

# **E-learning a jeho místo ve firemním vzdělávání**

Lenka Karásková

---

Bakalářská práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka Karásková**  
Osobní číslo: **H15315**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **E-learning a jeho místo ve firemním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti celoživotního vzdělávání, firemního vzdělávání a e-learningu.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumného šetření prostřednictvím rozhovorů.  
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:

**BAREŠOVÁ, Andrea. E-learning ve vzdělávání dospělých. Praha: 1. VOX, 2011. ISBN 978-80-87480-00-7.**

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

**PLAMÍNEK, Jiří. Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.**

**ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.**

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

**ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK. E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-217-7.**

**ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. E-learning: učení (se) s online technologiemi. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-807-3579-036.**


Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **28. listopadu 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 28. listopadu 2017

  
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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3. mohu užit 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 ..... 23.2.2018

.....  
Kovářská Yvona

*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 nevydělečně zveřejňuje disertační, 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, diplomové, bakalářské 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 ze 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 nikoli za účelem 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 vzdělávacímu 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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 jim 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 věnuje e-learningu v prostředí firemního vzdělávání. V teoretické části se nejprve zaměřuje na celoživotní vzdělávání, učení, které nás provází v různých formách nepřetržitě celým životem. Poté se zabývá firemním vzděláváním, které zajišťuje edukační aktivity za účelem zvýšení či prohloubení znalostí a dovedností zaměstnanců. V poslední kapitole se zaměřuje na e-learning, efektivní formu vzdělávání zaměstnanců za pomoci informačních a komunikačních technologií. Část praktická se zabývá výzkumným šetřením, zaměřeným na realizaci e-learningových kurzů v prostředí firmy.

Klíčová slova: celoživotní vzdělávání, edukace dospělých, firemní vzdělávání, e-learning, moderní technologie, výzkum

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is dedicated to e-learning in the field of corporate education. In the theoretical part, initially, it focuses on lifelong learning, learning that accompanies us in various forms continuously throughout our lives. Afterward, it then focuses on company education that provides educational activities to increase or deepen the knowledge and skills of employees. In the last chapter, the thesis focuses on e-learning, an effective form of employee education using information and communication technologies. The practical part deals with a research survey focused on the implementation of e-learning courses in the company environment.

Keywords: lifelong learning, adult education, corporate education, e-learning, modern technology, research

Poděkování bych ráda věnovala vedoucí bakalářské práce, paní PhDr. Zuzaně Hrnčířkové, Ph.D., za její cenná a odborná doporučení při psaní této práce.

Poděkování patří i respondentům za jejich aktivní spoluúčast na výzkumu e-learningového vzdělávání.

„Nestačí vědět, vědění se musí použít“ Johann Wolfgang Goethe

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ V DOKUMENTECH MEZINÁRODNÍCH ORGANIZACÍ .....	13
1.2 CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ V ČESKÉ REPUBLICE .....	17
1.3 ČLENĚNÍ CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....	18
<b>2 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>21</b>
2.1 STRATEGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PRACOVNÍKŮ VE FIRMĚ .....	22
2.2 PLÁNOVÁNÍ FIREMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	25
2.2.1 Analýza vzdělávacích potřeb .....	25
2.2.2 Cíle firemního vzdělávání .....	26
2.2.3 Formy a metody firemního vzdělávání .....	27
2.2.4 Evaluace vzdělávací akce ve firmě .....	29
<b>3 E-LEARNING</b> .....	<b>32</b>
3.1 BLENDED LEARNING.....	33
3.2 E-LEARNING Z POHLEDU PEDAGOGIKY .....	33
3.3 ONLINE TECHNOLOGIE, NÁSTROJE, SYSTÉMY A PROSTŘEDKY VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	35
3.4 ONLINE SYSTÉM ŘÍZENÍ VZDĚLÁVÁNÍ LMS A LMCS .....	37
3.5 PŘÍPRAVA, REALIZACE A EVALUACE E-LEARNINGOVÉHO KURZU .....	38
3.6 NEVÝHODY A VÝHODY E-LEARNINGU .....	40
3.7 E-LEARNING VE FIREMNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	42
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>46</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	46
4.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	46
4.3 DESIGN VÝZKUMU .....	47
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	47
4.5 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR.....	48
4.6 SBĚR DAT .....	48
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>49</b>
5.1 POPIS KATEGORIÍ.....	49
5.1.1 Já a kurz.....	50
5.1.2 Udělám, jen kdy a co.....	51
5.1.3 Co se skrývá pod povrchem .....	53
5.1.4 Jaké je to na oko .....	56



5.1.5	Kurzy a praxe .....	57
5.1.6	Máme vizi.....	62
5.2	VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	66
5.3	SHRnutí VÝSLEDKŮ .....	68
<b>6</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>70</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá e-learningem, jako možným nástrojem pro rozvoj a vzdělávání zaměstnanců firmy.

Teoretickou část uvedeme kapitolou o celoživotním vzdělávání. V současnosti je před pojmem celoživotního vzdělávání preferován pojem celoživotního učení, neboť více odpovídá nutnosti aktivity jedince v cestě za získáváním nových znalostí a dovedností. Budeme se také věnovat obsahu dokumentů, které v rámci celoživotního učení vydaly organizace jako UNESCO, OECD, EU.

V druhé kapitole se zaměříme na firemní vzdělávání. Budeme se věnovat otázce, jakým způsobem strategie firmy ovlivňuje firemní vzdělávání, a jakým způsobem strategie firemního vzdělávání pomáhá firmě k dosažení vytyčených cílů. Firemním vzděláváním lze snížit rozdíl mezi současnou úrovní znalostí a dovedností a požadovanou úrovní, zároveň lze firemním vzděláváním zvyšovat kompetence pracovníků. Jednou z forem firemního vzdělávání je i vzdělávání pomocí e-learningových kurzů.

Třetí kapitola je věnována ústřednímu tématu, e-learningu jako moderní progresivní formě vzdělávání. Vzdělávání pomocí informačních a komunikačních technologií lze cílit na širokou oblast edukantů, předností je řízení studia za pomoci online nástrojů. Tato forma vzdělávání našla své místo i ve firemním vzdělávání, pomocí e-learningových kurzů lze zajišťovat vstupní školení, školení týkající se firemních procesů, produktů, služeb.

E-learning může výrazně přispět ke konkurenceschopnosti firmy. Co se však skutečně skrývá za pojmenováním e-learning, jaké technologie jsou pro realizaci kurzů nutné a jaká kritéria jsou potřeba při tvorbě kurzu respektovat, uvádíme v této kapitole.

V praktické části se věnujeme výzkumu e-learningového vzdělávání ve firemním prostředí. Zajímá nás, zda pracovníci zákaznického centra realizují e-learningové kurzy, jaké faktory ovlivňují využití této formy vzdělávání, a zda nacházejí pro znalosti získané prostřednictvím e-learningových kurzů uplatnění v praxi. Abychom mohli taková data získat, je nutné provést kvalitativní výzkum, který nám umožní široký vhled do zkoumaného problému.

Výsledky výzkumu budou analyzovány a na základě výsledků výzkumu bude navrženo doporučení pro praxi. S výsledky lze následně pracovat pro další plánování e-learningových kurzů ve firmě.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Celoživotní vzdělávání a učení představuje veškeré formální i neformální činnosti související s prohlubováním znalostí, dovedností, ke zvyšování kompetencí. Tyto činnosti na sebe navazují či se vzájemně propojují a prolínají celým životem jedince. V současné terminologii je preferován pojem celoživotní učení před pojmem celoživotní vzdělávání pro zdůraznění nutné aktivity jednotlivce na svém rozvíjení znalostí, dovedností a seberozvoji (Veteška, 2016, s. 93).

Dle Beneše (2014, s. 13) se člověk učil a reagoval na změny již od počátku lidské existence, v počátcích reagoval na změny související s přežitím. Myšlenky o vzdělávání a učení se prvně objevily mnohem později, v antickém Řecku, kdy hlavně filozofie hledala odpovědi na otázky o člověku, o bohu, o přírodě. V době antiky lidé chtěli vědět, zda je možné něco změnit, ovlivnit, zda je možné pedagogicky působit na vývoj jednotlivce, vychovat dokonalejšího občana. Vznikají také dva modely pedagogického přístupu, první zmiňuje možnost zdokonalení (identity, autonomie) jen vlastní námahou a přičiněním (myšlenka paidea, Sokrates, Platón, renesance a humanismus). Osobnost utváří sama sebe, může být však vyučována, podněcována. Druhý přístup, pragmatičtější a aktivnější necílí na dokonalost, nýbrž na schopnost obstát ve společnosti (sofisté, francouzská a anglická pedagogika). V období renesance a humanismu se prosazuje aktivní výchovný přístup, mnohem více je patrný rozkol mezi vědou a náboženstvím, člověk nahlíží na svět jako na svůj vlastní prostor, který mění svou prací a svými vědomostmi. Myšlenku celoživotního učení přináší Komenský (1592-1670) ve svém díle Pampaedia.

J. A. Komenský v tomto díle zmiňuje nutnost vzdělávat všechny, všemu a všestranně. Životní období, po které je potřeba se vzdělávat rozdělil na několik škol: zrození, dětství, chlapectví, jinošství, mladosti, mužnosti, stáří a smrti. Komenský ve své době myslel i na ženy, které je potřeba vzdělávat, byl si vědom skutečnosti, že právě ženy se věnují malým dětem a je potřeba, aby jim dokázaly předávat své znalosti.

„Za zakladatele moderního pojetí celoživotního vzdělávání mohou být považováni Eduard C. Lindeman (1885-1953) a Basil Yeaxlee (1883-1967). Jejich klíčové názory z počátku 20. století se dají shrnout takto: Učení představuje integrální součást života, proto je i vzdělávání nikdy nekončícím procesem. Na celoživotním vzdělávání se musí podílet celý vzdělávací systém (a vzdělávací politika), vzdělávání se ale nemůže redukovat jen na učení se ve vzdělávacích institucích (tzv. institucionální vzdělávání). Naopak, všechny zaintereso-

vané subjekty, profesní svazy, odbory, církve, komunity atd. musí podporovat a nabízet vzdělávání svých členů a podporovat i snahy o informální učení.“ (Veteška, 2010, s. 9)

Koncepty celoživotního učení formulované mezinárodními organizacemi UNESCO a OECD v rozmezí šedesátých a sedmdesátých let se zaměřovaly především na sociální a kulturní rozvoj, rovnost příležitostí pro všechny, necílily však na profesní vzdělávání (Veteška, 2016, s. 94).

### 1.1 Celoživotní učení v dokumentech mezinárodních organizací

Celoživotním učením se zabývala mezinárodní organizace UNESCO v materiálu „Učení: dosažitelný poklad“, tzv. Delorsova zpráva. Konkrétní strategický dokument vydala následně organizace OECD s názvem „Celoživotní učení pro všechny“ (Lifelong learning for all. Paris, OECD 1996), je charakterizován těmito akcenty (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 12):

- „Všechny možnosti vzdělávání ve formálním (školském) i neformálním (mimoškolském) sektoru jsou chápány jako jeden propojený systém, který má umožňovat získání kvalifikace různými cestami a kdykoli během života. Základní strategií pro vybudování takového koherentního systému je posílení a upevnění jeho základny (jejíž nedílnou součástí je systém počátečního vzdělávání), aby bylo umožněno vytvořit pevný a kvalitní vzdělávací základ pro celoživotní učení všech občanů.
- Celoživotní učení se neomezuje jen na lineární průchod vzdělávacím systémem, ale klade se důraz na rozvoj vzájemných vazeb mezi učením a prací. Znamená to především zajištění pružnějších a plynulejších vazeb mezi vzděláváním a zaměstnáním. Organizace vzdělávání by měla získat charakter různých kombinací vzdělávání v podnicích nebo ve školách a zaměstnání.
- Rozvoj celoživotního vzdělávání se vztahuje k mnoha nositelům. Odpovědnost na centrální úrovni proto má nést vláda ve spolupráci se sociálními partnery. Ministerstvo školství (v některých zemích výchovy, resp. vzdělávání) má mít významnou úlohu v koordinaci těchto partnerů tak, aby byla zajištěna relevance, provázanost a efektivnost vzdělávací politiky.“

Evropská komise se zaměřila předně na širokou poznatkovou základnu, zejména na zaměstnavatelnost, vzdělanostní společnost. Tyto přístupy jsou rozvíjeny v několika oblastech (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 12):

- „Podpora získávání nových dovedností, včetně nového způsobu společenského uznávání odborných a profesních dovedností.
- Sbližování škol s podnikatelským sektorem, včetně podpory rozvoje učňovského školství ve všech formách.
- Boj proti sociálnímu vylučování, tzn. nabídnutí druhé šance.
- Podpora zběhlosti ve třech jazycích Společenství, což bude důležité pro zaměstnatelnost v rámci jednotného evropského trhu.
- Posuzování hmotných investic a investic do vzdělávání na stejném základě.“

Celoživotní učení v těchto materiálech poprvé zohledňuje směr sociální, ekonomický i environmentální. Rok 1996 byl vyhlášen rokem: „Celoživotního učení“.

Celoživotní učení se následně začalo promítat do strategických dokumentů vydaných Evropskou unií. V dokumentech se zobrazuje pojetí komplexní, seberealizace osobnosti, hledisko lidských zdrojů, ekonomického rozvoje, sociálního rozvoje i environmentální. Tato strategie se zobrazuje i v dokumentech celoživotního učení České republiky (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 13).

Lisabonská strategie transformace Evropy byla schválena v Lisabonu, v březnu 2000. EU se v dokumentu zaměřuje na dosažení konkurenceschopnosti, na dosažení nejdynamičtější ekonomiky světa založené na znalostech a dovednostech. Vzdělávání se stává pro EU klíčovou rolí (Veteška, 2016, s. 99).

V roce 2001 ve Stockholmu byl Lisabonský proces v oblasti vzdělávání rozpracován a vyústil v dokument o komplexním a uceleném evropském přístupu k národním politikám v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. V návaznosti na tento dokument vznikl pracovní program „Vzdělávání a odborná příprava v Evropě (Vzdělávání 2010)“, který byl schválen Evropskou radou v Barceloně (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 12).

„V návaznosti na cíle stanovené pracovním programem bylo na zasedání Evropské rady v Bruselu v květnu r. 2003 schváleno pět evropských srovnávacích ukazatelů: předčasné odchod ze škol, absolventi matematických, přírodovědných a technických oborů, míra ukončení vyššího sekundárního vzdělávání, klíčové dovednosti, účast na celoživotním

učení. Tyto ukazatele jsou chápány jako nástroje otevřené metody koordinace národních politik členských států.“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 13)

Kodaňský proces řešil priority odborného vzdělávání, jeho zlepšení, zkvalitnění, uznávání formálního i neformálního vzdělávání. Kodaňskou deklaraci v roce 2002 podepsali ministři členských i kandidátských zemí EU, kteří mají odborné vzdělávání v gesci (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 14).

Boloňský proces se orientoval na terciární vzdělávání pro Evropský prostor, na mobilitu jedinců, na podporu otevření společného studijního i pracovního prostoru. Boloňská deklarace (1999) pojednává o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010. Ministři zodpovědní za vysoké školy se na konferenci v roce 2009 v Lovani shodli, že nebylo dosaženo všech cílů Boloňského procesu, jako prioritu shledali dokončení reformy, tedy dosažení vysoké kvality a excelentnosti výzkumu i výuky s důrazem na sociálně spravedlivý systém a celoživotní vzdělávání. Na závěr bylo stanoveno deset prioritních oblastí: sociální aspekty, celoživotní učení, zaměstnatelnost, učení orientované na studenta a vzdělávací role vysokých škol, vzdělávání, výzkum, inovace, mezinárodní otevřenost, mobilita, vícerozměrné nástroje pro zajištění transparentnosti, sběr kvalitních dat a financování (Veteška, 2010, s. 15).

Navazující dokument Pražské komuniké (2001) se zabýval prioritně kvalitou vzdělávání na národních i mezinárodních úrovních, na akceptaci vzdělání, na možné sdílení kreditů. Na základě Berlínského komuniké 2003 obdrží od roku 2005 každý absolvent vysoké školy diplom společně s dodatkem v cizím jazyce. Konference ministrů v Bergenu pak následně přijala dva významné dokumenty, které určují na evropské úrovni: rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání a soubor standardů, postupů a hlavních směrů v oblasti zabezpečení kvality, včetně principu Evropského registru agentur pro zabezpečení kvality. Česká republika na základě těchto dokumentů zavedla Národní soustavu kvalifikací, veřejný registr profesních kvalifikací uznávaných Českou republikou i Evropskou unií. Každá profese má definovány odborné znalosti a dovednosti nutné pro vykonávání profese, popis pracovních činností. Národní soustava kvalifikací propojuje počáteční i další vzdělávání, umožňuje srovnání profesí v rámci Evropské unie (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 16).

Přestože je celoživotní učení nezbytnou součástí strategických dokumentů, vydala Evropská komise Memorandum o celoživotním učení, identifikující šest problémových okruhů k diskuzi:

- Oceňování učení.
- Přehodnocení poradenství.
- Více investic do lidských zdrojů.
- Přiblížení učení domovu.
- Nové základní dovednosti pro všechny.
- Inovování vyučování a učení (Beneš, 2014, s. 37).

Memorandum vyvolalo mnoho diskuzí odborníků a vyústilo v dokument „Making a European area of lifelong learning a reality“. V tomto dokumentu je definován pojem celoživotního učení zahrnující formální a neformální vzdělávání i informální učení. Hlavním cílem je aktivní občanství, zdůraznění aktivního učícího se jedince, rovné příležitosti pro všechny, kvalitu vzdělávacích aktivit. Dokument obsahuje šest priorit navazujících na klíčové myšlenky Memoranda o celoživotním učení:

- Uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení, vzájemné uznávání certifikátů a diplomů.
- Informace a poradenství.
- Zvyšování investic do vzdělávání včetně soukromých zdrojů.
- Podpora učících se komunit, měst, regionů a podniků, aby se staly učícími se organizacemi.
- Rozvoj základních dovedností pro všechny občany po celý život.
- Podpora inovativní pedagogiky s důrazem na rozvoj kompetencí, nikoli pouze získávání vědomostí, včetně nové role učitelů.

Tento dokument vedl k vyhlášení Rezoluce o celoživotním učení (Resolution of lifelong learning) Evropským parlamentem v roce 2002.

Evropská komise se dále zabývala zjišťováním pokroku členských zemí v přípravě strategií. Bylo zjištěno, že výsledky integrace konceptu celoživotního učení jsou v členských státech velmi variabilní, v každé členské zemi leží kompetence na více ministerstvech. V členských zemích je celoživotní učení orientováno těmito různými typy směrů:

- Od kolébky do zralého věku – zahrnuje aktivní občanství, osobní rozvoj, profesní přípravu.



- Zaměstnatelnost – přístup založený na počáteční vzdělávání, adaptace na měnící se výrobní procesy.
- Modernizace společnosti a ekonomiky – usilování o změnu fází učení, zaměstnání, důchod. Všemi fázemi života prostupuje celoživotní učení.
- Sociální inkluze – přistupuje hlavně k sociálně slabším, s nižším počátečním vzděláním.

Rada a Evropská komise každé dva roky hodnotí pokroky dosažené v rámci strategie celoživotního vzdělávání, apelují na důležitost pro hospodářství i sociální kontext v rámci celé Evropské unie (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 16–17).

## 1.2 Celoživotního učení v České republice

Česká republika se řadí mezi země, které porozuměly důležitosti rozvoje lidských zdrojů, vnímají spojitost celoživotního učení s hospodářským růstem, společenským rozvojem. Strategie udržitelného rozvoje ČR (2005) se zaměřuje na vzdělávání, celoživotní učení jako na cestu rozvoje společnosti po stránce ekonomické i environmentální. Národní strategický rámec ČR 2007–2013 pro využívání fondů EU uvádí, že mezi hlavní parametry růstu ekonomiky patří populace s rozvinutými znalostmi a dovednostmi. Socioekonomická analýza rozkryla nedostatečné rozvinutí dalšího vzdělávání, které nevyhovuje potřebám jednotlivců i organizací. Možnosti růstu spatřuje ve změnách ve vzdělávání, které od roku 2006 probíhají v podobě:

- Podpory středního všeobecného vzdělávání.
- Kurikulární reformy vzdělávání a odborné přípravy.
- Posílení jazykového vzdělávání (Národní plán výuky cizích jazyků).
- Podstatně vyššího a efektivnějšího využití veřejných kapacit školství.
- Přijetí zákona č.179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.
- Vytvoření efektivního systému postupného terciálního vzdělávání.

Zpráva z konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení (2001) rozklíčovala dvě skupiny problémů týkající se prosazování celoživotního učení. První skupina se týká současného vzdělávacího systému, například malá podpora školství, nízká podpora rozvoje lidských zdrojů, nízká úroveň investic, malý zájem o jednotlivce. Druhá skupina problémů je orientována na další vzdělávání, jedná se o nerozvinutou oblast vzdělávání dospělých a zejména neexistenci komplexního právního rámce, stanovujícího odpovědnost sociálních

partnerů, státu, obce či soukromé instituce, zajišťujícího prostupnost mezi počátečním a dalším vzděláváním, propojení politiky vzdělávací, zaměstnanosti a sociální (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 22).

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR Bílá kniha (2001) se zabývá propojením současného školského systému s dalším vzděláváním, se sociální politikou a s politikou zaměstnanosti. Důraz je kladen nejen na rozšíření vzdělávacího systému, ale i na změnu funkce vzdělávání, na vzdělávání jako celek bez ohledu na způsob získání kvalifikace či kompetence. Formalizované vzdělávání zde tvoří podstatnou část celoživotního učení, důraz je však kladen i na přechod mezi studiem a zaměstnáním, učení mimo institucionalizované objekty, učení praxí. Počáteční vzdělávání by mělo v jedinci vzbudit zájem o vzdělání, motivovat jej k seberozvoji a sebeřízení (Veteška, 2016, s. 101).

MŠMT v roce 2005 a 2007 v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR dalo důraz rozvoji celoživotního vzdělávání pro ekonomický růst a společenský rozvoj. Celoživotní učení nadřadilo pojmům počáteční a další vzdělávání, podpořilo tvorbu Národní soustavy kvalifikací a přijetí zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, v platném znění (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 22).

Strategická linie „Vzdělávání pro každého po celý život“ se zaměřuje na zabezpečení dostupnosti a kvality vzdělávání pro všechny věkové kategorie. Rozvojem vysokých škol se zabývá dokument „Aktualizace koncepce reformy vysokého školství“. Dokument se zaměřuje především na tři oblasti, na oblast rozvoje lidských zdrojů, financování, výzkum a vývoj. V oblasti rozvoje lidských zdrojů je primárně cíleno na rozšíření možnosti vzdělání pro sociální a minoritní skupiny, dále na rozvoj kompetencí akademických pracovníků. Ve financování se zaměřuje na efektivní nakládání s prostředky, na zaměření podpory spolupráce s podniky, a to i v oblasti výzkumu a vývoje (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 22).

### 1.3 Členění celoživotního učení

Celoživotní učení má být nepřetržitý proces, každý jedinec by měl být ochoten učit se, a tato schopnost by měla být ceněna více než nabyté vědomosti. Pro zdůraznění aktivity člověka se pojem celoživotní vzdělávání stává podřazeným pojmu celoživotní učení. Celoživotní učení – lifelong learning zahrnuje veškeré formalizované i neformalizované učení vedoucí ke zdokonalování dovedností, znalostí, kompetencí. Všeživotní učení lifewide

learning je termín pro učení v celé šíři lidského života, ať se již jedná o formalizované, neformalizované či informální učení. Celoživotní vzdělávání lifelong education je cílevědomá formalizovaná edukační aktivita (Veteška, 2016, s. 96).

Celoživotní učení dle Vetešky (2010, s. 18) zahrnuje:

- Formální vzdělávání – probíhá většinou ve školských zařízeních na úrovni základního až terciárního vzdělávání, je legislativně vymezeno. Každý absolvent obdrží doklad o úspěšném ukončení studia.
- Neformální vzdělávání – probíhá většinou ve vzdělávacích společnostech, v zaměstnání, v neziskových organizacích. Jedná se většinou o nabídku kurzů a vzdělávacích aktivit. Výstupem může být certifikát či osvědčení o absolvování kurzu.
- Informální vzdělávání (učení) – neorganizované vzdělávání či učení, probíhá v kontextu socializace, získáváním osobních zkušeností, dovedností či sebevzděláváním jedince.

Veteška (2016, s. 103) dále celoživotní vzdělávání člení na dvě základní etapy, na počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání je formální vzdělávání prostřednictvím školství, končí minimálně ukončením povinné školní docházky či ukončením středního či terciárního vzdělávání, jedinec převážně dále vstupuje na trh práce. Počáteční vzdělávání zahrnuje:

- Předškolní výchovu/vzdělávání.
- Základní vzdělávání (povinná školní docházka).
- Střední vzdělávání (ukončení výučním listem či maturitní zkouškou).
- Terciární vzdělávání (vyšší odborné či vysoké školy).

Další vzdělávání je velmi podstatnou částí celoživotního učení, pokrývá téměř tři čtvrtiny lidského života. Provází nás od ukončení počátečního vzdělávání po celý zbytek života. Jedná se také o nejširší okruh vzdělávání, vzdělávání organizované vzdělávacími společnostmi, zájmovými organizacemi, zaměstnavateli. Každý jedinec se v průběhu života musí adaptovat na různé životní podmínky, mění se pracovní trh, mnohdy na změnu v profesní orientaci či potřebu získání nových kompetencí. Další vzdělávání se člení (Veteška, 2016, s. 107):

- Občanské vzdělávání – týká se především občanských práv a povinností, politické angažovanosti pro zkvalitnění životního i kulturního prostředí. Zahrnuje také

nábožensky orientované aktivity, orientované na soužití s ostatními občany, slušné a nesobecké jednání, úctu k morálním hodnotám.

- Zájmové vzdělávání – je velmi širokou edukační oblastí, jakákoli vzdělávací aktivita přispívá ke kultivaci každého jedince, obohacuje jej o nové znalosti, dovednosti, kompetence. Důležitým faktorem je zájem jedince se vzdělávat, mnohdy zájmové vzdělávání bývá podporováno zaměstnavateli.
- Profesní vzdělávání – je přímo spojené s výkonem určité pracovní pozice, zaměřené na zvyšování kvalifikace, osobní rozvoj jedince. Vzdělávací aktivity mohou být organizované přímo zaměstnavatelem či ve spolupráci s jinou organizací.

Oblasti rozvoje vzdělávání dospělých byly definovány v již zmiňované Strategii celoživotního učení (2007). Cílem je zajištění stimulace poptávky i nabídky po dalším vzdělávání, zajištění nabídky a kvality vzdělávání, uznávání neformálního vzdělávání a kvalifikace. Další vzdělávání se uskutečňuje mimo programy školství, cílová skupina je velmi různorodá, tuto různorodost by měla odrážet i nabídka vzdělávání. V ČR poskytují další vzdělávání nejčastěji veřejné instituce jako školská zařízení, instituce vzdělávání zřízené orgány státní správy či soukromé instituce například komerční vzdělávací centra, neziskové organizace, zaměstnavatelé, církve. V ČR v současné době neexistuje komplexní právní ukotvení vzdělávání dospělých, poskytovat vzdělávání dospělým tak může každá osoba bez nutnosti dosažení andragogického vzdělání, jedná se o činnost volnou, jež upravuje zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, v platném znění. Zákon, který se vzdělávání dospělých lehce dotýká je zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, v platném znění a zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, v platném znění. Existují další právní úpravy týkající se pedagogických pracovníků, zdravotníků, ozbrojených složek apod. Nejpodstatnější z našeho pohledu je ovšem zmiňovaný zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, v platném znění. Na základě tohoto zákona byla vytvořena Národní soustava kvalifikací, která umožňuje jedinci složit odbornou zkoušku z profesní kvalifikace, přestože nemá k takové profesní dovednosti doklad. Zkouškou je možné zajištění odborné certifikace ze znalostí a dovedností nabytých neformálním vzděláváním či informálním učením (Veteška, 2016, s. 109–114).

## 2 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Vzdělávání zaměstnanců je specifickou součástí vzdělávání dospělých. Představuje průřezovou disciplínu, která má aspekty pedagogické, sociologické, ekonomické, politické, psychologické, profesní, personální, právní i etické. Její plné pochopení a využívání vyžaduje systémový přístup.“ (Barták, 2015, s. 11)

Firemní vzdělávání se tradičně spojuje se vzděláváním pracovníků organizované zaměstnavatelem za účelem zvýšení kompetencí či za účelem odstranění rozdílů mezi požadovanou úrovní a současnou úrovní znalostí či dovedností zaměstnance. Vzdělávání ve firmách běžně zabezpečuje útvar vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů, který bývá obvykle součástí personálního oddělení. Vhodné je, aby takové vzdělávání zajišťoval andragog (Veteška, 2016, s. 118).

Firemní vzdělávání se zaměřuje také na rozvíjení sociálních vazeb, investicí do vzdělávání zaměstnance dává zaměstnavatel pracovníkům najevo, že má zájem na jejich rozvoji, zaměstnanci se tak zvyšuje kulturní kapitál, který může kdykoli uplatnit na trhu práce (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 80).

Armstrong (2015, s. 336) uvádí jako hlavní účel procesu vzdělávání a rozvoje celkové zlepšování organizace či firmy prostřednictvím vzdělávání jedinců, zhodnocování jejich potenciálu a různorodosti.

Definuje čtyři složky vzdělávání a rozvoje:

- Učení se – proces umožňující osvojení znalostí, dovedností, umožňuje změnu chování, postojů.
- Všeobecné vzdělávání – získávání znalostí a dovedností jedince ve všeobecné oblasti, tedy nejen kompetencí k pracovní pozici.
- Odborné vzdělávání a výcvik – osvojení znalostí a dovedností potřebných k vykonávání určité pracovní pozice.
- Rozvoj – rozvoj potenciálu a schopností zaměstnance.

Dle Vetešky (2016, s. 118) je možné firemní vzdělávání členit na typy vzdělávání:

- Orientační – spojené s výkonem pracovního místa.
- Normativní – nutné pro odbornou způsobilost.
- Kvalifikační či rekvalifikační – pro změnu či zvýšení kvalifikace.

- Kariérové – pro rozvoj.
- Jiné – jazykové dovednosti apod.

## 2.1 Strategické vzdělávání a rozvoj pracovníků ve firmě

Strategické vzdělávání a rozvoj pracovníků je prostředkem ke zvyšování znalostí a dovedností zaměstnanců a zároveň prostředkem k naplňování strategických cílů organizace či firmy. Strategie vzdělávání i firemní strategie jsou tvořeny s vědomím, že lidské zdroje mají klíčovou roli v dosahování cílů (Armstrong, 2015, s. 336).

Plánování firemního vzdělávání předchází mnoho důležitých kroků. Ze situační a strategické analýzy následně vychází strategie firmy, od které se odvíjí strategie vzdělávání zaměstnanců. Strategická analýza zajišťuje výstupy poskytující informace o vnějším i vnitřním prostředí firmy, o hrozbách i příležitostech (SWOT analýza), analýza efektivity procesů i lidských zdrojů (Benchmarking). Analýzami se zabývá převážně projektový management, personální oddělení či oddělení vzdělávání se zabývá již výstupy z těchto analýz (Bartoňková, 2010, s. 27–29).

Pro vytyčení strategie firmy je nutná tvorba poslání a vize, tedy vytyčení směru, kterým se chce firma ubírat. Poslání poskytuje informaci okolí firmy, proč na trhu firma je, co může nabídnout, jaké má hodnoty a co dělá pro spokojenost svých zákazníků. Vize je dokumentem interním a koresponduje s posláním firmy, deklarovaným navenek. Jejím cílem je ovlivnit postoje, chování a výkon tak, aby vše vedlo k budoucímu dosažení strategického cíle. Má-li firma stanovené poslání, vizi, strategii, vzniká tzv. strategický rámec, jehož součástí je i koncept učící se organizace, metodika Balanced Scorecard, řízení výkonu dle kompetencí (Bartoňková, 2010, s. 32–33).

Egerová (2012, s. 16) chápe učící se organizaci jako společnost, v níž si lidé stále osvojují nové znalosti a dovednosti, kde se věnuje péče inovativním způsobům učení. Pracovníci jsou podporováni v naplňování kulturního kapitálu, v sebevzdělávání, učení se z výkonu druhého. Jedinec má možnost uplatnit potenciál, řídit svůj kariéerní růst, jeho vzdělávání je individualizováno a současně provázáno s cíli organizace.

Metodika Balanced Scorecard (dále jen „BSC“) byla vyvinuta R. S. Kaplanem a D. P. Nortonem k měření výkonnosti jako systém, který pomáhá motivovat zaměstnance, realizovat strategické cíle, neboť zaměstnanec, který se ztotožní s posláním a vizí podniku se stává efektivnější a kompetentnější. Metodika vyhodnocuje výkonnosti podniku ze čtyř

perspektiv, z perspektivy finanční, zákaznické, interních podnikových procesů, učení se a růstu. Tento systém vede k propojení řízení podniku i řízení růstu jedinců, současně se všechny perspektivy doplňují a ovlivňují (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 54–55).

Bartoňková (2010, s. 41–47) tyto perspektivy blíže rozvádí:

- Finanční perspektiva – sleduje finanční výkonnost podniku, aktivum, marže, cash flow, investice, výnosy, náklady, vše v duchu strategie.
- Zákaznická perspektiva – sleduje výstupní ukazatele z daných cílů, které definovaly hodnoty požadované zákazníky, identifikovaly zákaznické potřeby.
- Perspektiva interních a firemních procesů – sleduje a vyhodnocuje efektivitu procesů, bez efektivních procesů nelze naplňovat strategii, neefektivnost by se okamžitě promítla do ostatních perspektiv.
- Perspektiva učení se a růstu je perspektivou, která vytváří podporu ostatním perspektivám pro dosažení cílů.

Perspektiva učení a růstu je podporou pro perspektivu finanční, zákaznickou a interních a firemních procesů. Investicí do vzdělávání zaměstnanců dochází k inovacím a naplňování finančních i strategických cílů.

Součástí strategického rámce, společně s konceptem učící se organizace, metodikou BSC je i řízení dle kompetencí. Metodika řízení dle kompetencí je založena na řešení problémů firem na úrovni kompetencí jednotlivců, jejími autory jsou J. Plamínek a R. Fišer. Podle stěžejního kompetenčního pravidla lze potíže firmy řešit na úrovních jednotlivců a jejich nedostatečných kompetencích. Na tyto kompetence je pak třeba mířit a zaměřit se zvláště na jejich rozvoj (Bartoňková, 2010, s. 82).

Slovo kompetence může být vnímáno ze dvou možných úhlů, obě využití slova mají své opodstatnění. V prvním případě je slovo kompetentní chápáno jako způsobilost k vykonávání určité pracovní činnosti, ve druhém případě je slovo kompetentní vztaheno k osobnosti, považuje se za soubor chování (Veteška, 2016, s. 234).

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 70) zmiňují pojmy:

- Competence – označuje oprávnění či způsobilost jedince vykonávat určitou činnost, koresponduje s pojmem odborná způsobilost, kvalifikace.
- Competency – vztahuje se k chování jedince, které odpovídá pracovnímu místu a vedoucí k požadovanému cíli, koresponduje s pojmem schopnost.

Kompetence jsou souborem chování jedince použitých za účelem zvládnutí pracovního výkonu. Zaměstnanec by měl splňovat tři kritéria (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 71):

- Disponovat znalostmi, dovednostmi, vlastnostmi a schopnostmi, které umí využít.
- Být motivován a sdílet firemní postoje a vizi.
- Pracovat v prostředí, kde lze takové chování uplatnit.

Lidé jsou nositeli lidských zdrojů, lidské zdroje reprezentují potenciál k výkonu. Potenciál je první složkou kompetence, druhou složkou je samotný výkon, tedy dobře odvedená práce. Spojením lidské práce a lidského zdroje vzniká způsobilost, kompetence. Při tvorbě obsahu vzdělávání je nutné si položit otázky: zda chce jedinec uplatnit svůj potenciál, může jej uplatnit a umí jej uplatnit (Plamínek, 2014, s. 99).

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 34) považují za nejcennější zdroj podniku jedince, nositele lidského kapitálu. Dále se zabývají upřesněním terminologie lidský kapitál, lidské zdroje, lidský potenciál.

- „Lidský kapitál znamená zásobu vrozených a v průběhu života jedince získaných znalostí, schopností, dovedností, talentu a invence. Lidský kapitál je možné považovat za víceméně dynamickou veličinu.
- Lidské zdroje představují lidé v pracovním procesu. Rozdíl mezi lidskými zdroji a lidským kapitálem je v tom, že lidský kapitál vlastní i ti jedinci, kteří nejsou v pracovněprávním vztahu s žádnou organizací. Lidské zdroje představují lidé schopní seberealizace v činnosti, kterou vykonávají na základě vlastního rozhodnutí. Je to zásoba lidského potenciálu ve společnosti, schopného vykonávat cílevědomou činnost vedoucí k produkci výstupu.
- Lidským potenciálem rozumíme soubor dispozic a předpokladů člověka orientovaných na výkon takových činností, které z kvantitativního a kvalitativního hlediska umožňují podniku postupovat vpřed a napomáhají zvyšování jeho konkurenceschopnosti. Je to tedy způsobilost člověka produkovat výrobky a služby a rovněž přetvářet sebe sama. Termín lidský potenciál obsahuje prvek dynamičnosti a vztahuje se k budoucnosti, zatímco lidský kapitál se větší mírou vztahuje k současnosti. Rozdíly mezi lidským kapitálem a lidským potenciálem nejsou příliš výrazné, často jsou v praxi tyto dva pojmy zaměňovány či nedůsledně rozlišovány.“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 34)



## 2.2 Plánování firemního vzdělávání

Pro efektivní vzdělávání zaměstnanců je potřeba v rámci plánování vzdělávací akce dodržet didaktické postupy. Prvním z kroků je analýza vzdělávacích potřeb, která zajistí, že vzdělávací akce bude odpovídat potřebám firmy, oddělení i jednotlivce. Dalšími kroky jsou nastavení cíle vzdělávací akce, vhodně zvolená forma a metoda, evaluace vzdělávací akce.

### 2.2.1 Analýza vzdělávacích potřeb

Vzdělávací aktivita musí mít základ v poznání co a proč je potřeba udělat. Identifikace vzdělávacích potřeb je mnohdy nezbytná na úrovni organizace, týmu či samotného jednotlivce (Armstrong, 2015, s. 354)

„Analýza potřeb vzdělávání v podstatě spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů a podniku, a v porovnání zjištěných údajů s požadovanou úrovní. Identifikace dává odpověď na takové otázky, jako (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 85):

- Je výkonnost v předmětných dovednostech skutečně nezbytná?
- Je zaměstnanec skutečně odměňován za ovládnutí těchto dovedností?
- Podporuje ve skutečnosti management požadované chování?
- Jaké další bariéry výkonnosti ještě existují?

Výsledkem analýzy je zjištění mezer ve výkonnosti, které je třeba eliminovat se zaměřením na takové, které je možno odstranit vzděláváním. Dalším výsledkem je pak návrh vhodného vzdělávacího programu.“

Analýzu mezer ve vzdělávání popisuje Armstrong (2015, s. 354) jako rozdíl mezi tím, co lidé vědí a umí a tím, co by měli umět a vědět. Současně považuje pouhé analyzování mezery ve vzdělávání za nedostatečné, poukazuje na stále větší nutnost rozvoje osobnosti. Vzdělávací potřeba může zobrazovat nejen nedostatek, nýbrž i potřebu sebepoznání a seberozvoje.

Vzdělávací potřeba může také vzniknout na základě vnějších změn, na které musí podnik reagovat nebo ve vnitřním prostředí změnou strategie firmy, změnou technologií či podnikatelského záměru. Taková potřeba se poté nemusí dotýkat přímo výkonnosti, nýbrž například poslání a vize podniku, není zcela měřitelná tak jako u zjištěné výkonnostní mezery.

Tato vzdělávací potřeba se nazývá proaktivní. Reaktivní potřebou se nazývá nutnost okamžitého řešení ztráty výkonnosti pracovníka, oddělení, podniku. Zdrojem pro analýzu dat je podniková strategie, cíle firmy, struktura podniku, firemní procesy, lidské zdroje, kompetenční model pracovního místa, kvalifikace zaměstnance. Analýzu lze provést komplexní, tedy detailní, časově náročný popis dané pozice, analýzu klíčových otázek týkající se zaměstnání, analýzu problému, která se nejčastěji a nejefektivněji využívá pro urgentní řešení poklesu výkonu (Bartoňková, 2010, s. 120).

Sběr údajů nejčastěji probíhá metodou strukturovaného rozhovoru, pozorování, dotazníkovým šetřením, participací zaměstnanců, kompetenčním modelem, diskuzí. Způsob sběru údajů se liší dle druhu vzdělávací potřeby. Vyhodnocení údajů a stanovení vzdělávacího cíle je důležité pro správné směřování vzdělávací aktivity (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 91).

### 2.2.2 Cíle firemního vzdělávání

Z analýzy a objektivního vyhodnocení dat vzniká plán vzdělávání zaměřený na konkrétní cíl, případně na dílčí cíle, jedná-li se o cíle dlouhodobé. Každý plán by měl projít přípravnou, realizační a zdokonalovací fází. Ve fázi přípravné dochází ke specifikaci potřeb účastníků, realizační fáze se zabývá konkrétními tématy, bloky, technikami, zdokonalovací fáze již průběžně hodnotí vzdělávací akci (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 97).

Plán vzdělávání by měl odpovídat na otázky: jaká témata je potřeba vzděláváním zajistit, jaká je cílová skupina účastníků vzdělávací akce, jaké metody a techniky budou využity, zda proběhne akce v rámci firmy či externí společností, zda se bude jednat o jednorázovou akci či o sérii bloků, kde akce proběhne, jak bude vyhodnocena a jaká akce ponese náklady (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 98).

Cíle vzdělávání formulujeme také dle domény, na kterou vzdělávací akce cílí (Bartoňková, 2010, s. 137):

- Kognitivní doména, cílení na znalosti, vědomosti, dovednosti.
- Afektivní doména, cílení na emoční záležitosti, na postoje k firemní strategii apod.
- Psychomotorická doména cílená na koordinace pohybů, manuální dovednosti provázející určité pracovní profese.

Nejčastěji využívanou taxonomií cílů je Bloomova typologie (zaměřená převážně na kognitivní cíle)

- Znalosti (konkrétní fakta).
- Pochopení.
- Aplikace.
- Analýza.
- Syntéza.
- Hodnocení.

Zatímco první kategorie se zabývá pouze znalostmi, dalších pět kategorií označených jako „intelektové schopnosti a dovednosti“ se zabývá již s nakládáním se znalostmi a dovednostmi, s aplikací, analýzou, syntézou i hodnocením (Veteška, 2010, s. 69).

Nastavení cílů nese výhody pro vzdělavatele i účastníky. Vzdělavatel může akci naplánovat, zaměřit se na to, co mají vzdělávání po akci prokázat za znalosti a dovednosti. Dle těchto kritérií se poté vzdělavatel zaměří na obsah, formu, metody a hodnocení. Vzdělávající je oproti tomu informován, co od akce může očekávat (Bartoňková, 2010, s. 142).

Při stanovování cílů bychom měli zohledňovat přístup SMART. Cíle by měly být:

S – Specific – specifické, konkrétní cíle

M – Measurable – měřitelné cíle

A – Achievable/Acceptable – dosažitelné/přijatelný

R – Realistic/Relevant – realistické/relevantní (vzhledem ke zdrojům)

T – Time Specific/Trackable – časově specifické/sledovatelné

(www.Managementmania)

### 2.2.3 Formy a metody firemního vzdělávání

„Didaktickou formou většinou rozumíme určitý organizační rámec výuky, tj. vyučování a učení. Jsou to vlastně různé způsoby řízení, organizace a regulace didaktického procesu.“ (Mužík, 2010, s. 83)

Mezi didaktické formy patří přímá výuka (prezenční výuka), kombinované studium, distanční vzdělávání a sebevzdělávání. Přímá výuka je založena na partnerství lektora i účastníka, jedná se o osobní kontakt, kdy lektor musí prokázat svoji odbornost. Kombinované studium je velmi využívané, jedná se například o kurzy, které jsou z části prezenční

a z části formou e-learningu. V distančním vzdělávání jsou naopak lektor i účastník oddělení v čase i prostoru, výuka probíhá v podobě korespondenční či nese prvky e-learningu. Individuální vzdělávání založené na internetu, prostřednictvím výukových programů je forma sebevzdělávání (Mužík, 2010, s. 84–86).

Po stanovení cílů, obsahu, formy volíme metodu, volba závisí na předchozích krocích, na cílové skupině, na dalších faktorech, jen správně zvolená metoda vede k očekávanému výsledku. Mezi nejdůležitější faktory patří (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 112):

- Cíle vzdělávací akce, tedy zda cílíme na kognitivní, afektivní či psychomotorickou doménu – chceme znalosti předávat či aplikovat?
- Obsah vzdělávací akce – může být s ohledem na obsah využito participativních metod?
- Specifika účastníků – individuální náhled na účastníky.
- Prostředí – kde se plánuje realizace akce.
- Finanční budget – kompletní ekonomické náklady na akci.

Koubek (2015, s. 265–266) uvádí dvě velké skupiny metod:

- Vzdělávání na pracovišti (on the job) – vhodné pro řadové zaměstnance, probíhá přímo instruktáží, dalšími metodami jsou koučink, rotace (cross training), mentoring.
- Vzdělávání mimo pracoviště (off the job) – vhodné pro management, užívané metody jsou koučink, brainstorming, workshop, seminář, případové studie, manažerské hry, diagnosticko-výcvikový program.

Vodák, Kucharčíková (2011, s. 113) považují za nejefektivnější participativní metody, zmiňují však i další, například:

- Přednášky – nejčastěji využívány pro přenos velkého množství informací většímu množství vzdělávaných, nepočítá se s přílišným zapojením účastníků.
- Semináře – diskuze na předem dané téma, rozvoj myšlenek, prohlubování znalostí.
- Participativní metody – menší skupina účastníků, vysoká míra zapojení účastníků. Jednou z takových metod je trénink, procvičování (learning by doing).
- Trénink – jde o formu zážitkového učení, co si účastník vyzkouší, lépe si zapamatuje. Účastníci se účastní hraní rolí, manažerských her apod.

Jako další participativní metody se nabízí Bludiště, Akvárium, Manažerské hry, Řešení incidentu, Klinika, Cvičení vnímavosti, Workshop. Při metodě Bludiště účastníci volí řešení z více možností, po volbě řešení se dozvídají důsledek volby a hledají řešení dále, až do úspěšného vyřešení. Akvárium je metodou, kdy část účastníků je pozorována při řešení úkolu, druhá skupina poskytuje zpětnou vazbu. Manažerské hry se hrají dle předem rozdaných rolí, hledají se možná řešení. Řešení incidentu se nejvíce využívá pro výcvik manažerských dovedností, diagnostiku a analýzu faktů. V Klinice se diskutuje nad konkrétními pracovními potížemi ve skupině. Cvičení vnímavosti má uplatnění pro nácvik interpersonálních dovedností, členové skupiny poskytují zpětnou vazbu jednotlivci či skupině. Workshop je velmi často využívanou metodou hodící se k diskusi konkrétních situací, hledání přístupů k úspěšnému zvládnutí (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 113).

#### 2.2.4 Evaluace vzdělávací akce ve firmě

Při plánování vzdělávací aktivity je nutné věnovat pozornost i následnému vyhodnocování. Cílem vzdělávací aktivity je zajistit znalosti či dovednosti účastníkům vzdělávací aktivity, vyhodnocením je pak potřeba zjistit, zda se cíle podařilo dosáhnout, ať již v oblasti znalostí, dovedností či ve změně postojů (Armstrong, 2015, s. 367).

Bartoňková (2010, s. 184) uvádí dvě základní etapy:

- Průběžné (formativní) – v průběhu vzdělávací akce lze posuzovat, kolik získali účastníci do té doby znalostí, posuzuje lektory, prostředí, průběh akce a v případě potřeby lze provést úpravu.
- Finální (sumativní) – po ukončení vzdělávací akce ověří, zda byly naplněny cíle vzdělávací akce. Výstupy je však možné využít až v následné vzdělávací akci.

Model Kirkpatrick je celosvětovým standardem pro hodnocení účinnosti školení. Hodnotí jakýkoli druh vzdělávání, formální nebo neformální, napříč čtyřmi úrovněmi. Model je aplikován před, během a po tréninku tak, aby maximalizoval a demonstroval hodnotu výcviku organizaci ([www.KirkpatrickPartners](http://www.KirkpatrickPartners)):

- Úroveň 1 Reakce hodnotí, jak účastníci reagují na trénink.
- Úroveň 2 Učení měří, zda se účastník materiál skutečně naučil.
- Úroveň 3 Chování zvažuje, zda účastníci používají to, co se naučili v práci.
- Úroveň 4 Výsledky, míra dosažení plánovaných cílů vzdělávací akce.

Měření reakce je nejčastější hodnotící metodou, používá jí odhadem 50 % - 80 % školitelů. Toto měření probíhá v průběhu kurzu či po ukončení a dává prostor účastníkům vyjádřit se ke spokojenosti s obsahem kurzu, metodami, lektorem. Kritici této metody upozorňují na nízkou objektivitu měření, pomocí dotazníku nelze zjistit, zda se naučené projeví v praxi.

Měření učení většinou spočívá ve vyhodnocení výstupního testu, který se porovnává se vstupním. Lze předpokládat, že rozdíl se projeví následkem absolvování akce. Měření učení může proběhnout metodou hraní rolí, kdy trenér vyhodnotí, zda účastník roli úspěšně zvládl.

Měření chování je složitější metodou. Pracovník nabyde nové znalosti, na tréninku je umí využít, je však potřeba změřit, zda se chování projeví i na pracovišti. Podstatná pro měření bude informace, na jakou oblast byla vzdělávací akce mířena a kde se má projevit. Měření tak může probíhat dotazníkem zodpovězeným zákazníky, metodou 360, přímým pozorováním. Hodnocení chování probíhá cca měsíc až několik měsíců od vzdělávací akce.

Měření výsledků je nejsložitější metodou, důležité je zvážit specifika vzdělávací akce, je možné změřit obchodní výsledek firmy či oddělení, bylo-li na obchodní dovednosti cíleno, výsledek je možné podpořit tvrdými daty. Měřitelná je také zákaznická spokojenost, bylo-li cíleno na komunikační dovednosti, asertivitu, tato data jsou však měkká, nelze přesně prokázat, zda se obrat firmy zvýšil na základě vzdělávací akce (Bartoňková, 2010, s. 186-188).

Aktualizovaný Kirkpatrickův model se zaměřuje na nutnost prezentace výsledků vzdělávací akce vedení firmy, investorům. Původní model čtyř úrovní byl obohacen o nové vysvětlení. Již při přípravě školení je nutné stanovit, jak si management představuje úspěšné výsledky vzdělávací akce, následně je potřeba stanovit klíčové chování a poté vymezení znalostí a dovedností, poslední fázi je samotné zajištění vzdělávací akce. Managementu firmy se následně prezentují výsledky, jak vzdělávací akce pomohla k naplnění cílů firmy, jaké byly výsledky a přínosy pro firmu i jednotlivce. Na základě prezentovaných výsledků se management firmy rozhoduje o dalších možnostech investic do rozvoje a vzdělávání zaměstnanců (Evangelu, Bommel, Juříčka, 2013, s. 124).

Evangelu, Bommel, Juříčka (2013, s. 128) zmiňují také zahraniční zkušenosti s evaluací, model 70-20-10 a model 3:33. Model 70-20-10 byl založen na výzkumu McCalla a jeho kolegů, kteří ve svém výzkumu objevili, že 70 % poznatků pochází z praxe pracovního

života, 20 % poznatků pochází ze vztahů s kolegy, zpětné vazby a zájmů, 10 % se naučí na tréninku či samostudiem. Přestože se trénink a samostudium jeví jako nejméně efektivní, podněcuje však k motivaci účastníků, k nabývání dalších zkušeností v zaměstnání a získávání nových dovedností, má tedy přesah do zbylých 90 %. Autorem modelu 3:33 je Dan Pontefract, který uvádí, že 33 % učení plyne z formálního a 33 % z neformálního vzdělávání, ze sociálních aktivit plyne posledních 33 %. Dle autora je formální vzdělávání úzce propojeno s vyhodnocením, není možné potvrdit, že veškeré poznatky pocházejí ze vzdělávací akce, není možné objektivní vyhodnocení po ukončení akce. Organizace by měly podporovat propojení neformálního a sociálního učení a akci vyhodnocovat po ukončení akce a čtvrt roku po akci.

### 3 E-LEARNING

Dle Mužíka (2010, s. 189) lze říci, že za vznikem e-learningu stojí „osvícení lektori“, kteří s rozvojem internetu začali podporovat výuku různými odkazy na doplňující materiály dostupné na internetu, svými adresáři s podklady k výuce či pouhým využíváním emailové komunikace. Nejednalo se však ještě o e-learningové vzdělávání, pouze o dostupnost podpůrných materiálů.

E-learning prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (dále jen „ICT“) a internetu využívá elektronické materiály pro dosažení vzdělávacích cílů, nejedná se o pouhé čtení elektronického textu, jedná se o řízené vzdělávání, o propojení interaktivních aktivit a případně propojení účastníků kurzu. E-learning dokáže propojit různé sociální skupiny či handicapované jednotlivce a přizpůsobit se jejich potřebám. V této skutečnosti shledává Veteška (2016, s. 199) velký potenciál.

Egerová (2012, s. 24) definuje e-learning z hlediska širšího a užšího pojetí, dále z pedagogického a technologického přístupu. V širším pojetí je e-learning popsán jako soubor aplikací a procesů, zahrnující:

- Computer Based Training (dále jen „CBT“) vzdělávání podporované počítačem.
- Web Based Training (dále jen „WBT“) vzdělávání za podpory webových technologií, virtuální třídy, mobilní technologie apod.

V užším pojetí je e-learning spojen pouze s internetem a kompaktním diskem (dále jen „CD“). Pedagogický přístup vnímá e-learning jako vzdělávací proces s využitím ICT, klade důraz na vzdělávací obsah a cíle. Technologický přístup e-learningu klade důraz na technologické nástroje, software, aplikace a procesy (Egerová, 2012, s. 24).

Prostřednictvím e-learningu může být vzdělávajícímu vzdělávání řízeno individuálně, zaměřené na konkrétní cíle. Oproti tomu se nedoporučuje využití e-learningu v případě Soft Skills. E-learning může doplnit jinou formu vzdělávání, než aby jiné formy vzdělávání plnohodnotně nahradil. Pro efektivní využití e-learningu je důležité stanovit vzdělávajícímu cíle, vytvořit podporu, přestože se jedná o samostudium. Nevýhody e-learningu lze spatřit v nutné motivaci jedinců a v nutnosti udržování e-learningového kurzu aktuálním (Armstrong, 2015, s. 361).

„E-learning představuje způsob vyučování a učení, který velmi úzce navazuje na osobnost člověka, na jeho návyky, zkušenosti, disciplínu a píli. Naplňuje řadu principů změněné



teorie programovaného vyučování a učení. Je to zejména princip individuálního tempa, učení se ve volném (vymezeném) čase a testování studijního výkonu.“ (Mužík, 2010, s. 196)

### 3.1 Blended learning

Dle Barešové (2011, s. 56) vznikl blended learning zcela přirozeně v době, kdy e-learning nepřinášel očekávané výsledky. Zjistilo se, že využití e-learningu není vhodné pro všechny účastníky a není také vhodné pro všechny učební aktivity a témata.

Blended learning je kombinací tradiční výuky a online výuky, při zvažování blended learningu je zapotřebí vzít v potaz vzdělávací cíle a obsahy, cílovou skupinu, fyzické i online prostředí, účast jedinců, zajištění podpory a zpětnou vazbu. V případě volby blended learningu je nutné zvolit některý z jeho modelů: rotační model, flexibilní model, model volné nabídky, obohacený virtuální model. Rotační model má základ v prezenční výuce, kdy student sleduje edukační videa či skládá online test v rámci prezenční výuky, rotuje mezi běžnou a počítačovou učebnou, absolvuje online domácí přípravu či pracuje v rámci individuálního plánu. Flexibilní model je zakotven na online vzdělávání s doplněním konzultací či přednášky. Model volné nabídky umožňuje u prezenční výuky rozšíření výuky právě online výukou. Obohacený virtuální model je online výuka, kterou uvede lektor či učitel s instrukcemi, dále studující pokračuje ve výuce pouze online. Kombinace různých metod a forem není novým trendem, nové je pouze propojení informačních technologií a prezenční výuky (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016, s. 38–40).

Blended learning je možné využít i v prostředí firemního vzdělávání ať již ve vztahu k jednotlivci tak ke skupině. Kombinovat lze získávání praktických zkušeností, plán osobního rozvoje, skupinové vzdělávání, koučing, e-learning. Aktivity plánované pro skupinu účastníků, například aktivity na rozvoj manažerů se mohou skládat z výukových částí v podobě e-learningu a praktických cvičení v podobě hraní rolí, simulací, případových studií (Armstrong, 2015, s. 366).

### 3.2 E-learning z pohledu pedagogiky

Dle Barešové (2011, s. 19-20) mají v oblasti e-learningu největší smysl teorie technologické čerpající z obecných teorií vzdělávání a hypermediálních teorií. Dalšími přispívajícími teoriemi jsou kognitivismus, behaviorismus a sociální konstruktivismus. Teorie kogniti-

vismu a behaviorismu se využívá primárně při tvorbě vzdělávacího obsahu, sociální konstruktivismus předpokládá sociální kontakt s ostatními lidmi, sociální prostředí. Vývojem technologií došlo k rozšíření této teorie o komunitní konstruktivismus, virtuální prostředí e-learningu poskytuje uživatelům nástroje pro konstruování společného vědomí a jeho uchovávání na komunitní bázi. Uživatelé se tak mohou stát nejen účastníky kurzu, ale i spolutvárci. Další teorií je teorie konektivismu, tedy propojení. Přestože osobní zkušenost je pro učení nejefektivnější, nemůžeme vše osobně vyzkoušet, a sdílíme mnohdy zkušenosti ostatních. Účastník si propojuje různé zdroje, stává se součástí vzdělávacích komunit. Z teorie konstruktivismu vzešla právě pro e-learning teorie zapojení, zapojení účastníků mezi sebou, nikoli zapojení pouze do e-learningového prostředí. Základní myšlenkou je vzdělávací aktivita založená na kooperaci v týmech, spolupráce na projektu a reálné zaměření.

Vývoj teorií se někdy považuje za lineární postup, kdy jedna teorie postupně nahrazuje novou. Teorie behaviorální, konstruktivní i konektivní jsou sice rozdílné v přístupu, ovšem uplatnitelné ve vzdělávacím procesu v různých jeho částech. Behaviorismus předpokládá pouze transfer informací z učitele na studenta, konstruktivní teorie se týká předání zkušeností, prohlubování znalostí, facilitace, konektivní teorie potvrzuje nutnost dnešní doby v podobě aktuálnosti sdílení informací (Zounek, Sudický, 2012, s. 55).

Lektor v prostředí e-learningu zastává roli autora studijní opory a tutora e-learningu. Lektor jako autor studijní opory nese zodpovědnost za didakticky zpracovaný obsah kurzu, za jeho aktuálnost a měl by také zodpovídat za odbornou věcnost informací z kurzu. Považuje se za prospěšné, aby autor sám nabyl zkušenosti z absolvování kurzu, které jej následně při tvorbě mohou ovlivňovat. Jako tutor řídí vzdělávání v kurzu, je nápomocen studujícím, působí jako facilitátor, administrátor a průvodce (Egerová 2012, s. 72).

E-learning je dle Mužíka (2010, s. 196) didaktickou metodou i didaktickou formou. E-learning je inovativním programovaným vyučováním, s individuálním přístupem k účastníkovi, rychlou zpětnou vazbou, kdy chyba je impulsem k dalšímu učení. Řídícím prvkem procesu učení je program, který vypracoval autor na základě didakticky zpracovaného textu. E-learning je také formou, lze říci, že je typem distančního vzdělávání, vzhledem k jeho elektronickému doručování učební látky účastníkům.

### 3.3 Online technologie, nástroje, systémy a prostředky ve vzdělávání

Online technologie zaznamenaly rozmach společně s dostupností internetu v běžných domácnostech. První počítače byly k dispozici převážně firmám, do domácností se dostaly později, a to zejména jako prostředek ke hraní her. S rozmachem internetu v devadesátých letech minulého století nastala doba, kdy uživatelé internetu mohli začít využívat dostupnosti informací online, jako běžní uživatelé však nemohli do internetu sami přispívat.

Dle Zounka a Sudického (2012, s. 58) se pouhým statickým zobrazováním hypertextových odkazů a informací lze vzdělávání považovat za kognitivní. Tato fáze internetu se nazývala Web 1.0. Přibližně v roce 2005 se internet mění na Web 2.0 a Web 3.0 jedná se o objevující se nové platformy, aplikace, sdílení informací a transfer dat oběma směry, takové vzdělávání koresponduje s konstruktivní teorií. Internet se stal rychlým informačním kanálem dostupným na každém kroku, přístupným z mobilních zařízení, aktivně sdíleným zejména mladou generací, která nejen informace konzumuje, ale také informace spravuje a vkládá. Ve webu 2. 0. se mohou uživatelé vyjadřovat prostřednictvím integrovaných komentářů a diskuzí.

„Integrativní vzdělávací technologie (dále jen „ILT“) Integrative Learning Technologies, představují širokou škálu webových nástrojů, systémů a mobilních technologií, které podporují integraci technologických a pedagogických přístupů, a to ve všech fázích vyučovacího procesu.“ (Zounek, Sudický, 2012, s. 59).

Pro výuku a učení je nezbytné využívat různých online nástrojů v podobě různých aplikací, komunikačních systémů apod. Zounek a Sudický (2012, s. 61–94) online nástroje člení do pěti skupin, a to podporující spolupráci a komunikaci, nástroje pro tvorbu a publikaci obsahu, pro administraci studia, pro personifikaci učení a pro hodnocení a zpětnou vazbu. Pro efektivní výuku a učení je nutné využít některé z online nástrojů z každé skupiny.

- Online nástroje podporující komunikaci – převážně diskuzní fóra v rámci učební komunity, kdy studenti sdílejí informace, vkládají vytvořené učební pomůcky, diskutují o daném tématu. Diskuzní fórum může být v rámci určitých webových stránek či virtuálních prostředí, které spravují studenti či vyučující. Do diskuzního fóra lze vkládat komentáře, zakládat vlákna, reagovat zpětně k příspěvkům ostatních. Všeobecně je takové diskuzní fórum podporováno, neboť účastníci kurzu, přednášky či semináře mohou sdílet své poznatky a podporovat se tak ve studiu. Důležité je poznamenat, že diskuzní fóra jsou asynchronní komunikací, tedy účast-

níci nemusí být online. Naopak synchronní komunikaci zajišťují instant messaging (ICQ, Google Talk apod.) či internetová telefonie (Skype), sociální síť Facebook, nabízejí online hovory, předávání souborů, telekonference. Další možností, jak efektivně komunikovat s lektorem i účastníky výuky se stává webinář, pomocí aplikace je možné spojení lektora online, simulovat přednášku či seminář, kdy účastníci mohou chatovat online, všichni se tak sejdou v jedné virtuální místnosti, „virtuální třídě“.

- Online nástroje pro tvorbu a publikaci obsahu – představují nástroj nejen pro zobrazení obsahu, ale i pro možnost spolupráce účastníky. Obsahem mohou být jak statické údaje, tak videa, audia, fotografie za pomoci Picasa, YouTube, SlideShare, WordPress. V e-learningovém prostředí je často využívaným nástrojem Podcast, screencast pro edukaci pomocí audia či videa. Podcasty často doplňují jazykové kurzy, kdy uživatel každý týden do svého mobilního zařízení automaticky stahuje výukovou lekci, kterou může absolvovat například při cestování, a to i opakovaně. Podcasty mohou tvořit i účastníci kurzu, jeho tvorba je technicky nenáročná. V rámci tvorby a publikace obsahu lze hovořit také o weblogu, tvorbě webových stránek, kde se mohou účastníci vyjadřovat k článkům či odborným textům. Výhodou je zdroj aktuálních a odborných informací sloužících jako doplněk ke studiu či kurzu, jehož autory jsou odborníci z oboru. Opět se projevuje možnost kritického myšlení a vyjádření, diskuze.
- Nástroj pro administraci studia – je pro oblast e-learningu důležitý pro řízení studijního času. Známým nástrojem pro řízení času je Kalendář Google, Evernote aplikace usnadňující plánování času lektora i účastníků.
- Nástroj pro personifikaci učení – E-portfolio je souborem dokumentů a výsledků z učení účastníka, fotografií, blogů, videa. Může také sloužit jako podklad o získaných schopnostech a dovednostech jedince.
- Nástroje pro zpětnou vazbu – je možné využít Google formulář, Google moderátor, Oursurvey, pomocí těchto nástrojů je možné vytvořit dotazník a provést tak evaluaci vzdělávací akce.

Pro podporu vzdělávání lze využívat online systémy, například již zmíněné Google aplikace, které jsou sice zaměřené na jednotlivce, je možné je však zpřístupnit dle potřeby skupině osob a využívat možnosti konstruktivně i konektivisticky pojatého učení. Aplikací je nepřeberné množství, vyhledávač, G-mail, Hangouts, Blogger apod. Výhodou je nejen

využití zdarma, ale i online dostupnost, možnost sdílení a personalizace (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016, s. 133).

Online sociální sítě jako Twitter, Google +, Facebook, LinkedIn je možné též využít pro podporu vzdělávání a je na místě zde zmínit, že Twitter se v roce 2015 umístil na prvním místě v žebříčku online nástrojů pro vzdělávání. Každá sociální síť nese dva prvky, prvním je komunikace skupiny vedená zaměřením skupiny, druhým je sdílení informací, nejčastěji opět vedená zaměřením skupiny (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016, s. 155–156).

Animace, hry, simulace, mohou být opakovaně využity při výuce studenty či lektory. Hry nemusejí být technologicky náročné, většinou se jedná o doplňovačky, kvízy, videa. Jinou možností je využití stávající hry pro účel vzdělávání. Simulace je rozdílný pojem, simulací se rozumí nastavení prostředí a situace studentovi tak, jako by se jednalo o reálnou situaci. Dalším zmíněným pojmem je gamifikace, nejedná se o přímé hraní hry ve vzdělávacím bloku, nýbrž o pojetí celého kurzu hrou. Účastník například sbírá body, ocenění, chatuje, sdílí své výsledky (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016, s. 135).

### **3.4 Online systém řízení vzdělávání LMS a LMCS**

Dle Barešové (2011, s. 59) je Learning Management System (dále jen „LMS“) řídicí systém využíváný pro plánování všech vzdělávacích aktivit. Tento systém zajišťuje správu kurzu, nahrávání různých materiálů a videí, správu studijních výsledků, zobrazuje přehled všech aktivit.

Pro tuto funkčnost LMS integruje další skupiny online nástrojů pro prohlížení a vyhledávání na webu, synchronní a asynchronní komunikaci, pro personalizované učení, sdílení obsahu, tvorbu objektů, administraci studia i evaluaci. Nástroje je možné ovládat zcela uživatelsky, propojeností systému je možné provádět specializované operace (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016, s. 140).

Mezi nejrozšířenější systém typu LMS patří Moodle, systém, který umožňuje tvorbu funkčně propojeného systému, pedagog či lektor tak může řídit výuku účastníků a obohacovat ji jako tvůrce o videa, audia, aktivity účastníků. Aktivity účastníků lze také evidovat a vyhodnocovat. Aktivními přispěvateli a hodnotiteli mohou být také i účastníci kurzu (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016, s. 141).

Learning Content Management System (dále jen „LMCS“) popisuje Barešová (2011, s. 59) jako systém, který zajišťuje obsah kurzu, tedy systém, s jehož pomocí lze zajistit zobrazení části obsahu e-learningového kurzu v potřebný okamžik. Kurz tedy není vyhotoven v jednotném celku nýbrž v částech, tzv. chunks, ze kterých se kurz sestaví dle potřeb vzdělaného, kurz se stává personifikovaným.

Systémy LMS a LMCS se zabývají řízením kurzu a sledováním výsledků, LMS umí řídit a sestavovat kurzy z bloků získaných z online kurzu, klasického školení i virtuálních tříd, LMCS toto řídit neumí. LMCS umí oproti tomu navíc řídit kurz na nejmenších částech, kdy volí další kroky přesně dle profilu a stylu jednotlivce (Barešová, 2011, s. 60).

### 3.5 Příprava, realizace a evaluace e-learningového kurzu

Lze říci, že e-kurz je počítačovým programem, který je složen z různých textů, animací, videí, audií, simulací, testů, zobrazený pomocí HyperText Markup Language (dále jen „HTML“) stránek či Extensible Markup Language (dále jen „XML“) stránek s využitím plug-inů pro dosažení multimediality a interaktivity. Pro výrobu kurzů se využívá mnoho aplikací od základních, jako PowerPoint po profesionální programy jako Adobe – Authorware, Flash.

Na vývoji kurzu je vhodná participace pedagoga, vývojáře a grafika (designéra). Před spuštěním kurzu je nutné otestovat pilotní verzi a odstranit nedostatky. Kurzy členíme na synchronní a asynchronní. Synchronní kurzy předpokládají zapojení účastníků do virtuálních tříd, online komunikaci apod. Asynchronní kurz mohou účastníci opakovaně kdykoli využívat dle svých potřeb. Asynchronní kurz je nejvíce využíván ve firmách i veřejné správě zejména pro jeho nižší finanční náročnost (Barešová, 2011, s. 68).

E-learningový kurz je tvořen na základě modelů tvorby výuky, má jednotlivé fáze procesu vývoje. Jeden z nejpoužívanějších modelů je model ADDIE, pomáhá ke stanovování a dosažení cílů výuky, tvorbě obsahu a evaluaci. Model ADDIE je odrazem neo (behaviorismu), počítá primárně s transferem na účastníka. Fázemi tohoto modelu jsou (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016, s. 177–178):

- Analýza – jako u každého vzdělávacího programu je nutné začít s analýzou vzdělávacích potřeb, vymezením cílů vzdělávání, zda se jedná o cíle kognitivní, afektivní či motorické. Důležité je určit obsah, formy a metody, časová dotace kurzu včetně jeho zpracování.

- Návrh – v návrhu je nutné cíle vzdělávací akce promítnout do struktury kurzu, navrhnout tvorbu studijních materiálů, vizuální návrh kurzu, evaluace.
- Vývoj – fázi vývoje provází rozhodnutí, jaké aktivity budou do kurzu zařazené, následně probíhá testování pilotní verze a následná úprava.
- Realizace – probíhá vlastní spuštění kurzu, kurz absolvují účastníci, kteří poskytují zpětnou vazbu.
- Hodnocení – v poslední fázi dochází k evaluaci kurzu.

Studijní text je nutné didakticky zpracovat do kapitol, závěrem každé kapitoly zrekapitulovat obsah učiva a ukončit kapitolu testem. Začátek každé další kapitoly by měl obsahovat rekapitulaci předchozího učiva. Podkladem k vytvoření e-learningového kurzu je vždy textový dokument, který se následně přepracovává do podoby kurzu s interaktivními prvky. Vytvoření kurzu musí odpovídat vzdělávacímu cíli, struktura kurzu, navigace, interakce by měla odrážet potřeby vzdělávací skupiny. Neméně důležitým hlediskem je také zohlednění hardwarového a softwarového vybavení účastníků, pokud to podmínky umožňují. Do kurzu je nezbytné textové materiály přepracovat, musejí být názorné a pro studující zajímavé. Nejčastěji se texty propisují ve formě hypertextů, které následně v multimediálních kurzech propojují různé tematické celky (Barešová, 2011, s. 70).

Dle Egerové (2012, s. 101–103) je při tvorbě studijních textů zásadní dodržovat:

- Srozumitelnost a přehlednost – členění obsahu do kapitol, kapitoly členit do odstavců, zobrazení jedné myšlenky v jednom odstavci, jednoduché věty se zvýrazněním podstatného, zobrazení ikon, umožnění zobrazení doplňujícího učiva, zařazení statických a dynamických prvků.
- Zajímavost a přitažlivost – zařazení multimediálních prvků v souladu s cíli kurzu, zpestření textu obrázky, grafy, zobrazením odkazů na zajímavé zdroje, stylistika.
- Začlenění motivačních prvků – motivace je jednou z nejdůležitějších prvků e-learningu, důležité je průběžné vyhodnocování zvládnutí kapitol, povzbuzování, zobrazení správných odpovědí.
- Začlenění aktivizačních prvků – text by měl podporovat aktivizaci studujícího, začlenit zpětnou vazbu o studiu prostřednictvím kontrolních a řečnických otázek a prostřednictvím otázek k zamyšlení.

I výstupy z e-learningového kurzu by měly být měřitelné, evaluovat je možné lidské zdroje, vzdělávací obsah, procesy, technologie a další faktory. V rámci lidských zdrojů dochází

nejčastěji k evaluaci tutora a studenta. U tutora lze hodnotit komunikaci z pohledu časové flexibility i kvality, odbornost. Naopak u studenta lze hodnotit výsledky testů, aktivitu a zapojení do kurzu, časovou dotaci studenta. Obsah je hodnocen z hlediska zpracování, srozumitelnosti, věcnosti, atraktivity. Proces je hodnocen například v zajištění harmonogramu absolvování kurzu, celého studia. Technologie je povětšinou zajišťována systémem LMS, je možné hodnocení uživatelského prostředí, stabilitu, podporu. Jako další faktory se nabízejí faktory spojené s modelem ADDIE. Kritéria evaluace e-kurzu mohou být následující: Obsah kurzu, design, interaktivita, navigace, možnost přerušování či ukončení kurzu

v jakékoli fázi, motivační prvky, multimediální prvky, estetičnost, uživatelsky příjemné prostředí, ukládání dat. Při evaluaci je potřeba respektovat standardní proces evaluace, například model Kirkpatrickův (Barešová, 2011, s. 79–83).

### 3.6 Nevýhody a výhody e-learningu

Dle Barešové (2011, s. 45-46) není e-learningový kurz vhodný pro:

- Určité typy kurzů – zejména pro kurzy s týmovou spoluprací, kurzy založené na komunikaci, potřeba okamžitých rozhodnutí. I pro takové kurzy je však možné sestavit na část výuky e-learningový kurz.
- Určité typy studentů – student musí být schopen své myšlenky formulovat textově, kurz není vhodný také pro pohybově a sluchově orientované studenty, kontaktní osoby mají potřebu osobního setkání s ostatními účastníky. Kurz může být nevhodný i pro některé seniory.
- Jednotlivce s nízkou úrovní sebeřízení.

Mezi hlavní nevýhody e-learningu patří vysoké počáteční náklady, závislost na technologiích, omezení v oblasti multimédií, nekompatibilita, nízké procento interaktivních prvků či nekvalitně provedené interaktivní prvky (Egerová, 2012, s. 56).

Na výhody e-learningu lze pohlížet z pozice studujícího a společnosti. Výhody pro studenta jsou zejména (Barešová, 2011, s. 39 – 43):

- Vyšší efektivita výuky – flexibilita, kurz v malých modulech a přesně na míru.
- Personalizace – propojení s blogy, komunitami, student sám určuje, kdy bude kurzu využívat, diskuze s ostatními účastníky.



- Individuální přístup k uživateli – e-learningové prostředí umožňuje individuální nastavení kurzu přímo pro účastníka, zohledňuje například předchozí kurzy a nabízí tak individuální směr.
- Rychlejší vstřebání informací studenty – kurz je převážně v interaktivní formě, řídí se tempem účastníka a je přímo na míru účastníků.
- Větší možnosti testování informací – po každém vzdělávacím bloku student zodpovídá otázky, které je možné zodpovídat i opakovaně, kurz končí závěrečným testem. Testy jsou opraveny softwarem, je eliminována lidská chyba.
- Vyšší míra interaktivity – využití multimediálních prvků a simulací, kdy může účastník volit z možných řešení, učí se z vlastních chyb, pokud jím zvolená cesta není správná.
- Lépe zapamatovatelná forma informací – informace jsou předávány vytříděné, v krátkých blocích v interaktivní podobě, v případě synchronního kurzu student může konzultovat výuku s tutorem. Velký význam zde tvoří také množství zapamatovatelného, jedinec si pamatuje 90 % toho, co učíme někoho jiného, 80 % toho, co si vyzkoušíme, 70 % toho, co diskutujeme s ostatními, 50 % toho, co vidíme a slyšíme, 30 % toho, co vidíme, 20 % toho, co slyšíme, 10 % toho, co čteme.

Výhodou pro studenta je také zvyšující se počítačová gramotnost, anonymita ve virtuálním prostředí, která může pomoci ostýchavým studentům, zvýšení sebedůvěry při úspěšně zvládnutém testu (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016, s. 232).

Výhody pro společnost spatřuje Barešová (2011, s. 39–43) převážně ve faktorech:

- Menší náklady na vzdělání – e-learning představuje finanční úsporu pro podnik, odborníci se však neshodují na výši ušetřených nákladů. EU uvádí úsporu přibližně 32,4 % ušetřených nákladů oproti nákladům na prezenční školení. Počáteční náklady na systémové řešení nejsou zanedbatelné, ovšem s větším počtem zaměstnanců je návratnost investice rychlá.
- Snadná administrace – v případě nutnosti změny je velmi snadná aktualizace obsahu.

Egerová (2012, s. 54) jako další výhody pro společnost uvádí možnost vytvoření kurzu na míru, dle vzdělávacích potřeb společnosti a účastníky, opakovatelnost kurzu a neomezený počet účastníků, snadnější organizace vzdělávání, časová úspora pro vzdělávání jednotlivce.

### 3.7 E-learning ve firemním vzdělávání

E-learning se objevuje ve firemním vzdělávání z mnoha důvodů, například zachování konkurenceschopnosti podniku, rychlé změny v procesech, nové technologie, služby, potřeba vzdělaného zaměstnance, který bude kvalitně reprezentovat podnik. E-learningové kurzy představují ekonomicky výhodný systém vzdělávání zaměstnanců v podniku. Jako bariéra využití stojí především nedůvěra a negativní postoj managementu firmy k e-learningu, nízká potřeba vzdělávat své zaměstnance, vysoké počáteční náklady do systémů, hardwaru (Egerová, 2012, s. 50-52).

E-learning je vhodný převážně pro využití v případě, že podnik potřebuje proškolit velké množství pracovníků v krátkém časovém úseku, potřeba proškolit pracovníky na různých pracovištích, snížit do budoucna investice do vzdělávání prezenčního (Egerová, 2012, s. 56).

Možnými vzdělávacími oblastmi v prostředí firmy jsou zejména vstupní školení zaměřené na informace o firmě či podniku, na předpisy, firemní databázi apod. Další oblastí jsou kurzy pro nové pracovníky na určitých pozicích, povinná zákonná školení, produktová školení, školení týkající se nových procesů, školení manažerských dovedností, obchodních dovedností, jazykových dovedností (Egerová, 2012, s. 61).

Veteška (2016, s. 208) popisuje trendy ve vzdělávání dospělých s využitím ICT. Zmiňuje například korporátní online kurzy Massive open online courses (dále jen „MOOCs“), Cloudové LMS (cloudové learningové systémy) Gamifikaci či vzdělávání sestavené na míru zaměstnanci (personalized learning) Mikroučení (microlearning) online semináře a další. Korporátní online kurzy (MOOCs) jsou nejvíce využívány pro velké množství zaměstnanců zejména v korporacích, jsou vytvářeny interně či pořízené na klíč, obsahem kurzu bývá například BOZP, PO, kurzy pro řidiče z povolání. Zároveň je možné vzdělávací aktivitu směřovat pouhému jednomu oddělení. Cloudové LMS systémy jsou výsledkem transformace LMS systému do Cloudu, což uživatelům umožňuje studium kdekoli a kdykoliv z mobilního zařízení. Podnik může využívat volných cloudů či privátních, oproti volným cloudům poskytují privátní pronájem služeb, virtuální učebny, interaktivní komunikaci, která výuku posunuje do aktivního prostředí. Gamifikace využívá prvků známých z hraní her do neherního prostředí. Kurz může být laděn celý do hry, kdy účastník prochází různými úrovněmi, na své cestě získává body, ocenění, slevy apod. Může se jednat i o motivační cestu pro absolvující zaměstnance. Personalized learning pracuje se vzdělávacími

potřebami podniku i zaměstnance, zohledňuje možnosti a preference způsobu učení zaměstnance, upravuje dle těchto potřeb cestu tak, aby byly vzdělávací cíle naplněny. Microlearning je velmi zajímavým krátkým učebním blokem, řádově v čase několika minut, je zajímavý právě krátkou časovou dotací, kurz lze absolvovat například ráno, po zahájení pracovní doby. Online webináře spojuje pevný termín začátku, kdy se účastníci připojují do shodného prostředí a mohou lektorovi klást otázky prostřednictvím chatu či audia.

V následující praktické části se zaměříme na výzkum e-learningového vzdělávání ve firmě, která se zabývá maloobchodním prodejem spotřebního zboží a elektroniky. Firma provozuje internetový obchod a vlastní několik prodejen, má svou firemní strategii, vizi, poslání. Vizi a poslání firmy znají všichni zaměstnanci, v rámci vize stanovují své cíle. Jedná se o společnost s plochou organizační strukturou, v jejímž čele stojí generální ředitel, kterému jsou podřízeni ředitelé ostatních divizí. Tato struktura umožňuje rychlé a efektivní řízení firmy. V rámci struktury firmy zaujímá své postavení i divize personálního oddělení, jehož součástí je oddělení vzdělávání. Manažer pro rozvoj a vzdělávání je přímým podřízeným ředitele personálního oddělení, vede tým interních trenérů a specialistů interního vzdělávání, oddělení se zabývá rozvojem zaměstnanců, zaměřuje se na vzdělávací potřeby oddělení i jednotlivců.

Firma má nastaven vstupní adaptační program pro nové zaměstnance, ve kterém se zaměstnanci seznamují s chodem společnosti, s parametry služeb, produktů, se kterými firma obchoduje. Součástí adaptačního procesu je trénink zaměřený na rozvoj prodejních dovedností. V rámci oddělení probíhají také rotace zaměstnanců, předávání know-how, teambuildingy.

Společnost klade také důraz na osobní rozvoj a růst zaměstnanců, podporuje zaměstnance nejrůznějšími rozvojovými aktivitami, například vzdělávacím programem pro rozvoj manažerů, využívána jsou Assessment centra s cílem zjistit potenciál a předpoklady řadových zaměstnanců pro postup na manažerské pozice, a následným individuálním plánem rozvoje. Podporována je i individuální účast mimo na firemních školeních, kurzech, seminářích, workshopech a konferencích.

Mimo výše uvedené vzdělávací aktivity, se firma zaměřuje také na vzdělávání pracovníků pomocí e-learningových kurzů. Bezprostředně po nástupu do zaměstnání je novému zaměstnanci v systému vytvořen osobní účet pro přístup do e-learningového prostředí,

kde je zaměstnanec následně povinen splnit povinná školení Bezpečnost a ochrana zdraví při práci a školení Požární ochrana.

Osobní účet pro vzdělávání pomocí e-learningu je také vytvořen každému zaměstnanci v prostředí softwarové platformy iTutor, instalované v infrastruktuře společnosti. Tato platforma integruje řídicí systém LMS a další nástroje pro řízení vzdělávání, interaktivní a kontextové prvky.

E-learningové kurzy týkající se produktů a služeb jsou zaměstnancům k dispozici v iTutoru, zaměstnanec si může libovolně vybírat z nabídky nepovinných kurzů, kurzy jsou kategorizovány. Jedná se o asynchronní vzdělávání, zaměstnanec může kurz absolvovat v jakémkoli čase, případně kurzy absolvovat opakovaně. Za zpracování textového podkladu a následné vyhotovení kurzu je zodpovědný Specialista interního vzdělávání, který má andragogické vzdělání.

Výzkum e-learningového vzdělávání bude probíhat v prostředí zákaznického centra firmy, které je dostupné zákazníkům pro pomoc s výběrem zboží či vytvořením objednávky a pro dotazy týkající se reklamací. Vzhledem k rozsáhlému množství nabízených služeb a sortimentu je nutné zaměstnancům předávat znalosti o nových produktech a technologiích, firma pro předání informací nejčastěji využívá e-learning. Z výzkumu se dozvíme, jaká je realizace e-learningových kurzů a zda také v kurzech pracovníci zákaznického centra nacházejí informace, které pro svou práci potřebují.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Pro realizaci jsme zvolili kvalitativní výzkum, který nám umožnil získat data rozsáhlejšího charakteru. V rámci výzkumu byl popsán výzkumný problém, cíle výzkumu i výzkumné otázky. Pro sběr dat v podobě polostrukturovaného rozhovoru byly připraveny otázky, které následně pracovníci zařazení do výzkumného souboru zodpověděli. Data byla následně analyzována a interpretována. Zjištění, která výzkum přinesl, byla závěrem shrnuta, na základě těchto zjištění bylo popsáno i doporučení pro praxi.

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je oblast e-learningového vzdělávání zaměstnanců zákaznického centra. Prostřednictvím e-learningu se zaměstnanci seznamují s novými produkty a poskytovanými službami, nebylo však doposud zkoumáno, zda pracovníci zákaznického centra e-learningové kurzy realizují, zda v e-learningových kurzech nalézají potřebné informace a zda pro získané znalosti nacházejí při své práci uplatnění. Výzkumem bude možné získat podrobné informace a následně je využít v praxi pro vytváření e-learningových kurzů.

### 4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

**Hlavní cílem výzkumu je zjistit, jaká je realizace e-learningových kurzů pracovníky zákaznického centra a identifikovat faktory, které ovlivňují absolvování této formy vzdělávání. Získané informace budou použity k zefektivnění vzdělávání pracovníků tohoto oddělení.**

Dílními cíli jsou:

- 1) Zjistit, zda pracovníci nacházejí uplatnění pro znalosti získané prostřednictvím e-learningu v praxi.
- 2) Vymezit faktory ovlivňující opakované využití e-learningových kurzů pracovníků zákaznického centra firmy.
- 3) Vymezit silné a slabé stránky firemního vzdělávání prostřednictvím e-learningu ve firmě.

### **Hlavní výzkumná otázka: Realizují pracovníci e-learningové kurzy v prostředí zákaznického centra a které faktory realizaci kurzů ovlivňují?**

Dílčí výzkumné otázky:

- 1) Nacházejí pracovníci zákaznického centra uplatnění pro znalosti nabyté z kurzu v praxi?
- 2) Které faktory ovlivňují opakované realizování e-learningových kurzů pracovníky zákaznického centra?
- 3) Jaké jsou silné a slabé stránky firemního vzdělávání prostřednictvím e-learningu ve firmě?

### **4.3 Design výzkumu**

Jako design výzkumu byla zvolena zakotvená teorie s ohledem na výzkumný problém a výzkumný soubor. Touto metodou jsme systematicky shromažďovali data z rozhovorů, abychom je následně analyzovali, a poté popsali ve vzniklé teorii. Při analýze dat jsme postupovali dle Strausse a Corbinové (1999), data jsme nejprve podrobili otevřenému kódování, kdy různé části textů byly označeny nálepkami, axiálnímu kódování, vzniklé kódy na základě spojitostí byly sdruženy do kategorií, selektivnímu kódování, vzniklé kategorie jsme situovali do paradigmatického modelu popisujícího vztahy mezi kategoriemi.

### **4.4 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor byl vybrán záměrně, v oddělení zákaznického centra firmy. V zákaznickém centru je zaměstnáno 36 zaměstnanců, kolektiv je smíšený, vzdělání středoškolské. Zaměstnance bylo možné rozdělit na tři věkové skupiny 20 – 29 let, 30 – 39 let, 40 – 49 let. V každé věkové kategorii se nacházel pouze jeden muž, v průběhu realizace výzkumu muž z nejvyšší věkové kategorie rozvázal pracovní poměr a tak je zcela neplánovaně poslední věková kategorie zastoupena pouze ženami. Vzhledem k převaze žen byly do výzkumného vzorku ženy v každé věkové kategorii losovány. Z prvních dvou kategorií byla vždy vylosována jedna žena, v poslední věkové kategorii byly ženy vylosovány dvě. Do nádoby byla vložena jména pracovníků, při losování jmen do nejvyšší věkové kategorie bylo vylosováno jméno, zapsáno a lístek se jménem vložen zpět do nádoby tak, aby zůstala

zachována shodná výchozí losovací podmínka. Následně bylo vylosováno i druhé jméno pracovnice z nejvyšší věkové kategorie.

#### 4.5 Polostrukturovaný rozhovor

V případě zakotvené teorie je využíváno metody hloubkového rozhovoru, jako hlavní typ rozhovoru rozhovor polostrukturovaný. Pomocí předem připravených otázek jsme se chtěli dozvědět o e-learningových kurzech v prostředí zákaznického centra více informací, otázky byly strukturovány na znalosti získané prostřednictvím e-learningu, na obsah kurzu a na oblast firemního vzdělávání. Otázky do rozhovorů:

1. Které ze znalostí získaných prostřednictvím e-learningových kurzů využijete nejčastěji na Vaší pracovní pozici?
2. Jaké znalosti byste rád prostřednictvím e-learningu získal/a?
3. Co byste na e-learningu zlepšil/a, abyste jej využíval/a více?
4. Kdybyste mohl/a přidat nějaké prvky do e-learningu, jaké by to byly?
5. Jakým způsobem by Vás firma měla ve vzdělávání podporovat?

#### 4.6 Sběr dat

Vzhledem ke skutečnosti, že výzkum byl schválen personální ředitelkou společnosti, nebylo nutné, aby účastníci přicházeli k rozhovorům ze svého osobního volna. Rozhovory se konaly v prostorách firmy, v rámci pracovní doby pracovníků zákaznického centra v průběhu měsíce února. Všichni účastníci souhlasili s nahráváním rozhovorů, byli ujisti o anonymitě. Při rozhovoru plně spolupracovali, zodpovídali otázky a v průběhu rozhovorů sami navrhovali řešení pro zlepšení současného stavu e-learningového vzdělávání.



## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Pro analýzu a interpretaci dat byla použita zakotvená teorie. Dle Hendla (2016, s. 125) zakotvená teorie neoznačuje určitou teorii, ale strategii výzkumu a způsob analýzy získaných dat. Cílem výzkumu vycházejícího ze zakotvené teorie je návrh teorie pro fenomén, na který se výzkum zaměřuje. Teorie je zakotvena v datech, které výzkumník během výzkumu získal.

Při sběru dat byly rozhovory s účastníky po jejich souhlasu nahrávány, souhlas byl opětovně vysloven do nahrávaného rozhovoru. Data, která byla nahrána v rozhovorech, byla přepsána do textové podoby a následně otevřeným kódováním kódována. Jednotlivým jednotkám, slovům, větám, výrokům byly přiřazovány určité kódy. Axiálním kódováním byly tvořeny kategorie, které byly syceny pomocí kódů, na základě spojitostí a vnitřních souvislostí. Selektivním kódováním vznikl paradigmatický model, do kterého byly umístěny kategorie se vzájemnými vazbami, výsledky výzkumu odhalily propojenost příčinných podmínek, jevu, kontextu, intervenujících podmínek, strategie a jednání i následků, byl sestaven analytický příběh.

### 5.1 Popis kategorií

Kategorie vznikaly axiálním kódováním, kódy byly sloučeny do kategorií na základě určitých spojitostí, vnitřních souvislostí. Označení kódu nese číslo respondenta a řádek v dané transkripci. Kategorie byly nazvány:

Já a kurz

Udělám, jen kdy a co

Co se skrývá pod povrchem

Jaké je to na oko

Kurzy a praxe

Máme vizi

### 5.1.1 Já a kurz

Kódy sytící kategorii: priorita z obavy (R2. 8), diktát shora (R2. 33, R2. 43, R4. 38), povinnost (R2. 34), záchranný kruh pro nováčky (R4. 5, R4. 152, R5. 8) blended testing (R4. 12), blended testing s dárkem navíc (R4. 16), startovní balíček (R4. 34, R6. 13, R6. 36), když povinnost volá (R4. 137).

Kategorie, nazvaná „Já a kurz“ byla nasycena kódy, které nám umožňují vhled do oblasti realizace e-learningových kurzů. Zajímalo nás, jaký mají respondenti náhled na plnění kurzů. Důvodem k realizaci e-learningových kurzů může být snaha o korektní informace pro zákazníky podpořená obavou z nesprávně podané informace, nesprávně podaná informace přináší potíže zejména v plnění služeb, z rozhovoru vyplynulo, že ostatním kurzům pracovnice zmíněnou váhu nedává (R2. 8): *„...kdežto co se týče těch našich služeb, když prostě má zákazník nějakou stížnost nebo má konkrétní dotaz na podmínky služby, tak si člověk musí dávat fakt pozor, co zkrátka mu řekne, aby pak nebyl nějaký případný právnický problém nebo něco, z toho já mám hrozný strach a proto těm školením dávám větší důraz“*.

Realizaci kurzů také provází takzvaný diktát shora, firma povinně zadává k absolvování kurzy, které je nutné absolvovat v rámci zákonem daných povinností, případně vstupní školení a také Etický kodex. Vyjmenované kurzy jsou datovány platností: *„No mě jako přijde, že tam jsou nějaké kurzy a my teda máme nařízeno nějaké ty základní tam, základní bylo to ENTRY školení, úplný ten základ, to samozřejmě si udělají všichni“*. Pracovnice vnímá kladně, že je na splnění povinného školení upozorněna, splnění testu je pracovní povinností, nestane se tedy, že by kurz odložila a opomněla jej absolvovat (R4. 38): *„jakoby beru to jako pozitivum, že nám skákají upozornění na aktuální probíhající testy, které máme splnit, viz Etický kodex...“* kurz, který čeká na povinné splnění, opakovaně odesílá adresátům upomínky (R4. 137): *„...když na mě vyskočí něco v rámci Outlooku, protože tam mám něco splnit, tak tam zajdu“*.

Pracovníci kladně vnímají e-learningové kurzy hlavně jako záchranný kruh pro nováčky, v rozhovorech zmiňují rozmanitost práce a mnoho znalostí, které nováček musí znát. E-learningový kurz je velmi dobrým prostředkem pro přenos základních znalostí. (R4. 5): *„...prvotně jsem využívala e-learning většinou pouze v začátcích, to znamená při zaškolení...“* (R4. 152): *„...jako hlavní účel vidím v těch nováčcích, pro rychlejší zaškolení...“* Každý nový zaměstnanec dostane sadu e-learningových kurzů, takový startovací balíček

ke splnění, startovací balíček obsahuje zákonem dané povinné kurzy a také kurzy firmou zadané jako povinné: (R4. 34): „...*jakoby co si má prostudovat aspoň tak to bylo za mě...*“ Obdržení startovacího balíčku potvrzuje i další pracovník, konkretizuje obsah kurzů na produktové kurzy a kurzy týkající se nabízených služeb, zároveň doplňuje, že si následně znalosti z kurzů nevybavují (R6. 13): „...*informace co se týkají produktů, co se týkají služeb, tak ty jsme dostali úplně na začátku, spíše je to o tom, že si to nepamatujem.*“

Respondentka také uvedla oblibu e-learningu v kombinaci s prezenčním školením. Nejedná se však o blended learning, který doplňuje prezenční školení, zvolili jsme název „*blended testing*“ neboť se jedná o využití prostředí e-learningového vzdělávání pouze ke splnění testu navázaného na absolvované prezenční školení. (R4. 12): „...*,většinou s panem xy si objednávám školení těch produktů a vlastně potom je tam i zpětná vazba školení formou testů.*“ Pozitivně hodnotí respondentka i motivaci pro absolvování kurzu, kterou je možná výhra drobnosti spojené s tématem kurzu. Přestože se jí nepodařilo nikdy vyhrát, je ráda, že má možnost o cenu soutěžit: (R4. 16): „...*prezenční školení s potom následným testem, který potom v tom e-learningu je, tam je celkem zajímavý plus bývá i motivačně zaměřen na nás nebo na prodejny, formou třeba dárků nebo bonusů.*“

### 5.1.2 Udělám, jen kdy a co

Kategorii „Udělám, jen kdy a co“ naplnily kódy: organizace práce (R1. 57, R1. 64, R1. 73, R2. 36, R6. 70), zapomenuti (R2. 35, R2.43), sledovači (R2. 49), neklamati zákazníky (R2. 39), místenka do vlaku co ujel (R4. 40).

Do této kategorie byly sloučeny kódy, které se dotýkaly možností absolvování kurzů. Pracovníci zákaznického centra se zmiňovali přímo i nepřímo o organizaci práce, která je omezuje v možnosti absolvovat kurz v klidu, bez rušení dalšími pracovními povinnostmi. Pracovníci nemají vymezenou časovou dotaci na vzdělávání pomocí e-learningu, vzdělávání touto formou není nadřizovanými podporováno (R1. 57): „...*e-learning je u nás dost oddělen, protože ti operátoři, když přijdou do práce, je toho spousta, hrne se toho spousta na ně ze všech stran, co udělat a na toto prakticky už nezbyvá čas, že toto je i škoda...*“ pracovník v rozhovoru hledal řešení, kdy by absolvování kurzu mohlo probíhat s ohledem na zajištění provozu zákaznické linky a její dostupnosti zákazníkům (R1. 64): „...*kdyby operátoři měli na tabuli tedy máme rozpis, naše pauzy, přidělení práce, hovory, v tom třeba tak mít třeba půlhodinku za týden na vzdělávání, ale aby mu do toho nic neskákalo a nevyrušovalo, samozřejmě ne ve špičce, ale třeba večer, když se to uvolní, tak na to udělat orga-*

*nizaci a rozpis na ty pauzy...“ v další části hovoru, kdy pracovník odpovídal na otázku, co by na e-learningu zlepšil, se vrátil opět k palčivé otázce organizace práce, tentokrát s dalším návrhem možného řešení (R1. 73): „Právě ten časový harmonogram organizace práce na oddělení, tak je škoda, že se k tomu prakticky nedostaneme přes tu směnu nebo eventuálně potom zařídit to tak, že můžeme toto dělat třeba i z domova propojeným systémem, s tím, že třeba pokud to splníme, třeba bonus v práci, takové to pozitivní motivační v práci.“ Další pracovnice vyslovila domněnku, že nejen ona, ale i kolegové nemají v pracovní době na absolvování kurzu čas (R2. 36): „...mám dojem, že to nikdo nemá moc možnost dělat...“ Pracovnice v dalším z rozhovorů si vzpomněla, že kdysi prostor pro absolvování kurzu měla (R6. 70): „Já si myslím, že by nebylo špatně, kdybychom v rámci řekněme třeba té pracovní doby, dostali vyloženě prostor pro tohle to, teď je třeba udělat tenhle kurz, probrat to, což si myslím, že tam ze začátku bylo...“ Potřeba svého klidu na kurz a zároveň i volání o podporu nadřízených zněla i od další pracovnice (R2. 94): „...prostě takovou tu podporu, dejme tomu ze strany vedení, teď si udělejte čas, teď je na to ten čas a jako abychom to nedej bože nemuseli dělat v nějakém volném čase.,,*

V kódu s názvem „zapomenuti“ se projevila skutečnost, že pracovníci zákaznické linky netuší, že je nový kurz k dispozici. Pracovníci obdrží informaci pouze o povinném kurzu, s termínem nutnosti jeho absolvování, nedozvídají se o kurzech, které jsou nepovinné, ale jsou k dispozici všem zaměstnancům firmy (R2. 35): „...třeba jako já si nevybavuji, že by nějaké info šlo, že tam je nový kurz...“ v další části rozhovoru se pracovnice zmínila, o skutečnosti, že ví, že kurzy k dispozici jsou, ovšem na nový kurz není nikterak upozorněna (R2. 43): „...jako je tam spousta kurzů prostě, které nemáme šanci si sami udělat, ty tam visí a ani nevíme, že tam jsou ...“ Při rozhovorech bylo zmíněno, že informace o novém kurzu se oznamuje prostřednictvím firemního intranetu, respondentka reagovala slovy (R2. 49): „... a třeba vím, že jsou kolegové, kteří ten intranet pravidelně sledují, je to jako zajímá a baví, ale zase všichni takový nejsou, že jo...“ Oznámení o novém kurzu prostřednictvím intranetu není účelné i z důvodu, že pracovníci zákaznického centra pracují ve směnném provozu, může se tedy snadno stát, že informace již není zobrazena na hlavní straně, ale posunula se pod další nové zprávy. Skutečnost, že pracovníci zákaznického centra nemají informace o kurzech a kurzy pravidelně neabsolvují, vede k poskytování neúplných či matoucích informací zákazníkům (R2. 39): „...protože fakt pak lidi říkají prostě nesmysly neaktuální zákazníkům.“

Kód „*místenka do vlaku co ujel*“ popisuje situaci, kdy byl jako povinný zařazen kurz, který již nebyl aktuální, a přesto bylo vyžadováno jeho absolvování (R4. 40): „...*skákalo nám celému callcentru školení na produkty, které nebylo již dávno aktuální, viz splátky, které již nebyly nabízeny na e-shopu a pořád nás to nutilo, ale vlastně jsme museli projít test, který byl již dávno jakoby pasé...*“ Z výše uvedené skutečnosti vyplynula absence komunikace mezi pracovníky zákaznického centra, jejich nadřízenými a oddělení vzdělávání.

### 5.1.3 Co se skrývá pod povrchem

Do kategorie byly zařazeny kódy: co je uvnitř služby (R1. 5, R1. 6, R2. 21), lámání hlavy se pamatuje (R1.40), služby jsou dané i psané (R3. 4), služby jsou podstatné (R3. 84), výběr z témat (R5. 26), příliš mnoho dat (R3. 13, R3. 71, R5. 31, R6. 43), ne sumář (R2. 63, R3. 13, R3. 32, R3. 69), jaký je užitek (R1. 19, R3. 21, R3. 32, R3. 46, R3. 69), něco vědět navíc se hodí (R1. 21, R1. 29), ujel nám vlak (R4. 25, R5. 9, R5. 13), novinky (R2. 3, R4. 8).

V kategorii „*Co se skrývá pod povrchem*“ jsme se dozvěděli, co je obsahem e-learningových kurzů. Zjistili jsme, že převážně se jedná o kurzy zaměřené na služby, které společnost poskytuje zákazníkům a o kurzy produktové, kdy zaměstnavatel seznamuje pracovníky zákaznického centra s prodávanými produkty.

Kurzy, zaměřené na služby pracovník vnímá kladně, kurz je cílen na obsah služby, navozuje otázky, které mohou vznášet zákazníci, prakticky seznamuje pracovníky se službou (R1. 5): „...*kurzy zaměřené na služby, se kterými se každodenně setkáváme v naší práci, na které se zákazníci často ptají na formu té služby, tudíž to prozkoušování na tom e-learningu, tam jsou i dost podrobné dotazy na postavení té služby, co je součástí služby, co není, na co je třeba extra zákazníky upozornit, to vnímám jako velmi pozitivní.*“ Pracovník také ohodnotil různorodost testových otázek u kurzů zaměřených na služby, neboť prověří pochopení parametrů služby, tedy prověří, zda se účastníci obsah naučili (R1. 40): „...*závěrečný test do kurzu byl přímo na různé dotazy, různorodé a museli jsme přemýšlet, bylo to jinak formulováno než u těch informací k tomu, aby se muselo přemýšlet, a trochu jinak formulovat odpověď, co všechno v té službě zákazník vlastně dostane. To si myslím, to taky velmi pěkně bylo zpracováno a potom člověku zůstane ta podstata služby v hlavě a je schopen to předat zákazníkům správně.*“ Pracovnice v rozhovoru zmínila i potřebu informací o průběhu služby, tedy informaci nejen pro zákazníka, ale jak služba procesně funguje (R2. 22): „...*opravdu jako detailní podmínky, jako i ohledně nějakého proplácení*“

nejistotu ohledně průběhu služby ovšem následně okomentovala „...asi bych to tam možná i v nějakém kurzu našla...“

Služby, které firma poskytuje, nesou jasné parametry, pracovníci kurzy zaměřené na služby preferují pro jasně daná pravidla, která si lze kurzem osvojit (R3. 4): „...víceméně, má to nějak striktně nastavený pravidla, o kterých se asi nejde zbytečně bavit, když si vezmete třeba služby ..., tak tak vlastně tam jsou striktně daná pravidla, která se prostě dodržují a ty výjimky, které se tam můžou dělat, jsou nepřilíš časté...“ Pracovník se dále v rozhovoru vyjádřil, že prostřednictvím e-learningu by předával jen podstatné informace, tedy služby (R3. 84): „...já bych nechal e-learning na služby, službu neukážeš, nepředvedeš...“

Kurzy, které se zaměřují na produkty, se prolínají kódy s názvem „přilíš mnoho dat“ a „ne sumář“. Pracovníci zákaznické linky mají k dispozici mnoho kurzů týkajících se produktů, v kurzech se však obtížně orientují (R3. 71): „...na množství výrobků, které máme, množství značek, prostě obrovský sortiment je neuvěřitelné množství e-learningů, tak abych mohl říct, že jsem se v tom vyznal, tak minimálně hodinu a půl...“ Pracovnice v rozhovoru přímo uvedla, že kurzů je velmi mnoho (R5. 31): „Mám jednu výhradu, těch kurzů je strašně moc...“ kvantita kurzů i obsažených dat se vynořila i v dalším rozhovoru, pracovníci zároveň uvádějí, že takové množství údajů si není možné pamatovat (R6. 43): „...mě přišly ty informace o produktech na naši pozici tak obširný, že říkám, není možný podle mě si to zapamatovat, jo, že spousta času strávená, ne že by to nebylo zajímavý, všechno je to strašně zajímavý...“

Informace propojené kódem „ne sumář“ popisují obrovské množství položek, které kurzy věnované produktům obsahují, pracovníci se v datech neorientují, a přemíra dat vede k neoblíbenosti těchto kurzů (R2.63): „...a zase někde jsou jen nafrcaný parametry a je to takový nepřehledný, že člověk nemá ani moc chuť to zkoumat...“ ještě kritičtěji se vyjádřil pracovník, který popsal e-learningový kurz jako přepis návodu k použití výrobku (R3. 13): „Takže já si myslím, že tady pro ty účely oni vlastně vezmou celý manuál, rozepíšou ho ještě dopodrobna v tom e-learningu, což pro nás jsou vlastně v praxi absolutně nepoužitelné informace, protože když tam už v tom manuálu stojí, že výrobek má parametr ..., a v e-learningu je ten popis shodný, tak dobrý, ale to si můžu ověřit i v tom návodu.“

Kód „jaký je užitek“ vyjadřuje potřebu pracovníků zákaznického centra znát užitek produktu, ostatně užitek také nejvíce zajímá zákazníka (R1. 19): „...ohledně kurzu produktu, tak tam bylo poměrně zajímavě popsáno, funkce byly tam vysvětleny, čím je to zajímavé oproti

*konkurenci a jaký to má přínos pro zákazníka, konkrétní věci, program, úspora energie...“* Další pracovník popisuje praktičnost informací v kurzech týkající se produktů za nulovou, nalézá pouze obecné informace, parametry produktu, nikoli užitek a funkcionalitu (R3. 32): *„...takže praktičnost těch informací je podle mých zkušeností zcela na nule...“* v další části potvrzuje potřebu informací pro práci se zákazníkem (R3. 46): *„...mohli by nás více připravit na praktické otázky, dotazy ohledně toho výrobku, ohledně praktického využití a ne spíše jakoby těch papírových parametrů...“* Pracovníka by k častějšímu využití kurzů vedla skutečnost, že by v nich načerpal tolik potřebné informace o užitku a přínosu produktu, kurz by v takovém případě mohl být i v kratší časové dotaci neboť by neobsahoval veškeré parametry (R3. 69): *„...tu praktickou stránku, využitelnost informací, informace, které reálně využijeme, ne být prostě nabušený informacema s těmi parametry, ale co ty parametry znamenají a zkrátit bych tu šílenou délku...“*

Informace, které nelze dohledat v manuálu či na internetu se pro práci se zákazníkem velmi hodí, takovou informaci získal jiný pracovník v jednom produktovém kurzu (R1. 29): *„...na funkci produktu v kurzu bylo přímo zpozorněno, jakým způsobem, jakým systémem, přesně nikde uvedeno ani v návodu, v popisku...“*

Pracovníci zákaznické linky poukazují na neaktuálnost produktových kurzů (R4. 25): *„...plus k těm výrobkům, jakoby obecně, samozřejmě jsou tam třeba konkretizované informace o televizích, školení ale není aktualizované...“* o neaktuálnosti obsahu produktového kurzu se dozvídáme i z dalších rozhovorů (R5. 9): *„...jenom by se mi líbila častější aktualizace, jo, už dneska tam ty informace, již tam byli trošku zastaralé.“* Na dotaz, které konkrétní informace má na mysli odpověděla (R5. 12): *„...spíše, vlastně o vlastnostech výrobků, ano? Protože tam třeba je uvedený, že LTE teprve bude výhledově vlastně, ale ono už dávno běží, ano?“*

Produktové kurzy považují pracovníci spíše za informační (R2. 3): *„...já to spíš považuji za zjištění nějakých dejme tomu nějakých novinek, co se týče tedy produktů...“* sami pracovníci vnímají, že kurzy o produktech nejsou cílené přímo na jejich pracovní pozici (R4. 8): *„Samozřejmě se ráda občas podívám na informace o novinkách, v rámci produktů, ale není to prostě zaměřeno přímo na tu práci, kterou já dělám...“*

#### 5.1.4 Jaké je to na oko

Kategorie byla sycena kódy: pohyb je dobrý (R1. 10), vtažen pohybem (R1. 33, R1. 83), hra zůstává v hlavě (R1. 35, R2. 76), hluchá bába (R5. 34), uspořádanost dat (R2. 56), každý pes, jiná ves (R2. 57), blechy (R2.70), účel i design (R6. 53), účel je více než design (R2. 55, R2. 64, R4. 46), třídírna (R4. 55, R4. 119).

Kategorie „jaké je to na oko“ má přímou vazbu na online technologie ve výuce, kurz by měl být pro účastníky zajímavý nejen obsahem, ale i zpracováním, interaktivními prvky. Pracovník zákaznické linky by ocenil, pokud by kurzy na produkty byly interaktivnější (R1. 10): „...kurzy na výrobky jsou také dobré, ale mohly by být více takové interaktivní, modernější...“ obsah, který je v kurzu interaktivně zobrazen, má větší pravděpodobnost zapamatování, než holý text (R1. 33): „*A to mi v hlavě určitě uvízlo, i protože tam byl ná-kres, nádržka plná vody, kde se to uchovává jako kombinace, kdyby tam byl jenom text, tak to třeba člověk zapomene, ale je dobré určitě u toho obrázek, něco interaktivního, obrázek, video.*“ K interaktivitě se pracovník vrací opakovaně, srovnává vyhotovení kurzů u nynějšího zaměstnavatele a předchozího, konstatuje, že při absolvování interaktivního kurzu zapojil více smysly, než u pouhého čtení textu (R1. 83): „...*zdálo se mi kdysi u společnosti ..., kde jsme tedy dělali kurzy, zdály se mi barevnější, živější a více takové pohyblivé, interaktivní, jakoby byl složitější náhled té stránky, ale více interaktivní. Museli jsme něco vyplnit, ono to zezelenalo, více mne to vtáhlo do děje, víc zapojí smyslu, sice ty naše jsou interaktivní, ale trochu tak jako zastaralé, bych řekl, že by to chtělo více osvěžit, no, více třeba kvízů...*“

I modelové situace vedou k lepšímu zapamatování obsahu, vedou účastníka k zamyšlení a k využití znalostí, které si měl účastník v průběhu kurzu osvojit (R1. 35): „...*nedávno jsem se díval na službu a tam bylo zase modelové situace, co mi uvízlo v hlavě, co služba extra obsahuje, ale naopak i neobsahuje...*“ Modelové situace, zaměřené zejména na praktické využití služby, by pracovnice uvítala v kurzech častěji (R2. 76): „...*jako asi možná opravdu při tom při těch službách, tak dejme tomu fakt možná nějaký modelový situace, přidat více tam jako fakt dotazy těch zákazníků, co nás občas zaskočí, což jako někde je a někde to zase není...*“

Kód „hluchá bába“ popisuje skutečnost, že pracovníci zákaznického centra kurz nemohou slyšet, nejedná se však o potíže s hardwarovým vybavením, jedná se o skutečnost, že kurzy jsou němé, nenesou zvukovou stopu, která by zpracování kurzu obohatila (R5. 34): „...*já*



*když jsem dělala ten kurz, tak tam stojí paní, která má u pusy bublinu a něco tam i povídá, já si přečtu co je v bublině napsané, ale neslyším jí, nevím, co jako k tomu říká dál, to je to, co mě zarazilo.“*

Pracovníci zákaznického centra se vyjádřili i k přehlednosti obsahu kurzu, jakým způsobem je obsah kurzu zobrazen (R2. 56): „...mělo by to být asi trochu přehledné samozřejmě, což tedy je víc a míň...“ na tuto skutečnost navazuje další úryvek, přestože ve firmě vytváří kurzy jeden specialista e-learningového vzdělávání, respondentka se domnívá, že kurzy vytváří více pracovníků (R2. 57) „...to teda jako nevím, jestli to tak opravdu je nebo mě přijde, že dělá každý ten kurz asi někdo trochu jiný ne? Tam ty prezentace dělají různí lidi.“ Zobrazení písma a množství dat popsala následovně (R2. 70): „Ještě jsem zažila, že tam nebylo prostě třeba dejme tomu padesát parametrů na jednom slidu a že to bylo tak maličkatým písmem, že si to musel člověk speciálně zvětšovat, aby to vůbec přečetl.“

Pracovníci hodnotí kurzy i kladně, jak po stránce obsahové, tak po stránce vyhotovení (R6. 53): „...takže to celkově, když procházím ten kurz, mi připadá, že je hezky udělanej, hezky vysvětlený, ani ty testový otázky mi následně nepřipadají složité, připadá mi to prostředí udělaný hezky, docela fajn se s tím pracuje...“ Z rozhovorů také vyplynulo, že není až tak podstatné, jak je kurz vyhotoven, podstatnější je obsah kurzu (R2. 55): „...když je to nějaké téma, které opravdu k té práci potřebuji, vcelku je mi jedno, jaký je, jaké je to zpracování...“ (R2. 64): „...když to mám vědět, prostě mám se to naučit, tak je mi to jedno prostě, když se na to můžu v tu chvíli soustředit tak si to přečtu a jako proč ne no.“

Jiná pracovnice si naopak všimla změny zobrazení kurzů v prostředí iTutoru, kde pracovníci kurzy absolvují a změnu příliš kladně nehodnotí, nové prostředí není příliš přehledné (R4. 46): „...malinko to změnilo design, sice myslím, že to není až tak moc přehledný...“ K tématu zobrazení výběru kurzů se vrátila v rozhovoru i dále (R4. 55): „...tam jsou vlastně e-learning jenom rozčleněny na služby a produkty...“ skutečnost, že výběr není více členěn, komplikuje pracovníkům výběr tématu kurzu.

### **5.1.5 Kurzy a praxe**

Do této kategorie byly zařazeny kódy: slepá bába (R3. 29, R4. 212, R6. 19), podpora online (R2. 5, R2. 11, R3. 15, R3. 126, R6. 50), využití rádce (R2. 24), neotáčím se (R2. 12), stop amatérům (R1. 60, R2. 82, R5. 5, R6. 21), pomoz si sám (R3. 16, R3. 25, R3. 122), o čem jsou pojmy (R3. 65), jak to funguje (R3. 57), podstata do kurzu (R3. 71), do hlavy

se vše nevejde (R3. 11, R6. 52), pro koho to je (R2. 72, R6. 5), základní kámen (R2. 13, R6. 48), specialitka (R4. 197), nemá to váhu (R2. 15, R6. 54, R6. 84), pouhé echo (R2. 14), rychlík zpráv (R2. 15), mizí z hlavy (R4. 76), nejistota (R2. 20, R6. 37), jiné cesty (R4. 93), tichá pošta (R4. 192), osobní rozvoj (R5. 26), bez testu (R5. 38), přemýšlet nad obsahem služby (R1.8), vidět, vědět, zažít (R3. 128, R4. 142), novinka na živo (R3. 96, R3. 113), testovací jízda (R3. 114), na živo (R2. 90, R4. 136, R4. 146), zážitky (R3.86), realita (R3.93).

Co kurzy pracovníkům zákaznického centra přinášejí, které znalosti pracovníkům naopak chybí, je zahrnuto v této kategorii. Kód „slepá bába“ znázorňuje situace, kdy pracovníci nejsou schopni zákazníka korektně informovat, informace, které potřebují se v e-learningovém kurzu nedozvěděli (R3. 29): „...*tam jde o to, že vlastně, když v tom e-learningu já se sice dozvím, že nějaká pračka disponuje invertorovým motorem a má tedy desetiletou záruku a zákazník se mě zeptá v čem je lepší invertorový motor, až na to, že má desetiletou záruku ze strany výrobce, tak já vlastně nemám žádný argument až na to, že si mohu domyslet, že déle vydrží, když je tam delší záruka...*“

Některé informace přináší pracovníkům zákaznického centra až zákazník, pracovníci očekávají, že o speciálních nabídkách se dozví jinou, vhodnější formou, kurzem (R4. 212): „...*a tohle info se většinou dozvídáme až od zákazníků, že máme prostě něco speciálního.*“ Pracovníci se neorientují v případě firemních procesů, neznalost může komplikovat práci a způsobit zbytečné časové prodlevy, nebo zbytečně zatěžovat ostatní oddělení firmy, pracovníci by rádi disponovali procesními znalostmi (R6. 19): „...*já to zadám, ale co se s tím děje dál, jo, nevím, mě osobně by to třeba zajímalo...*“

Kód „podpora online“ je silně zastoupen, data přiřazená do tohoto kódu hovoří o skutečnosti, že není potřeba do produktových kurzů zadávat data o výrobcích v popisovaném množství. Technické parametry lze kdykoli dohledat na internetových stránkách výrobce či přímo firmy. Informace na internetu pracovníci často dohledávají (R2. 5): „...*tam spíš, si myslím, u těch produktů, to je takový dotaz zákazníka, kdy zkrátka člověk si to může ještě ověřit během hovoru na internetu...*“ parametry produktů dohledávají převážně z důvodu, že i pokud by parametry kurz obsahoval, není možné, aby si veškeré parametry pracovníci zapamatovali (R2. 11): „...*nejlépe u výrobce, já prostě nemám kapacitu na to, zapamatovat si parametry všech spotřebičů...*“ vyhledání základních parametrů produktu na internetu je rychlé, informace jsou snadno dostupné (R3. 125): „...*na tom internetu jsou tak jednoduše dostupné informace, že prostě člověk se to dozví za chvíli...*“

Pracovníci v případě neznalosti konzultují produkty či služby s kolegou či nadřízeným oproti dohledávání informací na webu (R2. 24): „...ale prostě práce je tak časově náročná, že se dojdu zeptat na konkrétní případ, neříkám raději zákazníkovi rovnou a jdu si to zjistit...“ Pracovníci rozhodně nevyužívají dohledávání informací v kurzu poté, co jej již absolvovali, tedy i poté, co si znalosti z kurzu neosvojili (R2. 12): „...a ani při tom hovoru nejdu zpátky do toho kurzu pročítat, abych věděla, kde co na jaké stránce je, většinou to jsou dotazy na nějaký základ, prostě co se dá fakt najít na stránkách výrobce...“

Nepříjemná je pro pracovníky zákaznického centra situace, kdy nemají informace, je obsažena i v kódu „stop amatérům“ (R1. 60): „...ať netápeme, nehledáme zákazníkům, je to trapné, když se nás zeptají na naši novou službu a my hledáme a přečteme jim to co je na stránkách co si můžou zjistit vlastně sami...“ Pracovníci chtějí být znalostmi připraveni na otázky zákazníků týkající se splátek (R4. 5): „...je dobré vědět, jaké splátky nabízíme, jaké produkty, jaké typy splátek a jaké jsou podmínky, abychom byli schopni říct zákazníkům přesně nebo připravit je na to, jaké doklady si mají připravit nebo co je čeká při tom sepisování na těch prodejnách...“ a disponovat znalostmi týkajícími se firemních procesů (R6. 21): „...častokrát prostě po nás zákazníci něco chtějí a já netuším, nevím, reklamační proces třeba jo, sice máme nějaké podmínky ohledně reklamací, tohle jsme všechno probírali, jak to probíhá, co máme říkat zákazníkům, ale jak to probíhá v té firmě a mimo firmu, to ne.“

Pracovníci si informace často zajišťují sami, následně pak disponují znalostmi, které jim e-learningový kurz nezajistil, kódováno jako „porad' si sám“ jedná se zejména o zmiňované funkce výrobků (R3. 16): „...já jsem se třeba doted' z žádnýho e-learningu nenaučil nebo nezjistil jsem, co to invertorový motor je, to jsem si musel zjistit sám...“ k tomuto tématu pracovník dále uvádí (R3. 25): „...když si vezmete třeba technologie u televizí, máte vlastně klasický LED a teď máte QLED, kdybych si to nezjistil sám, tak nevím, jaký je rozdíl mezi LED a QLED...“ pracovník také vzpomněl na období, kdy byl sám nováček, přesto nezískal z kurzů pro nováčky znalosti o funkčnosti produktů (R3. 122): „Hlavně reálně co se týče e-learningu od začátku, když jsem tady vlastně začal v práci, ať už to byla já nevím třeba ohnisková vzdálenost u fotoaparátu, fuzzy logic pračky, QLED, OLED, rozdíl mezi xBox One a xBox One S, to jsem si prostě všechno našel sám...“ pracovníci postrádají v kurzu zejména vysvětlení pojmů a funkcí výrobku, tyto znalosti by rádi formou e-learningu získali (R3. 65): „Takže když už tedy aspoň tím e-learningem, ať se vysvětlí, co tyhle pojmy znamenají, aby se to dalo vysvětlit i úplnému laikovi...“ Pouhé

uvedení parametrů výrobků v kurzu není dostačující (R3. 57): „...*my máme ty informace, které jsou papírově napsané, jsou to čísla, cifry, ale pak nevíme, jak to jakoby jak to v praxi funguje, no...*“

Pracovníky současný stav produktového kurzu, kdy obsahuje příliš mnoho dat, převážně zatěžuje (R3. 71): „...*každý ten e-learning, aby ho člověk prostudoval, tak aby mohl říct, že se v tom vyznal to minimálně hodinu a půl, praktičnost, rychle, stručně, přehledně, vy-píchnout z toho to podstatné.*“ Pracovníci zákaznické linky obsluhují všechny zákazníky, aniž by se specializovali na konkrétní sortiment, chtějí se orientovat, aniž by museli být naprosto specializovanými odborníky (R3. 11): „...*nemůžete zase na druhou stranu od zákaznické linky očekávat plný technický support...*“

Pracovníci nemají informace, z jakého důvodu obsahuje kurz tolik nepodstatných parametrů, přestože by naprosto dostačovaly nějaké novinky oproti minulým modelům, důvody, proč zboží zákazníkům nabízet (R2. 72): „...*je to třeba zase asi možná pro prodejny...*“ pracovníci upřednostňují klíčové informace (R2. 13): „...*většinou jsou to dotazy na nějaký základ...*“ Základní informace, by dle pracovnice postačilo mít k dispozici na intranetu, e-learning pro základní znalosti nemusí být nutností (R6. 48): „...*potřebovala bych spíš já osobně mít informace jenom tak nějak jako zevrubný, abych se v tom opravdu vyznala a mohla zákazníkovi říct ty základní informace, ale to si nemyslím pro nás formou toho e-learningu...*“ E-learningové kurzy nejsou vytvářeny na specializované výrobky (R4. 197): „...*to by mohlo být součástí toho e-learningu info o nějaké vychytávce o meziku-sech...*“

Pracovníci neshledávají kurzy týkající se produktů podstatnými (R2. 15): „...*nepřipadá mi to pro naši práci až tak zásadní jako tyhle kurzy...*“ i další pracovnice potvrdila, že znalosti nabitě z produktových kurzů nemají pro praxi velký přínos (R6. 54): „...*konkrétně u těch produktů si nemyslím, že by to pro nás mělo až tak velký přínos...*“ dle pracovníků kurzy zaměřené na produkty cílí spíše na pracovníky prodejen (R6. 84): „...*mě přišly ty produk-tový kurzy zaměřený na asistenty na prodejnách...*“ Pracovníci vnímají produktové kurzy pouze jako informativní (R2. 14): „...*takže беру to spíše jako informativní...*“ kurzům nevěnují příliš velkou pozornost (R2. 15): „...*prostě nějakým způsobem rychle to proběh-nu...*“ I v případě, že pracovník zákaznického centra kurz absolvuje, potýká se vzhledem k množství uvedených informací s potížemi o uchování nabytých znalostí (R4. 76): „...*potom, co prostě pro mě osobně, když e-learning zmizí, tak prostě postupně mizí i in-formace z mé hlavy...*“ Pracovníci zároveň vědí, že v některých oblastech potřebují získat

znalosti (R2. 20): „...*tak já třeba osobně cítím, že mám mezery ohledně možná novinek, ohledně služeb...*“ Pokud by pracovníci našli potřebné informace v e-learningovém kurzu, pocítovali by větší autonomii (R6. 37): „...*možná, že kdybych je dostala na začátku formou nějakého e-learningu, manuálu nebo něčeho takového, že bych se tolikrát třeba nemusela ptát na spoustu věcí, na který jsem se musela ptát.*“ Pracovníci také hledají jiné cesty, kde znalosti získat (R4. 93): „*Vím, že to někdy je možný se podívat na YouTube, ale ty videa jsou za prvé těžko najitelné, případně jsou různě schované na stránkách výrobce a občas jsou i anglicky nebo prostě nejsou aktuální nebo máme blokováno YouTube.*“ Pracovníci využívají tzv. tichou poštu, sdílí své znalosti s ostatními kolegy, ovšem ústně či emailem předávaná informace se časem vytrácí (R4. 192): „...*ale to info bude šířený, já ho řeknu tomuhle, já to řeknu tomu, ten to řekne tomu, ale není to nikde centrálně zanesený, pokud to pošlu jakoby všem, tak se to ztratí.*“

Pracovníci zákaznického centra vnímají, že absolvováním kurzů si rozšiřují znalosti, zvyšují kvalifikaci, vybírat mohou z mnoha témat a možnost výběru oceňují (R5. 26): „...*hrozně se mi líbilo, že jsem si mohla vybrat, o který kurz mám zájem, že to není určeno na určité pozice, ale že se můžu i sama podívat na kurz a objednat ten, který potřebuju aktuálně, nebo se mi líbí a chci se něco dozvědět. I tím si člověk zvyšuje kvalifikaci nebo informovanost...*“ Jako další výhoda e-learningového kurzu byla zmíněna možnost opakování kurzu kdykoli je potřeba a možnost vstřebat znalosti předané kurzem bez povinnosti splnit následný závěrečný test (R5. 38): „...*je výhoda, že se může kdykoli vrátit, přečíst si to stále dokolečka, že to není jednou a dost, líbí se mi, že to nemusí být ukončeno tou zkouškou.*“

Přestože pracovníci zákaznického centra získají znalosti z kurzu, z internetových stránek, postrádají praktickou stránku v podobě předvedení výrobku, v možnosti vyzkoušení funkcí (R3. 128): „...*přesto já pak v praxi nevím, jak to funguje, to znamená, že tam nejde jenom podle mě o tu informaci, ale je tu i ta praktičnost vědět, vidět to.*“ Praktická stránka vyzkoušení výrobku vede pracovníka zákaznického centra i k myšlence zrušení e-learningu pro nejdůležitější novinky na trhu (R3. 96): „...*já bych se odtrhl od těch e-learningů a přece jenom není problém, když máte nový výrobek, neříkám, že u každého, to není možné, ale pokud máte nový výrobek, který je nevím, třeba vlajková loď nějaký značky, kdyby jenom na prodejně, máme jich hodně, vystřídali s tím, že by si prostě nějakým způsobem tu danou věc, výrobek, ohmatali...*“ pracovník klade velký důraz na přenositelnost zkušeností na zákazníka (R3. 113): „...*není tak těžké prostě podívat se na ní, zkusit si to vzít do té*

*ruky, šáhnout si na materiál, ať o tom potom můžeme mluvit, tak, že něco vím.“* V rozhovorech pracovníci zmiňovali i preferenci prezenčních školení (R2. 90): *„...těch prezenčních kurzů bývá docela hodně, to teda vím, že bývá na jaře, co už jsem absolvovala, několikrát, to tedy je samozřejmě super, to je úplně něco jiného, než si tady klikat něco na počítači.“*

E-learningový kurz neumí dát pracovníkům zážitek, v kurzu nemohou prožít službu na vlastní kůži, nemohou načerpat reálné zkušenosti, přestože kurz popisuje, jak služba probíhá (R3. 86): *„...když se mě zákazník zeptá, jak bude probíhat závoz řidičem, tak já to nevím, já u toho nikdy nebyl.“* Pracovník předpokládá, že přímá účast na službě mu pomůže zkvalitnit nejen poskytované informace zákazníkům, ale také jím odvedenou práci (R3. 93): *„...bych to chtěl vidět, jak to vypadá, to je potřeba, já si potřebuji představit, jak to bude reálně trvat, abych věděl, jak dlouho trvá vyškrábat se s pračkou do čtvrtého patra, když nemá výtah.“*

### 5.1.6 Máme vizi

Kategorie, je nasycena kódy: pomocná ruka (R1. 50, R1. 85, R2. 78), nápověda (R3. 45), vidět a vědět (R4. 88, R4. 92, R4. 101, R4. 112), zpomalený film (R4. 121), o systému (R6. 10), kdo co dělá (R6. 9, R6. 10, R6. 23, R6. 33), sdílení informací (R4. 158, R4. 172, R4. 199), výcuc (R3. 35, R3. 38, R4. 71, R4. 76), vážím si tebe i sebe (R1. 47, R5. 20, R5. 40, R6. 89), šijte nám to na míru (R4. 7, R4. 50, R4. 116, R6. 81, R6. 85, R6. 91), průvodce iTutorem (R4. 57, R6. 59, R6. 65), vlastní profil (R4. 49), termínování (R2. 39), povinné to podstatné (R2. 38, R2. 93), chci vám říci svůj názor (R4. 126, R4. 130), dejte nám vědět (R2. 37, R2. 92, R6. 77).

Skutečnost, že pracovníci zákaznického centra mnohdy nenacházejí v kurzech znalosti, které ke své práci potřebují, vedla k navrhování různých změn, vylepšení. Pracovníci zákaznického centra z hovorů se zákazníky disponují informacemi o zákaznických potřebách, svými zkušenostmi by rádi ovlivnili obsah služby (R1. 50): *„...co si operátor myslí ze zkušenosti, že by v té službě mohlo být něco navíc, co tam chybí, co by ještě zákazník uvítal nebo naopak co je tam navíc...“* Rádi by také pomohli se zpracováním obsahu kurzu, aby v něm našli modelové situace odrážející skutečné dotazy zákazníků (R2. 78): *„...jenomže to bychom možná spíše na tom museli pracovat my, aby jako ty dotazy sesumírovali, jo.“* Pracovníci chtěli být na základě kurzu připraveni na praktické otázky zákazní-

ků (R3. 45): „...mohli by nás víc připravit na praktické otázky, dotazy ohledně toho výrobku...“

Pracovníci by rádi kurzy obohatili například i o videa (R4. 88): „...pokud je dostatek času nebo prostě nějakých možností, mít i nějaké videa...“ videa, která by přiblížila pohled na výrobek ze všech možných úhlů, aby viděli například zadní stranu spotřebiče, jeho zapojení apod. (R4. 92): „...třeba by stačilo jen krátké video, jak se má spustit systém...“ pracovník zákaznického centra prodává zboží z webových stránek, aniž by je viděl ve skutečnosti, ve videu pak spatřuje možnost získat znalosti, prostřednictvím kterých může následně pomoci zákazníkům v nouzi (R4. 101): „...protože my ty výrobky vůbec nevidíme, a přece jen dost otázek bychom ulehčili i prodejně a zákazníkům...“ v dalším okamžiku pracovník již navrhuje, kde by mohla být videa nahrávána (R4. 112): „...myslím, že někde se dá zapojit třeba pračka v rámci nějaké prodejny nebo myčka, aby bylo vidět, že třeba potom může operátor pomoci zákazníkovi během několika vteřin...“ Jako další návrh respondentka zmínila slow motion, natočené zpomalené video, které bylo využito v kurzu týkajícím se softwaru (R4. 121): „...to byla krásná forma práce v PowerPointu, ale v rámci slow motion, že člověk kliknul a viděl, kam má přejet, na co má kliknout, a to byla jakoby ta dobrá varianta ukazovat funkci toho nového systému.“ Kurz týkající se systému, ve kterém pracovníci pracují, by uvítala i další respondentka (R6. 10): „...kurz, nějaké té práce se systémem.“

Dalším podnětem od pracovnice bylo obohacení kurzů o téma provozu firmy, firemních procesů, (R6. 9): „...v tom e-learningu bych řekla, že spíš informace, co se týká provozu firmy...“ Tyto informace pracovnice velmi postrádá, absence znalosti firemních procesů jí přináší diskomfort, současně také může komplikovat samotné firemní procesy a způsobovat chybovost pracovníků (R6. 10): „...nejsme úplně informovaní o tom, jak úplně konkrétně funguje firma, jak funguje ten e-shop, co kdo dělá, co kdo zadává, to mě osobně na mojí pozici strašně chybí vyznat se v tomhle...“ (R6. 23): „...ale jak to probíhá v té firmě a mimo firmu to ne...“ (R6. 33): „...komu se třeba posílá jaká emailová informace, já vůbec nevím, co si pod téma oddělení mám představit...“

Sdílení informací by ulehčilo práci pracovníkům zákaznické linky a zároveň zkvalitnilo služby zákazníkům, které pracovníci zákaznické linky poskytují. (R4. 199): „...třeba nákup může vědět nějakou vychytávku, která nám pomůže, třeba nákup neví, co nás zajímá, nákup nevím, jak moc má představu o tom, proč zákazníci volají, co vlastně požadují, takže

*kdybych třebaže bych na to dala na nějakou zed'...*“ sdílení informací se týká i marketingového oddělení, kdy pracovníci linky nemají předem informace o plánovaných akcích (R4. 158): *„...že by tam mohly být ty novinky z marketingu, třeba jakoby plánované akce, co se chystá...“*

V rámci rozhovorů s respondenty vyplynulo, že po absolvování kurzu by bylo vhodné shrnutí kurzu určené k tisku, takové shrnutí by si poté pracovníci mohli ponechat pro další práci se zákazníkem či pro připomenutí obsahu kurzu (R3. 35): *„Ocenil bych praktičtější informace anebo po alespoň po 15 stránkách e-learningu dvoustránkové shrnutí.“* (R3. 38): *„...napsat shrnutí co to vlastně je, k čemu je to dobré, na jednu stránku...“* dalším návrhem na studijní materiál byl od respondentky (R4. 71): *„...myslím, že by bylo fajn mít možnost v tom e-learningu mít výstup k tisknutí...“* Informace z kurzu by si pracovníci chtěli uchovat déle, a k tomu by mělo pomoci vytištěné shrnutí (R4. 76): *„Potom, co prostě pro mě osobně když e-learning zmizí, tak prostě postupně mizí i informace z mé hlavy, a proto bych preferovala i nějaký výcuc...“*

Od pracovníků zákaznického centra zaznělo velmi silné volání po novém kurzu, týkající se asertivní komunikace se zákazníkem. Pracovníci zákaznické linky nezřídka řeší se zákazníky i nepříjemné situace, které mohou nastat v rámci doručení zboží či reklamace výrobků. Z rozhovorů bylo patrné, že kurz již i pracovník v iTutoru vyhledával (R1. 47): *„...nikdy jsem tam právě nenašel takové ty psychologie řešení konfliktu, kdyby tam byl nějaký kurz...“* (R5. 20): *„...hrozně by se mi líbilo školení na asertivitu, jo, jednání s obtížnými zákazníky, to by mohli i na prodejnách uplatnit, asi by to nešlo udělat jako e-learning...“* (R6. 89): *„...třeba na to, jak komunikovat ohledně nějakých problémů...“*

Kurzy, které pracovníci nacházejí v systému, nejsou přímo směřované pro pozici pracovníka zákaznického centra, pracovníci to pocítují nejsilněji v kurzech zaměřených na produkty, které firma prodává. (R4. 7): *„...protože věci tam jsou nepřímo zaměřené na práci, kterou momentálně dělám...“* pracovníci potřebují ke své práci povědomí o veškerém sortimentu, dále se však specializují dle preferencí k určitému druhu zboží. Z tohoto důvodu by bylo vyhovující, aby kurzy byly přímo dle preference kategorizované (R4. 50): *„...kurzy podle segmentů, bílá technika, systém, černá technika, apod., aby ten člověk měl možnost podívat se...“* pracovníci v současnosti nemají přehledně uzpůsoben výběr kurzů, v rozhovorech byl vzpomenut možný vlastní výběr, který pracovníci oceňují, zároveň však chybí cílení kurzů přímo pro výkon této pracovní pozice (R6. 81): *„...aby možná ještě ně-*



*kdo možná určil, který z těch kurzů je pro nás užitečný, jako cíleně vytvořit prostě...*“ (R6. 85): „...*mít nějaký kurzy zaměřený přímo na zákaznickou linku...*“ (R6. 91): „...*aby se někdo zamyslel nad tím, co vlastně my na tý zákaznický lince využijeme...*“

iTutor, systém, ve kterém pracovníci nacházejí e-learningové kurzy se zdá být nepřiliš přehledným (R4. 57): „...*ono je to tam takové zběsilé, jako moje kurzy, objednat, a podobně, snažila jsem se s tím proklikat a udělat organizaci školení a bylo to celkem obtížné...*“ pracovníce navrhla základní stránku, kde by bylo vysvětleno, jak se s iTutorem pracuje (R6. 59): „...*možná jenom takovou jenom základní stránku, jak s tím e-learningem pracovat, jak si to vybrat, co si vybrat, se v tom pak vyznat...*“ Vlastní profil s obsahem absolvovaných kurzů navrhla další pracovníce (R4. 49): „...*jako ten profil, jakoby profil by tam měl být na hlavní stránce třeba profil, co člověk absolvoval...*“

Kurzy, které jsou zařazeny jako povinné, jsou také termínované, jedná se však většinou pouze o kurzy týkající se BOZP a PO. Kurzy týkající se služeb a produktů termínovány zákaznickému centru nejsou, ne všem toto nastavení vyhovuje, pracovníce navrhuje termínování kurzů (R2. 39): „...*že by si to lidé museli do měsíce do dvou splnit...*“ Termínovat však chce pouze kurzy, které jsou pro výkon profese podstatné (R2. 38): „...*je tam tenhle kurz, udělejte si to a fakt v ideálním případě, aby to bylo povinný...*“ do návrhu na povinné absolvování kurzu se promítá i skutečnost, že pracovníci nemají danou časovou dotaci na plnění kurzů (R2. 93): „...*prostě takovou jako podporu dejme tomu ze strany vedení, jako že ano, teď je na to ten čas...*“

Pracovníci zákaznického centra se mohou vyjadřovat ke kurzu vyplněním zpětné vazby, ta však v současnosti umožňuje vyjádření, zda se pracovníkům kurz líbil nebo nelíbil, ale nedává možnost zpětné vazby týkající se podnětů, upozornění na chybu (R4. 126): „...*jasně, máme tam formulář, jsem spokojená, nejsem spokojená, ale zas třeba jako návrhy na nový kurz nebo můžu upozornit na to, že tam máme nějakou chybu...*“

Podstatnějším návrhem ke změně byla informovanost o novém kurzu, v nynějším stavu se pracovník zákaznické linky dozvídá o kurzu pouze informací zveřejněnou na intranetu, který jak bylo výše popsáno, všichni pracovníci nesledují a navíc pracují ve směnném provozu, a tak informaci snadno přehlédnou, pracovníce navrhuje (R2. 37): „...*aby šlo info emailem...*“ (R2. 92): „...*co se týče toho e-learningu, tak jako opravdu ta distribuce asi hlavně těch informací, že to tam je...*“ i tento kód je provázán s časovou dotací na splnění kurzu, důležité je vědět, že kurz je k dispozici a také, kdy jej mohou absolvovat

(R6. 77): „...že tam takový kurz je, a že na něj tehdy a tehdy dostanu prostor, viděla bych to tak jako organizovaně, ne takový hurá, někdy si to udělejte.“

## 5.2 Výsledky výzkumu

Selektivním kódováním jsme vybrali klíčovou kategorii, jev, který k sobě váže další vzniklé kategorie. Paradigmatickým modelem spojujeme jev s příčinnými podmínkami, kontextem, intervenujícími podmínkami, strategiemi jednání a interakcemi, následky.

Jev, který jsme zkoumali a který se také kódováním vynořil, jsme pojmenovali „*Já a kurz*“. Důvody k absolvování e-learningového kurzu mohou být různé, jedním z důvodů pro preferenci kurzů zaměřených na služby je obava z chybně podaných informací zákazníkům, ostatním kurzům pracovníci velkou váhu nepřikládají. Dalším důvodem k realizaci je zahájení pracovního poměru na oddělení zákaznického centra, kdy je nový zaměstnanec povinen seznámit se se službami a produkty, se kterými firma obchoduje. Kurz pracovníci absolvují i z povinnosti, kterou jim ukládá zaměstnavatel. O absolvování e-learningového kurzu nelze hovořit v případě, kdy pracovníci využívají prostředí iTutoru ke splnění testu navázaného k předchozímu prezenčnímu školení.

Jako příčinné podmínky, které vedou k jevu, byla označena kategorie „*Udělám, jen kdy a co*“. Z výzkumu vyplynulo, že pracovníci nejsou ve vzdělávání formou e-learningových kurzů podporováni, na absolvování kurzu nemají přidělenou časovou dotaci, která by zajistila možnost nerušené realizace. V případě povinného kurzu je pracovníkům zasílána výzva k absolvování, kurz je pracovník povinen v pracovní době absolvovat. Pracovníci vědí, kde kurzy hledat, ovšem o nepovinných kurzech se pracovníci nedozvídají přímo, nový kurz je oznámen prostřednictvím firemního intranetu, kde ovšem oznámení kurzu v průběhu času nahradí další zprávy.

Kontext, který ve vztahu k jevu vystupuje, je popsán v kategorii „*Co se skrývá pod povrchem*“. Obsah e-learningových kurzů se vztahuje ke službám a produktům nabízených firmou. Obsah kurzů zaměřených na služby poskytuje pracovníkům zákaznického centra podstatné informace, které dále využívají při hovorech se zákazníky. Produktové kurzy však nejsou vysoce hodnoceny, pracovníci je vnímají jako kurzy, které zřejmě nejsou cílené na jejich obsah práce, kurzy nesou příliš mnoho informací, které nelze uchovat v paměti, a také nepřinášejí informace o užitku produktu, tedy informace, jež si žádá zákazník.

Intervenující podmínky vstupují do paradigmatického modelu v kategorii „*Jaké je to na oko*“. Pracovníci oceňují modelové situace, které převážně doplňují kurzy o službách, vnímají, že modelové situace a kvízy je podněcují k uplatnění znalostí, které si kurzem osvojili. Kurzy zaměřené na produkty popisují spíše jako přehled mnoha nezapamatovatelných údajů. Kurzy týkající se produktů navíc nejsou interaktivní, nenesou žádnou zvukovou stopu. Pro pracovníky se nejví přehledné ani prostředí iTutoru.

Reakce pracovníků na situaci je popsána v kategorii „*Kurzy a praxe*“. Jedná se o nejobšáhlejší část naplněnou reakcí pracovníků na e-learningové firemní vzdělávání. Znalosti, které se pracovníkům nepodařilo získat prostřednictvím e-learningu si pracovníci zajišťují svou cestou. Informace dohledávají na internetových stránkách výrobce, zjišťují u kolegů či nadřízených, mají snahu dohledat videa, která by jim pomohla se znalostmi ohledně funkčnosti produktu. Vzhledem k okolnosti, že produktové kurzy jim nepřináší příliš mnoho potřebných informací a naopak přináší příliš nepodstatných, neshledávají je přínosnými. Kurzy zaměřené na služby naopak vítají.

Následek, tedy reakce pracovníků je pozitivní výzva ke změně, obsažená v kategorii „*Máme vizi*“. Pracovníci navrhuje změny, změny v podobě kurzů připravených přímo pro pozici pracovníka zákaznického centra, obsahem by měly být podstatné informace, obohacené o videa funkčnosti produktů, kurzy o firemních procesech. Pracovníci by rádi předávali podněty k obsahu kurzů, a současně i k obsahu samotných služeb. Nutnou změnou je poskytnutí časové dotace na absolvování kurzu, oznamování kurzů, a případné termínování absolvování kurzu.

Tab. 1. Paradigmatický model

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Následky
Udělám, jen kdy a co	Já a kurz	Co se skrývá pod povrchem	Jaké je to na oko	Kurzy a praxe	Máme vizi

### 5.3 Shrnutí výsledků

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je realizace e-learningových kurzů pracovníků zákaznického centra a identifikovat faktory, které ovlivňují absolvování této formy vzdělávání. Chtěli jsme se také dozvědět, zda nacházejí pracovníci zákaznického centra uplatnění pro znalosti nabyté z kurzu v praxi, které faktory ovlivňují opakované realizování kurzů a jaké jsou silné a slabé stránky firemního vzdělávání prostřednictvím e-learningu ve firmě.

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že pracovníci zákaznického centra realizují kurzy z povinnosti, kdy je pracovníkům kurz přidělen současně s termínem jeho absolvování. Z vlastní iniciativy pracovníci realizují kurzy zaměřené na služby, které firma poskytuje a také kurzy zaměřené na produkty. Pracovníci označují e-learningové kurzy jako vhodný způsob vzdělávání pro nově nastupující kolegy.

Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující absolvování této formy vzdělávání patří zmíněná nezadaná časová dotace, neinformovanost o novém kurzu, téma kurzu i jeho obsah.

Kurzy poskytují pracovníkům nepřeborné množství znalostí, které mohou pracovníci uplatnit při hovorech se zákazníky firmy. Nejčastěji nacházejí uplatnění pro znalosti nabyté z kurzů týkajících se služeb, kdy je kurz připraví na otázky ohledně podmínek dané služby. Nejméně naopak nacházejí uplatnění pro znalosti z produktových kurzů, lze uvést, že v případě kvantity obsažených dat v kurzu pracovník žádnými znalostmi z kurzu nedisponuje.

Opakované realizování kurzu ovlivňují další faktory, jedná se zejména o obsah i zpracování kurzu. Je patrné, že oba tyto faktory jasně determinují opakované realizování kurzu. V případě kurzů zaměřených na služby pracovníci oceňují dané parametry služby, modelové situace, kvízové otázky i testy. Naopak obsah i zpracování kurzů o produktech vede ke skutečnosti, že pracovníci produktové kurzy nepreferují a označují je jako nepodstatné.

Potvrdila se teorií popisovaná vhodnost kombinace textového podkladu s multimediálními prvky v podobě simulací, videí, kvízů a testů. Z výzkumu vyplynulo, že e-learningové kurzy zaměřené na služby jsou v souladu s teorií doplněné multimediálními prvky, oproti tomu kurzy zaměřené na produkty multimediální prvky obsahují zcela sporadicky.

Firemní vzdělávání formou e-learningových kurzů ovlivňuje několik faktorů, organizace práce na pracovišti, nedostatečná analýza vzdělávacích potřeb, kurzy nejsou zaměřeny

na cílovou skupinu. Nedostatečná analýza vzdělávacích potřeb má za následek, že pracovní kurzy zaměřené na produkty považují za nepodstatné a nejméně přínosné.

Slabou stránkou e-learningového vzdělávání v rámci zákaznického centra se ukázalo nedodržení modelu ADDIE, rámce pro systematické plánování e-learningového kurzu, který zahrnuje analýzu vzdělávacích potřeb a cílové skupiny, návrh obsahu, vývoj, implementaci a hodnocení. Silnou stránkou e-learningového vzdělávání ve firmě se jeví velký výběr kurzů a možnost volby kurzu bez ohledu na zastávanou pracovní pozici.

## 6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z realizace výzkumu vyplynula potřeba plánování vzdělávací akce a nastavení časové dotace určené pro vzdělávání pracovníků zákaznického centra.

Pro vzdělávání pracovníků formou e-learningových kurzů je nutné respektovat všechny formální kroky pro plánování procesu tvorby kurzu. Pro systematické plánování tvorby kurzu je příhodné použít model ADDIE. V rámci tohoto modelu nalezneme pět fází zajišťujících úspěšnou implementaci e-learningového kurzu.

Analýza vzdělávacích potřeb a analýza vzdělávací skupiny by měla být provedena v první fázi plánování kurzu. Je nezbytné definovat vzdělávací potřeby účastníků, provést analýzu cílové skupiny, vzít v potaz, že kurz bude určen pracovníkům zákaznického centra a respektovat specifika této pracovní pozice. V této fázi modelu ADDIE je také potřeba stanovit obsah kurzu a jeho rozsah.

Návrhem je nutné stanovit, co by měl pracovník absolvováním kurzu získat, tedy stanovit vzdělávací cíle, určit rozsah a následování jednotlivých částí. Je potřeba specifikovat témata, multimediální prvky, kvízy, testy, délku kurzu. Je vhodné věnovat se hlouběji zmiňovaným produktovým kurzům, obsah kurzu cílit na vysvětlení funkcí a vysvětlení parametrům produktů, zaměřit se na možnost obohatit obsah o videa.

V rámci fáze vývoje kurzu je více než vhodné vypracovat studijní oporu, přípravu na evaluaci kurzu a realizovat pilotní spuštění kurzu s následnou korekcí před spuštěním kurzu všem účastníkům.

V rámci implementace kurzu doporučujeme oslovení účastníků pomocí systému iTutor, spuštění kurzu, hodnocení učebních výsledků účastníků kurzu. V iTutoru také navrhujeme provést analýzu zobrazení a kategorizace kurzů.

Ve fázi hodnocení doporučujeme provést evaluaci formativní a sumativní s respektováním Kirkpatrickova modelu. Kritéria evaluace e-learningového kurzu by měla být například: obsah kurzu, design, interaktivita, navigace, možnost přerušení či ukončení kurzu v jakékoli fázi, motivační prvky, multimediální prvky, estetičnost, uživatelsky příjemné prostředí, ukládání dat. V případě nutnosti je možné e-learningový kurz upravit dle výstupu zajištěného evaluací formativní, či následné sumativní.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala vzdělávání formou e-learningu v prostředí firmy. V teoretické části bylo popsáno celoživotní vzdělávání, firemní vzdělávání a e-learning. Vzdělávání formou e-learningových kurzů nalézá své uplatnění v prostředí firemního vzdělávání, teoreticky byla popsána kritéria, která je nutná dodržovat pro efektivní vzdělávání zaměstnanců. Je nezbytné zohlednit také poslání, vizi, strategii firmy, analyzovat vzdělávací potřeby oddělení i samotných zaměstnanců, nastavit vzdělávací cíle. Samotný e-learningový kurz je potřeba plánovat například pomocí modelu ADDIE, jenž stanovuje několik fází vývoje kurzu.

Výzkumem, realizovaném ve firmě, jsme chtěli ověřit, jaká je realizace e-learningových kurzů v prostředí zákaznického centra, zjistit, jaké faktory ovlivňují absolvování kurzů a zda pracovníci nacházejí uplatnění pro znalosti nabyté z kurzu v praxi.

Výsledky výzkumu odhalily, že e-learningové kurzy nenaplnují zcela potenciál, který tato forma vzdělávání umožňuje. Pracovníci zákaznického centra mají k dispozici bezpočet kurzů, ne vždy se však ke kurzům vrací, kurzy popisují rozdílně dle tématu, kterého se kurz týká. Oblibě se těší kurzy zaměřené na služby, které jsou plánovány v souladu s modelem ADDIE, nesou multimediální a interaktivní prvky, zajímavý design. Znalosti, získané prostřednictvím těchto kurzů uplatňují pracovníci v hovorech se zákazníky. Oblibu, avšak ani potřebné znalosti nenalézají pracovníci v kurzech zaměřených na produkty. Je patrné, že při plánování vývoje kurzu nebyla zohledněna teoretická rovina, nebyly analyzovány vzdělávací potřeby a analyzována cílová skupina, nastaveny vzdělávací cíle, kurzy nenesou příliš interaktivních a multimediálních prvků.

Výzkumem bylo prokázáno, že nedostatky vzniklé nedodržením teoretických postupů mají za důsledek neefektivní vzdělávání pomocí e-learningových kurzů zaměřených na produkty. Výzkumným šetřením byla také prokázána souvislost mezi teoretickou rovinou a praxí, kdy zaměstnanci ocenili kurzy plánované dle teoretických postupů a naopak jako nepotřebné shledali kurzy vytvořené bez dodržování těchto zásad. Na základě výzkumu bylo uvedeno doporučení pro praxi, které může napomoci k účinnějšímu systému vzdělávání a tím potažmo k naplňování strategických cílů firmy. Výsledky výzkumu a doporučení pro praxi byly předány vedení personální divize.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.
- [2] BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX, 2011. ISBN 978-80-87480-00-7.
- [3] BARTÁK, Jan. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015. ISBN 978-80-7452-113-3.
- [4] BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.
- [5] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.
- [6] EGEROVÁ, Dana. *E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0139-0.
- [7] EVANGELU, Jaroslava Ester, Frank van BOMMEL a Ondřej JUŘIČKA. *Efektivita vzdělávání: jak získat zpět vložené investice do rozvoje zaměstnanců*. Ostrava: Key Publishing, 2013. Monografie (Key Publishing). ISBN 978-80-7418-197-9.
- [8] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [9] KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.
- [10] MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.
- [11] PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
- [12] PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
- [13] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [14] Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007. ISBN 978-80-254-2218-2.
- [15] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [16] VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [17] VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.



[18] VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

[19] ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-217-7.

[20] ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-807-3579-036.

#### **Další zdroje**

[21] Managementmania: *smart* [online]. [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/smart>

[22] KirkpatrickPartners: Our Philosophy The Kirkpatrick Model. Kirkpatrickpartners [online]. [cit. 2017-12-31]. Dostupné z: <https://www.kirkpatrickpartners.com/Our-Philosophy/The-Kirkpatrick-Model>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

BSC	Balanced Scorecard.
ICT	Informační a komunikační technologie
CBT	Computer Based Training
WBT	Web Based Training
CD	Compact Disc
ILT	Integrativní vzdělávací technologie
LMS	Learning Management System
LMCS	Learning Content Management System
HTML	HyperText Markup Language
XML	Extensible Markup Language
MOOCs	Massive open online course

## SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Paradigmatický model</i> .....	67
---	----

## SEZNAM PŘÍLOH

P I    Rozhovor č. 1

P II    Rozhovor č. 2

# PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR Č. 1

Dne 8. 2. 2018

## Respondent 1

Tazatel: Ještě jednou děkuji, že jste si udělal čas na náš rozhovor pro účel výzkumu e-learningového vzdělávání ve vašem oddělení. Do nahrávání jsem povinna říci, že rozhovor je anonymní, s kolegy budete uvedeni jako respondent č. 1, č. 2.

Tazatel: Souhlasíte s nahráváním, je to v pořádku?

Respondent 1: Souhlasím

1 Tazatel: Pro které ze znalostí získaných prostřednictvím e-learningu nacházíte nejčastěji uplatnění na

2 Vaši pracovní pozici?

3 Respondent 1: Určitě bych řekl, že ano, vzhledem k tomu, že jsou tam kurzy zaměřené na služby,

4 s kterými se každodenně setkáváme v naší práci, služby (.....), (.....) na

5 které se zákazníci často ptají, na formu té služby, tudíž to prozkoušování na tom e-learningu tam jsou i

6 dost podrobné dotazy na postavení té služby, co je součástí služby, co není, na co je třeba extra

7 zákazníky upozornit. To vnímám, jako velmi pozitivní, několik těchto kurzů na to jsem si taky provedl

8 a prohloubil to znalosti, donutí to člověka přemýšlet nad tou službou a jakoby se to člověku vžije, jsou

9 tam prakticky kurzy rozdělené na služby a na výrobky, kurzy na výrobky jsou také dobré, ale mohly by

10 být více takové interaktivní modernější, jestli to více rozvedeme nebo tady o tom můžeme.

11 Tazatel: Ano, k tomu se dostaneme, ale chtěla jsem se ještě zeptat, jestli ten obsah třeba

12 produktového kurzu jestli odpovídá informacím, které vlastně potřebujete přímo k tomu výrobku,

13 jestli pro tyto znalosti nacházíte uplatnění v praxi?

14 Respondent 1: Myslím si, že to je dobře nastaveno, na příkladu kurzu myčky na nádobí je to

15 zaměřeno na funkce, programy a bylo tam vypíchnuto i zajímavosti, na které se právě zákazníci ptají

16 a které potom rozhodují o koupi toho určitého výrobku, protože dneska těch produktů výrobků je

17 strašně moc a zákazníci si vypíchnou zajímavou funkci, novinku a to tam právě ohledně kurzu myčky

18 nádobí (....) 2017 tak tam bylo poměrně zajímavě popsáno, funkce byly tam vysvětleny, čím je to

19 zajímavé oproti konkurenci a jaký to má přínos pro zákazníka. Konkrétní věci, program na sklo,

20 úspora energie, takové ty praktické věci, které člověku přinesou úsporu přínos a toto i po tom kurzu

21 když mi zůstanou v hlavě nějaké zajímavosti, můžu předat potom zákazníkům tady u nás na lince a je

22 z toho konkrétní prodej nebo jim konkrétně poradím. Nejsou to obecné informace, které si najednou

23 přečtu z toho popisku, které vidí i zákazník na našich stránkách, ale jsou to takové ty zajímavosti,

24 které nejsou na první pohled zřejmé a to v těch kurzech je a to je pozitivní.

25 Tazatel: Co vám nejvíce uvízne v hlavě?

26 Respondent 1: Uvízlo v hlavě, třeba údaj o spotřebě myček (.....) mě zaujalo, že u některých  
27 programů mají třeba poloviční spotřebu a ta je hlídána na to se zákazníci ptají, je to všude štítkované  
28 6,5 l za kompletní cyklus je opravdu mimořádná spotřeba a na to bylo přímo v tom kurzu  
29 upozorněno, jakým způsobem, jakým systémem, přesně nikde uvedeno ani návodě popisku.  
NECO VĚDĚT NAVÍC SE HODÍ

30 Tazatel: a to je v podstatě informace, kterou jinde nezískáte a uvízla v té hlavě...

31 Respondent 1: A to mi v hlavě určitě uvízlo, i protože tam byl náčrt nádržka plná vody, kde se to  
32 uchovává, jako kombinace, kdyby tam byl jenom text, tak to třeba člověkem zapomene, ale je dobré  
33 určitě u toho obrázek, něco interaktivního, obrázek, video.  
VIZUÁLNÍ POHYBEM

34 Tazatel: A které ze znalostí z kurzů zaměřených na služby využijete nejčastěji?

35 Respondent 1: Nedávno jsem se díval na naši službu, a tam bylo zase modelové situace, co mi uvízlo  
36 v hlavě, co služba extra obsahuje, ale naopak i neobsahuje, velmi dopodrobna, aby člověk potom to  
37 zase šikovně, když člověk nemusí uvíznout nebo zůstat na holičkách v tom, když najednou neví, když  
38 se zákazník ptá, opravdu někdy velmi podrobně, aby věděl, byla tam většina modelových situací, ke  
39 kterým může dojít při té službě a opravdu vysvětleno co přesně v té službě je a není a potom  
40 závěrečný test do kurzu byl přímo na různé dotazy různorodé a museli jsme přemýšlet bylo to jinak  
41 formulováno než u těch informací k tomu, aby se muselo přemýšlet a trochu jinak formulovat  
42 odpověď co všechno v té službě zákazník vlastně dostane. To si myslím to taky velmi pěkně bylo  
43 zpracováno a potom člověku zůstane ta podstata služby v hlavě a je schopen to předat zákazníkům  
44 správně.  
MRAZOSTAVU V HLAVĚ  
LÁMANÝ HLAVY SE PAMATUJE  
LÁMANÝ HLAVY SE PAMATUJE

45 Tazatel: Jaké znalosti byste rád pomoci e-learningu získal?

46 Tazatel: Může to být cokoli.

47 Respondent 1: Co bych uvítal, tam jsou produkty, služby, nikdy jsem tam právě nenašel takové ty  
48 psychologické řešení konfliktů, kdyby tam byl nějaký kurz, nebo rady co by se hodilo pro práci toho  
49 operátora, toto si myslím, že by tam mohlo být anebo u těch kurzů, co se týče produktů služeb třeba i  
50 zpětná vazba, políčko, co si operátor myslí ze zkušenosti, že bych v té službě mohlo být něco navíc co  
51 tam chybí co by ještě zákazník uvítal nebo naopak co je tam navíc co ještě zákazník nevyužije  
52 posbíraná zpětná vazba, která by šla zpátky k vedení produktů, marketingu a podle toho upravit ještě  
53 tu službu. To mě tak napadlo, že by nebylo špatné.  
VÍZÍM SI TĚBE A SEBE  
POMOCNÁ RUKA  
POMOCNÁ RUKA

63 Tazatel: Chápu, že asertivita by pro Vaši pracovní pozici byla skvělá, na Vaši pracovní pozici řešíte se  
64 zákazníky spousty potíží, když něco nefunguje jak má nebo se něco nepovede, to je potom vždycky  
65 potíž.

66 Respondent 1: To si myslím, že na tom bychom mohli ještě hodně zapracovat. A čas, e-learning je u

67 nás dost oddělen, protože ti operátoři, když přijdou do práce je toho spousta, hrne se toho spousta

68 na ně ze všech stran co udělat a na toto prakticky už nezbývá čas, že toto je i škoda na to bychom se

69 mohli zaměřit větší školení, jednak služby, krátkodobé akce, které přicházejí, ať netápeme

70 nehledáme zákazníkům je to trapné, když se nás zeptají na naši novou službu a my hledáme a

71 přečteme jim to co je na stránkách co si můžou zjistit sami, to si myslím, že na to bychom mohli

72 třeba nějakou ranní poradu školení poslat mail podívejte se, co máme, ať jsme schopni lépe reagovat

73 a působíme více profesionálně a taky vlastně časování toho kurzu, teď se mi to zdá takové oddělené,

74 třeba kdyby operátoři měli na tabuli tedy máme rozpis, naše pauzy, přidělení práce, hovory, v tom

75 třeba tak mít třeba půlhodinku za týden na vzdělávání, ale aby mu do toho nic neskákało a

76 nevyrušovalo, samozřejmě ne ve špičce, ale třeba večer, když se to uvolní, tak třeba na to udělat

77 organizaci a rozpis na ty pauzy, to si myslím, že by bylo dobré a ti zaměstnanci to uvítali.

68 Tazatel: Čas na vzdělávání v pracovní době, abyste se mohl kurzu věnovat, domníváte se, že by tedy

69 pomohlo, abyste měl čas jen pro kurz?

70 Respondent 1: Přišlo by mi to optimální, aby to nebylo tak frk frk rychlé nebo naopak moc, abych se

71 dovedl soustředit.

72 Tazatel: Co byste na learningu zlepšil, abyste je využívat více?

73 Respondent 1: Právě ten časový harmonogram organizace práce na oddělení, tak je škoda, že se k

74 tomu prakticky nedostaneme přes tu směnu, nebo eventuálně potom zařídít to tak, že můžeme toto

75 dělat třeba i z domova propojeným systémem, s tím, že třeba pokud ho splníme, třeba bonus v práci,

76 takové to pozitivní motivační v práci.

73 Tazatel: Napadá vás třeba nějaká motivace?

78 Respondent 1: Lidé nejraději mají rádi samozřejmě finanční bonusy, ale to je zase na strategii

79 společnosti, ale jako extra bonus do platu finanční.

80 Tazatel: Pokud byste mohl do e-learningu přidat nějaké prvky, co byste přidal?

81 Respondent 1: Zdálo se mi, kdysi u společnosti (...), kde jsme tedy dělali kurzy, zdály se mi barevnější,

82 živější a více takové pohyblivé, interaktivní, jako by byl složitější náhled té stránky, ale více

83 interaktivní, museli jsme něco vyplnit, ono to zezelenalo, více mne to vtáhlo do toho děje víc zapojí

87 smysly, sice ty naše jsou interaktivní, ale trochu už tak jako zastaralé bych řekl, že by to chtělo více  
88 osvěžit no, více třeba kvízů, dal bych <sup>POMOCAJÍ RUKA</sup> do toho určitou zpětnou vazbu, kde to člověka zamyslí trochu  
89 vymýšlet, než vyplňovat, ale že svůj názor do toho vloží.

90 Tazatel: Jedna z otázek, kterou jsem měla připravenou, byla, jak by Vás měla firma vzdělávání  
91 podporovat, ale to jste mi odpověděl, že hlavně ten čas anebo pokud byste se vzdělával z domu takto  
92 dostat nějak bonus odměnu.

93 Respondent 1: Ano

94 Tazatel: Chtěl byste ještě něco k tématu dodat?

95 Respondent 1: Ne

96 Tazatel: Ještě jednou děkuji za Váš čas.



## PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR Č. 2

Dne 13. 2. 2018

Respondent 2

Tazatel: Moc děkuji za Tvůj čas, který mi dnes věnuješ, že jsi se mnou dnes sešla na téma e-learningu, který je i tématem mé bakalářské práce. Do nahrávaného hovoru znovu ještě potvrdím, že se jedná o anonymní rozhovor, ještě bych se zeptala, jestli tedy souhlasíš s nahráváním hovoru?

Respondent 2: Ano souhlasím

Tazatel: Děkuji moc, první otázkou, která by mě zajímala je, pro které ze znalostí z e-learningových kurzů nacházíš nejčastěji uplatnění na Tvé pracovní pozici?

4 Respondent 2: Uplatním, no, nicméně teda opravdu na tom zákaznickém centru je ta práce natolik  
2 různorodá, že myslím si, že nikdo nemá takovou kapacitu si zapamatovat si úplně všechno. Já to spíš  
5 považuju za zjištění nějakých dejme tomu nějakých novinek, co se týče tedy produktů a hlavně u těch  
4 služeb, protože tam spíš si myslím u těch produktů, to je takový dotaz zákazníka, kdy zkrátka člověk si  
6 to může ještě ověřit během toho hovoru na internetu, <sup>PODPORA ONLINE</sup> kdežto to co se týče těch našich služeb, když  
7 prostě zákazník má nějakou stížnost nebo má konkrétní dotaz na podmínky služby, tak si člověk musí  
8 dávat fakt pozor co zkrátka mu řekne, aby pak nebyl nějaký případný právní problém nebo něco  
9 podobného, z toho já mám osobně hrozný strach a proto jako těmhle těm školením dávám větší  
10 důraz no než těm produktovým opravdu.

10 Tazatel: Rozumím, a co ty produktové kurzy?

11 Respondent 2: Raději hledám u výrobce, já prostě nemám kapacitu na to zapamatovat si parametry  
12 všech spotřebičů a ani potom jako při tom hovoru nejdu zpátky do toho kurzu pročítat, abych věděla  
13 kde co na jaké stránce je, většinou to jsou dotazy na nějaký základ, prostě co se dá fakt najít na  
14 stránkách výrobce no, takže беру to spíše jako informativní, jo tady ta společnost má teďka novinku  
15 prostě nějakým způsobem rychle to proběhnu, ale nepřípadá mi to pro naši práci až tak zásadní jako  
16 tyhle ty kurzy.

17 Tazatel: Jaké znalosti bys ráda prostřednictvím e-learningu získala? Je právě něco co by ses ráda  
18 dozvěděla, je nějaké téma, co bys ráda v e-learningu našla, co by tě zajímalo v té pracovní rovině, co  
19 bys pak i uplatnila?

20 Respondent 2: Tak já třeba osobně cítím, že mám mezery ohledně možná novinek ohledně služeb.  
21 Služeb k výrobkům a teď myslím opravdu jako detailní podmínky jako i ohledně nějakého propíčení  
22 nebo prostě takového toho u reklamace mám (službu.....), nemám,

23 (.....) a upřímně, asi bych to tam možná i v nějakém tom kurzu našla, ale prostě práce  
24 tak časově náročná, že se dojdou zeptat na konkrétní případ, nežikám radši zákazníkovi rovnou a jdu si  
25 to zjistit, ale jako tyhle ty kurzy jsou opravdu super, protože jestli je to tam vypsáno, ale aktuálně, jo  
26 ale to si tedy upřímně nejsem fakt jistá, jestli tam převládá ta služba a takhle vím, že tam je na to  
27 (.....), co teď se začalo dělat na tu službu, to tam určitě je, ale ty jako novinky v zákoníku nebo  
28 podle těch smluv. Jak se postupně ty podmínky mění nejsem si jistá jestli tam třeba je.

29 Tazatel: Přiznám se, že to také nevím.

30 Respondent 2: Také si nejsem jistá, no.

31 Tazatel: Chápu správně, že uvítáš vždy ty služby?

32 Respondent 2: Přesně.

33 Respondent 2: No mně jako obecně přijde, že tam jsou nějaké kurzy a my teda máme nařízeno  
34 nějaké ty základní tam základní bylo to vstupní školení úplný ten základ to samozřejmě si udělají  
35 všichni, třeba jako já si nevybavuji, že by nějaké info šlo, že je tam nový kurz by si tam musel  
36 pravidelně dělat mám dojem, že to nikdo moc nemá možnost dělat, že si myslím, že by bylo třeba  
37 fajně, že by tam bylo třeba nějaký nový školení nějaký nový kurz, aby pak šlo info mailem, je tam  
38 tenhle kurz udělejte si to a fakt v ideálním případě, aby to bylo povinný, že by si to lidé museli do  
39 měsíce do dvou splnit, aby si to prošli, protože takt pak lidi říkají prostě nesmysly neaktuální  
40 zákazníkům.

41 Tazatel: A pak zas, když to není povinně tak se to odkládá a odkládá, člověk odkládá.

42 Respondent 2: No určitě, jako je tam spousta kurzů prostě, které nemáme šanci si sami udělat, ty  
43 tam visí a ani nevíme, že tam jsou, jako myslím si, že obecně, fakt vedení iTutor využívá, když je  
44 nějaká povinná aktuální věc, že to je nějaké nařízení z vrchu, ale takový to co by mohlo rozšířit ty  
45 znalosti naše, se neřekne, je tam nový kurz, udělejte si ho. Prostě to jsem asi nezažila.

46 Tazatel: Já jsem si všimla, že se ty E learningové kurzy oznamují prostřednictvím intranetu, ale  
47 rozhodně souhlasím s tím, že by bylo efektivnější poslat to na jméno nebo vlastně i ten iTutor má  
48 tuto funkcionalitu.

49 Respondent 2: A třeba vím, že jsou kolegové, kteří ten intranet pravidelně sledují, je to jako zajímavá  
50 bavi, ale zase všichni takoví nejsou, že jo. Není na to běžně čas, musel by si ho člověk speciálně na to  
51 vyhradit, takže možná fakt jako ten přenos uložení těch informací je tam nový kurz, je potřeba ho  
52 udělat.

53 Tazatel: Co bys na e-learningu zlepšila, aby si ho více využívala?

54 Respondent 2: My jsme o tom asi už teď celkem bych řekla i hovořily, jinak jako víceméně já to beru  
55 tak, že prostě když je to nějaké téma, které opravdu k té práci potřebuji, vcelku je mi jedno, jaký je,  
56 jaké je to zpracování. Mělo by to být asi trochu přehledně samozřejmě, což tedy je víc a míň, mně

KAŽDÁ PĚS JINÁ VĚS

57 Teda jako nevím, jestli to tak opravdu je nebo mě přijde, že dělá každý ten kurz asi někdo trochu jiný

58 ne? Tam ty prezentaci dělají různí lidi.

59 Tazatel: Myslím si, že za ty e-learning kurzy je zodpovědná jedna osoba, ale možná se to může lišit i  
60 tématem kurzu.

61 Respondent 2: Možná jo právě některé ty kurzy jsou přehledné i tam jsou třeba i nějaké vyskakovací

62 okna dejme tomu co říci zákazníkovi a jak může zákazník argumentovat takhle hezky to jako by

63 navazuje a zase někde jsou jen nafkrnaný parametry a je to takové nepřehledný, že člověk nemá ani

64 moc chut to zkoumat a je to takové dost jako nevyrovnaný, ale zase si říkám, když to mám vědět

65 prostě mám se to naučit tak je mi to jedno prostě, když se na to můžu v tu chvíli soustředit tak si to

66 přečtu a jako proč ne no.

67 Tazatel: No tím jsme si možná i odpověděly na otázku co na tom e-learningu nevyhovuje, že tam je

68 sesumírováno moc dat.

69 Respondent 2: Ještě jsem zažila, že tam bylo prostě třeba, jako nevím dejme tomu 50 parametrů na

70 jednom tom slidu a že to bylo tak maličkatým písmem, že si to musel člověk speciálně zvětšovat, aby

71 to vůbec přečetl. Tak to už mi přišlo úplně jako zbytečný, proč tam neshnout pouze nějaké novinky

72 oproti minulosti, ale proč třeba nabízet, když je to třeba zase asi možná spíše pro prodejny.

73 Tazatel: Kdybys mohla přidat nějaké prvky do e-learningu, které by to byly? Spoustu jsme toho dost

74 probraly v těch předchozích otázkách.

75 Respondent 2: Jako asi možná opravdu při tom při těch službách, tak dejme tomu fakt možná nějaký

76 modelový situace přidat více tam. Jako fakt dotazy těch zákazníků nás občas zaskočí, což jako někde

77 je a někde to zase není pouze souhra, co ta služba vlastně obnáší, ale takové ty fakt úskalí jako

78 přemůže to bychom možná spíše na tom museli spolupracovat my, aby jako ty dotazy sesumírovali ju.

79 Tazatel: A to je docela hezká myšlenka, ale že byste na tom mohli spolupracovat vy. Protože vy jste s

80 tím zákazníkem v tom běžném kontaktu, ne ten, kdo vytváří ten e-learning kurz nebo kdo prostě

81 zavedl tu službu.

82 Respondent 2: My pak sedíme a nevíme co jim říct.

83 Tazatel: To je moc hezká myšlenka.

84 Respondent 2: Jenomže nevím, jak moc je realizovatelné použitelná.

85 Tazatel: Je to podnětné, děkuji.

86 Tazatel: No a co firma? Jakým způsobem vlastně by tě třeba firma nebo jak by sis představovala nebo

87 jak by si chtěla, aby tě ta firma podpořila ve vzdělávání.

88 Dejme tomu v tom e-learningu.

89 Respondent 2: No, Tady jako myslím, že tady těch prezenčních kurzů bývá docela hodně to teda vím  
90 že bývá na jaře co už jsem absolvovala několikrát to tedy je samozřejmě super to je úplně něco jiného  
91 než si tady klikat něco na počítači Ale zase chápu že jako z kapacitních důvodů to asi úplně nejde,  
92 nebo i z časových, co se týče toho e-learningu tak jako opravdu ta distribuce asi hlavně těch  
93 informací, že to tam je a potom prostě takovou jako podporu dejme tomu ze strany vedení, jako že,  
94 ano teď si to udělejte teď je na to ten čas a jako abychom tu opravu jako nedej bože nemuseli dělat v  
95 nějakém volném čase. Protože to opravdu každý budlo se na to vykašle, pokud to nebude povinné  
96 nebo z toho bude hrozně otrávený ten člověk. No co bych tam ještě dodala. Nevím jako, že během  
97 těch prezenčních kurzů jako tím, že nás prostě není na té lince tolik, tak že, jo bude školení, ale pak už  
98 třeba zase přijďte brzy a takhle jo.... Takže

99 Tazatel: Takže myslíš, že největší problém je tam ta časová dotace.

100 Respondent 2: V podstatě asi jo.

101 Tazatel: Takže, moc děkuji za rozhovor, opravdu.

102 Respondent 2: Není zač.