postup** k dosažení konkrétního cíle. Kromě Palána a Langera to samé uvádí např. Barták (2015, s. 45) nebo Šerák a Dvořáková. (2009, s. 93)

Můžeme se setkat s názorem, že výběr správné metody rozhoduje o úspěšnosti vzdělávacího procesu. S tím však úplně nesouhlasí Palán a Langer (2008, s. 154), kteří vidí metodu spíše jako třešničku na dortu. Naopak dle jejich úsudku velký význam hraje volba formy vzdělávání, osobnost vzdělavatele, ale též i prostředí, kde výuka probíhá. Autoři se však shodují, že neexistuje jediná správná metoda. Naopak vhodná je kombinace různých metod. Velmi praktický pohled můžeme vidět u Mužíka (2005, s. 115), který uvádí, že každá metoda má své výhody či nevýhody a důraz klade právě na to, co potřebujeme u konkrétních účastníků rozvíjet. Zda se jedná spíše o vědomosti, dovednosti nebo usilujeme o změnu postoje. Právě správnou kombinací metod je možné částečně potlačit nevýhody a naopak využít výhody jednotlivých metod.

Některé metody jsou považovány jako **klasické,** využívané hojně ve školství. Oproti tomu se rozvíjí metody, které považujeme za **moderní.** Mužík (2011, s. 93) užívá pojmy **tradiční výuka** a do protikladu staví **aktivizují metody**. Pojmy **výkladové metody** a **interaktivní metody** používá Tureckiová (2004, s. 103), která spatřuje interaktivní metody jako nejčastěji využívané v podnikovém vzdělávání.

Shodu nalezneme však v principu rozdělení, kde proti sobě stojí metody, kde aktivita je převážně na straně lektora a metody, které vyžadují již větší míru zapojení účastníků. Co je důležité zdůraznit, je neustálý rozvoj metod vzdělávání dospělých a to zejména v profesním vzdělávání dospělých. V následující kapitole se budeme věnovat klasifikaci didaktických metod.

3.1 Klasifikace metod vzdělávání dospělých

Klasifikace metod vzdělávání není úplně jednoznačná. V literatuře najdeme více teoretiků, kteří se tímto zabývají, a to s různými pohledy a přístupy. V této části práce si uvedeme ty, které svým přístupem mohou být využity v rámci podnikového vzdělávání.

3.1.1 Dle podoby pomoci směrem k účasti účastníka

Mužík (2004, s. 70 - 71) klasifikuje metody z několika hledisek. Jedním z nich je členění podle podoby podpory, kterou vyvíjí lektor směrem k učení účastníka:

- **Metody transferu** považuje autor za ty, kde pomoc účastníkovi je vedena „shora". Lektor touto metodou předává účastníkům vzdělávání teoretické poznatky, dovednosti či zkušenosti. Příkladem metod transferu jsou přednáška, seminář, konzultace, dialogické nebo problémové metody.
- **Metody facilitace** označuje autor jako metody vedené „zdola", kdy se snaží lektor spíše podpořit učební proces účastníků. Mezi tyto metody patří workshop, koučink nebo instruktáž.

3.1.2 Dle míry aktivity a samostatnosti

Dle míry aktivity a samostatnosti člení metody vzdělávání Prusáková (2000, s. 73-83) do následujících tří kategorií:

- **Výkladově ilustrativní** jsou metody, kde aktivita je převážně na straně lektora, který musí předat větší množství informací většímu počtu účastníků. Mezi tento typ metod můžeme zařadit např. přednášku nebo přednášku s diskuzí.
- **Dialogické** metody již vyžadují větší míru zapojení účastníků. Tzn., že aktivita spočívá jak na lektorovi, tak na účastnících. Těmito metodami lze již analyzovat a řešit problémy. Nejužívanější dialogické formy jsou rozhovor a diskuze.
- **Problémové metody** zahrnují brainstorming, případové studie nebo hraní rolí. Jedná se o interaktivní metody, které vyžadují velké zapojení účastníků. Ti mohou být rozděleni do skupin, týmů a řešit společně zadaný problém. Příprava těchto metod vyžaduje náročnější přípravu. Pro rozpracování odborného problému či situace je vhodná spolupráce lektora s dalšími odborníky. Připravená problémová situace by měla být blízká praxi účastníků, měla by mít více možných alternativ řešení a měla by být zvládnutelná ve vymezeném čase, který má lektor k dispozici.

3.1.3 Podle místa, kde probíhá výuka

Zda výuka probíhá na pracovišti, či mimo pracoviště je jedním z rozšířených členění metod podle Koubka (2001, s. 250):

- **Metody používané ke vzdělávání na pracovišti při výkonu práce „On the job."** Tyto metody jsou využívány přímo na pracovišti a v rámci běžných pracovních povinností konkrétního jedince. Řadíme sem instruktáž při výkonu práce, koučink, mentoring, counselling, asistování, pověření úkolem, rotace práce, pracovní porady.
- **Metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště „off the job".** Následující metody již není možné aplikovat v rámci plnění běžných pracovních úkolů. Jedná se o přednášku, přednášku spojenou s diskuzí, demonstrování, případové studie, workshop, brainstorming, simulace, hraní rolí, assessment centre, outdoor training a vzdělávání pomocí počítačů.

3.1.4 Dle jejich vztahu k praxi účastníků výuky

Pravděpodobně nejčastějším členěním didaktickým metod je Mužíkovo (2004, s. 69 – 70) rozdělení dle vztahu k praxi účastníků výuky:

- **Teoretickými metodami** jsou nazývány ty, které jsou postavené pouze nebo především z monologického projevu lektora. Aktivita účastníků je zde striktně řízena a velmi omezena a bývá převážně dialogického typu. Jsou vhodné pro předání velkého množství informací. Především v případě, že je potřeba doplnit nové vědomosti. V praxi taktéž vybíráme tyto metody, pokud máme větší skupinu účastníků. Mezi teoretické metody patří přednáška, přednáška s diskuzí nebo cvičení.
- **Teoreticko-praktické** metody se nejen zaměřují na získávání nových poznatků, ale zároveň na analýzu konkrétních problémů, které jsou přípravou pro praxi účastníků. Simulací praktických podmínek se snaží co nejvíce přiblížit výuku konkrétní praxi. Cílem těchto metod je výcvik mentálních dovedností, především dovednost analyzovat problémy, sbírat a hodnotit informace, formulovat rozhodnutí a navrhnout nový postup. Ovlivňování postojů k práci, k lidem a způsob správné komunikace je taktéž jedním z cílů teoreticko-praktických metod. Můžeme zde zařadit diskusní metody nebo problémové metody.

- **Praktické** metody slouží již k praktickému zaučení, zácviku a získané dovednosti, postoje či informace jsou cílené na využití v praxi. Zdokonalují pracovní schopnosti, které jsou nutné pro vykonávání dané pracovní činnosti včetně motivace k požadovanému pracovnímu výkonu. Příkladem praktických metod je koučink, instruktáž nebo exkurze.

Tento pohled na jednotlivé metody z hlediska praxe účastníků vidíme jako velmi důležitý. Každý člověk, který se vzdělává, srovnává informace s vlastní realitou. Porovnává vlastní zkušenosti z praxe a vyhodnocuje souvislosti a reálnost s obsahem vzdělávací akce. Dle Bartáka (2015, s. 30) „ čím jasnější, zřetelnější je vazba probírané teorie na účastníkovu praxi, tím cílevědoměji, uvědoměleji, motivovaněji a aktivněji se účastník k učení staví a tím lepších výsledků může dosáhnout“.

4 CHARAKTERISTIKA METOD VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V literatuře najdeme lehce odlišné označení některých metod. V naší práci se budeme držet terminologie dle Mužíka (2005, s. 118), který následující vybrané metody považuje za nejčastěji využívané v podnikovém vzdělávání.

PŘEDNÁŠKA patří spíše mezi klasické metody. Dle Mužíka (2004, s. 72) se jedná o systematický a souvislý výklad teoretických poznatků. V andragogice jsou často diskutovány její výhody a nevýhody. Pro zprostředkování velkého množství informací velkému počtu posluchačů je však tato metoda nenahraditelná. Kvalita přednášky je maximálně závislá na schopnostech lektora. Prusáková (2000, s. 77) vysvětluje, že součástí přednášky jsou též otázky. Jejich prostřednictvím je možné oživit delší výklad lektora a zároveň lektor dostává zpětnou vazbu. Mezi výhody Koubek (2007, s. 270) řadí možnost v krátkém času předat dostatek informací a též je velmi nenáročná na prostorové podmínky a nutné vybavení. Jako zásadní nevýhodu přednášky vidí jednostranný tok informací a pasivitu na straně účastníků. S tím je spojena absence zpětné vazby mezi lektorem a účastníky.

SEMINÁŘ je obdobou přednášky. Zásadní rozdíl spatřuje Palán (2008, s. 155) ve větším zapojení účastníků do výuky. Toto zapojení může být formou začleněním řízené diskuze do přednášky, přípravou a prezentací referátů uchazečů. Hlavní téma je zásadní prvek, na kterém je celý seminář postaven. Koubek (2007, s. 270) nazývá seminář též **přednáškou spojenou s diskuzí**. Jedná se o metodu, která je zaměřená na zprostředkování teoretických znalostí. Jako výhodu považuje zapojení účastníků do diskuze. Ti mohou přijít s novými nápady a jsou více aktivní. Větší nároky na přípravu a následnou realizaci považuje za nevýhodu semináře. Podle Langera (2016, s. 159) je nevýhodou kromě důkladnější přípravy lektora taktéž příprava účastníků vzdělávání. „Pokud zvolíte jako metodu seminář, vždy pochybujte o tom, že budou všichni účastníci dokonale připraveni. Buďte tedy naopak připraveni vy.“ (Langer, 2016, s. 159)

DIALOGICKÉ METODY nazývány též jako diskusní, jsou souborem metod, které se snaží rozvíjet myšlenky účastníků a schopnost vyjádřit své názory a postoje ve skupině. Mezi dialogické metody řadíme např. řízenou a panelovou diskuzi. Během **řízené diskuze** je probíráno předem stanovené téma, na které se měli účastníci předem připravit. Následně probíhá diskuze řízená lektorem, což klade velké nároky na schopnosti reagovat lektora. **Panelovou diskuzi** popisuje Palán a Langer (2008, s. 156) jako dialogickou metodu, kde je

skupina účastníků složena z odborníků, kteří diskutují na dané téma. Každý z odborníků se k danému tématu postupně vyjádří a cílem je spíše vyměnit si názory a rozšířit pohled na danou problematiku. Mezi hlavní výhody diskusních metod řadí Langer (2016, s. 161) rozvoj komunikačních dovedností, schopnost argumentace, kreativní myšlení, spolupráce s ostatními a možnost zapojení se účastníků do výuky. Nevýhodou může být omezený časový prostor a též nutná příprava lektora i účastníků vzdělávání.

PROBLÉMOVÉ METODY popisuje Mužík (2005, s. 171) jako soubor metod, kde základem je reálný problém vycházející z praxe z účastníků. Tento problém je zpracován do různých podob. Velmi často se můžeme setkat s **případovou studií**, kterých v odborné literatuře můžeme najít až okolo 20 typů. Skupina účastníků se snaží na základě popsaného problému, doplněného o konkrétní otázky, navrhnout optimální řešení. K tomuto řešení kromě nabytých vědomostí z výuky, potřebují využít své dosavadní zkušenosti z praxe. Langer (2016, s. 171 – 172) zmiňuje kromě možnosti využít již existující případové studie, vytvořit si svou vlastní. Přestože role lektora je především případovou studii uvést, moderovat a poskytnout zpětnou vazbu, příprava je velmi důležitá. Lektor se musí rozhodnout, zda účastníci budou znát případovou studii předem nebo ji předá až na místě vzdělávací akce. Koubek (2007, s. 270) spatřuje výhodu této metody především v rozvoji analytického myšlení a na základě toho schopnosti najít vhodné řešení. Nevýhodou může být náročnější příprava. Dalším druhem problémových metod jsou tzv. **inscenační metody** neboli **hraní rolí.** Šerák a Dvořáková (2009, s. 98) popisují tuto metodu vycházející z konkrétní problémové situace. Účastníkům jsou rozděleny role, prostřednictvím kterých formou improvizovaného chování řeší tuto situaci a hledají různé řešení problému. Langer (2016, s. 180) uvádí, že jejich cílem je též posilovat dobré a očekávané vzorce chování a snaha potlačit ty nevhodné. Přínos tedy neshledává pouze v návrhu konkrétního řešení, ale také v rozvoji mezilidských vztahů a schopnosti uvědomit si své vlastní chyby a nedostatky. Poslední skupinu problémových metod zmiňuje Mužík (2005, s. 125) **manažerské hry**, v rámci kterých je již řešen problém na komplexnější úrovni. „Principem těchto her je simulace a díky ní nácvik strategických manažerských rolí a procesů, především plánování, organizování, vedení či kontrolování. Důraz je kladen na proces manažerského rozhodování.“ (Langer, 2016, s. 182)

Co se týče uplatnitelnosti problémových metod v praxi, dle Mužíka (2005, s. 128) se jedná o metody, které již nejsou v podnikovém vzdělávání úplně dostačující. Je to dáno tím, že problémové metody jsou orientovány na nácvik řešení kdysi skutečných problémů.

V současné chvíli je však preferována výuka na základě konkrétních a reálných problémů účastníků vzdělávání. Častěji jsou tedy zařazovány do vzdělávání metody workshopu nebo Open Space Technology, které si popíšeme níže.

KONZULTACI chápe Mužík (2005, s. 128) jako radu, vysvětlení či probrání nepochopené látky mezi lektorem a účastníkem. V podnikové praxi se však setkáme s konzultací jako metodou výuky, ale slouží též k personálnímu rozvoji. Jedná se o běžnou součást výuky v rámci adaptačního zaškolení i rozvojového vzdělávání. Měla by být součástí manažerských dovedností.

EXKURZI charakterizuje Langer (2016, s. 184) „jako dočasné přenesení vzdělávacích aktivit do prostředí praxe. Slouží jako doplněk jiných metod vzdělávání a jejím účelem je praktické a názorné vysvětlení probíraného tématu včetně konkrétních praktických ukázek. Jedná se o vysoce efektivní metodu vzdělávání, a to právě jednoznačným propojením s praxí, možností seznámit se s reálným prostředím a klást odborné dotazy přímo na místě exkurze.“ Exkurze může mít dvojí zaměření. Šerák a Dvořáková (2009, s. 99) rozlišují exkurzi poznávací, kde je možné prakticky vyzkoušet to, co jsme se již teoreticky dozvěděli. Nebo naopak praktická, kterou si již účastníci ověřují dosavadní poznatky z praxe. Tak jako u jiných a převážně prakticky zaměřených metod je nutná předchozí příprava.

OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ řadí Mužík (2005, s. 133) jako jeden z mála autorů mezi didaktické metody. Cílem je zpětná vazba o výsledku vzdělávacího procesu. Může se jednat o zápočty, zkoušky a obhajoby závěrečných prací. Důležitá je objektivita a z tohoto důvodu se do hodnocení znalostí a dovedností zařazují často testy. Zápočet, zkouška i obhajoba závěrečných prací mají své výhody v konkrétním zařazení. Je důležité však zmínit, že právě závěrečné práce jsou nejobtížnější technikou zpětné vazby. Z praktického hlediska může však prokázat nehmotné i hmotné přínosy.

INSTRUKTÁŽ můžeme dle Langera (2016, s. 186) považovat za nejznámější a nejčastěji využívanou metodu zacvičení nebo zaškolení nově příchozího zaměstnance. Nový pracovník pozoruje a napodobuje zkušeného pracovníka a snaží si osvojit požadovaný pracovní postup k výkonu jeho nové profese. Mužík (2005, s. 136 – 138) zmiňuje metodu instruktáže v podnikovém vzdělávání jako důležitou metodu zaškolení či zácviku pracovníků dělnictví a provozně obchodních profesí. Shledává však úspěšnost této metody

závislou na odborné úrovni a zručnosti instruktora. Ten by měl mít osvojenou metodu instruktáže.

KOUČINK je řazen mezi metody praktické a využívané ke vzdělávání na pracovišti. Podle Šeráka a Dvořákové (2009, s. 95) se koučink používá k rozvoji individuálních způsobilostí jedince, postojů a celkovému rozvoji jedince přiděleným koučem. Kouč vede lidi k vlastním návrhům řešení, pomáhá a navádí, co by mohl koučovaný udělat ke zvýšení kvality své práce. Koubek (2007, s. 267) spatřuje výhodu v oboustranné spolupráci vzdělávaného a vzdělavatele, což bývá v praxi často přímý nadřízený. Výhodou této metody je soustavné informování o hodnocení své práce, zlepšování vzájemné komunikace a vymezuje prostor pro stanovení pracovních cílů. Nevýhodou může být prostředí a tlak pracovních úkolů, neboť probíhá zpravidla na pracovišti při výkonu svého povolání.

WORKSHOP je řazen dle Koubka (2001, s. 255) mezi metody používané mimo pracoviště a je obdobou případových studií. Problémy, které jsou v rámci workshopu probírány, se řeší týmově a komplexněji. Tato metoda podporuje týmovou práci, která je v pracovních mezilidských vztazích důležitá a umožňuje účastníkům získat jiný pohled na daný problém. Nevýhodou, stejně jako u případových studií, může být časová náročnost na přípravu. Medlíková (2010, s. 48) upozorňuje na skutečnost, že v dnešní době se v praxi tímto pojmem označuje spousta vzdělávacích akcí, které však nesplňují základní prvky workshopu. Workshop je dílna, interaktivní děj, kde skupina jednotlivců nebo i celé týmy se setkají k vyřešení předem daného cíle. Setkáme se zde i s pojmem moderátor. Neboť u workshopu se nejedná o klasickou lektorskou činnost, ale lektor vystupuje v roli moderátora workshopu. Výhodu spatřuje v aktivním zapojení účastníků do práce, ovlivnění dovedností a postojů a hlavně konkrétní výstup, který si lidé odnáší do své praxe. Nevýhoda workshopu se může projevit v případě osobních rozporů mezi účastníky, kdy moderátor musí umět zvládnout konfliktní situace. Kromě delší doby na přípravu bývá časově náročná i samotná realizace workshopu.

OPEN SPACE TECHNOLOGY popisují Šerák a Dvořáková (2009, s. 100) jako metodu založenou na diskusích ve skupinách, kde účastníci hovoří o tématech, které jsou pro ně aktuální a důležité. Po 1-2 dnech výstupem této metody je zpráva, obsahující veškeré nápady, důležité myšlenky a návrhy k probíranému tématu. Doporučení k této metodě uvádí Langer (2016, s. 169), který navrhuje metodu open space technology spojit s kávovou přestávkou. Podstatná by měla být příjemná atmosféra, kdy účastníci volně

prochází učebnou a diskutují. V podnikové praxi lze touto metodou nahradit i klasickou poradu.

STUDIJNĚ ŘEŠITELSKÁ ČINNOST je metoda, s jejíž charakteristikou se ve většině publikací nesetkáme. Mužík (2005, s. 146) spojuje tuto metodu s přípravou manažerů k řídící a poradenské činnosti. Metoda byla vyvinuta Vratislavem Šlajerem a uplatněna v rámci poradenské činnosti v jeho firmě Consus. Její první studijní část zahrnuje výuky pod vedením lektora, případně formu řízeného sebevzdělávání. Výstupem je zpracován konkrétní postup cílený na racionální hospodaření společnosti. Druhá řešitelská část představuje tvůrčí činnost účastníků, která vychází právě ze zpracovaného projektu. Tuto činnost vykonává buď ve spolupráci se svým poradcem, kolegou z podniku, nebo vybraný člověk ze vzdělávací instituce. Cílem této metody je propojit to, co se účastníci naučili ve výuce s řešitelskou činností v již konkrétních pracovních podmínkách. Tato metoda je využitelná v různých oblastech řízení podniku. Např. marketing, podniková strategie, logistika a další. Výstupem je požadovaná dovednost účastníka vykonávat standardní manažerské poradenské činnosti v podnikové praxi.

Přestože studijně řešitelskou činnost zařadil Mužík (2005, s. 118) mezi 14 nejčastěji využívaných metod ve firemním podnikání, její aplikace v praxi bude nejspíše omezená. Důvodem je nedostatek podrobných informací, které jsou součástí obchodního tajemství firmy Consus.

E-LEARNING prezentuje Amstrong (2015, s. 361) jako způsob podpory zaměstnanců, a to převážně v podobě studijních materiálů a odborného vedení prostřednictvím využití informačních a komunikačních technologií. Nejedená se tedy o samostatnou metodu vzdělávání, ale spíše ostatní metody založené na principu tváří v tvář pouze doplňuje. Mezi největší výhody e-lerningu patří možnost přizpůsobit vzdělávání individuálním potřebám jednotlivců, kteří si mohou samostatně intenzitu studia řídit. Naopak nutnost aktualizace e-learningových programů a chybějící motivace jedinců metodu e-learningu komplikují. Hladílek (2009, s. 169) spojuje e-learning s vyšší efektivností výuky a mezi výhody řadí aktuálnost informací, bezproblémový přístup k materiálům, různé možnosti testování dosažených znalostí, nižší náklady a možnost studia a dostupnost pro handicapované účastníky. Naopak nevýhodu e-learningu spatřuje v náročné přípravě kurzů, nutnosti potřebných zkušeností s ovládáním informačně komunikačních technologií a nevhodnost pro určité typy účastníků nebo typy kurzů. Naopak nutnost aktualizace e-learningových programů a chybějící motivace jedinců metodu e-learningu komplikují.

V této části si uvedeme další metody, které Mužík (2005, s. 160) prezentuje jako speciální didaktické postupy neboli **KREATIVNÍ TECHNIKY**

BRAINSTORMING je v doslovném překladu „bouří mozků“. Dle Mužíka (2005, s. 161) „se jedná o techniku skupinové práce, která má formou neomezované diskuze, s nápady plnými fantazie vyústit v kreativní myšlení.“ Aby tato metoda byla proveditelná, je nutné dodržet několik základních předpokladů. Především účast by měla být dobrovolná, nikoliv na základě nařízení nadřízeného. Je potřeba dodržet též menší okruh účastníků max. 10-12. Během brainstormingu je potřeba veškeré návrhy i ty neobvyklé zapisovat, nehodnotit a nekritizovat. Langer (2016, s. 176) mezi základní pravidla brainstormingu řadí zákaz kritiky, naprosté uvolnění fantazie, kvantita je důležitější než kvalita, rovnost účastníků a vzájemná inspirace. Předpokladem k úspěchu této metody je uvolněná atmosféra bez možnosti postihu. Jen tak lze dosáhnout cíle a získat maximum možných nápadů k řešení určitého problému, který se nedaří vyřešit v běžném pracovním procesu.

BRAINWRITING je velmi podobný předchozí metodě, má však písemnou podobu. Mužík (2005, s. 163) uvádí, že se tato metoda nazývá též metodou 6-3-5. Což znamená šest účastníků a tři různá řešení během pěti minut. Každý z šesti účastníků napíše tři možná řešení zadaného problému a po pěti minutách tento list předá sousedovi, který se s jeho myšlenkami seznámí a zapíše tři návrhy své. Nové nebo doplněné od svého předchůdce. Tak se postupuje, než každý list projde celým okruhem účastníků.

METODA CNB (Collective Notebook) neboli společný zápisník má dle Mužíka (2005, s. 164) určitou podobnost s předchozími metodami brainstormingu a brainwritingu, neboť propojuje spontánní hledání myšlenek s diskusí. Každý z účastníků napíše řešení k předem popsanému problému. Následně přednáší své nápady, přičemž každá myšlenka by měla padnout pouze jednou. Zároveň během vystoupení ostatních účastníků si zapisují další myšlenky a následuje diskuze. Je možné zvolit místo diskuze pouze písemnou variantu CNB, kde si každý účastník vede po dobu jednoho měsíce poznámkový list. Zde zapisuje k zadanému problému své myšlenky, nápady a náměty řešení. Po této lhůtě si každý účastník uspořádá nejdůležitější myšlenky a uvede návrhy dalšího postupu. V poslední fázi lektor shromáždí od všech účastníků jejich návrhy a nastává diskuze na semináři za přítomnosti všech účastníků.

METODA PRO-Kontra je založena na principu kritiky a popírání určitého stavu, aby se uvolnila cestka k jeho zlepšení. Existuje několik přístupů. Např. bilanční metodu využijeme k uvedení všech argumentů pro a proti. Můžeme zvolit formu shromažďování všech vlastních protiargumentů ke konkrétní myšlence se snahou je následně vyvrátit. Účelem však není konfrontace účastníků, ale z názorů „ pro“ a „ kontra“ najít lepší řešení. Kritiku zde musíme chápat jako konstruktivní způsob k nalezení vhodného řešení problému. (Mužík, 2005, s. 168)

Veškeré kreativní techniky vyžadují větší míru aktivity a zapojení do vzdělávání. Z toho důvodu je řadíme mezi praktické, interaktivní či moderní metody dle různých klasifikací autorů. Zda je kreativita ve výuce žádoucí, ovlivňuje několik faktorů, které by měl lektor zvážit při plánování vzdělávací akce. Praxe vzdělávání dospělých má velmi rychlý vývoj. Přibývají nové metody, inovují se současné a dle literatury, která je k dispozici, je zřejmé, že se autoři snaží tyto praktické poznatky pojmenovat. Tento stav se pak může odrážet právě v nejednotnosti autorů. Vezmeme-li v úvahu např. e-learning, můžeme diskutovat o tom, zda se jedná o formu nebo metodu. Některý z autorů ji zahrnuje mezi metody, někdo mezi formy a můžeme konstatovat, že obojí je správné. Dalším příkladem může být dělení forem vzdělávání dle Plamínka (2010, s. 40), který definuje šest základních forem vzdělávání. Jedná se o školení, trénink, konzultace, koučování a učení z výkonu učitele nebo vlastního. Příkladem je konzultace a koučování, které máme charakterizovány výše, jako nejčastěji užívané metody v prostředí firemního vzdělávání. Musíme tedy konstatovat, že některé formy a metody se prolínají a jde spíše o úhel pohledu na danou problematiku.

4.1 Faktory ovlivňující výběr vhodné metody vzdělávání

K tomu, aby byl schopen lektor vybrat správné metody vzdělávání, je nezbytná znalost jejich charakteristik a především orientace ve výhodách a nevýhodách jednotlivých metod. Jak jsme již zmiňovali, střídání několika metod v rámci jedné vzdělávací akce je naprosto běžné a žádoucí. Jejich výběr je ovlivněn několika kritérii, která musí lektor zvážit při plánování a volbě vzdělávacích metod.

Dle Bartoňkové (2010, s. 151) jsou důležité pro volbu metod následující faktory:

- Charakter učebních cílů
- Obsah výuky

- Charakter didaktické formy
- Cílová skupina účastníků vzdělávání
- Stupeň aktivizace účastníků
- Fáze učebního procesu
- Rytmus
- Rámcové podmínky
- Didaktická připravenost lektora

Cíle vzdělávání dospělých jsou základním prvkem didaktického procesu. Vypovídají o tom, čeho by mělo být v rámci vzdělávacích aktivit dosaženo. Jak uvádí Veteška (2016, s. 90), jedná se o celý soubor cílů, který je hierarchicky strukturovaný. Rozlišujeme hlavní a vedlejší cíle, krátkodobé a dlouhodobé, podle míry obecnosti, vnitřní a vnější cíle nebo dle obsahového zaměření vzdělávacího procesu. Zde rozlišujeme kognitivní (poznávací) cíle, afektivní (postojové, hodnotové) a psychomotorické.

Z předchozího dělení považujeme za velmi důležité pro plánování vhodné metody vzdělávání poslední dělení. Důležité je znát, zda potřebujeme rozvíjet znalosti či dovednosti, tzn., zda jsou určeny kognitivní cíle, nebo zda potřebujeme ovlivnit i postoj účastníků. Na základě toho volíme vhodnou metodu vzdělávání.

Obsah výuky řadí Dvořáková a Langer (2015b, cit. podle Langer, 2016, s. 150) mezi faktory, které ovlivňují volbu metod vzdělávání. Z hlediska obsahu dělí kurzy na měkké dovednosti a tvrdé dovednosti, na základě čehož lektor volí správnou metodu.

Bartoňková (2010, s. 151) považuje též jako zásadní znalost **cílové skupiny**. Především zda jsou účastníci připraveni k výuce ve skupinách nebo k využití participativních metod. Pro lepší představivost uvádí příklad Dvořáková a Langer (2015b, cit. podle Langer, 2016, s. 150), kteří poukazují na rozdíl, zda cílovou skupinou budou top manažeři, nezaměstnaní nebo tělesně postižení.

S volbou správné metody souvisí i další aspekty. Příkladem může být **prostředí výuky**, kde Dvořáková a Langer (2015b, cit. podle Langer, 2016, s. 150) zahrnují typ a velikost prostorů, jejich vybavení, akustika, teplota a osvětlení. Tento faktor je pro lektora velmi důležitý především pokud uvažuje o interaktivních metodách. V tomto případě je potřeba vzít v úvahu např. i **časové hledisko,** které je zpravidla pro přípravu vzdělávacích akcí s použitím interaktivních metod daleko náročnější.

Lektor, zejména jeho předchozí zkušenosti a znalosti, ovlivňují výběr správných metod vzdělávání. Neméně důležitá je i jeho osobnost. Můžeme naprosto souhlasit s názorem Bartoňkové (2010, s. 152), že lektor by měl vybírat pouze metody, které je schopen správně didakticky realizovat.

Všechny kritéria ovlivňující výběr správné metody by měly být zváženy již při plánování vzdělávacího programu, kterému předchází identifikace vzdělávacích potřeb. Přestože se v praxi setkáme s lektory, kteří umí výborně improvizovat, přikláníme se spíše k názoru, že základem pro naplnění vzdělávacího cíle je kvalitní příprava lektora. Teoretikové zabývající se tvorbou vzdělávacího procesu mají různá hlediska na klasifikace metod a forem vzdělávání. Ne vždy nalezneme shodu v zařazení, zda se jedná o formu či metodu vzdělávání. V charakteristice jednotlivých metod včetně popisu jejich výhod a nevýhod však nalezneme zpravidla shodu. Pohled účastníků na výhody a nevýhody je čistě praktickou záležitostí a vychází z jejich zkušeností. To, co považují teoretikové za výhodu, mohou účastníci považovat naopak za nevýhodu. Preferencí metod a forem vzdělávání pohledem účastníků vzdělávání se zabývá praktická část bakalářské práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část této práce se zabývá formami a metodami v prostředí firemního vzdělávání. V praktické části navazujeme na tuto problematiku a věnujeme se samotnému výzkumnému šetření. V následujících podkapitolách definujeme výzkumný problém, ze kterého vychází hlavní i dílčí výzkumné cíle. Na základě stanoveného výzkumného problému se přikláníme ke kvantitativní strategii výzkumu. Získaná data budou vyhodnoceny pomocí dvou různých metod. Nejprve si stanovíme nulové a alternativní hypotézy, které následně ověříme statistických testem významnosti chí-kvadrát. Ostatní otázky dotazníkového šetření budou vyhodnoceny popisnou formou a pomocí grafů vyjádříme názory respondentů na položené otázky, ke kterým vyvodíme závěry. Než přistoupíme k výzkumnému šetření, bylo nezbytné se obeznámit s literaturou týkající se kvantitavního výzkumu. V našem případě veškeré informace a postupy byly získány z publikací „Metody pedagogického průzkumu“ od Miroslava Chrásky a „Úvod do pedagogického výskumu“ od Petra Gavory.

5.1 Výzkumný problém

V předcházejících kapitolách v teoretické části této práce se zabýváme vybranými formami a metodami firemního vzdělávání. Kromě jejich klasifikace a charakteristiky se věnujeme výhodám a nevýhodám každé z nich. Vycházeli jsme z dostupné literatury, která se touto problematikou zabývá. Pohled účastníků vzdělávání na výhody a nevýhody jednotlivých metod se může lišit. Vychází z jejich dosavadních zkušeností se vzděláváním, souvisí s postoji a ne všem vyhovuje stejná míra zapojení do výuky. Na problematiku preferencí forem a metod vzdělávání se tímto výzkumným šetřením zaměříme. Za tímto účelem jsme si vybrali konkrétní společnost, kterou si blíže specifikujeme v kapitole popisující výzkumný soubor.

5.2 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem je zjistit preference metod a forem firemního vzdělávání zaměstnanců obchodní služby ve vybrané společnosti. V souvislosti s hlavním výzkumným cílem si stanovíme následující dílčí výzkumné cíle.

Dílčí výzkumné cíle:

- zjistit, kterou formu firemního vzdělávání preferují zaměstnanci z hlediska počtu zúčastněných osob,
- zjistit, které metody firemního vzdělávání jsou mezi zaměstnanci nejoblíbenější,
- zjistit, zda existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců,
- zjistit, zda existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru,
- zjistit zda a jaké metody mají zaměstnanci zájem zařadit do firemního vzdělávání a zda existují rozdíly v zájmu o nové metody v závislosti na délce pracovního poměru,
- zjistit, jaká je spokojenost s formou sebevzdělávání prostřednictvím interního nástroje Kosatka,

5.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní:

Které formy a metody firemního vzdělávání preferují zaměstnanci obchodní služby ve vybrané společnosti?

Dílčí výzkumné otázky:

- Kterou formu firemního vzdělávání preferují zaměstnanci z hlediska počtu zúčastněných osob?
- Které metody firemního vzdělávání jsou mezi zaměstnanci nejoblíbenější?
- Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců?
- Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru?
- Mají služebně mladší zaměstnanci větší zájem o jiné metody vzdělávání než služebně starší? O jaké konkrétní metody mají zaměstnanci zájem?
- Jaká je spokojenost s formou sebevzděláváním prostřednictvím interního nástroje Kosatka?

5.3.1 Tvorba hypotéz

Na základě hypotéz se snažíme potvrdit nebo zamítnout, zda mezi závisle a nezávisle proměnnými existuje předpokládaná souvislost (vztah). Stanovené hypotézy budeme následně ověřovat pomocí statistických testů. Na základě výsledku přijmeme buď nulovou hypotézu, která vypovídá o tom, že mezi dvěma pozorovanými jevy vztah není, nebo přistoupíme na hypotézu alternativní, která předpokládá vztah mezi dvěma sledovanými jevy. (Chráska, 2007, s. 17)

Byly vytvořeny tři hypotézy, které budou ověřeny statistickým testem Chí-kvadrát. Další výzkumné otázky budou vyhodnoceny popisnou formou a znázorněny sloupcovými grafy.

STATISTICKÉ HYPOTÉZY

Hypotéza č. 1

H_0 Neexistují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců.

H_A Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců.

Hypotéza č. 2

H_0 Neexistují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru.

H_A Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru.

Hypotéza č. 3

H_0 Četnosti služebně mladších zaměstnanců i služebně starších, kteří mají zájem o jiné metody vzdělávání, jsou stejné.

H_A Četnosti služebně mladších zaměstnanců i služebně starších, kteří mají zájem o jiné metody vzdělávání, jsou rozdílné.

Vypočítanou hodnotu testového kritéria je vždy nutno srovnat s hodnotou kritickou, kterou nalezneme ve statistických tabulkách. Pokud je tato hodnota vyšší nebo rovna kritické hodnotě pro určitý stupeň volnosti, odmítáme nulovou hypotézu (H_0) a přijímáme hypotézu

alternativní (H_A). Ke srovnání bylo využito statistických tabulek dle Chrásky (2007, s. 248).

5.4 Výzkumný soubor

Nejdříve se zaměříme na společnost, v níž bude provedeno výzkumné šetření. Jedná se o jednu z největších a nejznámějších pojišťoven v České republice, kde je aplikován systematický přístup vzdělávání. Charakteristické pro systematický přístup vzdělávání dle Tureckiové (2004, s. 89) je propojení firemní a personální strategie se vzděláváním. Jedná se tedy o systematický proces, kde na základě získaných nových znalostí a dovedností dochází ke změnám v pracovním chování. Pro výzkum byli vybráni zaměstnanci na obchodní pozici, kteří jsou dle vnitřních směrnic určeni spádově pro oblast Jižní Moravu, kde spadá taktéž Zlínský kraj. **Základní výzkumný soubor** tvoří zaměstnanci na obchodní pozici ve vybrané společnosti, kteří jsou zařazeni pod agenturou Jižní Morava. **Výběrový soubor** tvoří zaměstnanci na obchodní pozici, spadající interním rozdělením pod Zlínský kraj. Způsob výběru byl zvolen jako **záměrný.**

Základní informace o výzkumném souboru

Velikost výzkumného vzorku činí 106 respondentů. Převážnou část vybraného souboru tvoří ženy. Konkrétně 83 žen, což činí 78% respondentů a 23 mužů, kteří tvoří 22% z výzkumného souboru. Nejvíce zastoupenou skupinou jsou respondenti ve věku 30 – 45 let, což je 41,5% z celkového počtu 106 respondentů. Nepatrný rozdíl, konkrétně 38,7%, tvoří skupina ve věku 45 let a více. Nejmenší zastoupení má skupina mladší než 30 let, která tvoří zbývajících 19,8%. Rozložení věku je pro nás důležité pro ověření hypotézy č. 1. Pro ověření hypotézy č. 2 a 3 je pro nás důležitá délka praxe respondentů. Nejpočetnější skupinou jsou respondenti, kteří pracují pro danou společnost více než 10 let a tvoří 33% z výzkumného souboru. Respondenti, kteří pracují 5-10 let pro vybranou společnost tvoří 22,6% a v horizontu 1 – 5 let pracuje 28,3% respondentů. Nejméně je respondentů do 1 roku, a to 16%.

5.5 Volba techniky sběru dat

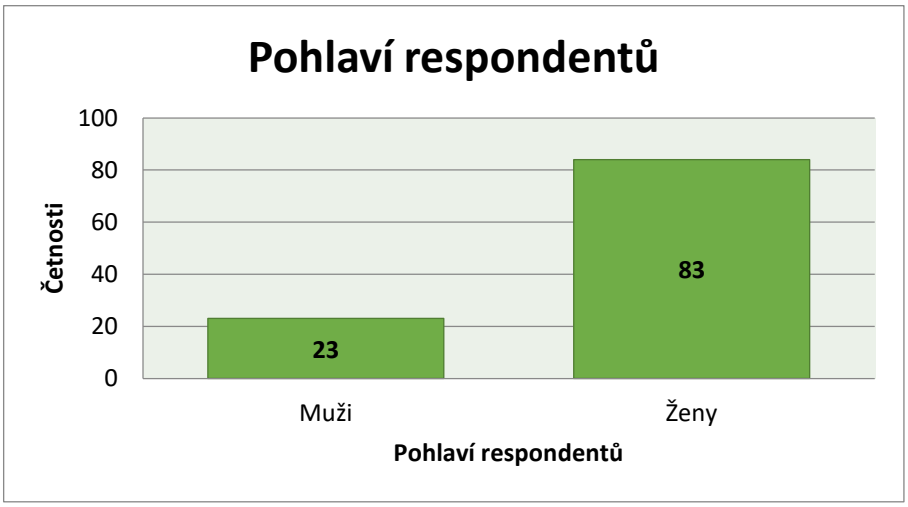
Ke zjištění dat, informací o respondentovi a jeho názorů jsme vybrali techniku dotazníku. Jednou z předností je možnost v krátkém čase oslovit velký počet respondentů a též možnost anonymity, kterou jsme v případě našeho dotazníkového šetření využili. Za tímto účelem jsme zvolili online aplikaci Google dokumenty, kde byl vytvořen online dotazník. Dotazník obsahuje 19 otázek, složených převážně z uzavřených a škálových otázek. Data byla zpracována v programu Microsoft Excel. K ověření hypotéz nebyl využit žádný z dostupných programů a výpočty jsou přílohou této práce. Výsledky šetření byly vyjádřeny pomocí tabulek, sloupcových grafů a opatřeny komentářem. Dotazník byl odeslán přibližně na 280 emailových adres, který následně vyplnilo 106 respondentů. Návratnost činí 38%. Důvodem nízké návratnosti dotazníků mohou být neaktuální emailové adresy zaměstnanců, případně často prováděné interní průzkumy ve vybrané společnosti, které mohou respondenty zatěžovat. Před samotnou tvorbou dotazníku proběhla osobní schůzka se zástupcem oddělení metodiky a podpory prodeje ve vybrané organizaci. Cílem bylo získat aktuální informace o metodách a formách firemního vzdělávání zaměstnanců na dané pozici.

Předvýzkum

Nejprve byl realizován předvýzkum na malém vzorku respondentů, který reprezentovalo 10 zaměstnanců obchodní služby ve vybrané organizaci. Účelem tohoto šetření bylo ověřit srozumitelnost formulovaných otázek a možností odpovědi dotazníku. Především zda je srozumitelná terminologie z oblasti forem a metod vzdělávání.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

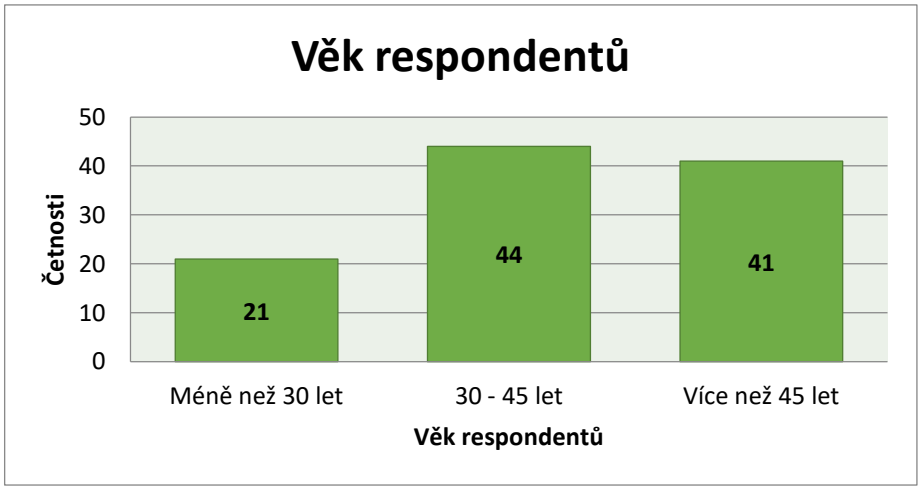
1. Pohlaví respondentů



Graf 1 *Pohlaví respondentů*

Z grafu je zřejmé, že převážnou část vybraného souboru tvoří ženy. Konkrétně 83 žen, což je více než 78%. Muži tvoří 22% z výzkumného souboru. Ve výzkumném šetření jsme nezkoumali rozdíly mezi pohlavím v žádné z výzkumných otázek. Zařazením této otázky do dotazníku jsme získali základní představu o složení respondentů.

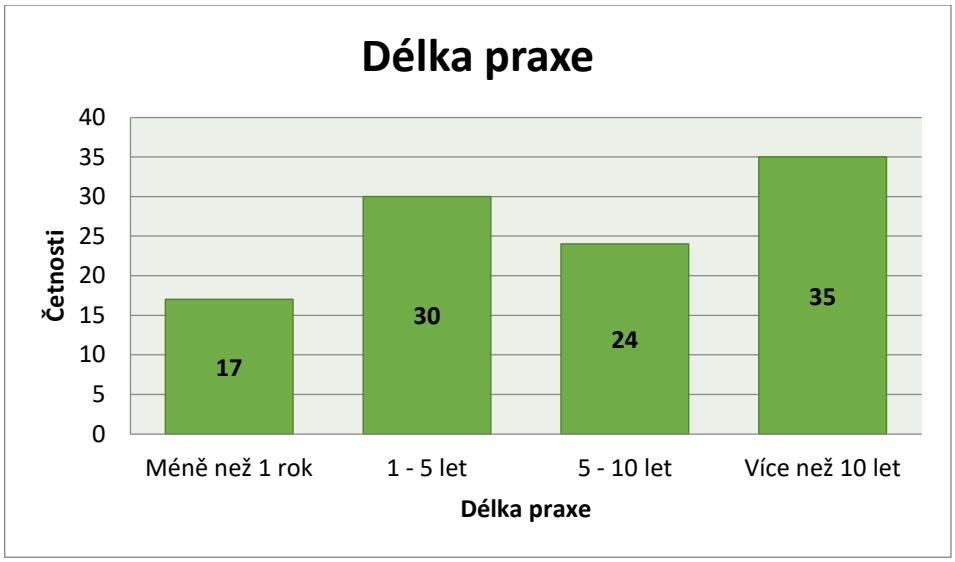
2. Věk respondentů



Graf 2 *Věk respondentů*

Nejvíce zastoupenou skupinou jsou respondenti ve věku 30 – 45 let, což je 41,5% z celkového počtu 106 respondentů. Nepatrný rozdíl, konkrétně 38,7%, tvoří skupina ve věku 45 let a více. Nejmenší zastoupení má skupina mladší než 30 let, která tvoří zbývajících 19,8%. Rozložení věku je pro nás důležité pro ověření hypotézy č. 1.

3. Délka praxe ve vybrané společnosti.



Graf 3 *Délka praxe ve vybrané společnosti*

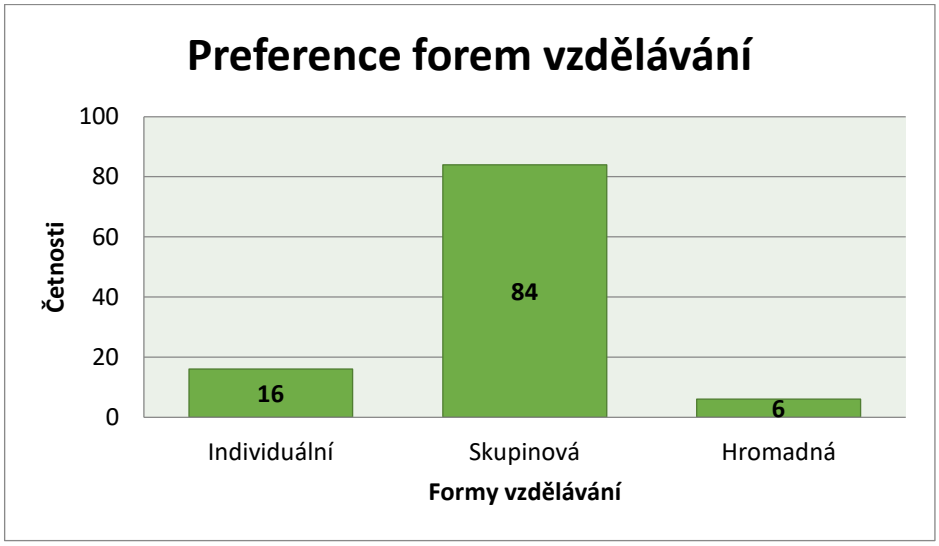
Nejpočetnější skupinou jsou respondenti, kteří pracují pro danou společnost více než 10 let a tvoří 33% z celkového souboru. Respondenti, kteří pracují 5-10 let pro vybranou společnost tvoří 22,6% a v horizontu 1 – 5 let pracuje 28,3% respondentů. Nejméně je respondentů do 1 roku, a to 16%. Získané informace o délce praxe ve vybrané společnosti jsou nezbytné pro vyhodnocení hypotéz č.2 a č.3.

4. Preference forem firemního vzdělávání

U této položky byli respondenti dotázáni, kterou formu vzdělávání považují za nejpřínosnější pro svou práci. Na výběr měli pouze jednu z následujících odpovědí.

a) Individuální (lektor x vzdělávaný)
b) Skupinová (max. 20 účastníků)
c) Hromadná (velká skupina s výkladem přednášejícího)

Pro uvedené členění forem firemního vzdělávání jsme vycházeli z hlediska dle Šeráka a Dvořákové (2009, s. 93), kteří spatřují nejdůležitější kritérium počet zúčastněných osob.



Graf 4 *Histogram četností - preference forem firemního vzdělávání*

Vzhledem k tomu, že se ve vybrané společnosti vyskytují všechny formy firemního vzdělávání, cílem této položky bylo zjistit, kterou z forem respondenti nejvíce preferují. Skupinovou formu vzdělávání, kterou popisuje Šerák a Dvořáková (2009, s. 93) jako vhodnou s maximálním počtem 20 účastníků, preferuje 79% respondentů. Při této formě se očekává aktivita na straně účastníků, kde role lektora je spíše organizační a facilitační. Potřeba vlastní aktivity v průběhu výuky je pro respondenty vyhovující. Důvodem může být možnost diskuze nebo potřeba podělit se o vlastní zkušenosti. Hromadnou výuku preferuje pouze 6% respondentů, kteří upřednostňují hlavního přednášejícího. Účastníci, kteří preferují individuální výuku probíhající v horizontu lektor – účastník, tvoří 15%.

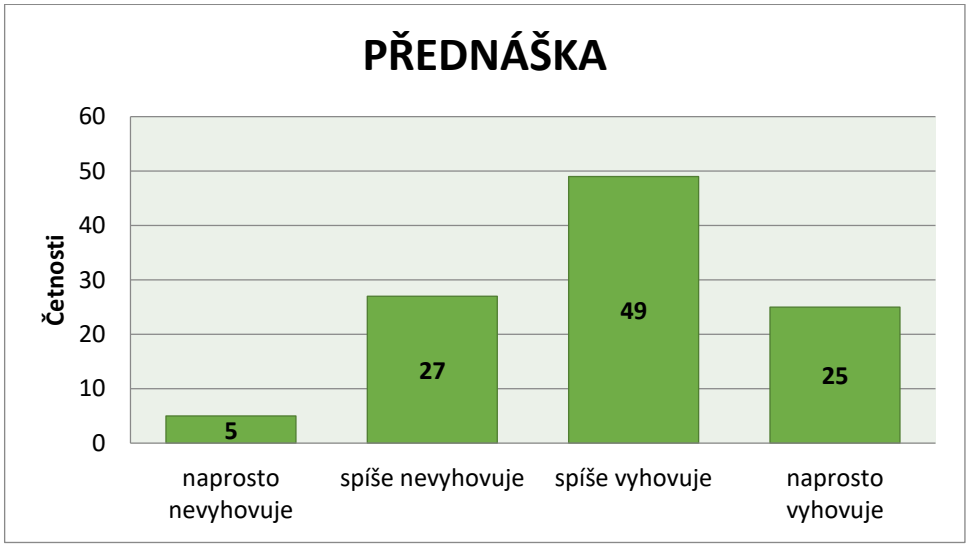
5. Preference metod vzdělávání

Záměrem této položky bylo vyhodnotit, do jaké míry vyhovují respondentům jednotlivé metody vzdělávání a které jsou nejvíce preferovány. Byly vybrány pouze ty metody, které jsou v dané společnosti využívány. Respondenti hodnotili každou metodu zvlášť na hodnotící čtyřbodové škále a vyjadřovali stupeň svého souhlasu s prezentovaným

tvrzením. (1 – naprosto nevyhovuje, 2 – spíše nevyhovuje, 3 – spíše vyhovuje, 4 – naprosto vyhovuje)

PŘEDNÁŠKA

Přednáška je tradiční a běžná metoda vzdělávání. Jedná se o systematický výklad, kde je aktivita převážně na straně lektora.

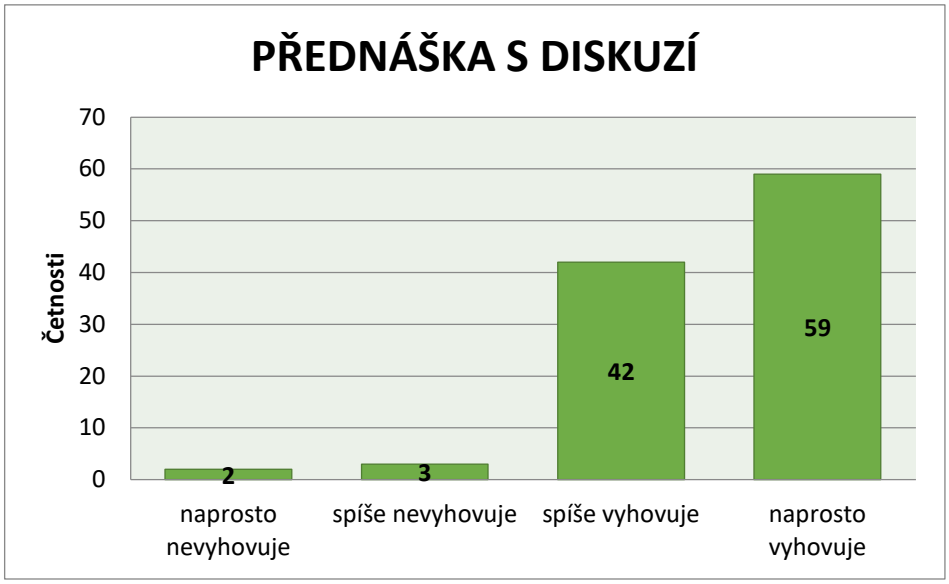


Graf 5 *Histogram četností – oblíbenost metody přednáška*

Z výše uvedeného grafu nám vyplývá, že nejvíce respondentů označilo přednášku jako **spíše vyhovující**, a to 46,2%. Přestože se jedná o nejběžnější metodu vzdělávání, pouze 23,6% respondentů ji považuje za **naprosto vyhovující**. Přednáška je **spíše nevyhovující** pro 25,5% respondentů a 4,7% respondentů považuje klasickou přednášku za **naprosto nevyhovující**. Důvodem mohou být nevýhody, které zmiňuje i Koubek (2007, s. 270), a to jednostranný tok informací a pasivita na straně účastníků. S tím je spojena absence zpětné vazby mezi lektorem a účastníky.

PŘEDNÁŠKA S DISKUZÍ

Velmi podobnou metodou přednášky je přednáška s diskuzí. Cílem této položky bylo zjistit, do jaké míry respondentům vyhovuje.

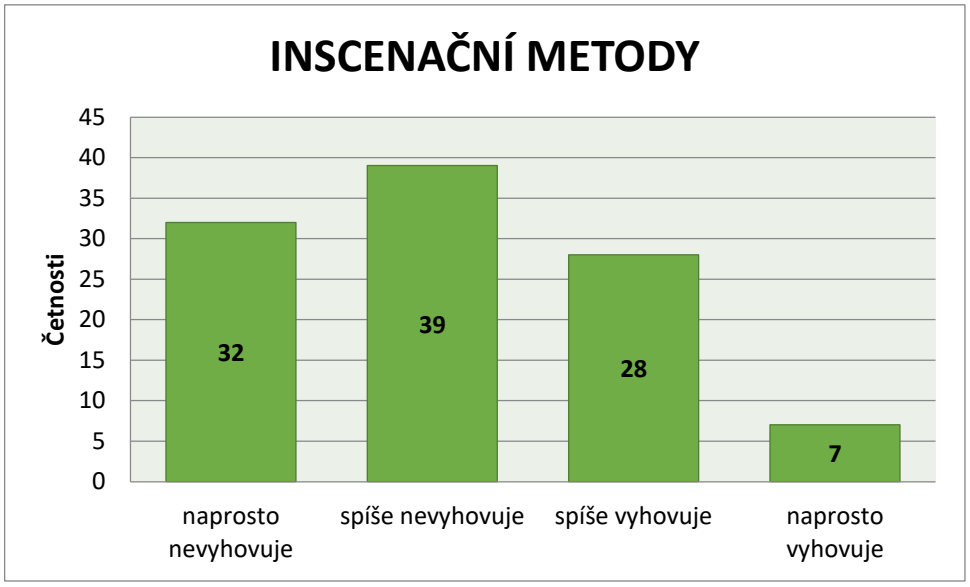


Graf 6 *Histogram četností – oblíbenost metody přednáška s diskuzí*

Stejně jako klasická přednáška je přednáška s diskuzí určena především pro předání teoretických znalostí. Aktivita účastníků je zde však již vítána v podobě zapojení do diskuze. Z grafu nám vyplývá, že tento rozdíl je pro respondenty velmi zásadní. Pouze necelé 2% respondentů označili přednášku s diskuzí jako **naprosto nevyhovující** a necelé 3% jako **spíše nevyhovující**. **Spíše vyhovuje** 39,6% respondentů a nejvíce respondentů, konkrétně 55,7%, ji označilo jako **naprosto vyhovující**. Na základě těchto četností můžeme považovat přednášku s diskuzí jako naprosto vyhovující. Možnost zapojit se do diskuze a přijít s novými nápady považuje Koubek (2007, s. 270) za velkou výhodu oproti klasické přednášce.

INSCENAČNÍ METODY

Inscenační metody nebo „hraní rolí“ jsou metody, které vychází z konkrétní problémové situace a účastníci vzdělávání tyto situace řeší pomocí přidělených rolí. Jedná se o metody, které jsou řazeny mezi problémové. Hlavním rysem je očekávané velké zapojení účastníků.

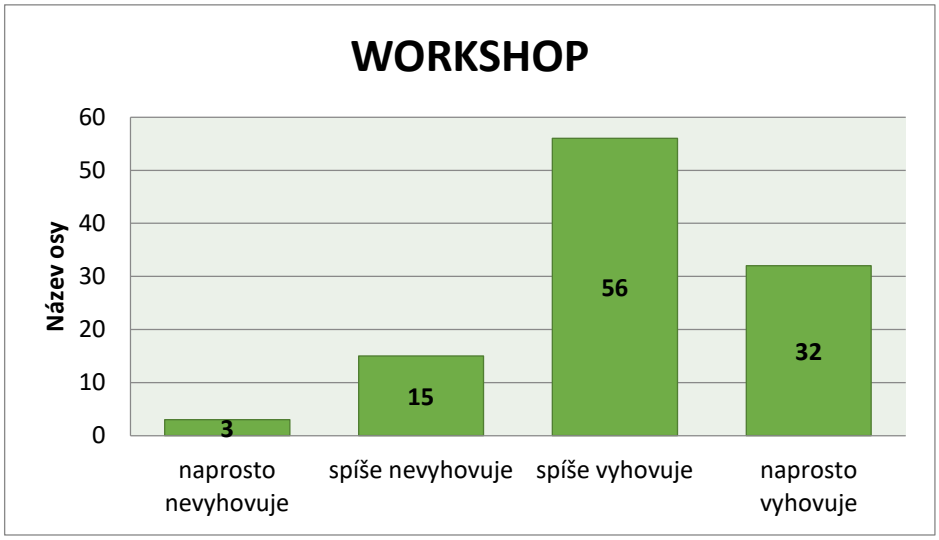


Graf 7 *Histogram četností – oblíbenost inscenačních metod*

Uvedený graf nám znázorňuje, do jaké míry vyhovují inscenační metody respondentům. Je zřejmé, že pro respondenty je uvedená metoda nevyhovující. Jako „**naprosto nevyhovuje“** označilo metodu 30,2% respondentů a dalších 36,8% je považuje za **spíše nevyhovující**. Inscenační metody nevyhovují 66,8% respondentům. Odpověď „**spíše vyhovuje“** označilo 26,4% respondentů a pouze 6,6% respondentů považuje tyto metody za **naprosto vyhovující**. Inscenační metody vyžadují aktivní zapojení účastníků, a jak uvádí Langer (2016, s. 180), nepřináší pouze očekávaný návrh konkrétního řešení, ale také rozvíjí mezilidské vztahy a schopnost uvědomit si své vlastní chyby a nedostatky.

WORKSHOP

Workshop slouží k týmovému řešení problémů, kdy si účastníci mají možnost vyměnit zkušenosti a získat jiný úhel pohledu.

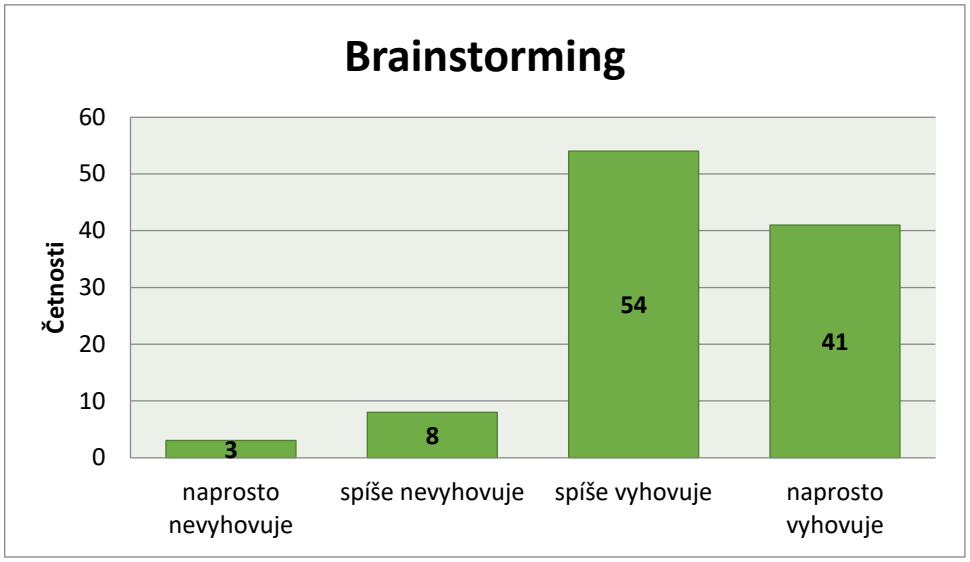


Graf 8 *Histogram četností – oblíbenost metody workshop*

Na grafu vidíme, do jaké míry respondentům vyhovuje metoda workshop. Workshop označilo jako vyhovující metodu vzdělávání 83 % respondentů. Z toho „**spíše vyhovuje**“ vybralo 52,8% respondentů a 30,2% ho považuje za **naprosto vyhovující**. **Naprosto nevyhovuje** pouze 2,8% respondentů a 14,2% respondentů označilo odpověď „**spíše nevyhovuje**“ Je zřejmé, že metoda workshopu je mezi respondenty velmi oblíbená. V rámci workshopu jsou účastníci do práce aktivně zapojeni. Lze rozvíjet jejich dovednosti, ale ovlivňovat i postoje účastníků. Mimo tyto výhody, upozorňuje Medlíková (2010, s. 48) i na skutečnost, že se v praxi v dnešní době pod tímto pojmem označuje spousta vzdělávacích akcí, které nesplňují základní prvky workshopu. Workshop je dílna, interaktivní děj a lektor je v roli spíše moderátora. Zda workshop splňuje základní prvky ve vybrané firmě, nebylo součástí výzkumného šetření. Tuto skutečnost bereme v úvahu jako jeden z možných důvodů kladného hodnocení této položky.

BRAINSTORMING

Brainstorming v doslovném překladu „bouře mozků“ je metoda, kde se prostřednictvím neomezené diskuze účastníci snaží přijít na co nejvíce nápadů k předem stanovenému problému. Cílem této položky je zjistit, do jaké míry respondentům tato metoda vyhovuje.

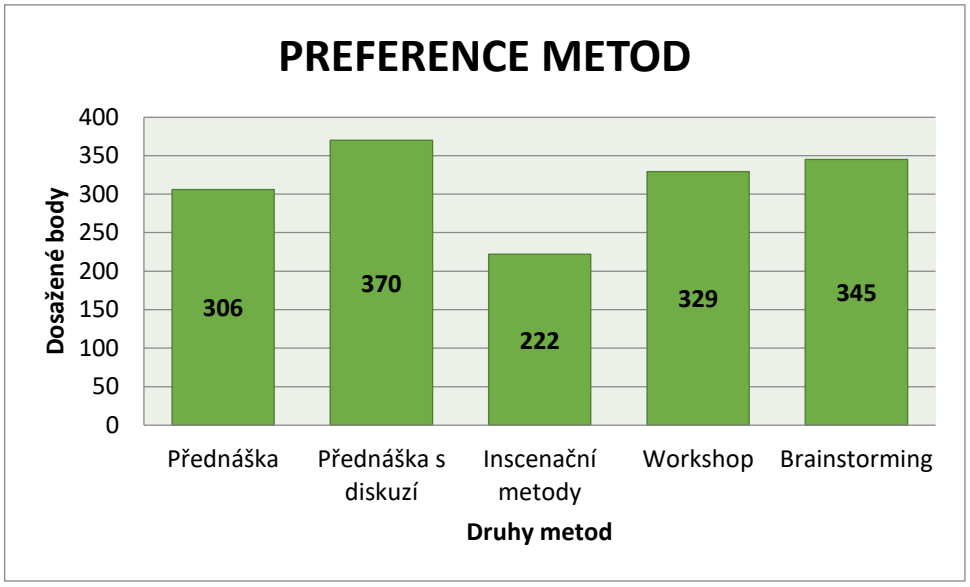


Graf 9 *Histogram četností – oblíbenost metody brainstorming*

Graf nám znázorňuje odpovědi, do jaké míry respondentům vyhovuje metoda brainstormingu. Celkem 89,6% respondentů ji považuje za vyhovující. Z toho 50,9% označilo „ **spíše vyhovuje**“ a 38,7% ji považuje za **naprosto vyhovující**. Pouze 7,5% shledává metodu jako **spíše nevyhovující** a úplné minimum respondentů označilo, že jim brainstorming „**naprosto nevyhovuje**“. Respondentům může vyhovovat uvolněná atmosféra, rovnost účastníků nebo zákaz kritiky, které řadí Langer (2016, s. 176) mezi základní pravidla brainstormingu.

SROVNÁNÍ OBLÍBENOSTI METOD

Cílem této položky bylo vzájemně srovnat jednotlivé metody a vyhodnotit preferovanou metodu vzdělávání ve vybrané organizaci.

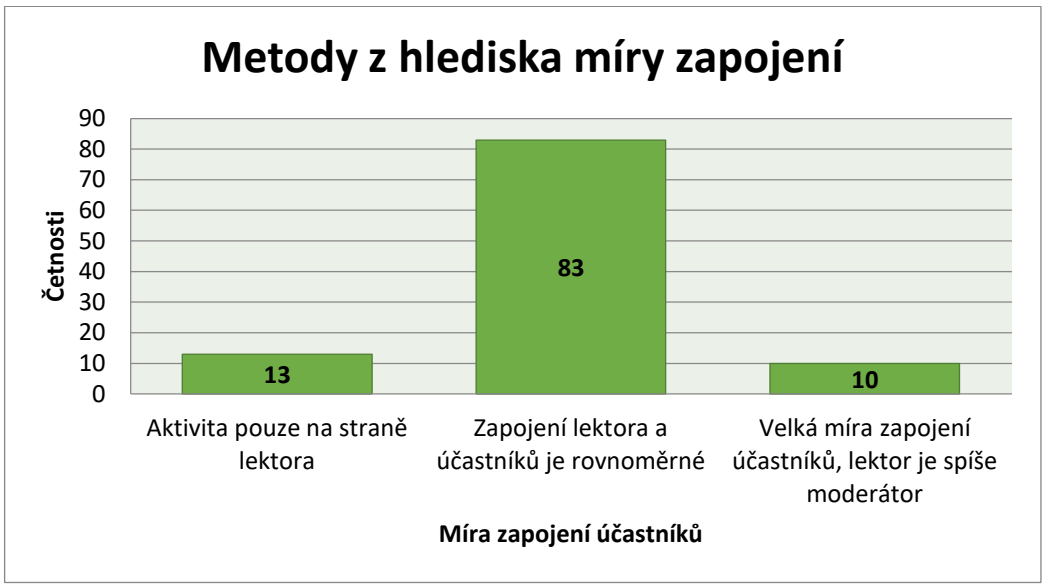


Graf 10 *Histogram četností - preference metod vzdělávání*

Respondenti hodnotili každou metodu vzdělávání zvlášť prostřednictvím škály. Od bodu 1 minimum bodů – 4 maximum bodů. U každé metody byly body sečteny a výsledek znázorněn na grafu. **Nejvíce bodů získala metoda přednáška s diskuzí**, a to 370 bodů. Můžeme ji tedy považovat za nejvíce preferovanou metodu vzdělávání. Naopak **inscenační metody** respondenti vyhodnotili jako **nejméně vyhovující** metodu vzdělávání s přidělenými 222 body. Nejdůležitější rozdíl mezi zmíněnými metodami vidíme v míře aktivity a samostatnosti účastníků. Mezi výkladově-ilustrativní metody řadí Prusáková (2000, s. 73 – 83) přednášku s diskuzí, kde aktivita je převážně na straně lektora. Opakem jsou problémové metody, kde aktivita je převážně na straně účastníků. Lektor je v roli pouze moderátora. Do zmíněných problémových metod spadají inscenační metody, které získaly nejméně bodů a jsou tedy nejméně oblíbenými mezi respondenty. Můžeme tedy předpokládat, že účastníci se rádi zapojí do výuky, ale pouze formou diskuze. Větší míra aktivity již pro ně není tak vyhovující. Metoda brainstormingu patří taktéž mezi problémové metody, a přesto je druhou nejoblíbenější metodou mezi respondenty, která získala 345 bodů. Důvodem může být, že nutnost aktivního zapojení do výuky probíhá pouze prostřednictvím neomezené diskuze. Klasická přednáška získala 306 bodů a metoda workshopu 329.

PREFERENCE METOD Z HLEDISKA MÍRY ZAPOJENÍ ÚČASTNÍKŮ

V předchozích položkách respondenti hodnotili, do jaké míry jim vyhovují jednotlivé metody vzdělávání. Konkrétní realizaci metod může pojmout každý lektor jinak a míra zapojení lektora a účastníků se může u stejné metody lišit. Z tohoto důvodu byla zahrnuta do dotazníku otázka s cílem obecně zjistit, zda účastníkům vyhovuje vlastní zapojení do výuky.

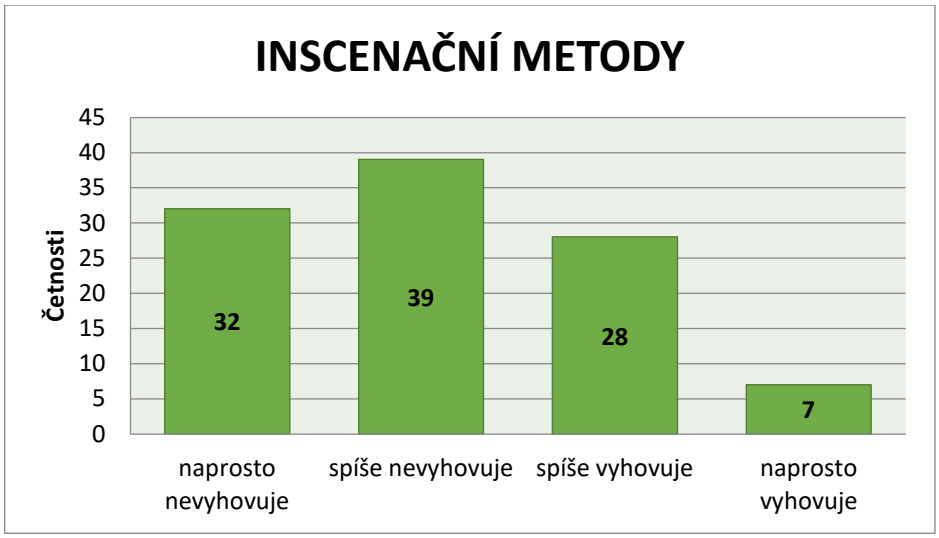


Graf 11 *Histogram četností - preference metod z hlediska zapojení účastníků*

Z výše uvedeného grafu je zřejmá jasná preference metod, kde **zapojení lektora a účastníků** je **rovnoměrné.** Tuto možnost vybralo 78,3% respondentů. Aktivita pouze na straně lektora je vyhovující pro 12,3% respondentů, kterým vyhovuje role spíše posluchače. Naopak pouze 9,4% respondentů očekává, že lektor bude spíše v roli moderátora a vzdělávací akce bude založena převážně na aktivitě účastníků. Bereme-li v úvahu, že 83 respondentů preferuje rovnoměrné zapojení lektora a účastníků, lze předpokládat, že pro tyto účastníky bude metoda přednášky nevyhovující. Přesto je zřejmé z grafu č. 5, že 74 respondentů považuje přednášku za vyhovující. Koubek (2007, s. 270) zmiňuje jako zásadní nevýhodu přednášky jednostranný tok informací a pasivitu na straně účastníků. Na základně nesrovnalosti v odpovědích u těchto dvou otázek můžeme předpokládat, že i v průběhu klasické přednášky nemusí být účastníci pasivní a zkušený lektor je schopen účastníky do výuky zapojit.

6. Oblíbenost inscenačních metod

V této položce se zaměříme na oblíbenost inscenačních metod. Inscenační metody patří mezi problémové metody vzdělávání a např. hraní rolí je velmi častou inscenační metodou využívanou v rámci vzdělávání ve vybrané organizaci. Ne vždy je tato metoda kladně přijata účastníky vzdělávání.



Graf 12 *Histogram četností – oblíbenost inscenačních metod*

Uvedený graf nám znázorňuje, do jaké míry vyhovují inscenační metody respondentům. Je zřejmé, že pro respondenty jsou uvedené metody nevyhovující. Jako „**naprosto nevyhovuje“** označilo metodu 32 respondentů a dalších 39 je považuje za **spíše nevyhovující**. To znamená, že inscenační metody nevyhovují 66,8% respondentům. „**Spíše vyhovuje“** označilo 28 respondentů a pouze 7 respondentů je považuje za **naprosto vyhovující**. Inscenační metody vyžadují aktivní zapojení účastníků, a jak uvádí Langer (2016, s. 180), nepřináší pouze očekávaný návrh konkrétního řešení, ale také rozvíjí mezilidské vztahy a schopnost uvědomit si své vlastní chyby a nedostatky.

Upozornění na vlastní chyby či nedostatky nemusí být pro účastníky vzdělávání žádoucí. Vezmeme-li v úvahu, že 33% respondentů vykonávají svou práci více než 10 let, může i z těchto důvodů být tato metoda vzdělávání nevyhovující. Další faktor, který může mít vliv na oblíbenost této metody je věk respondentů, kde např. v našem případě 38,7% tvoří skupina nad 45 let. Taktéž nutnost improvizace a projevování se ve skupině jistě nemusí

vyhovovat všem účastníkům vzdělávání. V následující části vyhodnotíme hypotézy, kde budeme zjišťovat, zda délka pracovního poměru a věk respondentů mají vliv na oblíbenost inscenačních metod.

Nyní vyhodnotíme **hypotézu č. 1,** kde k ověření použijeme statistický test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Pro kolonku „**nevyhovuje**“ sloučíme odpovědi respondentů, kteří uvedli inscenační metody jako naprosto nevyhovující a spíše nevyhovující. Pro kolonku **„vyhovuje“** sloučíme odpovědi respondentů, kteří uvedli inscenační metody jako spíše vyhovující a naprosto vyhovující.

Tabulka 1 Tab. pro test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku – **hyp. č. 1**

Věk respondentů	Nevyhovuje	Vyhovuje	Σ
Méně než 30 let	**7**	**14**	21
30 - 45 let	**34**	**10**	44
Více než 45 let	**30**	**11**	41
	71	35	106

H_0 Neexistují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců.

H_A Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců.

K ověření bylo využito statistického testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Vypočítaná hodnota testového kritéria **$\chi 2 = 13{,}586.$** Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 2 stupeň volnosti je **$\chi 2_{0,01}(2) = 9{,}210$**. Na základě výpočtu jsme zjistili, že vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, a proto lze odmítnout nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců. Vzhledem k tomu že byla zvolena hladina významnosti 0,01, pravděpodobnost chybného rozhodnutí je menší než 1%

Na základě statistického ověření, můžeme konstatovat, že věk zaměstnanců má vliv na oblíbenost inscenačních metod, které ve vybrané organizaci zastupuje převážně metoda hraní rolí.

Nyní vyhodnotíme **hypotézu č. 2,** kterou budeme ověřovat statistickým testem nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Pro vyhodnocení posuzujeme společně kategorii méně než 1 rok a kategorii 1-5 let, jejichž sloučením jsme získali kategorii **méně než 5 let**. Dále jsme sloučili kategorii 5 – 10 let a více než 10 let, čímž jsme získali kategorii **5 let a více.**

Tabulka 2 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – **hyp. č. 2**

Délka pracovního poměru	Nevyhovuje	Vyhovuje	Σ
Méně než 5 let	**24**	**23**	47
5 let a více	**47**	**12**	59
	71	35	106

H_0 Neexistují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru.

H_A Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru.

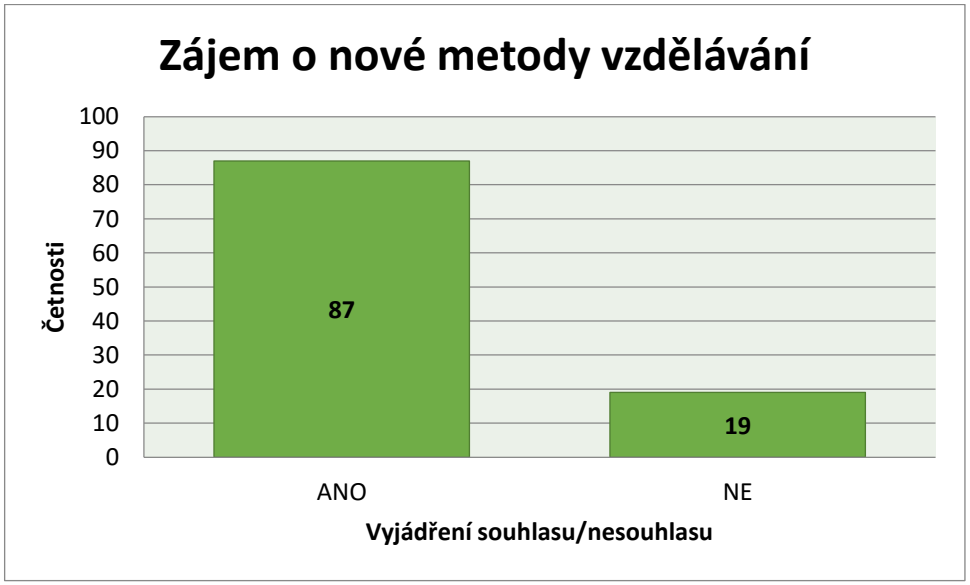
K ověření bylo využito statistického testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Vypočítaná hodnota testového kritéria **$\chi 2 = 9{,}673$.** Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 1 stupeň volnosti je **$\chi 2_{0,01}(1) = 6{,}635$**. Na základě výpočtu jsme zjistili, že vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, a proto lze odmítnout nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru. Vzhledem k tomu že byla zvolena hladina významnosti 0,01, pravděpodobnost chybného rozhodnutí je menší než 1%.

Na základě statistického ověření můžeme konstatovat, že délka pracovního poměru má vliv na oblíbenost inscenačních metod, které ve vybrané organizaci zastupuje převážně metoda hraní rolí.

7. Zájem o nové metody vzdělávání

Záměrem této položky bylo zjistit, zda mají zájem zaměstnanci zařadit nové metody do firemního vzdělávání, a které z dosud nevyužívaných by v budoucnu uvítali.



Graf 13 *Histogram četností - zájem o nové metody vzdělávání*

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že většina respondentů mají zájem o zařazení nové metody vzdělávání. Respondenti, kteří uvítají změnu a rádi by zařadili některou z metod, tvoří 82% výběrového souboru. O nové metody nemá zájem 18% respondentů. Které konkrétní metody vybrali respondenti jako žádoucí, vyhodnotíme níže. Nyní se budeme zabývat vyhodnocením statistické hypotézy č. 3, kterou ověříme testem nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Pro **služebně mladší zaměstnance** budou společně vyhodnoceny kategorie méně než 1 rok a 1 – 5 let, které tvoří celkem 47 respondentů. Pro **služebně starší zaměstnance** budou společně vyhodnoceny kategorie 5 – 10 let a více než 10 let, které tvoří 59 respondentů.

Tabulka 3 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – **hyp. č. 3**

	ANO	NE	Σ
služebně mladší	**42**	**5**	47
služebně starší	**45**	**14**	59
Σ	87	19	106

$\mathbf{H_0}$ Četnosti služebně mladších zaměstnanců i služebně starších, kteří mají zájem o jiné metody vzdělávání, jsou stejné.

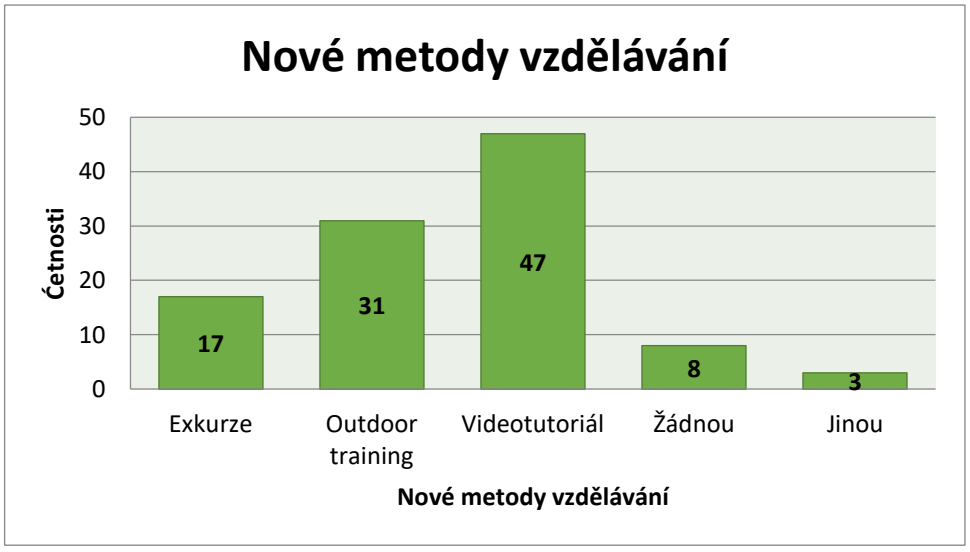
$\mathbf{H_A}$ Četnosti služebně mladších zaměstnanců i služebně starších, kteří mají zájem o jiné metody vzdělávání, jsou rozdílné.

K ověření bylo využito statistického testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi 2 = 3{,}047$. Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 1 stupeň volnosti $\chi 2_{0,01}(1) = 6{,}636$. Na základě výpočtu jsme zjistili, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, a proto přijímáme (nelze odmítnout) nulovou hypotézu. Vzhledem k tomu že byla zvolena hladina významnosti 0,01, pravděpodobnost chybného rozhodnutí je menší než 1%.

Na základě toho, můžeme konstatovat, že délka pracovního poměru nemá vliv na zájem využít nové metody v rámci firemního vzdělávání. Služebně mladší respondenti mají stejný zájem o nové metody jako služebně starší.

PREFERENCE NOVÝCH METOD VZDĚLÁVÁNÍ

V souvislosti s výše uvedenou položkou zjišťujeme, kterou z uvedených metod vzdělávání, které dosud nejsou v rámci firemního vzdělávání ve vybrané organizaci využívány, by respondenti uvítali.



Graf 14 *Histogram četností – nové metody vzdělávání*

Zájem o nové metody vzdělávání vyjádřilo celkem 82% respondentů. Cílem této položky je zjistit, které nové metody by uvítali. Na otázku odpovídalo všech 106 respondentů. Metody byly vybrány s ohledem na eventuelní přínos pro danou pracovní pozici. Brali jsme v úvahu též skutečnost, že přestože existuje spousta moderních, kreativních metod a postupů, které by mohly přinést nové možnosti vzdělávání zaměstnanců, respondenti se zpravidla nepohybují v této oblasti a mohl by nastat problém s neznalostí daných metod. **Největší zájem** projevili respondenti o **videotutoriál,** který měli v dotazníku popsán. Jedná se o předtočená videa s konkrétním postupem nebo vysvětlením novinek, která by byla respondentům k dispozici na intranetových stránkách firmy. O tuto metodu projevilo zájem 44,3% respondentů**. Outdoor training** by uvítalo 29,2 % respondentů a o **exkurzi** projevilo zájem 16% respondentů. O žádnou z nabízených metod, ani jinou dle svého návrhu nemá zájem 7,5% respondentů. Pouze nepatrná část respondentů, a to 2,8%, by uvítali jinou metodu vzdělávání, než výše uvedené. Konkrétně 2 respondenti uvedli, že pracují v organizaci krátce, takže nejsou schopni novou metodu navrhnout a 1 respondent má zájem o interní koučink.

PREFERENCE METOD OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ

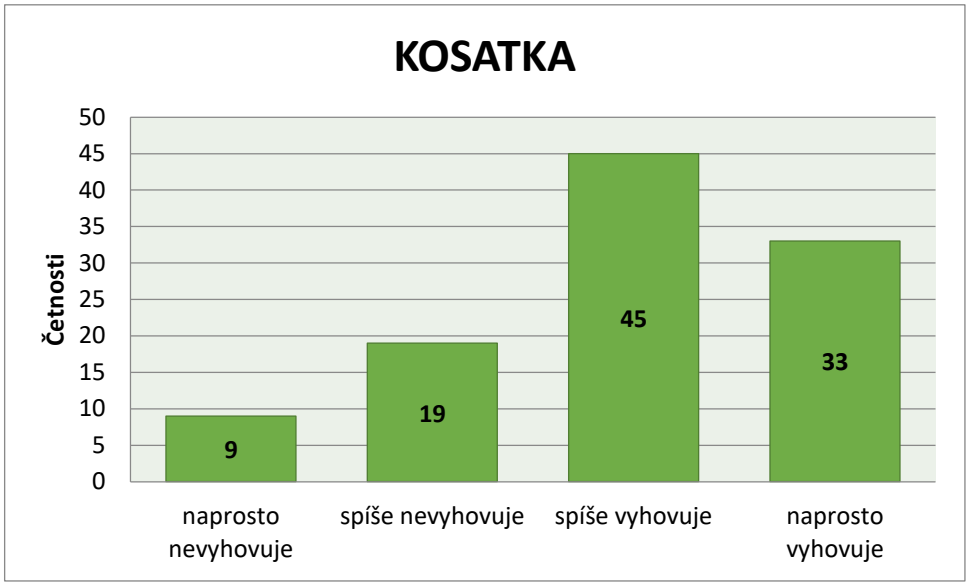
Metody pro ověřování znalostí nebývají zpravidla řazeny mezi didaktické metody vzdělávání. Cílem této položky bylo zjistit, která uvedená metoda z pohledu respondentů nejvíce vypovídá o pochopení nově získaných informací.

Graf 15 *Histogram četností - preference metod pro ověřování znalostí*

Respondenti shledávají nejvhodnější metodu pro ověřování znalostí **e-learningový test** vyplněný s odstupem času po ukončení vzdělávací akce. Tuto metodu preferuje 38,7% respondentů. Pro pochopení nově získaných informací vidí 34% respondentů jako podstatný ukazatel **výsledky v měřitelných údajích. Písemný test** ihned po ukončení vzdělávací akce by uvítalo 17% respondentů. Pouze 7,5% respondentů **preferuje pozorování vedoucím práce.** Nepatrný počet respondentů, konkrétně 2,8%, by nevolili žádnou z možností.

8. Spokojenost s interní formou sebevzdělávání „KOSATKA“

Kosatka je interní nástroj určený pro průběžné vzdělávání obchodních zástupců, jehož prostřednictvím si udržují a rozvíjí své produktové znalosti. Cílem je zabezpečit soustavné a efektivní vzdělávání zaměstnanců. Jedná se o testování a ověřování znalostí ve všech produktových oblastech.



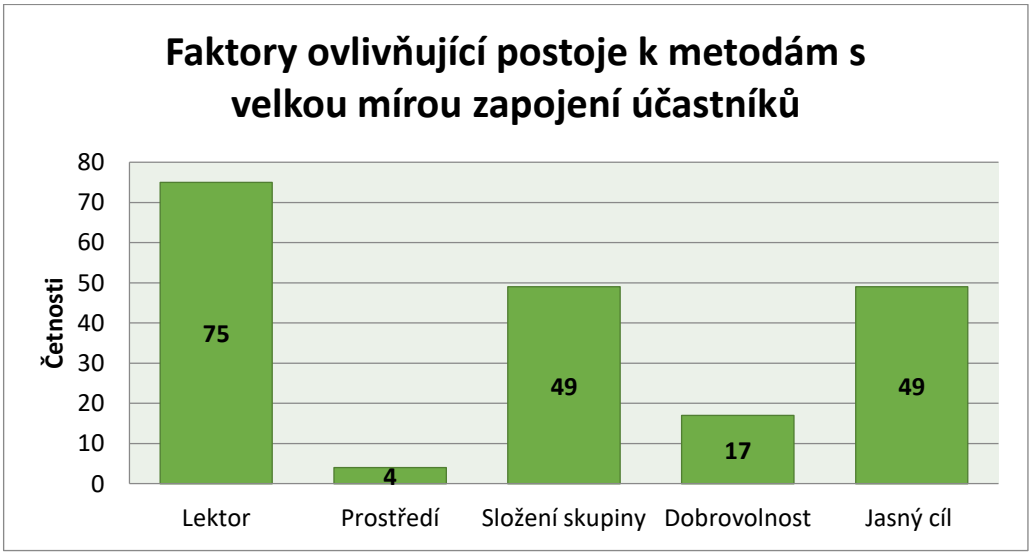
Graf 16 *Histogram četností – oblíbenost formy sebevzdělávání Kosatka*

Cílem této položky bylo zjistit, do jaké míry vyhovuje respondentům interní nástroj „Kosatka“. V uvedeném grafu vidíme, že 42,5%, respondentů, označilo Kosatku jako „ **spíše vyhovující“**. **Naprosto vyhovuje** 31,1% respondentů. **Spíše nevyhovující** shledává zmíněnou formu sebevzdělávání 17,9% respondentů a nejméně označilo Kosatku jako

naprosto nevyhovující, a to 8,5%. Přestože se jedná o povinnou formu sebevzdělávání a každý zaměstnanec musí splnit přesná kritéria v podobě minimálního počtu absolvování testů a požadované průměrné roční úspěšnosti, můžeme konstatovat, že uvedená forma sebevzdělávání je pro respondenty vyhovující.

9. Faktory ovlivňující postoj k interaktivním metodám vzdělávání

Interaktivní metody jsou často využívány v rámci firemního vzdělávání. Postoje účastníků k těmto metodám se liší. V našem výzkumném šetření interaktivní metody, kde je nutné aktivní zapojení účastníků, zastupují inscenační metody. Nejedná se pouze o aktivní diskutování o problému, ale je vyžadována velká improvizace a kreativita. Inscenační metody mají nejmenší oblibu mezi našimi respondenty. Cílem této položky bylo zjistit, co je pro respondenty jako účastníky vzdělávání nejvíce důležité a ovlivňuje postoje k těmto metodám. Očekávali jsme, že některé z kritérií může mít pro respondenty stejnou váhu, a proto měli možnost vybrat 2 odpovědi. Vzhledem k tomu, že 9 respondentů vyplnilo tuto otázku nesprávným způsobem, byli z vyhodnocení této položky vyřazeni. Níže uvedený graf zaznamenává odpovědi 97 respondentů.



Graf 17 *Faktory ovlivňující postoj k metodám s velkou mírou zapojení účastníků*

Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že pro nejvíce respondentů je důležité v rámci interaktivních metod **lektor**. Tuto položku označilo 77% respondentů, kteří považují

odbornost, osobnost a způsob vedení vzdělávací akce lektorem jako nejdůležitější kritérium. Složení skupiny, jejich přístup a míru zapojení vnímá jako důležité 50% respondentů. Stejný počet respondentů potřebuje znát jasný cíl a důvod proč to dělá. Pouze 17% respondentů by uvítalo v rámci vzdělávací akce jasně stanovené pravidlo dobrovolnosti a možnosti odmítnout zadaný úkol. Nejmenší vliv na postoj k inscenačním metodám má prostředí, kde výuka probíhá, což je důležitý faktor pouze pro 4% respondentů.

7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Současná společnost prochází prudkým vývojem napříč různými oblastmi lidské činnosti. Člověk, jako jedinec, je vystavován velkému tlaku co se týče uplatnění na trhu práce. Neustále se zvyšující nároky kladené na úroveň jeho znalostí a dovedností nutí každého z nás si uvědomit význam a důležitost kvalitního vzdělávání, zdokonalovat se a přizpůsobovat se prostředí ve kterém žijeme. Tato problematika se nedotýká pouze nás jako jedinců, ale zároveň firem v roli zaměstnavatelů, které mají taktéž nelehký úkol prosadit se a následně udržet na trhu. A právě rozvoj zaměstnanců je důležitou součástí rozvoje celé firmy, neboť úspěšnost firmy je vázána na práci schopných a zodpovědných lidí.

V této části si sestavíme přehled o naplnění cílů výzkumu. Údaje vycházejí ze stanovených výzkumných otázek, cílů a hypotéz. První tři položky se týkaly údajů o složení výběrového souboru, věku, pohlaví a délce praxe. Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, které formy a metody vzdělávání jsou preferovány ve vybrané organizaci, kde funguje systémový přístup ke vzdělávání. Do výzkumného šetření byly zahrnuty pouze ty metody a formy, které jsou reálně v organizaci využívány. V teoretické části jsme se zabývali výhodami a nevýhodami metod a forem využívaných v prostředí podnikového vzdělávání. Do jaké míry však tyto metody a formy vyhovují zaměstnancům této společnosti, bylo součástí výzkumného šetření a jeho výsledky budou interpretovány v následující části této práce. Výzkumného šetření se zúčastnilo 106 respondentů a pro sběr dat byla využita technika dotazníku.

Z hlediska počtu zúčastněných osob se ve vybrané společnosti vyskytují všechny formy firemního vzdělávání. **Skupinovou formu**, která je vhodná maximálně pro 20 účastníků, preferuje nejvíce zaměstnanců. Při této formě se očekává aktivita na straně účastníků, kde role lektora je spíše organizační a facilitační. Možnost konverzace nebo potřeba podělit se o vlastní zkušenosti může být důvodem preference této formy ve srovnání s individuální nebo hromadnou formou výuky.

V oblasti preference metod vzdělávání byly vybrány pouze ty metody, které jsou v dané společnosti využívány. Z hlediska míry zapojení účastníků do výuky bylo zjištěno, že zaměstnancům nejvíce vyhovují metody, kde **zapojení lektora a účastníků je rovnoměrné**. Toto tvrzení nám potvrdilo i následné vyhodnocení míry spokojenosti s konkrétními metodami, kde nejoblíbenější metodou je **přednáška s diskuzí.** Velmi

podobnou metodou je **klasická přednáška,** která ovšem již nemá tak velkou oblibu u respondentů a přihlédneme-li k bodovému hodnocení, jedná se o druhou nejméně vyhovující metodu vzdělávání. Možnost zapojit se do diskuze a přijít s novými nápady jak uvádí např. Koubek (2007, s. 270), je velkou výhodou oproti klasické přednášce a tento zásadní rozdíl vnímají i sami účastníci vzdělávání. Přesto můžeme zhodnotit, že i klasická přednáška je pro účastníky spíše vyhovující a v případě nutnosti předání velkého množství informací velkému počtu účastníků téměř nenahraditelná. Druhou nejoblíbenější metodou je **brainstorming**, který nevyhovuje pouze 10% respondentů. Langer (2006, s. 176) poukazuje na základní pravidla brainstormingu, mezi které patří uvolněná atmosféra, rovnost účastníků nebo zákaz kritiky, což účastníkům zřejmě vyhovuje. Téměř stejně oblíbený je i **workshop**, který se taktéž vyznačuje aktivním zapojením účastníků, rozvojem dovedností, ale i možností ovlivnit postoje účastníků. Zde však musíme upozornit na skutečnost, kterou zmiňuje i Medlíková (2010, s. 48), že se v praxi v dnešní době pod tímto pojmem označuje spousta vzdělávacích akcí, které nesplňují základní prvky workshopu. Workshop je dílna, interaktivní děj a lektor je v roli spíše moderátora.

Nejméně oblíbené mezi respondenty jsou **inscenační metody** nebo-li „ hraní rolí “. Jedná se o jedinou metodu vzdělávání, která respondentům nevyhovuje. Inscenační metody jsou řazeny mezi problémové metody vzdělávání a např. hraní rolí je velmi často využíváno v rámci vzdělávání ve vybrané organizaci. Ne vždy je tato metoda kladně přijata účastníky, což se projevilo v našem výzkumném šetření. Inscenační metody vyžadují aktivní zapojení účastníků, a jak uvádí Langer (2016, s. 180), nepřináší pouze očekávaný návrh konkrétního řešení, ale také rozvíjí mezilidské vztahy a schopnost uvědomit si své vlastní chyby a nedostatky. A právě upozornění na vlastní chyby a nedostatky nemusí být pro účastníky žádoucí. Vezmeme-li v úvahu, že 33% respondentů vykonávají svou práci více než 10 let, může i z těchto důvodů být tato metoda vzdělávání nevyhovující. Další faktor, který může mít vliv na oblíbenost této metody, je věk respondentů, kde např. v našem případě 38,7% tvoří skupina nad 45 let. Taktéž nutnost improvizace a projevování se ve skupině nemusí vyhovovat všem účastníkům vzdělávání. Zda věk nebo délka pracovního poměru může mít vliv na oblíbenost inscenačních metod, jsme ověřovali na základě formulovaných hypotéz a následně ověřili statistickým testem. Na základě statistického testu významnosti můžeme konstatovat, že **existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců.** Z výzkumného šetření vyplývá, že věk zaměstnanců má vliv na oblíbenost inscenačních metod. Testováním druhé hypotézy bylo zjištěno, že

existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru. Na základě statistického ověření můžeme konstatovat, že délka pracovního poměru má vliv na oblíbenost inscenačních metod.

Dále bylo zjištěno, **že lektor**, respektive jeho odbornost, osobnost a způsob vedení vzdělávací akce, je další faktor, který ovlivňuje postoj účastníků k metodám vzdělávání, kde je požadována velká míra jejich zapojení. Zjištění je v souladu s pohledem profesorky Prusákové (2000, s. 105), že přístup lektora má být orientovaný na účastníka a lektor je na vzdělávací akci kvůli účastníkům, nikoliv opačně. Kromě lektora, polovina účastníků uvádí, že je zároveň důležité **složení skupiny** a jejich přístup k zapojení do aktivity a dále potřeba znát **jasný cíl**, respektive důvod, proč konkrétní aktivitu dělám.

O **zařazení nových metod** vzdělávání má zájem většina respondentů. Statistickým testem významnosti bylo ověřeno, že délka pracovního poměru nemá vliv na zájem o nové metody firemního vzdělávání. **Služebně mladší respondenti mají stejný zájem o nové metody jako služebně starší.** Největší zájem projevili respondenti o **videotutoriál**. Jedná se o předtočená videa s konkrétním postupem nebo vysvětlením novinek, která by mohla být umístěna na intranetových stránkách firmy. Výhodu nejspíše spatřují v tom, že si sami mohou určit, kdy se s novými informacemi seznámí a pokud něco zapomenou nebo nepochopí, mohou se k tomu kdykoliv vrátit.

Z hlediska metod ověřování znalostí po ukončení vzdělávací akce z dotazníkového šetření vyplynul jako nejvhodnější **e-learningový test.** Podle respondentů e-learningový test, vyplněný s odstupem několika dnů po ukončení vzdělávací akce, nejvíce vypovídá o pochopení nově získaných informací. Značná část respondentů by uvítala i srovnání výsledků v měřitelných údajích před a po skončení vzdělávací akce. Tato problematika je však trochu rozsáhlejší a složitější, neboť na výkon má vliv další spousta faktorů. Podpora nadřízeného, vlastní aktivita po ukončení vzdělávací akce nebo další navazující školení a konzultace. S ohledem na uvedené by nemusela být dodržena objektivita, kterou Mužík (2005, s. 133) v rámci metod ověřování znalostí považuje za důležitou. Z toho důvodu se jeví e-learningový test vhodnější.

Kosatka je interní nástroj určený pro průběžné vzdělávání obchodních zástupců, jehož prostřednictvím si udržují a rozvíjí své produktové znalosti. Tímto způsobem jsou ověřovány znalosti ve všech produktových oblastech. Přestože se jedná o **povinnou formu sebevzdělávání** a každý zaměstnanec musí splnit přesná kritéria v podobě minimálního

počtu absolvování testů a požadované průměrné roční úspěšnosti, je uvedená forma sebevzdělávání pro respondenty vyhovující. Na základě tohoto zjištění můžeme konstatovat, že byl nástroj kvalitně sestaven a pro respondenty je užitečný.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků výzkumného šetření je možné doporučit vedoucímu oddělení metodiky a podpory prodeje ve vybrané společnosti následující změny či opatření.

Inscenační metody v podobě hraní rolí jsou běžnou metodou firemního vzdělávání. Ne vždy jsou účastníky pozitivně přijaty. Dle našeho výzkumu se jedná o nejméně oblíbenou metodu vzdělávání ve vybrané organizaci. Dále bylo zjištěno, že na oblíbenost této metody má vliv délka pracovního poměru a věk zaměstnanců. V souvislosti s touto metodou můžeme při plánování vzdělávací akce doporučit přihlédnout:

- **na nezbytnost zařazení této metody do výuky,**
- **ke znalosti cílové skupiny,**
- **k výběru lektora,**

Při plánování vzdělávací akce doporučujeme zvážit, zda pro naplnění vzdělávacího cíle je zařazení této metody nezbytné. Z výzkumu plyne, že zaměstnanci preferují rovnoměrné zapojení lektora a účastníků do výuky. Metody, které jim vyhovují, jako např. workshop, brainstorming nebo přednáška s diskuzí, vyžadují jejich zapojení do výuky. Na základě toho lze předpokládat, že metoda hraní rolí není nevyhovující z důvodu, že se po účastnících vyžaduje aktivita, ale nevyhovující je druh aktivity. Konkrétně tedy improvizované chování v rámci přidělené role. Dále bylo zjištěno, že na oblíbenost má vliv délka pracovního poměru a věk účastníků. Znalost cílové skupiny je pro plánování vzdělávací akce zásadní. Na základě tohoto zjištění můžeme doporučit pro cílovou skupinu účastníků, pracujících ve společnosti déle než 5 let opět zvážit, zda je metoda hraní rolí nezbytná a nahradit jinou interaktivní metodou v souladu s naplněním vzdělávacího cíle. Budeme-li brát v úvahu věk, inscenační metody jsou kladně přijaty spíše účastníky do 30 let, což při plánování doporučujeme vzít opět v potaz. Je-li nezbytné vzhledem k obsahu a naplnění vzdělávacího cíle zařadit metodu hraní rolí do vzdělávací akce, doporučujeme tomu přizpůsobit výběr lektora. Jeho odbornost, osobnost a přístup ke vzdělávací akci považují zaměstnanci jako nejdůležitější faktor ovlivňující jejich přístup k aktivnímu zapojení do výuky. V rámci tohoto doporučení bylo bráno v potaz, že většina vzdělávacích

akcí je v této organizaci zajišťována interními lektorky, resp. trenéry a metodiky a výběr lektora často souvisí s jeho přidělením pro danou lokalitu nebo produktovou oblast.

Většina zaměstnanců má zájem zařadit nové metody vzdělávání bez ohledu na to, jak dlouho ve společnosti pracují. Největší zájem projevili o metodu **videotutoriál**, kterou můžeme doporučit zařadit do firemního vzdělávání. Jedná se o předtočená videa s konkrétním postupem nebo vysvětlením novinek, která by byla respondentům k dispozici na intranetových stránkách firmy. Výhodou pro zaměstnance je přistoupit k těmto informacím v čase a místě, která jim vyhovují. Videotutoriál je možno použít v případě menších změn a novinek, kvůli kterým by bylo neefektivní plánovat vzdělávací akci. Jeho možnost využití je ale širší. Obsahem nahrávek mohou být nejdůležitější informace ohledně konkrétního produktu nebo podrobné vysvětlení často nepochopených informací, které byly součástí vzdělávací akce. Případně vysvětlení nejčastějších chyb u jednotlivých produktů, které se vyskytují při sjednávání smluv. Budeme-li vycházet z toho, že si většina lidí pamatuje: 10% z toho, co čtou, 20% z toho co slyší, 30% z toho co vidí, 50% z toho co slyší a vidí, 70% z toho co řeknou a 90% z toho co dělají, můžeme tuto metodu doporučit jako vhodnější než pouhé zaslání informací mailem nebo sdělení novinek na pracovní poradě.

Poslední doporučení vychází z názoru zaměstnanců, kteří se domnívají, že nejlepší metodou pro ověření znalostí po ukončení vzdělávací akce je **e-learningový test.** Na základě tohoto zjištění je možné doporučit vyplnění e-learningového testu s odstupem několika dnů po ukončení vzdělávací akce. Tato metoda se jeví vhodná především u typu vzdělávacích akcí, kde je cíl zaměřen na předání a pochopení spíše teoretických poznatků. V rámci vybrané společnosti tedy doporučujme zařadit e-learningový test po absolvování produktových školení. Písemný test ihned po skončení vzdělávací akce vypovídá pouze o tom, kolik si z toho účastníci zapamatovali bezprostředně po školení a je spíše zpětnou vazbou pro lektora. Důležité je být schopen si informace vybavit v praxi nebo je alespoň umět vyhledat.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, které formy a metody vzdělávání jsou preferovány ve vybrané organizaci. V teoretické části jsme se zabývali výhodami a nevýhodami forem a metod využívaných v prostředí podnikového vzdělávání. Do jaké míry však tyto metody a formy vyhovují zaměstnancům této společnosti, bylo součástí výzkumného šetření, kde byly zahrnuty pouze ty metody a formy, které jsou reálně v organizaci využívány. Výzkumného šetření se zúčastnilo 106 respondentů a pro sběr dat byla využita technika dotazníku.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že zaměstnancům vyhovuje rovnoměrné zapojení účastníků a lektora do výuky. Nejoblíbenější je skupinová forma vzdělávání doporučená max. pro 20 účastníků. Všechny metody využívané v rámci firemního vzdělávání v této společnosti jsou pro zaměstnance vyhovující. Jedinou nevyhovující metodou jsou inscenační metody, které jsou zařazovány do vzdělávání v dané organizaci v podobě hraní rolí. Bylo zjištěno, že na oblíbenost inscenačních metod má vliv věk a délka pracovního poměru zaměstnanců. Ovlivnit tento postoj lze výběrem vhodného lektora, který je pro vzdělávací akce s velkou mírou zapojení účastníků pro respondenty důležitý. Většina zaměstnanců mají zájem o nové metody vzdělávání a na tuto skutečnost nemá vliv délka pracovního poměru zaměstnanců. Největší zájem projevili o videotutoriál. Jedná se o předtočená videa s konkrétním postupem nebo vysvětlením novinek, která by mohla být umístěna na intranetových stránkách firmy. Do jaké míry zaměstnanci preferují jednotlivé metody a formy vzdělávání je podrobně uvedeno v analýze a interpretaci výsledků dotazníkového šetření. Závěr práce byl věnován doporučením vedoucímu oddělení metodiky a podpory prodeje, který zodpovídá za firemní vzdělávání ve vybrané organizaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy : 13. vydání*. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

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

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

[4] DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Management lidských zdrojů*. Praha: C.H. Beck, 2007. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7179-893-4.

[5] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

[6] HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.

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

[8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

[9] KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 3. vyd., (přeprac.). Praha: Management Press, 2001. ISBN 8072610333.

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

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

[12] MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.

[13] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

[14] MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, 323 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 9788073575816.

[15] MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.

[16] ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

[17] PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 8020009507.

[18] PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

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

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

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

[22] PRUSÁKOVÁ, Viera. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu, 2000. ISBN 80-968308-2-1.

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

[24] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-3236-7.

[25] VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

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

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

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

cit. citace

f stupeň volnosti

H_0 nulová hypotéza

H_A alternativní hypotéza

hyp. hypotéza

MŠ mateřská škola

např. například

obr. obrázek

resp. respektive

s. stránka

SŠ střední škola

tab. tabulka

tzn. to znamená

tzv. takzvaný, takzvaně

VOŠ vyšší odborná škola

VŠ vysoká škola

ZŠ základní škola

$\chi 2$ chí-kvadrát

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Podoby vzdělávání v organizacích (Medlíková, 2010, s. 35) 13
Obrázek 2 Etapy celoživotního učení Vychová (2008, cit. dle Mužík, 2012, s. 28) 16

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 *Pohlaví respondentů* 39
Graf 2 *Věk respondentů* 39
Graf 3 *Délka praxe ve vybrané společnosti* 40
Graf 4 *Histogram četností - preference forem firemního vzdělávání* 41
Graf 5 *Histogram četností – oblíbenost metody přednáška* 42
Graf 6 *Histogram četností – oblíbenost metody přednáška s diskuzí* 43
Graf 7 *Histogram četností – oblíbenost inscenačních metod* 44
Graf 8 *Histogram četností – oblíbenost metody workshop* 45
Graf 9 *Histogram četností – oblíbenost metody brainstorming* 46
Graf 10 *Histogram četností - preference metod vzdělávání* 47
Graf 11 *Histogram četností - preference metod z hlediska zapojení účastníků* 48
Graf 12 *Histogram četností – oblíbenost inscenačních metod* 49
Graf 13 *Histogram četností - zájem o nové metody vzdělávání* 52
Graf 14 *Histogram četností – nové metody vzdělávání* 53
Graf 15 *Histogram četností - preference metod pro ověřování znalostí* 54
Graf 16 *Histogram četností – oblíbenost formy sebevzdělávání Kosatka* 55
Graf 17 *Faktory ovlivňující postoj k metodám s velkou mírou zapojení účastníků* 56

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Tab. pro test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku – **hyp. č.1** 50
Tabulka 2 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – **hyp. č. 2** 51
Tabulka 3 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – **hyp. č. 3** 52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník

Příloha PII: Výpočty

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená kolegyně, vážený kolego,

dovoluji si Vás tímto oslovit a požádat, o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Toto dotazníkové šetření je součástí výzkumného projektu zaměřeného na preferenci forem a metod firemního vzdělávání.

Vyhodnocení dotazníku je anonymní.

U jednotlivých otázek označte prosím odpověď, která nejvíce vystihuje Váš názor a postoj v současné době. V dotazníku není použit systém školského hodnocení. 1 - minimum bodů, 4 - maximum bodů. Platnost dotazníku pro vyplnění: 15.2.2017

Předem děkuji za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Hezký den

Radka Kasalová

Dotazník

1. **Uveďte prosím Vaše pohlaví.**
   a) *Žena*
   b) *Muž*

2. **Uveďte prosím Váš věk.**
   a) *Méně než 30 let*
   b) *30 – 45 let*
   c) *Více než 45 let*

3. **Uveďte prosím, jak dlouho pracujete pro současnou organizaci.**
   a) *Méně než 1 rok*
   b) *1 – 5 let*
   c) *5 – 10 let*
   d) *Více než 10 let*
4. **Kterou formu vzdělávání považujete za nejpřínosnější pro Vaši práci?**
   a) *Individuální (lektor x vzdělávaný)*
   b) *Skupinová (max. 20 účastníků)*
   c) *Hromadná (velká skupina s výkladem přednášejícího*

5. **Do jaké míry Vám vyhovuje metoda přednášky? (převážně výklad lektora)**

   naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

6. **Do jaké míry Vám vyhovuje metoda přednášky s diskuzí? (přednáška se zapojením účastníků do diskuze)**

   naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

7. **Do jaké míry Vám vyhovují inscenační metody? (např. hraní rolí)**

   naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

8. **Do jaké míry Vám vyhovuje metoda workshop? (skupina řešící předem stanovený cíl)**

   naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

9. **Do jaké míry Vám vyhovuje metoda brainstorming? (neomezená diskuze v rámci skupiny, cílem je získat co nejvíce nápadů)**

naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

10. Do jaké míry Vám vyhovuje metoda konzultace? (rada či vysvětlení látky, situace, mezi lektorem a účastníkem)

naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

11. Do jaké míry Vám vyhovují pracovní porady? (převážně výklad lektora)

naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

12. Máte zájem zařadit nové metody do firemního vzdělávání?

a) Ano

b) Ne

13. Kterou z následujících metod máte zájem zařadit do vzdělávání?

a) Exkurze

b) Outdoor training (učení spojené s hrou a pohybovými aktivitami)

c) Videotutoriál (předtočená videa s konkrétním postupem nebo vysvětlením novinek)

d) Žádnou

*e) Jiné:*_____

14. Do jaké míry Vám vyhovuje forma sebevzdělávání E-learning?

naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

15. Do jaké míry Vám forma sebevzdělávání Kosatka?

naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

16. Do jaké míry Vám vyhovuje samostudium? (forma sebevzdělávání dle vlastních potřeb)

naprosto nevyhovuje 1 2 3 4 *naprosto vyhovuje*

17. **Která metoda z hlediska míry zapojení účastníků do výuky Vám více vyhovuje?**
    a) *Aktivita pouze na straně lektora, účastník je v roli posluchače.*
    b) *Zapojení lektora a účastníků je rovnoměrné.*
    c) *Velká míra zapojení účastníků, lektor je spíše v roli moderátora.*

18. **V případě, že jste účastníkem vzdělávání, kde se od Vás vyžaduje velká míra aktivity a zapojení, co je pro Vás nejvíce důležité? (Vyberte prosím maximálně 2 odpovědi)**
    a) *Lektor (jeho odbornost, osobnost, způsob vedení vzdělávání).*
    b) *Prostředí, kde vzdělávání probíhá.*
    c) *Složení skupiny, jejich přístup a míra jejich zapojení.*
    d) *Dobrovolnost, možnost nevyhovující zadaný úkol.*
    e) *Jasný cíl, potřebuji znát, proč to dělám a k čemu mi to bude.*

19. **O které metodě ověřování znalostí se domníváte, že nejvíce vypovídá o pochopení nově získaných informací? Vyberte prosím 1 odpověď.**
    a) *Písemný test po ukončení vzdělávací akce.*
    b) *E-learningový test s odstupem několik dní po ukončení vzdělávací akce.*
    c) *Pozorování vedoucím práce.*
    d) *Výsledky v měřitelných ukazatelích.*
    e) *Jiné:*_____

PŘÍLOHA P II: VÝPOČTY

Hypotéza č. 1

H_0 Neexistují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců.

H_A Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na věku zaměstnanců.

Tab. 1 Tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku – **hyp. č. 1**

Věk respondentů	Nevyhovuje	Vyhovuje	Σ
Méně než 30 let	**7** (14,07)	**14** (6,93)	21
30 - 45 let	**34** (29,47)	**10** (14,53)	44
Více než 45 let	**30** (27,46)	**11** (13,54)	41
	71	35	106

Pro kolonku „**nevyhovuje**“ jsme sloučili odpovědi respondentů, kteří uvedli inscenační metody jako naprosto nevyhovující a spíše nevyhovující. Pro kolonku **„vyhovuje“** jsme sloučili odpovědi respondentů, kteří uvedli inscenační metody jako spíše vyhovující a naprosto vyhovující.

Pro každé pole tabulky byly vypočítány očekávané četnosti (O) a tato data jsou uvedena v závorkách. Př. O = 21 x 71/ 106 = 14,07

Následně pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme hodnotu:

$$X_2 = \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$X_2 = \frac{(7-14{,}07)^2}{14{,}07} + \frac{(14-6{,}93)^2}{6{,}93} + \frac{(34-29{,}47)^2}{29{,}47} + \frac{(10-14{,}53)^2}{14{,}53} + \frac{(30-27{,}46)^2}{27{,}46} + \frac{(11-13{,}54)^2}{13{,}54}$$

Testové kritérium X_2 vypočítáme jako součet těchto hodnot pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$X_2 = 3{,}553 + 7{,}213 + 0{,}696 + 1{,}412 + 0{,}235 + 0{,}477$$

$$X_2 = 13{,}586$$

Stupeň volnosti: $f = (r - 1)(s - 1) = 2$

Stanovená hladina významnosti: 0,01

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 2 stupeň volnosti je $\chi 2_{0,01}(2) = 9,210$

Hypotéza č. 2

H_0 Neexistují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru.

H_A Existují rozdíly v preferenci inscenačních metod firemního vzdělávání v závislosti na délce pracovního poměru.

Pro vyhodnocení posuzujeme společně kategorii méně než 1 rok a kategorii 1-5 let, jejichž sloučením jsme získali kategorii **méně než 5 let**. Dále jsme sloučili kategorii 5 – 10 let a více než 10 let, čímž jsme získali kategorii **5 let a více.**

Tab. 2. Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – **hyp. č. 2**

Délka pracovního poměru	Nevyhovuje	Vyhovuje	Σ
Méně než 5 let	**24**	**23**	47
5 let a více	**47**	**12**	59
	71	35	106

$$\chi 2 = n \frac{(ad - bc)^2}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}$$

$$\chi 2 = 106 \frac{628849}{6890905}$$

$$\chi 2 = 9,673$$

Stupeň volnosti: f = (r – 1)(s – 1) = 1

Stanovená hladina významnosti: 0,01

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 1 stupeň volnosti je $\chi 2_{0,01}(1) = 6,635$.

Hypotéza č. 3

H_0 Četnosti služebně mladších zaměstnanců i služebně starších, kteří mají zájem o jiné metody vzdělávání, jsou stejné.

H_A Četnosti služebně mladších zaměstnanců i služebně starších, kteří mají zájem o jiné metody vzdělávání, jsou rozdílné.

Pro **služebně mladší zaměstnance** byly společně vyhodnoceny kategorie méně než 1 rok a 1 – 5 let, které tvoří celkem 47 respondentů. Pro **služebně starší zaměstnance** byly společně vyhodnoceny kategorie 5 – 10 let a více než 10 let, které tvoří 59 respondentů.

Tab. 3. Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát – **hyp. č. 3**

	ANO	NE	Σ
služebně mladší	**42**	**5**	47
služebně starší	**45**	**14**	59
Σ	87	19	106

$$\chi 2 = n \frac{(ad - bc)^2}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)}$$

$$\chi 2 = 106 \frac{131769}{4583769}$$

$$\chi 2 = 3{,}047$$

Stupeň volnosti: f = (r – 1)(s – 1) = 1

Stanovená hladina významnosti: 0,01

Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 1 stupeň volnosti $\chi 2_{0,01}(1) = 6{,}636$