

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Gabriela Papežová

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v postmoderní společnosti

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies
2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Bc. Gabriela Papežová

Training and staff development in postmodern society

Praha 2012

The diploma Thesis Work Supervisor:

doc. Ph.Dr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 13.2.2013

Gabriela Papežová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat doc. PhDr. Jaroslavu Veteškovi Ph.D. za odborné vedení, podněty a cenné rady při konzultování diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za trpělivost a podporu, kterou mi během psaní práce, ale i během celého studia prokázali.

Anotace

Diplomová práce se zabývá vzděláváním a rozvojem zaměstnanců v českém prostředí v kontextu EU. Zaměřuje se také na historický vývoj podnikového vzdělávání v českém státě a analyzuje možnosti a trendy v oblasti podnikového vzdělávání v kontextu postmoderní společnosti. Dále se zabývá strategickým přístupem k rozvoji a řízení lidských zdrojů v ČR a EU.

Klíčové pojmy

Celoživotní učení, cíle vzdělávání, historie vzdělávání, identifikace potřeb vzdělávání, kompetence, kvalifikace, osobní rozvoj, plán vzdělávání, proces vzdělávání, rozvoj lidských zdrojů, řízení lidských zdrojů, systém podnikového vzdělávání, trendy podnikového vzdělávání, vzdělávání, vzdělávání pracovníků.

Annotation

This thesis deals with the training and development of employees in the Czech environment in the EU context. It also focuses on the historical development of business education in the Czech state and analyzes the opportunities and trends in business education in the context of postmodern society. Furthermore it analyses the strategic approach to development and management of human resources in the Czech Republic as well as in the EU.

Key words

Education, educational goals, life-long education, history of education, education of employees, qualification, competence, identification of educational needs, personal development, educational plan, the process of education, human resources management, human resources development, the system of business education, trends in business education

OBSAH

ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	10
1.1. Vymezení základních pojmů v oblasti celoživotního vzdělávání	10
1.2. Zvláštnosti výchovy a vzdělávání dospělých	14
1.3. Didaktické principy, metody a formy vzdělávání	15
1.4. Kvalifikace a kompetence	22
1.4.1 Pojem kompetence	24
1.4.1 Od kvalifikací ke kompetencím	26
2. HISTORICKÝ VÝVOJ PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ	30
2.1. Vznik podnikového vzdělávání	30
2.2. Vývoj podnikového vzdělávání od roku 1918.....	33
2.3. Baťovy školy práce.....	36
2.4. Rozvoj podnikového vzdělávání do konce 20 století	38
2.5. Legislativa podnikového vzdělávání v ČR	39
3. SPECIFIKA ROZVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V ČR A EU	41
3.1. Strategie rozvoje a řízení lidských zdrojů	41
3.1.1 Kdo se podílí na řízení lidských zdrojů?.....	44
3.1.2 Personální práce a její úloha v organizaci.....	45
3.2. Systém vzdělávání pracovníků v organizaci	49
3.3. Systematické vzdělávání pracovníků v organizaci	49
3.3.1 Identifikace vzdělávacích potřeb.....	51
3.3.2. Plánování vzdělávacích procesů	52
3.3.3 Realizace vzdělávacích procesů	54
3.3.4. Vyhodnocování výsledků vzdělávání.....	55
3.4. Vztah vzdělávání pracovníků k jiným personálním činnostem	57
3.5. Úloha vedoucích pracovníků a úloha personálního útvaru.....	59

4. TRENDY V OBLASTI PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	61
4. 1. Východiska a trendy rozvoje konceptu vzdělávání v rámci EU	61
4.2. Strategické dokumenty EU a politika dalšího vzdělávání dospělých.....	63
4.2.1 Vzdělávací programy EU	65
4.3. Význam kompetenčního přístupu ve vzdělávání.....	67
4.4. Profesní a manažerské kompetence	68
4.5. E-learning	70
4.5.1 Pojem eLearning	71
4.5.2 Základní varianty eLearningu	73
4.5.3 Výhody a nevýhody eLearningu	74
4.6. Blended learning	76
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	82
SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ	88
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	89

ÚVOD

Svět se neustále přetváří a sním se mění i vzdělávací potřeby. Lze konstatovat, že vzdělávání se stává jedním z nejdůležitějších faktorů rozvoje jedince i společnosti jako celku. Vzdělávání se realizuje v jakémkoliv životním období a je nejvýznamnějším faktorem individuálního rozvoje osobnosti, přičemž dosažená úroveň vzdělání chrání jeho nositele před nečekanými překážkami, které jsou nedílnou součástí života a musí být zvládnuty, aby člověk mohl žít plnohodnotný život.

Každý jedinec, který chce obstát a být úspěšným, musí využít vlastní potenciál k nepřetržitému vzdělávání a rozvoji, pokud možno v průběhu celého života. Potřeba celoživotního vzdělávání a učení je logickou reakcí na požadavky znalostní společnosti. Celoživotní vzdělávání a učení se stává cílem a zároveň koncepcí současné vzdělávací politiky a strategie rozvoje lidských zdrojů. Vzhledem k permanentním proměnám v souvislosti s globalizovanou světovou ekonomikou a jinými procesy a strukturami, je nutné aby člověk byl schopen pružněji reagovat na požadavky zaměstnavatelů. Vzdělávání a učení zaměstnanců je v současnosti chápáno jako velmi efektivní nástroj rozvoje jedince a společnosti tvořící předpoklad nejen ekonomického úspěchu. Celoživotní vzdělávání umožňuje zaměstnancům zůstat aktivní v rámci vlastní profese na trhu práce. Významu vzdělávání dospělých a firemnímu (podnikovému) vzdělávání je v současnosti věnována výrazná pozornost, neboť představuje možnost, jak zajistit podniku rozvoj a získání konkurenční výhody.

Cílem předložené diplomové práce je popsat a analyzovat možnosti a trendy v oblasti podnikového vzdělávání v kontextu postmoderní společnosti. Dnešní společnost stále více ovlivňuje rozvoj moderních informačních a komunikačních technologií. Aby však tyto zdroje a možnosti mohly být co nejefektivněji využity je nezbytně nutné disponovat jak s informační, tak

s technologickou gramotností. Získání a rozvíjení potřebných kompetencí a zejména klíčových kompetencí je v současnosti nezbytností a zároveň klíčem nejen k rozvoji. Kompetence dynamicky pronikají do oblasti dalšího vzdělávání v rámci osobnostního i profesního rozvoje jedinců, ale především však ovlivnily edukační aktivity v rámci podnikového (firemního) vzdělávání. Časy, kdy nejdůležitějším aktivem podniku byl hmotný statek, jsou pryč. Vzdělávání se stává klíčovým zdrojem konkurenční výhody.

1. TEORETICKÁ A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

1.1 Vymezení základních pojmů v oblasti celoživotního vzdělávání

Vnik úvah o celoživotním vzdělávání a učení je datován různě. Prvotní představy sahají do antiky, židovské kultury, ale nalézáme je i v neevropských kulturách a filozofiích. V průběhu renesance, humanismu a osvícenství byly myšlenky a úvahy o celoživotním vzdělávání stále obnovovány. Určitým vrcholem bylo dílo J.A. Komenského, kterému se podařilo spojit pedagogiku a didaktiku s filozofickými představami.¹

Základními pojmy v oblasti celoživotního vzdělávání jsou bezpochyby pojmy „učení“ a „vzdělávání“. Vymezování výše uvedených pojmů bývá často nejasné a nejednotné. V českém prostředí se ujal spíše pojem „vzdělávání“. Jeho jednotné používání je však narušováno zahraničními vlivy a ne příliš odborným užíváním. Dle Vetešky a Tureckiové je *vzdělávání* „proces, v němž si prostřednictvím vyučování jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterým vnitřním zpracováním *učením* přetváří ve vědomosti znalosti, dovednosti a návyky.“²

Vzdělávání probíhá mezi *vzdělavatelem* a *vzdělávaným*. Očima vzdělavatele jde o *vyučování* a z pohledu *vzdělávaného* jde o *učení*. Vyhnálková uvádí, že pojem „učení“ pojmenovává úzce samotný kognitivní proces studenta, zatímco „vzdělávání“ nese širší význam a nese komplexnost

¹ VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T., et. al. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

² VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008 .s. 7. ISBN 978-80-86723-54-9.

učebních aktivit (zahrnuje také mj. složku vyučování a hodnocení, organizace a řízení edukačních procesů).³

Hovoříme-li o *vzdělávání dospělých*, je nezbytné zmínit také pojem *výchova*, která je cíleně zaměřena na rozvoj osobnosti člověka jako *celku*. Pojetí výchovy byla ovlivněna sociokulturními podmínkami a odlišnými koncepcemi pojetí člověka. Dle Mužíka je „výchova vědomé a přímé formování člověka, přičemž pod pojmem formování lidí se rozumí všechny změny člověka, resp. Vývoj, jímž člověk v průběhu společenské činnosti prochází.“⁴

Učení je nedílnou součástí života každého z nás, proto se vzdělávání stává nikdy nekončícím procesem. Učení je ovšem také psychický proces, který může být regulován, aby bylo dosaženo žádoucího vzdělávacího efektu. Mužík definuje *učení* „jako aktivní činnost účastníka spočívající v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů, zájmů.“⁵

Myšlenka celoživotního vzdělávání a učení jak již bylo zmiňováno není nová. Vzdělávání by nemělo vycházet jen z předmětů a učební látky, ale i ze zájmů, zkušeností a potřeb. Vzdělávání se týká především osobního rozvoje ve společenství ostatních lidí. Na celoživotním vzdělávání se musí podílet i celý vzdělávací systém. Idea *celoživotního vzdělávání a učení* je také odezvou na postuláty *znalostní společnosti*, která vyžaduje nové kompetence svých členů.

Dle názoru Vetešky, Vacínové a kol., „v současném rámci EU jde především o zaměstnatelnost, konkurenční schopnost evropské ekonomiky, sociální soudržnost a aktivní občanství. Jako přínos pro jedince se vyzdvihuje především možnost seberealizace a sebeaktualizace. Sami příležitosti, které

³ VYHNÁLKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha. s. 8. ISBN 978-80-86723-46-4.

⁴ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR ,a.s.. 2011. s. 30. ISBN 978-80-7357-581-6.

⁵ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR ,a.s.. 2011. s. 25. ISBN 978-80-7357-581-6.

celoživotní učení nabízí, však ještě neznamenají garanci vyššího profesního a společenského statusu.⁶

V posledních desetiletích je ve vzdělávací politice (v celosvětovém měřítku), prosazováno pojetí *učení se* v průběhu celého života. Dle Vetešky a Tureckiové „*celoživotní učení* představuje podle *Strategie celoživotního učení ČR (2007)* zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho reorganizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj – jsou chápány jako jediný *propojený celek*, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné *kvalifikace a kompetence* různými cestami a kdykoli během života.“⁷

Strategie CŽU vychází z obecných předpokladů formulovaných Lisabonskou strategií,⁸ přesněji jejím pracovním programem pro oblast vzdělávání nazývaným „*Vzdělávání a odborná příprava 2010*“.

Barták definuje vzdělávání dospělých v kontextu *celoživotního učení* jako „celoživotní proces, umožňující člověku „držet krok“ se změnami v oblasti ekonomického, kulturního, společenského a politického života.“⁹

Celoživotní učení zahrnuje *formální, neformální a informální vzdělávání*, dále ho lze členit do dvou základních fází, jsou označovány jako fáze *počáteční* a *další* vzdělávání. *Počáteční* vzdělávání zahrnuje veškeré

⁶ VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 50. ISBN 978-80-7452-012-9.

⁷ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 9. ISBN 978-80-86723-54-9.

⁸ Na jaře roku 2000 přijala Evropská rada tzv. lisabonskou strategii, nazvanou podle místa, kde byl tento nový strategický cíl všemi patnácti členskými zeměmi schválen. Tato komplexní strategie, která byla rozvržena na celé desetiletí 2000-2010, byla v závěrech lisabonského zasedání Evropské rady formulována takto: Unie se má stát „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou, schopnou udržitelného hospodářského růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností“. Evropská komise: [online], [cit. 2012-28-01], dostupné z

<http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2843_cs.htm/>

⁹ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha : Alfa Nakladatelství, 2008. s. 10. ISBN 978-80-87197-12-7.

formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy. Zahrnuje *základní vzdělávání, střední vzdělávání, terciární vzdělávání*. Je realizováno převážně v mladém věku. Počáteční vzdělávání může být ukončeno kdykoli po skončení povinné školní docházky, buď vstupem na pracovní trh, nebo přechodem mezi neaktivní obyvatele.

Pojem *další vzdělávání* má široký význam a zahrnuje různé formy vzdělávání a profesní přípravy. *Další vzdělávání* probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, neboli po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce.

Další vzdělávání je členěno na *profesní vzdělávání, občanské a zájmové vzdělávání*. Vyhnálková zastává názor, že „*Další vzdělávání* (vzdělávání dospělých) se chápe jako komplexní systém institucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci mimo pracovní život.“¹⁰

Stěžejní podporou *dalšího vzdělávání* je koncepční dokument Strategie ČŽU¹¹, „který je ucelenou strategií celoživotního učení v oblasti *počátečního, všeobecného i odborného vzdělávání, terciárního vzdělávání a dalšího vzdělávání*.“¹²

¹⁰ VYHNÁLKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. s. 10. ISBN 978-80-86723-46-4.

¹¹ "Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti a představuje ucelený koncept celoživotního učení. Její ambicí je stanovit postupně dosažitelné cíle, které mohou být podpořeny mimo jiné prostředky z evropských fondů v programovacím období 2007–2013." Strategie celoživotního učení ČR : [online], [cit. 2012-28-01], dostupné z <<http://www.portaljazyku.cz/texty/dokumenty/strategie-celozivotniho-uceni-cr.html>>

¹² VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 11. ISBN 978-80-86723-98-3.

1.2 Zvláštnosti výchovy a vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je disciplínou, která je spjata s vědními obory jako je pedagogika, sociologie, politické vědy, psychologie, ekonomie, oborem práv i etiky. Dospělí účastníci se z pohledu *výchovy a vzdělání* od mládeže odlišují především věkem, životními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, vlastnostmi, úrovní vzdělání, druhem profese, ale také růzností motivů ke studiu, vzdělávacími potřebami, životními postoji, zájmy i zdravotním stavem.

Důležitá je dostatečná časová dotace potřebná k rozvoji. Je velmi nutné brát v potaz i odlišnosti, vyplývající z psychofyziologických zvláštností jednotlivých věkových skupin. Při vzdělávacím procesu různých věkových skupin zaznamenáváme značné rozdíly v pružnosti myšlení, pozornosti, v odlišnosti praktické orientaci myšlení, v stabilitě a odolnosti vnímání, ale i rozdíly v paměťových schopnostech. Musíme tedy respektovat, že dospělý *vzdělávaný* bude s ohledem na své životní a pracovní zkušenosti přijímat nové poznatky kritičtěji, na základě uspokojování svých potřeb, tužeb a přání. Vzhledem k tomu, že dospělý účastník vstupuje do vzdělávacího procesu dobrovolně, předpokládá se i studijní motivace a zájem na dalším rozvoji.¹³

Procesu. Výuka dospělých účastníků probíhá většinou ve skupině. Aby se výuka stala úspěšnou a efektivní je důležité nashromáždit o ní i o jejích jednotlivých členech dostačující množství informací. Na základě získaných informací o Tyto uvedené charakteristiky by měli ovlivňovat přípravu i průběh výukového vzdělávacích potřebách skupiny, lze připravit takové *vzdělávání*, které bude vzdělavatel moci přizpůsobit požadavkům určité cílové skupiny.

Z výše uvedeného je možno vyvodit mnoho závěrů, které jsou velmi důležité pro práci s dospělými účastníky vzdělávacího procesu. Dospělému komplikují cestu za poznáním různé překážky. Dokážeme li je určit a rozpoznat, jsme bezpochyby na správné cestě k porozumění (pochopení) jejich

¹³ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha : Alfa Nakladatelství, s.r.o., 2008. s. 20. ISBN 978-80-87197-12-7.

příčin a ke snaze jejich odstranění. Překážky (bariéry) se objevují při předávání poznatků účastníkům, ale i při snaze docílit navození problémového myšlení.

V rámci vzdělávání dospělých účastníků se jedná o bariéry *percepční, kulturní, intelektuální a výrazové bariéry, emoční bariéry, bariéry pracovního prostředí*. K odstranění těchto bariér nebo alespoň k jejich zmírnění je nutné, aby lektor překážky znal a snažil se o jejich vyřazení či o omezování jejich nepříznivého vlivu. Dle názoru Bartáka „čím lépe známe své posluchače, tedy míru a kvalitu jejich životních zkušeností, předchozího vzdělání, jejich názorů, přesvědčení a zájmů, tím lépe můžeme na ně didakticky působit, účinně, přesně a přesvědčivě argumentovat a dosahovat v daném pedagogickém prostoru požadovaných výsledků.“¹⁴

1.3 Didaktické principy, metody a formy vzdělávání

Didaktické principy

Obecné požadavky na výukový proces, kterým se řídí lektor ve vyučování, dospělý účastník při učení jsou v *androdidaktice*¹⁵ nazývány *didaktickými principy*. V odborné literatuře se setkáváme s rozličným členěním těchto principů. Mezi nejčastěji prezentované principy, které se dotýkají zejména přípravy výuky a učební látky náleží vědeckost, aktuálnost a orientace na praxi. Dále jsou principy orientované k vlastnímu vyučování, mezi ně patří

¹⁴ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha : Alfa Nakladatelství, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

¹⁵ **Andragogika** je aplikovaná věda o výchově a vzdělávání dospělých lidí, která respektuje zvláštnosti s tím spojené. Zabývá se zejména socializací, personalizací, akulturací a enkulturací. Osciluje mezi interdisciplinarností a transdisciplinarností, jelikož je aplikovanou vědou – její poznatky slouží praktickým opatřením v oblasti společenských vztahů, které jsou rozvíjeny na základě formulovaných společenských potřeb. Je také vědou induktivní, která svůj předmět vytváří na základě identifikovaných problémů, které se ve společnosti objevují. Do značné míry je i vědou normativní, což je dáno vlivy sociotechnických přístupů, které formulují cíle a metody a techniky jejich dosažení, čímž se z cílů stávají normy. Nakonec je andragogika problémově a systematicky orientována, což jí umožňuje vidět jeden problém z mnoha různých úhlů pohledu. Andragogika: [online], [cit. 2012-29-01], dostupné z < http://cs.wikipedia.org/wiki/Andragogika#P.C5.AFvod_a_v.C3.BDvoj_term.C3.ADnu>

princip participace, názornosti, motivace nebo členění výukového procesu. Princip zpětné vazby, transferu a individuální přístup je uplatňován při vyhodnocovací fázi. Mužik uvádí, že „zcela specifické postavení v didaktice mají didaktické principy, které představují určité zobecněné požadavky na vyučovací proces. Těmito požadavky se řídí nejen lektor, ale i dospělý účastník výuky a metodik (manažer vzdělávání, který zpracovává vzdělávací projekty.“¹⁶V odborné literatuře mají *didaktické principy* velmi bohatý vývoj a mají své místo snad v každé učebnici didaktiky.

Dle Bartáka „k efektivní výchově a vzdělávání dospělých výrazně přispívá dobrovolný a uvědomělý vztah ke vzdělávacímu procesu a k získávaným poznatkům, princip záměrnosti, cílevědomosti, pozitivnosti, přiměřenosti, samostatnosti a tvořivosti, systematizace vědomostí, komplexnosti, jednoty výchovy a vzdělávání, vytváření dovedností, individuálního přístupu k osobnosti, jednoty náročnosti a úcty k osobnosti, využívání zkušeností dospělých účastníků, sepětí teorie s praxí, týmové spolupráce.“¹⁷Mužik uvádí, že „účastník je ve vzdělávání dospělých veden k samostatnosti (zejména samostatnosti myšlení) a k celkové produktivitě učební práce.“¹⁸

Princip názornosti

Princip názornosti má ve výuce dospělých účastníků vzdělávacího procesu osobitý význam. Při vyučování dospělých je velmi důležité používat názorného zobrazení, animace či ilustrace. U dospělých je pomocí názorného vyučování rozvíjena velmi důležitá schopnost spojovat předešlé poznatky a zkušenosti s novými poznatky z průběhu výuky. Je důležité si uvědomit, že *názornost* je pouze *vyučovacím prostředkem* nikoliv *cílem výuky*.

¹⁶ MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2005. s. 77. ISBN 80-7238-220-9.

¹⁷ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha : Alfa Nakladatelství, s.r.o., 2008. s.26. ISBN 978-80-87197-12-7.

¹⁸ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR ,a.s.. 2011. s .75. ISBN 978-80-7357-581-6.

Didaktické formy

„Didaktickou formou rozumíme určitý organizační rámec výuky, tj. vyučování a učení.“¹⁹ Jedná se o různé způsoby řízení, organizace a regulace *didaktického procesu*.

Z pohledu teorie i vzdělávací praxe se *didaktické formy* dělí podle mnoha různých hledisek. Dělení forem vzdělávání z hlediska časového, podle prostředí vyučování, podle organizačního uspořádání studujících, podle stavu systémů a podle zaměření pedagogické akce. Veteška uvádí, že „při výběru vhodnosti použití konkrétních *didaktických forem* musí vzít lektor v úvahu nejen *počet posluchačů* a *čas* i *místo* výuky, ale předpokládaný *podíl zapojení studentů na výuce* (např. distanční a kombinované studium), zároveň ale nesmí opomenout přihlídnout k *zaměření akce a obsahu* vzdělávání.“²⁰

Při rozlišování *didaktických forem* jsou upřednostňovány dvě kritéria. Charakter vztahu a činnosti lektora a účastníka ve vzdělávacím procesu. Druhé kritérium je nákladové (hospodárné využívání finančních prostředků, jsou vynakládány na výuku, ale i na další výdaje spojené s pracovníky). Dle těchto kritérií rozlišujeme pět prvotních *didaktických forem* :

- přímá výuka
- distanční vzdělávání
- kombinované vzdělávání
- sebevzdělávání

Dle Bartáka formy vzdělávání dospělých „představují relativně trvalý, ustálený komplex didakticko-organizačních opatření, jimiž se realizuje vzdělávání ve vymezeném čase, prostoru (prostředí) a ve vztahu k didaktickým

¹⁹ PRŮCHA *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha : Portál, 2009. s. 697. ISBN 978-80-7367-546-2.

²⁰ VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 91. ISBN 978-80-7452-012-9.

systemům živým (lektor – účastník) a neživým (metody, pomůcky, technika). Každá forma se může realizovat různými metodami – podle toho, orientuje-li se vzdělávací akce na poskytování či upevňování poznatků, pěstování dovedností a návyků, nebo praktických zručností. Každá forma si vlastně vytváří svou metodiku, resp. Komplex využitelných metod.²¹

Didaktické metody

„Pod pojmem *didaktická metoda* zde lze zahrnout jak soubor přístupů, kterými lektor předává poznatky a formuje dovednosti, příp. návyky účastníků vzdělávání, tak postupy účastníka, kterými si osvojuje vědomosti, dovednosti nebo návyky. Metoda je prostředkem stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a proces učení činí efektivním. Uskutečňuje se v rámci dané didaktické formy a za určitých výukových situací a předem vymezených podmínek. Metody lze označit jako výrazný rozvojový prvek teorie i vzdělávací praxe s dospělými.²²

V odborné literatuře, která se věnuje didaktice dospělých, se objevují názory, že metoda je postup, kterým se řídí vzdělavatel (lektor) při výuce. Existují ovšem novější pohledy, které definují metodu jako *prostředek*, který stimuluje učení dospělého, učební proces se stává účinným a vede vzdělávaného k určitému cíli.

Jakou metodu a kdy jí použít? K této otázce nelze poskytnout jednoznačnou odpověď, k výběru té nejvhodnější metody neexistuje jednoznačný návod. Vhodný výběr metod závisí na faktorech týkajících se podniku, účastníků a učebních cílů. Učební metody je vhodné v průběhu výuky měnit, ale musí být při tom uváženo dopad učebních metod na obsah, také je důležité zohlednit osobitý učební styl účastníků vzdělávání. Podle Vetešky „ o nejvhodnějších metodách se rozhoduje *vzdělavatel* během přemýšlení a plánování vzdělávání. Výchozím bodem je cíl vzdělávání,

²¹ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha : Alfa Nakladatelství, s.r.o., 2008. s.79. ISBN 978-80-87197-12-7.

²² PRŮCHA *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha : Portál, 2009. s. 698. ISBN 978-80-7367-546-2.

charakter obsahu učiva a jeho analýza, předpokládaný charakter procesu učení dospělých, jejich předchozí znalosti, konkrétní situace i osobní zkušenosti lektora.²³

Vodák a Kucharčíková uvádí, že „výběr vhodných metod je determinován různými *faktory*. Jsou to například počet a věk účastníků, jejich současná a požadovaná úroveň vědomostí, dovedností, motivace k učení, zastávaná pozice. Významným faktorem jsou programové cíle, priority a druh podnikání, jímž se podnik zabývá. Důležitá je odborná úroveň a zkušenosti lektorů i prostorové možnosti realizace vzdělávacích programů.“²⁴

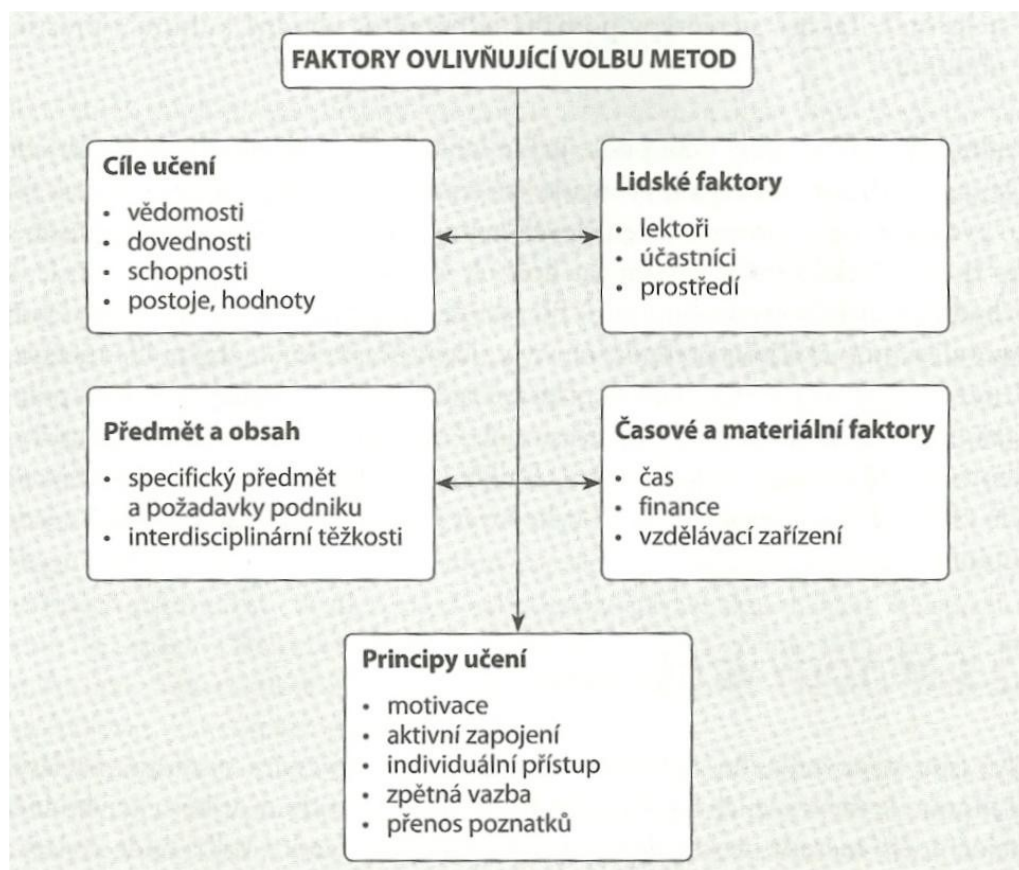
Další otázkou je not-how, které různé metody v oblasti komerčního vzdělávání přináší. Mužík uvádí, že „řada vzdělávacích institucí i podniků považuje metodickou stránku svých vzdělávacích akcí za obchodní tajemství. Skutečnost zůstává, že rozvoj nových metod výuky představuje výrazné inovační procesy ve vzdělávání dospělých. Další tendencí je spojovat kvality a efektivnosti výukového procesu s dospělými.“²⁵ nasazení a sofistikovanost didaktických metod s dosažením

²³ VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 92. ISBN 978-80-7452-012-9.

²⁴ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 96. ISBN 978-80-247-1904-7.

²⁵ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011. s. 93. ISBN 978-80-7357-581-6.

Obrázek 1: Faktory ovlivňující volbu vzdělávacích metod:



Zdroj: Vodák, J – Kucharčíková, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha : Grada Publishing, 2007. s. 96

Metody jsou členěny dle nejrůznějších hledisek a kritérií. Podle Koubka se postupně vytvořila celá řada metod vzdělávání, které můžeme zařadit do dvou velkých skupin. *Metody používané ke vzdělávání na pracovišti při výkonu práce* (instruktáž, coaching, mentoring, asistování, pověření úkolem), do druhé skupiny jsou zařazeny *metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště* (přednáška, koučování, demonstrace, samostudium, workshop, diskuse, seminář, případová studie, hraní rolí, učení akcí, manažerské hry,

brainstorming).²⁶ Jak již bylo v práci zmiňováno, je pro dosažení vyšší efektivity vzdělávání vhodné využívat kombinaci výukových metod.

Mužík předkládá model ve kterém jsou „didaktické metody členěny podle kritéria směru zdrojů a míry pomoci účastníkovi v procesu jeho učení. V obou případech je zdrojem pomoci učitel, nebo jeho další podoby ve vzdělávacím procesu.“²⁷

V první skupině metod přenáší lektor na účastníka informace, vědomosti, dovednosti, jedná se o pomoc tzv. „shora“, tyto metody jsou také nazývány *metodami transferu*. Ve druhé skupině se jedná o pomoc lektora „zdola“, kdy je věnována pozornost zejména procesu usnadňování, usměrňování jeho učení. Tyto metody mohou být nazývány metodami *facilitačními*.

Obrázek 2: Rozdělení didaktických metod:

Metody transferu	Metody facilitace
Přednáška	Instruktaž
Seminář	Koučink
Dialogické metody	Workshop
Problémové metody	Open space Technology
Konzultace	Studijně-řešitelská činnost
Exkurze	Výcviková firma
Ověřování znalostí a dovedností	E-learning

Zdroj : Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Praha : Nakladatelství Fraus, 2005, s. 118.

²⁶ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 97. ISBN 978-80-247-1904-7.

²⁷ MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2005. s. 117. ISBN 80-7238-220-9.

1.4 Kvalifikace a kompetence

Mezi pojmy *kvalifikace* a *kompetence* panuje terminologická nejasnost. Dle Vetešky „*Kvalifikace* je v českém edukačním prostředí chápána jako soubor znalostí a dovedností zprostředkovaný školským systémem a následně rozvíjený v systému dalšího profesního vzdělávání a doplňovaný osobní i profesní zkušeností každého jednotlivce. V tomto smyslu lze *kvalifikaci* dále členit na *formální* (odborná příprava) a *neformální* (jako nadstavba zkušeností, pracovních návyků a dovedností). Ta je někdy pro celkovou profesionalitu jednotlivce stejně významná, nebo i významnější než ona běžně uváděná *formální* kvalifikace (tzv. kvalifikační požadavky nebo předpoklady pro výkon určité profese či povolání). V současném systému odborné přípravy je termín *kvalifikace* ztotožněn prakticky jen s *formální kvalifikací*.“²⁸

Kvalifikace je získávána postupně v rámci formálního počátečního vzdělávání, zejména sekundárního a může být také získávána v rámci terciárního vzdělávání. Tureckiová uvádí, že „*kvalifikací* se obecně rozumí odborná příprava směřující k vytvoření soustavy široce pojatých znalostí a dovedností potřebných k získání oficiálně potvrzené (certifikované) profesní způsobilosti, nezbytné pro výkon určité činnosti (povolání nebo profese).“²⁹ Evropští odborníci se shodují, že funkce a role *kvalifikací* prochází převratnými a významnými změnami. *Kvalifikace* signalizují úspěšný konec *počátečního formálního vzdělávání a odborné přípravy* a otvírají cestu k dalšímu odpovídajícímu stupni počátečního vzdělání nebo umožňují vstup na pracovní trh. Veteška uvádí, že „*kvalifikace* je podle Doporučení o Evropské soustavě kvalifikací definována jako *formální výsledek* procesu hodnocení a validace,

²⁸ VETEŠKA, J. *Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých*. Andragogická revue, č.1, 2009, s. 15. ISSN 1804-698.

²⁹ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 40. ISBN 978-80-86723-80-8.

který se získává, když příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl vzdělávacích výsledků podle daných *standardů*“³⁰

V zahraniční literatuře se *kvalifikační předpoklady*, nebo-li požadavky spojené s kvalifikací práce, označují jako *competency*, (dnes označované jako „soft competencies“). Tyto tzv. *tvrdé a měkké kompetence* bývají označovány také jako technické a „*lidské*“ a proto jsou předmětem hodnocení pracovníků v procesech integrovaného *řízení lidských zdrojů*. Tureckiová uvádí, že „v kontextu zaměstnaneckých organizací je pak na zaměstnavatelích, aby stanovily, jaké odborné i osobnostní předpoklady má mít jednotlivec pro výkon určitého druhu práce. V této souvislosti se mluví o *kvalifikačních předpokladech*, ale stále častěji také o požadovaných *kompetencích*.“³¹

Obrázek 3 : Pojetí kvalifikací založených na kompetencích:



Zdroj: Tureckiová, M. *Rozvoj řízení lidských zdrojů*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 41

³⁰ VETEŠKA, J. *Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých*. Andragogická revue, č.1, 2009, s. 15. ISSN 1804-698.

³¹ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*.. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 41. ISBN 978-80-86723-80-8.

1.4.1 Pojem kompetence

Kompetence je oproti *kvalifikacím* chápána širěji. *Kompetence* může být definována jako „*kvalifikace přesahující jednotlivé profese*“. Mohl by být použit také termín *zdatnost*. Veteška a kol. uvádí, že „pojem kompetence je ve vědě poměrně novým pojmem, který se rychle prosazuje v různých vědách, zejména ve společenských. To však zároveň vede k jeho různému pojetí. Považujeme za správné sjednotit různé přístupy, a to cestou jednotného metodologického přístupu. Pojem *kompetence* je mnohoznačný, a to jak v českém, tak i jiných jazycích. U nás se původně používal v běžném, obecném jazyce. Byl chápán ve smyslu být *oprávněn*, mít zodpovědnost. V psychologii a následně i v mnohých dalších vědách, zejména společenských, se začal používat od šedesátých let minulého století, a to v podstatě ve dvou významech „*být oprávněný*“, *být způsobilý, schopný*.“³²

Podle Tureckiové je „pojem kompetence hojně používán jak v odborné literatuře, tak v běžné řeči. Jeho význam lze v zásadě vymežit dvojným způsobem. *Kompetence jako oprávnění* – v tomto smyslu se termín v česky psaných textech a v běžných konotacích užívá dále. Rozumí se jím možnost jednotlivce nebo skupiny lidí přijímat rozhodnutí (rozhodovat) a v tomto významu tedy vyjadřuje rovněž možnost, obvykle spojenou s vyšší či významnější pozicí jednotlivce ve společenské struktuře nebo organizační hierarchii, ovlivňovat svým jednáním jednání jiných lidí, tj. vlastně ztotožnění pojmu *kompetence* s termínem *pravomoc*“. *Kompetence jako specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, a postupů a dále například postojů*, které jednatel využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho aspirací ve všech hlavních oblastech života.“³³

³² VETEŠKA, J. et al. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Univerzitou J. A. Komenského Praha, 2009. s. 121. ISBN 978-80-87306-04-8.

³³ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 36. ISBN 978-80-86723-80-8.

Dá se říci, že *kompetence* jsou nedílnou součástí charakteristiky osobnosti. Dle úrovně rozvoje kompetencí, lze předvídat kvalitu chování člověka v rozsáhlém spektru řešení pracovních situací. *Kompetence* vypovídá o chování, přemýšlení a projevech jejího nositele. Do *kompetencí* vstupují složky, které dělíme do několika kategorií (motivy, rysy, vnímání sebe samého, dovednosti, vědomosti). Vodák a Kucharčíková definují *kompetenci* „jako schopnost určitým způsobem se chovat, projevuje se tedy jistým chováním člověka. Chování jako takové je výsledkem složitých interních procesů. Chování konkrétního člověka v konkrétní situaci je výsledkem dynamiky jeho osobnosti, skládající se z více prvků“³⁴ Dle Vetešky jsou *kompetence* „vnímány jako prokazatelná schopnost používat znalosti, dovednosti a osobní, sociální nebo metodické schopnosti při práci a studiu a v profesním nebo osobním rozvoji. V evropském rámci kvalifikací jsou kompetence popsány ve smyslu odpovědnosti a samostatnosti.“³⁵

Armstrong představuje pojem *kompetence* jako pojem, který se vztahuje k oblasti práce, pro kterou je daná osoba způsobilá, respektive je osoba oprávněna příslušnou práci vykonávat. Dle Armstronga tento pojem odpovídá v češtině pojmu *kvalifikace* či *odborná způsobilost*.³⁶ Hroník definuje „*kompetence* jako trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle. Tento trs pozorujeme ve vzorku chování. Vzorek chování je definován časově a logicky ohraničenou částí chování. Ve vzorku chování můžeme identifikovat vícero *kompetencí*. *Kompetence* tedy nejsou pouhými dovednostmi. Jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivních výkonů.“³⁷

³⁴ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. s. 55. ISBN 978-80-247-1904-7.

³⁵ VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 61. ISBN 978-80-7452-012-9.

³⁶ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing a. s., 2002. s. 281. ISBN 80-247-0469-2.

³⁷ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s. ,2007. s. 61. ISBN 978-80-247-1457-8.

1.4.2 Od kvalifikací ke kompetencím

„*Obecným cílem vzdělávání podle kompetencí* (competency-based education) je, aby učící se jedinec byl schopen úspěšně (efektivně a smysluplně) zvládat různé situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit a aby se stával autonomnějším při dosahování různých společenských a osobních cílů. Jak již bylo zmíněno vztah mezi pojmy *kvalifikace* a *kompetence* není v odborné literatuře přesně vymezen. Oba pojmy jsou častěji odlišovány a používány s přívlastkem *klíčové*. Tzv. *klíčové kvalifikace* (nebo též průřezové či generické) jsou v mnohém obdobou *klíčových kompetencí*. Ty jsou dnes systematicky začleňovány do vzdělávací politiky a částečně i do politiky obecně. Staly se oblastí, které věnuje pozornost pedagogika, andragogika i teorie (personálního) řízení.“³⁸

Veteška a kol. uvádí, že „*klíčovými kompetencemi* tedy rozumíme specificky strukturované a v praxi efektivně používané soubory znalostí, dovedností, pracovních návyků a dále projevy postojů a dalších motivů v chování pracovníků.“³⁹ Stálé rozvíjení *klíčových kompetencí* souvisí s *dalším vzděláváním, celoživotním učením* a samozřejmě s *rekvalifikacemi*. *Klíčové kompetence* získáváme především při vzdělávacím procesu.

Z výše uvedeného vyplývá, že získávání a rozvoj *klíčových kompetencí* je *celoživotním individuálním procesem*. Dle Vetešky a kol. „rychlé proměny společnosti kladou stále vyšší nároky na člověka. Předpokládáme, že *klíčové kompetence* mají delší životnost než *odborné kvalifikace*, proto mohou sloužit jako základ pro další učení, tedy nezbytný rozvoj osobnosti. Předmětem andragogiky je učící se dospělý a sociální souvislosti tohoto učení v celém jeho

³⁸ PAPEŽOVÁ, G. *Metody a trendy profesního vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. s.50. Bakalářská práce.

³⁹ VETEŠKA, J. et al. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Univerzitou J. A. Komenského Praha, 2009. s. 60. ISBN 978-80-87306-04-8.

rozsahu, především ekonomickém, společenském a kulturním.“⁴⁰ Lidé během svého vzdělávání nabývají určité vědomosti a osvojují si určité dovednosti. Uplatněním nově získaných informací v praxi, pak vytvářejí individuální zkušenost. Shrneme-li tyto zkušenosti a dovednosti vznikne *konkrétní kompetence*. Veteška a Tureckiová uvádí že „model profesní životní dráhy je postaven na kategorii *kvalifikace*, která však evidentně ztrácí potenciál potřebný pro pravděpodobný vývoj povahy, dělby a organizace práce.

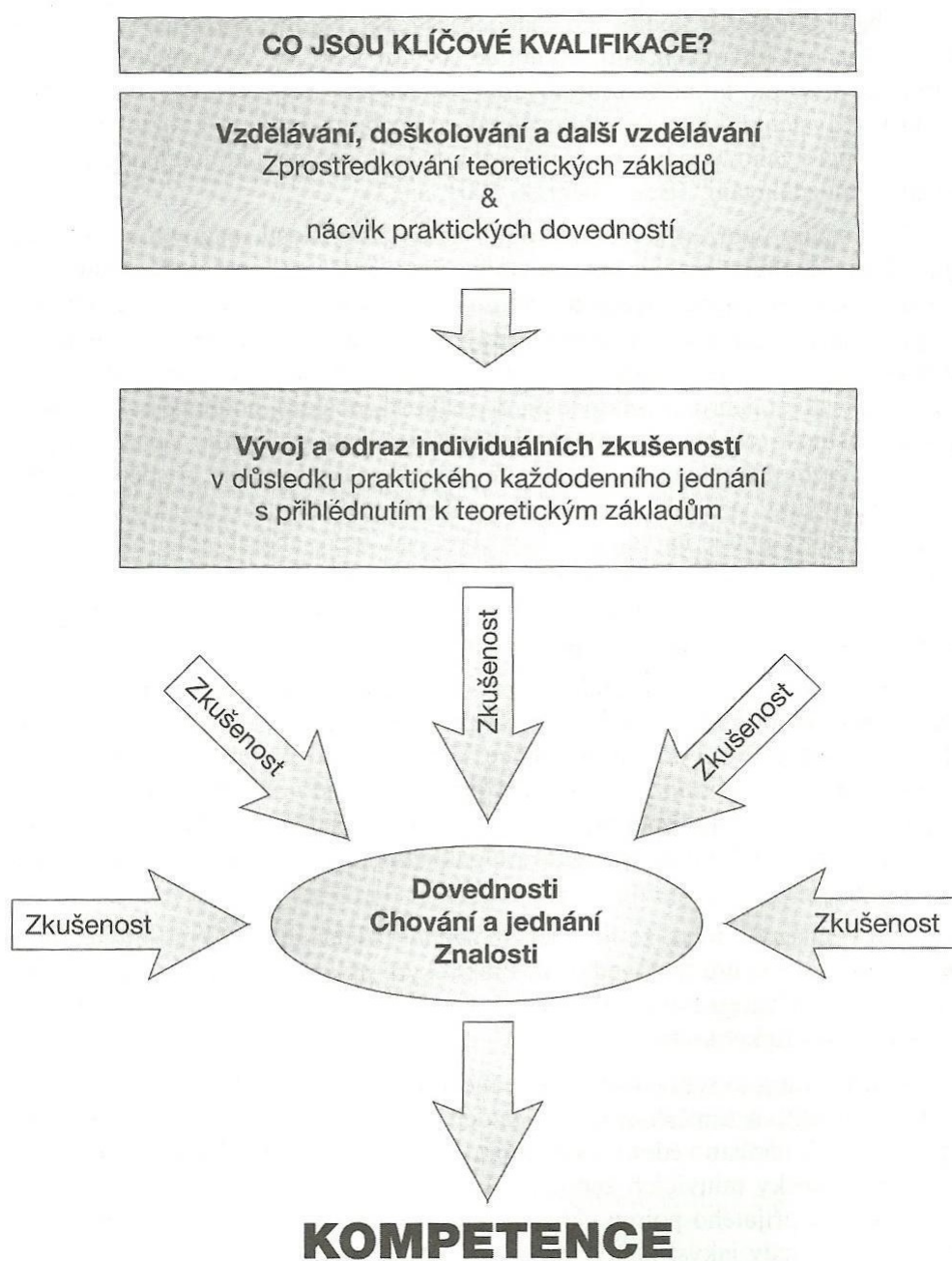
Změna pojetí předpokladů pro aktivní začlenění do socioekonomické struktury společnosti od vzdělávání přes *kvalifikace* směřuje ke kategorii *kompetence*, která mnohem přesněji specifikuje požadavky na dílčí etapy vzdělávacích projektů od základního školství až po systém vzdělávání seniorů.“⁴¹

⁴⁰ VETEŠKA, J. et al. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Univerzitou J. A. Komenského Praha, 2009. s. 61. ISBN 978-80-87306-04-8.

⁴¹ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 42. ISBN 978-80-86723-54-9.

Vývoj vztahu mezi *kvalifikacemi, kompetencemi a vzděláváním* je znázorněno na tomto grafickém zpracování.

Obrázek 4 : Model přeměny klíčové kvalifikace v kompetence



Zdroj: Veteška, J. – *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha : Grada Publishing, 2009. s. 52.

Veteška uvádí, že „právě oblast *kvalifikace* (odbornosti), *kompetenci* a nově vymezená kategorie výsledků učení je a bude určujícím faktorem kurikula věd o výchově a vzdělávání. Navíc v rámci širokého pole andragogiky ukazuje směr budoucích nároků na oblast řízení, vzdělávání a rozvoje lidí v organizacích. Představuje jakousi vizi, jak obstát v turbulentní době a globalizované společnosti. Reformy v oblasti vzdělávání mají hlubší smysl, protože jsou přínosem pro kultivaci demokratického prostředí.“⁴²

⁴² VETEŠKA, J. *Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých*. Andragogická revue, č. 1, 2009, s. 23. ISSN 1804-698.

2. HISTORICKÝ VÝVOJ PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

2.1 Vznik podnikového vzdělávání

Podnikové vzdělávání a jeho význam spojujeme s přelomovým 19. stoletím, zpretrháním feudálních svazků na celém evropském kontinentě, se zaváděním nových vlastnicko-výrobních vztahů, které s sebou nesly proměny v dalších segmentech společnosti, včetně školství, včetně výchovy řemeslnického dorostu, včetně vznikání a vývoje dělnické třídy. Průmyslová revoluce, vznik a akcelerace tovární výroby a vzhledem k zavádění stále lepších technologií nutnost stále kvalifikovanější pracovní síly, to vše vedlo k zárodečným pokusům o něco, co dnes nazýváme firemním vzděláváním. Velké vynálezy, jež v oblasti komunikací „...vytvořily první globální komunikační soustavu, v níž byla schopnost přenášet sdělení zcela zřetelně oddělena od časově náročného procesu jejich fyzického přemístování.“⁴³ vedly ke zformování světového trhu, jenž byl schopen absorbovat obrovská kvanta výrobků, na což bylo třeba vyškolit pracovní sílu, jejíž životní a pracovní styl se musel radikálně odlišit od stylu života jejich rurálních rodičů.

V této době se též probouzí sociální hnutí (Marx užívá termín proletariát, běžně se používá termín čtvrtý stav), jenž se nechává zastupovat odbory a sociálně demokratickou stranou. Tyto organizace jsou pak společně se zaměstnavateli vtahovány, chtě nechtě, do vzájemných interakcí, přičemž jedním z výstupů je společná organizace podnikových kurzů a vzdělávacích systémů, v počátcích na primitivní úrovni. „Druhá generace podnikatelů změnila svou strategii zacházení se svými pracovníky, což vyústilo v jejich lepší sociální postavení. Přispěla k tomu také dělnická hnutí a začínající sociální „svědomí“. Všudypřítomné racionální propočty však byly stále

⁴³ THOMPSON, B. J. *Média a modernita. Sociální teorie médií*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004, s. 126. ISBN 80-246-0652-6.

nezbytné – kvalifikované, zdravé, motivované a přiměřeně spokojené pracovníky bylo možné využívat dlouhodoběji než ty, kterým byl vyplácen nízký plat. Tak mohla růst produktivita a mohly se dosahovat vyšší zisky. Ukázalo se, že již není efektivní usilovat o výhody na trhu na úkor zdraví pracovníků. Vyšší zisky se dosahovaly vyšší kvalifikovaností pracovníků a racionalizací celého pracovního procesu. To vše vedlo ke změně kvalifikačních profilů pracovníků (a také ke zlepšení jejich sociální situace). Stále více a více byly vyžadovány vyšší technické znalosti, objektivnost, schopnost reagovat, spolehlivost při zacházení s drahými zařízeními.⁴⁴

V českých zemích, které byly integrální součástí habsburské říše, byl výše pospaný proces o něco opožděn za vyspělými zeměmi typu Británie či Francie, nicméně v rámci Rakouského císařství patřily k těm průmyslově nejvyspělejším, což extendovalo i do oblasti vzdělávání dělnictva, v širším slova smyslu všech námezdních sil. Jestli až do 19. století bylo za vrchol vzdělávací soustavy považováno studium teologie a od Josefa II. výchova pro budování moderního byrokratického aparátu, tak doba po roce 1848 přinesla kvantitativní i kvalitativní revoluci. Čechy, Morava i Slezsko se vyvíjely překotným způsobem. Vídeň podporovala industrializaci, aby umrtvila politické snahy a napřela entuziasmus svých poddaných do ekonomické sféry.

Proces industrializace byl doprovázen potřebou technicky vzdělaných lidí (právě z této doby se traduje mýtus zlatých českých ručiček). Vytváří se velká dělnická centra (Praha, Brno, Plzeň, německý Liberec, Ostrava), kde kumulace dělnictva umožnila prosazování jejich práv. Též spolková činnost u obou národů (Čechů i Němců) vedla ke značnému nárůstu aktivit v oblasti vzdělávání (čtenářské spolky, rukodělné kroužky, spolky pro zlepšení gramotnosti apod.) Následkem toho byla v českých zemích na přelomu 19. – 20. století vymýcena negramotnost a všechny výše uvedené aktivity byly propojovány s firmami, jejichž vedení si uvědomovalo, že třídní smír má význam pro kontinuální a kvalitní výrobu. Součástí toho třídního smíru na

⁴⁴ PALÁTOVÁ, P.. *Vývoj podnikového vzdělávání od 20. století a jeho současné trendy*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 21. Bakalářská práce.

podnikové úrovni byly dohody o různých sociálních otázkách, včetně vzdělávacích. Snižovala se též pracovní doba, zavádělo se sociální zákonodárství na celostátní úrovni, což vše vedlo ke zvyšování volného času pro dělnictvo a ostatní námezdní síly, což dále posouvalo otázku firemního vzdělávání vpřed.

Typickou ukázkou tohoto může být situace v dynamicky rostoucím koutu severní Moravy a Slezska, v oblasti, Ostravska a západního Těšínska. Dodnes působící podnik Třinecké železárny započal s podnikovým vzděláváním již v prvním decilu 20. století, když fabriku koupila Rakouská báňská a hutní společnost. „Majitelé báňské a hutní společnosti zřídili v roce 1907 Závodní školu, neboť si dobře uvědomovali význam vzdělávání zaměstnanců. Závodní škola měla poskytnout mladým dělníkům teoretické znalosti a praktické dovednosti ve všech obchodních i technických předmětech potřebných pro zdárné vykonávání zaměstnání v závodě. Dalším jejím úkolem bylo vychovávat předáky a mistry. Závodní škola byla dvoutřídní. Vyučování bylo bezplatné, konalo se v neděli dopoledne a v týdnu odpoledne, celkem osm hodin týdně. Po úspěšném absolvování druhé třídy obdrželi žáci vysvědčení o ukončení závodní školy. Učili se těmto předmětům: počtům (dvě hodiny týdně), obchodním úkolům (dvě hodiny), geometrii (hodina), geometrickým výkresům (dvě hodiny), projekční výchově (hodina). ...Tato Závodní škola existovala do roku 1914.“⁴⁵ Třinecké železárny jsou příkladem obecných procesů, které probíhaly v rámci celého Předlitavska.

⁴⁵ HECZKO, B. *100 let personalistiky a vzdělávání v Třineckých železárnách*. URL: [online], [cit. 2012-01-31], dostupné z <[www.trz.cz/TRZ/Prilohy.nsf/\(viewPublic\)/person/.../Heczko_TZ.doc](http://www.trz.cz/TRZ/Prilohy.nsf/(viewPublic)/person/.../Heczko_TZ.doc)>

2.2 Vývoj podnikového vzdělávání od roku 1918

Ustavením první republiky akceleruje rozvoj školství všeobecně (nové univerzity v Brně, Bratislavě), což je doprovázeno i firemním vzděláváním. Zde stojí za zmínku především souvislost s rozvinutým odborovým hnutím v českých zemích, které mělo širokou paletu aktivit a nesoustředilo se pouze na úzce vytyčené sociální otázky. České země byly známy silnou dělnickou třídou, vysokou odborovou organizovaností (i když roztržitou a fragmentovanou dle politických stran),⁴⁶ přesto důležitou náplní všech byla péče o učňovský dorost. Tato otázka sice nebyla prvotní, ale ve 20. letech, v době stabilizace ČSR i meziválečné Evropy přece jen v podnicích vznikaly či se rozvíjely kurzy, školení, podnikové vzdělávání. Především rostla potřeba technického vzdělávání, jelikož české země byly tradičně průmyslové, závislé na vývozu a nemohly se obejít bez technologických a technických inovací, což s sebou neslo potřebu kvalifikovaného dělnictva. Též veřejný sektor počínaje školstvím konče sociálními úřady, si žádal kvalitní a vzdělané úřednictvo. Symbolem tohoto byla firma Baťa (o Baťově systému viz níže). 30. léta a kolaps kapitalistického systému, nezaměstnanost, problémy s odbytem a krize z nadvýroby, upozadily školské a vzdělávací otázky, když hlavním mottem byl boj o přežití.

Protektorátní mezihra, kdy šlo o fyzické přežití a kdy byly rušeny normální školy, natožpak firemní, se nedá z hlediska podnikového vzdělávání brát vůbec. Teprve rok 1945 pak otevírá novou kapitolu v dějinách Československa. Znárodňování, združstevňování a budování smíšené ekonomiky, to s sebou neslo důraz na stát, veřejné orgány a tvořilo to tlak na soukromý sektor. Velmi významného postavení dosáhly v této době právě odbory, které protlačovaly požadavky zaměstnanců na všech frontách. Významné byly hlavně tzv. školy práce.⁴⁷ Nejprve se tyto školy zakládaly na

⁴⁶ ČAPKA, F.. *Odbory v českých zemích v letech 1918-1948*. 1. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, 2008. s. 84-94. ISBN 978-80-210-4797-6.

⁴⁷ Tamtéž s. 164.

regionálním základě jako místní školy práce. Jejich cílem bylo dát novým pracovníkům možnost vykonávat kvalifikovanou činnost, osvojit si cizí jazyky (především ruštinu), nebo uspokojit jiné vzdělávací potřeby a zájmy. Místní školy práce se vytvářely v každé větší obci, přičemž cílem bylo propojit je s místním největším podnikem, často s konfiskáty či znárodněnými firmami. Postupně se stalo nezbytné vzdělávat pracující v co největším kontaktu s pracovištěm. Proto se již v roce 1946 zakládají závodní školy práce s cílem napomáhat rozvoji kvalifikace při hospodářské restrukturalizaci, při přechodu ČSR na stát s plánovanou, řízenou ekonomikou a centralizovaným, racionálně řízeným (jak si v té době myslely) rozdělováním pracovních sil. Odbory měly své zástupce ve všech segmentech české společnosti a postupně se stávaly nátlakovou složkou KSČ. Únor 1948 pak znamenal další kvalitativní přelom, když školství bylo zcela postátněno a podřízeno státním prioritám, které souvisely po celá 50. léta s radikální industrializací a důrazem na těžký průmysl. Komunistické Československo se slovně opíralo o dělnickou třídu a tomu přizpůsobovalo i potřeby vzdělávání. Podporovány byly především učňovské obory v oblasti těžkého strojírenství (strojaři, metalurgie, hornictví, chemický průmysl na severu Čech apod.). Mezi roky 1951 a 1959 docházelo k začleňování podnikového vzdělávání do hospodářského systému podniků. „Kromě *závodních škol práce*, které se staly *trvalými vzdělávacími zařízeními* závodů a zřizovaly se ve všech základních závodech podniku, vznikaly také *mezipodnikové školy práce*, které umožňovaly výměnu zkušeností mezi závody a podniky. Tohle období bylo charakteristické snahou o *specializaci*, na základě které byly organizovány speciální a prohlubovací kurzy, instruktáže a přednášky. Příčinou toho bylo, že rozvoj výroby potřeboval pracovníky *specialisty*, kteří mají široký *technický rozhled* a *všeobecné vzdělání*. V tomto období se prokázala nezbytnost specifického řešení problémů *podnikové výchovy* a *diferenciace podnikové výchovy* a *vzdělávání* podle podmínek podniků a možností účastníků.“⁴⁸ V období 60. let se velmi intenzivně mluví v rámci společenských proměn a v souvislosti s obrodným procesem o nutnosti

⁴⁸ PALÁTOVÁ, P. *Vývoj podnikového vzdělávání od 20. století a jeho současné trendy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008, s. 25. Bakalářská práce.

vědecké revoluce (např. tým Radovana Richty v Akademii věd), ovšem tyto diskuse jsou přerušeny vpádem vojsk a nástupem normalizace, který firemní vzdělávání pozměnil. Problémem normalizačního systému firemního vzdělávání bylo to, že postupně podléhal celospolečenské hře na dvojí tvář a že byl zaplevelen politicko-výchovnou prací, kterou už nikdo nebral vážně a která devalvovala i rozumné věci v rámci podniků. Takto bylo devastováno i vzdělávání v rámci firem a celková lhostejnost se projevila v době tzv. přestavby, když v Československu se v této době už hrála pouze stínohra.

V této době probíhala na Západě demokratizace a masifikace v oblasti vzdělávání, která se vztahovala především ke střednímu a vysokému školství. Vzdělávání na těchto úrovních dostávaly i děti dělnických rodičů, což byl nebývalý sociální vzestup. Vzdělávání se stalo vstupenkou pro společenský žebříček, což byla posila i pro firemní a vůbec celoživotní učení. Součástí tohoto poválečného rozvoje byly obrovské technologické změny. Z hlediska vzdělávání měl klíčový efekt především rozvoj kybernetiky a vůbec informatizace, i když právě ČSSR tento vývoj nezachytilo a začalo v rámci sovětského bloku, ale především vůči západnímu světu zaostávat. Kybernetika se zabývá univerzálními jevy řízení a přenosů informací ve strojích a společnosti vůbec. Tato informatizace hrála na Západě velmi záhy prim v rámci podnikového vzdělávání, v Československu se nadále setrvalo u tradičních technických poznatků. Informace jsou základní složkou procesu vzdělávání. Jejich přenos, proměny nosičů, pak proměňovaly vnímání člověka a způsob jeho učení. Kanadský sociolog Marshall McLuhana na počátku 60. let ukázal, jaký význam mají nosiče informací pro jejich obsah a vnímání. Všechny tyto věci mají zásadní vliv na vzdělávání, celoživotní vzdělávání vůbec a podnikové vzdělávání vůbec.

2.3 Baťovy školy práce

Tzv. Baťova soustava řízení, jejíž součástí je i Baťovo školství, je synonymem pro tvrdou práci, synonymem pro soustavu metod, zvyků, návyků, jednání, nabývání kompetencí, přičemž všechny výše uvedené přívlastky umožnily stát se dynastií Baťů nadnárodní korporací. Podnik založený Tomášem Baťou, který prožil zlatou éru za Jana Antonína Baťu, byl ukázkou toho, co znamená dobré řízení, vizionářství, disciplína, vzdělávání a tlak na inovace. Baťův systém je ale především ukázkou toho, jak významné je vzdělávání a firemní tlak na vzdělávání. Školní baťovský systém se stal doslova fenoménem, který ovlivnil několik generací.

Baťovy školy práce (dále BŠP) zahájily svoji činnost v roce 1925. Jejich cílem bylo vychovat „...*mladé muže*, kteří ovládají nejen *technologii* na tehdy *nejvyšší úrovni*, ale vyznají se také v *organizaci, administrativě a řízení*.“⁴⁹ Základní deskripce baťovského vzdělávání byla píle, čest, dobré jméno, stálý tlak na inovace, úspornost, tlak na osobní odpovědnost a soutěživost a sociální kooperace mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem.⁵⁰ Součástí toho všeho bylo vychovat člověka k samostatnosti, ke schopnosti vzít svůj život do vlastních rukou. Frekventanti se učili cizí jazyky, praktické věci, nejnovější technologie, učňům a frekventantům byl organizován den minutovníkem, tak aby vše bylo využito do posledního detailu. Plánovalo se i kulturní vyžití apod. „Mladí zaměstnanci museli bydlet v internátě, kde vládl přísný režim, a to i tehdy, bylo-li jejich bydliště v místě školy. Byla zde možnost několika kurzů podle potřeb firmy. Byly to například *kurzy cizích jazyků, hospodářského zeměpisu, společenského vystupování, techniky a technologie hlavních i vedlejších oborů* firmy. Byl zde také kladen důraz na utváření *znaků osobnosti*, které odpovídaly tamější politice a kapitalistické ideologii firmy. Byly to na prvním místě ctižádost a kariérismus, dále pak bezohlednost k druhým, soupeřivost,

⁴⁹ LEŠINGROVÁ, R.. *Baťova soustava řízení*. 3. vyd. Uherské Hradiště : Romana Lešingrová, 2008. s. 91. ISBN 978-80-903808-9-9.

⁵⁰ Tamtéž, s. 81.

bezvýhradná oddanost firmě, poslušnost, tvrdá spartánská kázeň a životospráva, hospodaření s časem a penězi, úsilí o *racionalizaci*, pěstování *individualismu*.⁵¹ Zkrátka šlo o vzdělávání univerzální,⁵² které mělo podpořit vývoj mladého člověka ve všech důležitých oblastech a nesloužilo instrumentálně a prvoplánově jen rychlému prospěchu podniku. Velmi záhy se staly tyto školy velmi populárními a trpěly přetlakem zájemců.⁵³ Všechny tyto věci se spojily ve vzájemné síti a vytvořily stav, kdy se z firmy Baťa stal po válce globální hráč. Baťovy školy práce byly součástí celého baťovského systému a součástí celé firemní kultury.

Vzdělávání zaměstnanců, trvalý tlak na inovace, produktivitu práce. Tři hesla, jež tvořily firemní strategii a byly heslem podniku. Baťovo školství, Baťova starost o výchovu mládeže, snaha odkoukat vše inspirativní v zahraničí (ale ne slepé kopírování), tlak na technologický pokrok, podniková samospráva, posilování konkurence, odpovídající výkonové odměny, tak aby každý zaměstnanec byl zainteresován na výrobě a nebyl jen bezduchou pásovou výrobnou, aby každý zaměstnanec chápal, že být součástí značka a firmy Baťa nese odpovědnost i mimo pracoviště, to bylo to, co odlišovalo absolventy baťovských škol a zaměstnance firmy Baťa od ostatních. Zaměstnanec, učeň i zákazník věděli, že firma Baťa není jen „botostrojem“, ale je i symbolem. Podnikem, jenž mnohé vyžaduje od svých zaměstnanců, ale taktéž mnohé dává. Nejzajímavější na baťových školách je to, že jako první uznal, že dělník není strojem, ač se po něm vyžaduje strojová práce. Pro úspěch podniku je proto nutno využít všech, i skrytých, kvalit zaměstnance.

⁵¹ PALÁTOVÁ, P. *Vývoj podnikového vzdělávání od 20. století a jeho současné trendy*. Brno : Masarykova Univerzita, 2008, s. 24. Bakalářská práce.

⁵² Přičemž nelze popřít inspiraci dobovým fašismem i komunistickou ideologií.

⁵³ Koneckonců na ně vzpomínala řada budoucích komunistických prominentů – např. Lenárt, Jakeš, ze spisovatelů Vaculík apod.

2.4 Rozvoj podnikového vzdělávání do konce 20. století

Pád Berlínské zdi a proměny ve všech oblastech společnosti přinesly, především do zemí bývalého sovětského bloku, nový vítr i do oblasti podnikového vzdělávání. Privatizace, noví vlastníci z rozličných evropských, ale i asijských a amerických zemí, propuštění zaměstnanců, nutnost rekvalifikací, rozšiřování i prohlubování profesních kvalit, to vše jsou fundamentální znaky posledního decilu 20. století.

Zaměstnanec je třeba připravovat z hlediska předpokládaného vývoje společnosti. Počet nových vědeckých a technických poznatků se stále zvyšuje a roste náročnost všech profesí na moderních pracovištích. Dnešní firemní vzdělávání je často nutné nikoliv jako komponenta pro sociální vzestup, ale často jako pouhé udržení zaměstnatelnosti. To předpokládá vyšší pozornost rozvoji myšlení a jeho aplikaci do nastalých problémů. Cílem dnešního firemního vzdělávání je příprava pracovníka na to, aby byl schopen vstřebat kontinuální změny.

Dnešní ekonomiku nazýváme přívlastkem znalostní. Je tím řečena nutnost celoživotního vzdělávání, prohlubování a rozšiřování poznatků a vzdělanostních základů získaných v prvních vzdělávacích fázích. Dnes není možno vystačit s tím, co člověk získal a naučil se na střední či vysoké škole. Aby se mohl plnohodnotně zapojit do pracovního procesu, aby byl vůbec zaměstnatelný, tedy potencionálně úspěšný na trhu práce a byl pro svého zaměstnavatele zajímavý, je třeba, aby se vzdělával a obnovoval nabyté znalosti po celý svůj pracovní život.

Znalostní ekonomika vyžaduje schopnost zaměstnanců rychle a úspěšně reagovat na změny, tedy jak se dnes říká být flexibilní. Dnes ve firemním vzdělávání tedy nejde v první řadě o naučení se technickým novinkám, nýbrž naučit se reagovat na příval změn, které se na člověka denně valí, tak aby se nestal na trhu práce přebytečným. Právě tahle rychlost a rozmanitost změn je největším rozdílem oproti rokům před listopadem 1989 a je tím hlavním

dělitkem v podnikovém vzdělávání před rokem 1989 a nyní. Zvládnutí informací a přechod ke znalostní ekonomice a k užívání znalostí je proto hlavní náplní firemního vzdělávání dneška.⁵⁴

K významným trendům oblasti firemního vzdělávání lze zařadit i růst významu interkulturálního vzdělávání, což se týká především top managementu. Interkulturní komunikaci můžeme definovat jako: „...termín označující *procesy interakce* a *sdělování* probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčnostmi *jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů*.“⁵⁵ Globalizace vnesla do top managementu převrat. Nutnost pohybovat se na trzích celého světa (stále více nám málo známého asijského) vede k tomu, že manažeři musí umět komunikovat s jinými kulturami. Nemám na mysli jen jazyky, to je bazální předpoklad, ale kompetenci porozumět jiné kultuře, znát a rozumět jejím tradicím a zvykům. Porozumění kultuře, znalost druhého, znalost cizích jazyků, vcítění se a úcta. To jsou důležité regule pro komunikaci všeobecně.

2.5 Legislativa podnikového vzdělávání v ČR

Nejdříve bych se zmínila o legislativě před rokem 1989, která se v této oblasti vyznačovala především přehrší podzákoných právních předpisů, typu vyhlášek, směrnic či usnesení orgánů státní správy i stranických organizací. Většinou měly deklaratorní obsah a nešlo o typické právní normy na principu hypotéza – dispozice – sankce. V zákonné oblasti se jednalo především o zák.

⁵⁴ SEVEROVÁ, L., ŠRÉDL, K.. *Znalostní ekonomika*. 1. vyd Praha : ČZU, 2010, s. 93 an. ISBN 978-80-213-2131-1.

⁵⁵ PRŮCHA, J.. *Interkulturální komunikace*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, 2010, s. 16. ISBN 978-80-247-3069-1.

č. 52/1958 Sb. osvětový zákon, který začleňoval vzdělávání do širší kategorie formování veřejnosti na základě propagandy, dobovým žargonem řečeno osvěty. 15. 12. 1960 byl přijat zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon), kterým bylo legalizováno podnikové školství. Hovořilo se zde o školské soustavě, ale i o mimoškolské výchově, zájmovém studiu, apod. Též obecné předpisy obsahovaly normy týkající se podnikové vzdělávání, např. zákoník práce z roku 1965. V éře normalizace, pak byla celá oblast reglementována stranickými usneseními a podnikové vzdělávání nemělo žádný lex specialis.

Vývoj po roce 1989 byl samozřejmě mnohem dynamičtější. Privatizace, všeobecné odstátňování mělo své konsekvence i zde. Týkalo se řady právních předpisů vztahujících se k obnovenému podnikání (např. zákon o živnostenském podnikání č. 455/1991 Sb.). Též se objevily předpisy speciální, přičemž stále větší nutností bylo zaměřit se a legislativně spojit vzdělávání a zaměstnanost. Typickým příkladem je např. zákon o zaměstnanosti č. 1/1991, který obsahoval vyhlášku o bližších podmínkách zabezpečování rekvalifikace uchazečů o zaměstnání a zaměstnanců č. 21/1991. Mnoha novelizacemi prošel i zákoník práce a teprve od roku 2006 máme zcela nový pracovní kodex, který v oblasti vzdělávání stanovuje v části desáté některé povinnosti vůči zaměstnavateli, přičemž v praxi je velmi důležitá role odborů a jejich schopnost v rámci kolektivních smluv dojednat nadstandardní podmínky. Takto jsou zaměstnavatelé povinni pečovat o prohlubování, zvyšování a rozšiřování kvalifikace, zaškolování apod. Z dalších důležitých zákonných předpisů bych zmínila školský a vysokoškolský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, zákon o zaměstnanosti, zákoník práce apod. Všechny tyto předpisy se rámcově či okrajově zabývají i firemním či celoživotním vzděláváním, jehož důležitost jde strmě nahoru.

3. SPECIFIKA ROZVOJE A VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ V ČR A EU

3.1 Strategie rozvoje a řízení lidských zdrojů

Jedna z předních a nejvýznamnějších osobností managementu P. F. Drucker prohlásil, že budoucnost světa bude jiná, než ta která mu předcházela. Zuzák uvádí, že „autoři dobrých teorií strategického řízení podniku vycházejí z praxe manažerů, z jejich *úspěchů* a možná ještě více z *neúspěchů*. I když o těch se bohužel spíše často spíše mlčí. Tyto zobecněné zkušenosti se vracejí zpět do praxe v podobě principů a postupů, které by neměly sloužit jako univerzální návody, ale měly by mít inspirativní charakter a formovat *manažerskou filozofii*. Ukazuje se, že manažerské myšlení nejvíce ovlivnili ti autoři , kteří působili v poradenské oblasti nebo v akademické sféře, byli v úzkém kontaktu s praxí a současně uměli získané poznatky zobecnit, formulovat a podpořit konkrétními příklady.“⁵⁶Odborníci zabývající se řízením lidských zdrojů se shodují, že nejlepšími *podnikovými stratégy* jsou manažeři, kteří mají *manažerskou filozofii* a *jasnou vizi* a také jsou schopni ji aplikovat v praxi. *Podnikový stratég* dokáže manažerskou filozofii a vizi přenést na své spolupracovníky, získat je pro ni a společně s nimi ji realizovat.

Armstrong definuje *strategické řízení lidských zdrojů* jako „přístup k rozhodování o záměrech a plánech organizace, týkajících se charakteru zaměstnávání lidí a strategie, politiky a praxe získávání, vzdělávání a rozvoje pracovníků, řízení pracovního výkonu, odměňování a pracovních vztahů. Charakteristikou, která definuje *strategické řízení lidských zdrojů*, je, že je to řízení integrované, vícenásobně propojené-*strategie lidských zdrojů* jsou z pravidla vertikálně integrované s podnikovou strategií a horizontálně integrované mezi sebou navzájem.*Strategie lidských zdrojů* jako výraz

⁵⁶ ZUZÁK, R. *Strategické řízení podniku*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. s. 16. ISBN 978-80-247-4008-9.

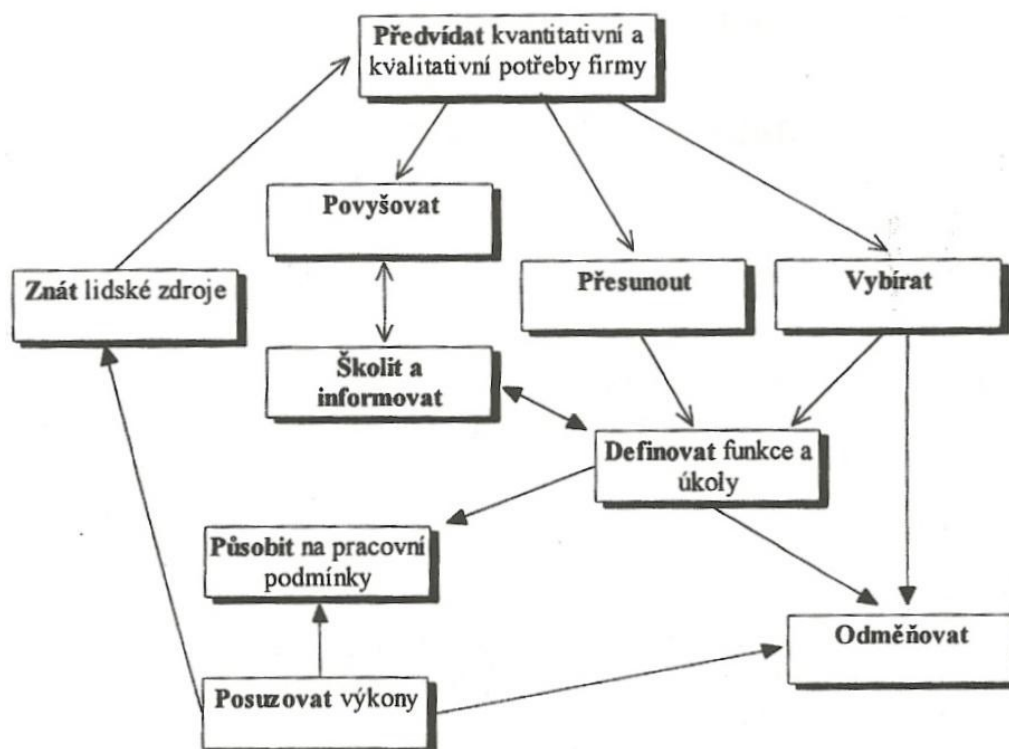
strategického přístupu k řízení lidských zdrojů jsou podstatnými složkami podnikatelské strategie organizace.⁵⁷ Autoři zabývající se problematikou *strategického řízení podniku a rozvojem lidských zdrojů* řeší a hledají odpověď na širokou škálu otázek, např. jakou strategii zvolit, aby odpovídala změnám v podnikovém okolí, které faktory ovlivňují strategické rozhodování manažerů a jak je ovládnout, jaké přístupy a zdroje vedou k dosažení konkurenční výhody a jak globální prostředí a hyperkonkurence ovlivňují jednání podniku.

V odborné literatuře a v příručkách o ŘLZ, které byly publikovány v západní Evropě a ve Spojených státech amerických byla tato témata popsána a syntetizována do tří modelů. Tyto modely jsou představeny a popsány Livianem a Pražskou. *První model*, který dlouho dominoval, soustřeďuje svou pozornost na nástroje řízení, ŘLZ je v tomto modelu doménou racionálního rozhodování, které je v kompetenci generálních ředitelů a ve službách ekonomické strategie podniku. V tomto přístupu k problematice v zásadě neexistuje nesoulad mezi ekonomickou a sociální působností. *Druhý model* bere úvahu existenci několika skupin aktérů v podniku, které mohou mít rozdílné nebo opačné strategické cíle. Tento model klade důraz na vyjednávání a na rozhodování manažerů, vyhledává kompromisy mezi cíli ekonomickými a sociálními. *Třetí model* vychází ze specifiky sociální oblasti a respektuje skutečnost, že mezi ekonomickými, sociálními a lidskými cíli mohou existovat kontradikce, nebo různá napětí. Nástroje řízení nejsou v tomto modelu definovány jako „*racionální*“ ve své podstatě, ale ve svém vstahu k ekonomickým aktérům, kteří je používají.⁵⁸ Hlavním cílem *strategického řízení a rozvoje lidských zdrojů* je utvářet *strategickou schopnost* podniku zajišťováním kvalifikovaných, oddaných a dobře motivovaných pracovníků, kteří jsou nástrojem k dosahování stálé *konkurenční výhody*.

⁵⁷ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing., 2002. s. 51. ISBN 80-247-0469-2.

⁵⁸ LIVIAN, Y.F., PRAŽSKÁ L. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství HZ systém , 1997. s. 13. ISBN 80-86009-19-X.

Obrázek 5 Řízení lidských zdrojů :



Zdroj: LIVIAN, Y. F., PRAŽSKÁ L. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : UJAK, 1997. s. 12

Bláha, Mateiciuc a Kaňáková zastávají názor Armstrongovy definice, že „současný pokročilý způsob řízení *lidských zdrojů* v té podobě, v jaké je uplatňován u nejúspěšnějších společností s vyspělým managementem, je racionálním strategickým přístupem k nakládání s nejcennějším statkem organizace – lidskými zdroji jejich efektů.“⁵⁹ Koubek uvádí, že „*Strategické řízení lidských zdrojů* je praktickým vyústěním *personální strategie organizace*. Je to konkrétní úsilí, směřující k dosažení cílů obsažených v *personální strategii*.“⁶⁰ Dle Vodáka a Kucharčíkové „*zdůvodnění strategického řízení lidských zdrojů* spočívá v tom, že lidé vnímají výhodnost existence určité dohodnuté a srozumitelné základny pro vytváření

⁵⁹ BLÁHA, J., MATEICIUS, A., KAŇÁKOVÁ, Z. *Personalistika pro malé a střední firmy*. 1. vyd. Brno : CP Books, 2005. s. 21. ISBN 80-251-0374-9.

⁶⁰ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 24. ISBN 978-80-7261-168-3.

dlouhodobějších přístupů k řízení lidí. Toto zdůvodnění obsahuje i přesvědčení, že záměry řízení lidských zdrojů by měly být propojeny nejen s potřebami podniku, ale i lidí, kteří v něm pracují⁶¹

3.1.1 Kdo se podílí na řízení lidských zdrojů?

Každý, kdo nějakým způsobem vede, řídí pracovní proces, třeba jen jednoho pracovníka, je nucen vykonávat celou řadu *personálních* činností. Většinu praktické části *personální práce* vykonávají vedoucí pracovníci, liniový či provozní manažeři včetně vrcholových manažerů. Hlavní úlohou vedoucích pracovníků (bezprostřední nadřízení), předně *liniových manažerů* je stát se spolutvárci *personální strategie a personální politiky, vytvářet a analyzovat pracovní místa, personálně plánovat, získávat pracovníky a vybírat pracovníky, přijímat a orientovat pracovníky, hodnotit pracovníky, vzdělávat a rozvíjet pracovníky, uvolňovat a penzionovat pracovníky, odměňovat pracovníky, vytvářet pracovní vztahy, pečovat o pracovníky,*

Dle Koubka „úkolů řízení lidských zdrojů a činností směřující k jejich plnění jsou záležitostmi nejen personálního útvaru, ale také neoddělitelnou součástí práce všech vedoucích pracovníků organizace, bez ohledu na jejich postavení v hierarchii řídicích funkcí. Proto je důležité, aby všichni vedoucí pracovníci i osoby připravující se na tuto pracovní roli osvojili nezbytné znalosti a dovednosti potřebné pro plnění *personální práce*.⁶²

Zuzák uvádí, že „hyperkonkurence, globalizace, diskontinuita a další faktory současnosti staví svými projevy manažery podniků, s jejich rozhodováním a zodpovědností nejen vůči vlastníkům, ale vůči všem

⁶¹ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing,, 2007. s. 33. ISBN 978-80-247-1904-7.

⁶² KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 29. ISBN 978-80-7261-168-3.

zájmovým skupinám (*stakeholders*⁶³), od kterých se jim musí dostávat podpory, do zcela odlišné role, než tomu bylo před desetiletími. Manažéři v roli stratégů nesou zodpovědnost za dlouhodobou úspěšnost podniku, a i zodpovědnost vůči všem zainteresovaným skupinám.⁶⁴

3.1.2 Personální práce a její úloha v organizaci

Personalistika je obor, který se zabývá řízením a rozvojem *lidských zdrojů*, ale i vytvářením příznivých podmínek pro jeho uplatnění, využití a rozvoj ve prospěch *provozních a rozvojových cílů organizace*. Bláha, Mateiciuc, Kaňáková uvádějí, že „*Personalistika* znamená specifický díl administrativy každé organizace (podniku, firmy, instituce) a specializovanou organizační „*technologie*“, zabývající se zaměstnanci a jejich záležitostmi s přednostním ohledem na organizační funkce, agendy a činnosti, jež slouží personálnímu zajištění provozu (chodu, fungování) a *rozvoje organizace*.“⁶⁵ Lidé znamenají pro organizaci ten nejcennější a nejdražší zdroj, který rozhoduje o prosperitě a konkurenceschopnosti organizace.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem je právě *personální práce* jádrem a nejdůležitější oblastí celého řízení organizace. Mezi *personální činnosti* patří: získávání zaměstnanců, pracovní zařazování, odměňování, zajišťování personální přípravy, využití a rozvoje personálu organizace jako pracovní síly a zdroje nezbytného pro dosažení *organizačních cílů*. Dle Koubka „*personální práce (personalistika)* tvoří tu část řízení organizace, která se zaměřuje na vše, co se týká člověka v souvislosti s pracovním procesem, tj.

⁶³ Pojem stakeholder jako jeden z mála v managementu nemá ustálený český překlad. Asi nejpřesnějším vyjádřením významu tohoto pojmu jsou „zainteresované strany.“ Stakeholder [online], [cit. 2012-04-02], dost

< <http://cs.wikipedia.org/wiki/Stakeholder/>>upné z

⁶⁴ ZUZÁK, R. *Strategické řízení podniku*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. s. 37. ISBN 978-80-247-4008-9.

⁶⁵ BLÁHA, J., MATEICIUS, A., KAŇÁKOVÁ, Z. *Personalistika pro malé a střední firmy*. 1. vyd. Brno . CP Books, 2005. s. 19. ISBN 80-251-0374-9.

jeho získávání, formování, fungování, využívání, jeho organizování a propojování jeho činností, výsledků jeho práce, jeho pracovních schopností a pracovního chování, vztahu k vykonávané práci, organizaci, spolupracovníkům a dalším osobám, s nimiž se v souvislosti se svou prací stýká, a rovněž jeho osobního uspokojení z vykonávané práce, jeho personálního a sociálního rozvoje.⁶⁶

Armstrong poznamenává, že „personalisté jsou tu proto, aby poskytovali služby a pomáhali liniovým manažerům, ale aby si neusurpovali úlohu liniových manažerů „zabezpečovat plnění úkolů prostřednictvím lidí“ – tedy jejich odpovědnost za řízení jejich vlastních *personálních záležitostí*. V praxi však *personální útvar* často hraje roli toho, kdo zabezpečuje důslednou realizaci *personální politiky* v celé organizaci, a v poslední době má i obtížnou povinnost zabezpečovat, aby byly důsledně uplatňovány litera i duch zákonů týkajících se zaměstnávání lidí.“⁶⁷ Žádná organizace není schopna fungovat, nepodaří-li se jí shromáždit, propojit, uvést do pohybu a využívat *materiální zdroje, finanční zdroje, lidské a informační zdroje*.

3.2 Systém vzdělávání pracovníků v organizaci

Vzdělávání pracovníků v organizacích je zaměřeno na formování pracovních schopností osob pracujících v organizaci, bez ohledu na to, zda jsou v zaměstnaneckém poměru či pracují v organizaci na jiném základě (jmenování, členství, dohoda o provedení práce apod.).

Koubek uvádí, že „do systému vzdělávání pracovníků organizace patří takové vzdělávací aktivity, jakými jsou orientace, doškolování, přeškolování

⁶⁶ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 13. ISBN 978-80-7261-168-3.

⁶⁷ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing , 2002. s. 92. ISBN 80-247-0469-2.

iniciované organizací a rozvoj iniciovaný organizací. V systému vzdělávání pracovníků organizace se angažuje nejen personální útvar (resp. Jeho oddělení vzdělávání pracovníků) či dokonce zvláštní útvar vzdělávání pracovníků, ale také všichni vedoucí pracovníci a odbory či jiná sdružení pracovníků.⁶⁸

Cílem vzdělávání pracovníků je pomoci organizaci dosáhnout jejích cílů pomocí zhodnocení jejího nejdůležitějšího *zdroje*, kterým jsou *pracovníci organizace*. Vzděláváním zvyšují pracovníci svůj výkon a dochází k efektivnímu využívání jejich přirozených schopností.

Armstrong upozorňuje, že „stále více je cílem tohoto vzdělávání i personální rozvoj pracovníků, zvyšování jejich spokojenosti a jejich konkurenceschopnosti na vnitropodnikovém i vnějším trhu práce. *Podnikové vzdělávání pracovníků* se tak vědomě zařazuje mezi zaměstnanecké výhody sloužící nejen k uspokojování potřeb organizace, ale i k uspokojování potřeb pracovníků samotných.“⁶⁹ V *profesním vzdělávání* následkem společenských změn (globalizace, technologický pokrok) dochází k zásadním změnám. Organizace je nucena se na tyto změny připravit. Velký význam je v profesním vzdělávání kladen na přístup ke vzdělávání založený na osvojování a rozvoji kompetencí (CBA). Veteška uvádí, že „cílem vzdělávání zaměřeného na kompetence (competency-based education) je, aby učící se jedinec byl schopen efektivně zvládat situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit, a aby se postupně stával autonomnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů. Ve *vzdělávání dospělých* se stanovování cílů vzdělávání obvykle týká takových situací a úkolů, jejichž kompetentní zvládnutí je očekáváno (a předem definováno a standardizováno, například v modelu kompetencí konkrétní organizace nebo v národním standardu pro výkon profese).“⁷⁰ V současné době je v organizacích kladen důraz na záměr *firemního vzdělávání* skupin zaměstnanců, kteří jsou

⁶⁸ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 258. ISBN 978-80-7261-168-3.

⁶⁹ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing, 2002. s. 491. ISBN 80-247-0469-2.

⁷⁰ VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 129. ISBN 978-80-86723-98-3.

vyhodnoceni jako *klíčoví*. Vzdělávání je orientováno na posilování silných stránek pracovníků a na rozvoj jejich *potenciálu*. Dle Tureckiové se „organizace pak zaměřuje nikoli jen na požadovanou *kvalifikaci*, ale vychází z modelu kompetencí platného pro organizaci a z konkrétních profilů *kompetencí* členů organizace.“⁷¹

Vodák s Kucharčíkovou vidí „*systém podnikového vzdělávání* jako opakující se cyklus, který vychází ze zásad *podnikové vzdělávací politiky*, sleduje cíle *podnikové strategie vzdělávání* a opírá se o organizační a institucionální předpoklady vzdělávání. Do celého *systému podnikového vzdělávání* patří orientace na *pracovníka, doškolování, přeškolování a rozvoj*, iniciované a financované podnikem.“⁷² Kvalita průběhu podnikového vzdělávání se může výrazně dotýkat dalších *personálních procesů* a tím může zásadně ovlivnit *efektivitu řízení pracovního výkonu*. V tomto smyslu je podnikové (firemní) vzdělávání podle Tureckiové „investicí do rozvoje členů organizace a v případě efektivního zajištění všech složek jeho cyklu významně přispívá k naplňování *základního strategického cíle* koncepce *řízení lidských zdrojů v organizaci*, tj. získat, rozvinout a udržet v organizaci vysoce způsobilé a motivované (kompetentní) pracovníky, ochotné alespoň částečně a po určitou dobu spojit své cíle s cíli organizace a vynaložit při jejich dosahování potřebné úsilí.“⁷³

⁷¹ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*.. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 79. ISBN 978-80-86723-80-8.

⁷² VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. s. 65. ISBN 978-80-247-1904-7.

⁷³ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*.. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 80. ISBN 978-80-86723-80-8.

3.3 Systematické vzdělávání pracovníků v organizaci

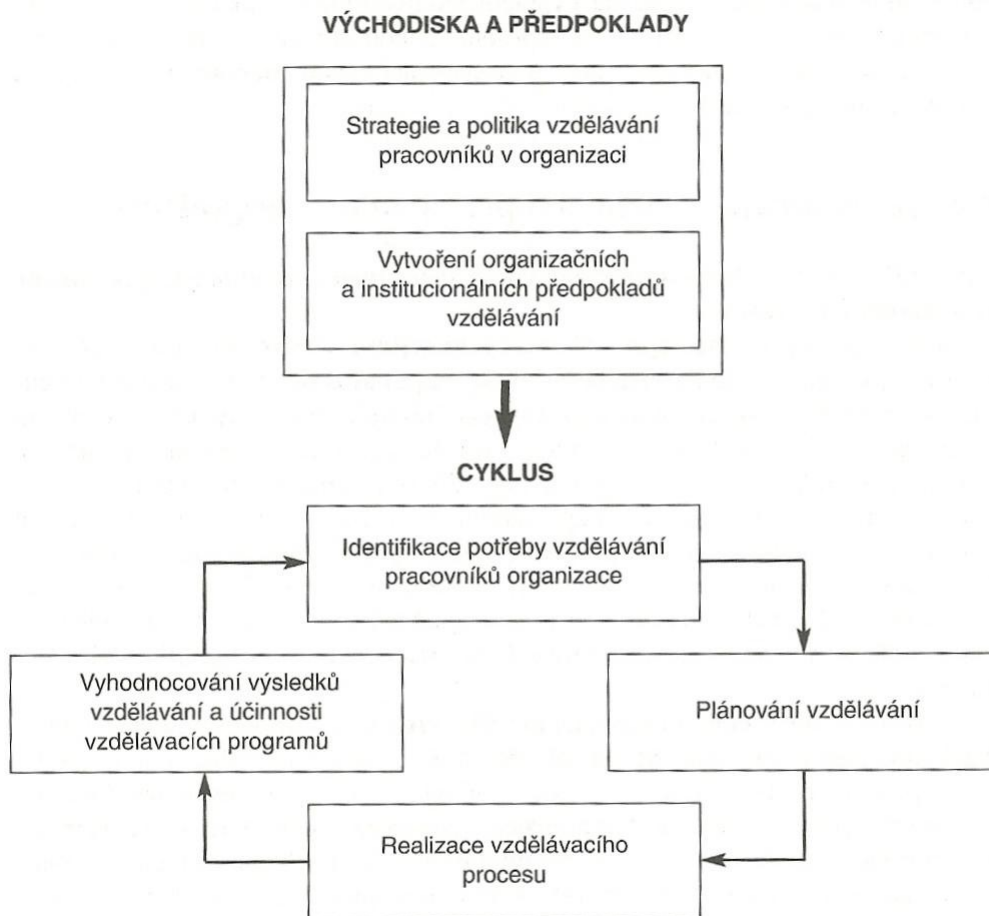
Většina odborníků, kteří se zabývají problematikou firemního vzdělávání se shodují na definici systematického vzdělávání, kde je zdůrazněno, že hlavním rysem systematického vzdělávání je to, že probíhá stále (nepřetržitě) v rámci opakujícího se cyklu identifikace potřeb, plánování, realizace a vyhodnocování. Zkušenosti získané z předešlých cyklů jsou využívány v cyklech následných, přičemž dochází k neustálé přítomnosti vzdělávání a k jeho zdokonalování. Systematické vzdělávání připravuje vzdělávané na změny a činí je tak flexibilnějšími.

Podle Koubka „*nejefektivnějším* vzděláváním pracovníků v organizaci je dobře *organizované systematické vzdělávání*. Je to neustále se opakující cyklus, vycházející ze zásad politiky vzdělávání, sledující cíle strategie vzdělávání a opírající se o pečlivě vytvořené organizační a institucionální předpoklady vzdělávání.“⁷⁴ Tureckiová uvádí, že „Systematicky prováděné firemní vzdělávání pak plní nejen funkci vzdělávací, rozvojovou a inovační, ale také orientační, adaptační, integrační, motivační a retenční. Má být součástí protiflukuačních opatření a vést k rozvoji, nebo přinejmenším k udržení výkonnosti a konkurenceschopnosti zaměstnavatelské organizace jako celku a k rozvoji zaměstnatelnosti pracovníků také v rámci vnější pracovní síly.“⁷⁵

⁷⁴ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 259. ISBN 978-80-7261-168-3.

⁷⁵ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů..* 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 81. ISBN 978-80-86723-80-8.

Schéma 1: Základní cyklus systematického vzdělávání pracovníků organizace:



Zdroj: Koubek, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha : MANAGEMENT PRESS, 2009. S. 260

Systematické vzdělávání pracovníků v organizaci má mnoho výhod. Organizaci jsou nepřetržitě zajišťováni odborně vybavení pracovníci, je umožňováno průběžné utváření pracovních schopností pracovníků dle jedinečných potřeb organizace, neustále je zlepšována odbornost, znalosti, dovednosti, schopnosti i osobnost vzdělaných pracovníků. Proces systematického vzdělávání pracovníků bezpochyby přispívá ke zlepšování pracovního výkonu, produktivity práce, kvality výrobků i služeb. Barták uvádí, že „*chytré organizace* se totiž na změny tvrdě připravují. Stavějí na kultivaci a

využívání mozků svých zaměstnanců k inovacím, které dokáží v předstihu a úspěšně uvést na trh⁷⁶

3.3.1 Identifikace vzdělávacích potřeb

Ve fázi identifikace potřeb je nejpodstatnější sladit zájmy organizace a pracovníků jako jednotlivců. Pro dosažení výše uvedeného je nutné znát *strategii firmy*. Všechny tyto hlediska je třeba vzít v úvahu při provádění *identifikaci vzdělávacích potřeb* podniku. Podle Tureckiové je „základem *identifikace vzdělávacích potřeb* strategická analýza *vzdělávacích a rozvojových potřeb* organizace na plánované období (obvykle varianta roku), následovaná analýzou *vzdělávacích potřeb* skupin (týmů a jednotlivých pracovníků).⁷⁷ Armstrong uvádí, že „analýza podnikových potřeb povede k rozpoznání potřeb v různých útvarech nebo zaměstnáních, zatímco analýza skupinových potřeb zase odhalí potřebu vzdělávání u jednotlivých pracovníků. Tento proces probíhá i obráceně.⁷⁸ Pomocí *analýzy vzdělávacích potřeb* jsou identifikovány *klíčové problémy*, na základě stanovisek odborníků (expertů) lze kvalifikovaně rozhodnout, které z *rozvojových a vzdělávacích potřeb* budou přednostně naplňovány.

Dle Vodáka a Kucharčíkové „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 porovnávání zjištěných údajů s požadovanou úrovní.⁷⁹ Velmi důležitými podklady pro *identifikaci potřeb* jsou materiály pravidelného hodnocení pracovníků, včetně hodnocení jejich pracovního výkonu. Koubek poukazuje na

⁷⁶ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha : Alfa Nakladatelství, 2008. s. 123. ISBN 978-80-87197-12-7.

⁷⁷ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 83. ISBN 978-80-86723-80-8.

⁷⁸ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing, 2002. s. 499. ISBN 80-247-0469-2.

⁷⁹ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. s. 69. ISBN 978-80-247-1904-7.

fakt, že „při identifikaci potřeby vzdělávání pracovníků se nemůžeme opírat pouze o údaje týkající se organizace, ale v každém případě je velmi důležité a prospěšné znát profesně kvalifikační strukturu pracovních zdrojů a její vývojové tendence v území, z něhož organizace čerpá rozhodující množství svých pracovních sil, i preference vyskytující se u mládeže v souvislosti s volbou přípravy na povolání. Je nutné brát v úvahu i dosavadní zkušenosti s obtížností získávání pracovníků jednotlivých profesně kvalifikačních skupin na trhu práce.“⁸⁰

3.3.2 Plánování vzdělávacích procesů

Fáze vzdělávacích potřeb plynule přechází do fáze plánování vzdělávání pracovníků. Vypracování návrhu *vzdělávacího programu* (plánu projektu) zahrnuje přípravu učebních osnov a podkladů splňujících požadavky *vzdělávání a rozvoje*. Dobrý vzdělávací plán by měl být tvořen individuálně a měl by reflektovat aktuální potřebu rozvíjení a změn vzdělávání. Proces tvorby plánů je složen z *přípravní fáze, realizační fáze a fáze zdokonalování*. Vodák a Kucharčíková uvádějí, že každý dobrý plán vzdělávání by měl řešit a zodpovědět jaká témata vzdělávání je třeba zajistit, jaká bude cílová skupina účastníků, jakých vhodných metod a technik použít při realizaci vzdělávání, která vzdělávací instituce bude zvolena, kdy a v rámci jakého časového období se vzdělávání uskuteční, kdy a jakým způsobem bude realizováno průběžné a závěrečné hodnocení a jaké jsou náklady na vzdělávání.⁸¹

V rámci tvorby *vzdělávacího plánu* je nutné zohlednit *zdrojové zajištění* a možnosti *realizace podnikového vzdělávání* v konkrétním období, a to s ohledem na interní a externí podmínky fungování podniku. Armstrong poukazuje na důležitost „pečlivě zvážit cíle vzdělávacího programu-tedy

⁸⁰ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 263. ISBN 978-80-7261-168-3.

⁸¹ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. s. 81. ISBN 978-80-247-1904-7.

výsledky celého učení. Cíle lze definovat v podobě „*kritérií chování*“, tj. norem nebo změn pracovního chování, kterých musí být dosaženo, aby bylo vzdělávání považováno za úspěšné. Je třeba definovat, co by měla vzdělávaná osoba být schopná dělat až se vrátí po absolvování kurzu na pracoviště. Jinými slovy, je třeba definovat konečné chování.“⁸²

Obrázek 6: Plán vzdělávání pracovníků:

<p style="text-align: center;">JAKÉ VZDĚLÁVÁNÍ MÁ BÝT ZABEZPEČENO? (Obsah)</p> <p style="text-align: center;">KOMU? (Jednotlivci, skupiny, zaměstnání, povolání, kategorie, kritéria výběru účastníků)</p> <p style="text-align: center;">JAKÝM ZPŮSOBEM? (Na pracovišti při výkonu práce, mimo pracoviště, metody vzdělávání, didaktické pomůcky, učební texty, režim vzdělávání)</p> <p style="text-align: center;">KÝM? (Interní či externí vzdělavatelé, organizace sama, vzdělávací instituce, organizační zabezpečení)</p> <p style="text-align: center;">KDY? (Termín, časový plán)</p> <p style="text-align: center;">KDE? (Místo konání, např. konkrétní organizační jednotka organizace, vzdělávací zařízení organizace, pronajaté vzdělávací zařízení, vzdělávací zařízení jiné organizace, konkrétní veřejná či soukromá vzdělávací instituce, zajištění ubytování, stravování, dopravy aj.)</p> <p style="text-align: center;">ZA JAKOU CENU, S JAKÝMI NÁKLADY? (Rozpočtová stránka plánu)</p> <p style="text-align: center;">JAK SE BUDOU HODNOTIT VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ A ÚČINNOST JEDNOTLIVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ? (Metody hodnocení, kdo bude hodnotit, kdy se bude hodnotit)</p>

Zdroj: Koubek, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha :

MANAGEMENT PRESS, 2009. S. 265.

⁸² ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing, 2002. s. 503. ISBN 80-247-0469-2.

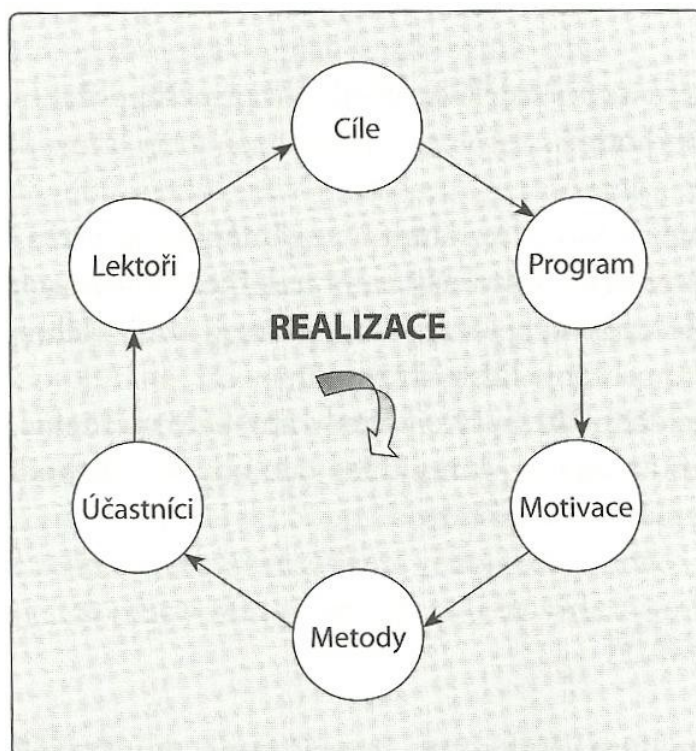
3.3.3 Realizace vzdělávání pracovníků

Před realizací programu vzdělávání probíhá registrace navrhovaných účastníků, popřípadě zájemců a výběr účastníků, který v případě potřeby probíhá ve spolupráci s vedoucími pracovníky či liniiovými manažery. Dle Armstronga „jediná obecná pravidla pro realizaci *vzdělávacích programů* spočívají v tom, že za prvé, kurzy je třeba soustavně monitorovat, aby se zabezpečilo, že probíhají podle plánu a podle schváleného rozpočtu, a za druhé, každé vzdělávání by se mělo po ukončení *vyhodnocovat*, aby se prověřilo, do jaké míry přineslo požadované výsledky. To je práce každého, kdo je odpovědný za *rozvoj pracovníků*, a ten by také měl být požádán, aby v pravidelných intervalech předkládal zprávu o tom, jak se plní *plán vzdělávání*.“⁸³ Po ukončení přípravných prací a *plánovací fáze*, je možné přistoupit k *realizaci vzdělávání* a konkrétních vzdělávacích aktivit, které korespondují s plánem organizačního vzdělávání. *Realizační fáze* je složena z prvků cíle, programu, motivace, metody, účastníků a lektorů. Dle Tureckiové „*realizace firemního vzdělávání* vychází z předchozích kroků cyklu a má řadu podob, které jsou odvozeny z cílů a očekávaných efektů firemního vzdělávání a jejich konkrétní podoba souvisí s úrovní rozvoje (fází) firemního vzdělávání.“⁸⁴

⁸³ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing, 2002. s. 507. ISBN 80-247-0469-2.

⁸⁴ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 83. ISBN 978-80-86723-80-8.

Obrázek 7: Prvky procesu realizace vzdělávání:



Zdroj: Vodák, J – Kucharčíková, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha : Grada Publishing, 2007. s. 83

3.3.4 Vyhodnocování výsledků vzdělávání

Zpětná vazba o míře účinnosti vzdělávacích aktivit je nejdůležitější částí cyklu. Podle Hroníka „každá vzdělávací aktivita si v prvním plánu klade za cíl zvýšit pracovní výkon. Proto nezbytně potřebujeme vědět, v jaké míře designovaná a realizovaná vzdělávací aktivita naplnila svůj cíl. Také potřebujeme vědět, koho a jak budeme seznamovat s výsledky hodnocení.“⁸⁵

⁸⁵ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing., 2007. s. 176. ISBN 978-80-247-1457-8.

Pokládá-li organizace vzdělávání za investici, začne přemýšlet o jeho vyhodnocování. Smyslem vyhodnocování vzdělávacích procesů je zjištění návratnosti investic. Vyhodnocování může napomáhat při odstraňování pochybností zejména u manažerů rozhodujících o potřebách vzdělávání. Vodák a Kucharčíková uvádějí, že „vyhodnocování *rozvojového vzdělávacího programu* je komplexní proces pokoušející se měřit celkové přínosy a náklady tohoto programu.“⁸⁶ Základy a kritéria *vyhodnocení* pro každou kategorii vzdělávání by měly být tvořeny již ve *fázi plánování*. Je ovšem velmi důležité promyslet jaké informace je potřeba získat a analyzovat za účelem *hodnocení kurzu*. Podniky mívají často k vyhodnocování vzdělávání výhrady.

Vodák a Kucharčíková podotýkají, že „než se podnik rozhodne, zda se bude vyhodnocování skutečně realizovat či ne, bylo by vhodné, aby si lektoři a manažeři položili několik otázek o negativech a positivech vyhodnocování – jaká jsou, na co je třeba dávat si při vyhodnocování pozor.“⁸⁷ Armstrong uvádí, že „*vyhodnocování* je *integrální součástí* vzdělávání. Ve své nejhrubší formě je to porovnávání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování), odpovídající na otázku, do jaké *míry vzdělávání* splnilo svůj účel. Stanovování cílů a metod měření výsledků je, nebo mělo by být, podstatnou součástí *fáze plánování* jakéhokoliv *vzdělávacího programu*.“⁸⁸ *Vyhodnocovat vzdělávání* je velmi důležité, s jeho pomocí lze posoudit účinnost vzdělávání při dosahování výsledků učení, které byly stanoveny v souvislosti s *plánováním vzdělávací akce*. Podle Koubka „ve vyspělém zahraničí především v západoevropských zemích, se stále více ustupuje od testů či jiných spíše *formálních metod hodnocení* a převahu získávají hodnocení spíše *neformální*, založená na informacích pocházejících přímo od účastníků vzdělávání nebo od vedoucích pracovníků.“⁸⁹

⁸⁶ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. s. 109. ISBN 978-80-247-1904-7.

⁸⁷ Tamtéž, s. 109.

⁸⁸ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing, 2002. s. 514. ISBN 80-247-0469-2.

⁸⁹ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 277. ISBN 978-80-7261-168-3.

3.4 Vztah vzdělávání pracovníků k jiným personální činnostem

Vzdělávání pracovníků v organizaci patří v posledním období k nejdůležitějším personálním činnostem. Koubek uvádí, že „řadou autorů je považováno za vůbec nejdůležitější personální činnost. Moderní řízení lidských zdrojů také na ně klade mimořádný důraz. Tato personální činnost má taky pochopitelně velmi silné vazby na většinu ostatních personálních činností.“⁹⁰

Vzdělávání pracovníků (podnikové vzdělávání) je nedílnou součástí *personální činnosti*, organizace podporuje a organizuje vzdělávání svých zaměstnanců a tím jim projevuje úctu a dává jim najevo, že si jich váží. Podle Vodáka a Kucharčíkové „aby *vzdělávání* nebylo náhodné a nepravidelné, aby bylo *efektivní* a zaručovalo podniku návratnost *vložených prostředků*, musí být systematické a vycházet z celkové *podnikové strategie*. Vyžaduje to nezbytnou spolupráci více odborů či oddělení v podniku i spolupráci s *interními* a *externími* odborníky a *vzdělávacími institucemi*.“⁹¹

Oboustranně významný vztah se vzděláváním pracovníků má *vytváření a analýza pracovních míst*. Kociánová uvádí, že „analýza pracovních míst je velmi důležitou činností v systému personálního řízení, je východiskem pro realizaci mnoha dalších personálních aktivit. Analýza pracovního místa je proces, jehož cílem je shromáždit a vyhodnotit informace o obsahu určité práce (pracovního místa), umožňuje odlišit práci (pracovní místo) od jiných prací (pracovních míst).“⁹² Armstrong definuje analýzu pracovního místa „jako proces sběru, analýzy a uspořádání informací o obsahu práce na pracovním místě s cílem vytvořit základ pro popis pracovního místa a podklady pro získávání a vzdělávání pracovníků, pro hodnocení práce a řízení pracovního výkonu. Analýza pracovního místa se soustřeďuje na to, co se očekává, že

⁹⁰ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 279. ISBN 978-80-7261-168-3.

⁹¹ VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. s. 64. ISBN 978-80-247-1904-7.

⁹² KOCIÁNOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. s.42. ISBN 978-80-247-2497-3.

držitel pracovního místa bude dělat.⁹³ Systematické vzdělávání pracovníků v podniku je ve vztahu s *personálním plánováním*, např. pokud jde o plánování pokrytí dodatečné potřeby pracovních sil z vnitřních zdrojů, plánování získávání a výběru pracovníků i pokud jde o plánování personálního a sociálního rozvoje pracovníků. Vzdělávací programy (vzdělávací projekty) jsou pomocí při *výběru a získávání pracovníků*. Tato *personální činnost* zajišťuje kvalitu lidí vstupujících do organizace. Úkolem *získávání* (vyhledávání) je podle Kociánové „*oslovení* optimálního počtu uchazečů s předpoklady pro obsazované pracovní místo, z nichž si poté bude organizace vybírat pracovníka, který nejlépe vyhovuje stanoveným požadavkům.“⁹⁴ *Systematické vzdělávání* pracovníků v organizaci usnadňuje i *výběr* pracovníků (jsou přijímáni i adepti, kteří nemají odbornou kvalifikaci pro obsazované pracovní místo) a ulehčuje i *proces rozmístování pracovníků* (systematické vzdělávání ovlivňuje potenciál jednotlivých pracovníků). Vzdělávání pracovníků je také provázené s *hodnocením a odměňováním* pracovníků, odráží se i v oblasti *pracovních a mezilidských vztahů*. Koubek uvádí, že „vzdělávání pracovníků je i výrazem *péče o pracovníky*. V těchto souvislostech vede ke zvyšování uspokojení z vykonávané práce , ke ztotožňování individuálních cílů s cíli organizace , k akceleraci personálního a sociálního rozvoje pracovníků, zprostředkovaně pak ke zlepšování pracovního výkonu a klimatu v organizaci, ke zkvalitňování organizační kultury.“⁹⁵

⁹³ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing, 2002. s. 301. ISBN 80-247-0469-2.

⁹⁴ KOCIÁNOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. s.79. ISBN 978-80-247-2497-3.

⁹⁵ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 280. ISBN 978-80-7261-168-3.

3.5 Úloha vedoucích pracovníků a úloha personálního útvaru

Vzdělávání pracovníků, které zprostředkovává organizace je personální funkcí. Tato funkce je těsně spjata se spoluprací vedoucích pracovníků a personálního útvaru. Koubek uvádí, že „vedoucí pracovníci všech úrovní musí soustavně zkoumat nejen to, zda jejich podřízení vyhovují kvalifikačním požadavkům pracovních míst, ale musejí soustavně sledovat pracovní výkon a pracovní chování svých podřízených. Právě oni jsou rozhodujícím činitelem v procesu identifikace potřeby vzdělávání.“⁹⁶ Jsou to právě vedoucí pracovníci, kteří rozhodují o tom, kdo a v jakém oboru bude vzděláván. Podle zadaných požadavků vztahujících se k danému pracovišti rozhodují o *časové dotaci* a plní *funkci konzultantů* při výběru vhodných aplikovatelných vzdělávacích metod a výrazně se podílejí na procesu plánování vzdělávání.

Vedoucí pracovníci jsou v průběhu realizace samotného vzdělávání odpovědní za průběh i obsah vzdělávání, které probíhá na pracovišti při výkonu práce, kde často působí jako vzdělavatelé. Dle Koubka jsou vedoucí pracovníci „jedním z nejdůležitějších zdrojů informací potřebných pro vyhodnocování výsledků vzdělávání i účinnosti vzdělávacího programu. Role vedoucích pracovníků v oblasti vzdělávání, zejména ve fázích *identifikace potřeby, plánování a vyhodnocování*, se zvyšuje v organizacích uplatňujících koncepci řízení pracovního výkonu.“⁹⁷ Personální útvar poskytuje své personální služby jak celému vedení organizace, tak vedoucím pracovníkům i jednotlivým pracovníkům. Náplní práce personálního útvaru je zajišťovat personální činnosti a komunikaci s institucemi mimo oblast podniku. Podle Armstronga základním cílem personálního útvaru je „zabezpečit, aby management organizace jednal efektivně ve všem, co se týká zaměstnání a rozvoje lidí a vztahů existujících mezi managementem a pracovníky. Další klíčovou úlohou personálního útvaru je hrát hlavní roli při vytváření prostředí podmínek, které umožňují lidem, aby co nejlépe využívali své schopnosti a svůj potenciál jak

⁹⁶ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. 4. vyd. Praha : Management Press, 2009. s. 281. ISBN 978-80-7261-168-3.

⁹⁷ Tamtéž, s. 281.

ku prospěchu organizace, tak ke svému vlastnímu užitku.“⁹⁸ Kociánová konstatuje, že „odpovědnost za personální řízení v organizaci nesou vrcholové vedení, linioví vedoucí a personální útvar-personalisté. Vrcholové vedení organizace odpovídá za personální strategii a stanovení zásad personální politiky. Odpovědnost za vedení lidí, za realizaci personální práce v každodenním kontaktu s podřízenými spočívá především na liniových vedoucích.“⁹⁹

⁹⁸ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Vyd. 9. Praha : Grada Publishing, 2002. s. 85. ISBN 80-247-0469-2.

⁹⁹ KOCIÁNOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. s.17. ISBN 978-80-247-2497-3.

4. TRENDY V OBLASTI PODNIKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

4.1 Východiska a trendy rozvoje konceptu vzdělávání v rámci EU

Nelze pominout, že vliv EU na rozvoj učení se a vzdělávání dospělých je nezanedbatelný a nelze ho nikterak podceňovat. Vývoj této oblasti je propojen s různými procesy, ale má souvislost i s politickým rozhodováním. Tureckiová a kol. uvádějí, že „předností záměrů a aktivit EU je zdůraznění role vzdělávání a učení se dospělých pro rozvoj společnosti, spojené s uvolněním zdrojů“¹⁰⁰ Po Evropském roce celoživotního učení (1996), nabyla myšlenka učení dospělých spolu s celoživotním učením (na úrovni evropské politiky i národních vzdělávacích politik) na významu. Celoživotní učení se stalo základem politické debaty celé Evropské unie po přijetí *Lisabonské strategie* v roce 2000 (celoživotní učení a učení dospělých bylo uznáno jako klíčový prvek). Tureckiová a kol dále uvádí, že „reformy související s *učením dospělých* se totiž před přijetím *Lisabonské strategie* v politických dokumentech *Evropského společenství* téměř nezmiňovaly.

Vzdělávání obecně bylo jako oblast v kompetenci EU uvedeno v *Maastrichtské smlouvě* z roku 1992 (Smlouva o Evropské unii).¹⁰¹ V Essenu v roce 1994, byla během zasedání Evropské rady pro zaměstnanost zdůrazněna potřeba investic do vzdělávání pro potřeby pracovního trhu. V úvodní části Amsterodamské smlouvy z roku 1997 (v platnost vstoupila v roce 1999), byla vyjádřena podpora rozvoje co nejvyšší úrovně vzdělanosti národů, pomocí širokého přístupu ke vzdělávání a jeho doplňování. Memorandum Evropské

¹⁰⁰ TURECKIOVÁ, M. et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností Praha, 2010. s. 9. ISBN 978-80-87306-06-2.

¹⁰¹ TURECKIOVÁ, M. et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností Praha, 2010. s. 20. ISBN 978-80-87306-06-2.

komise o celoživotním učení v roce 2001, podněcuje nový přístup k učení. Sdělení komise (z roku 2001) s názvem *Učiníme myšlenku celoživotního učení v Evropě realitou* argumentuje, že tradiční systémy vzdělávání musejí být přeměněny, z důvodu otevřenosti a flexibility. V témže roce byl zahájen společný pracovní program *Vzdělávání a odborná příprava*. V roce 2002, byly členské státy vybídnuty *Usnesením rady o celoživotním učení*, aby se s využitím svých pravomocí pokusily o přijetí *opatření a akcí* v sektoru *celoživotního učení*. V roce 2005 (po revizi Lisabonské strategie), byly Radou přijaty nové hlavní směry, které obsahovaly směr 23 (*Zvýšit a zkvalitnit investice do lidského kapitálu*) a směr 24 (*Přizpůsobit systémy vzdělávání a odborné přípravy novým požadavkům na kompetence*). V roce 2006 byly určeny a definovány kompetence přijetím *Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*. V rámci EU se účast dospělých na *celoživotním učení* výrazně liší a v mnoha státech je situace neuspokojivá. Na základě těchto skutečností přijala *Evropská komise* dvě sdělení týkající se učení dospělých s názvy *Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě* (2006) a *K učení je vždy vhodná doba* (2007). V roce 2009 byl ministery EU schválen dokument *Závěry rady k posílení partnerství mezi vzdělávacími institucemi a zejména zaměstnavateli*, velmi důležitým dokumentem pro EU který byl přijat s názvem *Strategický rámec pro evropskou spolupráci ve vzdělávání a výcviku*. Rok 2009 byl i rokem přijetí dvou dokumentů přijatých Radou ministrů s názvy *Doporučení k evropskému systému kreditů pro odborné vzdělávání* a *Doporučení k evropskému rámci zajištění kvality v odborném vzdělávání*.¹⁰²

Podle Vyhnálkové „*Evropská unie*, resp. Její předchůdci zařadili péči o vzdělávání svých občanů do společného zájmu již od počátku integrace a zakotvili ji do jednotlivých dokumentů a smluv. Od konkrétních problémů odborného vzdělávání v určitých profesích se pozornost přenesla k celkové podpoře celoživotního vzdělávání jakožto důležitého nástroje sociálního a

¹⁰² TURECKIOVÁ, M. et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností Praha, 2010.. ISBN 978-80-87306-06-2.

ekonomického vývoje Evropy.¹⁰³ Veteška, Vacínová a kol. uvádějí, že „Evropa stojí před jasnou, ale nelehkou volbou. Buď se vydá na obtížnou cestu oživení hospodářství a bude čelit permanentním změnám a dlouhodobým výzvám (globalizaci, tlaku na využívání omezených zdrojů, zdrojů, stárnutí obyvatelstva) a vyrovná ztráty souvisejí s nedávno proběhlou hospodářskou krizí, znovu dosáhne konkurenceschopnosti, nastartuje produktivitu a zajistí prosperitu, nebo bude pokračovat v značně nekoordinovaném a pomalém vedení reformem.“¹⁰⁴

4.2 Strategické dokumenty EU a politika dalšího vzdělávání dospělých

Změny způsobené globalizací a přechodem k znalostní ekonomice se staly podmětem k přijetí klíčového dokumentu pro ekonomický a sociální rozvoj Unie. Jedná se o již zmiňovaný dokument tzv. Lisabonskou strategii (přijata Radou Evropy v březnu 2000). Tureckiová a kol uvádějí, že „Unie má za cíl stát se nejvíce konkurenceschopnou, dynamickou a na znalostech založenou ekonomikou na světě, schopnou udržitelného ekonomického růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální kohezí.“¹⁰⁵ K dosažení tohoto cíle se EU zaměřila na splnění tří úkolů: Připravit přechod společnosti a ekonomice založené na znalostech, na základě lepších politik, v informační společnosti se jedná o výzkum a technologický rozvoj pomocí urychlení procesu strukturálních reform směřujících ke konkurenceschopnosti, inovacím a dokončení vnitřního trhu.

¹⁰³ VYHNÁLKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. s. 31. ISBN 978-80-86723-46-4.

¹⁰⁴ VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 64. ISBN 978-80-7452-012-9.

¹⁰⁵ TURECKIOVÁ, M. et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností Praha, 2010. s. 39. ISBN 978-80-87306-06-2.

Dalším úkolem je modernizace evropského sociálního modelu, investice do lidí a boj proti vylučování ze společnosti. Udržení zdravé ekonomické perspektivy a příznivého výhledu, jedná se o růst, a to použitím vhodné kombinace makroekonomických nástrojů. Veteška uvádí, že „první průběžná hodnotící zpráva o plnění cílů Lisabonské strategie konstatovala, že v oblasti vzdělávání a odborné přípravy je třeba urychlit tempo reform, že je nutné investovat více a efektivněji do lidského kapitálu, který podmiňuje růst, produktivitu a integraci společnosti.“¹⁰⁶

V roce 2005 byla Evropskou komisí navržena revize, úkoly byly směřovány k dosažení vyššího a trvalého růstu a vytvářet více pracovních míst. Tureckiová a kol. uvádějí, že „pro vlastní vytváření více a lepších pracovních míst je potřeba odstraňovat překážky pohybu pracovních sil, aby byly všem občanům EU k dispozici pracovní příležitosti plynoucí z celoevropského trhu práce.“¹⁰⁷ V roce 2006 byl Evropskou komisí schválen návrh pro *evropský rámec kvalifikací* jako podporu a geografické a profesní mobility. Tureckiová a kol. konstatují, že „cílem je umožnit *transparentnost* a uznání *kvalifikací* a *kompetencí* a v konečném důsledku zlepšit alokaci lidských zdrojů a sjednocený evropský trh práce.“¹⁰⁸ Dalšími strategickými dokumenty Evropské unie, které je důležité zmínit jsou : *Evropská strategie zaměstnanosti* (1997), *Zaměstnatelnost, Rozvoj podnikání, Podpora adaptability podniků a jejich zaměstnanců, posílení koncepcí rovných příležitostí*. Koncepčními a programovými dokumenty z oblasti celoživotního vzdělávání, které představují jednu ze systémových opor, které zajišťují prosazování dílčích politik jsou: *Bílá kniha o vzdělávání a odborném výcviku – Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti* (1995), *Memorandum o celoživotním učení* (2000), tento dokument vyústil v roce 2001 ve zpracování dokumentu *Učínme realitou*

¹⁰⁶ VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s.45. ISBN 978-80-86723-98-3.

¹⁰⁷ TURECKIOVÁ, M. et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností Praha, 2010.s. 41. ISBN 978-80-87306-06-2.

¹⁰⁸ TURECKIOVÁ, M. et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností Praha, 2010.s. 41. ISBN 978-80-87306-06-2.

Evropu celoživotního vzdělávání. ¹⁰⁹ Podle Vetešky „vzdělávání, odborná příprava a politika zaměstnanosti v jednotlivých členských státech se musí (jak deklarují evropské dokumenty) soustředit na zvyšování kvalifikace a její přizpůsobení se trhu, poskytování lepších možností vzdělávání na všech úrovních, aby byl zabezpečen rozvoj pracovních sil, které jsou vysoce kvalifikovány a odpovídají potřebám ekonomiky. Obdobně, podniky mají velký zájem na investicích do lidského kapitálu a zlepšování své politiky v oblasti řízení lidských zdrojů.“¹¹⁰

4.2. 1 Vzdělávací programy EU

První spolupráce evropských vzdělávacích institucí se začala rozvíjet v druhé polovině 70. let, jednalo se zejména o odborné a vysokoškolské vzdělávání, jsou realizovány první pilotní projekty mezinárodní spolupráce a výměn odborníků, které se mohou uskutečňovat prostřednictvím společných fondů. První specializované programy podporovaly vzdělávací projekty v prioritních oblastech. Vznikly v polovině 80. letech a jsou velmi podobné těm dnešním. Probíhá podpora spolupráce mezi školami srovnatelného typu, spolupráce mezi jinými vzdělávacími institucemi, spolupráce mezi odbornými školami a vzájemná spolupráce mezi institucemi zasahujícími do odborné přípravy . První programy byly vyhlášeny na pětiletí 1986 – 1990. V průběhu let se vzdělávací programy stále proměňovaly, docházelo k neustálému zjednodušování . Současný program se vztahuje k létům 2007-2013 (bylo ustáleno sedmileté období platnosti programu). Z let 2000-2006 jsou známy programy jako *Sokrates* a *Leonardo da Vinci*. Podle Vyhnálkové máme v současné době pouze jeden „zastřešující program – *Program celoživotního*

¹⁰⁹ TURECKIOVÁ, M. et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností Praha, 2010. s. 44. ISBN 978-80-87306-06-2.

¹¹⁰ VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s.55. ISBN 978-80-86723-98-3.

učení (Lifelong learning programme – LLP2007-13), který spravuje Národní agentura evropských programů (NAEP), jež podléhá ministerstvu školství. Vedle toho existují i další specializované komunitární programy jako např. Erasmus, Mundus či Tempus, které se vztahují k vysokoškolské spolupráci.¹¹¹ V současnosti jsou realizovány vzdělávací programy podporující širokou mezinárodní spolupráci vzdělávacích institucí. Program celoživotního vzdělávání je rozdělen do podprogramů, které jsou sestaveny podle dvou přístupů. Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci a Grundtvig, podporují rozvoj vzdělávání na jednotlivých úrovních vzdělávací soustavy a druhé financují průřezová témata jako jazykové vzdělávání, využití ICT ve výuce, vzdělávací politika (průřezový program – 4 klíčové aktivity).

Projekty mají jedno až dvoukolové výběrové řízení. Některé aktivity jsou schvalovány na národní úrovni, a o některé se žádá přímo v centrální kanceláři v Bruselu. Aktivity podporované v rámci vzdělávacích programů lze rozčlenit do dvou skupin. Podle Vyhnálkové „umožňují tzv. mobilitu studentů a učitelů, tedy jejich studijní cesty a stáže. Druhou možností jsou potom projekty vzájemné spolupráce škol či jiných vzdělávacích institucí (a v Leonardu ještě spojení s podniky a dalšími sociálními partnery), jejichž cílem může být například sdílení zkušeností a hledání společných problémů nebo třeba vytvoření společného studijního programu učebních pomůcek či textů.“¹¹²

¹¹¹ VYHNÁLKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. s. 40. ISBN 978-80-86723-46-4.

¹¹² Tamtéž, s. 42.

4.3 Význam kompetenčního přístupu ve vzdělávání

„Přístup ke vzdělávání založený na *osvojování a rozvoji kompetencí* (dále jen CBA) se začal rozvíjet počátkem 70. let 20. století v Severní Americe, nejprve v USA a brzy na to také v Kanadě, kde byl v polovině 70. let 20. století vyvinut první model vytváření kurikula tzv. DACUM model (Developing a Curriculum), který je stále využíván při tvorbě vzdělávacích programů zejména v dalším profesním, respektive podnikovém vzdělávání a postupně se stává dominantním přístupem (a to nejen ke vzdělávání dospělých) i mimo uvedenou geografickou oblast.“¹¹³ CBA je ve vzdělávání dospělých rozvíjena přirozeně a dlouhodobě a je velmi podobný přístupu, který je označován jako partnerský nebo andragogický.

V CBA se odlišují od tradičního (zaměřeného na obsah) přístupu požadavky na cíle, obsah, strukturu, formy i používané metody. Podle Tureckiové „v souvislosti s probíhající reformou vzdělávacích systémů v zemích EU je ovšem požadavek na změnu v přístupu ke vzdělávání a učení a také v rolích účastníků edukačních procesů platný obecněji.“¹¹⁴ CBA by měl být uplatňován téměř ve všech fázích *celoživotního učení*. Podle Vetešky a Tureckiové „cílem vzdělávání podle kompetencí (competency-based education) je, aby učící se jedinec byl schopen efektivně zvládat situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit, a aby se postupně stával autonomnější při dosahování různých osobních i společenských cílů.“¹¹⁵

Všechny typy učení podle kompetencí napomáhají osobnímu rozvoji, umožňují lepší uplatnění na trhu práce a v neposlední řadě napomáhá

¹¹³ VETEŠKA, J. *Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých*. Andragogická revue, č. 1, 2009, s. 15. ISSN 1804-698.

¹¹⁴ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj lidského potenciálu založený na získávání a rozvíjení kompetencí*. Andragogická revue, č. 1, 2010, s. 41. ISSN 1804-1698.

¹¹⁵ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1 vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008 .s. 33. ISBN 978-80-86723-54-9.

k pozitivnímu vnímání společnosti jako celku. Podle Vetešky „všeobecné vzdělávání a odborná příprava jsou středem snah o rozvoj vědění (kompetencí či znalostí v širokém smyslu slova), formálních kvalifikací a určujícím faktorem inovačního potenciálu každé vyspělé společnosti. V kontextu současných dynamických a globálních změn mají proto zásadní význam. Formování kvalifikace souvisí s kompetencí profesní a kompetencemi klíčovými.“¹¹⁶

4.4 Profesní a manažerské kompetence

Pro pojem „*manažerské kompetence*“ je možné použít více definic. *Manažerské kompetence* jsou tvořeny ze *způsobilosti manažera* (funkční způsobilost) a zároveň musí být respektováno proměnlivé a vyvíjející se podmínky vnitřního a vnějšího ekonomicko-sociálního prostředí. Veteška uvádí, že „kompetencí manažera se rozumí jeho schopnost vykonávat úspěšně nějakou funkci nebo soubor funkcí.“¹¹⁷ Manažerskou kompetencí se také rozumí schopnost jedince, který se chová tak, aby jeho chování korespondovalo s požadavky na práci v určitém prostředí podniku tak, aby bylo dosaženo požadovaných výsledků. Kompetence manažera jsou ovlivňovány provozním a personálním zajištěním (vliv vnitřních specifických podmínek). Velmi důležitá je také manažerská odborná a morální způsobilost. Jedná se o tzv. „*manažerskou etiku*“. Hovoříme o orientaci manažerů na projevy etického chování. Veteška uvádí, že Dytrt rozeznává tři subsystemy manažerské etiky, kterými jsou morálka, erudice aplikace. Důslednou aplikací etiky v managementu, v organizaci vzniká stabilita a úspěšnost. Dále Veteška upozorňuje na identifikaci a definici druhů kompetence podle Baye, jde o

¹¹⁶ VETEŠKA. J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s.112. ISBN 978-80-86723-98-3.

¹¹⁷ VETEŠKA. J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s.132. ISBN 978-80-86723-98-3.

kompetence, které potřebují vedoucí týmu a manažeři. Jsou to: Strategicko organizační kompetence (kompletní chápání souvislosti kompetence), Metodické kompetence (pomocí metod řídit týmové procesy) a Sociální kompetence (schopnost vytvářet a udržovat formy jednání v mezilidských vztazích).¹¹⁸

Kompetence se musí neustále měnit. To znamená, že jedinec musí neustále rozvíjet svůj potenciál s ohledem na jeho osobní i profesní požadavky. Podle Zuzáka se „globalizací neustále zvyšuje komplexnost, která se projevuje ve stálém rostoucím projevu jevů, systémů a subsystémů v celém globálním prostoru, v jejichž častém protikladném jednání a projevu. Z toho vyvstává potřeba a nutnost souhrnného rozhodování a jednání spojená s volbou kompromisů. Aby *manažeři* zvládli komplexnost, musí být analytici a strategy a zároveň musí být schopni komplexnost redukovat při současném vidění souvislostí mezi rozdílnými jevy, respektování řady faktorů a vlivů. K tomu potřebují *zkušenosti, schopnosti a znalosti* pracovních technik a metod řízení a zároveň *znalosti* jejich nedostatků a omezení.“¹¹⁹

Veteška uvádí, že „vývoj manažerských směřuje v poslední době k tzv. univerzální (globální) škále. Mezi významné kompetence patří například dovednost pracovat s informacemi, uplatňování principů time managementu, projektové řízení, aplikace knowledge managementu, leadership, schopnost analyzovat rizika, odborné znalosti konkrétního oboru a pochopitelně dobře zvládnutý minimálně jeden cizí jazyk (vhodná i certifikovaná zkouška).“¹²⁰

¹¹⁸ VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 132-134. ISBN 978-80-86723-98-3.

¹¹⁹ ZUZÁK, R. *Strategické řízení podniku*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. s. 37. ISBN 978-80-247-4008-9.

¹²⁰ VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 134. ISBN 978-80-86723-98-3.

4.5 E-learning

E-learning byl často vnímán jako nový směr vzdělávání a byl spojován s významnou rolí v rámci firemního vzdělávání. Předpokládalo se, že s využitím této formy vzdělávání výrazně klesnou náklady na vzdělávání. E-learning však nesplnil očekávání. Účastníci vzdělávání preferovali raději osobní setkání. Mužík uvádí, že „různé podoby e-learningu se stávají předmětem zkoumání a experimentování a zajímají všechny partnery výukového procesu, tj. lektory, manažery, vzdělávání a účastníky. Je velmi obtížné podat nějakou ucelenou analýzu vnitřní struktury e-learningových procesů. Jednotlivá technická a technologická řešení se mění, vyvíjí, jedna technická novinka nahrazuje novou.“¹²¹

V žádném případě nesmí být e-learning ztotožňován s distribucí výukových elektronických materiálů za pomoci počítačové sítě. Podle Vetešky je E-learning „vždy řízen – proces učení je ovlivňován různými prostředky, tak jak to známe u klasické distanční formy studia. Pouhá distribuce elektronických materiálů se zpravidla označuje jako eReading, tedy elektronické materiály určené ke čtení. I tato podoba využití elektronických sítí pro podporu šíření informací mezi vytipovanými skupinami pracovníků má svůj vzdělávací potenciál.“¹²²

E-learning se stává součástí vnitropodnikové komunikace. Mužík zastává názor, že „z hlediska lektorů podnikového vzdělávání poskytuje prostor pro tvorbu elektronických kurzů. V nichž je realizováno tzv. multimediální efekt vzdělávání, kdy dochází k synergickému spojení simulací, audio, video a animačních prvků vyučování. e-learning dává i novou kvalitu hodnocení

¹²¹ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer, ČR, 2010. s. 190-191. ISBN 978-80-7357-581-6.

¹²² VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. s. 175. ISBN 978-80-86723-98-3.

výsledků vzdělávání.¹²³ K podobě e-learningových kurzů poznamenává Hroník „ *e-learningové kurzy* můžeme mít v podobě jednotlivých, samostatných kurzů nebo kurzů zakomponovaných do dalších vzdělávacích a rozvojových aktivit. Samostatné kurzy umožňují naplnit *bezbariérový přístup ke vzdělávání*.“¹²⁴ Vlastnostmi, kterými disponuje e- learningová výuka jsou dynamičnost, individuálnost, je spolupracující, poskytuje současný obsah a je provozován v reálném čase. Veteška a kol. uvádějí, že „u pracovně aktivních a vytížených jedinců je *kombinované* nebo *distanční vzdělávání* často jedinou reálnou cestou, jak zvýšení *kvalifikace* dosáhnout a vyhovět tak stále se zvyšujícím požadavkům trhu práce. Vysoká motivace (vnější a často i vnitřní) a osobnostní zralost uchazečů o studium umožňují využívání *vyššího podílu samostatného studia* podporovaného *informačními a komunikačními* technologiemi (ICT). Jejich technická úroveň a v současnosti již i ekonomická dostupnost k tomu vytvářejí vhodné podmínky. Proto je zřejmé, že se tyto přístupy uplatňují nejrychleji právě v oblasti *celoživotního vzdělávání*.“¹²⁵

4.5.1 Pojem E-learning

Výraz E-learning zaznamenáváme již koncem minulého století, převážně v oblasti firemního vzdělávání a vysokého školství. Informační a komunikační technologie výrazně napomáhají v řízení či administrativě vzdělávacích institucí nebo v různých formách komunikace, která probíhá mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu. Nástup informačních a komunikačních technologií do vzdělávání představoval slibnou budoucnost pro využití těchto moderních nástrojů vzdělávání ve vyučování a učení. Zlámalová poznamenává, že Národní centrum distančního vzdělávání používá v současné době definici

¹²³ MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2005. s. 151. ISBN 80-7238-220-9.

¹²⁴ HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. s. 195. ISBN 978-80-247-1457-8.

¹²⁵ VETEŠKA, J. et. al. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : EDUCA Service ve spolupráci s Univerzitou J. A. Komenského Praha, 2009. s. 231-232. ISBN 978-80-87306-04-8.

pojmu e-learning, kde je konstatováno, že „E-learning je aktuálním technologickým prvkem pro distanční vzdělávání i pro využití v rámci prezenčního vzdělávání. Představuje multimediální a didaktickou podporu vzdělávacího procesu, využívající informační a komunikační technologie pro dosažení vyšší kvality a efektivitu vzdělávání.“¹²⁶ E-learning můžeme považovat i za jednu z didaktických sebevzdělávacích metod. Prostřednictvím této metody je vytvářeno nové koordinované prostředí pro výuku dospělých účastníků. Mužík uvádí, že „v jistém smyslu si e-learning lze charakterizovat jako kombinaci výukové a výcvikové činnosti ve firmě a moderních informačních a komunikačních technologií.“¹²⁷ V odborné literatuře autoři definují pojem E-learning značně nejednotně, někteří odborníci charakterizují e-learning jako elektronické učení a vzdělávání nebo jako vzdělávání poskytováno elektronicky s využitím počítače a softwaru. Základem je užívání počítače, sítě, interaktivního a vizuálního prostředí. Kopecký uvádí, že „E-learning chápeme jako multimediální podporu vzdělávacího procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií, které je zpravidla realizováno prostřednictvím počítačových sítí. Jeho základním úkolem je v čase i prostoru svobodný a neomezený přístup ke vzdělávání.“¹²⁸ Zounek chápe e-learning jako „neoddělitelnou problematiku, v níž jde o procesy vyučování a učení podporované či umožňované informačními a komunikačními technologiemi.“¹²⁹ Propojením tradičních přístupů a e-learningu může vzniknout zajímavý, poutavý, zároveň individuální a interaktivní proces vzdělávání vhodný pro každého jedince.

¹²⁶ ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a e-Learning*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Ámose Komenského Praha, 2008. s. 129. ISBN 978-80-86723-56-3.

¹²⁷ MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2005. s. 151. ISBN 80-7238-220-9.

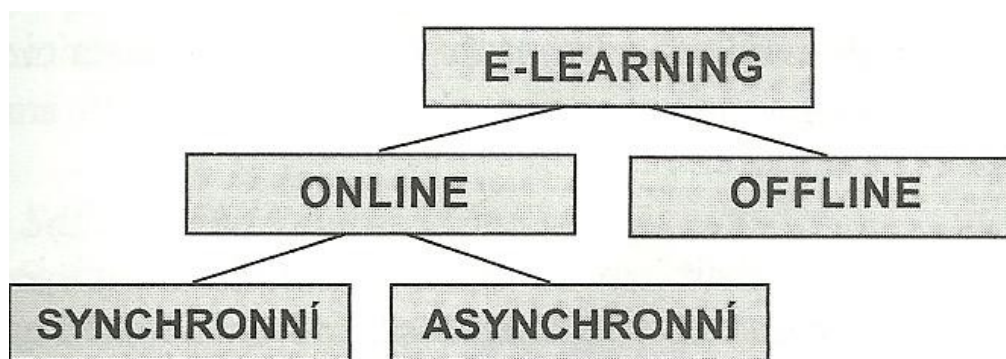
¹²⁸ KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2006. s. 7. ISBN 80-85783-50-9.

¹²⁹ ZOUNEK, J. *E-learning-jedna z podob učení v moderní společnosti*. 1. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, 2009. s. ISBN 978-80-210-5123-2.

4.5.2 Základní varianty E-learningu

Základní formy e-learningu mají společné to, že nabízejí vzdělávací obsah v elektronické podobě. Zpravidla je e-learning dělen na *online e-learning* a *offline e-learning*.

Obrázek 8: Základní formy e-learningu:



Zdroj: KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc : Hanex, 2006, s. 9.

On-line elektronické vzdělávání potřebuje pro svou funkčnost počítačovou síť i když sdílet informace můžeme i za pomoci jiné sítě např. mobilní. Využívat můžeme *lokální počítačovou síť (intranet)* nebo *globální počítačovou síť (internet)*. Internet či intranet umožňuje studentům přístup ke vzdělávacím obsahům – digitálním skriptům, fotogaleriím, distančním textům, archivu animací, knihovně elektronických vzdělávacích objektů. *On-line e-learning* existuje ve dvou základních podobách – *synchrónní komunikace* a *asynchrónní komunikace*. Synchrónní podoba *on-line e-learningu* funguje za předpokladu, že dochází k nepřetržitému připojení k síti a zároveň je zprostředkováváno propojení studujících s tutorem a se studujícími kolegy v daném okamžiku. Zlámalová uvádí, že „z tohoto úhlu pohledu je zřejmé, že on-line studium do jisté míry neumožňuje využití jedné z nejdůležitějších kvalit distančního studia, totiž nezávislosti v čase. Naopak je velkou výhodou, že přes velkou prostorovou vzdálenost mohou spolu účastníci edukačního

procesu volně komunikovat pomocí chatu, virtuálního telefonu, videokonferenčního servisu nebo nejnověji např. softwarem whiteboard, messengerem ICQ apod.¹³⁰

Asynchronní verzi offline e-learningu se rozumí, komunikace probíhající mezi studenty a tutorem bez trvalého připojení k síti. Studující a tutor (učitel) komunikují prostřednictvím standardní elektronické pošty, diskusních fór apod. Materiály ke studiu získávají vzdělávání pomocí paměťových nosičů (CD-ROM, DVD-ROM). Dle Kopeckého „tento způsob vzdělávání je i v současnosti velmi často využíván zejména pro domácí přípravu žáků či studentů, kteří pracují s výukovými programy. *E-learning* využívající *výukových programů* se reálně využívá zejména na základních a středních školách, kde dochází ke spojování *prezenčního vzdělávání* a *e-learningové multimediální podpory*.“¹³¹ Zcela jednoduše lze říci, že *on-line e-learning* je *proces vzdělávání*, který k dosažení *efektivity distančního studia* využívá *informačních a komunikačních technologií*.

4.5.3 Výhody a nevýhody E-learningu

Každá metoda vzdělávání má své výhody i nevýhody. Důležité je, z jakého úhlu pohledu na tuto formu vzdělávání pohlédneme. Jinak bude pohlížet na výhody a nevýhody e-learningu vzdělavatel a jinak bude reagovat vzdělávaný. Z pohledu studenta je výhodou e-learningové výuky především *vyšší efektivita výuky* (flexibilita, využití multimediálních prvků při výuce napomáhající lepšímu zapamatování), *neomezený přístup k informacím* (studovat lze odkudkoli a kdykoli, když studující chce a může studovat), *individuální přístup k uživateli* (vytvoření profilu uživatele odpovídající jeho potřebám a zájmům včetně životního i studijního stylu). Výhodou, která je vhodná z pohledu

¹³⁰ ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 130. ISBN 978-80-86723-56-3.

¹³¹ KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2006. s. 13. ISBN 80-85783-50-9.

společnosti jako celku, pro vzdělávací instituci tak pro studenta jsou meší náklady na vzdělávání (menší náklady na dopravu, ubytování, stravování studentů, jsou omezeny určité náklady na distribuci a tisk materiálů). Podle Zlámalové je „nutno zdůraznit, že vstupní náklady na vytvoření eLearningového studijního kurzu či programu nejsou malé. Proto se většina vzdělavatelů snaží využít k tomuto účelu různé garantové prostředky, domácí i zahraniční. „¹³²

V posledních letech jsou využívány prostředky z Evropského sociálního fondu, kde se nachází větší množství programů, které podporují aktivity celoživotního vzdělávání. Další velkou výhodou e-learningu pro studujícího i vzdělaného je *snadná aktualizace použitých metod a vzdělávacích obsahů*. Mužík uvádí, že „lektor (tutor) může v průběhu e-kurzu dodávat odkazy na další materiály, články, instituce související s tématy výuky. Do činnosti on-line třídy je možné zapojit například odborníky z praxe. „Sítové technologie umožňují neustálou synchronizaci dostupných zdrojů a prezentaci nejaktuálnějších materiálů. Změny v obsahu e-kurzů lze provádět díky propojitelnosti a pravidelné aktualizaci serverů ihned, z jednoho místa a velmi snadno.“¹³³ Z pohledu studujícího je bezesporu výhodou e-learningové výuky také možnost většího *množství testování znalostí* a také *vyšší míra interaktivity*. Velkou výhodou jak pro vzdělavatele i vzdělaného je *zvyšování znalostí a dovedností z oblasti ICT*. Aplikace a využití e-learningu ve vzdělávání dospělých je spojena s určitými nevýhodami, kterými mohou být *závislost na technologiích* (drahý software i hardware, musí být zajištěn trvalý přístup), nereálná očekávání, věk a postoje, nevhodnost e-learningu pro určité typy kurzů, Mužík k výše uvedenému uvádí, že „e-learningové produkty jsou vhodné pro šíření cílených informací, osvojení dovedností. Méně vhodné či vůbec nevhodné jsou pro kurzy založené na osvojování žádoucích způsobů jednání a chování. Tam je nutný vizuální kontakt a spolupráce s ostatními

¹³² ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 131. ISBN 978-80-86723-56-3.

¹³³ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer, 2010. s. 194. ISBN 978-80-7357-581-6.

účastníky. Pro účastníky, kteří své učení zakládají na naslouchání a pohybových aktivitách, není také e-learning příliš vhodný, resp. efektivní.“¹³⁴

Další nevýhodou je špatné řešení interaktivity, vysoké počáteční náklady vzdělavatele či špatná architektura kurzu. Podle Zlámalové „rozvoj informačních a komunikačních technologií (ICT) umožnil významný posun v oblasti vzdělávání především tím, že celosvětová síť Internet umožňuje prakticky neomezený přístup ke zdrojům informací a tedy i k vzdělávacím zdrojům. Dalším kokem je pak využití ohromného potenciálu těchto technologií pro podporu a rozvoj vlastního vzdělávacího procesu – distribuci didakticky zpracovaného vzdělávacího obsahu, aktivizaci studujících, rozvoj flexibilních metod hodnocení, rychlou aktualizaci obsahu vzdělávání a další.“¹³⁵

4.6...Blended learning

Součástí postmoderní společnosti se staly změny, které jsou součástí vývoje a je pro ně přirozené, že se odehrávají ve všech oblastech. Tempo a množství změn se neustále zvyšuje, nejenom v oblasti technologií, nových výrobků a služeb, ale i změny v postojích a chování lidí. Celá společnost je těmito změnami výrazně ovlivněna, dochází ke změnám edukačních procesů a nepřímou tak tyto změny zasahují i do učení v organizacích, ale i dalších typů vzdělávání Tureckiová a Veteška uvádějí, že „nástup *blended learningu* nejen v rozvoji *lidských zdrojů*, ale v něm především, je spjat zejména s překonáváním určitého zklamání z *e-learningu* a pravděpodobně i samotnou krizí *e-learningu*, která se pro Evropu datuje kolem roku 2000.“¹³⁶ E-learning měl zlepšit efektivnost výuky formálního i neformálního vzdělávání. Tato

¹³⁴ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer, 2010. s. 195. ISBN 978-80-7357-581-6.

¹³⁵ ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. s. 134. ISBN 978-80-86723-56-3.

¹³⁶ TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Rozlet, 2011. s. 28. ISBN 978-80-904824-3-2.

očekávání však e-learning nesplnil. Blended learning má při správné implementaci velkou šanci přinést do oblastí vzdělávání kvantitativní i kvalitativní změny. Velké výhody blended learningu jsou prezentovány v rámci profesního vzdělávání. Podle Vetešky, Vacínové a kol. „vzhledem k socioekonomickým a demografickým charakteristikám evropského regionu a v jeho rámci se sjednocujícího edukačního prostředí, pro něž je typická snaha o prosazení konceptu *celoživotního učení* (a srovnatelnost výsledků učení získaných v jednotlivých etapách formálního vzdělávacího systému a uznávání výsledků neformálního vzdělávání) je rovněž nezbytné zabývat se takovými didaktickými přístupy a postupy, které přinejmenším vytvoří podmínky pro optimalizaci *rozvoje potenciálu dospělých jedinců*.“¹³⁷ Blended learning se stává prostředkem rozvoje efektivity podnikového (firemního) vzdělávání.

Blended learning (smíšené vzdělávání) je pojem, který bývá používán pro označení e-learningu a prezenčních forem výuky. Jedná se o propojení typických (prezenčních) forem studia a nejrůznějších forem elektronických a mobilních komunikačních zařízení (e-learning). Tureckiová a Veteška definují pojem blended learning jako „integrovanou kombinaci tradičního učení s webovými online aplikacemi využívanými ve výuce, synchronní a asynchronní výukou v e-learningu: kombinace různých didaktických přístupů, včetně e-technologií ve výuce.“¹³⁸ Pojem blended learning by neměl být nesprávně zaměňován s e-learningem, popřípadě s jednoduchou kombinací prezenční a distanční formy vzdělávání dospělých. Podle Kopeckého „blended learning lze však také chápat jako reálnou *kombinovanou výuku- tedy kombinaci prezenční a distanční formy*. V rámci kombinované výuky lze totiž jednoduše mísit internetovou výuku, prezenční výuku a výuku podporovanou offline multimédií (například multimediální encyklopedie, výukové programy). Veteška, Vacínová a kol. uvádějí, že „někteří autoři při definování uvedeného termínu příhodně uvádějí, že se jedná o „*starého přítele v novém hávu*“. Kromě

¹³⁷ VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. et al. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 151. ISBN 978-80-7452-012-9.

¹³⁸ TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Rozlet, 2011. s. 29. ISBN 978-80-904824-3-2.

využití informačních a komunikačních technologií se jedná o vhodné kombinace, které vedou k dosažení jednotlivých cílů vzdělávání.¹³⁹ Efektivní kombinací může být workshop a seminář ve spojení s telekonferencí, tradiční kurzy využívající propojení se sociálními sítěmi, semináře, které jsou doplněny připraveným (i živým) videotelevizním vysíláním. Tureckiová ve shodě s dalšími autory uvádí, že blended learning je „pokládán za *samostatnou formu vzdělávání a učení*, ve které je využívána co nejefektivnější kombinace *didaktických metod a technik*, a to včetně *e-learningu*. Ten je pak používán za nástroj blended learningu, který má potenciál zlepšovat efektivitu této organizační formy použitím moderních e-technologií“¹⁴⁰ Blended learning bývá také prezentován jako učení zaměřené na optimální dosažení učebních cílů, při kterém je využíváno vhodných technologií. Zvolené technologie by měly odpovídat učebním stylům učícího se jedince a tím u něho dosáhnout požadovaných dovedností ve správnou dobu.

Možnost učit se ve správný čas, což podle Zounka znamená „*nejenom typicky chápané učení kdykoliv, kdy se chce student učit*“¹⁴¹ Lze konstatovat, že blended learning vymezuje takovou formu vzdělávání, která umožňuje využití pestrých metod výuky spjatých dle Vetešky, Vacínové a kol, s „*ptezenční (faktickou či virtuální) formou výuky v kombinaci s synchronní či asynchronní, online či offline probíhající elektronickou a mobilní výukou (e-learningem či m-learningem)*“¹⁴² Jak již bylo zmíněno, do dnešního vzdělávacího procesu vstupují moderní informační a komunikační technologie. Při výuce bývají stále častěji používány multimediální a interaktivní didaktické pomůcky. Studie uvádějí, že v EU od roku 2000, v oblasti profesního vzdělávání vzrostlo využití blended learningu o 20%.

¹³⁹ VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. et al. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 153. ISBN 978-80-7452-012-9.

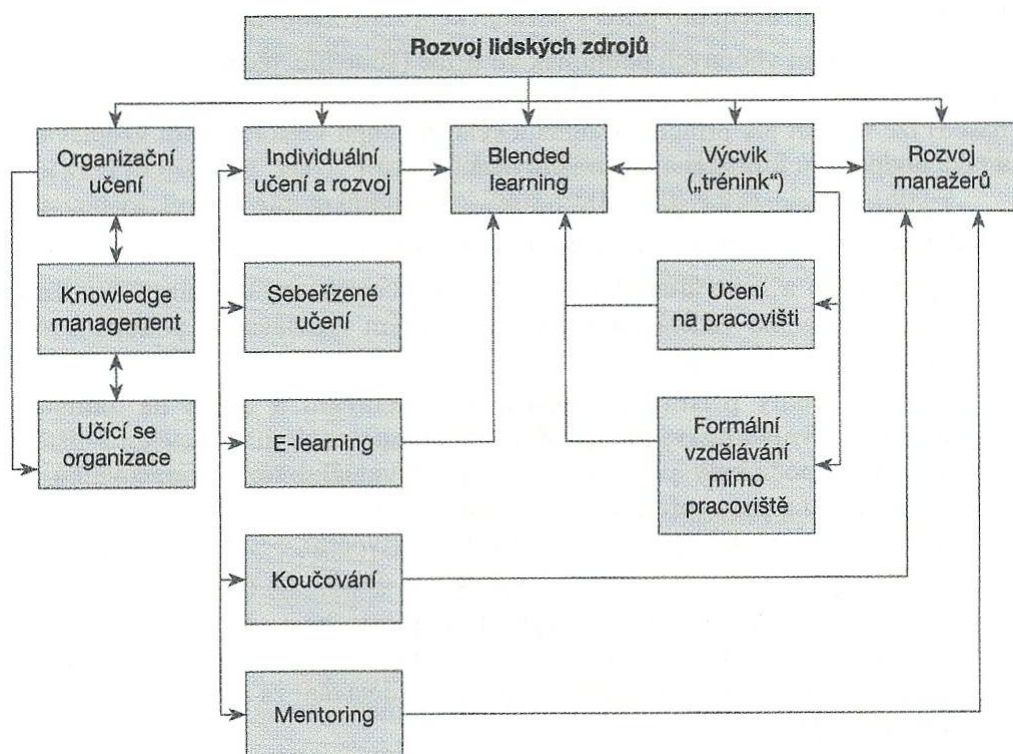
¹⁴⁰ TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. s. 91. ISBN 978-80-86723-80-8.

¹⁴¹ ZOUNEK, J. *E-learning-jedna z podob učení v moderní společnosti*. 1. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, 2009. s. 40. ISBN 978-80-210-5123-2.

¹⁴² VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. et al. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. s. 154. ISBN 978-80-7452-012-9.

Podle Vetešky „tato forma vzdělávání přispívá k optimalizaci rozvoje lidských zdrojů, vede k zajištění výkonosti, efektivity činností i výstupů a firmě umožňuje být konkurenceschopnou.“¹⁴³

Obrázek 9: Rozvoj lidských zdrojů:



Zdroj: Veteška, J – Vacínová, T a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, s. 163

¹⁴³ VETEŠKA, J. *Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých*. *Andragogická revue*, č.1, 2009, s. 22. ISSN 1804-698.

ZÁVĚR

Cílem této práce byla snaha popsat a analyzovat možnosti a trendy v oblasti podnikového vzdělávání v postmoderní společnosti a zároveň umožnit pohled na historický vývoj podnikového vzdělávání v českém prostředí. Další důležitá kapitola práce byla věnována specifikám rozvoje a vzdělávání zaměstnanců nejen v ČR ale i v EU.

V současné době patří vzdělání a odborná příprava k nejdůležitějším faktorům udržitelného rozvoje společnosti i člověka jako jednotlivce. Období výběru vhodného a efektivního vzdělání a rozvoje dospělých patří k nejdůležitějším aspektům a prioritám života lidí a závisí na ní do jisté míry i to, jak bude jedinec v budoucnu úspěšný či neúspěšný. Zaznamenáváme i stále rostoucí význam, potřebu rozvoje a vzdělávání v systému celoživotního učení, kde je důraz kladen na kontinuální vzdělávání jedinců. Vzdělávací systém by měl proto reagovat pružně na vnější i vnitřní změny hospodářského a společenského charakteru a přinášet nabídky a možnosti vzdělávání, které povedou k efektivnímu vzdělávání a rozvoji. Na rozvoj vzdělávání a učení má v současnosti nepopíratelný vliv také EU. Vývoj v této oblasti je napojen nejenom na politické rozhodování, ale i na jiné procesy, které žádné národní a nadnárodní instituce nikdy zcela ovlivňovat nemohou. Záměrem a aktivitami EU je zdůraznění role vzdělávání a učení se pro rozvoj společnosti.

Vzdělávání dospělých v posledních dvaceti letech získává na významu a proto se úspěšně rozvíjí i studijní obor zaměřený na vzdělávání dospělých ale rozvíjí se i dynamika potřeb zaměstnavatelů a samotných zaměstnanců na získávání formálních kvalifikací a následný rozvoj pracovních dovedností a schopností. Díky změnám na trhu práce lidé nezůstávají po celý život v jednom zaměstnání. Jsou nuceni několikrát za život změnit práci. Znalost a pochopení těchto změn umožňuje pochopení faktu, že učení a kvalifikace mohou podporovat individuální růst a rozvoj v průběhu celého života a nabízí jedinečnou možnost, jak obstát v globalizovaném světě, v konkurenci,

v procesu změn, ale také dojít k určitému osobnímu naplnění. Jak již bylo zmíněno v textu práce, dnešní společnost ovlivňuje zejména rozvoj moderních informačních a komunikačních technologií a dostupnost informací. Úspěšné podniky dneška jsou postaveny na znalostech a na schopnostech nalezení a aplikace originálních moderních postupů k dosažení konkurenční výhody. Vhodné využívání znalostí směřuje k vytváření znalostní sítě podniku. Znalostní organizace budoucnosti budou tvořeny navzájem propojenými znalostními týmy.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že globalizovaná společnost přináší nejen hospodářské a sociální problémy, ale i výzvy a motivační nástroje, které vedou k tak potřebným změnám. S tlakem moderní společnosti se v nějaké formě potýká každý z nás a proto je velmi důležité, abychom byly na tyto skutečnosti připraveni. Člověk, který chce být úspěšný musí využít především vlastní potenciál k nepřetržitému vzdělávání a profesnímu rozvoji. Ne náhodou je vzdělávání chápáno jako nejvýznamnější nástroj rozvoje jedince i společnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. 9. vyd. Praha : Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. vyd. 4. Praha : Management Press, 2009. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1.vyd. Praha : Alfa Nakladatelství, 2008. 200 s. ISBN 978-80-87197-12-7.

BARTÁK, J. *Skryté bohatství firmy*. 1. vyd. Praha : Alfa Publishing, 2006. 184 s. ISBN 80-86851-17-6.

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 212 s. ISBN: 9788024719047

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

LIVIAN, Y. F., PRAŽSKÁ, L. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : HZ Systém, 1997. 148 s. ISBN 80-86009-19-X.

KOCIÁNOVÁ, R. *Personální činnost a metody personální práce*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6 vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s.. ISBN 978-80-7367-6476.

PRŮCHA, J. et al. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Bláha, J., Mateiciuc, A., Kaňáková, Z., *Personalistika pro malé a střední firmy*, 1 vyd. Brno : CP Books, 2005. 284 s. ISBN 80-251-0374-9.

THOMSON, B. J. *Média a modernita. Sociální teorie médií*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 219 s. ISBN 80-246-0652-6.

ČAPKA, F. *Odbory v českých zemích v letech 1919-1948*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 300 s. ISBN 978-80-210-4797-6.

LEŠINGROVÁ, R. *Baťova soustava řízení*. 3. vyd. Uherské Hradiště : Romana Lešingrová, 2008. 256 s. ISBN 978-80-903808-9-9.

SEVEROVÁ, L., ŠRÉDL, K. *Znalostní ekonomika*. 1. vyd. Praha : Česká zemědělská univerzita, 2010. 115 s. ISBN 978-80-213-2131-1.

PRŮCHA, J. *Interkulturální komunikace*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

URBAN, J. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty*. 1. vyd. Praha : ASPI Publishing, 2004. 208. s. ISBN 80-7357-019-X.

BARTÁK, J. *Personální management v procesu změn*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha , 2007. 228 s. ISBN 978-80-86723-28-0.

MUŽÍK, J. *Management ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Euolex Bohemia, 2000. 230 s. ISBN 80-86432-00-9.

PALÁN, Z., RÝZNAR, L. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeámus, 2000. 127 s. ISBN 80-7041-879-6.

TURECKIOVÁ, M. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha , 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.

ZOUNEK, J. *E-learning-jedna z podob učení v moderní společnosti*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2009. 161 s. ISBN 978-80-210-5123-2.

KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc : Nakladatelství Hanex, 2006. 125 s. ISBN 80-85783-50-9.

BARTÁK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 264 s. ISBN 978-80-86723-34-1.

VYHNÁLKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v české republice a evropské unii*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 136. s. ISBN 978-80-86723-46-4.

VOJTOVIČ, S. *Koncepce personálního řízení a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 192 s. ISBN 978-80-247-3948-9.

BUCKLEY, R., CAPLE, J. *Trénink a školení*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 80-25-0358-7.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1458-2.

CRKALOVÁ, A., RIETHOF, N. *Jak zefektivnit práci v týmu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1624-4.

ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a elearning*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. 144 s. ISBN 978-80-86723-56-3.

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluver ČR, 2011. 234 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

ZUZÁK, R. *Strategické řízení podniku*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 176 s. ISBN 978-80-247-4008-9.

TURECKIOVÁ, M. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se evropy*. 1. vyd. Praha : Educa Service ve spolupráci s Českou andragogikou společností Praha, 2010. 192. ISBN 978-80-87306-06-2.

MUŽÍK, J. *Androdidaktické aspekty a principy vzdělávání lektorů*. 1. vyd. Praha : ROZLET servis, 2010. 49 s. ISBN 978-80-904824-0-1.

TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : ROZLET, 2011. 60 s. ISBN 978-80-904824-3-2.

VETEŠKA, J. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. 1 vyd. Praha : Verlag Dashöfer, 2011. 178 s. ISBN 978-80-86897-39-4.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

VETEŠKA, J., A KOL. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : EDUCA Service, 2011. 228 s. ISBN 978-80-87306-09-3.

VETEŠKA, J., A KOL. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : EDUCA Service, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. A KOL. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na Prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. aktualit. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5. ISBN 978-80-7367-503-5.

PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání*. 1. vyd. Praha : MJF, 2003. 144 s. ISBN 80-86284-29-8.

KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86723-38-9.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

PAPEŽOVÁ, G. *Metody a trendy profesního vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 72 s. Bakalářská práce.

PALÁTOVÁ, P. *Vývoj podnikového vzdělávání od 20. století a jeho současné trendy*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, 47 s. Bakalářská práce.

DLOHODOBÝ *záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*, 2005. Ministerstvo školství a mládeže ČR, 2005.

BÍLÁ KNIHA *terciárního vzdělávání*. První verze určená k veřejné diskusi. Praha : MŠMT, 2008.

MUŽÍK, J. *Edukace řídicích dovedností. People management*. 1. vyd. Praha : ASPI, Wolters Kluwer, 2008. 148 s. ISBN 978-80-7357-341-6.

KOLMAN, L. *Výcvik zaměstnanců – Psychologické základy podnikové odborné přípravy a výcviku*. 1. vyd. Praha : LINDE nakladatelství, 2005. 107 s. ISBN 80-86131-62-9.

ANDRAGOGICKÁ revue č. 1/2009. 1 ročník. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 128 s. ISSN 1804-1698.

ANDRAGOGICKÁ revue č. 1/2010. 2 ročník. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. 96 s. ISSN 1804-1698.

ANDRAGOGICKÁ revue č. 1/2011. 3 ročník. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. 112 s. ISSN 1804-1698.

INTERNETOVÉ ZDROJE

STRATEGIE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ ČR : [online], [cit. 2012-28-01], dostupné z <<http://www.portaljazyku.cz/texty/dokumenty/strategie-celozivotniho-uceni-cr.html/>>.

HECZKO, B. *100 let personalistiky a vzdělávání v Třineckých železárnách*. URL: [online], [cit. 2012-01-31], dostupné z <[www.trz.cz/TRZ/Prilohy.nsf/\(viewPublic\)/person/.../Heczko_TZ.doc](http://www.trz.cz/TRZ/Prilohy.nsf/(viewPublic)/person/.../Heczko_TZ.doc) >.

EVROPSKÁ KOMISE : [online], [cit. 2012-28-01], dostupné z <http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2843_cs.htm/>.

WIKIPEDIE. *Andragogika* : [online], [cit. 2012-29-01], dostupné z <http://cs.wikipedia.org/wiki/Andragogika#P.C5.AFvod_a_v.C3.BDvoj_term.C3.ADnu>.

WIKIPEDIE. *Stakeholder* : [online], [cit. 2012-04-02], dostupné z <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Stakeholder/>>.

SEZNAM ZAHRANIČNÍ LITERATURY

VZDĚLÁVANIE DOSPĚLÝCH. *Časopis pro teóriu a prax výchovy a vzdelávania dospelých* č. 1/2006. XI ročník. Bratislava : Asociála inštitúcií vzdelávania dospelých v SR, 2006. 106 s. ISSN 1335-2350.

ACTA ANDRAGOGICA 2. *Zborník katedry andragogiky filozofickém fakulty univerzity Komenského*. Ročník 2. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2011. 189 s. ISBN 978-80-970595-2-1.

SEZNAM OBRÁZKŮ A SCHÉMAT

Seznam obrázků

Obrázek 1:	Faktory ovlivňující volbu vzdělávacích metod.....	19
Obrázek 2:	Rozdělení didaktických metod.....	20
Obrázek 3:	Pojetí kvalifikací založených na kompetencích.....	22
Obrázek 4:	Model přeměny klíčové kvalifikace v kompetence.....	27
Obrázek 5:	Řízení lidských zdrojů.....	43
Obrázek 6:	Plán vzdělávání pracovníků.....	53
Obrázek 7:	Prvky procesu realizace vzdělávání.....	55
Obrázek 8:	Základní formy e-learningu.....	73
Obrázek 9:	Rozvoj lidských zdrojů.....	79

Seznam schémat

Schéma 1:	Základní cyklus systematického vzdělávání pracovníků organizace.....	50
-----------	--	----

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Gabriela Papežová

Obor: Andragogika

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Vzdělávání zaměstnanců v postmoderní společnosti

Rok: 2010-2012

Počet stran textu bez příloh: 74

Počet titulů české literatury a pramenů: 65

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: doc. PhDr. Veteška Jaroslav Ph.D.