

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Ilona Tůmová

**Koncepce systému vzdělávání a rozvoje v organizaci se
zaměřením na oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje v seznamu literatury dané práce.

V Hulíně dne 15. 4. 2015

.....

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Pavlu Neumeisterovi, Ph.D. za inspirativní podněty a názory, které mi jako vedoucí mé diplomové práci poskytl při jejím zpracování. Zároveň bych chtěla poděkovat specialistům oddělení BHP společnosti Continental Barum, s. r. o. za odbornou pomoc a umožnění realizace výzkumného šetření, jehož výsledky byly zpracovány v empirické části diplomové práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Ilona Tůmová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Koncepce systému vzdělávání a rozvoje v organizaci se zaměřením na oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci
Název v angličtině:	The concept of education and development organization with a focus on the occupational health area
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá koncepcí firemního vzdělávání pojmávanou jako jednu z personálních činností. Zároveň nahlíží na podnikové vzdělávání v kontextu celoživotního učení jako součást dalšího profesního vzdělávání. Práce se zaměřuje na systém vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizaci Continental Barum, s. r. o. a blíže se specifikuje na vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. V rámci vzdělávání BOZP je zkoumána problematika efektivnosti implementovaného inovativního projektu realizovaného prostřednictvím interaktivní vzdělávací metody, která je hodnocena a evaluována na základě komparace se stávající vzdělávací metodou.
Klíčová slova:	Celoživotní učení, vzdělávání dospělých, firemní vzdělávání, rozvoj lidských zdrojů, vzdělávání a rozvoj zaměstnanců, systém vzdělávání, vzdělávací metoda, efektivita vzdělávání
Anotace v angličtině:	The thesis deals with company education concept as one of human resources activities. At the same time it regards the company education in context of lifetime learning as a part of further professional education. The thesis focuses on employee education and development system in the organization Continental Barum, s.r.o. and it more closely specializes in education in job safety and protection area. In terms of job safety and protection education the problem of effectiveness of an implemented inovative project is researched. This project is realized through an interactive education method, which is analyzed and evaluated on the basis of comparison with the current education method.
Klíčová slova v angličtině:	Lifetime learning, adult education, company education, human resources development, education and development of employee, system of education, education method, education efficiency

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník Příloha č. 2: Grafy vztahující se k zaznamenaným odpovědím na jednotlivé položky v dotazníku Příloha č. 3: Grafy vztahující se k didaktickému testu
Rozsah práce:	225 532 znaků
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Vzdělávání dospělých jako celoživotní proces.....	13
1.1 Koncepce vzdělávání dospělých v rámci pojetí celoživotního učení.....	13
1.2 Současná situace ve vzdělávání dospělých	14
1.3 Vzdělávání dospělých v rámci andragogiky a její pojetí.....	15
1.3.1 Aplikované andragogické disciplíny	16
1.3.2 Personální andragogika.....	17
1.3.3 Význam andragogiky v praxi.....	19
1.4 Formy vzdělávání dospělých	19
1.5 Další profesní vzdělávání.....	21
1.5.1 Definice profesního vzdělávání	22
1.5.2 Význam dalšího profesního vzdělávání a podnikového vzdělávání (pro současnost a budoucnost podniků)	23
1.5.3 Členění dalšího profesního vzdělávání.....	24
1.6 Firemní (podnikové) vzdělávání	26
2 Řízení lidí v organizaci v rámci personální práce	28
2.1 Řízení lidských zdrojů	29
2.1.1 Pojem lidské zdroje	30
2.2 Řízení lidského kapitálu.....	31
2.2.1 Pojetí lidského kapitálu	31
2.3 Rozvoj lidských zdrojů	32
2.3.1 Řízení a rozvoj lidských zdrojů podle kompetencí	34
3 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci, ve firmě.....	36
3.1 Pojetí vzdělávání a rozvoje pracovníků	36
3.1.1 Hlavní úkoly firemního vzdělávání	38
3.1.2 Oblasti firemního vzdělávání a formování pracovních schopností pracovníků	39
3.2 Strategické přístupy k firemnímu vzdělávání a rozvoji pracovníků.....	41
3.2.1 Tvorba strategie	41
3.3 Systém vzdělávání pracovníků v organizaci	47
3.3.1 Východiska pro systém vzdělávání v organizaci.....	48

3.3.2	Systematické vzdělávání pracovníků v organizaci jako cyklus čtyř fází.....	49
4	Formy a metody vzdělávání zaměstnanců	60
4.1	Formy firemního vzdělávání.....	60
4.2	Metody firemního vzdělávání	61
4.2.1	Vymezení vzdělávací metody	62
4.2.2	Klasifikace metod ve vzdělávání dospělých	63
4.2.3	Metody vzdělávání „on the job“ a „off the job“	67
4.2.4	Aspekt aktivizace vzdělávacích metod	74
5	Koncepce systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v Continental Barum, s. r. o.	75
5.1	Charakteristika zkoumané společnosti	75
5.2	Strategie společnosti Continental Barum.....	77
5.3	Systém vzdělávání společnosti Barum Continental	78
5.3.1	Fáze systému vzdělávání ve společnosti Continental Barum.....	79
5.4	Klasifikace druhů a typů školení v Continental Barum.....	83
5.5	Vzdělávání Continental Barum v oblasti BOZP	84
5.5.1	Úkoly a odpovědnost za BOZP.....	85
5.5.2	Zákonná školení BOZP	86
5.5.3	Vzdělávání BOZP nad rámec legislativy v podobě inovativních programů	89
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	93
6	Metodologická východiska výzkumu	94
6.1	Stanovení výzkumného cíle.....	94
6.2	Stanovení výzkumného problému, otázek a hypotéz	95
6.2.1	Stanovení výzkumného problému.....	95
6.2.2	Stanovení výzkumných otázek	95
6.2.3	Stanovení hypotéz.....	96
6.3	Výzkumné šetření a jeho metody.....	98
7	Konkretizace a analýza inovativní doplňkové metody vzdělávání v oblasti BOZP	100
7.1	Výhody a nevýhody inovativní vzdělávací metody	104
8	Ověřování platnosti hypotéz v podobě testování statistickými metodami	106
8.1	Aplikace postupu verifikace hypotéz	106
8.2	Realizace testování hypotéz.....	109
8.3	Analýza dotazníkového šetření	117
9	Shrnutí a interpretace zjištěných skutečností v empirické části	120
10	Zhodnocení a doporučení	121

Závěr	125
Seznam použitých zdrojů	128
Seznam použitých zkratek	132
Seznam tabulek, obrázků a schémat	133
Seznam příloh	136

ÚVOD

V současné době globalizace a neustálých dynamických změn související s rychlým ekonomickým a společenským rozvojem roste permanentní potřeba vzdělávání a jeho hodnota, a to nejen u jednotlivců, ale také v rámci podniků, které si chtějí udržet svoji konkurenční pozici na trhu. Základním předpokladem existence fungujícího podniku jsou kvalifikovaní pracovníci, kteří představují pro firmu nejcennější zdroj, a to zdroj lidský, zajišťující stabilitu a prosperitu, bez něhož by žádné podnikání nemohlo být úspěšné. Proto firmy investují nemalé finanční prostředky do rozvoje lidských zdrojů na jejich vzdělávání a profesní rozvoj, které tak přinášejí podnikům přidanou hodnotu.

V důsledku rozvoje společnosti a modernizace technologií se neustále zvyšují a mění požadavky na vzdělávání, které se tak stává nástrojem společenského vývoje a pokroku. Koncepce vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů, pojímaného jako nepostradatelný faktor úspěšnosti a výkonnosti podniku, se dostává do centra zájmu organizací, hledají se inovativní metody, formy, přístupy a prostředky k jeho realizaci s cílem zvyšování efektivity výkonu a flexibility jak zaměstnanců, tak organizací.

Předmětem zájmu práce je oblast firemního vzdělávání a rozvoje zaměstnanců jako součást dalšího profesního vzdělávání. Práce se dále konkrétněji zaměřuje na koncepci firemního vzdělávání a rozvoje ve vybraném soukromém podniku Continental Barum, s. r. o. Hlavním cílem diplomové práce je analýza systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců se zaměřením na oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v podniku Continental Barum, s. r. o. a dále zhodnocení efektivnosti implementovaného inovativního vzdělávacího projektu realizovaného prostřednictvím nové interaktivní vzdělávací metody.

Dílčí cíle:

- Předložit ucelený přehled teoretických klíčových východisek koncepce podnikového vzdělávání jako součást dalšího profesního vzdělávání v rámci kontextu celoživotního vzdělávání dospělých,
- předložit, konkretizovat a analyzovat přístup a systém vzdělávání a rozvoje ve zkoumané společnosti Continental Barum, s. r. o. v komparaci s teoretickým vymezením odborné literatury dané problematiky zakotvené v teoretické části práce,
- vymežit inovativní přístup zkoumané společnosti ke vzdělávání zaměstnanců v oblasti BOZP v podobě vzdělávacích inovačních projektů,

- konkretizovat, analyzovat inovativní vzdělávací metodu a ověřit její efektivnost na základě komparace s dosavadní klasickou metodou,
- identifikovat možné problémové oblasti a slabiny v oblasti vzdělávání BOZP,
- na základě zjištěných problémových oblastí navrhnout a předložit doporučení, které by vedlo k odstranění či zmírnění případných zjištěných nedostatků, a tím přispět ke zkvalitnění činnosti v oblasti vzdělávání.

Práce je přehledně a funkčně strukturována do dvou částí, teoretické a empirické. Teoretická část popisuje a analyzuje koncept firemního vzdělávání jako široce koncipovanou personální činnost. Nahlíží na podnikové (firemní) vzdělávání a rozvoj pracovníků nejen z hlediska organizace, které je v této práci prioritní, a jejích strategických přístupů, ale také v rámci kontextu celoživotního vzdělávání jako součást dalšího profesního vzdělávání dospělých.

Praktická část se zabývá empirickým výzkumem, který verifikuje efektivnost inovativní doplňkové metody vzdělávání a zároveň zjišťuje úroveň a míru osvojených poznatků zaměstnanců z hlediska inovativní metody v oblasti BOZP ve zkoumané společnosti.

Teoretická část práce je členěna do 5 – ti kapitol, které jsou tvořeny dílčími podkapitolami. První kapitola se zabývá koncepcí vzdělávání dospělých pojmáné jako celoživotní proces, jejíž součástí je další profesní vzdělávání, nahlíží na pojetí vzdělávání dospělých z hlediska celoživotního učení a vědní disciplíny andragogiky. V rámci první kapitoly je dále vymezena klasifikace forem vzdělávání dospělých dle jednotlivých kritérií a definováno další profesní vzdělávání dospělých, jehož významnou dílčí část tvoří firemní vzdělávání, na které se práce blíže specifikuje. Kapitola druhá přibližuje vzdělávání a rozvoj pracovníků označované také pojmem rozvoj lidských zdrojů v organizaci jako jednu z činností personálního řízení souhrnně nazývané termínem řízení lidí v organizaci, v jehož rámci jsou objasněna pojetí řízení lidského kapitálu a řízení lidských zdrojů spolu s jeho klíčovou oblastí rozvojem lidských zdrojů. Třetí kapitola se zaměřuje na samotnou koncepci a systém vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci a shrnuje teoretická východiska odborné literatury v uvedené oblasti. Definuje pojetí této koncepce, stěžejní úkoly a oblasti formování pracovních schopností zaměstnanců, vymezuje strategické přístupy k firemnímu vzdělávání a rozvoji pracovníků a objasňuje problematiku systematického vzdělávání koncipovaného jako cyklus tvořený jednotlivými fázemi podnikového vzdělávání. Čtvrtá kapitola přináší přehled konkrétních vzdělávacích forem a zejména pak široké škály metod uplatnitelných

v kontextu praxe firemního vzdělávání. Zaznamenává výčet nejčastěji užívaných klasifikačních metod na základě rozdílných hledisek, stanovuje jejich vymezení a poukazuje na významný aspekt míry aktivizace jednotlivých metod, který zároveň představuje současný trend pro rozvoj inovativních přístupů při volbě metod. Kapitola pátá se již vztahuje ke konceptu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v podmínkách zkoumané společnosti Continental Barum, s. r. o. Po stručném vymezení charakteristiky společnosti a její strategie společně s vizí je analyzován systém a přístup ke vzdělávání ve zkoumaném podniku ve všech jeho fázích v rámci komparace s teoretickými východisky odborné literatury dané problematiky zakotvenými v kapitole třetí. Součástí páté kapitoly je názorná klasifikace konkrétních druhů a typů školení a vzdělávacích programů realizovaných v podniku. V poslední části této kapitoly je pozornost věnována konkretizaci vzdělávání v oblasti BOZP, a to ze dvou hledisek. V první řadě z pohledu povinného školení vyplývajícího ze zákona, a v druhém případě se zaměřuje na inovativní přístup ke vzdělávání v podobě inovativních vzdělávacích projektů realizovaných nad povinný legislativní rámec.

Empirická část počíná šestou kapitolou, která vymezuje metodologická východiska výzkumu. Jsou zde stanoveny výzkumný cíl a problém, výzkumné otázky a hypotézy včetně objasnění výzkumného šetření a jeho metodologie. Sedmá kapitola konkretizuje a analyzuje zkoumanou inovativní doplňkovou vzdělávací metodu implementovanou v oblasti BOZP. V osmé kapitole jsou následně ověřovány platnosti stanovených hypotéz, které souvisejí se zjištěním efektivnosti užitých vzdělávacích metod, příslušnými statistickými metodami. Devátá kapitola pak shrnuje a interpretuje zjištěné a testováním prokázané skutečnosti a v desáté kapitole jsou zhodnoceny získané poznatky, na jejichž základě jsou předložena konkrétní doporučení v podobě možných opatření, která by mohla identifikované problémové oblasti optimalizovat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vzdělávání dospělých jako celoživotní proces

Následující kapitola se zaměřuje na koncepci vzdělávání dospělých pojímané v současné době jako celoživotní proces, jejíž dílčí součástí tvoří firemní vzdělávání, na něž se diplomová práce blíže specifikuje. V rámci jednotlivých podkapitol je na pojetí vzdělávání dospělých nahlíženo jednak z hlediska koncepce celoživotního učení, jednak z pohledu vědní disciplíny andragogiky a její aplikace v oblasti rozvoje a řízení lidských zdrojů v podobě personální andragogiky, včetně nastínění současné situace v oblasti tohoto fenoménu tvořící nezbytný předpoklad rozvoje jednotlivců i podniků. Dále je vymezena klasifikace jednotlivých forem vzdělávání dospělých dle rozdílných kritérií, a je zde definováno další profesní vzdělávání dospělých spolu se vzděláváním firemním ve spojení s jejich významem pro existenci a budoucnost podniků.

1.1 Koncepce vzdělávání dospělých v rámci pojetí celoživotního učení

Vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých, je podle současných pojetí chápáno jako celoživotní proces, ve kterém se člověk stále přizpůsobuje změnám ekonomického kulturního, společenského a politického života. Procesy enkulturace, socializace a resocializace i proces personalizace se stávají procesy neustálými, celoživotními a permanentními. Proto je vzdělávání dospělých pouze subsystémem celoživotního učení (Palán, 2008, s. 95).

Celoživotní vzdělávání (CŽV) a učení je koncepce založená na potřebě permanentní kultivace člověka. Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, změnu jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení (tradiční vzdělávací instituce i mimo ně) 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 kdykoliv během života. Celoživotní učení má člověku poskytnout **možnost vzdělávat se v různých stádiích jeho rozvoje až do úrovně jeho možností v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami** a chápat jej jako nepřerušenu kontinuitu. Proto formalizovaný vzdělávací systém (ve vzdělávacích institucích) tvoří jen jednu část pojetí celoživotního učení a vytváří jeho nezbytné základy (Palán, 2008, s. 101).

Potřebu celoživotního vzdělávání a učení vyvolala všeobecná a vše zasahující dynamika změn a především jejich rychlost, včetně důsledků, které přinášejí.

Systém celoživotního učení tedy zahrnuje (elektronický zdroj:

http://www.msmt.cz/Downloads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf)

- **formální vzdělávání** – realizováno ve vzdělávacích institucích - ve školách, v rámci tradičního vzdělávacího systému; je legislativně vymezeno a zahrnuje získávání navazujících stupňů vzdělání, jež je potvrzeno příslušným osvědčením (vysvědčení, diplom),
- **neformální vzdělávání** – realizuje se mimo formální vzdělávací systém, je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích; je zaměřeno na získání vědomostí a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho pracovní i společenské uplatnění; nevede k získání formálního stupně vzdělávání (různé kurzy i rekvalifikační, tematické přednášky aj.), (Palán, 2008, s. 102); MŠMT ČR užívá tento pojem pro označení oficiálních vzdělávacích programů realizovaných mimo školní prostředí (Dvořáková, 2013, s. 17),
- **informální vzdělávání** - proces získávání vědomostí, dovedností, kompetencí a postojů z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase; Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované (např. sledování televize, aj.).

Termín „celoživotní“ učení zdůrazňuje časovou dimenzi: učení v průběhu života, buď nepřetržité, nebo periodické. Nově vytvořený termín „všeživotní“ („lifewide“) učení obohacuje scénu tím, že obrací pozornost na rozšíření učení, které se může odehrávat v plném rozsahu našeho života a v jakémkoliv jeho stadiu. „Všeživotní“ dimenze upozorňuje na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení (Memorandum o celoživotním učení, 2001).

Celoživotní učení je zaměřeno na osobní rozvoj člověka, na posilování jeho občanských funkcí i na jeho přípravu jako pracovníka (Palán, 2008, s.102).

1.2 Současná situace ve vzdělávání dospělých

V současné době hodnota vzdělávání roste. Stále více lidí cítí potřebu participovat na dalším vzdělávání. Dostupná nabídka vzdělávání však není pro všechny stejná. Vzdělávání dospělých nevytvořilo čtvrtý subsystém vzdělávací soustavy (vedle všeobecného, odborného a vysokého školství). To by vyžadovalo i jiné angažmá státu v této oblasti (Beneš, 2003).

Vzdělávání dospělých je v současné době chápáno jako součást celoživotního vzdělávání a učení se. Velkou roli přitom sehrály mezinárodní organizace (OECD, UNESCO). Učení je součástí konzumního způsobu života a kultivace vlastního životního stylu (Beneš, 2003, s. 31). V současnosti se stalo vzdělávání celoživotní výzvou, a pokud se chce člověk uplatnit na trhu práce, přebírá za svůj rozvoj značný díl odpovědnosti. Tak jak dochází díky technickému a technologickému pokroku ke sbližování jednotlivých oborů, dochází i k prolínání různých oblastí lidské činnosti vyžadující interdisciplinární přístup ke vzdělávání (Dvořáková, 2007, s. 298).

Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích. Výrazně se posouvá těžiště vzdělávání dospělých od zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí (Beneš, 2003, s. 31).

1.3 Vzdělávání dospělých v rámci andragogiky a její pojetí

Vzděláváním dospělých a prací s lidmi se zabývá vědní disciplína andragogika, která je zároveň také studijním oborem na vysokých školách, zaměřující se na rozvoj odborníků v této široké oblasti. Existují rozdílná pojetí andragogiky. Milan Beneš hovoří o andragogice jako „doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa; tato cesta ale není samoučelná. Jejím globálním cílem je zařazení člověka do společnosti, což není plnohodnotně možné bez rozvoje jeho osobnosti.“ (Beneš, 2003, s. 13). V další Benešově publikaci definuje andragogiku jako „specifickou součást věd o výchově, vzdělávání a vyučování zaměřenou na veškeré její vzdělávací aspekty.“ (Beneš, 2008).

Obecně můžeme andragogiku považovat za vědu o vzdělávání dospělých, výchově a péči o dospělé, respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se jejím rozvojem ve všech fázích jeho životní dráhy. Na poli praxe se andragogika zabývá konkrétními činnostmi, kterými se realizuje v praxi, jedná se o vzdělávání dospělých, sociální práce a péče, řízení a rozvoj lidských zdrojů ve firmách, kultivace dospělé populace a osvětová činnost apod. (Palán, 2008).

Vzdělávání dospělých je obecným pojmem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované buď jako řádné školské vzdělávání dospělých (vede k získání stupně vzdělání a formálnímu certifikátu), nebo jako tzv. další vzdělávání. Vzdělávání dospělých vystupuje jako:

- **vzdělávací proces:** proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů

i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělávání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce,

- **vzdělávací systém:** systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, názory, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění svých sociálních rolí. (Palán, 2008).

Dle Beneše lze andragogiku v současnosti chápat jako oblast služeb jednotlivcům, skupinám, institucím, organizacím nebo celospolečenského charakteru, která tvorbou vzdělávací nabídky slouží k uspokojování vzdělávacích zájmů a potřeb. Chápeme-li vzdělávání dospělých jako organizovaný a institucionalizovaný proces, pak musí existovat společenský zájem tyto instituce zakládat a podporovat. Společenská nabídka (ze strany státu, privátní sféry, organizací, nadací, spolků, komor, atd.) signalizuje, že vzdělávání dospělých nemá jen význam pro jednotlivce, ale i pro rozvoj společnosti a jejích subsystémů. Tento proces vzdělávání dospělých, stejně jako dětí a mládeže, je vždy procesem individuálním i společenským (Beneš, 2003).

Andragogika se zaměřuje na konkrétní pomoc při řešení životních úkolů a na uspokojování vzdělávacích potřeb. Výchova v užším slova smyslu jako v pedagogice není jejím úkolem. Dospělý člověk není ve stejné míře jako dítě v pedagogice předmětem snahy o kontrolu jeho chování. Beneš definuje vzdělávání dospělých jako organizovanou (sebeorganizovanou), cílevědomou a více či méně institucionalizovanou pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizacím, týkající se zvládnutí určitých problémů pomocí učení či uspokojení potřeb po poznání. (Beneš, 1997).

1.3.1 Aplikované andragogické disciplíny

Jak již bylo výše zmíněno, andragogika se zaměřuje na konkrétní pomoc při řešení životních úkolů a na uspokojování vzdělávacích potřeb. Andragogika je vědní disciplínou, která pojímá pomoc člověku komplexně – učí jej, vychovává, pomáhá a pečuje. V tomto pojetí vychází z konceptu integrální andragogiky, spojené především se jménem jejího zakladatele Vladimíra Jochmanna. |Integrální andragogika nezahrnuje pouze vlastní vzdělávání dospělého jedince, ale rovněž i jeho rozvoj v nejširším slova smyslu a především péči. Andragogika v tomto pojetí v sobě integruje (spojuje):

- především pohled řady vědních disciplín na dospělého jedince, jeho uplatnění a možnosti rozvoje,
- všechna období života jedince (od narození až po smrt),
- zkoumání procesů a jevů, kterým je člověk vystaven v prostředí společenských změn (zajímá se nejen o profesní dráhu člověka, ale též o dráhu privátní a rodinnou, jelikož jsou ve vzájemném vztahu).

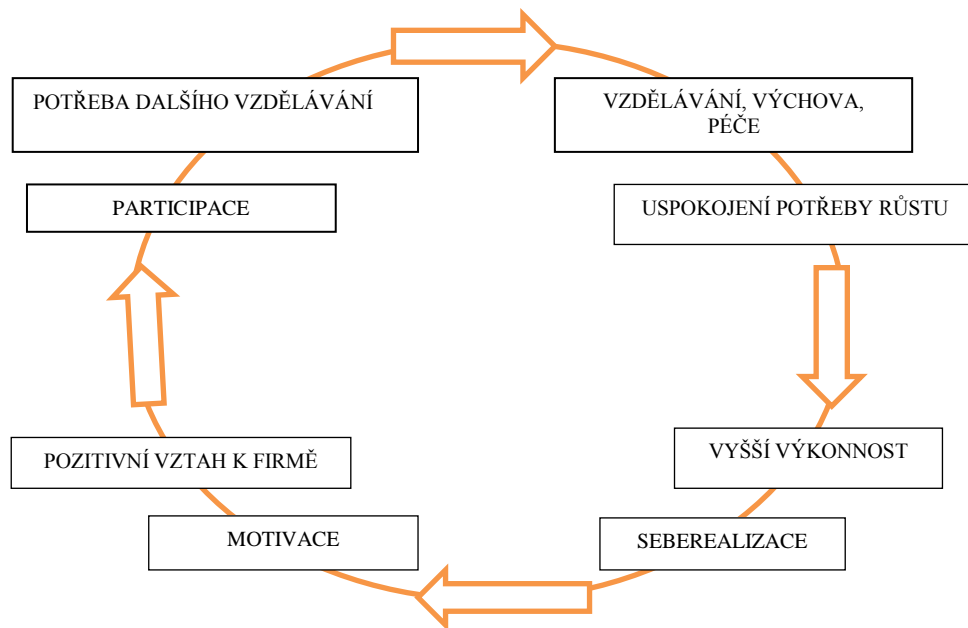
Koncept integrální andragogiky otevírá široký prostor pro aplikaci poznatků andragogiky na konkrétní oblasti jejího pole. Výchova a vzdělávání jsou zde součástí péče o člověka, aby byl uplatnitelný a byl schopen plnohodnotného života ve společnosti. Pomocí a péčí o dospělého člověka se zabývají především aplikované andragogické disciplíny, mezi které patří:

- **personální andragogika** (aplikace andragogiky v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů; jde tedy nejen o vzdělávání jako takové, ale i o vytváření podmínek k seberealizaci člověka jako nejučinnějšího motivačního nástroje),
- **sociální andragogika** (vychází především ze sociologie, sociální psychologie a sociální pedagogiky a jejím předmětem je zajištění integrace jedince do sociální skupiny i společnosti jako celku prostřednictvím rozvoje sociálních vztahů a vazeb na základě výchovy, vzdělávání a péče o člověka),
- **kulturní andragogika** (předmětem je zejména pomoc člověku při vrůstání do kultury, do níž se narodil (proces enkulturace), ale také kultivace jedince prostřednictvím andragogických kategorií jako je výchova, vzdělávání a péče o člověka). (Palán, 2008, s. 53).

1.3.2 Personální andragogika

Péče o lidské zdroje a jejich rozvoj je v podstatě pokračováním socializačního procesu a jeho podstatné složky – učení a vzdělávání. Nejde zde pouze o vzdělávání jako takové, ale i o vytváření podmínek k seberealizaci člověka jako nejučinnějšího motivačního nástroje a důležitého nástroje ve vytváření lidských vztahů člověk – firma, člověk – práce, člověk – skupina, ale i člověk – člověk (Palán, 2008, s. 54).

Při lehkém zkrácení se v podstatě jedná o uzavřený kruh znázorňující obrázek č. 1.



Obr. č. 1 Vzestupná spirála kompetentnosti (zdroj: Palán, 2008, s. 54)

Tento kruh se nazývá vzestupnou spirálou růstu kompetentnosti. Z obrázku lze zjistit, že výchova, vzdělávání a péče o člověka se stává základem všech ostatních personálních činností. Péči o lidské zdroje je uspokojována potřeba růstu, člověk má možnost seberealizace. Tím je motivován k pozitivnímu vztahu k firmě – má-li tento vztah, pak aktivně spolupůsobí (participuje) na plnění firemních cílů. Stává se výkonnějším a schopným přijímat další eventuálně i vyšší úkoly, způsobilým inovovat i podílet se na řízení. Zásadně se snižuje míra nezbytné kontroly jako indikátor participativnosti. „Putováním“ ve výše uvedeném kruhu, který je v plastickém zobrazení vzestupnou spirálou, neustále roste kompetentnost pracovníků. Zkráceně řečeno péčí o lidské zdroje se neustále zvyšuje kompetentnost pracovníků (Palán, 2008, s. 54).

Cílem personálního řízení je pak neustálá péče o lidské zdroje, podněcování růstu všech složek osobnosti, které jsou pro organizaci tím nejcennějším kapitálem. Všechny tyto prvky jsou postaveny na participativnosti, na aktivním zainteresování a účinné spolupráci všech pracovníků firmy, kdy i řadový pracovník přestává být zaměstnancem a stává se spolupracovníkem. Lze tedy konstatovat, že řízení lidských zdrojů směřuje k dosažení rovnováhy mezi pracovním výkonem a seberealizací.

Teoretickým východiskem pro takovouto péči o pracovní zdroje se stává personální andragogika, praktickým výkonným nástrojem pak personální řízení. Jejich společným průnikem je teorie řízení lidských zdrojů. Andragogika poskytuje personálnímu řízení

teoretické poznatky pro vlastní praktickou činnost. Jde o záležitost velmi významnou, protože lidské zdroje jsou ze všech výrobních zdrojů neprogresivnější. (Palán, 2008, s. 54).

1.3.3 Význam andragogiky v praxi

Z toho, co zde bylo výše zmíněno, je zřejmé, že andragogika je vědou, která je s praxí bezprostředně spojena. Nezabývá se pouze intencionálním (záměrným) ovlivňováním, ale respektuje i širší vazby sociokulturního a socioekonomického prostředí. Andragogika je především vědou praktickou. Praxi zde je možné chápat jako specificky lidskou formu zabezpečující existenci vývoje společnosti. Andragogika je zaměřena na to, aby byl člověk schopen do praxe tvůrčím způsobem zasahovat, a pomáhá mu, aby se vyrovnal se změnami, které sám inicioval. Doprovází jej v proměnlivé zkušenostní realitě a zabývá se člověkem v procesu výchovy a vzdělávání, zároveň se zabývá i technikami péče a pomoci. Realizací této vědy v praxi je tedy vše, co se dělá pro člověka, především pro jeho utváření pomocí výchovy a vzdělávání (Palán, 2008, s. 94).

1.4 Formy vzdělávání dospělých

Aby mohlo vzdělávání dospělých úspěšně probíhat, je nezbytné jej dobře organizovat. Pojem organizační forma vzdělávání dospělých vyjadřuje vnější uspořádání vzdělávacího procesu s dospělými z hlediska času, prostoru a vztahu k jednotlivým aktérům a systému vzdělávání. (Bednaříková, 2006). Formu vzdělávání dospělých lze také definovat jako určitý rámec výuky, vnější organizační uspořádání vzdělávacího procesu, jeho stavbu, a to z mnoho hledisek. (Palán, 2008). Vzdělávací teorie i praxe rozlišuje dělení forem vzdělávání dospělých podle mnoha kritérií. Záleží na tom, jaká kritéria daný autor upřednostňuje. V rámci této kapitoly jsou uvedeny jen základní klasifikace.

J. Mužík (2005, s. 84) uvádí členění dle dvou kritérií, a to z hlediska charakteru vztahu a činnosti lektora a účastníka ve vzdělávacím procesu, druhé kritérium je pak ekonomické (nákladové) a spočívá v hospodárném využívání finančních prostředků. Dle těchto dvou kritérií rozlišuje pět didaktických forem vzdělávání:

- přímá výuka,
- kombinovaná výuka,
- korespondenční vzdělávání (distanční studium),

- terénní vzdělávání,
- sebevzdělávání (Mužík, 2005, s. 84).

Z hlediska celoživotního učení rozeznává Z. Palán (2002, s. 22) formy vzdělávání dospělých:

- náhradní školní vzdělávání
- další vzdělávání.

Z posledního uvedeného Palánova (2008, s. 41) členění tedy vyplývá, že vzdělávání dospělých se uskutečňuje jako:

- **řádne školské vzdělávání dospělých:** příležitost pro dospělé získat v náhradním cyklu takový druh a stupeň vzdělání, kterého se běžně nabývá v mládí, v průběhu tzv. počátečního vzdělávání. Toto vzdělávání je nazýváno jako „druhá vzdělávací cesta“, event. „druhá šance“ a realizuje se zpravidla formou (typem studia):
 - *distančního vzdělávání* (dříve označováno jako dálkové – probíhá bez přímé účasti na výuce, tedy zprostředkovaně pomocí médií, nejčastěji internetu a výukových CD/DVD) či
 - *kombinovaného vzdělávání* (kombinuje prvky prezenční výuky, např. přednášky, semináře či konzultace s vyučujícím s prvky distanční výuky, např. internetovou aplikací).
- **další vzdělávání:** vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně (počáteční vzdělávání); další vzdělávání se dále člení do tří oblastí, a to:
 - **(další) profesní vzdělávání,**
 - **občanské vzdělávání a**
 - **zájmové vzdělávání dospělých.** (Palán, 2008, s. 41).

Občanské vzdělávání je zaměřené na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat. Vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské podmínky, slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace (Veteška, 2012, s. 24).

Zájmové vzdělávání dospělých vytváří prostor pro kultivaci osobnosti, především prostřednictvím naplňování a rozvíjení individuálních zájmů jednotlivců. Obsahová orientace

je velmi široká, zahrnuje problematiku všeobecně vzdělávací, osvětovou, kulturní, naučnou, historickou, filozofickou, náboženskou, zdravotnickou, sportovní apod. Vzhledem ke své významné funkci kultivace osobnosti je zájmové vzdělávání ve světě preferováno stejně jako další profesní vzdělávání a podílí se na něm i zaměstnavatelské organizace, které vycházejí z logiky, že jakákoli kultivace osobnosti zkvalitňuje a tedy rozvíjí lidské zdroje. (Veteška, 2013, s. 17).

Obdobné je také členění dle Mužíka (2012, s. 24), který vzdělávání dospělých rozdělil do přehledné tabulky.

VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH		
ucelené – formalizované studium na školách (distanční, kombinované)	další profesní vzdělávání realizované různými subjekty (podnik, zaměstnavatelé, úřady, vzdělávací instituce, nadace, soukromé osoby)	občanské a zájmové vzdělávání realizované různými subjekty

Tabulka č. 1 Klasifikace vzdělávání dospělých (zdroj: Mužík, 2012, s. 24)

Práce se bude dále specializovat na další profesní vzdělávání a firemní vzdělávání, které bude konkretizováno v následujících podkapitolách.

1.5 Další profesní vzdělávání

Tato kapitola se blíže zaměřuje na další profesní vzdělávání jako dílčí části dalšího vzdělávání dospělých. Další profesní vzdělávání se postupně zařadilo do životního stylu dospělého člověka jako součást konceptu celoživotního vzdělávání. Tento koncept je založen na kompatibilitě počátečního školního vzdělávání a dalšího vzdělávání, přičemž profesní vzdělávání dospělých patří vlastně i z hlediska průměrného věku člověka k nejdelším obdobím věnovaným vzdělávání, učení a rozvoji člověka. Je velmi úzce spojeno s profesí, pracovní pozicí a jeho posláním je především podpora pracovního výkonu. Hlavním rámcem problematiky profesního vzdělávání je jeho mikroekonomický a podnikový význam. Profesní vzdělávání navazuje na školský systém, představuje důležitý faktor hospodářského rozvoje, podpory pracovního výkonu, růstu produktivity práce či racionalizace práce a řízení. Z celospolečenského hlediska představuje další profesní vzdělávání důležitou součást

vzdělávací politiky, která je orientována ve směru realizace konceptu celoživotního vzdělávání a učení. (Mužik, 2012, s. 21)

1.5.1 Definice profesního vzdělávání

Dalším profesním (firemním, podnikovým) vzděláváním se v současné době zabývá mnoho autorů, z tohoto důvodu také existuje celá řada definic a teoretických vymezení tohoto pojmu, které objasňují jeho podstatu.

Jedna z charakteristik definuje další profesní vzdělávání jako součást dalšího vzdělávání, kterým se označuje proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Navazuje tedy na ukončení vzdělávání počátečního, které zahrnuje vzdělání zajišťované systémem škola a školských zařízení na úrovni primárního až terciárního vzdělávání. V souladu s ukončením počátečního vzdělávání jako první etapy vzdělávání v průběhu životní dráhy jedince se začátek dalšího vzdělávání stanovuje obvykle na dobu po prvním vstupu jedince na trh práce. (Veteška, 2013, s. 14).

Palán definuje další profesní vzdělávání jako vzdělávání poskytované osobám, které ukončily své vzdělávání v systému počátečního vzdělávání. Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Posláním dalšího profesního vzdělávání je rozvíjení znalostí a dovedností, postojů a návyků, vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého jedince, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Palán vidí jeho podstatu jako vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce. (Palán, 2013, s. 96). Tato definice odkazuje na obvyklé požadavky zaměstnavatelů odstranit negativní rozdíly mezi požadavky na pracovní výkon jednotlivců a vyhodnocením faktických výsledků zaměstnance. Současné pracovní organizace ovšem volí i takové přístupy ke vzdělávání pracovníků, které nejsou zaměřeny výhradně na vztah vzdělávání – výkon, ale posilují i silné stránky jedinců a optimalizují jejich rozvojový potenciál v procesech řízení kariéry. (Veteška, 2013, s. 18). Průcha a Veteška dalším profesním vzděláváním rozumějí všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. (Průcha, Veteška, 2012, s. 65). J. Mužik (2012, s. 27) definuje potřebu profesního vzdělávání jako pocíťovaný nedostatek

informací, vědomostí nebo návyků. Tato potřeba roste tím více, čím dynamičtěji se mění okolí a čím více klesá míra tolerance omylů a chyb ve výkonu pracovníka a čím více flexibility pracovních činností je v hospodářském životě třeba (tamtéž).

1.5.2 Význam dalšího profesního vzdělávání a podnikového vzdělávání (pro současnost a budoucnost podniků)

V současnosti významně roste nezbytnost stálého (průběžného, nekončícího) vzdělávání jako předpokladu rozvoje a růstu v dynamicky se měnícím se prostředí (nejen pracovním) v důsledku globalizačních, modernizačních a inovačních trendů (Palán, 2008, s. 82). Další profesní (kvalifikační) vzdělávání jako permanentní nutnost skýtá šance profesního vývoje a je jeden z nejrychleji expandujících sektorů služeb, a co do počtu účastníků a výše vynaložených prostředků nejrychleji rostoucí vzdělávací sektor (Beneš, 1997, s. 107). Toto vzdělávání je chápáno jako předpoklad osobní a společenské prosperity. Jeho význam roste stejně jako počet účastníků a vynaložených prostředků. Zároveň se mění jeho formy a obsahy (Beneš, 2008, s. 119).

K zásadám správné a přínosné praxe dalšího vzdělávání se řadí jeho obecný účel, kterého lze dosáhnout efektivními vzdělávacími programy. Všeobecně přijímaným účelem vzdělávacích programů dalšího vzdělávání je pomoci zachovat, rozšířit a vylepšit individuální znalosti, schopnosti, výkony a postoje, a tím rovnoměrně zajistit zdokonalování a rozvoj jednotlivců, profesí a organizací (Cerver, Wilson, 2001, s. 5). Z uvedeného plyne že, profesně a odborně zaměřené vzdělávání má v kontextu celoživotního učení význam nejenom pro jednotlivce, ale také pro růst konkurenceschopnosti ekonomiky, podniků i jednotlivců (Veteška, 2013).

Vzděláváním jednotlivých dospělých účastníků dochází ke zkvalitňování organizací a společnosti, zejména v souvislosti změn ve společnosti, jelikož ekonomické, technologické, politické, sociální a kulturní, dokonce i teologické změny společnosti, které jsou progresivně dynamické, vyžadují občany, kteří jsou schopni změny. Za nejvyšší profesionální a morální zásadu ve vzdělávání dospělých je pak považováno zapojit vzdělávající při identifikování jejich vzdělávacích potřeb a stavět na jejich zkušenostech (Cervero, Wilson, 2001).

Tím, jak se rozvíjí znalostní a informační společnost, jak se stále rychleji aplikují výsledky vědy a výzkumu do praxe, roste význam dalšího vzdělávání ve věku dospělosti. Znalosti nabyté během počátečního vzdělávání velmi rychle zastarávají. Zohlednit je třeba

rovněž změny ve struktuře pracovních příležitostí, vznikající pracovní příležitosti v nových oborech a změny ve výkonu stávajících profesí. To vše klade na jedince nároky, především na průběžné doplňování znalostí i získávání a rozvíjení kompetencí, pokud chce v této „nové“ neoliberální společnosti obstát. (Veteška, 2013).

Podnikové vzdělávání představuje jednu z možností zvýšení výkonnosti a konkurenční schopnosti podniků v globalizujícím se prostředí znalostní ekonomiky. Výchozí myšlenkou je zvyšování hodnoty podniku rozvojem strategického řízení lidských zdrojů formou vzdělávání a trvalé dosahování nejvyšších podnikových cílů (Koubek, 2003).

J. Koubek (2003, s. 139) v této souvislosti zdůrazňuje, že podnikové vzdělávání pracovníků je v poslední době v moderně řízených podnicích nejvýznamnější personální činností a jako takové zajišťuje, aby pracovníci měli znalosti a dovednosti potřebné k uspokojivému vykonávání práce nejen v současnosti, ale i v budoucnosti, aktualizuje jejich technické a technologické znalosti v souladu s technickým rozvojem a zvyšuje jejich spokojenost a vazbu na podnik. Podnik tak investuje do své pružnosti a do současné i budoucí úspěšnosti a konkurenceschopnosti (Koubek, 2003).

1.5.3 Členění dalšího profesního vzdělávání

Další profesní vzdělávání lze strukturovat dle Palána (2008, s. 96) na kvalifikační, rekvalifikační a normativní:

- **kvalifikační:** slouží k prohloubení či rozšíření stávající kvalifikace; pod tuto kategorii spadají jakékoliv kurzy a další vzdělávací aktivity směřující k rozvoji v rámci stávající kvalifikace; je spojováno s pojmy (Palán, 2008, s. 96):
 - *prohlubování kvalifikace*, rozumí se též její *udržování a obnovování*: jedná se o zdokonalování kvalifikace umožňující podávat vyšší a kvalitnější výkon v rozsahu, jež je v relaci s obsahem a rozsahem práce, kterou pracovník vykonává; realizuje se prostřednictvím získávání nových profesních vědomostí a dovedností,
 - *zvyšování kvalifikace*, též její *získání* nebo *rozšíření*: je zdokonalováním kvalifikace nad rozsah a obsah práce, kterou pracovník dosud vykonává,
 - *zaškolení*: jedná se o vzdělávací a adaptační formu kvalifikačního vzdělávání, jejímž cílem je příprava pracovníků k výkonu technologicky jednoduchého povolání s používáním jednoduchých pomůcek a nástrojů, vyžadujících

převážně jen znalosti pracovních postupů a dovedností, podmíněné základními pracovními schopnostmi,

- *zaučení*: je vzdělávací forma, ve které absolvent odborného vzdělávání a přípravy získá vědomosti a dovednosti k vykonávání určité činnosti, především v dělnických profesích; může být také součástí podnikové přípravy nekvalifikovaných pracovníků k výkonu pracovní činnosti nebo může být výstupem z rekvalifikačních kurzů.
- **rekvalifikační**: směřuje ke změně původní kvalifikace za kvalifikaci jinou, zpravidla z důvodu neuplatnitelnosti původní kvalifikace či profese většinou vlivem změn na trhu práce či ze zdravotních důvodů (Palán, 2008, s. 96).¹

Je spojováno s pojmy:

- *specifická rekvalifikace* je změnou stávající kvalifikace zaměřenou na získání konkrétních teoretických a praktických poznatků pro nové vhodné pracovní uplatnění; vychází z potřeb trhu práce,
- *nespecifická rekvalifikace* směřuje ke zvýšení zaměstnanosti zejména absolventů škol prostřednictvím praktického tréninku znalostí a dovedností požadovaných na trhu práce,
- *motivační programy (kurzy)* napomáhají k profesní orientaci a k usnadnění vstupu do rekvalifikačního programu;
- *poradenské programy* jsou určeny pro specifické kategorie uchazečů o zaměstnání vyžadující zvláštní péči (např. osoby zdravotně znevýhodněné, s nízkým stupněm vzdělání, po mateřské dovolené, ve věku nad 50 let apod.).
- **normativní**: zvláštní druh kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání, zásadním rozdílem však je, že jejich absolvování je vyžadováno normou, zpravidla normou zákonnou, např. tzv. „vyhláška 50“ u elektro profesí (Vyhláška č. 50/1978 Sb., o odborné způsobilosti v elektrotechnice), svářečské kurzy různých typů, vazačské, jeřábnické kurzy apod. (Palán, 2008, s. 96).

Veteška klasifikuje další profesní vzdělávání na kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávací akce a rekvalifikační vzdělávání. (Veteška, 2013, s. 17). Teorie dalšího profesního vzdělávání označovaná také jako profesní andragogika se dále zabývá dalšími edukačními

¹ Vymezení rekvalifikace má ale širší význam dle zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, kde se rekvalifikací rozumí „získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování nebo obnovování. Za rekvalifikaci se považuje i získání kvalifikace pro pracovní uplatnění fyzické osoby, která dosud žádnou kvalifikaci nezískala“ (Palán, 2008, s. 96).

vlivy pracovního prostředí a tvorbou metodiky profesního poradenství pro dospělé, které jim pomáhá při řešení problémů profesního života a v profesním životě. (Prusáková, 2010, s. 6).

Mužik (2012, s. 26) člení další profesní vzdělávání na kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání - viz tabulka č. 2.

DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	
kvalifikační vzdělávání	rekvalifikační vzdělávání
postgraduální vzdělávání zvyšování, prohlubování a rozšiřování kvalifikace zaučení, zaškolení	předkvalifikační kurzy specifické rekvalifikace nespecifické rekvalifikace zaměstnanecké rekvalifikace

Tabulka č. 2 Členění dalšího profesního vzdělávání (zdroj: Mužik, 2012, s. 26)

Hlavní typy dalšího profesního vzdělávání jsou (Mužik, 2012, s. 26):

- další odborné vzdělávání – krátkodobější studijní formy úzce specializovaného vzdělávání (kurzy, semináře, školení), odrážejí aktuální potřeby praxe profese,
- odborný trénink – zaměřuje se na oblast rozvoje dovedností (training) spojených s technikami individuálního vedení (např. koučink, apod.),
- kombinované vzdělávání – jedná se o kvalifikační vzdělávání za účelem dosažení určitého stupně školního vzdělávání,
- distanční vzdělávání – představuje formu řízeného samostatného učení, v němž jsou účastníci a lektori odděleni v čase i prostoru a výuka je realizována různými médii.

1.6 Firemní (podnikové) vzdělávání

Významnou součástí celku dalšího profesního vzdělávání tvoří firemní (nebo také podnikové) vzdělávání.

Firemní vzdělávání je vzdělávací proces organizovaný podnikem (firmou, organizací), respektive k tomu vyhrazeným podpůrným podnikovým útvarem (obvykle část personálního útvaru nebo samostatný útvar vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů) nebo zmocněným pracovníkem (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 13). Firemní vzdělávání zahrnuje jak vzdělávání v podniku (interní, vnitropodnikové), tak i vzdělávání mimo podnik (externí, na objednávku ve specializovaném vzdělávacím zařízení). (Bartoňková, 2013, s. 10). Palán definuje firemní (podnikové) vzdělávání jako „systematický proces změny pracovního chování, úrovně

znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi kvalifikací subjektivní (soubor schopností, dovedností, návyků, zkušeností, postojů, klíčových kvalifikací získaný během života s potencionální možností využití pro výkon určité činnosti) a kvalifikací objektivní (kvalifikovanost práce, tzn. požadavky na kvalifikaci pracovníka, které jsou na ně kladené, vyplývající z náročnosti, charakteru, tempa a odbornosti práce)“ (Palán, 1997). Jinak charakterizují podnikové (firemní) vzdělávání M. Tureckiová a J. Veteška (2011, s. 21), a to jako souhrn vzdělávacích aktivit garantovaných zaměstnavatelem se záměrem doplnit (rozšířit nebo zvýšit), případně změnit strukturu způsobilostí pracovníků (rekvalifikace). Synek (2000, s. 220) v souvislosti s podnikovým vzděláváním upozorňuje, že „vzhledem ke změnám v charakteru práce se stává proces podnikového vzdělávání celoživotním úkolem a stále ve větší míře překračuje úzký rámec dřívější profesní kvalifikační přípravy. Je více zaměřen na formování osobnosti pracovníka a získání takových vlastností, které usnadňují jeho interakce v mezilidských vztazích s okolím.“ Ekonomové vidí v podnikovém vzdělávání důležitý faktor formování konkurenční schopnosti podniku (Veteška, 2013, s. 31).

Cílem podnikového vzdělávání je zajistit způsobilost všech pracovníků k výkonu činností v pracovních pozicích (funkcích), na které jsou zařazeni. Specifickými znaky podnikového vzdělávání je skutečnost, že se stává prostředníkem a pomocníkem k dosažení cílů organizace, je zaměřeno na období dospělosti člověka, je nedílnou součástí výkonu určitého povolání a souběžně s ním se uskutečňuje (Veteška, 2013, s. 33).

Hlavním kritériem pro zařazení jednotlivce do systému firemního vzdělávání je kromě normativního (zákonného) vzdělávání, které má být povinné pro všechny zaměstnance organizace (Tureckiová, Veteška, 2011, s. 21):

- a) vyhodnocený výkon – který může být na jedné straně snížen v důsledku nízké míry rozvoje způsobilostí, případně sníženou motivací k učení nebo špatným stylem předchozího učení, na straně druhé může docházet k posilování silných stránek jednotlivce při pozitivním vyhodnocení výkonu, součástí této kategorie je také vyhodnocování rozvojového potenciálu zaměstnance jím vyjádřené aspirace.
- b) význam připisovaný pracovní pozici a jejímu nositeli – jiné vzdělávací aktivity a možnosti rozvoje jsou nabízeny pracovníkům tzv. řadovým, jiné pracovníkům, kteří se připravují na obsazení významné pozice a jiné pracovníkům, kteří již významné pozice ve firmě obsadili (Tureckiová, Veteška, 2011, s. 21).

Teorie podnikového vzdělávání (označována někdy jako podniková pedagogika) obvykle činí rozdíl mezi (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 13):

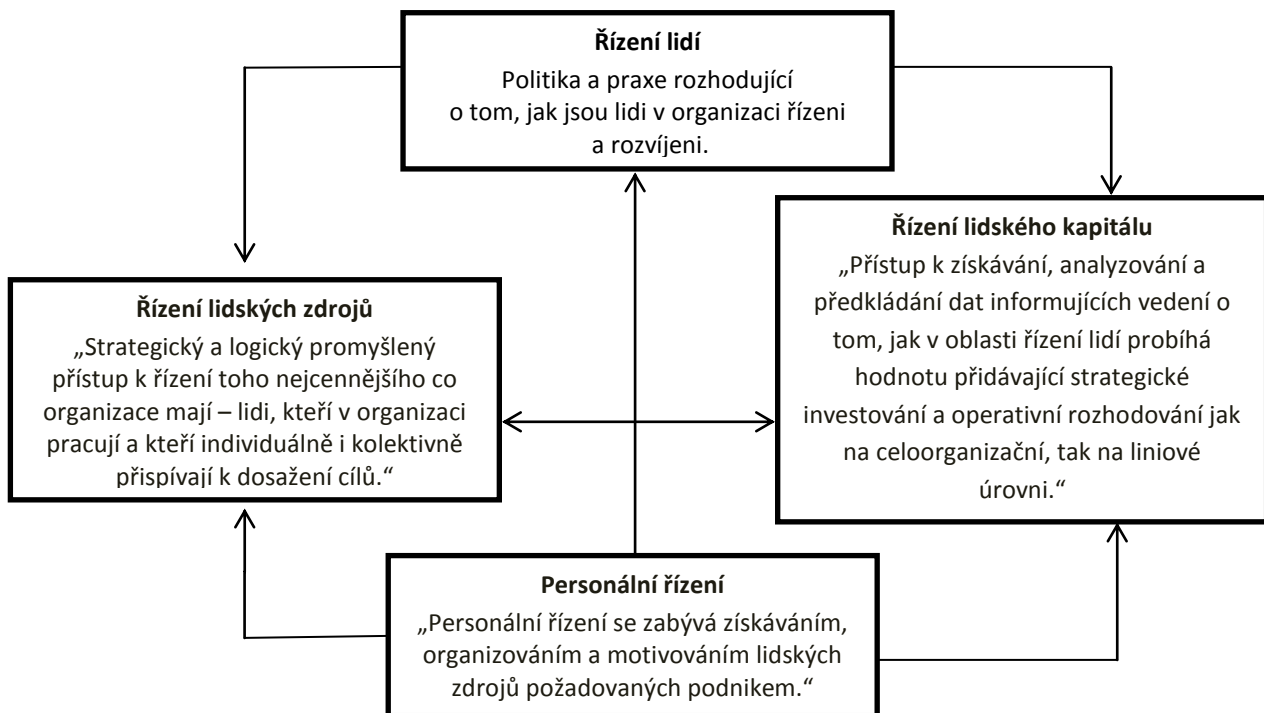
- tzv. tréninkem (z anglického training) – zaměřený na specifické způsobilosti potřebné pro kvalifikovaný výkon na stávající pracovní pozici,
- rozvojovými aktivitami – zaměřené na budoucí potřeby výkonu a uplatnění pracovníků v podniku (tzv. individuální rozvoj a řízení kariéry)

Podnikové vzdělávání se stává součástí personální činnosti, jelikož podnik tím, že organizuje a podporuje vzdělávání svých pracovníků, dává najevo, že si jich váží. Dává jim tím perspektivu a na svoje náklady jim dokonce umožňuje zvyšovat jejich konkurenceschopnost na trhu práce. Podporou rozvoje svých zaměstnanců přispívá ke zkvalitňování a zvyšování efektivity vnitřních procesů a k rozvoji podniku jako celku (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 79).²

2 Řízení lidí v organizaci v rámci personální práce

Na koncept vzdělávání a rozvoje pracovníků označované také jako rozvoj lidských zdrojů v organizacích je v rámci druhé kapitoly práce nahlíženo jako na jednu z mnoha činností personálního řízení, tedy řízení lidí v organizaci. V souvislosti se vzděláváním je tedy nutné vymezit tento pojem. Termín „řízení lidí“ v sobě zahrnuje dvě příbuzná pojetí, tj. řízení lidských zdrojů a řízení lidského kapitálu, která jsou objasněna a definována v následujících dvou podkapitolách. Pro snazší pochopení a objasnění těchto dvou řídicích termínů jsou v podkapitolách vysvětlena také základní pojetí pojmů lidských zdrojů a lidského kapitálu. Tím se zabývají následující části jednotlivých podkapitol spolu s řízením a rozvojem lidských zdrojů podle kompetencí. Termíny řízení lidských zdrojů a řízení lidského kapitálu v praxi nahradil termín „personální řízení“ (Armstrong, 2007, s. 25). Vztahy mezi těmito pojetími řízení lidí znázorňuje obrázek č. 2.

² **Poznámka:** Termíny „podnik“, „firma“, „organizace“ budou užívány v této práci synonymně.



Obr. č. 2 Vztah mezi pojetími řízení lidí (zdroj: Armstrong, 2007, s. 26)

2.1 Řízení lidských zdrojů

Koncepci řízení lidských zdrojů (ŘLZ) lze definovat jako strategický a logický promyšlený přístup k řízení toho nejcennějšího, co organizace mají – lidí, kteří v organizaci pracují a kteří individuálně i kolektivně přispívají k dosažení jejích cílů (Armstrong, 2007, s. 27).

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 41) spojují ŘLZ s hledáním konkurenční výhody na trhu a jejím dosažením právě prostřednictvím lidí. Vymezuji uvedený termín následujícím způsobem: „*Ve své podstatě se jedná o podnikatelsky orientovanou filozofii týkající se řízení lidí s cílem dosažení konkurenční výhody.*“

Jiná charakteristika řízení lidských zdrojů uvádí daný proces jako oblast řízení zabývající se pracovníky, jejich připraveností pro řešení cílů organizace a jejich vztahy v rámci organizace s cílem aktivního, participativního zapojení lidí a tím vytvoření podmínek pro uspokojování potřeb podniku i jednotlivce. Zabývá se člověkem v pracovním procesu,

jeho získáváním, formováním, využíváním jeho schopností, jeho vztahem k práci, spolupracovníkům, nadřízeným, podniku, jeho pracovním chováním i pracovními výsledky a v neposlední řadě i jeho rozvojem a jeho motivací a uspokojením z práce (Palán, 1997, s. 103).

Obecným a primárním cílem ŘLZ je zajistit, aby byla organizace schopna prostřednictvím lidí úspěšně plnit své cíle. Konkrétněji řečeno řízení lidských zdrojů se týká plnění cílů v těchto oblastech: efektivnost organizace, řízení lidského kapitálu, řízení znalostí, řízení odměňování, zaměstnanecké vztahy či uspokojování rozdílných potřeb (Palán, 1997, s. 103).

Úkolem řízení lidských zdrojů v podniku je zabezpečit získání a udržení potřebné kvalifikované, oddané a dobře motivované pracovní síly. Znamená to podnikat kroky směřující k předvídání budoucí potřeby pracovníků a jejímu uspokojování a ke zvyšování a rozvíjení schopností lidí – jejich přispění k cílům organizace, jejich potenciálu a zaměstnatelnosti – tím, že se jim budou nabízet příležitosti k učení a soustavnému rozvoji (Armstrong, 2007, s. 31).

2.1.1 Pojem lidské zdroje

Základním předpokladem fungování jakéhokoli podniku jsou nezbytné základní zdroje, jsou to (Palán, 1997, s. 65):

- materiálové (stroje, zařízení, materiál, energie),
- finanční,
- lidské.

Neustálé shromažďování a zajišťování koordinovaného působení výše uvedených zdrojů je základním úkolem podnikového řízení. Přičemž základem jsou zdroje lidské, jelikož ostatní dva ze zdrojů uvádějí do pohybu a determinují jejich využívání. Proto jejich řízení a neustálé zkvalitňování (především vzděláváním) je nejdůležitějším úkolem řízení podniku, viz řízení lidských zdrojů (Palán, 1997, s. 65). S uvedeným postojem se ztotožňují Vodák s Kucharčíkovou (2011, s. 42), když hovoří o lidských zdrojích jako o nejcennějším a nejdražším zdroji, který rozhoduje o prosperitě a konkurenční schopnosti podniku.

Práce s lidskými zdroji vyžaduje tedy systematickou a permanentní péči o jejich zdokonalování. Podstatou této činnosti je výchova, vzdělávání a péče o pracovníky (Palán,

2008, s. 57). Na základě zmíněné podstaty spatřuje Palán (2008, s. 57) souvislost rozvoje lidských zdrojů s andragogikou, na jejíž aplikaci je rozvoj lidských zdrojů založen.

2.2 Řízení lidského kapitálu

Řízení lidského kapitálu se týká přístupu k získávání, analyzování a předkládání zpráv informujících o tom, jak v oblasti řízení lidí probíhá hodnota přidávající strategické investování a operativní rozhodování, a to, jak na celooorganizační, tak liniové úrovni. Jednodušeji řečeno uvedené pojetí zahrnuje systematickou analýzu, měření a hodnocení toho, jak politika a praxe v oblasti lidských zdrojů vytvářejí hodnotu. Charakteristickým rysem definice řízení lidského kapitálu je použití nástrojů měření jako určitého vodítka pro řízení lidí, které je považuje za bohatství, za aktiva organizace, a zdůrazňuje, že konkurenční výhody se dosahuje strategickým investováním do tohoto bohatství pomocí získávání a stabilizace pracovníků, řízení talentů a programů vzdělávání a rozvoje (Armstrong, 2007, s. 47).

Proces řízení lidského kapitálu je úzce propojen s řízením lidských zdrojů. Nicméně řízení lidského kapitálu se více zaměřuje na využívání kvantitativních nástrojů (měření lidských zdrojů a výkonu lidí) jako prostředků zabezpečování vodítek a orientace pro účely strategie a praxe řízení lidí (Armstrong, 2007, s. 31).

2.2.1 Pojetí lidského kapitálu

Pojem lidský kapitál zahrnuje znalosti, dovednosti a schopnosti jedinců, kteří vytvářejí hodnotu lidského kapitálu, a to je důvod proč je nutné zaměřit pozornost podniků na nástroje získávání, stabilizace, rozvíjení a uchovávání lidského kapitálu, který tyto jedinci představují (Armstrong, 2007, s. 50). Vodák a Kucharčíková (2011, s. 34) k uvedeným atributům charakterizujícím lidský kapitál doplňují ještě zkušenosti, návyky, motivace, talent a energie, jimiž lidé disponují a které mohou být využívány k výrobě. Lidský kapitál představuje výrobní faktor dodávající podniku specifický charakter (Vodák, Kucharčíková, 2011). Podrobnější definici nabídli Bontis a kol. (1999, v Armstrong, 2007): „*Lidský kapitál představuje lidský faktor v organizaci. Je to kombinace inteligence, dovedností a zkušeností, co dává organizaci její charakter. Tyto lidské složky organizace jsou schopny učení se, změny,*

inovace a kreativního úsilí, což – je-li řádně motivováno – zabezpečuje dlouhodobé přežití organizace.“

Lidský kapitál organizace tvoří lidé, kteří v ní pracují a na kterých závisí úspěšnost podniku. Lze jej považovat za prvořadé bohatství organizace a podniky, aby zajistily své přežití a růst, musejí do tohoto bohatství investovat (Armstrong, 2007, s. 31)

2.3 Rozvoj lidských zdrojů

Rozvoj lidských zdrojů je v současnosti považován za klíčovou oblast koncepce řízení lidských zdrojů. Je tedy koncepčním nástrojem, v jehož rámci dochází k rozvoji potenciálu pracovníků v organizaci, jejího lidského kapitálu (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 118). Rozvoj lidských zdrojů tvoří základ personálního řízení a podle Palána (2008, s. 57) je založen na aplikaci andragogiky na firemní prostředí.

Swanson a Holton (2001, s. 5) definují rozvoj lidských zdrojů (HRD) jako proces pro vyvíjení a rozpoutání lidské kvalifikace prostřednictvím organizování rozvoje a osobnostního tréninku a rozvoje za účelem zlepšení výkonu. Zároveň připouštějí, že HRD má více významů, např. když uvádí, že k nedávným definicím byla začleněna mezinárodní perspektiva, která ukazuje HRD jako zprostředkovatele společenského a národního rozvoje, který se tedy nesoustředí jen na organizace. HRD je pak pojímáno jako jakýkoli proces nebo činnost, která buď na počátku nebo v dlouhodobém horizontu, má potenciál k rozvoji dospělých pracovat na základě znalosti, odbornosti, produktivity a spokojenosti, ať už pro osobní nebo týmový zisk, nebo ve prospěch organizace, komunity, národu nebo celého lidstva (Swanson, Holton, 2001). Ovšem vzhledem k záměrům této práce je pozornost zaměřena na pojetí HRD z pohledu organizace.

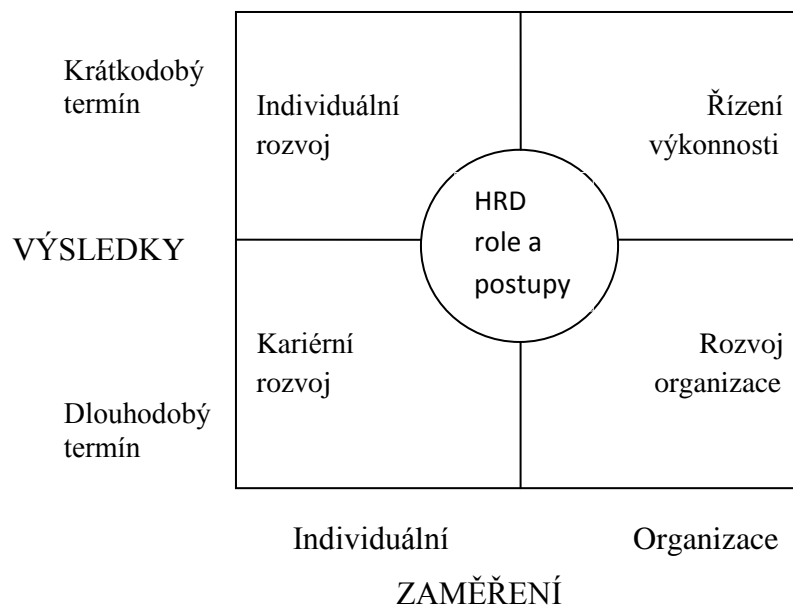
Dle Armstronga (2007, s. 441) spočívá rozvoj lidských zdrojů v poskytování příležitostí k učení, rozvoji a výcviku za účelem zlepšování výkonu jedince, týmu i organizace. Jedná se v podstatě na podnik orientovaný přístup k rozvoji lidí odpovídající určité strategii. Politika rozvoje lidských zdrojů je úzce spojena s tou stránkou ŘLZ, která se týká investování do lidí a rozvíjení lidského kapitálu organizace (Armstrong, 2007).

Termín rozvoj lidských zdrojů je používán pro oblast personalistiky zaměřenou:

- na odstranění negativních rozdílů v kvalifikaci práce a lidí (tj. pro rozvoj kompetencí, které jsou vyhodnoceny jako deficitní), tradičně označovanou jako „*trénink*“,

- na rozvoj kompetencí, které jednotlivec nevyužije ve své aktuální pracovní pozici, ale jež mu pomohou lépe zvládat budoucí pracovní i mimopracovní role a efektivně jednat v různých kontextech, označováno jako tzv. „rozvoj“ (Veteška, Tureckiová, 2008).

Proces HRD zahrnuje 4 základní složky oblasti lidského rozvoje, a to individuální rozvoj (osobnosti), karierní rozvoj (profesní), řízení výkonnosti a rozvoj organizace. Důležitost každé ze složek se bude lišit organizace od organizace v závislosti na složitosti operace, kritičnosti lidských zdrojů pro efektivní organizaci a závazků organizace ke zlepšení lidských zdrojů. Zkoumáním těchto čtyř složek se ustanovila matice ukotvená dvěma popisy - výsledky a zaměření viz obrázek č. 3 (Gilley, Egglend, 2002, s. 13).



Obrázek č. 3 Základní složky rozvoje lidských zdrojů (zdroj: Gilley, Egglend)

V HRD jsou výsledky měřeny buď v krátkodobém, nebo dlouhodobém časovém sledu a zaměření HRD je buď na individuálního zaměstnance, nebo na organizaci. Když spojíme tyto kontinua, můžeme vytvořit systém s relevantními pozicemi těchto čtyř HRD složek a jejich vzájemné propojení. Individuální rozvoj a řízení výkonnosti jsou vnímány jako krátkodobé přístupy, protože oba jsou navrženy tak, aby přinesly rychlé výsledky. Kariéra a organizování rozvoje jsou dlouhodobě strategicky zvažovány, jelikož se pokouší ovlivnit individuality a organizace tím, že prospěšně iniciují karierní růst nebo přinášejí systematické změny v organizaci. Oba z nich jsou celoživotním úsilím. Na druhou stranu osobnostní a karierní rozvoj jsou složky zaměřené na individuální růst a rozvoj, naproti tomu řízení

výkonnosti a rozvoj organizace se opírá o široký systémový přístup zaměřený na efektivnost organizace (Gilley, Egglund, 2002, s. 13).

Cílem rozvoje lidských zdrojů je vytváření příležitostí pro zefektivnění výkonu všech zaměstnanců (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 119). Tohoto cíle může být dosaženo prostřednictvím uplatňování dvou základních principů, které zároveň pozitivně ovlivňují efektivitu procesu firemního vzdělávání (Tureckiová, 2009, s. 86):

- rovný přístup ke vzdělávání ve firmě,
- individualizace a specifikace – tj. přizpůsobení firemního vzdělávání pro různé skupiny zaměstnanců (Tureckiová, 2009).

Jednotným cílem rozvoje lidských zdrojů je tedy vytváření podmínek pro dosahování optimálního výkonu pracovníků a péče o ně ve smyslu udržení rozvoje jejich kompetencí zajišťující jim zaměstnatelnost. Tohoto záměru je dosahováno prostřednictvím systému podnikového vzdělávání a dalšími programy rozvoje (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 121).

Rozvoj lidských zdrojů a sdílení znalostí jsou tak základní cestou ke zvýšení produktivity podniku. Řešením je orientovat se na optimalizaci investic do rozvoje a zvýšit zainteresovanost zaměstnance na vlastním rozvoji (Dvořáková, 2012, s. 303).

2.3.1 Řízení a rozvoj lidských zdrojů podle kompetencí

Řízení a rozvoj podle kompetencí (nazývané rovněž řízení lidských zdrojů podle kompetencí „competency-based management“ též CBM) za jehož předpoklad lze považovat i rozvoj lidských zdrojů vedoucí k osvojování a především k rozvíjení různých typů kompetencí, je v současnosti považováno za nejprogresivnější systém, nástroj a způsob personální práce v organizacích. (Tureckiová, 2009, s. 35).

Podle Armstronga (2002, 2007) je CBM systémem řízení lidských zdrojů sdružujícím strategické personální procesy do jednoho celku (systému), jehož integrativním prvkem je právě soustava kompetencí. Jádrem této soustavy – modelu kompetencí – jsou profesní kompetence, které jsou z hlediska firmy klíčové. K uvedeným strategickým personálním procesům se řadí procesy: získávání a výběr pracovníků, vzdělávání a rozvoj pracovníků, hodnocení a odměňování pracovníků.

Cílem řízení a rozvoje podle kompetencí je získat pro organizaci, rozvinout a udržet v ní vysoce motivované (angažované a loajální) a také odborně zdatné, tj. kompetentní

pracovníky a zároveň jim poskytnout příležitost k dalšímu rozvoji jejich kompetencí a patřičně zhodnotit a ocenit jejich přínos pro organizaci (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 89).

Následující část podkapitoly se věnuje vysvětlení základního pojmu kompetence.

2.3.1.1 Pojem kompetence

Význam pojmu kompetence lze v zásadě vymežit dvojím způsobem (Tureckiová, 2009, s. 35):

- kompetence jako oprávnění – možnost jednotlivce rozhodovat, tj. soubor rozhodovacích pravomocí spojených s odpovědností,
- kompetence jako specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů a dále např. postojů, jež umožňují osobní rozvoj i naplnění aspirací jedinců ve všech oblastech života, tj. i v kontextu profesního uplatnění a zaměstnatelnosti, tzv. soubor individuálních zdrojů (Tureckiová, 2009).

Obě uvedená pojetí pojmu kompetence vycházejí v zásadě ze stejného předpokladu: kompetentní je jedinec, který dokáže úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj lidský kapitál, tj. veškeré schopnosti, znalosti, dovednosti a také zkušenosti a zdroje motivace (tamtéž).

Pojem kompetence lze tedy definovat dle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 21) jako „*schopnost člověka úspěšně jednat a rozvíjet svůj potencial na základě souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a motivací rozhodovat a nést odpovědnost za svá rozhodnutí*“.

2.3.1.2 Typy kompetencí

Z hlediska vzdělávacího procesu a záměrů této práce jsou v rámci vzdělávacích cílů významné následující kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008):

- odborné kompetence – zahrnuje schopnosti a chtění řešit problémy praxe a pracovní pozice,
- osobnostní – znamenají dosáhnout schopnosti např. být přístupný změnám a inovacím, rozvíjet základní etické postoje v konkrétních situacích,
- sociální – znamenají dosáhnout schopnosti vnímat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých, řešit konflikty (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 49).

Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci jsou z hlediska řízení a rozvoje lidských zdrojů podle kompetencí pak připravovány, realizovány a vyhodnocovány v souladu s požadavky kompetenčního modelu, respektive s ideálním profilem pracovního místa či pozice zastávané zaměstnancem organizace. (Tureckiová, 2009, s. 43).

3 Vzdelávání a rozvoj pracovníků v organizaci, ve firmě

Tato kapitola se zabývá koncepcí vzdělávání a rozvoje pracovníků organizací, jež vytvářejí podmínky pomocí různých prostředků k naplnění cílů této koncepce. Kapitola je přehledně strukturována do několika podkapitol a jejich částí. První podkapitola se zaměřuje na samotné pojetí a formulaci pojmů vzdělávání a rozvoje pracovníků včetně jejich výčtu aktivit, úkolů a oblastí formování pracovních schopností zaměstnanců. Druhá podkapitola vymezuje strategické přístupy k firemnímu vzdělávání a rozvoji pracovníků a proces tvorby strategie hierarchicky tvořený úrovněmi jednotlivých strategií, které jsou samostatně charakterizovány. V rámci třetí podkapitoly je koncipován systém vzdělávání pracovníků v organizaci a jeho teoretická východiska v podobě přístupu organizací ke vzdělávání. Systém firemního vzdělávání je pojímán jako cyklus tvořený čtyřmi fázemi, přičemž jednotlivé fáze jsou blíže specifikovány, analyzovány a objasněny pro další účely komparace s konkrétním systémem zkoumané společnosti zpracované v další části práce.

3.1 Pojetí vzdělávání a rozvoje pracovníků

Pojetí vzdělávání a rozvoje pracovníků v organizaci je dosti proměnlivé v čase a prostoru (závisí mj. i na sociálním prostředí, v němž organizaci působí, na tom, do jaké míry systém vzdělávání v dané zemi připravuje pracovníky pro potřeby konkrétní organizace, na kulturní a vzdělanostní úrovni obyvatelstva apod.), závisí na povaze práce a používané technice a technologii v organizaci, na velikosti organizace a na mnoha dalších okolnostech (Koubek, 2009, s. 254).

Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců se zaměřuje na **formování pracovních schopností** člověka a té části jeho osobnosti, prostřednictvím které si vytváří hodnoty, a to za účelem zlepšení pracovního výkonu jednotlivců i zlepšování výkonnosti organizace jako celku. Navíc v dnešní době dle Dvořákové (2007, s. 286) přibírá role tvůrce informací a znalostí

a zajišťovatele dynamické úrovně vzdělávání, tedy faktorů, které jsou zásadní pro úspěch organizace na neustále se měnících trzích.

Oba pojmy vzdělávání a rozvoje vymezuje Armstrong (2007, s. 462) odděleně. Vzdělávání definuje jako „*nepřetržitý proces, který nejen zvyšuje existující schopnosti, ale také vede k rozvíjení dovedností, znalostí a postojů, které připravují lidi na budoucí širší, náročnější a z hlediska úrovně i vyšší úkoly*“.

Rozvoj pak nazývá „*vývojovým procesem, který umožňuje progresivně postupovat ze současného stavu znalostí a schopností k budoucímu stavu, v němž je zapotřebí vyšší úrovně dovedností, znalostí a schopností*“. Má podobu vzdělávací aktivity připravující lidi pro širší, odpovědnější a náročnější pracovní úkoly. Důraz se klade na plánování osobního rozvoje a učení se ze zkušenosti (Armstrong, 2007, s. 470).

Pojetí vzdělávání zaměstnanců v organizaci charakterizuje Dvořáková (2007, s. 286) jako „*soubor cílených, vědomých a plánovaných opatření a činností, které jsou orientovány na získávání znalostí, dovedností a schopností (pracovních způsobilostí) a osvojení si žádaného pracovního jednání pracovníky organizace*“.

V současné době se organizace zaměřují na vzdělávací a rozvojové aktivity obsažené v následující definici, kterou zformuloval J. Koubek. Vzdělávání pracovníků je **personální činnost** zahrnující následující aktivity (Koubek, 2009, s. 254):

- přizpůsobování pracovních schopností pracovníků měnícím se požadavkům pracovního místa, tj. **prohlubování pracovních schopností**; jde v podstatě o tzv. *doškolení*, které je tradičním, nejčastějším a často i hlavním úkolem vzdělávání pracovníků v organizaci (flexibilita podélná, longitudinální),
- zvyšování použitelnosti pracovníků tak, aby alespoň zčásti zvládali znalosti, dovednosti potřebné k vykonávání dalších, jiných pracovních míst; dochází tak k **rozšiřování pracovních schopností** (flexibilita příčná, transverzální),
- úsilí o rozšiřování pracovních schopností pracovníků usnadňuje případné **rekvalifikační procesy** v organizaci, tj. procesy, kdy pracovníci, kteří mají povolání (profesi), jež organizace nepotřebuje, jsou přeškolení na povolání, které naopak organizace potřebuje, tzv. *přeškolení*,
- **přizpůsobovat pracovní schopnosti nových pracovníků** specifickým požadavkům daného pracovního místa, používané technice, technologii, stylu práce v organizaci apod., jedná se o doškolení, přeškolení, včetně adaptace na mechanismus a kulturu organizace tzv. **orientace pracovníka**,

- **formování pracovních schopností** v rámci moderní personální práce překračuje hranice pouhé odborné způsobilosti (kvalifikace) a stále více zahrnuje i **formování osobnosti pracovníka** (Koubek, 2009, s. 254).

Cílem všech těchto činností organizovaných zaměstnavatelem je jak zvýšení či prohloubení kvalifikace zaměstnanců, tak zvýšení produktivity celé organizace (Dvořáková, 2007, s. 286).

Z uvedené Koubkovi rozsáhlé definice vyplývá, že vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci a formování jejich pracovních schopností je poměrně rozsáhlá a široce koncipovaná personální činnost.

3.1.1 Hlavní úkoly firemního vzdělávání

Základním zákonem úspěšnosti jakékoliv organizace je flexibilita a připravenost na změny. Flexibilitu organizace však vytvářejí flexibilní lidé, kteří jsou nejen připraveni na změnu, ale změnu akceptují. Proto se zákonitě péče o formování pracovních schopností pracovníků organizace stává v současné době nejdůležitějším úkolem personální práce (Koubek, 2009, s. 252). Z. Dvořáková (2007, s. 316) v souvislosti s úkoly firemního vzdělávání a rozvoje poukazuje, že rozšířeným úkolem vzdělávání je jednak zabezpečit kvalifikovanou pracovní sílu a jednak ji stabilizovat stálou nabídkou rozvoje pracovních schopností. Z výše uvedeného výčtu aktivit vzdělávání pracovníků lze vyčlenit hlavní úkoly firemního vzdělávání, které se právě zaměřují na flexibilitu pracovníků organizace. Mezi hlavní úkoly firemního vzdělávání patří tudíž zajišťování podélné a příčné flexibility (Koubek, 1995).

- **Podélná, longitudinální flexibilita**, tj. přizpůsobování pracovních schopností zaměstnanců měnícím se požadavkům pracovního místa – flexibilita v rámci pracovního místa. Tato část je hlavním úkolem firemního vzdělávání.
- **Příčná, transverzální flexibilita**, tj. zvyšování použitelnosti zaměstnanců tak, aby zvládali znalosti a dovednosti potřebné k vykonávání dalších, jiných pracovních míst. Dochází tak k rozšiřování pracovních schopností (Koubek, 1995, s. 206).

3.1.2 Oblasti firemního vzdělávání a formování pracovních schopností pracovníků

V souvislosti s formování pracovních schopností je třeba rozlišovat dva pojmy, a to, formování pracovních schopností člověka a formování pracovních schopností pracovníka. Zatímco v prvním případě jde o formování pracovních schopností člověka v obecném smyslu, tedy v průběhu celého jeho života, v druhém případě jde o formování pracovních schopností pracovníka konkrétní organizace, tedy o aktivitu organizovanou nebo umožňovanou organizací v rámci její personální práce. Formování pracovních schopností pracovníka je tedy součástí formování pracovních schopností člověka, a tou částí, v níž se angažuje zaměstnavatelská organizace (Koubek, 2009, s. 254).

V systému formování pracovních schopností člověka se obvykle rozlišují **tři oblasti** (Koubek, 2009, s. 254):

- **oblast všeobecného vzdělávání** - formují se zde základní všeobecné znalosti a dovednosti – většinou zajišťuje školský systém, neuplatňuje se tu aktivita organizací;
- **oblast odborného vzdělávání** - kvalifikace, tj. odborná profesní příprava, také se vžil označení training (trénink) – zahrnuje přípravu na povolání, doškolování, přeškolování, profesní rehabilitaci, i tzv. orientaci pracovníků); M. Armstrong (2002, s. 468) definuje odborné vzdělávání spolu s výcvikem pracovníků jako plánované a systematické formování chování pomocí příležitostí k učení, vzdělávání a instrukcí, které umožňují dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby byla jejich práce vykonávána efektivně;

Orientace – jedná se o zapracování nového pracovníka a zefektivnění jeho adaptace,

Doškolování – přizpůsobování znalostí a dovedností pracovníka novým požadavkům,

Přeškolování – jedná se o rekvalifikaci, tj. formování pracovních schopností člověka směřující k osvojení si nového povolání (Koubek, 2003, s. 140)

- **oblast rozvoje** - další vzdělávání, rozšiřování kvalifikace, formování osobnosti jedince; rozvoj je orientován více na kariéru pracovníka než na jím momentálně vykonávanou práci, formuje spíše potenciál člověka než jeho kvalifikaci a vytváří z něj tak adaptabilní pracovní zdroj; Obdobně uvádí oblast rozvoje také M. Armstrong (2002, s. 469), a to jako růst nebo realizaci osobních schopností a potenciálu prostřednictvím nabízejících se vzdělávacích akcí a praxe.

Uvedený systém formování pracovních schopností člověka zobrazuje schéma č. 1 (zdroj: Koubek, 2009, s. 255)³

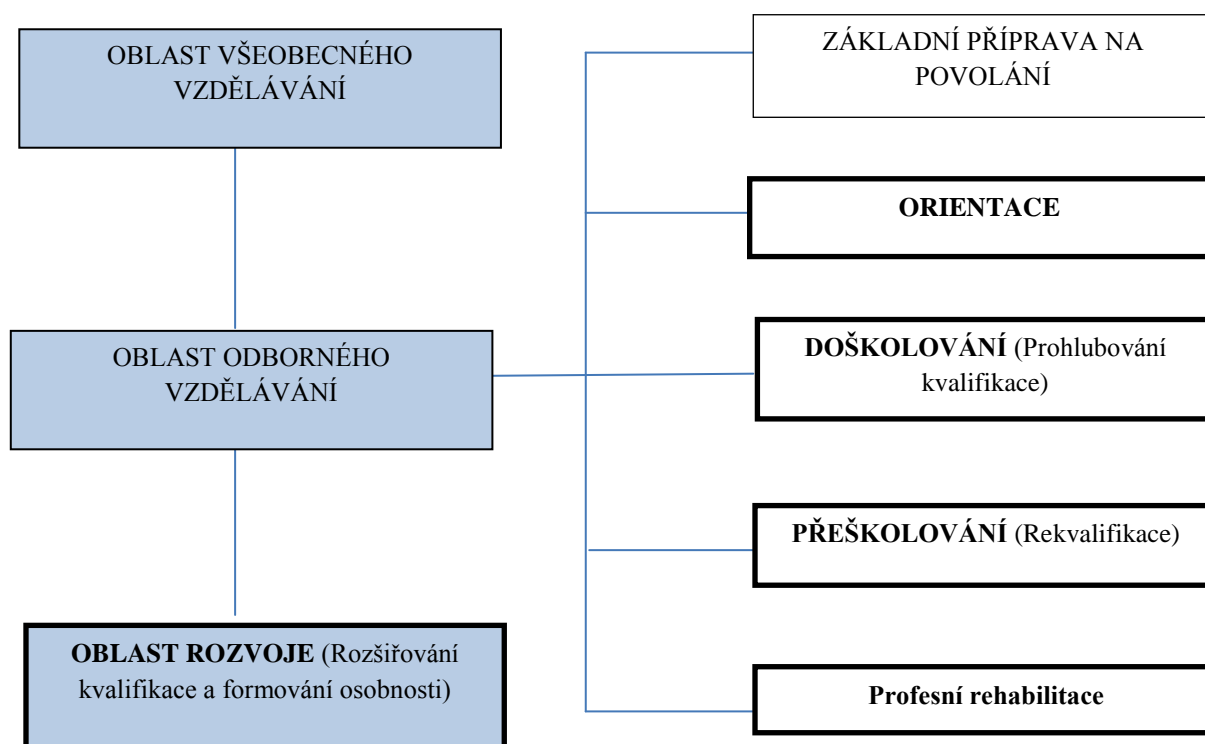


Schéma č. 1 Systém formování pracovních schopností člověka (zdroj: Koubek, 2009, s. 255)

Firemní neboli podnikové vzdělávání tedy zahrnuje:

- vzdělávání v rámci adaptačního procesu a přípravu pracovníků k pracovní činnosti (orientace),
- prohlubování kvalifikace (doškolování) – pokračování odborné přípravy v oboru, ve kterém člověk pracuje na svém pracovním místě,
- rekvalifikaci (přeškolování) – takové formování pracovních schopností člověka, které směřuje k osvojení si nového povolání, může být plná nebo částečná,
- profesní rehabilitaci (opětovné zařazení osob, kterým jejich stávající zdravotní stav brání trvale nebo dlouhodobě vykonávat dosavadní práci),
- zvyšování kvalifikace – oblast rozvoje ⁴ (Bartoňková, 2013, s. 12).

³ **Poznámka:** V uvedeném schématu č. 1 jsou v tučných rámečcích a tučným písmem označeny vzdělávací a rozvojové aktivity, které bývají součástí vzdělávání pracovníků v organizaci (Koubek, 2009).

⁴ **Poznámka:** Nelze zaměňovat pojmy **rozvoj lidských zdrojů** a **rozvoj pracovníků**, nejedná se o týž pojem. Rozvoj lidských zdrojů představuje relativně nový pohled a novou koncepci vzdělávání a rozvoje v organizaci.

3.2 Strategické přístupy k firemnímu vzdělávání a rozvoji pracovníků

Strategie vzdělávání se týká dlouhodobého pohledu na potřebu organizace v oblasti dovedností, znalostí a schopností jejích pracovníků (Armstrong, 2002, s. 493). Vzdělávání a rozvoj by měly být integrální součástí procesu řízení, jelikož nejsou izolovanými činnostmi, nezávislými na organizaci a jejích postupech. Musí být pevně integrovány do organizačního kontextu, který je soustředěn na zvyšování výkonnosti (Bartoňková, 2013, s. 47).

Aby firemní vzdělávání nebylo náhodné a nepravidelné, aby bylo efektivní a zaručilo podniku návratnost vložených prostředků, musí být systematické a mělo by 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. Vzdělávací projekty by měly být jednoznačně a jasně propojeny s podnikovou strategií. Vytvořená pravidla by měla jasně charakterizovat odhodlání podniku k rozvoji a vzdělávání jednotlivců, týmů a celého podniku (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 80)

3.2.1 Tvorba strategie

Proces tvorby strategie je tvořen několika úrovněmi, které na sebe navazují a jsou vzájemně propojené a vytvářejí tak hierarchii jednotlivých strategií. Význam tohoto propojení je patrný mimo jiné i z toho, jak spolu souvisí tvorba strategie vzdělávání a ostatní úrovně (nadřazené i podřazené) strategii. Proces tvorby strategie začíná identifikací potencionálu firmy. Ten je tvořen znalostmi zaměstnanců, schopností pružně reagovat a proaktivně eliminovat ztráty. Tvorba strategie, respektive strategického plánování musí být nepřetržitý cyklus, který začíná formulováním základního poslání a současného stavu firmy. (Bartoňková, 2013, s. 48).

Tradiční vzdělávací a rozvojové aktivity označované jako vzdělávání a rozvoj pracovníků byly orientovány na jednotlivé pracovníky a formování jejich pracovních schopností a jejich osobnosti tak, aby byli v organizaci zaměstnatelní, vykonávali efektivně svou práci. Byly tedy orientovány na osobní rozvoj. Zatímco rozvoj lidských zdrojů je orientován na rozvoj pracovní schopnosti organizace jako celku a na rozvoj pracovní schopnosti týmů, tak, aby se dosáhlo zvýšení výkonnosti celé organizace a efektivnosti týmů (Koubek, 2009, s. 258).

Hierarchii, respektive souvislost mezi jednotlivými úrovněmi strategií zachycuje následující schéma:

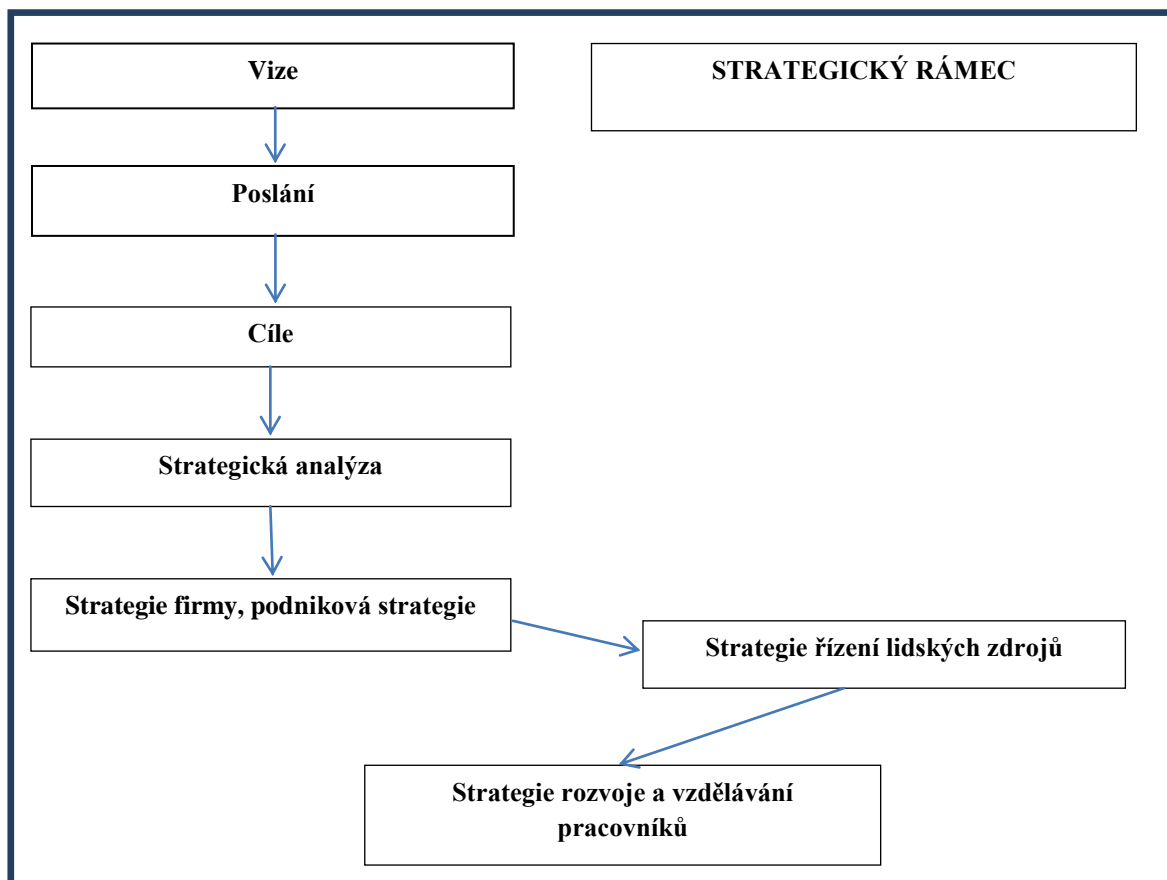


Schéma č. 2: Hierarchie úrovní strategií (zdroj: Bartoňková, 2013, s. 49)

Podle J. Vetešky (2013, s. 32) je v praxi stále více prosazován strategický přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků zahrnující hlavní tři kroky, a to: podnikatelskou (podnikovou) strategii, strategii řízení lidských zdrojů a strategii vzdělávání a rozvoje pracovníků. Zmíněné strategie na sebe navazují a jsou od sebe vzájemně odvozené, platí mezi nimi logická posloupnost.

Jednotlivé stěžejní úrovně strategií, které jsou klíčové pro firemní vzdělávání, jsou blíže vysvětleny v následujících třech podkapitolách.

3.2.1.1 Podniková strategie

Jak již bylo uvedeno, pokud má být firemní (podnikové) vzdělávání efektivní, mělo by vycházet z celkové podnikové strategie. Podniková strategie je podle H. Bartoňkové (2013, s. 50) v podstatě cíl, ke kterému jsou nasměrovány aktivity všech sekcí v organizaci. Vodák

a Kucharčíková (2011, s. 47) hovoří o strategii podniku, jako o nástroji k zajištění jeho dlouhodobého rozvoje, který tvoří základ jednotlivých strategií a je rovněž základem pro řízení každodenních operací směřujících k dosažení nejvyšších cílů podniku.

V praxi je stále více prosazován strategický přístup ke vzdělávání a rozvoji pracovníků zahrnující následující kroky. Organizace, chce-li být úspěšnou, musí mít naprosto jasnou podnikatelskou (podnikovou) strategii, ve které specifikuje základní podmínky své existence, tudíž do podnikové strategie patří (Veteška, 2013, s. 32):

- předmět podnikání, poslání organizace, role na trhu, marketingovou politiku,
- externí vlivy, kterým pravděpodobně bude nucena čelit (vnější faktory),
- jaké jsou její silné a slabé stránky,
- základní strategické cíle ve všech oblastech řízení a způsob, jak jich může dosáhnout (Veteška, 2013, s. 32).

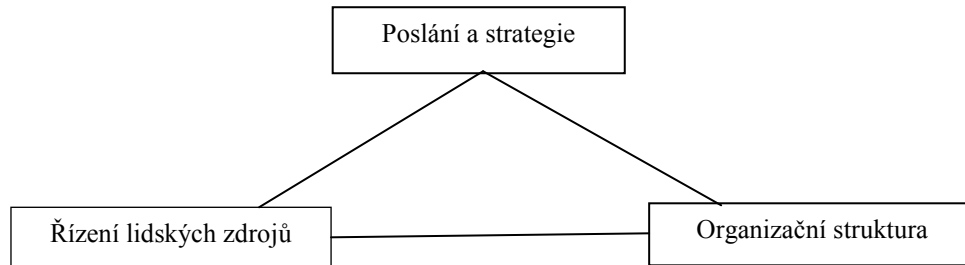
Podniková strategie tedy vychází primárně z poslání a vize (viz schéma č. 2) souvisí s podnikovou politikou, s kulturou firmy, s charakterem vnějšího i vnitřního prostředí firmy a s podnikatelským záměrem dané firmy. Podniková strategie by měla odrážet tzv. **strategický rámec** organizace (Bartoňková, 2013, s. 47). Plamínek a Fišer (2005) hovoří o strategickém rámci, který v sobě musí zahrnovat systém firemních myšlenek a z něho vyplývající dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé cíle, definice produktů, procesů, zdrojů, vazeb a v neposlední řadě i definice úloh a kompetencí jednotlivých lidí a myšlenek týkající se rozvoje lidských zdrojů (Plamínek, Fišer, 2005, s. 76). Účelem strategického rámce je tedy především dlouhodobá orientace a motivace subjektů, které poskytují firmě své zdroje. Strategický rámec tak nemá povahu pevného cíle. Do strategického rámce tak mohou spadat nejrůznější koncepce – vždy závisí na konkrétní situaci firmy (Bartoňková, 2013, s. 47).

3.2.1.2 Strategie řízení lidských zdrojů

Strategie řízení lidských zdrojů (ŘLZ) je odvozena z podnikové (podnikatelské) strategie. Bývá někdy označována jako „personální strategie“, i když někteří autoři mezi těmito termíny dělají rozdíly. Měla by být v souladu s organizační strukturou (Bartoňková, 2013, s. 50).

O strategickém přístupu k řízení lidských zdrojů hovoří i Armstrong (1999, s. 167), když uvádí: „*aby podnik fungoval efektivně, jsou nevyhnutelné tři provázané a fungující prvky:*

1. *poslání a strategie,*
2. *organizační struktura,*
3. *řízení lidských zdrojů.*“



Obrázek č. 4 Tři prvky efektivního fungování podniku (zdroj: Armstrong, 1999, s. 167)

Při tvorbě strategie řízení lidských zdrojů je třeba si odpovědět na otázky:

- Zda je podniková strategie v souladu s organizační strukturou a zda jsou vytvořena příslušná pracovní místa v organizační struktuře.
- Zda jsou na pracovních místech zařazeni způsobilí pracovníci – míra souladu mezi pracovními místy a pracovníky.
- Jakými cestami bude do budoucna řešena co nejvyšší míra souladu mezi požadavky na pracovní místa a skutečnou kvalifikací pracovníků (Veteška, 2013, s. 32).

Aby bylo možné dát spolehlivou odpověď na tyto otázky, musí se strategické řízení zabývat nejen vnitřními podmínkami organizace (velikost, organizační struktura, podniková strategie, povaha práce atd.), ale především podmínkami vnějšími, jako populační vývoj, vývoj trhu práce – vztah nabídky a poptávky pracovních sil, změny techniky a technologie, změny hodnotových orientací lidí, prostorová mobilita obyvatelstva, pracovních zdrojů a pracovních sil, pracovní a sociální legislativa a politika zaměstnanosti a jiné (Koubek, 2009, s. 25).

Strategie ŘLZ pojímaná jako postupný proces zabývající se jak cíli v podobě vizí, tak nástroji vedoucí k jejich dosažení, je východiskem **strategického řízení lidských zdrojů** (ŘLZ), tedy je již konkrétní činností směřující k naplnění strategických cílů podniku (Bartoňková, 2013, s. 50).

Strategickým ŘLZ rozumí M. Armstrong (2002, s. 467) přístup k rozhodování o podnikových záměrech, týkajících se lidí jako podstatné složky podnikatelské strategie podniku. J. Koubek (2009, s. 24) definuje strategické ŘLZ jako konkrétní aktivitu a úsilí

směřující k dosažení cílů obsažených v personální strategii. J. Vodák a A. Kucharčíková (2011, s. 44) považují strategické ŘLZ za přístup k řešení dlouhodobých záležitostí týkajících se lidí tvořících součást strategického úsilí podniku. Jde o vzájemné vztahy mezi řízením lidských zdrojů a strategickým řízením. Strategické ŘLZ se dotýká celkového zaměření podniku v oblasti zabezpečování cílů podnikatelské strategie za pomoci a prostřednictvím lidí. Praxe ukazuje, že jsou to právě lidé, kdo realizuje strategický plán (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 44).

V podniku se musí strategické ŘLZ zdrojů zabývat personálními aktivitami sloužícími k podpoře konkurenční strategie podniku. Strategické ŘLZ zahrnuje taková rozhodnutí a aktivity, které se týkají řízení zaměstnanců na všech úrovních podniku a jsou zaměřeny na vytváření a udržování jeho konkurenční výhody (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 44).

Do strategie řízení lidských zdrojů tak spadají např. tyto činnosti: analýza práce, plánování lidských zdrojů, jejich získávání, nábor, výběr, adaptační proces, hodnocení pracovníků, systém odměňování, personální informační systém, péče o pracovníky atd. (Bartoňková, 2013, s. 51).

Základní pojetí strategického ŘLZ je založeno na předpokladu, že strategie lidských zdrojů mohou přispívat k naplnění podnikové strategie. Jak již vyplývá z předchozího, celé toto pojetí strategického ŘLZ spočívá v přesvědčení, že tyto strategie by měly být integrovány se strategií podniku, tzv. strategická integrace. Tato strategická integrace je nezbytná k zajištění souladu mezi podnikovou strategií a strategií lidských zdrojů (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 46).

3.2.1.3 Strategie rozvoje a vzdělávání pracovníků

Strategie rozvoje a vzdělávání pracovníků je závislá na nadřazených strategiích, kterými jsou strategie řízení lidských zdrojů, od které je přímo odvozena, a podniková strategie. Podobně jako ony je vytvářena na dobu tří až pěti let. Rozvoj a vzdělávání pracovníků je jeden z podstatných nástrojů, kterým lze ve firmě řídit pracovní výkon (Bartoňková, 2013, s. 51).

Při tvorbě strategie vzdělávání se musí mimo jiné odpovědět na následující otázky (Veteška, 2013, s. 32):

- Jaká je současná kvalifikační úroveň lidských zdrojů organizace a jakou očekáváme v budoucnu v návaznosti na podnikovou strategii a celkovou strategii ŘLZ.

- Jaká je současná podoba vzdělávání zaměstnanců.
- Jaké podmínky chceme v oblasti vzdělávání vytvořit (stanovení základních cílů a nástrojů jejich realizace).

Řízení výkonnosti pomocí rozvoje a vzdělávání dostává strategičtější rozměr. Hroník (2007, s. 19) používá v této souvislosti termín „**strategický staffing**“. Pracuje s tímto termínem v rámci vysvětlení toho, kterým pracovníkům je třeba věnovat při rozvoji a vzdělávání největší pozornost (Bartoňková, 2013, s. 51). Hroník uvádí, že je potřeba rozlišit, zda se koncipuje rozvoj a vzdělávání pro „organizaci na jedno použití“ nebo pro „revitalizující organizaci“. Organizace na jedno použití jsou stavěny na omezenou dobu – dokud nosný produkt bude rentabilní. Obvykle nemají vývoj a jejich životnost je v souladu se záměrem omezená. Proto se orientují na práci s hotovými lidmi, které není třeba dále rozvíjet a vzdělávat. Taková organizace bude nanejvýš investovat na vstupní zácvik a případně udržení kvalifikace (Hroník, 2007, s. 19).

Organizace na jedno použití jsou tedy výrazně orientované na nízké náklady a expanzi. Část ušetřených prostředků za rozvoj a vzdělávání mohou použít na získávání hotových lidí. Strategie rozvoje a vzdělávání je zde velmi jednoduchá, stejně tak vytváření struktury (Hroník, 2007, s. 19).

Naproti tomu revitalizující se organizace musí podstatně pružněji reagovat na vnější podmínky. Strategie rozvoje a vzdělávání jsou propracovanější a struktura, která zabezpečuje realizaci této strategie, bude složitější. U středních a velkých firem budou nacházet uplatnění specialisté na rozvoj a vzdělávání – viz následující obrázek č. 5 (Hroník, 2007, s. 19).

Vysoká přidaná hodnota	Hotový člověk	Rozvoj, vzdělání, práce s talenty
	Outsourcing	Pronájem, dočasná výpomoc
Nízká přidaná Hodnota		
	Snadná nahraditelnost	Obtížná nahraditelnost

Obrázek č. 5 Strategický staffing při rozvoji a vzdělávání zaměstnanců ⁵ (zdroj: Hroník, 2007, s. 19)

⁵ **Poznámka:** Termín outsourcing znamená vyčlenění činnosti mimo podnik, její převedení na jinou osobu, většinou v případech, kdy subdodávka je levnější než vlastní výroba (služba). Je časté v podnikovém vzdělávání, kdy firma vzdělávací činnost vyčlení a používá služeb nově vzniklého právního subjektu (Bartoňková, 2013).

Jak vyplývá z obrázku č. 5, v rozvoji a vzdělávání pracovníků věnujeme hlavní pozornost lidem, kteří jsou v pozicích, kde mohou přinášet velkou přidanou hodnotu a přitom jsou obtížně nahraditelní – nejsou běžně dostupní na trhu práce. U lidí, kteří mají předpoklady přinášet velkou přidanou hodnotu, ale jsou běžně dostupní na trhu práce (např. obchodníci s rychloobrátkovým zbožím), budeme volit jinou strategii. Zde budou mít vzdělávací aktivity charakter udržovací (Hroník, 2007, s. 19).

3.3 Systém vzdělávání pracovníků v organizaci

Jak již bylo výše uvedeno, vzdělávání pracovníků v organizaci se zaměřuje na formování pracovních schopností pracovníků v širším slova smyslu (včetně formování osobnosti a hodnot potřebných pro vytváření dobrých mezilidských vztahů na pracovišti aj.).

Do celého systému vzdělávání pracovníků organizace tedy patří vzdělávací aktivity: **orientace** na pracovníka, **doškolení**, **přeškolení** a **rozvoj**, iniciované a financované podnikem (Koubek, 2009, s. 258).

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 (tamtéž).

Vzdělávání pracovníků je personální činností, v níž se tradičně nejčastěji vyskytuje úzká spolupráce organizace s externími odborníky či specializovanými vzdělávacími institucemi (Koubek, 2009, s. 258).

Hlavním cílem systému podnikového vzdělávání je připravit zaměstnance organizace tak, aby se zvýšila jejich schopnost efektivního dosažení požadovaných cílů (jejich výkonnost), čímž se zvýší také konkurenceschopnost, prosperita podniku a míra naplňování cílů podnikové strategie. Zároveň sem patří také vytváření podmínek vhodných pro seberealizaci zaměstnanců (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 82). M. Armstrong (2002, s. 491) uvádí konkrétní cíle vzdělávání pracovníků:

- rozvinout dovednosti, schopnosti pracovníků a zlepšit jejich výkon,
- pomoci lidem, aby v organizaci rostli a rozvíjeli se tak, aby budoucí potřeba lidských zdrojů organizace mohla být uspokojována z vnitřních zdrojů,
- snížit množství času potřebného k zácvičku a adaptaci pracovníků, čili zabezpečení, aby pracovníci byli plně schopni vykonávat svou práci rychle a s nízkými náklady (tamtéž).

Základním úkolem systému vzdělávání v organizaci je umožnit zaměstnancům neustále rozšiřovat a inovovat rozsah a strukturu teoretických poznatků, získat specifické dovednosti pro práci na konkrétním místě a vytvářet podmínky pro realizaci plánů osobního rozvoje pracovníků pro strážce jejich potenciálu a osobnosti (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 82).

3.3.1 Východiska pro systém vzdělávání v organizaci

Mezi základní východiska pro systém vzdělávání v podniku patří přístup organizace ke vzdělávání (Veteška, 2013).

Existují zhruba **tři** možné **varianty** řešení této problematiky (Veteška, 2013):

1. Podnik přijímá jen plně kvalifikované pracovníky, jejich vzdělávání je omezeno na minimum. Tento přístup je náročný na získávání a výběr pracovníků i na ostatní personální činnosti v podniku.
2. Podnik realizuje vzdělávání pracovníků tehdy, když to velmi naléhavě potřebuje nebo když mu hrozí určité sankce (př. povinné školení v oblasti bezpečnosti práce). Vzdělávání je náhodné, nepravidelné, často má charakter jednorázové kampaně.
3. Podnik věnuje vzdělávání pracovníků trvalou pozornost, vzdělávání je trvalou součástí podnikových činností, tj. systematický přístup. Vzdělávání pracovníků je zabudováno do řídicích, personálních, marketingových, prodejních a dalších činností podniku (Veteška, 2013, s. 32).

M. Tureckiová (2009, s. 86) tyto přístupy zároveň označuje také jako vývojové úrovně firemního vzdělávání, a to:

Úroveň 1 – Nesystematické firemní vzdělávání s deklarovanou převahou výcviku

Soustavně je poskytováno pouze tzv. normativní nebo též povinné vzdělávání⁶, ostatní probíhá spíše nahodile.

Úroveň 2 – Systematické firemní vzdělávání dle schváleného plánu

Vzdělávání je prováděno systematicky dle předem připravené koncepce a plánu, vzniklo z analýzy vzdělávacích potřeb. Systém na této úrovni je poměrně rigidní a nebývá otevřený změnám, k nimž může docházet v průběhu období.

⁶ **Poznámka:** V České republice se jedná především o vzdělávání v oblastech zajištění BOZP, kvalifikačních nároků skupin pracovníků, jež musí mít pro výkon své profese osvědčení obnovované v pravidelných cyklech, a dále o povinnou péči o rozvoj vymezených skupin zaměstnanců dle Zákoníku práce (Tureckiová, 2009).

Úroveň 3 – Systém firemního vzdělávání kombinující plánované a aktuálně zařazované vzdělávací a rozvojové aktivity

Dochází k efektivnímu propojování systematicky plánovaných, prováděných a vyhodnocovaných vzdělávacích aktivit se vzděláváním „just in time“, tj. dle identifikované potřeby aktuálně zařazovanými vzdělávacími a rozvojovými aktivitami (Tureckiová, 2009).

Třetí přístup (úroveň) v podobě systematického vzdělávání přináší organizaci díky neustálému systematickému hledání optimálních variant vzdělávání řadu výhod, jež převažují nad nedostatky. Mezi přednosti tohoto přístupu patří (Dvořáková, 2007, s. 288):

- přispívá ke zlepšení produktivity práce a pracovního výkonu podstatně více,
- zlepšuje kvalifikaci, znalosti a dovednosti zaměstnanců,
- průměrné náklady na vzdělávání jednoho zaměstnance bývají nižší než při jiném způsobu vzdělávání,
- napomáhá růstu atraktivity a konkurenceschopnosti organizace na trhu práce
- zlepšuje mezilidské vztahy.

Mezi nedostatky patří (Dvořáková, 2007):

- náklady spojené se zaměstnáváním jsou vyšší,
- zvyšuje se riziko, že zaměstnanec, který díky vzdělávání zvýší svoji hodnotu na trhu práce, odejde k jinému zaměstnavateli.

3.3.2 Systematické vzdělávání pracovníků v organizaci jako cyklus čtyř fází

Nejefektivnějším vzděláváním pracovníků v organizaci je dobře organizované **systematické vzdělávání** (Koubek, 2009, s. 259). M. Tureckiová (2009, s. 81) k tomu dodává, že je nezbytným předpokladem naplnění požadavku efektivity a kvality firemního vzdělávání spolu s propojením jeho cyklu s podnikatelskou a dalšími dílčími strategiemi. Přičemž základní zdroj efektivity zmíněného konceptu vzdělávání vidí Z. Dvořáková (2007, s. 288) v jeho systematickosti, jak ve vztahu k zaměstnancům, tak i k vlastníkům a zákazníkům.

Hlavní charakteristikou systematického vzdělávání je to, že probíhá nepřetržitě v rámci neustále se **opakujícího cyklu**, který vychází ze zásad podnikové vzdělávací politiky, sleduje cíle podnikové strategie vzdělávání a opírá se o organizační a institucionální předpoklady vzdělávání (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 81). Jimi se rozumí především

existence skupin pracovníků (často i externí odborníci) iniciující vzdělávání a zajišťující jeho odbornou a organizační stránku. Důležitá je i existence vzdělávacích programů, vzdělávacích zařízení (pro vzdělávání mimo pracoviště) či vhodných podmínek (pro vzdělávání na pracovišti). Je třeba mít i vlastní či externí vzdělavatele (Koubek, 2009, s. 259). Podnikové vzdělávání mohou realizovat interní odborníci nebo vlastní vzdělávací (školicí) centrum, případně externí instituce, ať už veřejné či podnikatelské subjekty (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 81).

Armstrongova definice systematického vzdělávání se poněkud odlišuje od výše uvedených charakteristik. Dle M. Armstronga je systematické vzdělávání vytvořeno specificky k uspokojení definovaných potřeb. Dále uvádí, že je plánované a zabezpečované lidmi, kteří vědí, jak vzdělávat, a dopad vzdělávání je pečlivě vyhodnocován (Armstrong, 2002, s. 497).

Systematické firemní vzdělávání plní funkci nejen vzdělávací a inovační, ale také orientační, adaptační, integrační, motivační a retenční. Má být součástí protifluktuálních opatření a vést k rozvoji, nebo alespoň k udržení výkonnosti a konkurenceschopnosti organizace a k rozvoji zaměstnatelnosti pracovníků (Tureckiová, 2009, s. 82).

Podnikové vzdělávání není krátkodobou záležitostí. Efektivně realizované vzdělávání představuje dlouhodobý proces, tvořený čtyřmi fázemi. Jsou to (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 83):

1. **identifikace potřeb** a definování cílů vzdělávání,
2. **plánování** vzdělávání,
3. **realizace** vzdělávacího procesu,
4. **hodnocení** výsledků vzdělávání.

Základní cyklus včetně východisek systematického podnikového vzdělávání zaměstnanců je znázorněn na následujícím schématu č. 3 (Koubek, 2009):

VÝCHODISKA A PŘEDPOKLADY

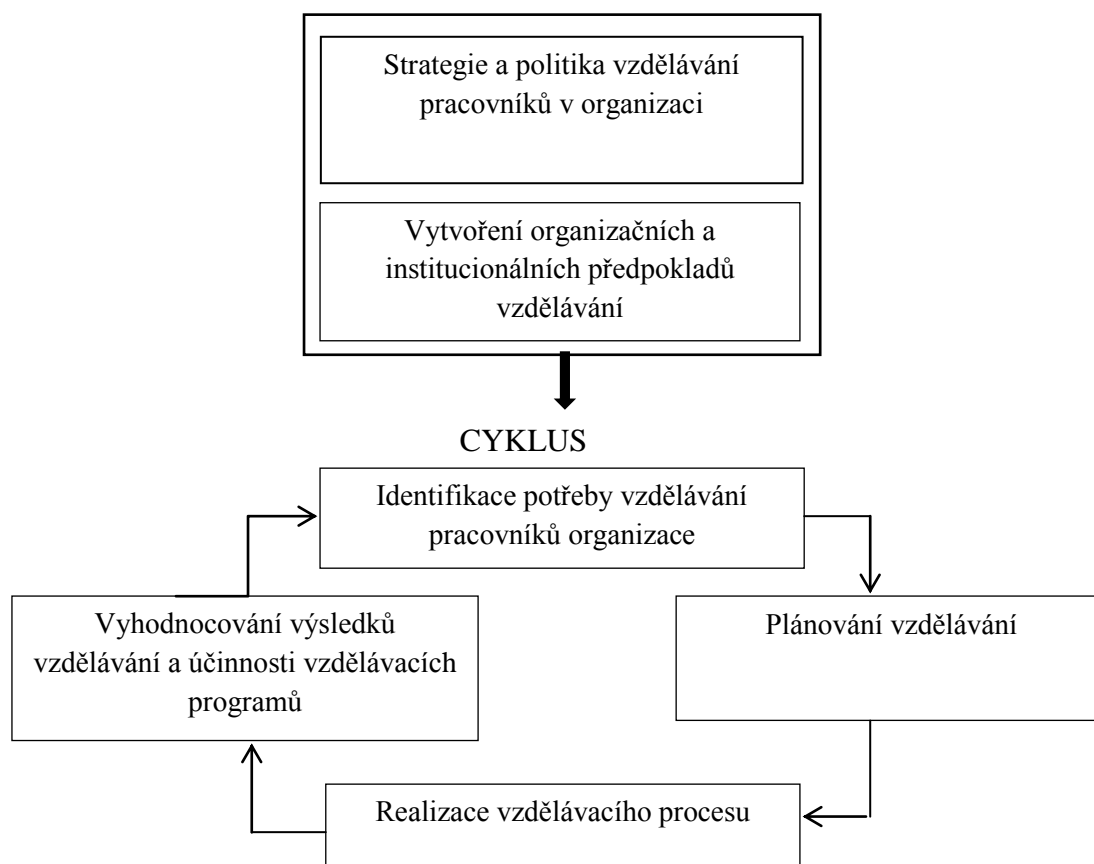


Schéma č. 3. Základní cyklus systematického vzdělávání pracovníků v organizaci (zdroj: Koubek, 2009, s. 260)

Uvedený systematický (strategický) přístup, který je známý v podobě, tzv. čtyřkrokového cyklu vzdělávání, se v praxi podniků výrazněji uplatňuje. Jedná se o vzájemně provázané procesy, vytvářející **cyklus podnikového vzdělávání** (Tureckiová, Veteška, 2011, s. 22). Dvořáková (2007, s. 289) v souvislosti s cyklem podnikového vzdělávání zmiňuje, že jednotlivé procesy tohoto cyklu se vzájemně ovlivňují, prolínají, doplňují a jako celek přinášejí synergický efekt.

Vlastní cyklus začíná identifikací potřeby vzdělávání pracovníků organizace. Následuje fáze plánování vzdělávání, během níž se řeší otázky rozpočtu, časového plánu pracovníků, kterých se bude vzdělávání týkat, oblastí, obsahu a metod vzdělávání apod. Třetí fází cyklu je vlastní proces vzdělávání, tedy realizace vzdělávacího procesu. Následuje fáze vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti vzdělávacího programu a použitých metod. V této poslední fázi se objevují skutečnosti, ke kterým se potom přihlíží v dalším vzdělávacím cyklu (Koubek, 2009, s. 259). Tyto skutečnosti v podobě zkušeností z předchozích cyklů

se pak využívají v cyklech dalších a vzdělávání se tak soustavně zlepšuje. Systematické vzdělávání je tedy v organizaci neustále přítomné a formuje nejen znalosti, dovednosti a schopnosti potřebné k současnému výkonu práce, ale připravuje lidi i na změnu, činí z nich flexibilní pracovní sílu (Armstrong, 2002, s. 496).

3.3.2.1 Fáze identifikace potřeb vzdělávání

Fáze identifikace potřeb vzdělávání v oblasti kvalifikace a vzdělání jejich pracovníků je založena na odhadech a aproximativních postupech, a to především z toho důvodu, že kvalifikace a vzdělání jsou obtížně kvantifikovatelné a měřitelné vlastnosti. Má tedy spíše povahu experimentu, jehož výsledky vstupují jako zkušenosti do následující fáze identifikace potřeby vzdělávání dalšího cyklu vzdělávání pracovníků (Koubek, 2009, s. 261).

Potřeba v oblasti kvalifikace představuje jakoukoli disproporci mezi znalostmi, dovednostmi, porozumění na straně pracovníka a tím, co vyžaduje pracovní místo nebo co vyplývá z organizačních změn. Změny vyvolané technickým rozvojem, zavedením nové technologie se odrážejí v různé potřebě vzdělávání pracovníků jednotlivých kategorií. Potřeba vzdělávání může vyplynout také ze soustavného sledování pracovního výkonu pracovníků (Koubek, 2009, s. 262). Dle Armstronga (2002, s. 498) se tato fáze soustřeďuje na analýzu a definování rozdílu mezi tím, co se děje (co lidé znají a mohou dělat) a tím, co by se mělo dít (co by měli znát a být schopni dělat). Vodák a Kucharčíková (2011, s. 85) objasňují podstatu identifikace potřeb vzdělávání pracovníků jako analýzu, která spočívá ve shromažďování informací o současném stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmů a podniku, a v porovnání zjištěných údajů s požadovanou úrovní. Výsledkem analýzy je zjištění mezer ve výkonnosti, které je třeba eliminovat a odstranit vzděláváním. Dalším výsledkem je pak návrh vhodného vzdělávacího programu (Vodák, Kucharčíková, 2011).

V praxi se postupuje tak, že se analyzuje škála údajů, získaných jednak z běžného informačního systému organizace, jednak ze zvláštních šetření. Obvykle jde o tři skupiny údajů (Koubek, 2009, s. 262):

1. Údaje týkající se celé **organizace** (o struktuře organizace, výrobním programu, zdrojích, o počtu, struktuře a pohybu pracovníků, o jejich absenci apod.).
2. Údaje týkající se jednotlivých **pracovních míst a činností** (popisy pracovních míst a jejich specifikace).

3. Údaje o jednotlivých **pracovnících** (z personální evidence, ze záznamů o hodnocení, vzdělání, kvalifikaci, z výsledků testů či různých průzkumů apod.).

Všechny tyto údaje umožňují vytvořit si přehled o disproporci ve vzdělání a kvalifikaci na straně pracovníka a požadavky pracovních míst na straně organizace. Na základě těchto údajů se pak analyzuje potřeba vzdělávání pracovníků organizace. Obvykle se přitom využívá jedné nebo více z následujících metod (Koubek, 2009, s. 262):

- Analýzy statistických nebo jiných průběžně zjišťovaných a registrovaných údajů o organizaci, pracovních místech a jednotlivých pracovnících.
- Analýzy dotazníků či jiných forem průzkumu názorů, postojů a požadavků pracovníků týkajících se vzdělávání.
- Analýzy informací a požadavků získaných od vedoucích pracovníků týkajících se potřeby kvalifikace a vzdělávání podřízených.
- Zkoumání a hodnocení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků.
- Monitorování výsledků porad a diskusí.
- Analýzy pracovních záznamů vedených vedoucími pracovníky, specialisty, popřípadě i dalšími pracovníky.

Cílem procesu analýzy uvedených údajů je nalezení problémů ve výkonnosti prostřednictvím symptomů, jimiž se projevují, i stanovení příčin. Výkonnost podniku i jednotlivce je determinována vnitřním prostředím podniku, kulturou, jeho okolím, motivací a chováním pracovníků. Příčinou změn ve výkonnosti může být tedy i změna uvedených faktorů. V procesu analýzy údajů je třeba tyto změny ve výkonnosti odhalit a specifikovat (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 95).

J. Veteška (2013, s. 35) rozčlenil proces identifikace a analýzy potřeb vzdělávání do pěti etap: sběr informací, zveřejnění problémů ve výkonu lidí, stanovení příčin těchto problémů, rozdělení problémů na požadující a nevyžadující vzdělávání (školení) a také určení jejich pořadí na základě priority. Jako důsledek těchto opatření bude část školení uznána jako nezbytná a budou provedena v daném období, část bude odložená a část vzdělávání může být zamítnuta (Veteška, 2013, s. 35).

Velmi důležitým podkladem pro identifikaci potřeby vzdělávání bývají materiály pravidelného hodnocení pracovníků, hodnocení jejich pracovního výkonu. Moderní koncepce řízení pracovního výkonu pak ještě prohlubuje vazbu mezi pracovním výkonem a vzděláváním, tím, že dohoda či smlouva o pracovním výkonu v sobě obsahuje mimo jiné i dohodu o vzdělávání a rozvoji, které v zájmu plnění pracovních úkolů pracovník absolvuje.

Identifikace potřeby vzdělávání a rozvoje se pak stává téměř výhradně záležitostí pravidelného hodnocení pracovníků a podílejí se na ní jak nadřízený, tak i pracovník sám (Koubek, 2009, s. 263).

Výsledkem fáze analýzy a identifikace potřeb vzdělávání je seznam vzdělávacích potřeb zaměstnanců a návrh vzdělávacího programu, případně návrhy na řešení jiných zjištěných problémů a potřeb. Jde v podstatě o určení, kdo a proč potřebuje vzdělávání (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 95).

3.3.2.2 Fáze plánování vzdělávání

Fáze identifikace potřeby vzdělávání plynule vrůstá do fáze plánování vzdělávání pracovníků. Již ve fázi identifikace potřeby se objevují návrhy plánů a předběžné plány, formulují se první úkoly a priority vzdělávání a z nich vyplývající návrhy programů a návrhy rozpočtů. Výstupem fáze identifikace potřeb vzdělávání je tedy vypracovaný návrh vzdělávacího programu (plánu, projektu). Všechny tyto návrhy se ve fázi plánování upřesňují a projednávají, až vznikne definitivní podoba rozpočtu a programu. Program se pak dále specifikuje, vymezuje oblasti (předměty), na něž se vzdělávání zaměří, stanovuje počty a kategorie pracovníků, kterých se bude týkat, metody a prostředky vzdělávání a v neposlední řadě časový plán vzdělávání (Koubek, 2009, s. 264).

Proces tvorby plánu má 3 fáze (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 96):

- **přípravná** fáze: specifikace potřeb, analýza účastníků a stanovení cílů vzdělávacího projektu;
- **realizační** fáze: určení způsobu, jímž bude vzdělávání probíhat, tj. vývoj a zpracování jednotlivých etap vzdělávacího projektu, stanovení pořadí témat a úkolů, stanovení vhodných technik (metod) vzdělávání a rozvoje;
- **fáze zdokonalování**: zahrnuje průběžné hodnocení jednotlivých etap vzdělávacího plánu vzhledem ke stanoveným cílům; prověřování informovanosti účastníků o akci, úrovni organizačního zajištění, ekonomické nákladovosti a vhodnosti vybraných lektorů.

H. Bartoňková (2013, s. 58) uvádí, že plán vzdělávání zahrnuje přehled všech vzdělávacích aktivit podniku určených k realizaci v určitém období, sestavuje se na základě identifikovaných rozdílů mezi požadovanou a skutečnou výkonností pracovníků, které lze řešit vzděláváním.

Dobře vypracovaný plán by měl odpovědět na následující otázky (Koubek, 2009, s. 267):

- jaké vzdělávání má být zabezpečeno – obsah,
- komu je určeno – koho školit,
- jakým způsobem – jaké metody, techniky užít, didaktické pomůcky, režim vzdělávání,
- kým školit – interní či externí vzdělavatelé, sama organizace, vzd. instituce,
- kdy školit – harmonogram, časový plán,
- kde školit – místo konání včetně zajištění dopravy, stravování, ubytování, aj.,
- za jakou cenu, s jakými náklady – finanční rozpočet plánu,
- jak se budou hodnotit výsledky vzdělávání a účinnost vzdělávacích programů – metody hodnocení, kdo a kdy bude hodnotit.

Jedním z nejdůležitějších kroků plánování vzdělávání pracovníků je volba metod vzdělávání, kterým je věnována samostatná kapitola 4.2.

3.3.2.3 Fáze realizace vzdělávání

Po ukončení plánovací fáze a všech přípravných prací je možná začít s realizací konkrétních vzdělávacích aktivit v souladu s plánem podnikového vzdělávání. Realizací vrcholí cyklus vzdělávání. Fáze realizace pozůstává z několika nezbytných **prvků**. Jsou to cíle, program, motivace, metody, účastníci a lektori (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 99). K těmto hlavním prvkům je nezbytné dle F. Hroníka připočítat ještě organizační zabezpečení celé vzdělávací akce, které se prolíná všemi fázemi realizace. Realizace má tři fáze (Hroník, 2007, s. 162):

- **příprava** – projekt (plán) vzdělávací akce je již připraven, je však třeba připravit vše, aby mohl být realizován; Tzn. připravit lektora, učební materiály, pomůcky a také účastníky, včetně organizačního zajištění akce;
- **vlastní realizace** – fáze počíná příjezdem lektora, zahrnuje zahájení, monitorování průběhu, příp. řešení nenadálých situací apod.;
- **transfer** – již v rámci plánování jsou navrženy aktivity, které budou následovat po skončení kurzu; Do fáze transferu spadají i poslední dny po kurzu, kdy je třeba např. zpracovat to, co bývá nazýváno „databankou know-how“ (tj. soubor nejrůznějších

poznatků, které vznikají během kurzu, které je třeba zpracovat atd.); Dále součástí této fáze může být i zpracování fotodokumentace, videozáznamů z kurzu apod. Bezprostředně po skončení vzdělávací akce by měla být většina absolventů motivována k tomu, aby si získané znalosti a dovednosti ověřili a vyzkoušeli v praxi. Pakliže to neudělají v nejbližším týdnu, 80 % absolventů se již o to nepokusí. Tato část transferu je v kompetenci především nadřízených pracovníků (Bartoňková, 2010, s. 167).

Co se týká jednotlivých výše uvedených nezbytných prvků fáze realizace, je třeba upřesnit (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 103):

Cíle – určují se na základě stanovených potřeb vzdělávání. V praxi je třeba rozlišovat mezi cílem a záměrem. Záměr vyjádří, co chce lektor v průběhu akce dělat, proč bude probíráno určité téma (týkají se lektora a cíle účastníků). Cíle říkají, co budou účastníci kurzu po jeho absolvování schopni dělat.

Program – musí obsahovat: časový harmonogram, obsah (témata), použité metody a pomůcky.

Motivace – ve velké míře ovlivňuje efektivitu vzdělávání, proto je pro podnik důležité mít vhodný systém motivace zaměstnanců ke vzdělávání. Při vypracování motivačního programu v oblasti podnikového vzdělávání je třeba správně zvolit soustavu motivačních (stimulačních) faktorů, příkladem může být následující tabulka č. 3 (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 103).

Motivační faktory vzdělávání
Zlepšení postavení v týmu, skupině
Pracovní postup, získání pracovního místa
Možnost využití získání kvalifikace – seberealizace
Udržení pracovního místa (funkce)
Zvýšení pracovní výkonnosti a kvality práce
Zvýšení flexibility a připravenosti na změny
Vyšší platové ohodnocení
Získání kvalifikace (titulu)
Získání sociálních výhod
Možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech

Tabulka č. 3 Příklad motivačních faktorů firemního vzdělávání (zdroj: Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 104)

Každého však motivuje jiný faktor v jiné míře, proto je nutný individuální přístup (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 103).

3.3.2.4 Fáze hodnocení výsledků vzdělávání

Vyhodnocování vzdělávání je poslední a zároveň velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu v systému firemního vzdělávání. Vyhodnocování je komplexní proces pokoušející se měřit celkové přínosy a náklady dané vzdělávací akce. Vyhodnocovat lze jednak jak **efektivitu andragogickou** (pedagogickou), tj. zda byly uspokojeny identifikované vzdělávací potřeby, tak **efektivitu ekonomickou**, tj. zda byla vzdělávací akce po ekonomické stránce přínosná, event. zda nebyla ztrátová (Bartoňková, 2013, s. 82). Tato podkapitola se bude v rámci práce zaměřovat spíše na efektivitu andragogickou.

M. Armstrong definuje hodnocení vzdělávání jako jakýkoli pokus získat informace (zpětnou vazbu) o účincích určitého vzdělávacího programu a ocenit hodnotu tohoto vzdělávání ve světle získané informace (Armstrong, 1999, s. 555). Ve vzdělávání je zpětná vazba rozhodujícím prvkem v interakci vzdělavatel – vzdělávaný. Palán (2002, s. 132) ji vymezuje jako informace, které jsou získávány pro optimální řízení vzdělávacího procesu a může být diagnostická (k určení dalšího postupu) nebo kontrolní (prověřování znalostí, zkoušení),(tamtéž).

Armstrong zdůrazňuje (2007, s. 514), že je důležité vyhodnocovat vzdělávání, aby se posoudila nejen jeho účinnost, ale také aby se ukázalo, kde je zapotřebí zlepšení nebo změn, aby bylo ještě účinnější. Hodnocení/evaluace je především proces, který stanoví, zda byl problém (analýza vzdělávacích potřeb) vyřešen. V podstatě je to porovnání cílů (žádoucí chování) s výsledky (výsledné chování) odpovídající na otázku, do jaké míry vzdělávání splnilo svůj účel. Obecně lze říci, že hodnocení⁷ je procedura, která určuje efektivitu činnosti personálního oddělení firmy/vzdělávacího oddělení/vzdělávací agentury (Bartoňková, 2013, s. 82).

Obecně existují čtyři **důvody** hodnocení. V praxi se často tyto důvody kombinují a překrývají (Bartoňková, 2010, s. 182): učení, zdokonalování, kontrolování a hodnocení.

⁷ **Poznámka:** V této části práci jsou termíny hodnocení a evaluace chápány synonymně, přestože je mezi nimi jisté rozlišení. Hodnocení je chápáno jako ověřování naučených znalostí, dovedností atd., a evaluace jako komplexní proces zaměřený i na úroveň spokojenosti, využití naučeného při výkonu práce atd. (zdroj: Palán, 2002).

3.3.2.4.1 *Kritéria vyhodnocování*

Základním problémem vyhodnocování výsledků vzdělávání i vyhodnocování účinnosti vzdělávacího programu je stanovení kritérií hodnocení (Koubek, 2009, s. 274). Jak uvádí H. Bartoňková (2010, s. 182) nástroje a kritéria hodnocení by se měly vytvářet už v rámci fáze plánování vzdělávání. S tímto se ztotožňuje také Armstrong (2007, s. 514), který zdůrazňuje, že stanovení cílů a metod měření výsledků by mělo být součástí fáze plánování každého vzdělávacího programu.

Pro zvýšení objektivitu a přesnosti tohoto procesu je vhodné zvolit vyšší počet kritérií. Obecně je možno kritéria vyhodnocování rozdělit do dvou skupin (Vodák, Kuchrčíková, 2011):

1. **Vnitřní kritéria** souvisejí s obsahem vzdělávacího programu. Může to být např. reakce účastníků, tj. jejich vlastní hodnocení průběhu školení. Toto kritérium však nemusí být nejvhodnější, neboť nepostihuje kvalitu dovedností ani změny pracovního chování.
2. **Vnější kritéria** se vztahují ke konečnému cíli celého vzdělávacího procesu. Patří k nim např. hodnota výkonu, změna v nákladech, změna v objemu prodeje. Měří tedy aspekty výkonu. Vnější kritéria přinášejí dva druhy problémů. Obtížně se měří ve stejných kvantifikovatelných jednotkách jako náklady a těžko se zjišťuje, zda změny ve výkonu podniku byly způsobeny právě vzděláváním (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 135).

O stejných problémech hovoří i Koubek (2009, s. 274), když konstatuje, že kvalifikace a vzdělání jako kvalitativní charakteristiky jsou obtížně kvantifikovatelné a jejich úroveň nebo velikost lze zjistit jen nepřímou. Z toho vyplývá značná rozmanitost kritérií a postupů vyhodnocování (Koubek, 2009, s. 274).

3.3.2.4.2 *Přístupy a modely vyhodnocování vzdělávání*

Při hodnocení účinků vzdělávání je vhodné aplikovat konkrétní přístupy, modely a metody. **Přístupů** k vyhodnocování vzdělávání může být více. Jedná se o úhly pohledu, jejichž pomocí je možné sledovat např. výkonnost, chování, zájem a spokojenost účastníků, a to před, v průběhu i po ukončení vzdělávací aktivity (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 136).

Modely pro vyhodnocování vzdělávání jsou tvořeny soustavou několika následných kroků či stupňů. U každého stupně jsou použity příklady konkrétních metod nebo kombinace metod (tamtéž).

Při realizaci hodnocení vzdělávacích aktivit je vhodné použít následující **postup** (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 136):

1. určení **kritérií** vyhodnocování – co chceme zjistit,
2. výběr vhodného **modelu** vyhodnocení – závisí na tom, o jaký typ vzd. akce jde, co je cílem, na délce trvání a rozsahu aktivit, jaké zkušenosti s aplikací modelů mají lektoři,
3. výběr a aplikace konkrétních **metod** pro jednotlivé úrovně použitého modelu.

V procesu vyhodnocení vzdělávání je možné použít několika modelů, např.:

Rozšířeným a známým členěním metod hodnocení je **Kirkpatrickův** model hodnocení. Tento model zkoumá přínos vzdělávací akce ve čtyřech klíčových oblastech, na které jsou v procesu hodnocení hledány odpovědi na následující otázky o čtyřech úrovních (Belcourt – Wright, 1998, s. 183):

1. **Reakce** (Hledá se odpověď na otázku: „Líbilo se jim to?“) dotazníky spokojenosti aj. Zkoumá se, jak účastníci reagují na vzdělávání, jejich spokojenost.
2. **Učení** („Naučili se to?“) testování znalostí; Zkoumá se, do jaké míry byly splněny cíle učení, tzn. zjišťování znalostí, dovedností.
3. **Chování** („Použili to na pracovišti?“) zhodnocení dovedností a jejich uplatnění. Hodnotí se, do jaké míry se po návratu na pracoviště změnilo chování účastníků.
4. **Výsledky** („Došlo ke změně efektivity organizace?“) měření dopadu do reálné výkonnosti, posouzení prospěšnosti vzdělávání z hlediska jeho nákladů (Hroník, 2007, s. 178, Bartoňková, 2013, s. 85, Armstrong, 2007, s. 514).

Často bývá také využíván model **Hamblina**, který definoval pětiúrovňový model vyhodnocování (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 138):

- **Úroveň 1 – reakce** školených na zážitky vzdělávání – dotazník, vyhodnocení učení.
- **Úroveň 2 – hodnocení poznatků**, tj. úroveň učení, čemu se školení naučili – strukturované rozhovory, dotazníky, testy písemné, praktické či sebehodnotící před a po uskutečnění vzdělávací aktivity.
- **Úroveň 3 – hodnocení pracovního chování**, míra uplatnění poznatků při výkonu práce – strukturované rozhovory, dotazníky, odhady přínosů, zpětná vazba
- **Úroveň 4 – hodnocení na úrovni organizační jednotky**, dopady na výsledky organizační jednotky – analýzy dopadů, vyhodnocení přínosů vrcholovým managementem, strukturované rozhovory s vrcholovým managementem.

- **Úroveň 5 – hodnocení konečné hodnoty**, dopady na výkon celé organizace (zisk, růst) – hodnotová orientace (vyhodnocení jak učení přidává podniku hodnotu).

V praxi při zjišťování kvality vzdělávání však podniky většinou realizují hodnocení na nižších úrovních (úrovně reakce a učení účastníků), hodnocení na úrovních vyšších nedoceňují vzhledem k obtížnosti kvantifikace přínosů vzdělávání pro celou organizaci (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 139).

Proces hodnocení výsledků vzdělávání jako poslední fáze cyklu systematického vzdělávání pracovníků v organizaci je velmi významný z hlediska výsledné efektivity vzdělávání. Tento proces zvyšuje efektivnost investovaných prostředků a je podložen modelem rozvoje lidského kapitálu, napomáhajícím sladění uváděných postupů do jednoho rámce (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 205).

4 Formy a metody vzdělávání zaměstnanců

Realizace vzdělávací akce v organizaci je uskutečňována prostřednictvím vhodné výukové metody a v rámci zvolené formy vzdělávání. Následující kapitola se zaměřuje na konkrétní vzdělávací formy a zejména pak širokou škálu metod uplatnitelných v kontextu praxe firemního vzdělávání.

Koncepce firemního vzdělávání odráží četnou řadu množství různorodých metod vzdělávání a rozvoje zaměstnanců uplatnitelných dle jejich cílů a záměrů podniku. Dílčí podkapitoly definují vymezení pojmu metoda, dále stanovují kritéria volby konkrétních metod, zaznamenávají výčet nejčastěji užívaných klasifikací metod vytvářejících portfolio metod využívaných ve firemním vzdělávání na základě rozdílných hledisek a uvádí charakteristiky a analýzy jednotlivých metod na pracovišti a mimo pracoviště včetně jejich způsobu užití. V rámci přehledu vzdělávacích metod je poukazováno na významný aspekt míry aktivizace jednotlivých metod, který představuje zároveň současný trend pro rozvoj inovativních přístupů při jejich volbě.

4.1 Formy firemního vzdělávání

Zaměstnanci si osvojují pracovní způsobilost a formují své pracovní schopnosti při různých příležitostech a formách. Někdy se jedná o řízené aktivity ze strany podniků, jindy o přirozený proces, jež je součástí běžných pracovních povinností a úkolů (Dvořáková, 2007).

Formou vzdělávání rozumí Z. Dvořáková (2007, s. 269) druh procesu, při němž dochází k předávání a získávání nových informací a procvičování dovedností v rámci pracovních úkolů. Zmíněná autorka (tamtéž) člení formy z hlediska kombinace dvou základních klasifikací vzdělávacího procesu řízený – neřízený a pracovní – nepracovní na následujících šest forem:

1. **neformální** – řízené vzdělávání, při výkonu práce na pracovišti, pod dohledem interního školitele nebo zkušeného spolupracovníka,
2. **formální** – řízené vzdělávání, mimo výkon práce na pracovišti, proces učení probíhá v jiných prostorách mimo pracoviště zaměstnanců,
3. **institucionalizované** – řízené vzdělávání mimo areál zaměstnavatele, do této kategorie spadá vzdělávání v rámci národního školského systému, z hlediska zaměstnavatele především na úrovni středních a vysokých škol, vzdělávacích institucích, jež nejsou součástí školského systému (komerční, specializované, oborové instituty aj.) a vzdělávání prostřednictvím stáží a studijních cest,
4. **informální** – neřízené vzdělávání, při výkonu práce na pracovišti, pozorováním práce jiných, vyhledáváním potřebných informací či vstupováním do pracovních vztahů,
5. **interpersonální** – neřízené vzdělávání, mimo výkon práce na pracovišti, prostřednictvím širších mezilidských vztahů a sociálního postavení jednotlivce v rámci organizační jednotky (organizační kultura, motivační programy, odměňování, řízení),
6. **celoživotní sebevzdělávání** – neřízené vzdělávání mimo areál zaměstnavatele, vyžadující interdisciplinární přístup k řešení běžných úkolů, kdy se poznatky a zkušenosti z různých oborů prolínají (Dvořáková, 2007, s. 269).

4.2 Metody firemního vzdělávání

Vzdělávací metoda představuje jeden z klíčových nástrojů, kterými se samotný vzdělávací proces realizuje, a zajišťuje dosažení co nejefektivnějšího žádoucího výsledku vzhledem k záměrům a potřebám organizace (Vodák, Kucharčíková, 2011). Vzdělavatelé a realizátoři vyvinuli širokou škálu různorodých metod pro účely vzdělávacího procesu, počínaje tradičními frontálními přednáškami až po moderní technologické metody. Daná podkapitola poukazuje na ty nejzákladnější a nejčastěji užívané metody ve vzdělávání zaměstnanců.

4.2.1 Vymezení vzdělávací metody

Ve vzdělávání dospělých lze metodu definovat jako způsob záměrného uspořádání činností a opatření pro realizaci vzdělávacího procesu a jeho účinnosti tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle. Jinými slovy jde o nástroje, které vzdělavatel užívá ve výuce k tomu, aby co nejefektivněji předal znalosti, dovednosti či postoje vzdělávaným. Jednoduše metodou se rozumí postup za určitým cílem (Palán, 2008, s. 154). Jinak charakterizuje metodu vzdělávání J. Mužík, který konstatuje, že didaktická metoda je spojená s naplňováním stanovených vzdělávacích cílů, s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a realizuje se v rámci dané vzdělávací formy a za určitých výukových situací a podmínek (Mužík, 2005, s. 115). Dále uvádí, že metoda je prostředek stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a činí proces učení efektivním (Mužík, 2011, s. 89).

Obecně platí, že ve vzdělávání dospělých neexistuje „jediná správná“ nebo univerzální metoda (Mužík, 2005). Tato určující skutečnost byla potvrzena anketou uskutečněnou v roce 1989 v NSR, v níž se experti vyjadřovali k výsledkům výzkumů ohledně výukových metod. Na základě odpovědí této ankety byl zavržen mýtus existence jedné nejlepší metody a byl nahrazen důrazem na význam a efektivnost vzdělávací metody vzhledem k situaci, vzdělávanému, sledovanému cíli, aj. Naopak jako dominantní bylo zdůrazněno holistické myšlení a nezbytnost aktivního učení doplněné úlohou osobnosti vzdělavatele a jeho praktických znalostí (elektronický zdroj: <http://www.paido.cz/pdf/VyzkumVyuky.pdf>)

Významný je také aspekt situace a cílů při volbě metody, kdy určité metody se používají při předávání či osvojování vědomostí a znalostí, jiné při zvládnutí dovedností a rozvoji schopností, jiné při ovlivňování postojů, hodnotové orientace. Každá metoda má své výhody a nevýhody, své slabé a silné stránky. Ve výuce dospělých tak existují vedle sebe klasické školské metody (např. přednáška, seminář), klasické participativní metody (např. případové studie) i velmi moderní metody (např. Workshop, Open Space Technology) (Mužík, 2005, s. 115).

Volba konkrétních metod vzdělávání závisí (Dvořáková, 2013, s. 15):

- na cíli vzdělávací akce,
- na složení a charakteru účastníků výuky,
- na charakteru obsahu výuky,
- na charakteru formy výuky,
- na znalostech, dovednostech a preferencích lektora,

- na časových, místních a finančních dispozicích kurzu.

4.2.2 Klasifikace metod ve vzdělávání dospělých

V odborných literaturách lze nalézt širokou škálu a popis velkého množství různých metod a jejich technik užití ve vzdělávacím procesu dospělých. Stejně jako formy vzdělávání lze i metody klasifikovat z různých hledisek. Klasifikace metod vzdělávání dospělých je rovněž poměrně komplikovaná, jelikož se jí věnuje více teoretiků se svými specifickými přístupy a klasifikují je z hlediska různých kritérií. Jednotná klasifikace metod ale neexistuje, výčet uvedených klasifikací je zmíněn zejména proto, že v sobě zahrnuje portfolio metod využitelných ve firemním vzdělávání. Jedním z příkladů může být dělení podle J. Mužíka (2005, s. 117)., který člení metody dle vztahu k praxi, a to na metody:

- **teoretické** – vhodné k předávání teoretických poznatků – informací, znalostí; působí především na rozumovou stránku osobnosti jedince, kterou rozvíjejí; řadí se zde metody: klasická přednáška, přednáška s diskusí, seminář,
- **teoreticko-praktické** - zaměřují se také na analýzu problémů a jejich řešení, koncepční myšlení a rozhodovací mechanismy; zde lze nalézt metody: diskusní, problémové, projektové, programovaná výuka,
- **praktické** - směřují k získávání či rozvoji praktických dovedností a zkušeností zpravidla pro reálný výkon profese; např.: instruktáž, koučing, mentoring, rotace práce, asistování, stáž, exkurze (Palán, 2008, s. 154). Jsou založené na vzdělanostní a znalostní základně a sledují rozvoj nových individuálních hodnot, dovedností a pracovních návyků. Odehrávají se přímo v praxi ve firmách či speciálních výcvikových institucích či střediscích (Mužík, 2005, s. 117).

Jiné členění metod dle J. Mužíka (Mužík, 2004) je z hlediska podoby podpory učení účastníků:

- metody zaměřené na **předávání informací** – vhodné pro předávání teoretických poznatků, objasnění pojmů, teorií, principů (přednáška, demonstrování, instruktáž),
- metody zaměřené na **facilitaci učení** – cílem je podpora učebních aktivit a celého procesu učení účastníka (metody situační, inscenační, projektové, diskusní)

- metody zaměřené na **podporu kritického myšlení** – cílem je posilovat schopnost učících se kriticky myslet, vytvářet si nezávislé názory (metody aktivního čtení, seminář, workshop, práce v malých skupinách).

Další možnost klasifikace metod uvádí Palán (2008, s. 154) v pojetí podle V. Prusákové. Jedná se o členění metod dle míry aktivity a samostatnosti účastníků vzdělávání:

- **výkladově ilustrativní** – jsou užívány při předávání nových anebo složitějších informací, zpravidla většímu množství vzdělávaných; příkladem této metody je *přednáška*,
- **dialogické** – vyšší míra aktivity účastníků vzdělávání, směřuje k rozvoji samostatného myšlení, úsudku, analýzy problémů a navrhování jejich řešení, argumentaci apod., např. *rozhovor* či *diskuse* (Palán, 2008, s. 154). Dialogické metody aktivizují účastníky vzdělávání. Výuka je realizována prostřednictvím otázek a důraz je kladen více na pochopení než na zapamatování (Bednaříková, 2006, s. 67),
- **problémové** – v současnosti velmi populární soubor metod, které jsou orientovány na interaktivní výuku, do níž jsou zapojeni především vzdělávaní jedinci, tito pracují v menších skupinách (týmech) na základě určitého zadání, které se snaží co nejlépe, nejrychleji, ale především nejefektivněji vyřešit; příkladů této metody je mnoho, např.: *metoda řešení případových studií, brainstormingu, hraní rolí* apod. (Palán, 2008, s. 154).

Problémové metody lze dále členit na typy (Bednaříková, 2006):

- metody stimulující tvorbu nových nápadů, např. *brainstorming*,
- metody komplexního řešení problémů, např. *případové studie, inscenační metody – hraní rolí* (Bednaříková, 2006, s. 67).

Poměrně časté je členění metod podle způsobu či interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Uvádí jej řada autorů, včetně Palána (Palán, 1997). Z tohoto hlediska jsou metody členěny na **monologické, dialogické, problémové, didaktické hry** atd.

Dalším možným kritériem klasifikace metod jsou fáze vzdělávacího procesu, ve kterých jsou uplatňovány. Toto dělení užívá také např. Palán. Z tohoto hlediska jsou metody rozděleny (Mužik, 2005, s. 115) :

- **expoziční** – předávají nové vědomosti,

- **fixační** – opakující a procvičující nové poznatky, vědomosti a dovednosti,
- **diagnostické** – kontroly, hodnocení a klasifikace (Mužik, 2005, s. 115).

Jiným zajímavým didaktickým kritériem členěním metod je stupeň intenzity inovace obsahu vyučování. Toto členění dokonce obsahuje odstupňování zmíněné míry inovace (Mužik, 2005, s. 115):

- 0 – 3 stupeň: přednáška, cvičení, seminář,
- 3 – 5 stupeň: problémové metody, situační metody a inscenační metody,
- 5 – 7 stupeň: brainstorming, Gordonova metoda, komparační metody, metoda cílených otázek, morfologická metoda, metoda strategických a řídicích her aj. (Mužik, 2005, s. 115).

Je skutečností, že hledisko inovace vzdělávacího obsahu je zejména pro metody vzdělávání důležité a mělo by být bráno v úvahu. Na druhé straně je toto dělení relativní, stejně jako všechna ostatní členění. Vždy záleží na způsobilosti vzdělavatele, lektora a jeho přístupu k volbě a míře inovace dané metody (Mužik, 2005, s. 116).

J. Mužik (2005, s. 117) rozčlenil didaktické metody podle kritéria směru zdrojů a míry pomoci účastníkovi v procesu jeho učení. V obou případech je zdrojem pomoci vzdělavatel, lektor nebo jiný vzdělávající. Vybrané metody rozdělil do dvou skupin. V první skupině metod je pomoc vedená „shora“, tj. že lektor přenáší na účastníka informace, vědomosti, dovednosti či vzory pracovního jednání a chování. Tyto metody je možno nazvat metodami transferu (tamtéž).

Ve druhé skupině je pomoc lektora vedena spíše „zdola“, kdy je důraz kladen zejména na proces usnadňování, usměrňování jeho učení. Jedná se o podporu učení, o navození určitého způsobu řízení učebních aktivit dospělých účastníků. Tyto metody je možno nazvat metodami facilitačními. Konkrétní rozdělení metod je možno vidět v následující tabulce (tamtéž).

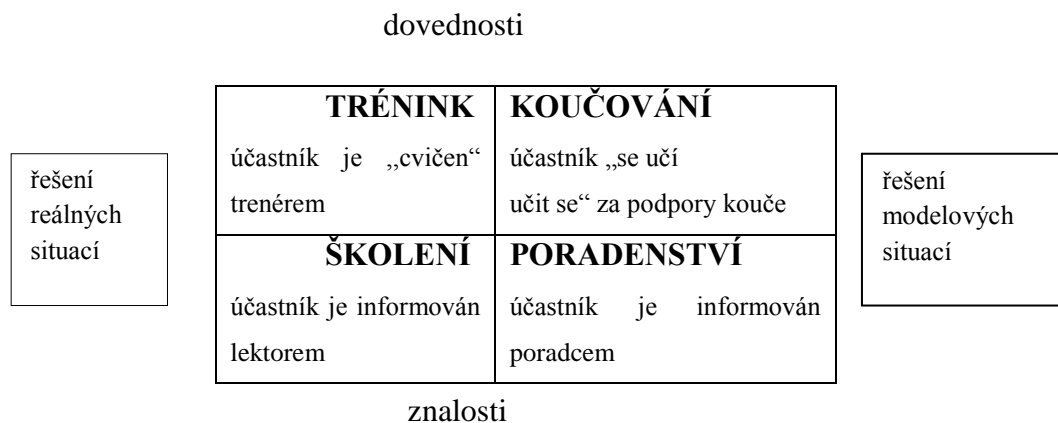
Metody transferu	Metody facilitace
Přednáška	Instruktáž
Seminář	Koučink
Dialogické metody	Workshop
Problémové metody	Open space Technology
Konzultace	Studijně-řešitelská činnost

Exkurze	Výcviková firma
Ověřování znalostí a dovedností	E-learning

Tabulka č. 4 Klasifikace didaktických metod vzdělávání dospělých podle kritéria směru zdrojů a míry pomoci účastníkovi (zdroj: Mužík, 2005, s. 118).

Toto rozčlenění představuje 14 didaktických metod a není tudíž ani zdaleka vyčerpávající. Jde o vybrané didaktické metody, které se používají zejména v podnikovém profesním vzdělávání (Mužík, 2005, s. 118).

Docela zajímavé a přehledné vymezení čtyř základních metod vzdělávání používaných v oblasti firemního vzdělávání nabízí Plamínek (2005, s. 151). Jde o vymezení metody dle kritérií řešení modelových či reálných situací a dle kritéria dovedností či znalostí. Metody se dělí do těchto čtyř oblastí: Trénink, koučování, školení a poradenství, viz obr. č. 6 (tamtéž).



Obr. č. 6 Vymezení tréninku, koučování, školení a poradenství (zdroj: Plamínek, Fišer, 2005, s. 151)

Ve firemním vzdělávání se asi nejčastěji užívá členění metod dle prostředí edukace (Koubek, 2001), jejichž popisem se podrobněji bude zabývat následující podkapitola.

- „**on the job**“ – metody užívané ke vzdělávání na pracovišti
- „**off the job**“ – užívané ke vzdělávání mimo pracoviště

Hranice mezi všemi jednotlivými skupinami metod jsou propustné, v praxi se doporučuje jednotlivé metody a skupiny metod kombinovat, tak aby se jednak maximalizovaly jejich výhody, jednak proto, aby motivovaly a udržely pozornost účastníků vzdělávání (Dvořáková, 2013, s. 33).

4.2.3 Metody vzdělávání „on the job“ a „off the job“

Jak již bylo uvedeno, nejčastěji užívané členění metod ve firemním vzdělávání z hlediska prostředí edukace je členění na metody užívané ke vzdělávání na pracovišti (při výkonu práce) a mimo pracoviště (Koubek, 2001).

Klasifikace metod vzdělávání dle Koubka (2001) z hlediska místa vzdělávání, tj. členění metod na „on the job“ a „off the job“, patří v praxi k běžně uváděné klasifikaci právě pro vzdělávání ve firmách. Zmíněná klasifikace člení jednotlivé metody vzdělávání do dvou velkých skupin (tamtéž).

- 1) Metody „**on the job**“ – užívané ke vzdělávání **na pracovišti** – jsou užívány na konkrétním pracovním místě, při vykonávání běžných pracovních úkolů. Do této skupiny patří metody: instruktáž při výkonu práce, koučování, mentoring, counselling, asistování, stínování, pověření úkolem, rotace práce (cross training), pracovní porady, atd.
- 2) Metody „**of the job**“ – užívané ke vzdělávání **mimo pracoviště** – jsou užívány jak přímo v organizaci, tak mimo ni. Patří sem: přednáška, přednáška s diskusí, seminář, demonstrování, případové studie, skupinová diskuse, exkurze, stáže, workshop, simulace, hraní rolí (manažerské hry), Assessment centrum, Development centrum, outdoor trénink, brainstorming a jiné aktivizační metody, vzdělávání pomocí počítačů (e-learning), atd. (Bartoňková, 2010, s. 156)

Metody „on the job“ kladou důraz na ovládnutí potřebných dovedností a osvojení si žádoucího pracovního jednání, zatímco metody „off the job“ jsou tradičně zaměřeny na získání a používání odborných znalostí (Dvořáková, 2007, s. 298). Často se uvádí, že první skupina metod je vhodnější pro vzdělávání méně kvalifikovaných profesí (dělníků), druhá skupina pro vzdělávání vedoucích pracovníků a specialistů. V praxi se používá obou skupin metod pro vzdělávání všech kategorií pracovníků, dochází však k určitým modifikacím s ohledem na náplň práce konkrétní skupiny školených (Bartoňková, 2010, s. 156).

Řada autorů pro zmíněnou klasifikaci uvádí členění metod vzdělávání do tří skupin. Ke skupině na pracovišti a mimo pracoviště ještě udávají skupinu metod stojící na rozhraní mezi těmito dvěma. V následující tabulce č. 5 jsou jednotlivé metody vzdělávání pracovníků přehledně rozčleněny na metody na pracovišti, mimo pracoviště a metody stojící na jejich rozhraní včetně stručné charakteristiky užití konkrétních metod.

METODY VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ		
NA PRACOVIŠTI	MIMO PRACOVIŠTĚ	NA ROZHRANÍ
(on-the-job)	(off-the-job)	(mezi pracovištěm a mimo pracoviště)
Instruktaž při výkonu práce plnění krátkodobých úkolů	Přednáška získávání převážně teoretických poznatků	Pracovní porady vyměňování zkušeností, pochopení širších souvislostí, problémy pracoviště, útvary, organizace
Asistování postupné osvojování všech aspektů určitého druhu práce	Seminář aktivnější forma získávání teoretických poznatků	Samostudium, distanční vzdělávání úzce zaměřené vzdělání do potřebné oblasti
Práce na projektu zvládnutí komplexního úkolu	Demonstrování zprostředkování znalostí a dovedností pomocí názorného vyučování	Počítačově a on-line školící programy individualizované vzdělávání s využitím interaktivních programů
Rotace práce postupné získávání komplexního přehledu a rozvíjení systémového myšlení	Workshop, případové studie týmové řešení problémů s využitím případových studií	Firemní poradenství hledání optimální varianty řešení reálných problémů v součinnosti s poradenskou firmou
Rozšiřování a obohacování pracovních úkolů, zvládnutí většího spektra pracovních úkolů s vědomím návaznosti prací	Brainstroming, brainwriting kreativní způsob hledání alternativních řešení problémů	
Koučink vzdělávání spolupracovníků při jejich vedení, poskytování zpětné vazby na jejich výkon	Simulace aktivní způsob řešení schopností a dovedností	
Mentoring učení se od zaměstnanců s přírozenou autoritou	Hraní rolí výcvik praktických schopností a dovedností	Action learning pravidelné setkávání skupiny zaměstnanců za účelem týmového učení a sdílení znalostí
Counselling Vzájemné ovlivňování a konzultování mezi zaměstnancem a jeho školitelem	Assessment centre simulace reálných situací, řešení reálných problémů, simulace rozhodovacího procesu	
	Outdoor Training návuk interpersonálních dovedností na principu „škola hrou“	Trainee programs cílené programy na přípravu zaměstnanců k převzetí složitých pracovních úkolů

Tabulka č. 5 Členění metod firemního vzdělávání (zdroj: Dvořáková, 2001)

Z výše uvedené tabulky je patrné, že metody používané mimo pracoviště (ve výuce) jsou převážně simulativní. Metody na pracovišti mají spíše rozvojový charakter, zahrnují praktické činnosti a výuka téměř absentuje. Není bez zajímavosti, že koučink jako způsob

„demokratického vedení je často stavěn do kontrapozice s mentorignem, kterému je připisován direktivní, instrukturární charakter (Mužík, 2011, s 82).

4.2.3.1 Charakteristiky metod na pracovišti

Metody vzdělávání při výkonu práce (na pracovišti - on the job) se používají v každodenní praxi jako součást speciálně na míru šitého vzdělávacího programu (Armstrong, 2002, s. 506). Společným rysem této skupiny metod je možnost individuálního přístupu ke vzdělávanému zaměstnanci, respektující jeho osobnost, a specifický přístup k osvojování informací. Mimořádnou roli při těchto metodách hraje i osobnost školitele, jemuž je žádoucí věnovat pozornost při jeho přípravě (Dvořáková, 2007, s. 299). Koubek (2009, s. 269) označuje tyto metody jako individuální metody vyžadující individuální přístup a partnerský vztah mezi vzdělávaným a vzdělavatelem.

Coaching, mentoring a counselling – metody zaměřené na rozvoj zaměstnanců. Jde o proces, při němž si zaměstnanec pod dohledem školitele – kouče dlouhodobě a soustavně osvojuje schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné pro svůj odborný i sociální rozvoj potřebný k výkonu pracovních úkolů. Hlavní výhodou těchto metod je aktivní podíl školeného a neustálá zpětná vazba. Mezi nevýhody patří časová náročnost či vysoké zatížení školitele (Dvořáková, 2007).

V případě dalších dvou metod si zaměstnanec sám vybírá vzdělavatele – mentora, touto volbou se odlišuje od koučování, kde právě kouč je pracovníkovi přidělen. Vztah obou zúčastněných je méně formální než u coachingu a obsah vzdělávání se více orientuje na rozšiřování potenciálu školeného (Dvořáková, 2007). Mentoři poskytují svým chráněncům rady, pomoc a vedení jak dosáhnout nezbytných znalostí a dovedností potřebných pro výkon práce (Armstrong, 2002). Counselling pak školitele a zaměstnance staví na roveň a je vnímán spíše jako vzájemné konzultování a ovlivňování (Dvořáková, 2002).

Rotace práce – cílem je rozšiřovat zkušenosti lidí, tím, že budou postupně pracovat na různých pracovních místech nebo v různých útvarech podniku (Armstrong, 2002). Rozeznávají se zde dvě formy, horizontální, která představuje střídání pracovních míst na stejné úrovni řízení, a vertikální, znamenající přemísťování zaměstnance na jiný stupeň řízení. Výhodou je růst flexibility zaměstnance a schopnost vidět problémy organizace v širších souvislostech, nevýhodou pak organizační náročnost (Dvořáková, 2007).

Instruktáž při výkonu práce – učící se pracovník napodobuje instruktora a soustavně opakuje operaci pod jeho vedením. Postup při instruktáži by měl mít čtyři fáze: příprava, prezentace – vysvětlení a demonstrování, procvičování a testování, používání a zdokonalování (Armstrong, 2002). Jedná se o nejjednodušší způsob zacvičení zaměstnance, výhodou je rychlost a vytvoření pozitivního vztahu spolupráce (Dvořáková, 2007). Nedostatkem této metody je, že umožňuje využití spíše u jednodušších, dílčích pracovních postupů, obvykle se jedná o jednorázové a krátkodobé působení (Koubek, 2009).

Asistování – tradiční často užívaná metody, při níž je školený přidělen ke zkušenému zaměstnanci, kterému pomáhá při plnění pracovních úkolů a učí se od něj pracovním postupům. Postupem času získává větší míru autonomie až je schopen práci vykonávat zcela samostatně. Hlavním přínosem je soustavnost působení školitele s důrazem na praktické vyzkoušení schopností školeného, nevýhodou je riziko osvojení nesprávných návyků (Dvořáková, 2007).

Pověření úkolem (práce na projektu) – jedná se o specifický úkol nebo šetření, které vzdělávaný pracovník provádí na žádost vzdělavatele. Tuto metodu lze použít jako testu na závěr vzdělávání. Doporučuje se propojení s programem koučování (Armstrong, 2002). Je obdobou asistování a užívá se v případech řídicích a tvůrčích zaměstnanců. Výhodou je, že tato metoda vychovává k rozhodování a řešení úkolů samostatně a tvůrčím způsobem, současně je větší motivace pracovníka k jeho rozvoji. Mezi nevýhody se řadí možnost dopouštění chyb ze strany pracovníka, jelikož sledování a usměrňování jednotlivých kroků jeho práce není vždy možné (Koubek, 2009).

Pracovní porady – dochází při nich k výměně zkušeností, názorů a zaujímání postojů k různým problémům týkající se nejen vlastního pracoviště, ale i celé organizace. Její výhodou je, že podněcuje aktivitu školeného, nevýhodou pak nejasný vztah získaných poznatků k pracovním úkolům (Dvořáková, 2007). Koubek (2009) připojuje mezi nevýhody ještě problém časového umístění porady.

4.2.3.2 Charakteristiky metod mimo pracoviště

Metody užívané mimo pracoviště (ať už v organizaci či mimo ni) se často realizují v režimu podobném tomu školnímu, ve zvláštních zařízeních, vývojových pracovištích atd. (Koubek, 2009, s. 269). Armstrong uvádí (2002), že se tyto metody užívají ve formálních vzdělávacích kurzech konaných ve vzdělávacích zařízeních. Vzdělávání mimo pracoviště

bývá zabezpečováno jak interními vzdělávacími útvary, tak externími školiteli či vzdělávacími institucemi. Jedná se vesměs o metody používané k hromadnému vzdělávání skupin účastníků. I přesto řada z následujících metod umožňuje určitou míru variability a přizpůsobení se specifické skupině vzdělávaných zaměstnanců (Dvořáková, 2007, s. 300).

Přednáška – zaměřena obvykle na zprostředkování faktických informací či teoretických znalostí. Mezi výhody patří rychlost přenosu informace a nenáročnost na podmínky, vybavení, k nevýhodám pak jednostranný tok informací pasivně přijímaných účastníky vzdělávání (Koubek, 2009).

Seminář (přednáška s diskusí) – překonává výše uvedené nevýhody přednášky. Přesto se jedná o metodu zprostředkovávající spíše znalosti. Výhodou je diskuse, během níž jsou účastníci stimulováni k aktivitě, nevýhodou je důkladnější příprava organizace a moderátora (Koubek, 2009).

Demonstrování (názorné nebo praktické vyučování, ukázka pracovního postupu) – bezprostřední metoda, při níž vzdělavatel říká a ukazuje, jak mají lidé dělat svoji práci a ihned se jim umožní, aby si to sami zkusili. Nezabezpečuje však strukturované učení (Armstrong, 2002). Zprostředkovává znalosti a dovednosti názorným způsobem za použití audiovizuální techniky, počítačů, trenažérů ve výukových dílnách nebo jiných vhodných prostorech. Výhodou je, že si školení zkoušejí svou dovednost v bezpečném prostředí bez rizik a také praktičnost školení. Mezi nevýhody patří rozdílnost podmínek od skutečného pracoviště či zjednodušení problémů (Koubek, 2009).

Workshop a případové studie – účastníci vzdělávání řeší ve stanoveném čase reálnou nebo smyšlenou problémovou situaci, která již proběhla nebo je aktuální (workshop). Případová studie je velmi oblíbenou a rozšířenou metodou a je pro ni charakteristické, že obvykle nemívá jednoznačné řešení, proto účastníci musí použít poznatků z různých relevantních oborů. |Užívá se především pro vzdělávání manažerů a tvůrčích pracovníků. U workshopu se problémy řeší více týmově a komplexněji. Výhodou obou metod je rozvoj analytického myšlení a příprava k týmové spolupráci, nevýhodou jsou vysoké požadavky na připravenost školitele (Dvořáková, 2007).

Simulace – jedná se o vytváření modelové situace blízké se realitě, která je ale zjednodušená na zvládnutelnou úroveň. Účastníci se řídí scénářem vyžadujícím, aby během dané časové doby učinili řadu navazujících rozhodnutí. Jde o velmi účinnou metodu pro nácvik komunikačních schopností, zejména schopnosti argumentovat a rozhodovat se. Mezi nevýhody patří opět vysoká náročnost na přípravu, nalezení vhodné

formy působení a dále riziko, že modelová situace bude příliš odtržená od reality (Dvořáková, 2007).

Brainstorming – je variantou případových studií. Na vyzvání každý ze skupiny účastníků navrhuje způsob řešení zadaného problému. Po předložení návrhů následuje diskuse o navrhovaných řešeních a hledá se optimální návrh či jejich kombinace. Jedná se o velmi účinnou metodu přinášející nové nápady a alternativní přístupy k řešení problémů. Další výhodou je podpora kreativního myšlení, nevýhody jsou stejné jako u případových studií (Koubek, 2009).

Hraní rolí (manažerské hry) – metoda vyloženě orientovaná na rozvoj praktických schopností účastníků vyžadující aktivitu a samostatnost. Účastníci hrají dle scénáře určitou roli, v níž poznávají mezilidské vztahy, střety a vyjednávání. Řeší se konkrétní situace, ale scénář ponechává prostor pro dotváření role a mívá otevřený konec pro možnost vlastního způsobu řešení situace. Užívá se u vedoucích pracovníků pro osvojení sociálních rolí a vlastností. Výhodou je, že učí účastníky samostatně myslet, reagovat a ovládat své emoce. Nevýhodou jsou opět vysoké nároky na organizační přípravu a vzdělavatele (Koubek, 2009).

Assessment centre (development centre, diagnosticko-výcvikový program) – je moderní a vysoce hodnocená, široce užívaná metoda i při jiných personálních činnostech. V případě užití pro vzdělávání je účastník konfrontován s reálnými simulacemi či případovými studiemi pracovních úkolů, jež jsou mu náhodně předkládány v různých časových intervalech. Sleduje se jednání a výkon účastníků, i vypořádání se se stresem, jehož míra se mění v důsledku střídání dynamiky výskytu nahodilých jevů. Po skončení každé dílčí fáze vzdělávacího programu účastník konfrontuje své výsledky s optimálním řešením a podstupuje hodnotící rozhovory s více hodnotiteli, kteří jej sledovali. Metoda patří k nejefektivnějším z metod vzdělávání, odráží širokou škálu způsobilostí zaměstnance. Nevýhodou je, že je velmi finančně nákladná (Dvořáková, 2007).

Outdoor training (adventure education) – též vzdělávání se pohybovými aktivitami, je metodou, která formou sportovní aktivity v otevřeném prostoru učí poznávat povahu manažerské práce. Při plnění úkolu si účastníci rozšiřují své manažerské způsobilosti, zdokonalují své sociální jednání a prohlubují smyslové vnímání problémů. Po skončení programu následuje mezi účastníky diskuse nad splněním úkolu a případným zlepšením. Rovněž se jedná o jednu z velmi efektivních metod rozvoje. Nevýhoda je spojena s rizikem rezistence školených a nepochopením její podstaty (Dvořáková, 2007).

Vzdělávání pomocí počítačů (e-learning) – metoda využívající ke zprostředkování vzdělávání nosiče digitálních informací, osobní multimediální počítače a počítačové sítě,

přičemž využívá odkudkoli a kdykoli přístupné vzdělávací prostředí, tzv. virtuální školící místnosti. Vhodná zejména pro rychlé osvojení specifických znalostí (Dvořáková, 2007). S oblibou ji užívají podniky mající interní počítačové sítě. Počítače nabízejí širokou škálu možností typů vzdělávání, např. simulace pracovní situace, učení se pomocí grafů, schémat, obrázků, množství informací, různých testů, cvičení, průběžné hodnocení, umožňují kontakt se vzdělavatelem i ostatními účastníky (Koubek, 2009).

Armstrong (2007) rozeznává tři typy e-learningu:

- samostatný, separovaný – účastník není napojený na instruktory ani ostatní účastníky,
- živý – vzdělavatel a vzdělávající jsou v kontaktu, ale na různých místech,
- kolaborativní, kolektivní – učení se pomocí výměny a předávání si informací mezi učiteli se pomocí diskusních fór a počítačových besed (chatu).

Technologiemi podporované vzdělávání nabízí množství výhod, mezi hlavní patří: lze ji užít jak ke kolektivnímu, tak individuálnímu vzdělávání, umožňuje bezprostřední zpětnou vazbu, přizpůsobení tempa vzdělávání individuálním potřebám účastníka, zvyšuje aktivitu účastníků, jde o atraktivní metodu názornou a zábavnou formou, z hlediska organizace snižuje náklady a šetří čas a lze ji užít na vzdělávání jak na pracovišti, tak mimo něj. K nevýhodám této metody se řadí především náročnost na vybavení, nákladnost vzdělávacích programů, zejména jsou-li „šity na míru“ organizaci, dále motivace zaměstnanců a jejich tzv. počítačová gramotnost (Koubek, 2009, Dvořáková, 2007).

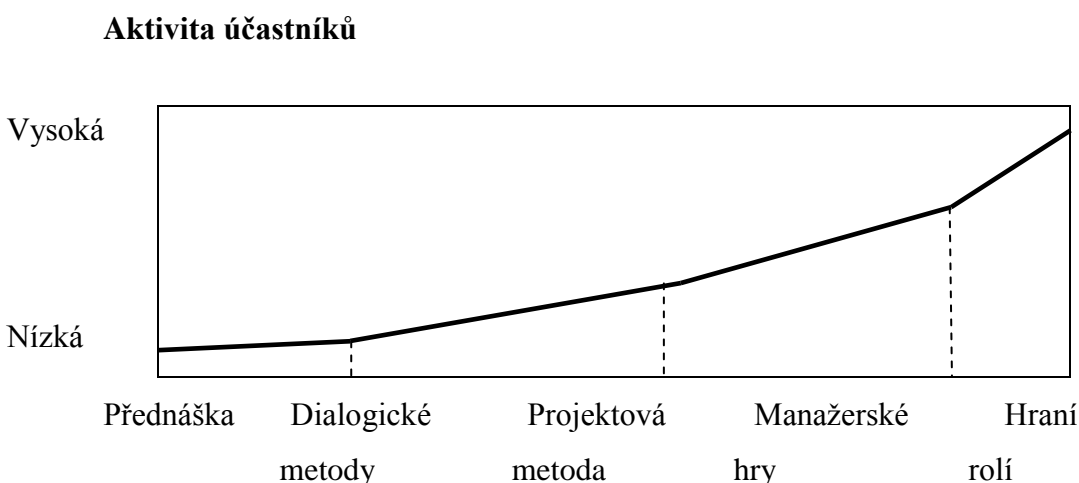
E-learning patří mezi metody vzdělávání, jejichž užívání soustavně vzrůstá, z dlouhodobého hlediska se řadí k nejprogresivnějším a má vysoký potenciál přispět k přesunutí odpovědnosti za vzdělávání a rozvoj ze zaměstnavatele na zaměstnance. Patří mezi formální pilíře vzdělávání zaměstnanců, avšak má-li být efektivní, tj. projevit se na pracovním výkonu, musí být doprovázen neformální komunikací, tj. sdílením znalostí v rámci týmu nebo konfrontací se zkušenostmi spolupracovníků (Dvořáková, 2007).

Mezi metody vzdělávání mimo pracoviště bývá někdy zahrnováno **samostudium** (**samostatné vzdělávání na základě doporučené literatury** zabezpečované organizací). Ve skutečnosti dle Koubka (2009, s. 273) bývá toto vzdělávání obsaženo v řadě zmíněných metod na pracovišti i mimo pracoviště. Jeho výhodou pro organizaci je, že šetří pracovní dobu, pracovníkovi pak umožňuje vlastní tempo vzdělávání. Nevýhodou pro organizaci je, že je nemá plně pod kontrolou, pro pracovníky pak, že se od nich vyžaduje obětování volného času ve prospěch vzdělávání (Koubek, 2009).

4.2.4 Aspekt aktivizace vzdělávacích metod

Významným rozhodujícím aspektem a často zvažovaným problémem v souvislosti s metodami vzdělávání je míra aktivizace účastníků při používání různých metodických postupů (Mužík, 2011, s. 93). Některé metody vyžadují od účastníků vysloveně vysokou aktivitu, jiné nižší. Stupeň aktivizace je jedním z nejmarkantnějších a nejdůležitějších rozlišovacích znaků metod vzdělávání. Aktivní účastník vzdělávání se více naučí, přičemž jde o každou formu aktivity, zejména o duševní (přemýšlení, zodpovídání otázek, hledání konkrétních problémů, řešení praktických příkladů, aj.) (Mužík, 1998, s. 162). Kotrba s Lacinou (2011, s. 36) zdůrazňují, že zapojení více smyslů je vhodné z hlediska vyšší míry zapamatování předávaných informací.

Dle Mužíka (2011, s. 93) se uvedené sledované didaktické metody z hlediska aktivizace účastníků vzdělávání jeví takto:



Obr. č. 7 Sledování didaktických metod z hlediska aktivizace účastníků (zdroj: Mužík, 1998, s. 165)

Již Wright a Belcourt (1998, s. 125) ve své publikaci upozorňují na obecný trend přechodu od pasivních metod výuky k aktivním, popřípadě na tendence tyto výukové metody kombinovat. Tento obecný trend nadále přetrvává a skutečností zůstává, že současný trend v rozvoji nových metod vzdělávání představuje výrazné **inovační** procesy ve vzdělávání dospělých s důrazem na aktivitu účastníků. Další tendencí je spojovat nasazení a sofistikovanost didaktických metod s dosažením kvality a efektivnosti vzdělávacího procesu s dospělými (Mužík, 2010, s. 93).

5 Koncepce systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v Continental Barum, s. r. o.

Pro potřeby a záměry diplomové práce byla k účelům zkoumání zvolena společnost Continental Barum s. r. o., která se zabývá výrobou a prodejem pneumatik v automobilovém průmyslu. Primární důvod výběru zmíněné společnosti spočívá zejména v její významnosti jako místního zaměstnavatele v dané lokalitě zlínského kraje, a jednak v její úspěšnosti v podobě dynamicky se rozvíjející a prosperující společnosti, jež je nakloněná novým inovačním vzdělávacím programům, a snaží se vzdělávat své zaměstnance nad stanovený povinný legislativní rámec.

V rámci této kapitoly je systematizována koncepce vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v uvedené společnosti spolu s bližším zaměřením na oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. V první části kapitoly je zkoumaná společnost stručně charakterizována, v dalších podkapitolách jsou jednak naznačeny strategie a vize společnosti, dále je vymezena koncepce systému vzdělávání v Continental včetně jeho jednotlivých fází a přístupu ke vzdělávání v komparaci s teoretickými východisky zakotvenými v kapitole 3.3. V další části kapitoly je názorně zpracována klasifikace konkrétních druhů a typů školení a vzdělávacích programů realizovaných v podniku. V poslední části této kapitoly je pozornost věnována konkretizaci vzdělávání v oblasti BOZP, a to ze dvou hledisek. V první řadě z pohledu povinného školení vyplývajícího ze zákona, a v druhém případě se zaměřuje na inovativní přístup ke vzdělávání v podobě inovativních vzdělávacích projektů realizovaných nad povinný legislativní rámec.

5.1 Charakteristika zkoumané společnosti

Continental Barum spol. s. r. o. je nejen největším českým výrobcem pneumatik, co do počtu produkce výrobků, ale od roku 1999 také největším evropským závodem na výrobu pneumatik. Zároveň se řadí otrokovický podnik mezi jedny z nejvýznamnějších zaměstnavatelů ve Zlínském regionu z hlediska počtu svých zaměstnanců, jež dosahuje v současné době 4,5 tisíce (Interní dokumenty společnosti Continental Barum).

Těžištěm úspěchu společnosti je využívání moderních vývojových trendů, inovací, technologií, obchodních strategií a zkušeností vycházejících z dlouhé tradice výroby pneumatik ve Zlínském kraji. Díky těmto aspektům, silné české značce Barum a stabilní

pozici na trhu se stala Continental Barum velmi prosperující obchodní společností (Continental Barum, brožura).

Počátky tradice výroby pneumatik na Zlínsku sahají až do roku 1932, kdy první pneumatiky začala vyrábět firma Baťa a v roce 1972 bylo sídlo firmy přeneseno a zahájena výroba v blízké otrokovické pneumatikárně. Od roku 1993 spadá daná společnost pod německý Koncern Continental AG, kdy v uvedeném roce došlo k vytvoření společného podniku mezi otrokovickou pneumatikárnou a německým koncernem. Značka Barum a otrokovický závod se tak staly integrální součástí koncernu Continental AG, který patří mezi nejvýznamnější podniky a subdodavatele automobilového průmyslu ve světě a disponuje rozsáhlým know-how, zpřístupnil nejmodernější technologie a zařízení, a zároveň umožnil i vytvoření nové funkční podnikové kultury a podstatnou změnu přístupů k práci (Láznička, Rak, Macháček, 2012)

V současnosti sehraává koncern stále rostoucí roli ve světovém prodeji pneumatik – je nejlepším prodejcem pneumatik v Německu, druhým v Evropě a čtvrtým největším ve světě.

O nesporné kvalitě výrobků uvedené společnosti svědčí řada udělených certifikátů kvality, z jejichž řady je možné jmenovat např. získaný certifikát systému kvality v roce 2001 od společnosti RWTÚV dle mezinárodní normy ISO 9001:2000, který je každým rokem úspěšně obnovován a revalidován. Důkazem udržování kvality výrobních i nevýrobních procesů, a tím i spolehlivosti, jsou také úspěšné procesní audity kvality jednotlivých automobilek (Gumárenská technologie, 2008).

Nedílnou součástí výrobního systému Barum je mimo kvality environmentální systém řízení (ESH), který zastřešuje oblasti životního prostředí, požární ochrany, bezpečnosti a hygieny práce. Zmíněný systém byl ve společnosti zaveden a certifikován podle mezinárodní normy ISO 14001 a EMAS již v roce 1997, jímž se uvedený podnik zařadil mezi první držitele zmíněného certifikátu v ČR. O velmi dobrých výsledcích v dané oblasti ESŘ vypovídá také řada ocenění, např. Cena zdraví a životního prostředí nebo ocenění Evropské komise za výborné výsledky v environmentálním řízení a jiné. Taktéž v oblasti BOZP firma získala certifikát podle mezinárodní normy OHSAS 18001(Continental Barum, brožura).

Všechna zmíněná ocenění a řada získaných certifikátů poukazuje na vysokou úroveň výrobních i nevýrobních procesů, systému a prosperitu společnosti, jejíž přístup je založen na principu neustálého zlepšování (tamtéž).

5.2 Strategie společnosti Continental Barum

Dlouhodobá strategie společnosti Continental Barum vychází ze strategie koncernu Continental AG, pro kterou je stěžejní optimální využívání finančních, lidských i výrobních zdrojů s cílem rozšíření počtu zákazníků. Strategií koncernu Continental je participace v inovacích a zavádění novinek v jakémkoliv segmentu (Continental Barum, brožura). Od této podnikové strategie se odvíjí také strategie rozvoje a vzdělávání pracovníků, jak bylo uvedeno v kapitole 3.2.1.

Primární cíl – stát se největší a nejefektivnější výrobně – prodejní jednotkou na světě – se nemění. Všechny oblasti života a řízení společnosti stojí plně na zákaznickém principu (interní materiál, Continental Barum).

Většina uplatněných metod a systémů řízení ve společnosti Continental Barum vychází přímo z baťovské tradice, byť je bylo nutné přizpůsobit dnešní moderní době. Způsob řízení podniku včetně přístupu ke koncepci vzdělávání zaměstnanců zůstává pro společnost Continental Barum dodnes zdrojem inspirace. Stále je například v podniku kladen velký důraz na týmovou práci a týmové odměňování zaměstnanců, tento přístup se traduje již od počátku baťovské výroby. Přestože od dob největší slávy baťovského impéria uplynulo již mnoho desítek let, podstata podniku přetrvává stále stejná, a to prostřednictvím myšlenky, že pouze spolupráce všech podnikových složek, celého pracovního kolektivu a týmová práce všech zaměstnanců může vést k realizování vytyčené vize firmy (Láznička, L. a kolektiv, 2012).

Hlavní principy a zásady společnosti Continental jsou zformulovány v interním dokumentu The Basics, který odráží její vizi. Charakterizuje její celkové zaměření orientující se zejména na tvorbu hodnoty v podobě špičkových výrobků a služeb s důrazem na jejich bezpečnost a komfort propojených se zájmem a pocitem sounáležitosti celé společnosti. Základ úspěchu podniku pak tvoří zvyšování ziskovosti a důsledné řízení nákladů všech podnikatelských činností (The Basics).

Vytyčené cíle základní vize Barum Continental jsou stanoveny v jednotlivých bodech (Gumárenská technologie, učební texty, 2008):

- pokračovat v tradicích firmy Baťa a rozvíjet principy této výroby,
- uspokojovat své zákazníky kvalitními a spolehlivými výrobky a službami,
- zajistit spokojenost spolupracovníků,
- zajistit ochranu životního prostředí,
- vytvářet předpoklady dlouhodobé úspěšnosti a prosperity firmy

- snaha o vnímání podniku na trhu jako o úspěšné firmě
- zodpovědnost všech pracovníků firmy za kvalitu své práce.

V současné době se podniku podařilo dosáhnout své původní vytyčené vize, ne pouze přežít, ale být mezi nejlepšími a razit strategii výjimečnosti. Dnes se otrokovický podnik může právem zařadit mezi nejlepší v oboru. Postupně od roku 1989 se stal region Otrokovice – Zlín oblastí s největší koncentrací výroby pneumatik v Evropě s denní výrobou 65 tisíc kusů osobních a 2,5 tisíce nákladních pneumatik a plášťů. Ve zlínském kraji rozhodně není žádný jiný obor, který by se svou velikostí a světovým významem mohl rovnat výrobě pneumatik (Láznička, L. a kolektiv, 2012).

5.3 Systém vzdělávání společnosti Barum Continental

Jak již bylo výše uvedeno, základním východiskem pro systém vzdělávání v podniku je jeho přístup ke vzdělávání. Přístup ke vzdělávání v Barum Continental můžeme označit jako systematický, a podle klasifikace M. Tureckiové (2009, s. 86) uvedené v podkapitole 3.3.1, která hovoří o těchto přístupech jako o vývojových úrovních firemního vzdělávání, jej můžeme zařadit dle zmíněného členění do třetí úrovně, tedy jako systém firemního vzdělávání kombinující plánované a aktuálně zařazované vzdělávací a rozvojové aktivity. Tento systematický přístup se všemi čtyřmi fázemi vzdělávání je zabudován do řídicích, personálních a dalších podnikových činností a tvoří tak jejich trvalou součást.

Systematické vzdělávání zaměstnanců ve společnosti Continental Barum je zakotvené v interním předpisu společnosti – jedná se o Technicko – organizační postup (TOP), spadající do kompetence odboru rozvoje a vzdělávání personální divize (TOP 26220121).

Systém vzdělávání všech zaměstnanců zkoumané výrobní společnosti vychází ze základních principů společnosti Continental (Basic), výrobního systému Continental Tire Manufacturing System (CT.MS) a ze systému pravidelného hodnocení zaměstnanců Human Resources Development (HRD) Cycle (TOP 26220121).

Základní principy a zásady společnosti (Basic) odrážejí vizi společnosti, jejíž hlavním cílem je tvorba hodnoty, jsou zformulované v přechozí části práce. Výrobní systém (CT.MS) je dokumentem a programem, který zahrnuje celostní systém organizace práce a všechny výrobní procesy a činnosti. HRD cyklus patří mezi základní pilíře personální práce a celého

koncernu a stanovuje strategii rozvoje lidských zdrojů (Interní dokumenty společnosti Continental Barum).

Jednotným cílem systému je zvyšování a prohlubování profesní kompetence a vzdělanostní úrovně všech zaměstnanců společnosti Continental a dále schopnost dokladování uvedené problematiky třetím stranám (zákazník, audit, soudní řízení), (TOP 26220121).

5.3.1 Fáze systému vzdělávání ve společnosti Continental Barum

Následující kapitola se zaměřuje na jednotlivé fáze systému vzdělávání a rozvoje ve společnosti Continental Barum, jakým způsobem probíhá jejich realizace a do jaké míry korespondují s terminologickým vymezením různých autorů zmíněné problematiky zakotvené v předešlé části práce. Z hlediska komparace s teoretickými východisky odborné literatury v oblasti podstaty systematického vzdělávání je propojenost a konzistentnost praxe zkoumané společnosti v tomto ohledu zřejmá. Systém vzdělávání zkoumaného podniku v praxi odpovídá teoretickému členění systému vzdělávání řady uvedených autorů a vykazuje řadu shodných znaků v podobě analogie členění do následujících čtyř fází.

5.3.1.1 Fáze identifikace potřeb

První fáze systému vzdělávání, tedy identifikace potřeb vychází z analýzy potřeb a dle nich následné definování cílů vzdělávání. Podstata, podnikem Continental definované, první fáze odpovídá teoretickým definicím řady autorů a jejich vymezení fáze identifikace potřeb uvedené v předešlé části práce. Společnost Continental stanovuje cíl fáze identifikace potřeb a zamýšleného kvalifikačního rozvoje jako potřebu naplňovat rozdíl mezi požadavky na znalosti a dovednosti zaměstnance a skutečností na základě požadované kvalifikační matice (TOP 262201121).

Postup výše uváděný Koubkem (2009, s. 262) se v podstatě shoduje s praxí zkoumané společnosti Continental, kdy se při zmíněné fázi analyzují tři skupiny údajů:

- údaje o organizaci – spočívají v seznámení zaměstnanců s vizí, strategií a cíli podniku, tak, aby jejich rozvoj a vzdělávání přispělo k dosažení daných záměrů společnosti,

- údaje o pracovních místech a činnostech – tvořící popis jednotlivých pracovních operací,
- údaje o jednotlivých pracovnících – získané jednak z personální evidence a jednak z pravidelného hodnocení zaměstnanců prováděné vedoucím pracovníkem.

Analýza zmíněných údajů se stává podkladem pro sestavení kvalifikačních matic, kde jsou zaznamenány požadavky na znalosti a dovednosti zaměstnanců na jednotlivých pracovních pozicích. Kvalifikační předpoklady jednotlivých pracovních operací, které jsou vymezeny ve sborníku kvalifikačních předpokladů pracovních operací jednotlivých divizí, slouží pro sestavování kvalifikačních matic výrobních týmů. Tedy údaje týkající se jednotlivých pracovních míst a s nimi spojených pracovních operací a činností, včetně jejich popisu a specifikace. Na základě těchto údajů se analyzují potřeby a sestavují v podobě návrhu vzdělávacího programu a plánu na zlepšení v případě zjištěných problémů a potřeb.

Kvalifikační matice výrobního týmu poskytuje přehled znalostí a dovedností jednotlivých členů týmu. Zároveň je přehledem zastupitelnosti členů týmu jednotlivých pracovních operací. Vedoucí pracovník definuje požadavky na vzdělání svých podřízených a vytváří podmínky pro jejich naplňování. Z tohoto důvodu vypracovává tyto matice ve svém útvaru dle uvedených vzorů nebo může matici obsahově upravit, aby lépe vyhovovala potřebám pracoviště. Odbor vzdělávání a rozvoje dále koordinuje tyto požadavky jednotlivých vedoucích a dbá na soulad s cíli (TOP 26220121).

Při identifikaci potřeb vzdělávání se rozlišují dvě skupiny zaměstnaneckých kategorií. Jednak jsou to zaměstnanci kategorie „D“ (dělníci), jejichž podkladem pro stanovení potřeb vzdělávání jsou zmíněné kvalifikační matice, a v druhé řadě jsou to kategorie TH zaměstnanců (technicko – hospodářští pracovníci), u nichž potřeby vzdělávání vychází z matic kompetencí. Matice kompetencí tvoří soubor plnění předpokladů vyplývající z výkonu pracovní pozice TH zaměstnanců.

Jak uvádí Koubek (2013, s. 35) velmi důležitým podkladem pro identifikaci potřeb vzdělávání se stává pravidelné hodnocení pracovníků prováděné 1 krát ročně vedoucími zaměstnanci, kteří předkládají na základě tohoto hodnocení požadavky na zajištění vzdělávacích aktivit svých podřízených odboru rozvoje a vzdělávání.

5.3.1.2 Fáze plánování

Plánování vzdělávání ve zkoumané firmě plynule vychází z předchozí fáze identifikace a analýzy potřeb vzdělávání v podobě návrhu plánů a projektů na zlepšování procesu. Plán dle H. Bartoňkové (2013, s. 58) se sestavuje na základě identifikovaných rozdílů mezi požadovanou a skutečnou výkonností pracovníků, které lze řešit vzděláváním a zahrnuje přehled vzdělávacích aktivit určených k realizaci v určitém období, v případě podniku Continental se jedná o pravidelné roční plánování, v němž jsou zachyceny potřeby, a z nich vycházející cíle vzdělávání a rozvoje jednotlivých zaměstnanců včetně vhodné volby metod.

Na základě předložených požadavků sestavuje a koordinuje odbor rozvoje a vzdělávání návrh programu. Podle druhu vzdělávací oblasti se rozlišují jednotlivé typy plánů, které slouží jako podklady k realizaci systému vzdělávání (TOP 26220121):

- individuální plány rozvoje zaměstnanců na základě jejich ročních hodnocení vedoucím pracovníkem, který podává návrh v podobě plánu odboru rozvoje a vzdělávání,
- plány zapracování na základě kvalifikačních matic
 - nově přijatých zaměstnanců,
 - při změna pracovního zařazení,
- plán vzdělávacích aktivit centrálně řízených
 - program vzdělávání v oblasti jakosti,
 - program vzdělávání v oblasti ESH (Environment safety health)
 - školení dle norem,
 - odborná školení,
- vzdělávací projekty pro určité cílové skupiny zaměstnanců, např. práce s talenty, škola mistrů apod. (tamtéž).

5.3.1.3 Realizace vzdělávání

Realizace vzdělávacího programu a akcí vyplývají z některého z výše uvedených vzdělávacích plánů či projektů a směřují ke zvyšování kompetence a odbornosti zaměstnance, případně k odstranění možných potíží a nedostatků. Fáze realizace vzdělávání spočívá podle předchozího uvedení F. Hroníka (2007, s. 162) zejména v organizačním zabezpečení celé

vzdělávací akce nebo školení, za které ve společnosti Continental Barum odpovídá odbor rozvoje a vzdělávání vyplývajících ze zákonů a norem, spolu s vedoucími zaměstnanci a vzdělavateli. O nejvhodnější formě vzdělávání, jeho realizaci a zabezpečení vlastními nebo externími lektory včetně evidence dokumentace rovněž rozhoduje tentýž odbor. Každý vedoucí pracovník (mistr) má povinnost proškolovat své spolupracovníky v oblasti, ve které byl sám proškolen, týká se povinných školení, tzn. školení dle norem (TOP26220121).

Dle jednotlivých typů vzdělávacích plánů se realizují různé druhy vzdělávacích akcí a školení vyplývajících z rozdílných potřeb a sloužící k odlišným účelům. Klasifikace jednotlivých typů a druhů vzdělávacích programů a školení realizovaných ve zkoumané společnosti jsou uvedeny v další části práce.

5.3.1.4 Hodnocení výsledků vzdělávání

Poslední systematická fáze vzdělávacího procesu je z hlediska efektivity velmi významnou činností, která slouží pro účely zjištění a zkoumání účinnosti vzdělávacího programu a výsledné míry jeho celkové efektivity a dopadů na pracovní jednání zaměstnanců. Jednou z četných charakteristik vyhodnocování rozvojového vzdělávacího programu je zformulování dle Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 125) definující danou fázi jako komplexní proces pokoušející se měřit celkové přínosy a náklady tohoto programu a ověřovat návratnost investic.

V teoretických východiscích řady autorů odborné literatury uvedených v jedné z předchozích kapitol práce, existuje v této oblasti značná rozmanitost kritérií, postupů a nástrojů vyhodnocování. Práce v předešlé části zmiňuje dva, v praxi nejčastěji využívané, modely vyhodnocování vzdělávání, a to model Kirkpatrickův a Hamblina. Co se týká fáze hodnocení ve společnosti Continental Barum, je zde aplikován model Kirkpatrickův, který ověřuje přínos vzdělávací akce ve čtyřech oblastech. Jedná se o oblast reakce, kde se uskutečňuje hodnocení vzdělávání účastníkem ihned po jejím absolvování nejčastěji formou dotazníků spokojenosti. Tzn. zkoumání reakce účastníků na zážitky a jejich vyjádřené postoje ke vzdělávací akci. Druhou oblastí vyhodnocování je míra ověřených znalostí a dovedností tzn., čemu se účastníci během vzdělávací akce naučili. Nástrojem měření bývá obvykle testování vědomostí nebo demonstrování práce. Dále se hodnotí, do jaké míry užívá účastník vzdělávací akce své ověřené dovednosti při výkonu své práce. Dané hodnocení provádí nadřízený pracovník zaměstnance s časovým odstupem 3 až 6 měsíců v podobě

vyjádření, tak aby již mohl zhodnotit, zda se získané poznatky projevily v praxi, tedy v jeho pracovním chování. Čtvrtá oblast hodnocení dle zmíněného modelu je měření dopadu do reálné výkonnosti podniku, která zpravidla nebývá v praxi zkoumané firmy realizována z důvodu obtížnosti kvantifikace přínosů pro celý podnik (TOP 26220121).

5.4 Klasifikace druhů a typů školení v Continental Barum

Systematické vzdělávání společnosti Continental Barum zahrnuje propracovanou koncepci široké škály jednotlivých druhů školení a vzdělávacích programů, a to jak v podobě interních, tak externích akcí, které usilují o zvyšování profesních kompetencí a vzdělanostní úrovně vedoucí k profesnímu i osobnostnímu rozvoji všech zaměstnanců firmy. Interní školení zabezpečují způsobilí lektori příslušných firemních divizí a oddělení, externí vzdělávání pak vybrané externí vzdělávací instituce. Následující tabulka č. 6 názorně a přehledně člení jednotlivé typy vzdělávacích aktivit a programů realizovaných ve zkoumané společnosti včetně stanovených cílů uvedených školení.

Typ školení	Název školení	Cíl školení
Dlouhodobé rozvojové programy	Barum Academy	Rozvoj specialistů, kteří nejsou vedoucími jak v odborných tak v měkkých dovednostech.
	LEP - Leadership Entry Program	Program zvyšující uvědomění si úlohy lídra – vedoucího zaměstnance.
	Škola mistrů	Předání informací žádanou skupinou z oblastí výrobních a podpůrných.
	Specialisti	Rozvoj osobnostního potenciálu - chápání různých přístupů k řešení dané věci, umět komunikovat s jednotlivými typy osobností.
	Talenti	Program je zaměřen na rozvoj zaměstnanců kategorie D s vysokým osobním potenciálem a připravuje je na pozice mistrů.
Rozvojová školení	Asertivita, moderace, koučování, delegování a motivace aj.	Programy pro lepší chápání, řízení vztahů a komunikačních technik

Povinná školení ze zákona	Vstupní školení pro nové zaměstnance, Školení BOZP, ŽP, PO Zpracování nových zaměstnanců, Zaškolování a přeškolování, Odborná školení pro činnosti uvedené zákonem.	školení o právních a ostatních předpisech k zajištění BOZP
Povinná školení dle interních směrnic	Např. Certifikace Školení dle norem, Povodňový a havarijní plán, Škola TPM (Totálně produktivní údržba)	Koncepce zajištění odborné způsobilosti k výkonu činnosti.
Jazyková výuka	Cizí jazyk	Koncepce jazykové přípravy pro THP zaměstnance dle požadavku na pracovní pozici.
Program pro absolventy VŠ		Systém přípravy a adaptace pro absolventy vysokých škol.
Počítačová výuka	Základní PC programy	Zvyšování uživatelské práce s PC.
Individuální externí vzdělávací akce	Konference a semináře aj.	Koncepce potřeb individuálního rozvoje zaměstnanců (např. konference pro nově přijaté zaměstnance)

Tabulka č. 6 Přehled členění vzdělávacích programů a školení realizovaných v organizaci Continental Barum, s. r. o. (zdroj: Intranet Continental Barum, s. r. o.)

5.5 Vzdělávání Continental Barum v oblasti BOZP

Vzhledem k rozsáhlé koncepci systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a rozmanité a široké škále jednotlivých druhů školení zkoumané společnosti, se další část práce specifikuje na konkretizaci vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP), k níž bude směřovat také empirická část práce. Následující kapitola se zaměřuje na povinná zákonná školení vyplývající ze zákona včetně vzdělávání realizovaných nad zákonem stanovený rámec legislativy, jejich charakter průběhu a porozumění dané

problematiky. Současně vymezuje jednotlivé úkoly a kompetence orgánů zkoumaného podniku zabezpečující vzdělávání v oblasti BOZP.

5.5.1 Úkoly a odpovědnost za BOZP

Vzdělávání (konkrétně se jedná o školení) v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci zabezpečuje ve zkoumaném podniku divize označená jako ESH (Environment safety and health). Uvedená divize ESH se v podniku dále člení na tři oddělení, a to oddělení bezpečnosti a hygieny práce (BHP), oddělení požární ochrany (PO) a oddělení ochrany životního prostředí (ŽP). Interní směrnici upravující postup, průběh a organizaci včetně odpovědnosti školení v dané problematice je technicko - organizační postup 2ES44201.

Účelem vzdělávání v oblasti ESH jsou zejména činnosti (TOP 2ES44201):

- seznámit všechny nově přijímané zaměstnance se základními pravidly a riziky,
- seznámit vedoucí zaměstnance při nástupu do funkce s povinnostmi zajišťování v dané oblasti,
- zajistit pravidelně opakované seznamování řadových i vedoucích zaměstnanců se základními povinnostmi,
- zajistit, aby školení bylo prováděno kompetentními osobami.

Jednotlivé úkoly a za ně přebírající odpovědnost jsou uvedeny v následující tabulce č. 7.

Úkoly	Odpovědnost
<ul style="list-style-type: none"> • Organizace školení nově přijatých zaměstnanců v oblasti BOZP. 	Pověření zaměstnanci personální divize.
<ul style="list-style-type: none"> • Školení nově přijímaných zaměstnanců v oblasti BOZP. 	Specialisté oddělení BHP. Výjimečně vedoucí zaměstnanec personální divize.
<ul style="list-style-type: none"> • Příprava podkladů pro školení zaměstnanců v oblasti BOZP a vedoucích zaměstnanců v oblasti BOZP. 	Specialisté divize BHP.
<ul style="list-style-type: none"> • Organizace školení vedoucích zaměstnanců v oblasti BOZP při nástupu do funkce a opakovaně 	Pověření zaměstnanci personální divize.
<ul style="list-style-type: none"> • Organizace opakovaného školení zaměstnanců v oblasti BOZP. 	Vedoucí zaměstnanec, který odpovídá za své podřízené zaměstnance

Tabulka č. 7 Úkoly a kompetence v systému vzdělávání zaměstnanců v oblasti BOZP (zdroj: interní směrnice TOP 2ES44201)

Vstupní školení nově přijímaných zaměstnanců organizují pověřeni zaměstnanci personální divize a školení je pak realizováno odbornými lektory (specialisty) z oddělení BHP formou přednášky, kteří určují přesný obsah školení. Lektoři jsou odborně způsobilé osoby v prevenci rizik dle zákona č. 309/2006 Sb., kterým se upravují další požadavky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (interní materiály Continental Barum).

Při příchodu na pracoviště jsou nově přijatí zaměstnanci dále proškoleni příslušnými vedoucími pracovníky z konkrétních provozně – bezpečnostních předpisů, které se týkají jeho výkonu práce spojenými s konkrétními riziky na příslušném pracovišti (tamtéž).

5.5.2 Zákonná školení BOZP

Bezpečnost a ochrana zdraví při práci zaujímá v podnicích nezastupitelné místo a podle Z. Dvořákové (2012, s. 203) představuje regulaci a prevenci pracovních rizik, které je třeba vnímat jako proces postupného vyspívání společnosti i jednotlivých subjektů, tak aby svou činností a působením byla nejméně ohrožována podstata existence, životní prostředí a zejména život a zdraví člověka. V tomto kontextu by neměla být BOZP pouze nepříjemnou povinností s formálním až byrokratickým přístupem, ale velmi potřebnou a uvědomělou snahou k efektivní ochraně života zdraví každého pracovníka (Dvořáková, 2012, s. 203).

Povinnost proškolovat a dodržovat zákonem stanovené požadavky v oblasti BOZP vymezují dva základní právní předpisy (interní dokumenty Continental):

- zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce,
- zákon č. 309/2006 Sb., kterým se upravují další požadavky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci.

Zákoník práce nařizuje povinnost zajistit zaměstnancům školení o právních a ostatních předpisech k zajištění BOZP, které doplňují jejich odborné předpoklady a požadavky pro výkon práce, týkající se jimi vykonávané práce a vztahují se k rizikům, s nimiž může přijít zaměstnanec do styku na pracovišti, na kterém je práce vykonávána, a soustavně vyžadovat a kontrolovat jejich dodržování. Školení podle věty první je zaměstnavatel povinen zajistit při nástupu zaměstnance do práce, a dále (Zákoník práce):

- při změně
 - pracovního zařazení,
 - druhu práce,

- při zavedení nové technologie nebo změny výrobních a pracovních prostředků nebo změny technologických anebo pracovních postupů,
- v případech, které mají nebo mohou mít podstatný vliv na BOZP.

Dále zákoník práce stanovuje zaměstnavateli povinnost určit obsah a četnost školení o právních a ostatních předpisech k zajištění BOZP, způsob ověřování znalostí zaměstnanců a vedení dokumentace o provedeném školení (Zákoník práce). Vyjmenované jednotlivé povinnosti zaměstnavatele stanovené Zákoníkem práce jsou zaznamenány v následující tabulce č. 8, která přináší přehled povinných normativních školení ve zkoumané společnosti Continental Barum v oblasti BOZP vyplývajících ze zákona a jejich ukazatelů v podobě témat a obsahu školení, četností školení a způsobu ověřování znalostí zaměstnanců v dané oblasti. Na základě zjištěných ukazatelů, je možné upozornit na skutečnost, že ověřování znalostí standardizovanou písemnou formou je prováděno jen u vedoucích pracovníků a specializovaných pracovních činností a výkonů a zcela chybí u řadových zaměstnanců.

Zaměstnanci	Téma	Obsah	Četnost	Forma přezkoušení
Vedoucí zaměstnanci	Bezpečnost a hygiena práce	Základní povinnosti vedoucích zaměstnanců – Zák. práce §§ 301,302; BHP + Povinnosti zaměstnavatele §§ 103,104,105; Práva a povinnosti zaměstnance §106, Pracovní podmínky zaměstnankyň §§ 238-241, Práce zakázané mladistvým §§ 243-246 SVV, Vyhl. a zák. k BHP	1x za 3 roky	Písemně formou testu
	Zásady první pomoci	První pomoc při zranění		
řadoví zaměstnanci kategorie THP a kategorie D	Bezpečnost a hygiena práce	Školení nových pracovníků při nástupu na pracoviště (PBP pro konkrétní pracoviště a stroje)	Při nástupu	Ústně Nestandardizováno
		Všeobecné bezpečnostní předpisy – PBP č. I/obec a 2/obec, provozně bezpečnostní předpisy a pracovní instrukce pro konkrétní pracoviště a stroje	1x ročně	Ústně Nestandardizováno

Obsluha plynových zařízení	Zásady provozu plynových zařízení, provozní požadavky, zajištění bezpečného provozu plynových zařízení	ČSN 386405 ČSN EN 1775 (38 6441) vyhl. 21/1979 Sb. S06BP	1 x za 3 roky	Písemně formou testu
Pracovníci údržeb elektro	Odborná způsobilost v elektrotechnice	vyhl. 50/1978 Sb. S14BP	1x za 3 roky	Písemně formou testu
Obsluha zařízení s kapalným dusíkem	Zásady provozu zařízení s kapalným dusíkem, provozní požadavky, zajištění bezpečného provozu.	ČSN 38 6405 vyhl. 21/1979 Sb.	1 x za 3 roky	Písemně formou testu
Obsluha jeřábů, vazači a osoby pověřené provozem zdvihacích zařízení	Zásady bezpečného používání zdvihadel a vázání břemen	ČSN ISO 124 80-1 (27 0143) ČSN ISO 9926-1 (27 0060) ČSN ISO 8792 (27 0144) ČSN EN 1492-1až4 + A1 (27 0147)	1x za 2 roky	Písemně formou testu
Řidiči výtahů, dozorce výtahu	Zásady bezpečného provozu a používání výtahů	ČSN 27 4002 ČSN 27 4007	1x za 2 roky	Písemně formou testu
Obsluha pracovních plošin	Zásady bezpečného provozu pracovních plošin	ČSN EN 280 (27 5004)	1x za 2 roky	Písemně formou testu
Obsluha regálových zakladačů	Zásady bezpečného provozu a používání regál. Zakladačů	ČSN EN 528 (26 7402)	1x za 2 roky	Písemně formou testu
Řidiči referentských vozidel	Provoz na pozemních komunikacích	NV. 168/2002 Sb. Zákon 361/2000 Sb.	1 x ročně	Písemně formou testu
Řidiči dopravních vozíků	Provoz údržba a opravy manipulačních vozíků s vlastním pohonem	ČSN 26 8805, ČSN ISO 3691 + Amd 1 (26 8812) ČSN ISO 3691 – 5, ČSN ISO 3691 – 1	1 x ročně	Písemně formou testu
Řidiči dopravních vozíků - nový kurz	Provoz údržba a opravy manipulačních vozíků s vlastním pohonem	ČSN 26 8805, ČSN ISO 3691 – 5 (26 8812)	noví řidiči	Písemně formou testu
Uživatelé dopravních vozíků	Provoz údržba a opravy manipulačních vozíků s vlastním pohonem	ČSN 26 8805, ČSN ISO 3691 + Amd 1 (26 8812)	1 x za 2 roky	Písemně formou testu

Svářeči	Základní (opakovací) kurz svářečů	ČSN 05 0705	1x za 2 roky	Písemně formou testu
Dohlížející osoba RTG a zářičů	Téma i obsah zajišťuje externí firma. Skládá se ze zkoušky a testu. Dle výsledku se uděluje pověření na 1 - 10 let.		1-10 let dle výsledku zkoušky	
Obsluha technických RTG a zářičů	Rizika spojené s prací s RTG a zářiči	Dle SVV S20BP Základní požadavky na bezpečnost a hygienu práce u zdrojů ionizujícího záření.	1 x ročně	Písemně formou testu
Obsluha válcovacích strojů	Koncepce zapracování zaměstnanců	S10PE	noví pracovníci	Písemně Formou testu
Obsluha a pracovníci pracující v prostoru s nebezpečím výbuchu	Systém bezpečné práce v prostředí s nebezpečím výbuchu	S22BP - ochrana zaměstnanců před nebezpečím výbuchu PBP 12.21 - systém bezpečné práce v prostředí s nebezpečím výbuchu	1x ročně	Písemně formou testu

Tabulka č. 8 Přehled povinných školení v oblasti BOZP vyplývajících ze zákona, jejich četnost školení a způsob ověřování znalostí zaměstnanců v dané oblasti (Zdroj: TOP 2ES 44202 – Plán vzdělávání ESH, tabulka vlastní).

Zkoumaná společnost v oblasti vzdělávání BOZP vychází primárně ze zákonných požadavků, navíc se řídí normou pro systém managementu bezpečnosti práce a ochrany zdraví při práci OHSAS 18001(Occupational Health and Safety Assessment Series) a od roku 2009 je držitelem certifikátu zmiňované normy (intranet Continental Barum), který je zárukou kvality (interní dokumenty Continental Barum).

OHSAS 18001 je systém, který stanovuje požadavky s důrazem na prevenci identifikaci nebezpečí, hodnocení rizik a řízení rizik, dále pak i na soulad s platnými právními předpisy, což přispívá k pozitivnímu vnímání organizace zejména v zemích Evropské unie (Bezpečnost a ochrana zdraví při práci, Šenk, 2009).

5.5.3 Vzdělávání BOZP nad rámec legislativy v podobě inovativních programů

Školení v oblasti BOZP je pro zaměstnavatele vázáno zákonem a jako takové je ze zákona povinné, přesto zkoumaná společnost, jež je nakloněná novým inovačním vzdělávacím trendům a programům a snaží se vzdělávat své zaměstnance nad stanovený povinný legislativní rámec, uskutečňuje další vzdělávání přesahující tento povinný rámec

prostřednictvím inovativních projektů v podobě rozmanitých aktivizačních metod vzdělávání. Cílem těchto inovačních vzdělávacích programů je zejména podpora vyšší úrovně BOZP v podniku.

Firma si uvědomuje důležitou a významnou roli vzdělávání ve zmiňované oblasti, které je realizované v rámci prevence minimalizace rizik, a které pomáhá předcházet a zároveň eliminovat možnosti vzniku pracovních úrazů, nehod a nemocí z povolání. Tyto tendence ochrany zdraví zaměstnanců vycházejí především z důvodů zvyšování povědomí zaměstnanců a jejich aktivního přístupu při řešení otázek v oblasti BOZP, a tím se vytváří vhodné podmínky pro celkové snížení pravděpodobnosti vzniku úrazů a ohrožení zdraví zaměstnanců při práci.

5.5.3.1 Projekty ke zvyšování důrazu na BOZP

Jak již bylo uvedeno, společnost Continental Barum, s. r. o. realizuje vzdělávací programy v oblasti školení BOZP nad povinný, zákonem stanovený, legislativní rámec, a to prostřednictvím inovativních projektů, jejichž primárním úkolem je především zvýšit úroveň a optimalizovat bezpečnost a ochranu zdraví a života při práci, zefektivnit prevenci pracovních rizik a předcházet tak nežádoucím nehodám a úrazům při výkonu povolání. K takovým realizovaným vzdělávacím projektům ve zkoumané společnosti se řadí workshopy, školení u strojů, jednobodové lekce, týmový preventista či v neposlední řadě doplňkové školení zábavnou interaktivní metodou her. Uvedené jednotlivé vzdělávací projekty v oblasti BOZP jsou dále blíže interpretovány a stručně charakterizovány.

Workshopy

V rámci realizované metody vzdělávání prostřednictvím workshopu zaměstnanci osobně identifikují potenciální hrozící nebezpečí a poukazují na možná rizika, ať už u strojního zařízení, nebo z hlediska celkového pracovního prostředí. Při workshopu zaměstnanci sami navrhují vhodná opatření a snaží se najít nejlepší možná řešení, směřující k optimalizaci bezpečného pracovního procesu a prevenci pracovních úrazů a nemocí z povolání (intranet Continental Barum).

Školení u strojů

Školení u strojů slouží k účinnější názornosti při předávání informací o rizicích na konkrétních strojních zařízeních. Zaměstnanci jsou proškoleni přímo u zařízení, na kterém vykonávají svou pracovní činnost. Jsou upozorňováni na možná rizika, která jim hrozí při samotné činnosti, a na dodržování požadavků a opatření týkající se obsluhy strojních zařízení vedoucí k minimalizaci těchto rizik. Proškolení probíhá ve skupinách o 10 zaměstnancích, v jehož rámci zkušený proškolený zaměstnanec názorně demonstruje, jak bezpečně pracovat, přičemž klade důraz na důslednou interpretaci rizik, které z pracovní činnosti vyplývají (intranet Continental Barum).

Jednobodové lekce

Jednobodová lekce je dalším vzdělávacím projektem, který je užíván jako účinný nástroj vzdělávání, osvojování a rozvoje znalostí a dovedností. Je zaměřen pouze na jeden problematický bod. Zároveň pomáhají při zaškolování nových zaměstnanců či zvyšování a rozšiřování kvalifikace stávajících zaměstnanců. Jsou používány pro poskytování informací nejen pro oblast výroby, ale i pro administrativu nebo pomocné útvary. Účely použití jsou různorodé, mohou to být informace, které jsou potřebné na zlepšování činností, jak identifikovat a řešit abnormality, nebo mohou sloužit jako inspirace (intranet Continental).

Týmový preventivní pracovník

Projekt pro zasazování o účinnější prevenci, odhalování a identifikaci možných rizik vyskytujících se na pracovištích. Jedná se o zapojení vybraných řadových zaměstnanců do procesu odhalování a rychlejší reakci při odstraňování nebezpečných míst ve výrobě. Systém funguje, tak že pověřeni zaměstnanci projdou dle kontrolního listu daný stroj, technologii, nebo zařízení a vyplní do dotazníku zjištěný aktuální stav. Pokud je hodnocení některé prověřované oblasti záporné, popíše stručně problém (konkrétní stav či situaci). Po provedení celé kontroly se pro oblasti, které nebyly v pořádku, navrhne nápravné opatření. Toto opatření navrhuje dle jeho závažnosti mistr nebo vedoucí dané kontrolované oblasti. Opatření musí být zapsáno do kontrolního listu i s předpokládaným termínem nápravy. Všichni zaměstnanci mohou těmto svým kolegům předávat své náměty a podílet se tak na zdravější a bezpečnější firmě (intranet Continental Barum).

BOZP zábavnou formou

Tento inovativní projekt byl vytvořen a určen pro zvyšování povědomí a rozhledu zaměstnanců v oblasti bezpečnosti práce, který měl za cíl přiblížit zaměstnancům problematiku bezpečnosti práce zábavnou formou. Metoda klade důraz především na aktivní zapojení účastníků vzdělávací akce do školení prostřednictvím interaktivních soutěží. Úkolem projektu bylo zvýšit rozsah znalostí a dovedností formou her a soutěží, které mohou zaměstnanci využít mimo jiné při zlepšování pracovních podmínek nebo při odhalování rizik na svých pracovištích (interní dokumenty Continental Barum).

Uvedená doplňková metoda je předmětem výzkumu práce z hlediska ověření její efektivity.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 Metodologická východiska výzkumu

V rámci konceptu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve zkoumané společnosti je charakteristickým prvkem podpora zlepšování a směřující tendence k aplikaci inovativních trendů v oblasti metodologie a přístupu ke vzdělávání. Na uvedené východisko zpracované v předešlé části navazuje empirická část práce zabývající se výzkumem, který verifikuje efektivitu inovativní doplňkové metody vzdělávání a zároveň zjišťuje úroveň a míru znalostí zaměstnanců z hlediska uvedené metody v oblasti BOZP ve zkoumané společnosti. Následující část práce stanovuje výzkumný cíl a problém včetně zvolení vhodné metodologie a stanovení hypotéz. Součástí empirického výzkumu je také analýza a charakteristika nové inovující vzdělávací metody.

6.1 Stanovení výzkumného cíle

Stěžejním výzkumným cílem práce je ověření efektivity nové inovativní metody vzdělávání ve srovnání se stávající metodou vzdělávání zaměstnanců v oblasti BOZP ve společnosti Continental barum, s. r. o.

Empirická část s v souladu se stanoveným hlavním výzkumným cílem se zaměřuje na komparaci stávající a nové doplňkové metody vzdělávání prostřednictvím srovnání didaktických testů zjišťujících výsledky školení obou uvedených metod. Z hlavního výzkumného cíle dále vycházejí další jednotlivé dílčí cíle:

- konkretizování, analýza a zhodnocení inovativní metody vzdělávání v oblasti BOZP,
- komparace stávající a inovované doplňkové metody vzdělávání zaměstnanců,
- zjištění spokojenosti zaměstnanců s inovativním projektem vzdělávání,
- identifikace silných stránek obsahu vzdělávání a zároveň naopak odhalení možných nedostatků a slabín v jednotlivých částech obsahu školení a z nich vyplývající následná doporučení v podobě konkrétních opatření.

6.2 Stanovení výzkumného problému, otázek a hypotéz

Zpracovaná teoretická část práce poskytla potřebné množství informací a rozhled o dané problematice z oblasti, kterou se práce zabývá a jejíž část bude předmětem výzkumu. Chráska (2007, s. 12) hovoří o tzv. předběžné teoretické analýze, která je nezbytná pro stanovení problému.

V souladu s Chráskou (2007, s. 12), který uvádí řešení vědeckého problému při realizaci výzkumu jako řadu navzájem propojených a na sobě závislých kroků a činností, jež vytváří základní schéma postupu, je toto zmíněné schéma v podobě následujícího postupu implementováno také v předkládané diplomové práci:

- stanovení problému,
- formulace hypotézy,
- testování (verifikace, ověřování) hypotézy,
- vyvozování závěrů a jejich prezentace.

6.2.1 Stanovení výzkumného problému

Na základě zpracování příslušné odborné literatury a analýzy systému a přístupu ke vzdělávání zkoumané společnosti Continental Barum v teoretické části práce je koncipován související výzkumný problém.

Výzkumný problém diplomové práce představují inovativní trendy v podobě vzdělávacích metod a jejich efektivita v oblasti vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve vybrané zkoumané společnosti.

6.2.2 Stanovení výzkumných otázek

Z uvedeného výzkumného problému jsou stanoveny výzkumné otázky, kterými se blíže specifikuje výzkumný problém.

Výzkumná otázka:

Je vzdělávání zaměstnanců v oblasti BOZP prostřednictvím inovativní metody hrou účinnější nežli vzdělávání pomocí stávající klasické metody formou přednášky?

Dílčí výzkumné otázky:

Existují rozdíly ve znalostech zaměstnanců v jednotlivých školicích skupinách stejnou metodou vzdělávání?

V jakých oblastech vzdělávání v rámci BOZP zaměstnanci nejvíce chybují, tedy které oblasti jsou pro ně z hlediska obtížnosti nejproblematičtější?

Dílčí deskriptivní výzkumná otázka:

Jsou zaměstnanci spokojeni s inovativním vzdělávacím projektem z hlediska jeho efektivnosti?

Odpovědi na uvedené výzkumné otázky bude dosaženo nástrojem didaktického testu, který byl předložen zaměstnancům po absolvování vzdělávací akce a jeho následným zpracováním prostřednictvím vhodného statistického testu významnosti, a zároveň tímto postupem bude dosaženo výzkumného cíle. Odpověď na poslední výzkumnou dílčí deskriptivní otázku bude získána prostřednictvím stručného dotazníku.

6.2.3 Stanovení hypotéz

Jelikož se empirická část práce zabývá kvantitativním výzkumem, je nezbytným předpokladem formulovat konkrétní hypotézy, které tvoří podle Chrásky (2007, s. 17) jádro klasických výzkumů. Souhlasně s uvedeným tvrzením Gavora (2010, s. 65) zdůrazňuje, že hypotéza řídí výzkum a při kvantitativně orientovaném výzkumu určují jeho směr. Chráska (2007, s. 17) dále konstatuje, že empirický výzkum hypotézu nedokazuje, pouze zdůvodňuje její přijatelnost.

Hypotézy jsou nejprve formulovány jako tzv. *věcné hypotézy*, v nichž se užívá věcných termínů. Aby bylo možné věcné hypotézy verifikovat (testovat) pomocí statistických metod jsou převedeny na tzv. *statistické hypotézy*, které se vyjadřují (operacionalizují) pomocí užití statistických termínů, tak, aby je bylo možno přesně zachytit, tj. změřit. Jedná se tedy o hypotetická tvrzení o vztazích mezi jevy vyjádřená ve statistických termínech (Chráska, 2007, s. 69).

V rámci předkládané práce jsou věcné hypotézy formulovány z uvedených výzkumných otázek, a to jak z otázky hlavní, tak dílčích, a jsou dále převedeny na statistické hypotézy, jejichž platnost bude ověřována příslušnými statistickými metodami. Výjimku představuje pouze poslední dílčí deskriptivní výzkumná otázka, která nebude ověřována

statistickou metodou, její odpověď bude získána pomocí dotazníku a jeho vyhodnocením. Vzhledem k faktu, že verifikace hypotéz je prokazována metodou falzifikace, kdy se statistické hypotézy neověřují přímo, ale vždy proti tzv. nulové hypotéze (Chráška, 2007, s. 17), je nutné formulovat ke každé alternativní hypotéze také hypotézu nulovou.

Věcná hypotéza:

H: Zaměstnanci dosahují lepších znalostních výsledků v oblasti BOZP prostřednictvím vzdělávací metody hrou než pomocí metody přednášky.

Dílčí věcné hypotézy:

H₁: Zaměstnanci vzdělávání stejnou metodou formou přednášky dosahují v jednotlivých školených skupinách odlišných výsledků.

H₂: Zaměstnanci vzdělávání stejnou inovativní metodou formou her dosahují v jednotlivých školených skupinách odlišných výsledků.

H₃: V jednotlivých vzdělávacích oblastech BOZP dosahují zaměstnanci odlišných výsledků

Statistická hypotéza:

H_A: Dosažený průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávací inovativní metody hrou je vyšší než průměrný počet bodů po uskutečněním vzdělávání dosavadní metodou přednášky, tedy mezi průměrnými výsledky obou testů jsou statisticky významné rozdíly.

H₀: Dosažený průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávací inovativní metody hrou je stejný jako průměrný počet bodů po uskutečněním vzdělávání dosavadní metodou přednášky, tedy mezi průměrnými výsledky obou testů nejsou statisticky významné rozdíly.

Dílčí statistické hypotézy:

H_{1 A}: Průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po realizaci vzdělávání stejnou metodou přednášky dosažených ve skupině A je odlišný než průměrný počet bodů dosažených ve skupině B.

H_{1 0}: Průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po realizaci vzdělávání stejnou metodou přednášky dosažených ve skupině A je stejný jako průměrný počet bodů dosažených ve skupině B.

H_{2 A}: Průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávání novou metodou her dosažených ve skupině A je odlišný než průměrný počet bodů dosažených ve skupině B.

H_{2 0}: Průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávání novou metodou her dosažených ve skupině A je stejný jako průměrný počet bodů dosažených ve skupině B.

H_{3 A}: Mezi průměrným počtem chyb didaktického testu je v některé ze vzdělávacích oblastí A, B a C statisticky významný rozdíl.

H_{3 0}: Mezi průměrným počtem chyb didaktického testu není v některé ze vzdělávacích oblastí A, B a C statisticky významný rozdíl.

6.3 Výzkumné šetření a jeho metody

Výzkumné šetření bylo realizováno přímo ve zkoumané společnosti Continental Barum, s. r.o. v Otrokovicích, přičemž výzkumnou skupinu tvořili zaměstnanci dané společnosti kategorie D, kteří se účastnili realizovaného inovativního projektu v podobě vzdělávací akce prostřednictvím interaktivní metody hrou. Pro zjištění výzkumných otázek a hypotéz a dosažení tak výzkumného cíle byly zvoleny následující dvě empirické metody:

- didaktický test,
- dotazník.

Zvolené metody sběru dat slouží k jejich měření a povedou k objasnění výzkumných otázek. Stěžejní zvolenou metodu představuje didaktický test, který je významným nástrojem měření z hlediska výsledné efektivity vzdělávání, M. Chráska (2007, s. 184) charakterizuje jako „zkoušku, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob“. Jedná se v podstatě o testy výsledků výuky, jak dále uvádí autor (Chráska, 2007, s. 186), které měří to, co se účastníci vzdělávání v dané oblasti naučili.

Základní soubor pro vyhodnocení a zpracování výzkumného šetření tvořilo 80 zaměstnanců, z hlediska záměrů výzkumného cíle byl podroben zkoumání celý uvedený soubor, Chráska (2007, s. 20) v těchto případech hovoří o „tzv. vyčerpávajícím (exhaustivním) výběru“.

Didaktický test byl odborně navržen, vytvořen a aplikován specialisty oddělení bezpečnosti a hygieny práce (BHP) z divize ESH, kteří jsou zároveň lektory vzdělávání v oblasti BOZP a jako takoví jsou za jeho realizaci odpovědni. Didaktický test obsahuje 27 uzavřených otázek s výběrem odpovědi ze tří možností, z nichž pouze jedna je správná

a vztahují se na předchozí realizované školení v oblasti BOZP. Každá správně zodpovězená otázka byla hodnocena jedním bodem. Úkolem a zároveň hlavním cílem výzkumu této práce, jak již bylo zaznamenáno výše, je ověřit efektivitu nové implementované metody hrou na základě zpracování a ověření výsledů výstupních didaktických testů a vyvození jejich závěrů a zjištěných skutečností.

Didaktický test byl zaměstnancům předložen dvakrát, poprvé po ukončení vzdělávací akce prostřednictvím metody přednášky v únoru 2014, podruhé po aplikaci nové interaktivní metody hrou v lednu 2015, aby spolehlivě změřil úroveň jejich poznatků před a po implementaci nové metody v oblasti BOZP. Test v obou případech měření obsahoval stejný počet otázek, stejnou problematiku, ale jiné pořadí a obměnu položených otázek a nabízených možností výběru odpovědí, aby byl minimalizován vliv zapamatování z testu předchozího. Tento předpoklad byl zajištěn také dostatečným časovým rozmezím mezi testy. Obou testování se zúčastnilo celkem 80 zaměstnanců, kteří byli rozděleni podle směn do dvou stejně početných skupin, tedy po 40 lidech. Nasbíraná data z obou testů budou zpracována a testována v další části práce.

Druhou empirickou metodou sběru dat byl zvolen dotazník, který je podle Gavory (2010, s. 121) nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů, díky němuž je možné získat velké množství údajů při malé investici času, který autor dále vymezuje jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Pro výzkumné účely práce byl sestaven stručný dotazník, tvořící 5 uzavřených otázek s nabízenými možnostmi odpovědí, zaměřený na zjištění spokojenosti zaměstnanců s inovativním vzdělávacím projektem. Při tvorbě dotazníku byly jednotlivé položky sestaveny v rámci stanoveného dílčího cíle, který byl převeden do dílčí výzkumné deskriptivní otázky.

Dotazníkové šetření probíhalo v únoru 2015, kdy byl dotazník předložen zaměstnancům jedné směny, kteří se účastnili zkoumané vzdělávací akce. Osloveno bylo celkem 40 respondentů, kteří představovali jednu ze dvou skupin, které se účastnili uváděného projektu. Jedná se tedy o skupinový výběr ze základního výběru, který se užívá dle Chrásky (2010, s. 21) v případě, že základní soubor je uspořádán do určitých skupin, přičemž obě skupiny byly stejně početné, takže měly stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány. Vzor dotazníku, který byl předložen zaměstnancům k výzkumnému šetření, je uveden v příloze č. 1, stejně jako zpracované grafy ke každé dotazníkové položce jsou v příloze č. 2.

7 Konkretizace a analýza inovativní doplňkové metody vzdělávání v oblasti BOZP

V rámci této kapitoly je konkretizována implementovaná podoba inovativní doplňkové metody prostřednictvím her. Kapitola zahrnuje deskripci a analýzu nové metody, přibližuje její podstatu a přístup, z které metoda vychází, dále realizaci metody a v neposlední řadě upozorňuje na výčet výhod a nevýhod, které skýtá zkoumaná metoda.

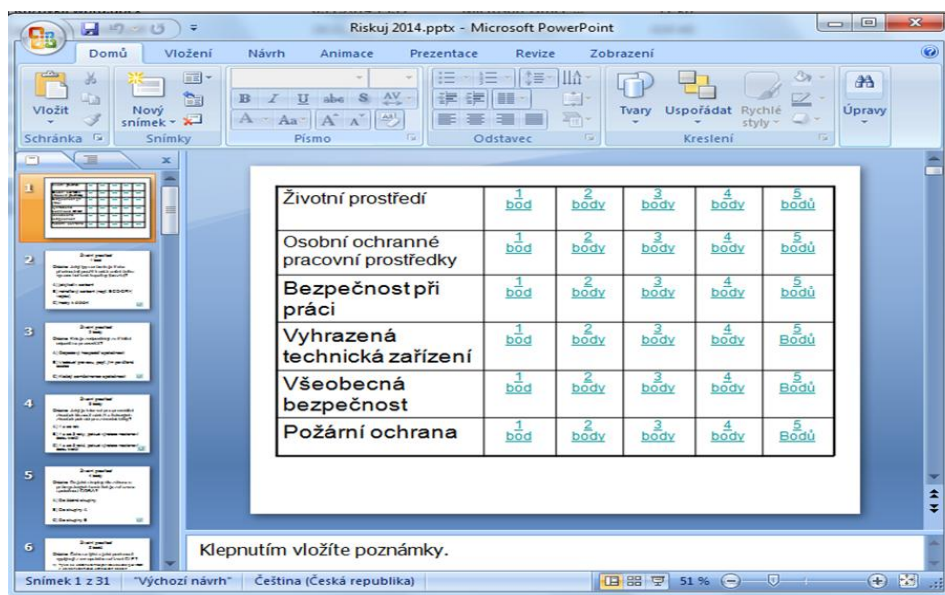
Již předchozí teoretická část práce poukazuje na významný a rozhodující aspekt podílu aktivity účastníků ve vzdělávání dospělých (viz graf metody z hlediska aktivizace účastníků). Stupeň míry aktivizace vzdělávajících výrazně přispívá k efektivitě vzdělávací akce. Na tuto skutečnost upozorňuje Mužík (1998, s. 162), který zdůrazňuje, že největší vliv má zejména duševní aktivita (přemýšlení, zodpovídání otázek, hledání problémů a řešení praktických příkladů aj.). A právě z tohoto stanoviska vychází nová metoda vzdělávání zábavnou formou her, která staví na přístupu specifického osvojování poznatků, a předpokládá, že aktivní účastník si snáze osvojí a lépe porozumí dané problematice.

Inovativní projekt týkající se vzdělávání v oblasti BOZP v rámci zkoumané společnosti realizovala příslušná divize ESH v období od září do listopadu roku 2014. Projektu se zúčastnilo celkem 80 zaměstnanců dělnických profesí z divize přípravy materiálu. Realizace projektu probíhala na dvoudenních výjezdech mimo areál firmy. Výjezdy byly 4 vždy po 20 zaměstnancích. Zaměstnanci byli rozděleni do 5 týmů po 4 a soutěžili o upomínkové předměty.

Metoda zahrnuje různorodé typy zábavných her s náplní tematiky BOZP poutající pozornost účastníků vzdělávací akce názornou formou soutěží mezi zúčastněnými. Jednotlivé části zmiňované metody jsou postaveny na známých hrách a soutěžích, v nichž si soutěžící zaměstnanci osvojují a ověřují potřebné specifické teoretické znalosti a praktické dovednosti. Doplňkové vzdělávání prostřednictvím her konkrétně zahrnuje zábavné soutěže jako hádání slov, hledání nedostatků, soutěž postavenou na principu televizního pořadu Riskuj, luštění křížovky, pexeso či odhalování a identifikace rizik s následným opatřením. Pro názorné pojetí jsou níže uvedeny k jednotlivým typům soutěží konkrétní příklady zaznamenané na následujících obrázcích doprovázené stručnou deskripcí, které byly implementovány do zmíněného vzdělávacího projektu.

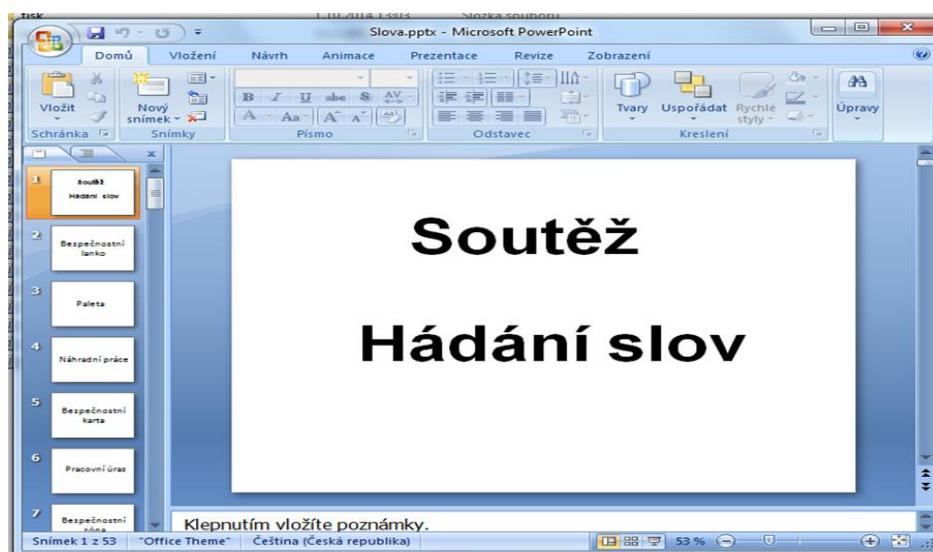
Jednou z typů vzdělávacích her je, např. analogie televizního pořadu Riskuj, kde si účastníci školení volí jednotlivé druhy otázek z pěti témat BOZP dle jejich obtížnosti, a se správnou odpovědí obdrží příslušné obtížnosti odpovídající bodové ohodnocení. Názorná

ukázka typu popisované soutěže je uvedena na následujícím obrázku č. 8 realizovaná v podobě kontextu analogie soutěže Riskuj.



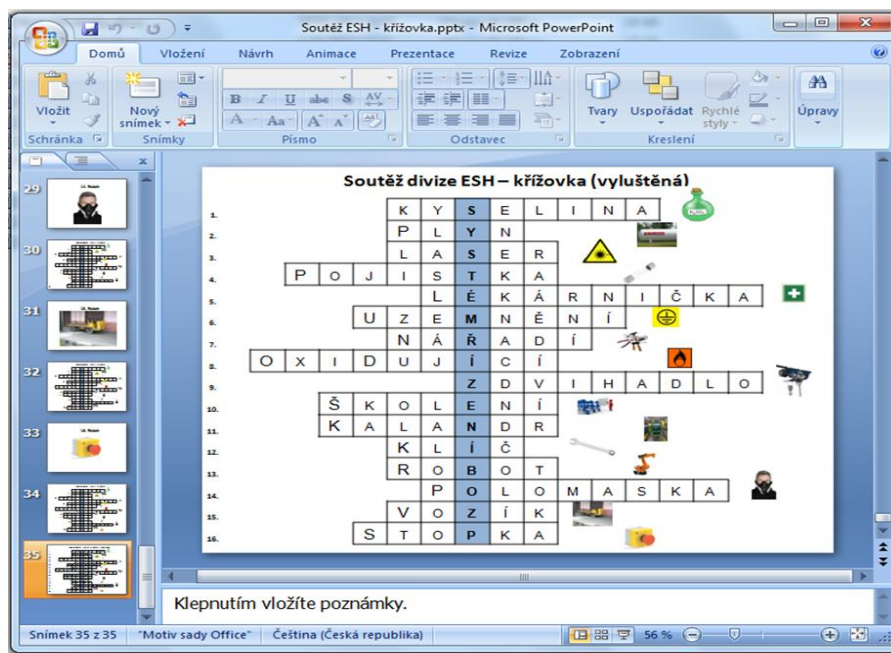
Obrázek č. 8 Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání v podobě analogie soutěže Riskuj (zdroj: interní materiály Continental Barum)

Další soutěž vzdělávacího projektu tvoří hádání slov, jejíž princip spočívá v tom, že jednotlivec má za úkol odhalit hádané slovo na základě slovní nápovědy jeho týmu, který se snaží během 30ti sekundového intervalu jedinci vysvětlit o jaké slovo se jedná, aniž by přitom prozradil slovo odvozené či kořen příslušného slova. Hádaná slova souvisejí s tematikou BOZP, např. pracovní úraz, bezpečnostní branka, náhradní práce, aj.



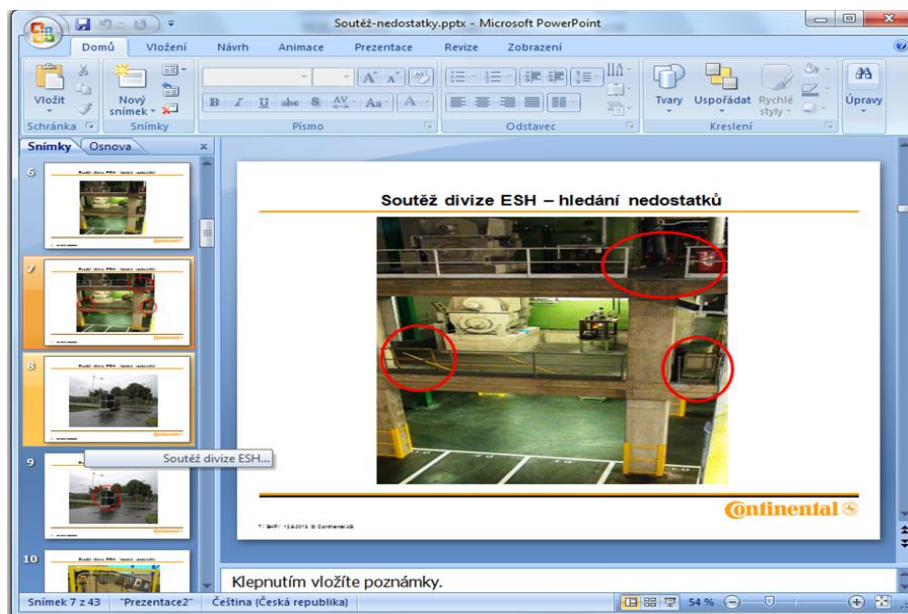
Obrázek č. 9 Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání v podobě hádání slov (zdroj: interní materiály Continental Barum)

Jinou částí inovativního vzdělávání prostřednictvím soutěže a her je správné vylustění křížovky podle příslušných znázorněných piktogramů a obrázků, které se vztahují k požadavkům dodržování bezpečnosti práce. V tajence jsou zakomponovány stěžejní body vzdělávacího projektu. Ukázka konkrétního příkladu křížovky je opět uvedena na následném obrázku č. 10



Obrázek č. 10 Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání v podobě křížovky (zdroj: interní materiály).

Součástí školení hrou je také soutěž spočívající v hledání nedostatků. Soutěžícím byly promítány snímky s jedním nebo více nedostatky na pracovišti související s porušováním bezpečnosti práce při pracovním výkonu. Časový interval připadající na jeden snímek byl vždy minutový, během něhož měli zaměstnanci za úkol tyto nešvary odhalovat a správně identifikovat. Následný obrázek č. 11 zachycuje konkrétní podobu jednoho takového snímku vztahující se k soutěži hledání nedostatků.



Obrázek č. 11 Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání s názvem Hledání nedostatků (zdroj: interní materiály).

V neposlední řadě výčtu her zkoumané interaktivní metody tvoří soutěž s názvem odhalování a identifikace nebezpečí s následným opatřením. Úkolem dané soutěže bylo identifikovat škálu možných nebezpečí hrozící při výkonu práce na konkrétním strojním zařízení s cílem vyvodit odpovídající opatření, která by tato rizika omezovala na minimum. Názorná ukázka konkrétního příkladu popisované soutěže je zaznamenána na obrázku č. 12.

Odhalování a identifikace nebezpečí s následným opatřením

Identifikace nebezpečí	opatření
<p>Rezací stroj</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ustřížení končetiny ve střížném prostoru nůžek (nebezpečné střížné místo pod nožem), ▪ přitlačení končetiny pod přidržovačem (tačné místo), ▪ pořezání končetiny o ostří nože při pracovních úkonech v blízkosti řezacího nože;
	<ul style="list-style-type: none"> - stříhačky pracují v automatickém režimu, úkony při seřizování a výměně nože, nutné manipul. práce na zadní straně stříhačky (vykonává údržba) se provádí ve vypnutém stavu, zajištěném vypínači a po úplném zastavení setvačnicku. Při seřizování spojky stříhačky musí být spuštěn nůž do spodní úvratě. - dodržovat správné pracovní postupy; neodstraňovat ochranné kryty, při provozu zařízení je zakázáno provádět jakoukoliv manipulaci rukama v těsné blízkosti řezacího zařízení stroje, - v prostoru mezi lištou a nožem se nesmí při zapnutém stroji s materiálem manipulovat.

Obrázek č. 12 Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání s názvem Identifikace nebezpečí a následná opatření (zdroj: interní materiály).

Součástí interaktivní metody jsou také zmiňované praktické dovednosti v podobě modelových situací, které mohou nastat na pracovišti, ale i mimo něj. Účastníci si vyzkoušeli, např. uhasit hořící předmět pomocí požární techniky, nebo první pomoc v rámci resuscitace zraněného. Další praktickou dovedností bylo správně přiřazovat ochranné pracovní pomůcky k dané profesi.

Z popisované konkretizace inovativní metody vyplývá, že je tvořena souborem různorodých her v podobě soutěží, které motivují účastníky vzdělávání k aktivnímu participování na vzdělávacím procesu.

7.1 Výhody a nevýhody inovativní vzdělávací metody

Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce, v odborných literaturách lze najít širokou škálu množství metod ve vzdělávacím procesu dospělých včetně jejich výčtu četných klasifikací, a všechny se vyznačují určitými klady či zápory charakteristickými pro daný typ metody. Zkoumanou interaktivní metodu implementovanou v podniku Continental Barum je možné vzhledem k výše uvedené klasifikaci podle odborné literatury začlenit mezi metody

praktické dle kritéria vztahu k praxi (členění dle Mužíka, 2005), podle míry aktivity a samostatnosti účastníků spadá k metodám problémovým (podle pojetí Prusákové, Palán, 2008) a z hlediska prostředí edukace se řadí mezi metody „off the job“ (Koubek, 2001, Dvořáková, 2001, Bartoňková, 2010).

S ohledem na kritériální parametry a z nich vyplývající přiřazený typ zkoumané metody, je možné považovat za stěžejní výhodu dané metody právě podstatnou míru aktivity účastníků vzdělávání a s ní související motivaci. Jednotlivé výhody a nevýhody inovativní doplňkové metody jsou uvedeny v následujících výčtech.

Výhody:

- aktivní participace účastníků školení a s ní související zvýšená motivace a zájem o problematiku BOZP,
- nový interaktivní přístup k získávání a osvojování žádoucích poznatků,
- zvyšování povědomí zaměstnanců v oblasti problematiky BOZP,
- informace jsou předávány v akceptovatelnější a srozumitelnější zábavné formě,
- vyšší fixace a osvojení poznatků, a tím lepší dosažené výsledky vzdělávání,
- implementace názorných modelových situací z reálné praxe při výkonu pracovní činnosti a jejich řešení,
- zpětná vazba, tzn. možnost včasné reakce na případné odhalené nedostatky,
- atmosféra pozitivní vzájemné kooperace a posilování vzájemných mezilidských vztahů na pracovišti.

Nevýhody:

- značná náročnost na přípravu i provedení realizace vzdělávací akce,
- vyšší nároky na lektora (vzdělavatele) školení z hlediska přizpůsobení časovým a vzdělávacím potřebám,
- vyšší finanční a časová náročnost jak na přípravu, tak na uskutečnění vzdělávání.

Naproti tomu v komparaci s dosavadní klasickou frontální formou vzdělávání prostřednictvím přednášky spočívá hlavní výhoda přednášky v úspoře času, kdy během poměrně krátké doby účastníci vzdělávací akce získají poměrně velké množství informací. Jejím největším přínosem je podle Kotrby a Laciny (2011, s. 37) efektivní zprostředkování logicky uspořádaného a uceleného učiva a hlavní nevýhodou je pak pasivní přijímání poznatků.

8 Ověřování platnosti hypotéz v podobě testování statistickými metodami

V rámci této kapitoly je ověřována platnost stanovených hypotéz, které jsou vymezeny v podkapitole 6.2.3.

Stanovená hypotéza včetně dílčích hypotéz byly z věcných hypotéz prostřednictvím operacionalizace převedeny na statistické hypotézy, které jsou uvedenou operací připraveny na ověřování jejich platnosti. Testování probíhá na základě shromážděného sběru dat, v našem případě prostřednictvím empirické metody didaktického testu. V rámci této práce s ohledem na vymezené výzkumné cíle jsou za účelem ověřování platnosti hypotéz zvoleny příslušné statistické testy významnosti, na jejichž základě stanovené hypotézy budou přijaty či odmítnuty.

Platnost formulovaných hypotéz se ověřuje pomocí statistických metod, které zjišťují existenci vztahu či souvislosti mezi proměnnými. M. Chráska (2007, s. 70) ve své publikaci definuje statistické testy významnosti jako „*prostředek pro verifikaci hypotéz*“, které představují postupy, pomocí nichž se ověřují, zda existuje mezi proměnnými vztah (závislost, souvislost, rozdíl). Na základě testů významnosti se rozhoduje, zda je mezi jevy statisticky významný rozdíl (Chráska, 2007). P. Gavora (2010, s. 66) v této souvislosti interpretuje, že u hypotéz, ve kterých se hovoří o rozdílech, se použijí statistické metody na zjištění významnosti rozdílů. Z hlediska výzkumu této práce jsou hypotézy stanoveny právě na zjištění zmíněných rozdílů, z tohoto důvodu jsou užity pro účely verifikace hypotéz statistické testy významnosti v podobě Studentova t – testu, Párového t – testu a Duncanova testu, které ověřují a testují jednotlivé hypotézy práce.

8.1 Aplikace postupu verifikace hypotéz

Postup uplatněný při ověřování platnosti hypotéz je postaven na principu spočívajícím v následujícím sledu jednotlivých kroků. Nejprve budou zpracovány výsledky obou didaktických testů samostatně, tedy jeden po realizaci školení stávající metodou přednášky, druhý po vzdělávání pomocí nové interaktivní metody hrou, kdy budou ověřeny dílčí hypotézy H_1 a H_2 . Následně bude ověřena hlavní hypotéza H na základě komparace výstupů obou testů a jako poslední bude testována dílčí hypotéza H_3 . Všechny stanovené hypotézy budou verifikovány příslušnými statistickými testy významnosti.

Pro účely verifikace hypotéz H_1 a H_2 bude aplikován studentův t – test, který je podle Chrásky (2007, s. 122) jedním z nejznámějších statistických testů významnosti a užívá se v případě, kdy je třeba rozhodnout, zda dva soubory dat získaných měření ve dvou skupinách objektů mají stejný aritmetický průměr.

V rámci Studentova t – testu bude aplikován následující postup:

- 1) zpracování naměřených dat do tabulky,
- 2) výpočet směrodatné odchylky s podle vzorce:

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} [\sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2]$$

$$s = \sqrt{s^2},$$

kde jednotlivé symboly v uvedeném vzorci podle Chrásky (2007, s. 123) znamenají:

\bar{x}_1 – průměr jedné skupiny A, \bar{x}_2 – průměr druhé skupiny B, n_1 a n_2 – četnosti obou skupin,

x_{1i} a x_{2j} – body získané v jednotlivých dvou skupinách.

- 3) výpočet testového kritéria t, které se vypočítá ze vztahu:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

kde jednotlivé symboly v daném vzorci jsou v předešlém vzorci interpretované.

- 4) srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s kritickou hodnotou v tabulkách pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti.

Počet stupňů volnosti f se v případě Studentova t – testu určí podle vzorce (Chráska, 2007):

$f = n_1 + n_2 - 2$, kde n_1 označuje četnost první skupiny A a n_2 četnost druhé skupiny B.

Platnost stěžejní hypotézy H bude ověřována prostřednictvím Párového t - testu, který je užíván podle Chrásky (2007, s. 129) v případech opakovaného měření u téže skupiny osob,

pokud je třeba rozhodnout, zda je mezi výsledky těchto dvou měření statisticky významný rozdíl. V rámci Párového t – testu bude aplikován následující postup:

- 1) zpracování a uspořádání dat do tabulky,
- 2) výpočet testového kritéria t, pomocí něhož je testována nulová hypotéza, se získá pomocí vzorce:

$$t = \frac{\bar{d} \cdot \sqrt{n \cdot (n-1)}}{\sqrt{\sum (d - \bar{d})^2}},$$

kde jednotlivé symboly podle Chrásky (2007, s. 130) znamenají:

d – difference mezi hodnotami u jednoho páru,

\bar{d} – průměrná difference,

n – počet párů hodnot.

- 3) srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s kritickou hodnotou v tabulce příslušného testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti, počet stupňů volnosti f se určí ze vztahu: $f = n - 1$, kde n je počet párů měření.

Pro účely verifikace hypotézy H_3 bude využit Duncanův test, jehož testování se užívá dle Chrásky (2007, s. 135) v případě, pokud chceme posoudit rozdíly mezi všemi průměry, a zajímá nás, mezi kterými průměry se rozdíly signifikantně projevují, tedy mezi kterými průměry jsou statisticky významné rozdíly.

Aplikovaný postup při tomto ověřování bude postaven na třech krocích:

- 1) sestavení a zpracování tabulky dle příslušného testu
- 2) výpočet rozdílů mezi dvěma průměry určíme podle Chrásky (2007, s. 136) ze vztahu, jestliže:

$$(\bar{x}_i - \bar{x}_j) \cdot \sqrt{\frac{2n_i \cdot n_j}{n_i + n_j}} \geq s \cdot R\alpha,$$

kde \bar{x}_i – průměr jedné oblasti a \bar{x}_j – průměr druhé oblasti,

n_i – počet hodnot v jedné skupině, n_j – počet hodnot v druhé skupině,

$R\alpha$ – hodnota, která se určí ze statistických tabulek pro zvolenou hladinu významnosti, počet stupňů volnosti f a pro počet průměrů p.

Počet stupňů volnosti se určí ze vztahu: $f = n - 3$, kde n je celkový počet hodnot v tabulce.

3) výpočet směrodatné odchylky s , která se získá z rozptylu uvnitř skupin (Chráska, 2007, s. 136):

$$S^2 = \frac{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n} \right] - \left[\frac{(\sum x_a)^2}{n_a} + \frac{(\sum x_b)^2}{n_b} + \frac{(\sum x_c)^2}{n_c} - \frac{(\sum x)^2}{n} \right]}{\sum n - 3}$$

8.2 Realizace testování hypotéz

H_1

Zaměstnanci vzdělávání stejnou metodou formou přednášky dosahují v jednotlivých školených skupinách odlišných výsledků.

K stanovené věcné dílčí hypotéze, která bude ověřena prostřednictvím Studentova t - testu, byly pro účely verifikace formulovány hypotézy alternativní a nulová.

H_{1A} : Průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po realizaci vzdělávání stejnou metodou přednášky dosažených ve skupině A je odlišný než průměrný počet bodů dosažených ve skupině B. Tedy mezi průměrnými výsledky obou skupin zaměstnanců A a B jsou statisticky významné rozdíly.

H_{10} : Průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po realizaci vzdělávání stejnou metodou přednášky dosažených ve skupině A je stejný jako průměrný počet bodů dosažených ve skupině B. Tedy mezi průměrnými výsledky obou skupin zaměstnanců A a B nejsou statisticky významné rozdíly.

V následujících dvou tabulkách jsou seřazeny získané výstupy z didaktického testu po školení dosavadní metodou přednášky v podobě získaných bodů u jednotlivých zaměstnanců, přičemž v tabulce č. 9 jsou body získané ve skupině A a v tabulce č. 10 body získané ve skupině B.

Skupina A Číslo	body x_{1i}	$X_{1i} - \bar{x}_1$	$(x_{1i} - \bar{x}_1)^2$
1.	24	4,825	23,280625
2.	23	3,825	14,630625
3.	23	3,825	14,630625
4.	22	2,825	7,980625
5.	22	2,825	7,980625
6.	22	2,825	7,980625
7.	22	2,825	7,980625
8.	22	2,825	7,980625
9.	21	1,825	3,330625
10.	21	1,825	3,330625
11.	21	1,825	3,330625
12.	21	1,825	3,330625
13.	21	1,825	3,330625
14.	20	0,825	0,680625
15.	20	0,825	0,680625
16.	20	0,825	0,680625
17.	20	0,825	0,680625
18.	20	0,825	0,680625
19.	19	-0,175	0,030625
20.	19	-0,175	0,030625
21.	19	-0,175	0,030625
22.	19	-0,175	0,030625
23.	19	-0,175	0,030625
24.	18	-1,175	1,380625
25.	18	-1,175	1,380625
26.	18	-1,175	1,380625
27.	18	-1,175	1,380625
28.	18	-1,175	1,380625
29.	18	-1,175	1,380625
30.	17	-2,175	4,730625
31.	17	-2,175	4,730625
32.	17	-2,175	4,730625
33.	17	-2,175	4,730625
34.	16	-3,175	10,080625
35.	16	-3,175	10,080625
36.	16	-3,175	10,080625
37.	16	-3,175	10,080625
38.	16	-3,175	10,080625
39.	16	-3,175	10,080625
40.	15	-4,175	17,430625
	767		217,775

Σ 19,175

Skupina B Číslo	body x_{2i}	$X_{2i} - \bar{x}_2$	$(x_{2i} - \bar{x}_2)^2$
1.	23	4,525	20,475625
2.	23	4,525	20,475625
3.	23	4,525	20,475625
4.	22	3,525	12,425625
5.	22	3,525	12,425625
6.	22	3,525	12,425625
7.	22	3,525	12,425625
8.	21	2,525	6,375625
9.	21	2,525	6,375625
10.	21	2,525	6,375625
11.	21	2,525	6,375625
12.	20	1,525	2,325625
13.	20	1,525	2,325625
14.	20	1,525	2,325625
15.	19	0,525	0,275625
16.	19	0,525	0,275625
17.	19	0,525	0,275625
18.	19	0,525	0,275625
19.	18	-0,475	0,225625
20.	18	-0,475	0,225625
21.	18	-0,475	0,225625
22.	18	-0,475	0,225625
23.	18	-0,475	0,225625
24.	18	-0,475	0,225625
25.	17	-1,475	2,175625
26.	17	-1,475	2,175625
27.	17	-1,475	2,175625
28.	17	-1,475	2,175625
29.	17	-1,475	2,175625
30.	16	-2,475	6,125625
31.	16	-2,475	6,125625
32.	16	-2,475	6,125625
33.	16	-2,475	6,125625
34.	16	-2,475	6,125625
35.	15	-3,475	12,075625
36.	15	-3,475	12,075625
37.	15	-3,475	12,075625
38.	15	-3,475	12,075625
39.	15	-3,475	12,075625
40.	14	-4,475	20,025625
	739		267,975

Σ 18,475

Tabulka č. 9 Výsledky didaktického testu zaměstnanců skupiny A po školení metodou přednášky (zdroj: vlastní).

Tabulka č. 10 Výsledky didaktického testu zaměstnanců skupiny B po školení metodou přednášky (zdroj: vlastní).

$$s^2 = \frac{1}{40+40-2} [243,975 + 345,1] \doteq 7,552$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

$$s \doteq 2,756$$

$$t = \frac{16,475 - 16,65}{2,75} \sqrt{\frac{40 \cdot 40}{40 + 40}}$$

$$t = 0,782$$

Vypočítaná hodnota směrodatné odchylky $s = 2,756$

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Počet stupňů volnosti: $f = 78$, nejbližší tabelovaná hodnota v tabulce je 80

Vypočítané testové kritérium $t = 0,782$

Hodnota testového kritéria t je menší než hodnota kritická $t_{0,005}(80) = 1,990$

$$0,782 < 1,990$$

Závěr: Nelze odmítnout nulovou hypotézu, tzn., že průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po realizaci vzdělávání stejnou metodou přednášky dosažených ve skupině A je statisticky stejný jako průměrný počet bodů dosažených ve skupině B, tedy **mezi průměrnými výsledky obou skupin zaměstnanců A a B nejsou statisticky významné rozdíly.**

H₂

Zaměstnanci vzdělávání stejnou inovativní metodou formou her dosahují v jednotlivých školených skupinách odlišných výsledků.

Uvedená dílčí věcná hypotéza bude ověřena opět podle Studentova t – testu, pro tyto záměry byly stanoveny k věcné H_2 hypotézy alternativní a nulová.

H_{2A} : Průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávání novou metodou her dosažených ve skupině A je statisticky odlišný než průměrný počet bodů dosažených ve skupině B. Tedy mezi průměrnými výsledky obou skupin zaměstnanců A a B jsou statisticky významné rozdíly.

H_{20} : Průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávání novou metodou her dosažených ve skupině A je statisticky stejný jako průměrný počet bodů dosažených ve skupině B. Tedy mezi průměrnými výsledky obou skupin zaměstnanců A a B nejsou statisticky významné rozdíly.

Výstupy didaktického testu, který byl zaměstnancům zadán po realizaci vzdělávací akce pomocí inovativní metody hrou, jsou přehledně uspořádány v podobě získaných bodů v následujících dvou tabulkách, přičemž v tabulce č. 11 jsou seřazeny výsledky skupiny A a v tabulce č. 12 výsledky skupiny B

Skupina A číslo	body x_{1i}	$X_{1i} - \bar{x}_1$	$(x_{1i} - \bar{x}_1)^2$
1.	24	4,825	23,280625
2.	23	3,825	14,630625
3.	23	3,825	14,630625
4.	22	2,825	7,980625
5.	22	2,825	7,980625
6.	22	2,825	7,980625
7.	22	2,825	7,980625
8.	22	2,825	7,980625
9.	21	1,825	3,330625
10.	21	1,825	3,330625
11.	21	1,825	3,330625
12.	21	1,825	3,330625
13.	21	1,825	3,330625
14.	20	0,825	0,680625
15.	20	0,825	0,680625
16.	20	0,825	0,680625
17.	20	0,825	0,680625
18.	20	0,825	0,680625
19.	19	-0,175	0,030625
20.	19	-0,175	0,030625
21.	19	-0,175	0,030625
22.	19	-0,175	0,030625
23.	19	-0,175	0,030625
24.	18	-1,175	1,380625
25.	18	-1,175	1,380625
26.	18	-1,175	1,380625
27.	18	-1,175	1,380625
28.	18	-1,175	1,380625
29.	18	-1,175	1,380625
30.	17	-2,175	4,730625
31.	17	-2,175	4,730625
32.	17	-2,175	4,730625
33.	17	-2,175	4,730625
34.	16	-3,175	10,080625
35.	16	-3,175	10,080625
36.	16	-3,175	10,080625
37.	16	-3,175	10,080625
38.	16	-3,175	10,080625
39.	16	-3,175	10,080625
40.	15	-4,175	17,430625
	767		217,775

Σ 19,175

Skupina B číslo	body x_{2j}	$X_{2j} - \bar{x}_2$	$(x_{2j} - \bar{x}_2)^2$
1.	23	4,525	20,475625
2.	23	4,525	20,475625
3.	23	4,525	20,475625
4.	22	3,525	12,425625
5.	22	3,525	12,425625
6.	22	3,525	12,425625
7.	22	3,525	12,425625
8.	21	2,525	6,375625
9.	21	2,525	6,375625
10.	21	2,525	6,375625
11.	21	2,525	6,375625
12.	20	1,525	2,325625
13.	20	1,525	2,325625
14.	20	1,525	2,325625
15.	19	0,525	0,275625
16.	19	0,525	0,275625
17.	19	0,525	0,275625
18.	19	0,525	0,275625
19.	18	-0,475	0,225625
20.	18	-0,475	0,225625
21.	18	-0,475	0,225625
22.	18	-0,475	0,225625
23.	18	-0,475	0,225625
24.	18	-0,475	0,225625
25.	17	-1,475	2,175625
26.	17	-1,475	2,175625
27.	17	-1,475	2,175625
28.	17	-1,475	2,175625
29.	17	-1,475	2,175625
30.	16	-2,475	6,125625
31.	16	-2,475	6,125625
32.	16	-2,475	6,125625
33.	16	-2,475	6,125625
34.	16	-2,475	6,125625
35.	15	-3,475	12,075625
36.	15	-3,475	12,075625
37.	15	-3,475	12,075625
38.	15	-3,475	12,075625
39.	15	-3,475	12,075625
40.	14	-4,475	20,025625
	739		267,975

Σ 18,475

Tabulka č. 11 Výsledky didaktického testu zaměstnanců skupiny A po aplikaci inovativní metody vzdělávání (zdroj: vlastní)

Tabulka č. 12 Výsledky didaktického testu zaměstnanců skupiny B po aplikaci inovativní metody (zdroj: vlastní)

$$s^2 = \frac{1}{40+40-2} [217,775 + 267,975] \doteq 6,21$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

$$s \doteq 2,490$$

Vypočítaná hodnota směrodatné odchylky $s = 2,490$

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Počet stupňů volnosti: $f = 78$, nejbližše tabelovaná hodnota v tabulce je 80

Vypočítané testové kritérium $t = 1,261$

Hodnota testového kritéria t je menší než hodnota kritická $t_{0,05}(80) = 1,990$, $1,261 < 1,990$

Závěr: Přijímáme nulovou hypotézu, protože ji nelze odmítnout. Průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávání novou metodou her dosažených ve skupině A je statisticky stejný jako průměrný počet bodů dosažených ve skupině B tedy **mezi průměrnými výsledky obou skupin zaměstnanců A a B nejsou statisticky významné rozdíly.**

H:

Zaměstnanci dosahují lepších znalostních výsledků v oblasti BOZP prostřednictvím vzdělávací metody hrou než pomocí metody přednášky.

Uvedená stěžejní hypotéza bude verifikována na základě Párového t – testu, pro jehož účely byly formulovány hypotézy alternativní a nulová.

H_A : Dosažený průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávací inovativní metody hrou je vyšší než průměrný počet bodů po uskutečněném vzdělávání dosavadní metodou přednášky, tedy mezi průměrnými výsledky obou testů jsou statisticky významné rozdíly.

H_0 : Dosažený průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávací inovativní metody hrou je stejný jako průměrný počet bodů po uskutečněném vzdělávání dosavadní metodou přednášky, tedy mezi průměrnými výsledky obou testů nejsou statisticky významné rozdíly.

Při ověřování stěžejní hypotézy H vychází postup testování z komparace obou výsledků didaktického testu na základě aplikace Párového t – testu. Nejdříve byla sestavena tabulka č. 13, v níž jsou zpracovány výstupy didaktického testu v podobě získaných bodů jednotlivými zaměstnanci po vzdělávací akci přednáškou a po implementaci metody hrou, tedy před a po aplikaci nové vzdělávací interaktivní metody. Jsou zde zachyceny rozdíly mezi získanými body označené jako difference d zaznamenaných u všech účastníků školení. Příslušné grafické znázornění je uvedeno v příloze č. 3.

Sk. A Číslo	Body před	Body po	Rozdíl d	d ²	Sk. B Číslo	Body před	Body po	Rozdíl d	d ²
1.	17	22	5	25	41.	15	19	4	16
2.	16	21	5	25	42.	22	20	-2	4
3.	19	22	3	9	43.	18	23	5	25
4.	21	21	0	0	44.	13	14	1	1
5.	18	22	4	16	45.	19	21	2	4
6.	15	16	1	1	46.	21	23	2	4
7.	20	24	4	16	47.	12	17	5	25
8.	19	23	4	16	48.	14	16	2	4
9.	20	16	-4	16	49.	18	22	4	16
10.	15	19	4	16	50.	17	22	5	25
11.	21	19	-2	4	51.	19	20	1	1
12.	14	18	4	16	52.	20	23	3	9
13.	16	18	2	4	53.	22	17	-5	25
14.	17	20	3	9	54.	15	22	7	49
15.	19	23	4	16	55.	19	20	1	1
16.	22	21	-1	1	56.	13	18	5	25
17.	15	20	5	25	57.	14	19	5	25
18.	17	19	2	4	58.	19	17	-2	4
19.	13	17	4	16	59.	12	18	6	36
20.	16	19	3	9	60.	15	19	4	16
21.	20	18	-2	4	61.	12	16	4	16
22.	13	16	3	9	62.	20	18	-2	4
23.	15	17	2	4	63.	13	18	5	25
24.	16	20	4	16	64.	15	19	4	16
25.	14	21	7	49	65.	22	21	-1	1
26.	16	21	5	25	66.	15	15	0	0
27.	17	18	1	1	67.	16	18	2	4
28.	15	22	7	49	68.	20	17	-3	9
29.	16	16	0	0	69.	15	18	3	9
30.	15	18	3	9	70.	13	16	3	9
31.	14	20	6	36	71.	16	22	6	36
32.	14	18	4	16	72.	18	17	-1	1
33.	19	19	0	0	73.	18	15	-3	9
34.	14	16	2	4	74.	17	15	-2	4
35.	14	20	6	36	75.	20	21	1	1
36.	15	17	2	4	76.	17	21	4	16
37.	18	17	-1	1	77.	18	16	-2	4
38.	13	15	2	4	78.	14	15	1	1
39.	13	16	3	9	79.	16	15	-1	1
40.	18	22	4	16	80.	14	16	2	4
	16,48	19,18	108	536					
						Ø16,56	Ø18,83	Σ181	Σ1021

Tabulka č. 13 Srovnání výstupů didaktického testu před a po aplikaci inovativní metody vzdělávání (zdroj vlastní).

Nulová hypotéza H je testována prostřednictvím testového kritéria t, při jehož výpočtu bylo ve výše uvedeném vzorci využito modifikovaného vztahu, který uvádí Chráska (2007, s. 131):

$$\sum(d - \bar{d})^2 = \sum d^2 - \bar{d} \sum d$$

Výpočet testového kritéria t pak vychází:

$$t = \frac{2,263 \cdot \sqrt{80 \cdot (80-1)}}{\sqrt{1021 - 2,263 \cdot 181}} \quad \bar{d} = \frac{\sum d}{n} = \frac{181}{80} = 2,263$$

$$t = 7,276$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria se srovná s kritickou hodnotou tohoto testového kritéria uvedenou ve statistických tabulkách pro příslušný test v rámci zvolené hladiny významnosti a počet stupňů volnosti (Chráska, 2007, s. 131):

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Počet stupňů volnosti: $f = 79$, nejbližše tabelovaná hodnota v tabulce je 80

Vypočítané testové kritérium $t = 7,276$

Kritická hodnota $t_{0,05}(80) = 1,990$

Hodnota testového kritéria t je větší než hodnota kritická $7,276 > 1,990$.

Závěr: Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Dosažený průměrný počet bodů zaměstnanců v didaktickém testu po aplikaci vzdělávací inovativní metody hrou je vyšší než průměrný počet bodů po uskutečněním vzdělávání dosavadní metodou přednášky, tedy mezi průměrnými výsledky obou testů jsou statisticky významné rozdíly.

H₃

V jednotlivých vzdělávacích oblastech BOZP dosahují zaměstnanci odlišných výsledků.

Uvedená dílčí věcná hypotéza bude ověřena prostřednictvím Duncanova testu, pro tyto záměry byly k věcné H₃ formulovány hypotézy alternativní a nulová.

H_{3A}: Mezi průměrným počtem chyb didaktického testu je v některé ze vzdělávacích oblastí A, B a C statisticky významný rozdíl.

H₃₀: Mezi průměrným počtem chyb didaktického testu není v některé ze vzdělávacích oblastí A, B a C statisticky významný rozdíl.

Otázky v didaktickém testu předloženém zaměstnancům po aplikaci inovativní metody hrou byly rozčleněny do tří částí po devíti otázkách. Otázky v první části se týkaly životního prostředí a požární ochrany (ŽP + PO). Druhá část byla zaměřena na všeobecnou bezpečnost práce a třetí oblast obsahovala otázky z provozně bezpečnostních předpisů (PBP) konkrétních pracovišť.

Z hlediska stanovené H₃ potřebujeme rozhodnout, zda jsou mezi průměry chyb statisticky významné rozdíly.

Podle výše uvedeného postupu v rámci Duncanova testu byla sestavena tabulka č. 14, která zpracovává počet chyb zaznamenaných v uvedených jednotlivých oblastech A, B, C didaktického testu.

SKUPINA	Počet chyb v jednotlivých oblastech	Počet n	Celkový počet chyb x	x^2	Aritmetický průměr chyb
A (ŽP +PO)	2,2,1,2,1,2,3,2,3,2, 3,2,1,3,3,3,2,3,2,4, 2,3,3,3,4,3,4,3,3,4, 4,5,3,4,4,5,5,3,5,4	40	120	406	3
B všeobecné	0,2,2,2,3,1,2,1,2,2, 3,3,4,1,2,1,3,3,3,1, 3,2,3,3,4,4,3,3,3,3, 4,2,4,4,3,4,3,4,3,4	40	107	329	2,675
C PBP	1,0,1,1,1,2,0,2,1,2, 0,1,1,3,2,3,2,1,3,3, 3,3,2,3,1,2,2,3,3,3, 2,3,3,3,4,2,3,4,3,4	40	86	232	2,15
		n 120 Σ	x313 Σ	Σx^2 967	

Tabulka č. 14 Počet chyb didaktického testu v jednotlivých oblastech BOZP (zdroj: vlastní).

Pro určení statisticky významného rozdílu mezi průměry chyb, je nutné nejdříve vypočítat směrodatnou odchylku s uvnitř skupin podle výše uvedeného vzorce.

$$S^2 = \frac{\left[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{\sum n} \right] - \left[\frac{(\sum x_a)^2}{n_a} + \frac{(\sum x_b)^2}{n_b} + \frac{(\sum x_c)^2}{n_c} - \frac{(\sum x)^2}{\sum n} \right]}{\sum n - 3}$$

$$S^2 = \frac{150,59 - 14,73}{117} = 1,16 \quad S = \sqrt{S^2} = 1,077$$

Vypočítanou směrodatnou odchylku dosadíme spolu se zjištěnou hodnotou $R\alpha$ do příslušného vztahu:

$$(\bar{x}_i - \bar{x}_j) \cdot \sqrt{\frac{2n_i \cdot n_j}{n_i + n_j}} \geq s \cdot R\alpha$$

Směrodatná odchylka uvnitř skupin: $s = 1,077$

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Počet stupňů volnosti: $f = 117$, nejbližše tabelovaná hodnota v tabulce je 120

Počet průměrů $p = 2$ (podle Chrásky možno i $p = 3$ při srovnávání tří průměrů)

Hodnota $R\alpha_{0,05}(120) = 2,800$

Vypočítané testové kritérium $t = 3,016$

Průměry chyb v jednotlivých oblastech srovnáme dosazením do výše uvedeného vztahu.

- Porovnání průměru chyb oblasti A s oblastí B:

$$(3 - 2,675) \cdot \sqrt{\frac{2 \cdot 40 \cdot 40}{40+40}} \geq s \cdot R\alpha$$

$$2,055 < 3,016$$

- Porovnání průměru chyb oblasti A s oblastí C:

$$(3 - 2,15) \cdot \sqrt{\frac{2 \cdot 40 \cdot 40}{40+40}} \geq s \cdot R\alpha$$

$$5,375 > 3,016 \quad \text{statisticky významný rozdíl}$$

- Porovnání průměru chyb oblasti B s oblastí C:

$$(2,675 - 2,15) \cdot \sqrt{\frac{2 \cdot 40 \cdot 40}{40+40}} \geq s \cdot R\alpha$$

$$3,320 > 3,016 \quad \text{statisticky významný rozdíl}$$

Závěr: Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi průměrným počtem chyb didaktického testu je v některé z oblastí statisticky významný rozdíl.

Ze tří posuzovaných rozdílů mezi průměrným počtem chyb ve třech oblastech didaktického testu jsou dva statisticky významné, a to v oblasti A a B, zatímco rozdíl v oblasti C je statisticky nevýznamný. Při porovnávání průměrných chyb mezi oblastmi A a B nejsou statisticky významné rozdíly, zatímco při porovnání s oblastí C se vyskytují statisticky významné rozdíly, z čehož plyne, že oblasti A a B mají statisticky významně vyšší počet průměrných chyb oproti oblasti C.

8.3 Analýza dotazníkového šetření

Dotazníkovým šetřením byla zjišťována spokojenost zaměstnanců s realizovaným inovativním vzdělávacím programem v podobě implementace doplňkové metody hrou. Dotazník byl sestaven pro účely zmonitorování spokojenosti mezi zaměstnanci, kteří participovali na aplikovaném vzdělávacím projektu a získání tak zpětné vazby pro orgány podniku, které zabezpečují vzdělávání. Pro tyto uvedené záměry postačil stručný dotazník zaměřený na 5 výzkumných uzavřených otázek s výběrem odpovědí týkající se realizace

inovativního vzdělávacího projektu. Co se týká návratnosti dotazníku, tak všech 40 oslovených respondentů dotazník vyplnilo a odevzdalo. Důvodem 100% návratnosti dotazníku, byla pravděpodobně skutečnost, že respondentům byl dotazník předložen osobně během pracovní porady, která se konala v rámci jejich pracovní doby, během níž byl vymezen potřebný krátký čas na jeho vyplnění. Příslušné grafické znázornění ke zpracovaným odpovědím na následující jednotlivé položky v dotazníku je zaznamenáno v přílohách této práce.

Otázka č.1: Která část soutěže a aktivity nové vzdělávací akce formou hry vás nejvíce zaujaly?

Úkolem první otázky bylo zjistit, který z typů soutěže a činností během vzdělávací akce byl nejvíce oblíbený. Nejčastěji zvolenou odpovědí byly současně dvě nabízené možnosti, a to hra Riskuj a hra Pexeso, pro které se vyjádřilo v obou případech 37,5% zaměstnanců, 12,5% respondentů nejvíce zaujala křížovka, pro 7,5% dotazovaných bylo nejzajímavější aktivitou hledání nedostatků na fotografiích z provozu a nejméně zastoupenou oblíbenou činností pak bylo hledání slov, které jako zvolenou odpověď uvedli 2 respondenti.

Otázka č. 2: Byly stanovené cíle a úkoly vzdělávací akce dostatečně srozumitelné?

Účelem této otázky bylo ověřit, zda byly v rámci přípravy vzdělávací akce cíle a jednotlivé úkoly koncipovány pro účastníky školení dostatečně srozumitelně. Na druhou položku dotazníku byly zaznamenány následující odpovědi. Pro 80% respondentů byly požadavky jasné a srozumitelné, 17,5% méně srozumitelné. Mezi nejméně uvedené odpovědi patří možnost, že byly požadavky komplikované. Tuto možnost zvolil pouze jeden zaměstnanec, představující 2,5% z celkového počtu respondentů, kterému se zdály být komplikované. Mezi nabízenými odpověďmi byla i možnost, že byly úkoly obtížné na porozumění, tuto odpověď žádný z respondentů nezvolil. Na základě zmíněných výsledků je možné konstatovat, že byly požadavky v podobě stanovených cílů a konkrétních úkolů vzdělávací akce z pohledu zaměstnanců formulovány dostatečně srozumitelně.

Otázka č. 3: Zaujala Vás více nová inovativní metoda školení hrou v oblasti BOZP oproti metodě předchozí?

Cílem třetí položky v dotazníku bylo zjistit atraktivitu a poutavost vzdělávacího projektu vnímanou zaměstnanci související s jejich motivací, která je v těsném spojení s aktivitou a participací účastníků na vzdělávací akci. Pro 40% respondentů byla inovativní

metoda školení velmi zajímavá, 50% odpovědělo, že projekt byl lepší než dosavadní školení a 10% mezi nimi nevidí rozdíl. Nabízenou možnost, že je inovativní metoda nezajímavá, nevyužil žádný z dotazovaných, z čehož se dá usuzovat na zajímavost a atraktivnost inovativní metody poutající pozornost vzdělávaných.

Otázka č. 4: *Zvýšila Vám nová metoda školení hrou hlubší povědomí a porozumění k problematice BOZP?*

Z hlediska subjektivního pohledu zaměstnanců byla uvedenou otázkou zjišťována míra jejich porozumění, povědomí a informovanosti vztahující se k problematice BOZP po realizaci inovativní metody. Z celkového počtu respondentů jich 40% odpovědělo, že jsou lépe informováni a obeznámeni s uvedenou problematikou, o 3 respondenty více uvedlo, že lépe chápou význam a souvislosti BOZP v praxi, což představuje 47,5% . Pouze 12,5% dotazovaných chápe význam BOZP stejně jako doposud. Čtvrtou nabízenou možnost, která označovala že, uvedenou otázku nemůže posoudit, nezvolil žádný z respondentů. Z uvedených poznatků je zřejmé, že v 87, 5% případů odpovědí jsou zaznamenány pozitivní výsledky přinášející skutečnost, že nová metoda zvýšila povědomí o problematice BOZP.

Otázka č. 5: *Školení prostřednictvím nové metody formou hry je z hlediska vašeho názoru ve srovnání s dosavadním školením:*

Poslední pátou položkou v dotazníku byl identifikován názor zaměstnanců na inovativní vzdělávání metodou her na základě komparace s dosavadním klasickým školením prostřednictvím přednášky, a to z hlediska efektivnosti a účinnosti projektu.

Již z grafu č. 5 uvedeného v příloze č. 2 je patrný jednoznačný pozitivní efekt, kdy 55% respondentů se vyjádřilo, že pro ně byly informace podané interaktivní metodou lépe zapamatovatelné, pravděpodobně z důvodu aktivního zainteresování do problematiky zábavným přístupem. V 30% případů dotazovaní jednoznačně označili metodu hrou jako účinnější a efektivnější, tedy celkem v 85% celkového počtu odpovědí mělo příznivou odezvu. V šesti případech zvolili respondenti odpověď, že nespatřují rozdíl mezi uvedenými metodami, což činí 15% z celkového počtu dotazovaných. Nabízenou odpověď, že nová metoda není efektivnější, nezvolil žádný z respondentů.

9 Shrnutí a interpretace zjištěných skutečností v empirické části

V rámci empirické části byla konkretizována a analyzována nová inovativní vzdělávací metoda, jejíž efektivnost byla ověřována statistickými metodami. Prostřednictvím empirického šetření v podobě didaktického testu, užitého jako nástroje měření osvojení poznatků, se podařilo získat dostatek informací a dat, které se staly podkladem pro posouzení efektivnosti a smysluplnosti realizace vzdělávací akce inovativní metodou, jejímž prvořadým cílem bylo povznést poznatky a celkovou úroveň povědomí v oblasti problematiky BOZP. Nasbíraná data poskytla objektivní informace pro porovnání stavu znalostí účastníků vzdělávání před implementací inovativní vzdělávací metody a po její aplikaci. Vhodnými statistickými metodami byly ověřeny stanovené hypotézy a jejich platnost.

Nejprve byly zkoumány výstupy obou didaktických testů samostatně, tedy po vzdělávací akci metodou přednášky a po realizaci inovativní metody hry, kdy se zjišťovalo pomocí Studentova t - testu, zda mezi vzdělávanými skupinami účastníků A a B jsou signifikantní rozdíly, které by poukazovaly na možné odlišnosti ve skupinách přisuzované např. nedostatkům připravenosti vzdělavatele či organizace akce. Výzkumem bylo prokázáno, že mezi průměrnými výsledky obou skupin zaměstnanců A a B nejsou statisticky významné rozdíly, a to ani v případě vzdělávání přednášky, stejně tak jako v případě užití metody hry, z čehož je možné konstatovat, že realizace vzdělávání probíhala ve skupinách shodným způsobem na stejné úrovni.

Pomocí statistické metody Párového t – testu a komparace výstupů didaktického testu bylo zjištěno, že zaměstnanci příslušné divize, kteří byli vzděláváni v oblasti BOZP prostřednictvím inovativní metody dosáhli lepších výsledků než stávající klasickou metodou přednášky. Již na základě změřených výstupů didaktického testu v podobě získaných bodů je patrné zjištění pomocí komparace výsledků, že průměrný počet bodů druhého testu je vyšší o 2,27 bodu oproti testu prvnímu. Z hlediska verifikace prostřednictvím Párového t – testu, výzkum prokázal, že uvedený rozdíl mezi zjištěnými výsledky je statisticky významný a můžeme tedy konstatovat, že doplňkové školení zábavnou formou pozvedlo úroveň znalostí zaměstnanců v oblasti BOZP.

V posledním případě verifikace byla pozornost zaměřena na jednotlivé oblasti didaktického testu, v jejichž rámci byly posuzovány rozdíly mezi průměrným počtem chyb. Na základě užití statistické metody Duncanova testu byly zjištěny mezi třemi porovnávanými průměry chyb dva statisticky významné rozdíly, a to v oblasti týkající se životního prostředí

a požární ochrany označené pro účely výzkumu jako oblast A, a dále v oblasti zaměřené na všeobecnou bezpečnost práce označenou jako oblast B. Třetí posuzovaná oblast C, která obsahovala otázky z provozně bezpečnostních předpisů konkrétních pracovišť, nezaznamenala v průměrném počtu chyb významný rozdíl ve srovnání s dalšími. Uvedený závěr nejspíše souvisí se skutečností, že problematika otázek oblasti C se týká konkrétního pracoviště, na kterém účastníci školení působí a přicházejí tak s těmito bezpečnostními předpisy při výkonu své pracovní činnosti do styku častěji, a tudíž mají tyto poznatky lépe osvojené než je tomu v dalších dvou oblastech. Naopak v oblastech A a B byly zjištěny v osvojených poznatcích zaměstnanců jisté nedostatky, na které je třeba se zaměřit.

Prostřednictvím dotazníkového šetření byla zjišťována spokojenost zaměstnanců s inovativním vzdělávacím projektem v podobě metody her z hlediska její efektivity, a to ze subjektivního pohledu účastníků vzdělávání. Na základě zpracovaných a analyzovaných dat dotazníkového šetření může být vyvozen závěr, že zaměstnanci spatřují inovativní metodu her ve srovnání se stávající metodou přednášky účinnější a přínosnější v ohledu snazšího zapamatování poznatků v oblasti BOZP, a to v 85% dotazovaných z toho 30% se vyjádřilo pro jednoznačnost pozitivního efektu projektu. Obdobný závěr byl zjištěn také v ohledu vyššího povědomí a porozumění dané problematice, pro nějž se vyslovilo celkem 87, 5% zaměstnanců. Co se týká zajímavosti a atraktivnosti nové metody celkem 90% uvedených odpovědí se shodlo, že je metoda her zajímavější ve srovnání s přednáškou, z toho 40% ji spatřuje jako velmi zajímavou. Jiným přínosným aspektem zjištění je kladné hodnocení srozumitelnosti stanovených požadavků v podobě cílů a úkolů, a to v 80% vyjádření, které poukazuje na dobrou přípravu vzdělávací akce. Z uvedeného shrnutí výsledků dotazníkového šetření, které vyznívají jednoznačně pozitivně pro inovativní vzdělávací metodu, se dá usuzovat na vysokou míru spokojenosti pracovníků s posuzovaným inovativním vzdělávacím projektem.

10 Zhodnocení a doporučení

Na základě zpracovaných a předložených klíčových teoretických východisek odborné literatury vztahující se k dané problematice vzdělávání a rozvoje pracovníků byl vytvořen v teoretické části práce ucelený přehled koncepce firemního vzdělávání pojímaného z hlediska permanentní potřeby celoživotního vzdělávání. V rámci vytvořeného přehledu byly předloženy argumenty odůvodňující význam podnikového vzdělávání pojímaného jako

nezbytnou nutnost rozvoje a prosperity organizací. Zpracováním interních dokumentů společnosti Continental Barum byl konkretizován a analyzován přístup a systém vzdělávání a rozvoje v uvedené organizaci, který byl z hlediska komparace porovnán s teoretickým vymezením odborné literatury v oblasti problematiky systémového vzdělávání zakotvené v teoretické části práce. Uvedenou komparací byla zjištěna zřejmá podobnost, kdy realizovaný systém ve zkoumané organizaci vykazuje řadu shodných znaků v jednotlivých fázích systémového vzdělávání, a tím ve velké míře koresponduje s terminologickým vymezením řady autorů odborné literatury. Z tohoto důvodu je možné hovořit o propracovaném systému vzdělávání a rozvoje pracovníků, který je v posuzovaném podniku zabezpečován na vysoké úrovni. Na základě uvedeného předpokladu je možné usoudit, že ve společnosti Continental Barum pracují kvalifikovaní a profesionálně vyškolení zaměstnanci, kteří jsou plně způsobilí a kompetentní vykonávat příslušnou pracovní činnost, což potvrzuje také fakt úspěšné, prosperující a dynamicky se vyvíjející společnosti, která se řadí k nejvýznamnějším zaměstnavatelům ve zlínském regionu.

V další části teoretické práce byla pozornost specifikována na konkretizaci vzdělávání v oblasti BOZP, kde byl vedle povinného zákonem předepsaného postupu vzdělávání vymezen inovativní přístup ke vzdělávání v podobě inovačních projektů a programů zajišťující důraz na zvyšování úrovně problematiky dané oblasti. A právě na jeden z těchto vzdělávacích projektů byla zaměřena praktická část práce, konkrétně na inovativní vzdělávací metodu zábavnou formou her a soutěží, která byla předmětem výzkumu.

Vytyčeným výzkumným cílem empirické části práce pak bylo ověření a posouzení efektivnosti uvedené doplňkové inovativní metody vzdělávání ve srovnání se stávající metodou vzdělávání zaměstnanců v oblasti BOZP ve společnosti Continental barum, s. r. o. Efektivnost je v našem případě chápána jako stupeň dosažení stanovených cílů bez ohledu na náklady, která vede k žadoucím efektům, tak jak ji charakterizuje Průcha (2014, s. 85).

Z hlediska verifikace výzkum jednoznačně prokázal, že zaměstnanci vzdělávání prostřednictvím inovativní metody her dosáhli lepších výsledků než pomocí běžné metody přednášky. Nárůst znalostí ve skupině zaměstnanců před a po aplikaci nové doplňkové metody činí 12,1 % ve prospěch druhého didaktického testu, v němž účastníci vzdělávání dosáhli vyššího průměrného počtu bodů než v případě prvního testu. Z hlediska subjektivního pohledu zaměstnanců dotazníkové šetření potvrdilo jednoznačně převažující pozitivní efekt ve spokojenosti účastníků vzdělávání ve prospěch inovativní vzdělávací metody. Také co se týče identifikace silných a slabých stránek, převažují výhody nad nevýhodami uvedené v kapitole 7.1, přesto je nutné brát v úvahu faktické východisko, že se jedná o doplňkovou

metodu, která nemůže zcela nahradit stávající metodu přednášky a obsáhnout tak širokou problematiku právních předpisů vztahující se k oblasti BOZP, zároveň je její užití značně omezeno zejména z důvodu časové a finanční náročnosti. Kotrba a Lacina (2011, s. 43) v tomto ohledu poukazují na skutečnost, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu vzdělávání, mohou ji pouze oživit, vylepšit a zatraktivnit, a o to jde především. A právě ve shodě s tímto výrokem je možné konstatovat, že přesto jsou výsledky výzkumu přínosné a jednoznačné z hlediska tvrzení, že inovativní doplňková metoda zvyšuje kvalitu a efektivnost vzdělávání zaměstnanců v oblasti BOZP ve zkoumané společnosti.

Na základě výčtu prezentovaných zjištěných skutečností v předešlých částech práce je možné doporučit následná opatření, která by mohla identifikované problémové oblasti optimalizovat.

Jako výstupy diplomové práce jsou navržena a předložena následná doporučení:

- Při vzdělávání zaměstnanců v oblasti BOZP zaměřit větší pozornost a *důraz na oblasti* zahrnující problematiku životního prostředí a požární ochrany a dále pak všeobecnou bezpečnost práce.
- Přizpůsobit obsah vzdělávacího programu při plánování další vzdělávací akce, který by zohledňoval zjištěné nedostatky ve slabších oblastech školení, zejména v rámci oblasti životního prostředí a požární ochrany, v kterém byl zaznamenán nejvyšší výskyt průměrných chyb v testu.
- Posoudit a zvážit efektivitu doplňkové interaktivní metody v poměru k vynaloženým nákladům, přitom zohlednit její efektivnost (účinnost), která je prokazatelně přínosná, a v rámci možností ji častěji realizovat, popřípadě kombinovat se stávající metodou přednášky.
- Vzhledem ke zjištěné absenci ověřování znalostí po realizaci vzdělávací akce v oblasti BOZP u řadových zaměstnanců kategorie D a THP, implementovat u této skupiny zaměstnanců pravidelné standardizované ověřování získaných znalostí *písemnou formou testu* za účelem získání zpětné vazby a podnětů pro nové plánování vztahující se k příští vzdělávací akci.

- Při realizaci vzdělávání metodou přednášky zakomponovat prvky *názornosti*, např. v podobě vizuální prezentace, videonahrávky apod., které by vedli alespoň k částečné kompenzaci nevýhod této metody vzdělávání.

Závěr

Jedním z primárních a nejvýznamnějších činností a úkolů personální práce v organizacích je sloučit co nejefektivněji znalosti, dovednosti a schopnosti zaměstnanců s potřebami a požadavky, tedy cíli podniku v rámci jeho pracovních aktivit. Organizace tuto uvedenou oblast úkolů zabezpečují prostřednictvím systematického vzdělávání a rozvoje zaměstnanců – jedné z nejdůležitějších činností lidských zdrojů. V současné době globalizace a dynamicky měnícím se prostředí v důsledku modernizačních a inovačních trendů by měli být připraveni jak zaměstnanci, tak organizace na tyto změny a pružně na ně reagovat právě vhodným vzděláváním, rozvojem a formováním pracovních schopností svých zaměstnanců, a to z důvodu flexibility a připravenosti na zmíněné změny. Podniky, které poskytují svým zaměstnancům příležitosti ke vzdělávání a rozvoji, přispívají tak k zajištění svého dobrého jména na pracovním trhu hned ve dvou směrech. Jednak si vytvářejí pozitivní podmínky pro získávání, motivaci, a stabilizaci svých pracovníků rozšiřováním jejich pracovní způsobilosti a kompetencí, a zároveň tak zvyšují svoji konkurenceschopnost, která je nezbytná pro předpoklad správného fungování a existenci na ekonomickém trhu.

Předkládaná práce se zabývá aktuální problematikou současné doby, a to vzděláváním a rozvojem zaměstnanců, které dnes představuje pro firmy předpoklad zabezpečení jejich prosperity a konkurenceschopnosti. Smyslem této práce bylo přiblížit a podat ucelený přehled koncepce firemního vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, a to ze dvou úhlů pohledu, jednak pojímanou jako jednu z nejvýznamnějších, široce koncipovaných činností personální práce, a zároveň jakou dílčí součást dalšího profesního vzdělávání v rámci celoživotního učení založené na potřebě permanentní kultivace a osobního rozvoje člověka vyvolané všeobecnou dynamikou změn.

V úvodu práce byl stanoven a formulován hlavní cíl v podobě analýzy systému vzdělávání a rozvoje zaměstnanců se zaměřením na oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci v podniku Continental Barum, s. r. o. a dále zhodnocení a evaluace efektivity implementovaného inovativního vzdělávacího projektu realizovaného prostřednictvím nové interaktivní vzdělávací metody. K těmto hlavním cílům byly vytyčeny a operacionalizovány konkrétní dílčí cíle, pomocí nichž bylo postupně dosaženo cílů obecných.

V předkládané práci se podařilo předložit dostatečné množství teoretických poznatků, terminologických pojetí, informací, argumentů a tezí, které vytváří integrovaný celek platformy profesního vzdělávání dospělých a firemního vzdělávání včetně jeho systému,

přístupů a východisek k formování a rozvoji pracovních schopností zaměstnanců. Z hlediska zhodnocení dosavadního zpracování této práce, je možné konstatovat, že na základě zpracování uvedených teoretických východisek dané problematiky a pomocí vymezených jednotlivých dílčích cílů vedoucí k dosažení uvedených cílů obecných, byly tyto hlavní cíle naplněny.

Práce je tvořena ze dvou vzájemně propojených a logicky navazujících částí teoretické a empirické. V teoretické části, která je zaměřena na koncepci firemního vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, byl analyzován systém vzdělávání ve vybrané společnosti Continental Barum, přičemž pozornost byla dále detailně zaměřena na vzdělávání v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. V rámci oblasti BOZP byl vymezen a konkretizován inovativní přístup zkoumané společnosti ke vzdělávání realizovaný nad povinný zákonem stanovený legislativní rámec, a to v podobě aplikovaných inovativních vzdělávacích projektů zaměřených na podporu zlepšení úrovně v dané oblasti. Jeden z těchto uvedených projektů, konkrétně vzdělávání zábavnou formou prostřednictvím her, byl pak následně v rámci empirické části práce hodnocen z hlediska jeho efektivnosti a platnosti, která byla výzkumně ověřována pomocí příslušných statistických metod. Výzkumným šetřením a jeho zvolenou metodologií v podobě didaktického testu se podařilo získat řadu potřebných dat, které se staly podkladem pro komparaci úrovně osvojených poznatků zaměstnanců před a po implementaci inovativní vzdělávací metody v oblasti BOZP, a tím zjištění její efektivnosti. Současně byla z hlediska efektivity posuzované inovativní metody prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťována spokojenost zaměstnanců. Zároveň byly identifikovány problémové oblasti z hlediska zjištěných nedostatků v konkrétních částech vzdělávání, na jejichž základě byly vypracovány návrhy možných doporučení, která by pomohly identifikované oblasti optimalizovat.

Na základě výsledků a přijatých závěrů detailního zpracování, analýzy a výzkumného šetření konceptu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců ve zkoumané společnosti Continental Barum je možné konstatovat, že systém vzdělávání ve zmíněné organizaci je na vysoké úrovni systematicky propracovaný a jeho přístup ke vzdělávání a formování pracovních schopností, který je nakloněný inovačním vzdělávacím programům čerpající z moderních trendů, tvoří trvalou součást podnikových činností. Přesto je možné najít určitý prostor pro jeho další zkvalitňování a zdokonalování, o který bylo v této práci usilováno a docíleno v podobě navrhovaných doporučených opatření.

Z tohoto důvodu věřím, že předkládaná diplomová práce bude pro zkoumanou společnost Continental Barum, s. r. o. podnětným přínosem a pomůže tak svým přispěním

zjištěných skutečností a předložených doporučení k jejich praktickému využití a další inspirativní činnosti v oblasti vzdělávání a rozvoje pracovníků.

Seznam použitých zdrojů

Použitá Literatura

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

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

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání pro andragogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3546-6

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1193-8

BELCOURT, M. a WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 243 s. ISBN 80-7169-459-2

BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7184-381-4

BENEŠ, Milan.: *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2

BENEŠ, Milan. *Andragogika. Teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3580-0

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 87 s. ISBN 978-80-244-3581-7

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kolektiv. *Management lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2007. 485 s. ISBN 978-80-7179-893-4

DVOŘÁKOVÁ, Zuzana a kolektiv. *Řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2012. 559 s. ISBN 978-80-7400-347-9

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0

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

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
- KLEIBL, Jiří., DVOŘÁKOVÁ, Zuzana., ŠUBRT, Bořivoj. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Beck, 2001. ISBN 80-7179-389-2
- KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-168-3
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 1995. 350 s. ISBN 9788085943016
- KOUBEK, Josef. *Personální práce v malých podnicích*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 248 s. ISBN 80-247-0602-4
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2001. 367 s. ISBN 80-7261-033-3.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9
- MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: Aspi, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9
- MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 1998. 272 s. ISBN 80-85963-52-3
- MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4
- MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6
- PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. 184 s. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7
- PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4
- PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník – lidské zdroje*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 8020009507
- PLAMÍNKEK, Jiří, FIŠER, Roman. *Řízení podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 179 s. ISBN 8024710749
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7

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

Synek, Miloslav a kolektiv. *Podniková ekonomika*. 2. vyd. Praha: C. H. Beck, 2000. 456 s. ISBN 80-7179-388-4

ŠENK, Zdeněk. *Bezpečnost a ochrana zdraví při práci, prakticky a přehledně*. 1. vyd. Olomouc: ANAG, 2009. 279 s. ISBN 978-80-7263-551-1

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

TURECKIOVÁ, Michaela a VETEŠKA, Jaroslav. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet, 2011. ISBN 978-80-904824-3-2

VODÁK, Josef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8

VETEŠKA, Jaroslav a kolektiv. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2013. 167 s. ISBN 978-80-905460-0-4

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ Michaela. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9

Internetové zdroje

CERVERO, Ronald, WILSON, Arthur. *Power in Practice: Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in society* [online]. San Francisco: John Wiley & Sons, 2001. 336 s. ISBN 9780787958602 © 2011. [cit. 8. 4. 2015]. Dostupné z: https://www.google.cz/books?id=3ckFBbQfQQC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

GILLEY, Jerry, EGGLAND, Steven, GILLEY, Ann. *Principles of Human Resource Development* [online]. 1. vyd. New York: Basic Books, 2002. 482 s. ISBN 0-7382-0604-0 © 2011 [cit. 3. 4. 2015]. Dostupné z: https://www.google.cz/books?id=CGj9tJJNixMC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

JANÍKOVÁ, Marcela, VLČKOVÁ, Kateřina a kol. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné postupy a metody* [online]. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5 © 2009 [cit. 8. 4. 2015]. Dostupné z: <http://www.paido.cz/pdf/VyzkumVyuky.pdf>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007. © 2010. [cit. 26. 9. 2014]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/Downloads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf.

Národní vzdělávací fond. Evropská komise. Memorandum celoživotního učení [online]. Brusel, 2000. © 2011. [cit. 28. 10. 2014]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky – Úvod do studia personalistiky* [online]. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2002. 207 s. © 2013. [cit. 1. 4. 2015]. Dostupné z: http://media0.wgz.cz/files/media0:5100491c3f8cb.pdf.upl/Zaklady_andragogiky.pdf

SWANSON, Richard, HOLTON, Elwood. *Foundations of Human Resource Development* [online]. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2001. 439 s. ISBN 1-57675-075-2. ©2011 [cit. 9. 4. 2015]. Dostupné z: https://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=4o4NgR9DM0IC&oi=fnd&pg=PR16&dq=knowles+human+resource+education&ots=_1tjrzWGOK&sig=GGn1a_hKTrP3zYQiefxclDxlROw&redir_esc=y#v=onepage&q=knowles%20human%20resource%20education&f=false

Legislativní zdroje

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. In: Sbírka zákonů. Dostupné z: <http://www.sbirkazakonu.info/zakonik-prace/>

Ostatní interní zdroje společnosti Continental Barum

Interní dokumenty společnosti Continental Barum s. r. o.

Barum Continental spol. s. r. o., brožura, 7 s.

LÁZNIČKA, Libor, RAK, Martin, MACHÁČEK, Zdeněk a kolektiv. *20, 40, 80 let výroby pneu. Zanechali jsme stopu*. Otrokovice: Barum Continental, spol. s. r. o., 2012. 65 s.

Personální divize. *Gumárenská technologie, učební texty*. Otrokovice: Barum Continental, spol. s. r. o., 2008. 100 s.

Zásady společnosti Continental „The Basics“. Otrokovice: Barum Continental, spol. s. r. o.,

Odbor rozvoje a vzdělávání, personální divize. *Technicko – organizační postup (TOP 26220121), systém vzdělávání*. Otrokovice, Barum Continental, spol. s. r. o., 2012. 8 s.

Divize ESH. *Technicko – organizační postup (TOP 2ES 44201), vzdělávání v oblasti ESH*. Otrokovice: Continental Barum, spol. s. r. o., 2015, 5 s.

Divize ESH. *Technicko – organizační postup (TOP 2ES 44202), Plán vzdělávání ESH*. Otrokovice: Continental Barum, spol. s. r. o., 2015,

Intranet Continental Barum, s. r. o.

Seznam použitých zkratk

CŽV – celoživotní vzdělávání

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OECD – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

UNESCO – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

ŘLZ – řízení lidských zdrojů

CBM – řízení lidských zdrojů podle kompetencí (competency – based management)

AG – akciová společnost (aktiengesellschaft)

s. r. o. – společnost s ručeným omezením

ISO – mezinárodní organizace pro normalizaci (International organization for standardization)

ESŘ – environmentální systém řízení

EMAS – systém managementu pro environmentální řízení

OHSAS – systém managementu bezpečnosti a ochrany zdraví při práci

BOZP – bezpečnost a ochrany zdraví při práci

ŽP – životní prostředí

PO – požární ochrana

TOP – technicko – organizační postup

CT.MS – výrobní systém Continental Tire Manufacturing System

HRD – rozvoj lidských zdrojů (Human Resources Development)

D - dělníci

THP – technicko – hospodářští pracovníci

TPM – totálně produktivní údržba

LEP – vzdělávací program pro TOP management (Leadership Entry Program)

ESH – Životní prostředí, bezpečnost a zdraví (Environment safety and health)

BHP – bezpečnost a hygiena práce

Vyhl. – vyhláška

ČSN – česká technická norma

PBP – provozně bezpečnostní předpisy

BP – bezpečnost práce

RTG – radioizotopový termoelektrický generátor

SVV – směrnice výkonného výboru

EN – evropská norma

S – směrnice

PE – směrnice personální divize

H – hypotéza, H_A – hypotéza alternativní, H_0 – hypotéza nulová

kol. - kolektiv

Seznam tabulek, obrázků a schémat

Seznam tabulek

Tabulka 1: Klasifikace vzdělávání dospělých

Tabulka 2: Členění dalšího profesního vzdělávání

Tabulka 3: Příklad motivačních faktorů firemního vzdělávání

Tabulka 4: Klasifikace didaktických metod vzdělávání dospělých podle kritéria směru zdrojů a míry pomoci účastníkovi

Tabulka 5: Členění metod firemního vzdělávání

Tabulka 6: Přehled členění vzdělávacích programů a školení realizovaných v organizaci Continental Barum, s. r. o.

Tabulka 7: Úkoly a kompetence v systému vzdělávání zaměstnanců v oblasti BOZP

Tabulka 8: Přehled povinných školení v oblasti BOZP

Tabulka 9: Výsledky didaktického testu zaměstnanců skupiny A po školení metodou přednášky

Tabulka 10: Výsledky didaktického testu zaměstnanců skupiny B po školení metodou přednášky

Tabulka 11: Výsledky didaktického testu zaměstnanců skupiny A po aplikaci inovativní metody vzdělávání

Tabulka 12: Výsledky didaktického testu zaměstnanců skupiny B po aplikaci inovativní metody

Tabulka 13: Srovnání výstupů didaktického testu před a po aplikaci inovativní metody vzdělávání

Tabulka 14: Počet chyb didaktického testu v jednotlivých oblastech BOZP

Seznam schémat

Schéma 1: Systém formování pracovních schopností člověka

Schéma 2: Hierarchie úrovní strategií

Schéma 3: Základní cyklus systematického vzdělávání pracovníků v organizaci

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vzestupná spirála kompetentnosti

Obrázek 2: Vztah mezi pojetími řízení lidí

Obrázek 3: Základní složky rozvoje lidských zdrojů

Obrázek 4: Tři prvky efektivního fungování podniku

Obrázek 5: Strategický staffing při rozvoji a vzdělávání zaměstnanců

Obrázek 6: Vymezení tréninku, koučování, školení a poradentství

Obrázek 7: Sledování didaktických metod z hlediska aktivizace účastníků

Obrázek 8: Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání v podobě analogie soutěže Riskuj

Obrázek 9: Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání v podobě hádání slov

Obrázek 10: Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání v podobě křížovky

Obrázek 11: Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání s názvem Hledání nedostatků

Obrázek 12: Ukázka části soutěže inovativní metody vzdělávání s názvem Identifikace nebezpečí a následná opatření

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Příloha 2: Grafy vztahující se k zaznamenaným odpovědím na jednotlivé položky v dotazníku

Graf 1: Identifikace nejoblíbenějších soutěží a aktivit inovativního projektu

Graf 2: Srozumitelnost vymezených cílů a úkolů inovativní vzdělávací akce

Graf 3: Aspekt zajímavosti, poutavosti a motivace inovativní vzdělávací metody

Graf 4: Podíl informovanosti, povědomí a míry poznatků problematiky BOZP po realizaci inovativního vzdělávacího projektu

Graf 5: Efektivnost inovativní metody v komparaci se stávající metodou přednášky z hlediska pohledu účastníků vzdělávání

Příloha 3: Grafy vztahující se k didaktickému testu

Graf 6: Výstupy didaktického testu před a po implementaci inovativního vzdělávacího projektu

Graf 7: Počet zaznamenaných chyb didaktického testu v jednotlivých oblastech

Příloha č. 1

DOTAZNÍK

Vážení zaměstnanci,

Jsem studentkou Pedagogické fakulty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde v současné době studuji v navazujícím magisterském studiu obor Pedagogika - veřejná správa. Ráda bych Vás požádala o čas k vyplnění tohoto stručného dotazníku, jehož zpracování bude součástí mé diplomové práce na téma systém vzdělávání zaměstnanců ve společnosti Continental Barum. Věnujte, prosím, několik minut svého času vyplnění dotazníku, jehož vyplnění Vám zabere maximálně 5 až 10 minut času.

Dotazník je tvořen z pěti uzavřených otázek s možností nabídky výběrových odpovědí, u nichž Vámi vybranou odpověď označte, která podle Vašeho názoru odpovídá reálné skutečnosti.

Poprosím Vás o upřímné a pravdivé odpovědi na dotazované položky. Dotazník je zcela anonymní.

Všem Vám velmi děkuji za Váš čas a odpovědi.

Ilona Tůmová

Otázka č. 1

Která část soutěže a aktivity nové vzdělávací akce formou hry vás nejvíce zaujaly?

- a) riskuj
- b) pexeso
- c) hledání slov
- d) doplňování křížovky
- e) hledání nedostatků na fotografiích z provozu

Otázka č. 2

Byly stanovené cíle a úkoly vzdělávací akce dostatečně srozumitelné?

- a) jasné a srozumitelné
- b) méně srozumitelné
- c) komplikované
- d) obtížné na porozumění

Otázka č. 3

Zaujala Vás více nová inovativní metoda školení hrou v oblasti BOZP oproti metodě předchozí?

- a) velmi zajímavá
- b) je lepší ve srovnání s dosavadním školením
- c) nevnímám mezi nimi rozdíl
- d) je nezajímavá

Otázka č. 4

Zvýšila Vám nová metoda školení hrou hlubší povědomí a porozumění k problematice BOZP?

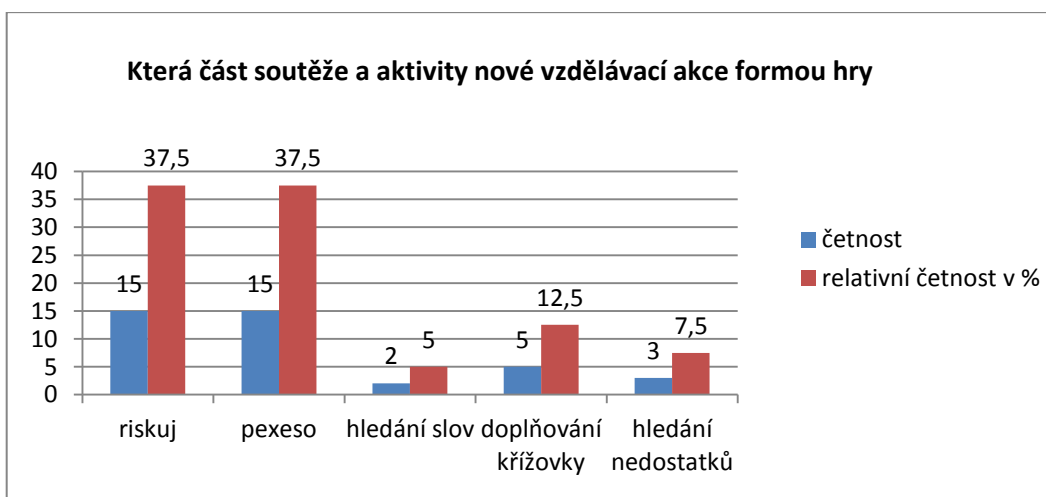
- a) ano, jsem lépe informován a obeznámen s uvedenou problematikou
- b) ano, lépe chápu význam a souvislosti
- c) ne, mám stejné znalosti jako dříve
- d) nevím

Otázka č. 5

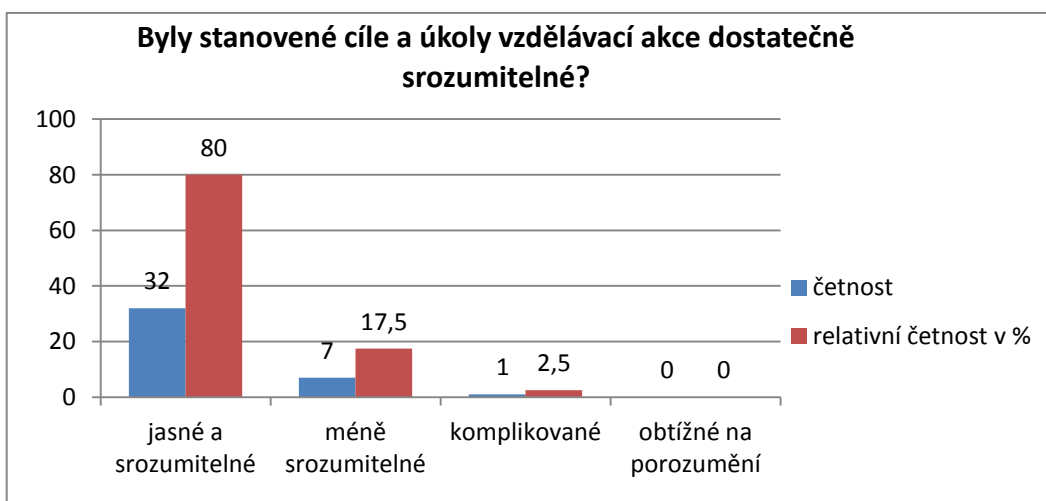
Školení prostřednictvím nové metody formou hry je z hlediska vašeho názoru ve srovnání s dosavadním školením:

- a) jednoznačně účinnější a efektivnější
- b) lépe zapamatovatelné
- c) nespátřuji větší rozdíl mezi uvedenými metodami školení
- d) není účinnější a efektivnější

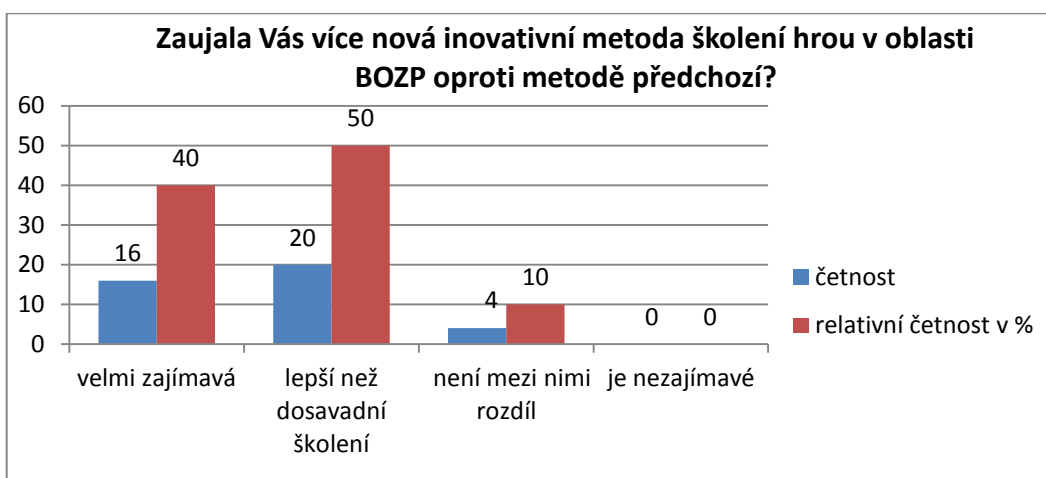
Příloha č. 2



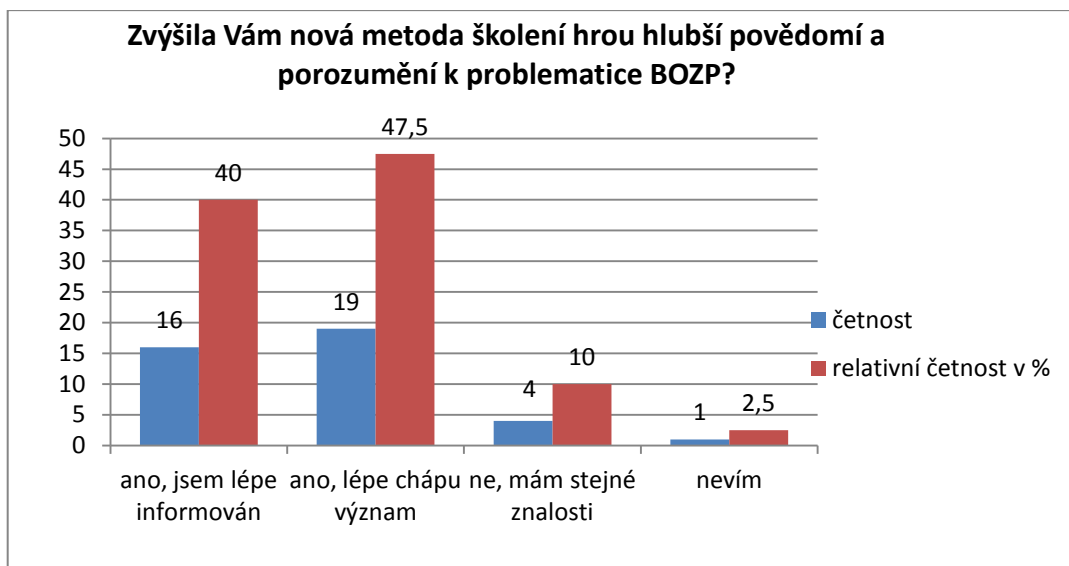
Graf č. 1 Identifikace nejoblíbenějších soutěží a aktivit inovativního projektu (zdroj: vlastní)



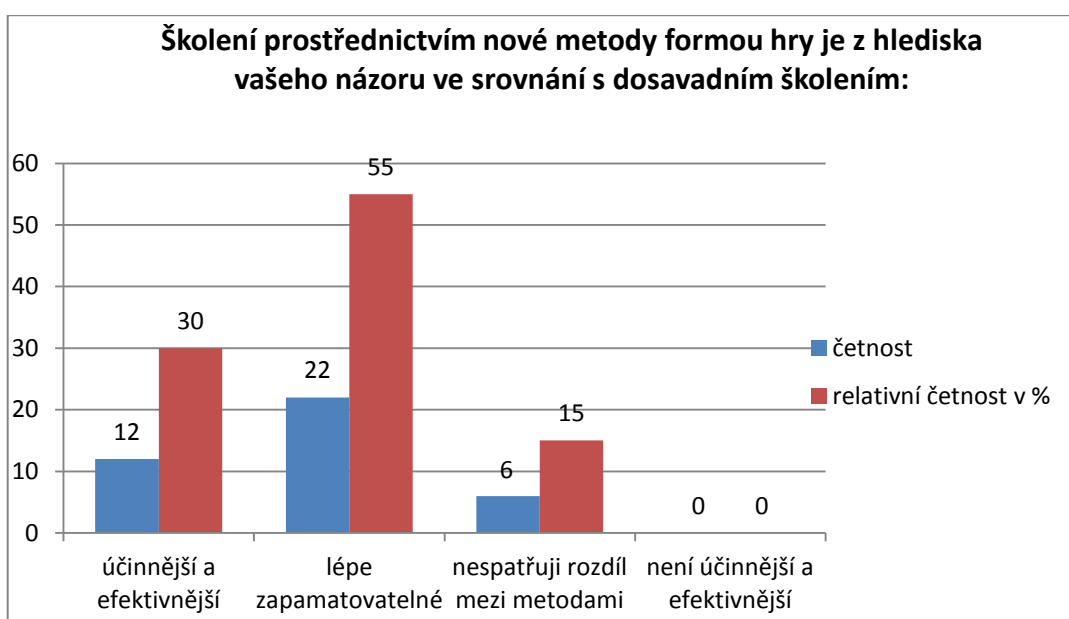
Graf č. 2 Srozumitelnost vymezených cílů a úkolů inovativní vzdělávací akce (zdroj: vlastní)



Graf č. 3 Aspekt zajímavosti, poutavosti a motivace inovativní vzdělávací metody (zdroj: vlastní)

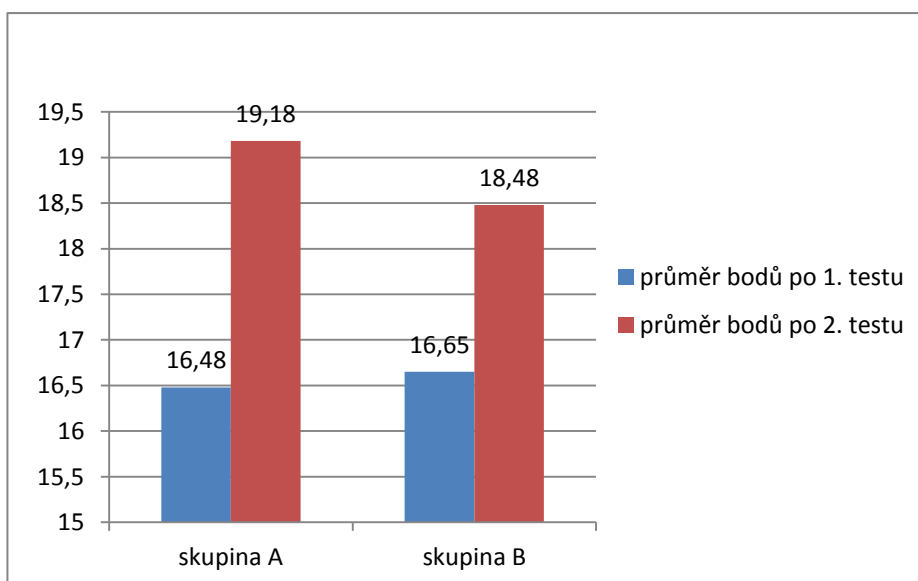


Graf č. 4 Podíl informovanosti, povědomí a míry poznatků problematiky BOZP po realizaci inovativního vzdělávacího projektu (zdroj: vlastní)

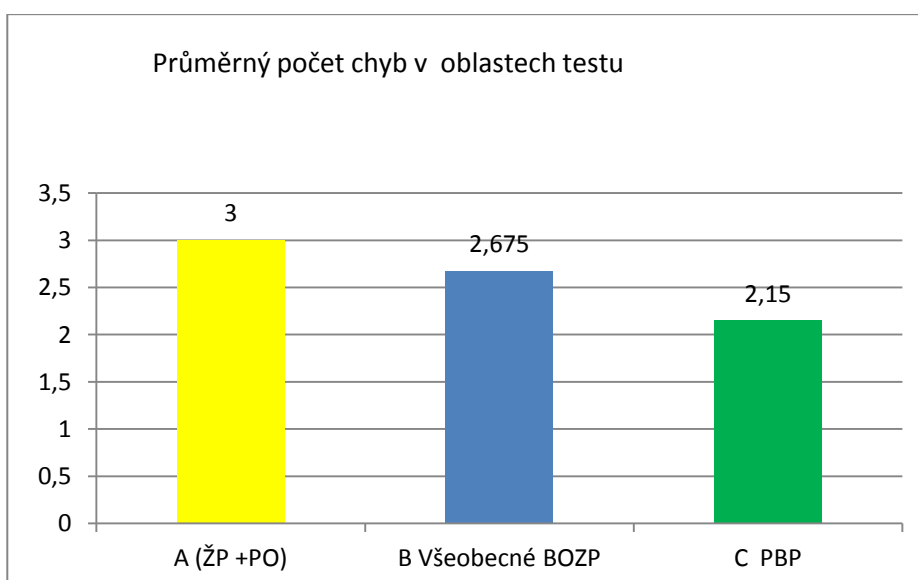


Graf č. 5: Efektivnost inovativní metody v komparaci se stávající metodou přednášky z hlediska pohledu účastníků vzdělávání (zdroj: vlastní)

Příloha č. 3



Graf č. 6 Výstupy didaktického testu před a po implementaci inovativního vzdělávacího projektu (zdroj:vlastní)



Graf č. 7 Počet zaznamenaných chyb didaktického testu v jednotlivých oblastech (zdroj: vlastní)