

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra řízení



Diplomová práce

**Proměny a problémy podnikového vzdělávání
v průběhu
pandemie Covid 19**

Bc. František Horák, dipl.um.

© 2022 CZU v Praze

Česká zemědělská univerzita v Praze
Provozně ekonomická fakulta



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Autor práce:	Bc. František Horák, dipl. um.
Studijní program:	Veřejná správa a regionální rozvoj - k.s. Most
Vedoucí práce:	doc. Ing. Martina Fejfarová, Ph.D.
Garantující pracoviště:	Katedra řízení
Jazyk práce:	Čeština
Název práce:	Proměny a problémy podnikového vzdělávání v průběhu pandemie Covid 19
Název anglicky:	Changes and problems in business schooling during the Covid 19 pandemic
Cíle práce:	Hlavním cílem diplomové práce je popsat a zhodnotit model hybridního podnikového vzdělávání, který si vybraný podnik v oboru automotive v průběhu pandemie COVID 19 vytvořil. Dílčím cílem diplomové práce je na základě výsledků kvalitativního výzkumného šetření navrhnout doporučení pro úpravu vytvořeného modelu a posoudit možnost jeho využití v obdobných podnicích.
Metodika:	Práce se skládá ze dvou částí - teoretické a praktické. Teoretická část bude zpracována na základě analýzy sekundárních zdrojů. Praktická část bude zpracována na základě výstupů z kvalitativního výzkumu.
	Harmonogram: Syntéza výchozí znalostní báze: 05/2021 – 08/2021 Kvalitativní výzkum: 09/2021 – 11/2021 Agregace poznatků: 12/2021 – 02/2022 Odevzdání práce na katedru: 03/2022

Doporučený rozsah práce: 60-80 stran

Klíčová slova: Vzdělávání, podnikové vzdělávání, hybridní podnikové vzdělávání, Covid 19

Doporučené zdroje informací:

1. ARMSTRONG, M., TAYLOR, S. Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.
2. KOČIANOVÁ, R. Personální řízení: východiska a vývoj. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3269-5.
3. KOUBEK, J. Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.
4. ŠIKÝŘ, M. Personalistika pro manažery a personalisty. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5870-1.
5. Vědecké články
6. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-1770-8.
7. VODÁK, J. Efektivnost vzdělávání zaměstnanců. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7.

Předběžný termín obhajoby: 2021/22 LS - PEF

Elektronicky schváleno: 24. 2. 2022
prof. Ing. Ivana Tichá, Ph.D.
Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno: 28. 2. 2022
doc. Ing. Tomáš Šubrt, Ph.D.
Děkan

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci „*Proměny a problémy podnikového vzdělávání v průběhu pandemie Covid 19*“ jsem vypracoval samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autor uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V Praze dne 27. 3. 2022

Poděkování

Rád bych poděkoval paní doc. Ing. Martině Fejfarové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této diplomové práce.

Proměny a problémy podnikového vzdělávání v průběhu pandemie Covid 19

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou podnikového vzdělávání v době pandemie Covid 19. Jejím hlavním cílem je popsat a zhodnotit model hybridního podnikového vzdělávání, který si vybraný podnik v oboru automotive vytvořil v průběhu pandemie Covid 19. Dílčím cílem diplomové práce je na základě výsledků kvalitativního výzkumného šetření navrhnout doporučení pro úpravu vytvořeného modelu a posoudit možnost jeho využití v obdobných podnicích. Autor pro vlastní práci zvolil jednopřípadovou deskriptivní a explanační studii, ve které popisuje a vysvětluje, jak ve vybraném podniku postupně vznikl model hybridního podnikového vzdělávání Mikrolearning a jak vybraný podnik hledal poměr mezi jeho prezenční a distanční formou.

Klíčová slova: Vzdělávání, podnikové vzdělávání, hybridní podnikové vzdělávání, Covid 19

Changes and problems in business schooling during the Covid 19 pandemic.

Abstract

The diploma thesis examines the impact that the Covid 19 pandemic has had on business education. Its main goal is to describe and evaluate the hybrid business education model that was developed by the selected automotive company during the pandemic. The partial goal of the diploma thesis is based on the results of a qualitative survey, with the aim of proposing recommendations for the modification of the created model and assessing its potential for use in similar companies. The author selected one example to describe how the model of hybrid microlearning in corporate education gradually evolved in the selected company, and how the latter sought a balance between classroom and online learning.

Keywords: Education, business education, hybrid business education, Covid 19

Obsah

1 Úvod.....	10
2 Cíl práce a metodika	11
3 Teoretická východiska	16
3.1 Podnikové vzdělávání: teoretický model	16
3.2 Formy a metody podnikového vzdělávání	21
3.3 Současné trendy podnikového vzdělávání	24
3.3.1 Současné trendy	24
3.3.2 Moderní formy podnikového vzdělávání	27
3.3.3 Online podnikové vzdělávání: situační trend Covidu 19 nebo budoucnost?..	30
3.3.4. Sociální sítě v podnikovém vzdělávání	32
3.3.5. Hybridní vzdělávání	34
3.4 Efektivita/efektivnost podnikového vzdělávání	35
4 Vlastní práce	38
4.1 Pandemie Covid 19 a dopady restriktivních opatření vlády na podnikovou sféru: 2020 – 2021	38
4.1.1 Pandemie Covid 19 a koronakrize	38
4.1.2 Sektory ohrožené pandemií Covid 19.....	39
4.1.3 Opatření na podporu ekonomiky ČR v době koronakrize	40
4.2 Problémy podnikového vzdělávání v době koronakrize	42
4.3 Rozbor a posouzení podnikového vzdělávání ve vybraném podniku v době koronakrize.....	44
4.3.1 Charakteristika vybraného podniku.....	44
4.3.2 Předkoronakrizový model podnikového vzdělávání	47
4.3.3 Nový model podnikového vzdělávání v době koronakrize	53
4.4 Kvalitativní empirické šetření ve společnosti	57
4.5 Výsledky empirického šetření a doporučení	63
5 Závěr	71
Seznam použitých zdrojů	73

Seznam obrázků

Obrázek 1 Benefity z uplatnění konceptu celoživotního učení	20
Obrázek 2 Fáze vzdělávacího cyklu podle Hroníka	21
Obrázek 3 Přínosy podnikového vzdělávání	36
Obrázek 4 Odpovědi respondentů na otázku: Změnili jste činnost firmy či inovovali produkty ?	43
Obrázek 5 Organizační struktura společnosti	45
Obrázek 6 Postupový diagram – podnikové vzdělávání.....	48
Obrázek 7 Modulový stavebnicový systém vzdělávání vedoucích zaměstnanců.....	50
Obrázek 8 Model vzdělávání Mikrolearning	56

Seznam tabulek

Tabulka 1 Společnost KASKO jako učící se organizace podle kritérií P. Sengeho	67
Tabulka 2 Společnost KASKO jako učící se organizace podle kritérií I. Tiché	68

1 Úvod

Od konce roku 2019 na celém světě patří k nejfrekventovanějším termínům pandemie Covid 19. Toto virové onemocnění, které se z Číny postupně rozšířilo do celého světa, dosáhlo v březnu roku 2020 takového rozsahu, že jej Světová zdravotnická organizace prohlásila za celosvětovou pandemii.

Vlády zemí, které pandemie Covid 19 postihla, začaly přijímat mimořádná ochranná opatření, která měla zabránit dalšímu šíření pandemie. Většina mimořádných ochranných opatření měla výrazně restriktivní charakter a zasáhla všechny oblasti fungování dnešní společnosti.

Velmi významně mimořádná ochranná opatření vlády dopadla na oblast podnikového vzdělávání. Vláda fakticky ze dne na den zakázala prezenční vzdělávání, aktivity dospělých a pořádání odborných kongresů.

Podniky se s novou situací vyrovnávaly různě: některé zcela rezignovaly na aktivity podnikového vzdělávání, jiné se snažily zachovat alespoň ty, které jsou dány právními předpisy nebo oborovými normami. Menší část podniků přijala novou situaci jako příležitost přehodnotit dosavadní modely podnikového vzdělávání a hledat nové modely, které budou adekvátní nově vzniklé krizové situaci a které by mohly být funkční i v době po krizi. Jeden takový konkrétní případ prezentuje diplomová práce.

2 Cíl práce a metodika

Hlavním cílem diplomové práce je popsat a zhodnotit model hybridního podnikového vzdělávání, který si vybraný podnik v oboru automotive vytvořil v průběhu pandemie Covid 19. Dílčím cílem diplomové práce je na základě výsledků kvalitativního výzkumného šetření navrhnout doporučení pro úpravu vytvořeného modelu a posoudit možnost jeho využití v obdobných podnicích.

Teoreticko – metodologická východiska diplomové práce jsou zpracována formou přehledové literární rešerše. Jejím hlavním smyslem je objasnit základní používané pojmy, architekturu systému podnikového vzdělávání, jeho přínosy pro podnik a zaměstnance. Též objasňuje aktuální trendy spojené s online podnikovým vzděláváním, využitím sociálních sítí a mobilních aplikací v podnikovém vzdělávání v optice dvou přístupů: andragogického a teorie a praxe řízení lidských zdrojů.

Přehledová literární rešerše reflektuje odborné publikace českých a zahraničních autorů v posledních deseti letech. Starší publikace jsou použity v případě, že se novější literatura odkazuje na autory, jejichž teoretické koncepty nebo definice podnikového vzdělávání jsou dodnes inspirující. V přehledové literární rešerši není opomenut ani širší kontext podnikového vzdělávání s konceptem celoživotního učení.

Výzkumný problém, jehož řešení bude obsahem empirické části diplomové práce, reflektuje tři vlny epidemie viru Covid 19 a vyhlášení nouzového stavu v ČR od března 2020 do konce roku 2021. Epidemie viru Covid 19 v ČR zasáhla všechny oblasti života společnosti. Restriktivní opatření vlády včetně tzv. tvrdého lockdownu výrazně postihlo i oblast podnikového vzdělávání a situaci na trhu komerčního vzdělávání. Podniky i vzdělávací agentury, nabízející služby v oblasti vzdělávání dospělých, se v uvedeném období snažily i v rámci restriktivních opatření zachovat kontinuitu podnikového vzdělávání a hledaly a hledají nové formy jeho organizace a také nové didaktické postupy.

Pro empirickou část diplomové práce ve vztahu k výzkumnému problému byla formulována hlavní výzkumná otázka, která je obsažena již v názvu diplomové práce: s jakými problémy se podnikové vzdělávání setkávalo v průběhu epidemie Covid 19 a jakými proměnami podnikové vzdělávání prošlo? Z hlavní výzkumné otázky jsou odvozeny dílčí výzkumné otázky:

- S jakými problémy se při naplňování cílů a organizace podnikového vzdělávání podniky potýkaly v době koronakrizy?

- Jaké změny v podnikovém vzdělávání koronakrizy přinesla? Které z nich byly dočasné a které je možné charakterizovat jako nové trendy v organizaci podnikového vzdělávání?
- V čem je pro širší praxi podnikového vzdělávání přínosný model hybridního vzdělávání vybraného podniku?

Z formulace výzkumných otázek vyplývá, že hlavním cílem výzkumu nebude něco dokázat, ale něčemu porozumět, jak píše Disman (2011, s. 283). Proto je pro hledání odpovědi na výzkumné otázky nejvhodnější kvalitativní výzkumná strategie.

Z českých autorů je problematika kvalitativního výzkumu nejpodrobněji rozebrána v publikacích dvou významných českých autorů: Dismana (2000, 2011) a Hendla (2005, 2012) a dále pak v publikacích Švaříčka a Šed'ové (2007), Miovského (2006), Gavory (2000) a dalších autorů.

Podstatu kvalitativního výzkumu vysvětluje Disman (2011) sociologickým jazykem jako „*nenumerické šetření a interpretace sociální reality*.“ Hendl (2012) se přiklání k definici kvalitativního výzkumu podle Creswella (2007), podle něhož je kvalitativní výzkum „*proces hledání porozumění, založený na různých metodologických tradicích zkoumání sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*.“ (Creswell, 1998, In: Hendl, 2012, s. 50) v souladu s Dismanem (2011) konstatuje, že kvalitativní výzkum „je jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod a kvantifikace.“ (Hendl, 2012, s. 49).

Bedrnová (2012) srozumitelnějším jazykem vysvětluje, že se kvalitativní výzkum „*snaží zachytit jev v jeho jedinečnosti, autentické podobě, porozumět mu do hloubky, tak jak jej jedinec subjektivně vnímá*.“

Na rozdíl od kvantitativní strategie tedy kvalitativní strategie nesleduje ověření nějaké hypotézy, ale jejím účelem je získat takové soubory informací, které umožní buďto porozumět nějakému jevu nebo nějaké skutečnosti a identifikovat a pochopit jeho příčiny, najít způsoby řešení problémů anebo na základě získaných datových souborů a po jejich analýze teprve nějakou hypotézu formulovat, případně dospět k určitým zobecněním a doporučením.

Pro hledání odpovědi na hlavní a odvozenou výzkumnou otázku se jako nejvhodnější formát jeví případová studie. Případové studie se v posledních letech staly v teorii jedním ze

základních a nejrozšířenějších typů kvalitativního výzkumu. (Miovský, 2006; Hendl, 2012). Samotný pojem případová studie (case study; v lékařských pedagogických a sociálně psychologických studiích se používá spíše pojem kazuistika) je poměrně obtížné jednoznačně definovat, protože zahrnuje více koncepčních přístupů, typů studií a sleduje více aspektů konkrétního předmětu zkoumání. Mareš (2015) se proto domnívá, že je o případové studii vhodnější hovořit jako o výzkumném přístupu, a ne jako o výzkumné metodě nebo typu kvalitativního výzkumu. Hlavním důvodem je podle něj skutečnost, že se případová studie „*může provádět pomocí různých výzkumných metod (pozorováním, individuálními rozhovory, diskusí v ohniskové skupině, obsahovou analýzou dokumentace, dotazníkovým šetřením atd.)*. Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění.“ (Mareš, 2015, s. 119).

Případové studie převládají při analýze konkrétních podnikových procesů a činností a jejich zobecnění v databázi nejlepších zkušeností (best practice). Podle Mareše (2015, s. 119) se případové studie dají realizovat různými metodami (pozorováním, individuálními rozhovory, diskusí v ohniskové skupině, obsahovou analýzou dokumentace, dotazníkovým šetřením atd.). V rozbořech podnikových zkušeností a podnikových procesů jsou případové studie velmi efektivní metodou, protože umožňují „*poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění*.“ (Mareš, 2015, s. 119.)

Pro vlastní zpracování případové studie v diplomové práci se jako nejvhodnější techniky sběru dat jeví rozbor relevantních podnikových dokumentů a polostrukturované rozhovory s manažery společnosti, s HR specialistou pro vzdělávání a rozvoj zaměstnanců a zaměstnanci, kteří se na projektování hybridního modelu podnikového vzdělávání podíleli. Osoby na těchto pozicích představují vzorek dotazovaných, který byl vzhledem k řešené problematice zvolen záměrně podle metody kritériálního vzorkování. „*Záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí*“ (Gavora, 2000, s. 144) a aby současně byly ochotny spolupracovat při výzkumu. Pro obsahovou analýzu a interpretaci textů (podnikových dokumentů) byla inspirativní publikace Řiháčka a kol. (2013) *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*.

Kvalitativní šetření preferuje takové techniky sběru dat, ve kterých je výzkumník v přímém kontaktu s respondentem. Proto jako nejvhodnější byl zvolen polostrukturovaný

rozhovor. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je polostrukturovaný rozhovor vhodný především proto, že umožňuje zaznamenat výpovědi zkoumaných osob v jejich přirozené podobě a v prostředí, na které jsou respondenti zvyklí. Navíc je možné sledovat přímé reakce respondentů na pokládané otázky a velmi pružně reagovat na situace, které se mohou v jeho průběhu vyskytnout a kdy respondenti často formulují vlastní otázky anebo nastolují nová témata, se kterými původní výzkumný záměr nepočítal a která mohou pomoci hlubšímu pochopení zkoumaného problému.

Rozhovory s dotazovanými budou s jejich souhlasem digitálně zaznamenány a pak doslovně přepsány jako podklad pro analýzu sdělení respondentů. V prepisech rozhovorů¹ bude pro autentičnost zachována jak mluva respondentů, tak i slovník, který používají a případně i slangové výrazy a zkratky, které jsou typické pro obor podnikání a komunikační prostředí podniku

V teorii a vzdělávání se používají jedno nebo vícepřípadové studie, které mohou mít charakter exploratorní, deskriptivní, explanatorní nebo testovací. Pro řešení výzkumného problému a hledání odpovědi na hlavní a vedlejší výzkumné otázky se jako nejvhodnější jeví kombinace prvků deskriptivní (popisné) a explanatorní (vysvětlující) případové studie.

Při zpracování případové studie bude postupováno podle Creswellovy (2007) metodiky jejího zpracování a jeho doporučení pro vnitřní strukturování případové studie: úvodní charakteristika problému, vymezení problému, definování otázek, způsob sběru dat a jejich analýzy, popis konkrétního případu a jeho kontextu, interpretace zjištěných poznatků, diskuze a tvrzení a nakonec závěrečné shrnutí a formulace doporučení nebo konkrétních návrhů pro řešení problému.

Pro vlastní zpracování diplomové práce byl stanoven rámcový harmonogram, jehož hlavními uzlovými body jsou:

- Syntéza výchozí znalostní báze: květen – srpen 2021.
- Kvalitativní výzkum ve vybraném podniku: září – listopad 2021.
- Agregace získaných poznatků, zpracování případové studie proměn podnikového vzdělávání, nákladů na vytvoření nového modelu a formulace doporučení: prosinec 2021 – únor 2022.

¹ Pozn.: prepisy rozhovorů s dotazovanými budou součástí osobního archivu autora a nebudou připojeny k přílohové části diplomové práce. Důvodem je skutečnost, že dotazování v rozhovorech často uvádějí konkrétní podnikové problémy a situace s uvedením jmen a pracovních pozic aktérů a způsobů jejich řešení anebo pojmenovávají nové problémy, které management podniku považuje za výhradně interní záležitost a nevyjádřili souhlas s publikováním prepisů rozhovorů.

- Odevzdání diplomové práce: březen 2022.

3 Teoretická východiska

3.1 Podnikové vzdělávání: teoretický model

V posledních dvaceti letech vyšla celá řada publikací zahraničních a českých autorů, kteří se zabývají z různých úhlů pohledu problematikou podnikového vzdělávání. Ze zahraničních autorů jsou to hlavně publikace Armstronga (2002, 2007, 2010, 2016), Walkera (2003), Yuhanna (et al., 2020), Zivcicova, Gullerova, (2017). Z českých autorů jsou inspirující publikace Bedrnové (2012) a Nového (2007), Kociánové (2010, 2012), Koubka (2007, 2011), Šikýře (2012), Palána (1997), Tureckiové a Vetešky (2011). U českých autorů je potřebné poznamenat, že se v jejich publikacích objevují pouze nepodstatné názorové rozdíly na problematiku podnikového vzdělávání, i když ji zkoumají z různých metodologických přístupů.

Z hlediska životní dráhy jedince je podnikové vzdělávání jejím nejdelším časovým úsekem. Palán je definuje jako *„nepřetržitý proces poskytování příležitostí k učení a osobnímu rozvoji, směřujícímu k rozšíření znalostí a dovedností, uskutečňování různých vzdělávacích akcí a plánování, realizaci a vyhodnocování vzdělávacích programů. Zahrnuje zejména rozvoj kvalitativních stránek pracovní síly zaměstnanců, včetně rozvoje osobnosti. Přípravuje jedince na zvládnutí jeho šancí bez ohledu na jeho současné zařazení ve společenské dělbě práce“* (Palán, 1997, s. 102).

Pavlík a kol. v širším kontextu vzdělávání dospělých zastávají názor, že vzdělávání dospělých je *„... komplexní systém institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, inovují nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, a které rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy i jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci i mimo pracovní život“* (Pavlík, Chaloupka a Kohout, 1997, s. 4).

V literatuře je velmi často odkazována Armstrongova definice podnikového vzdělávání, který je charakterizuje jako *„systematické přizpůsobování chování učením, ke kterému dochází v důsledku vzdělávání, instruktáží, rozvoje a plánovaného získávání zkušeností“* (Armstrong, 2002, s. 491). V pozdější publikaci pak Armstrong vysvětluje souvislost podnikového vzdělávání se strategickými cíli podniku a jejich dekompozicí na různé funkční strategické úrovně. Podle něj je *„cílem politiky a programů vzdělávání*

v nějaké organizaci zabezpečit kvalifikované, vzdělané a schopné lidi potřebné k uspokojení současných i budoucích potřeb organizace. K dosažení tohoto cíle je nutné, aby lidé byli připraveni a ochotni se vzdělávat, chápali, co musejí znát a být schopni dělat, a byli schopni převzít zodpovědnost za své vzdělávání tím, že budou plně využívat existující zdroje vzdělávání, včetně pomoci a vedení ze strany svých liniových manažerů“ (Armstrong, 2007, s. 555).

Podle Tureckiové a Vetešky (2011, s. 21) se podnikové vzdělávání charakterizuje jako soubor různých vzdělávacích aktivit, které organizuje a zajišťuje zaměstnavatel v zájmu zvýšení, rozšíření nebo změny struktury explicitních a tacitních znalostí zaměstnanců. Oba autoři prezentují názor, že na podnikové vzdělávání je potřebné pohlížet především jako na systematický proces změny pracovního chování zaměstnanců, úrovně jejich znalostí a profesních dovedností, v jehož průběhu se zmenšuje tzv. kvalifikační mezera mezi formálně požadovanou kvalifikací zaměstnance a jeho faktickou kvalifikací pro výkon pracovních činností. Tato kvalifikační mezera se identifikuje pomocí tzv. kompetenčních modelů.

Poměrně podrobně se snažil vyjádřit podstatu podnikového vzdělávání Koubek (2007, s. 253) pomocí jeho cílů. Podle uvedeného autora patří k hlavním cílům podnikového vzdělávání postupné přizpůsobování faktických kompetencí zaměstnance požadavkům pracovního místa, dále pak rozšiřování znalostí a profesních dovedností zaměstnanců tak, aby byli schopni se flexibilně přizpůsobovat vykonávaným pracovním činnostem, případně zastávat více pracovních pozic. Cílem podnikového vzdělávání podle Koubka je také příprava zaměstnanců na budoucí změny technologií a pracovních postupů. Za specifickou oblast podnikového vzdělávání, které je potřebné věnovat náležitou pozornost, považuje zmíněný autor etapu adaptace nového zaměstnance na podmínky konkrétního podniku.

Hroník (2007) kromě jiného ve své publikaci identifikuje čtyři základní přístupy k podnikovému vzdělávání. Prvním – a nejméně vhodným – je přístup, kdy se vedení podniku otázkami podnikového vzdělávání systematicky nezabývá a vychází přitom z předpokladu, že bude uzavírat smlouvy jen s těmi zaměstnanci, kteří jsou pro výkon konkrétních pracovních pozic dostatečně kvalifikováni. Pro druhý přístup je podle Hroníka charakteristické, že se vedení podniku otázkami vzdělávání zaměstnanců zabývá víceméně nahodile a pod tlakem vnějších okolností a módních trendů v oboru podnikání. Pro třetí přístup je podle Hroníka charakteristické to, že vedení podniku vymezuje pouze základní

cíle vzdělávací politiky a strategie podnikového vzdělávání. V takovém podniku se vzdělávání zaměstnanců plánuje, realizuje podle plánů a vyhodnocuje se jeho nákladovost a pedagogická efektivnost. Až čtvrtý přístup je podle Hroníka nejvhodnější a také nejefektivnější. Podnikové vzdělávání je v něm propojeno se strategickými cíli podniku jako celku a se strategickými cíli na funkčních úrovních organizace (business strategie, výrobní strategie, marketingové strategie, finanční strategie, strategie IS/IT, HR strategie, strategie výzkumu a vývoje).

Poslední přístup k podnikovému vzdělávání odpovídá trendům dnešního turbulentního a vysoce konkurenčního podnikatelského prostředí, ve kterém jsou explicitní a tacitní znalosti zaměstnanců považovány za jeden ze zdrojů přidané hodnoty a také jako jeden ze zdrojů konkurenční výhody v příslušném segmentu trhu a oboru podnikání. V takovém strategicky orientovaném přístupu k podnikovému vzdělávání se projevuje orientace na dlouhodobý, na budoucí změny orientovaný rozvoj profesních kompetencí zaměstnanců na jedné straně v podobě tzv. vzdělávání do zásoby pro budoucnost. Na druhé straně se v takovém přístupu k podnikovému vzdělávání odrážejí změny, ke kterým uvnitř podniku dochází na různých funkčních úrovních v důsledku trendů vývoje v oboru podnikání. To je podnikové vzdělávání, které se dá označit jako „just in time“.

Takovému strategickému přístupu k podnikovému vzdělávání odpovídá i proměna tradičního modelu HR back office k modelu HR business partnerství a implementace Sengeho konceptu učící se organizace. Senge učící se organizaci (podnik) definuje *„jako organizaci, která nepřetržitě zvyšuje svou schopnost vytvářet vlastní budoucnost, kde lidé postupně zlepšují své schopnosti dosáhnout požadovaných výsledků, kde se lidé ustavičně učí, jak se učit spolu s ostatními a kde lidé postupně objevují, jak se podílejí na vytváření reality a jak ji mohou měnit“* (Senge, 2007, s. 31).

Z předchozího textu by mohl vzniknout dojem, že každá organizace by měla projít cestou hledání nejvhodnějšího přístupu k podnikovému vzdělávání: od nejjednoduššího až k systematickému. V podnikové praxi je věcí managementu, který přístup k podnikovému vzdělávání zvolí. Pro strategicky orientované a úspěšné manažery je charakteristické, že se od založení podniku snaží postupně vybudovat model systematického vzdělávání zaměstnanců.

Strategické zaměření podnikového vzdělávání a jeho propojení s celkovou podnikovou strategií je spojeno s efektivností dosahování strategických cílů. Koubek

(2007) konstatuje, že hlavním předpokladem efektivnosti podnikového vzdělávání a dosahování jeho strategických cílů je systematičnost. Koubek (2007, s. 259) systematičnost podnikového vzdělávání vysvětluje jako nepřetržitost a kontinuitu celého cyklu podnikového vzdělávání, který je kompetenčně a organizačně zajišťován HR managementem podniku a HR specialisty pro vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. Důležitost nepřetržitosti a kontinuity podnikového vzdělávání o něco později podtrhuje i Bartoňková (2010, s. 109). Ta ale doplňuje, že opakující se cykly podnikového vzdělávání nesmí být konzervativní (obsahem a metodami), ale že musí vytvářet prostor pro neustálé sebezlepšování zaměstnanců.

Sama o sobě není idea neustálého zlepšování podnikových procesů a činností nijak nová. Vychází z japonského kulturního a podnikového prostředí a je známá pod názvem Kaizen. Kaizen sleduje postupnou a neustálou optimalizaci podnikových procesů, pracovních postupů a jejich kvality a efektivnosti.

Systematické, nepřetržité a kontinuální podnikové vzdělávání má pro podnik celou řadu předností. Tureckiová (2004, s. 91) za hlavní přednosti takového podnikového vzdělávání považuje to, že:

- podniku nepřetržitě zajišťuje kvalifikovanou pracovní sílu,
- se v podniku neustále zdokonalují tacitní a explicitní znalosti zaměstnanců,
- rozvoj zaměstnanců je úzce propojen s dosahováním strategických cílů podniku,
- přispívá ke zvyšování produktivity práce a kvality výrobků a poskytovaných služeb,
- přispívá ke zvyšování motivace zaměstnanců k vyššímu pracovnímu výkonu,
- přispívá ke zvýšení konkurenceschopnosti zaměstnanců na trhu práce.

Přehledněji přínosy celoživotního učení a podnikového vzdělávání znázorňuje model operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost v programovacím období dotačních titulů Evropské Unie 2009 – 2015 (obrázek 1).

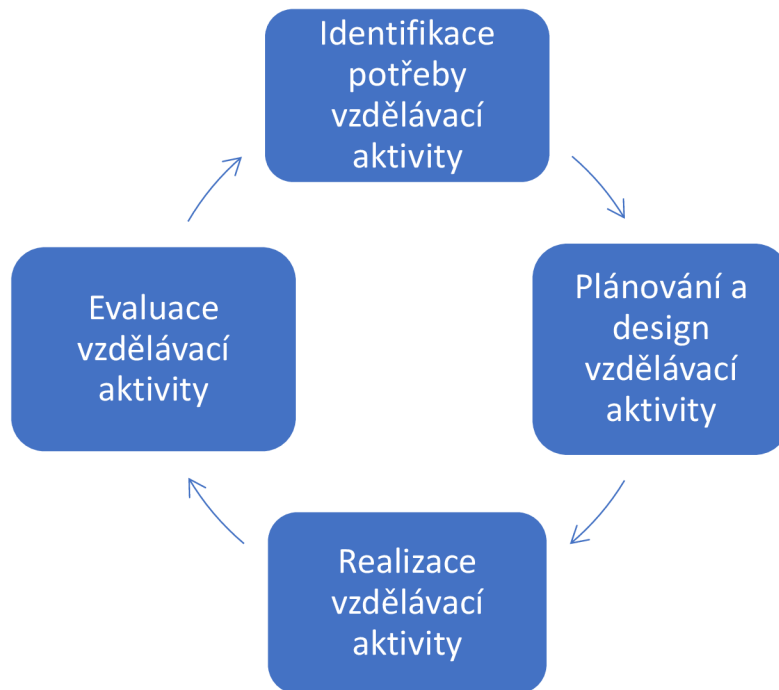
Obrázek 1 Benefity z uplatnění konceptu celoživotního učení

Stát	Zaměstnavatel	Jedinec
<ul style="list-style-type: none"> ✓ VYŠŠÍ ZAMĚSTNANOST ✓ VYŠŠÍ KONKURENCESCHOPNOST ✓ ZNALOSTNĚ ORIENTOVANÁ EKONOMIKA ✓ PODPORA MOBILITY OBČANŮ ✓ ROVNÝ PŘÍSTUP ✓ ŠANCE PRO ZNEVÝHODNĚNÉ SKUPINY, MIGRANTY A NÍZKO-KVALIFIKOVANÉ 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ KVALIFIKOVÁNÍ A MOTIVOVÁNÍ ZAMĚSTNANCI ✓ VYŠŠÍ KONKURENCESCHOPNOST ✓ RŮST PRODUKTIVITY PRÁCE ✓ MOŽNOST OVLIVNIT PROFIL KVALIFIKACE (NSK) ✓ LEPŠÍ IMAGE FIRMY 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ MOŽNOST ZVÝŠIT A PROHLouBIT KVALIFIKACI ✓ VYŠŠÍ ZAMĚSTNATELNOST ✓ ZLEPŠENÍ POSTAVENÍ NA TRHU PRÁCE, PODPORA MOBILITY ✓ MOTIVACE K OSOBNÍMU ROZVOJI ✓ ZVÝŠENÍ SOCIÁLNÍHO STATUSU ✓ ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI ✓ ZMĚNA POSTOJE K ČŽU ✓ MOTIVACE POKRAČOVAT V DV
<p>Změna přístupu v myšlení společnosti směrem ke konceptu celoživotního učení a poskytnutí možnosti uznat kvalifikaci získanou v průběhu života různými cestami.</p>		

Zdroj: MŠMT ČR - Odbor dalšího vzdělávání. *Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*, (2013).

Pro realizaci cílů podnikového vzdělávání je podle uvedených autorů Armstronga (2007), Hroníka (2007), Tureckiové (2004, 2011) a Bartoňkové (2010) vhodné používat čtyřfázový model (Obrázek 2).

Obrázek 2 Fáze vzdělávacího cyklu podle Hroníka



Zdroj: Hroník (2007), graficky upraveno

V tomto čtyřfázovém modelu se v konkrétních vzdělávacích aktivitách používají různé metody a formy podnikového vzdělávání.

3.2 Formy a metody podnikového vzdělávání

V dnešní době mají podniky a subjekty komerčního vzdělávání dospělých k dispozici nespočet vzdělávacích metod a organizačních forem podnikového vzdělávání pro vzdělávací aktivity mimo podnik a v podniku, též pro prezenční a distanční formy podnikového vzdělávání.

Metoda vzdělávání podle Mužíka (1998, s. 149)) se všeobecně chápe jako postup, kterým se při vzdělávání dosahuje vytyčených vzdělávacích cílů pro učební jednotku (vzdělávací kurz) při nejvhodnějším zvládnutí obsahu vzdělávání a volbě co nejefektivnější vzdělávací metody a formy. Ty musí být adekvátní obsahu vzdělávání a přiměřené charakteristikám vzdělávaných. Bartoňková (2010, s. 150) upozorňuje na skutečnost, že obecně není možné pro konkrétní vzdělávací situaci najít jedinou, univerzálně použitou a vhodnou vzdělávací metodu a formu. Vodák a Kucharčíková (2011, s. 112) k tomu

doplňují, že lektor musí při volbě vzdělávací metody a formě vzdělávání vzít do úvahy celou řadu faktorů. K nim patří cíl vzdělávací akce, charakteristiky vzdělávaných, míra motivace a ochoty spolupracovat na straně vzdělávaných, vlastní lektorská kvalifikace, zkušenost a řada dalších organizačních faktorů, které vycházejí z konkrétního podnikového prostředí.

Koubek (1997) za hlavní metody podnikového vzdělávání, které se tradičně používají při vzdělávání na pracovišti, považuje instruktáž při výkonu práce, counselling, pracovní porady a asistování. Walker (2003) k nim přidává ještě mentoring. Šikýř (2012) k modernějším metodám počítá pověření úkolem, koučink a rotaci práce.

Většina autorů odborné literatury, na něž je v předchozím textu odkazováno (Koubek, Bartoňková, Šikýř, Walker, Kucharčíková a Vodák) se příliš neliší ve výčtu metod, používaných při vzdělávání mimo pracoviště. Shodně jako nejčastěji používané metody vzdělávání mimo pracoviště uvádějí přednášku s diskuzí nebo demonstrací, seminář, demonstraci, workshop, brainstorming, assessment nebo development centre. Poněkud problematické je odpovědět na otázku, kam zařadit e-learning. V odborné literatuře bývá prezentován trojím způsobem: jako vzdělávací metoda, jako konkrétní vzdělávací prostředí nebo technický instrument vzdělávání.

Dnešní informační a komunikační technologie umožnily v podnikovém vzdělávání využívat celou řadu nových organizačních forem: hlavně virtuální třídy, webináře (webové interaktivní semináře, videokonference apod.) Trendem je, že se podniky snaží více využívat tyto organizační formy podnikového vzdělávání, které se z „klasické školní třídy“ přesouvají stále více do vzdělávacího kyberprostoru, který mimo jiné umožňuje i individualizaci vzdělávání. To umožňuje, aby se zaměstnanci mohli vzdělávat i mimo pracovní dobu v čase, který jim nejvíce vyhovuje anebo ve kterém je pro ně z jejich úhlu pohledu učení nejefektivnější.

V teoretické diskuzi metod základního „portfolia“ (klasifikace) podnikového vzdělávání se ani u zahraničních autorů nenaleznou podstatné odlišnosti s jednou poznámkou: velmi často se objevuje terminologická nepřesnost – anebo spíše „volnost“ v používání pojmů v porovnání s českou andragogickou terminologií.

Např. Masalimova et al. (2016) za hlavní metody podnikového vzdělávání, které jsou charakteristické pro dnešní prosperující podniky, považují:

- Případové studie: ty podle nich zahrnují detailní a zevrubné prozkoumání problému a podmínek, které se vztahují ke konkrétnímu případu. Uvedení autoři doporučují, aby

případová studie měla popisný a vysvětlující (deskripční a explanační) charakter, aby se pak pro odbornou veřejnost mohla stát zdrojem inspirace pro praxi jiných podnikatelských subjektů v obou podnikání.

- Trénink: ten interpretují jako možnost anebo spíše jako andragogický prostor pro rozvoj a sdílení tacitních znalostí mezi vzdělavateli a vzdělávanými.
- Obchodní hry: je to jen jiná forma tréninku, založená na dřívějších reálných podnikových situacích, které simulují reálné profesní (obchodní) aktivity. V české odborné terminologii odpovídá simulaci a modelování reálných případů.
- Role play (hraní rolí): jedná se o aktivní trénink interpersonálních interakcí ve standardních manažerských situacích.
- Brainstorming: podstatou je hledání nových nápadů a řešení obvyklých pracovních problémů.
- Mentoring: jedná se o profesní trénink juniorních pracovníků, který směřuje ke sdílení zkušeností seniorních zaměstnanců a zachování zkušenostního know-how podniku.
- Storytelling: v českém prostředí málo používané; jde o sdílení tacitních znalostí formou „vyprávění příběhů“ nejzkušenějších anebo nejúspěšnějších zaměstnanců.
- Rotaci na pozicích: tou je kromě původní povahy sledována v podnicích mimo jiné i několikanásobná zastupitelnost zaměstnanců pro případy neočekávaných personálních výpadků v zajištění personálních potřeb organizace.
- „Stínování“: v českém jazykovém prostředí pro ně neexistuje adekvátní ekvivalent. V podstatě se jedná o to, že si manažeři v programu nástupnictví anebo pro případ krizové situace postupně trénují svůj „manažerský“ stín, který je schopen je v krizových situacích nahradit.

Masalimova a Sabirova v předchozí publikaci (2014) se také kromě jiného zabývají i strategickými přístupy k podnikovému vzdělávání, které jsou odlišné od těch přístupů, které v české odborné literatuře popisuje např. Hroník (2007). Podle obou autorek je možné identifikovat šest strategických modelů přístupu k podnikovému vzdělávání.

- Model, který je orientovaný na obsahové problémy podnikového vzdělávání. Jakoby nad ně je postavena formálně organizační stránka podnikového vzdělávání a který soustřeďuje pozornost na další zdokonalování praktických dovedností pro výkon práce

v konkrétních pracovních pozicích. Jde o jinou obdobu modelu kompetenčních dovedností.

- Inovativní model: v něm je pozornost soustředěna na osvojení nových a netradičních způsobů řešení obvyklých pracovních úkolů.
- Model orientovaný na osobnost. Ten se zaměřuje na to, jak pro různé osobnosti typy zaměstnanců vytvořit specifické vzdělávací programy.
- Metakognitivní model je jen jinou obdobou Sengeho konceptu „učící se organizace“, která je otevřená explicitním a tacitním podnětům z interního i externího prostředí organizace.
- Kompetitivní model, který vytváří podmínky pro soutěživost mezi zaměstnanci.
- Leadership model – je zaměřený na trénink dovedností osob na manažerských pozicích. V současné době má nespočet konkrétních tréninkových podob, agresivně marketingově prosazovaných např. v modelu neuroleadershipu.

3.3 Současné trendy podnikového vzdělávání

3.3.1 Současné trendy

Podnikové vzdělávání v podobě teoretického andragogického konceptu i personálně manažerského praktického modelu, jak bylo představeno v předchozí kapitole textu, je výsledkem vývoje posledních dvaceti let. V turbulentním podnikovém prostředí, pro které jsou charakteristické stále více se zkracující cykly inovace výrobků a služeb je přirozené, že tomuto trendu podléhá i podnikové vzdělávání. Inovační cykly jsou tak krátké, že je na ně schopna teorie reagovat až s určitým generalizačním zpožděním na základě individuálních podnikových případových studií.

Dříve, než na některé inspirující trendy reaguje teorie, je možné vycházet z publikovaných zkušeností nejlepší praxe, v nichž se podniky na různých portálech profesních asociací a poradenských společností dělí o své zkušenosti z inovací podnikového vzdělávání.

Pro podnikové vzdělávání v posledních dvaceti letech jsou typické následující trendy, které je možné dohledat v databázi best practice profesních asociací (Česká manažerská asociace, Asociace středních a malých podniků, Svazu průmyslu a dopravy České republiky anebo např. v dokumentech Plastikářského klastru). Z výzkumných studií,

kteře si tyto asociace objednávaly a později je na svých webových stránkách publikovaly, se dá vydedukovat několik nových trendů v přístupu k podnikovému vzdělávání:

- Změnila se koncepce a priority přístupu k podnikovému vzdělávání: novým trendem je přechod od univerzálních kurzů podnikového vzdělávání k adresným vzdělávacím aktivitám pro určité kategorie zaměstnanců, které podporují dlouhodobější cíle osobního rozvoje zaměstnanců.
- V obsahu vzdělávacích projektů pro jednotlivé kategorie zaměstnanců se začíná stále více akcentovat jejich propojení a schopnost zaměstnanců celostně porozumět podnikovým procesům a činnostem v kontextu podnikové strategie a podnikové loajality.
- Podnikové vzdělávání se ubírá cestou flexibility a modulace. Znamená to, že musí být schopno ve vzdělávacích projektech a aktivitách nabídnout také vzdělávací aktivity, které reagují na současné a budoucí potřeby podniku a které jsou provázány s kompetenčními modely jednotlivých kategorií a pracovních pozic zaměstnanců.
- Trendem, který vyžadují stále se zkracující inovační cykly v oboru podnikání automotive, je snížit „plošnost“ podnikových vzdělávacích aktivit a zvýšit jejich specializaci pro určité kategorie zaměstnanců ve smyslu prohlubování profesních dovedností.
- Trendem je hledání cest k objektivnějšímu měření efektivity podnikového vzdělávání v triádě náklady na vzdělávací akci – změna pracovního chování edukovaného – přínos změny pracovního chování pro podnik v jejich propojení s objektivizovanými metrikami změn pracovního výkonu a pracovního chování, které se nedají vyjádřit žádným dosud používaným matematickým vzorcem.

Poněkud netradiční úhel pohledu na problematiku podnikového vzdělávání a jeho trendů nabízí Košťál (2012) ze společnosti BORCARD cz, s.r.o. Klade si otázku, proč při výběrových řízeních velká část uchazečů o nové zaměstnání neuspěje a současně si klade otázku, jestli tato neúspěšnost nemá jako jednu z příčin stav podnikového vzdělávání v jejich původním podniku, který se dostatečně nepřipravil na řešení jednoduchých a standardních pracovních a rozhodovacích situací. Košťál (2012) jako příklady, se kterými se nejčastěji setkává ve své praxi uvádí např. to, že pro konstruktéry je problémem najít jednoduché konstrukční řešení zadaného úkolu nebo to, že prodejci neumí prezentovat produkt nebo službu tak, aby zaujala potenciálního zákazníka anebo to, že manažeři neumí navrhnout efektivní změnu organizační struktury. Uvedený autor nakonec konstatuje, že odpověď je možné hledat ve dvou souvislostech: proč se lidé hlásí do výběrových řízení? – může to být

tím, že ve svém původním podniku nebyli příliš úspěšní a proto hledají jinou příležitost? Anebo to může být tím, že lidé nejsou v původním zaměstnání spokojeni a proto hledají příležitost jinde, kde se mohou více rozvíjet? A také připojuje svou odpověď: „*ač v jejich firmách fungoval systém vzdělávání, nebyl pravděpodobně hlavním zdrojem rozvoje firmy a řešení problémů – tím byl nejspíše dobře nastavený systém řízení, který „myslel za ně“.* Tato filozofie sice umožňuje rychlou náhradu zaměstnance někým novým, ale neumožňuje využít lidský potenciál naplno a je nákladově méně efektivní. Příčina nízké úrovně reálných dovedností spočívá pravděpodobně v tom, že i v podnikové sféře má vzdělávání převážně „akademický“ charakter – zaměstnanci získávají informace pasivně, maximálně společně s lektorem vyřeší nějakou případovou studii a to je vše. Pak se vrátí do práce a reálné změny vyplývající z nově získaných znalostí jsou nulové. Stejně jako v obchodě platí, že obchodní případ je pro dodavatele uzavřen až příchodem vyfakturovaných peněz, v personalistice by mělo platit, že jakékoliv vzdělávání je „uzavřeno“ až poté, kdy zaměstnanec nové znalosti použil v praxi a získal tak zpětnou vazbu, zda a jak jsou v „jeho“ firmě použitelné“ (Košťál, 2012, s. 78).

Při bližším zamyšlení nad těmito myšlenkami je možné vydedukovat, jakými směry by se mohlo ubírat moderní podnikové vzdělávání. Jako přirozené a logické se jeví to, že by podniky měly ve svých plánech vzdělávání a plánech osobního rozvoje zaměstnanců preferovat takové vzdělávací aktivity, které pro ně budou skutečným přínosem a zaměstnance naučí něčemu novému: novým pracovním postupům, nových algoritmům řešení pracovních nebo rozhodovacích problémů apod. Proto by měly být výhodnější jednorázové vzdělávací aktivity, zaměřené na rozvoj tacitních znalostí zaměstnanců typu „learning by doing“, resp. učení na pracovišti a učení při výkonu práce. Praxi podnikového vzdělávání bezesporu prospěje to, že se managementy podniků ve svých interních dokumentech budou snažit jasně definovat cíle a očekávané přínosy vzdělávacích akcí jak pro podnik jako celek, tak pro zaměstnance. V databázi dobré praxe v posledních letech a pod vlivem pandemie Covid 19 se jakoby začíná znovuobjevovat význam učení na pracovišti a jeho efektivnost při všeobecném trendu neustálého hledání, jak snižovat provozní náklady včetně nákladů na podnikové vzdělávání. Učení na pracovišti je jednou z nízkonákladových nebo dokonce beznákladových řešení. Nedá se říci, že by tento návrat byl „novou“ teorií, protože podle Novotného „*v různých případech pracuje na bázi teorií už existujících, např. na bázi organizačního učení, reflektivní praxe, sociálního konstruktivismu či na bázi kompetenčních modelů*“ (Novotný, 2009, s. 5). Není možné ani opomenout

praktický přínos návratu kučení na pracovišti: fakticky je to jeden z nástrojů (andragogický), který podnikům v teoretickém kontextu umožňuje zajistit soulad mezi potenciálními a disponibilními lidskými zdroji, zvýšit jeho výkonnost a konkurenceschopnost a také vytvořit prostor pro využití kreativního a inovativního potenciálu zaměstnanců.

Pragmatický podnikatelský přístup je mnohem srozumitelnější. Vyjádřil ho v polostrukturovaných rozhovorech ve výzkumné části výrobní ředitel společnosti: *„abych pravdu řekl, nepotřebuji nějaké složité a na agendu náročné vzdělávací procedury. My si svoje lidi se základní kvalifikaci v oboru během šesti až osmi týdnů zaškolíme a natrémujeme tak, aby byli schopni svou práci vykonávat. A to se v našem oboru nikde jinde nenaučí; prostě si je mistr se zkušeným operátorem vstříkolisů dostanou do normy. Na to máme svůj postup, od ostatních subjektů jenom potřebujeme, aby nám pro to vytvořili dostatečný časový prostor a vyšší míru tolerance neshodných výrobků.“* (respondent – výrobní ředitel, přepisy z ohniskové skupiny, 2022).

V kontextu moderních trendů podnikového vzdělávání není možné zapomenout ani na další teoretický kontext „znovuobjeveného“ učení na pracovišti. Tím je neformální mezigenerační učení.

3.3.2 Moderní formy podnikového vzdělávání

I když není možné přeceňovat vliv masového nasazení komunikačních a informačních technologií, je nutné konstatovat, že významně ovlivnily vzdělávání obecně a podnikové vzdělávání speciálně. Přesto i v době informační a znalostní společnosti zůstane řada informací uchovávána v tištěné podobě. Jejich studium, analýza a zpracování jsou časově náročné. Oproti tomu moderní informační technologie umožňují čerpat informace téměř okamžitě a bez ohledu na místo a čas jejich vydávání nebo archivace a také bez ohledu na místo výkonu práce nebo pořizování informace. Toto konstatování se týká i odborných edukativních textů podnikového vzdělávání. Také se týká i změn v poměru prezenční a distanční formy podnikového vzdělávání a vztahuje se k nabídce metod a forem podnikového vzdělávání v segmentu trhu komerčního vzdělávání dospělých.

Pro vzdělávání svých zaměstnanců mají podniky k dispozici nespočet výukových softwarových aplikací, které se na trhu komerčního vzdělávání dospělých nabízejí.

Pro malé, střední a velké podniky se v dnešní době nabízí řada různě složitých SW produktů, např. Learning Management Systémů (LMS), jejichž nedílnou součástí jsou e-

learningové výukové, testovací a přezkušovací programy. V obsahu LMS se nabízejí výukové aplikace, které umožňují téměř každodenní zapojení zaměstnanců do vzdělávacích aktivit na pracovišti i mimo pracoviště včetně mobilních vzdělávacích aplikací, i když často mohou mít podobu jen několikaminutových vstupů pro hledání informací anebo pro pravidelné přezkušování explicitních znalostí. LMS ve středních a velkých podnicích byly v posledních letech doplněny o další edukativní textové databáze a o instruktážní videa.

Vytváření obsahu podnikových LMS systémů se v posledních letech stalo doménou specializovaných vzdělávacích agentur a s nimi propojených SW společností. Pro ně je společné, že ve svém portfoliu nabízejí vzdělávací aktivity, které jsou založeny na aktivním přístupu jejich účastníků a na preferování individualizovaných a malých týmových vzdělávacích forem. Je poměrně obtížně konstatovat, jestli jsou SW produkty na podporu podnikového vzdělávání v optice andragogického pohledu novými vzdělávacími metodami anebo jestli je oprávněné je nazvat jako pokročilé vzdělávací metody podnikového vzdělávání.

Jedním z takových příkladů může být poradenská a konzultační společnost Interquality, a.s. Ta ve svém portfoliu nabízí vlastní modifikované klasické metody vzdělávání dospělých, které marketingově označuje jako pokročilé metody a formy podnikového vzdělávání. Z hlediska proměn metod a forem vzdělávání dospělých je po prozkoumání webových stránek této společnosti možné konstatovat, že v oblasti komerčního vzdělávání dospělých si jednotlivé vzdělávací agentury vytvářejí vlastní, pro agenturu charakteristický a nezaměnitelný design podnikového vzdělávání.

Společnost ve svém portfoliu nabízí odborně poměrně málo známé, ale marketingově úspěšné vzdělávací metody pod názvy Ponte, Landamatics, Kurz bez jasného zadání, „Vyřikávací“ workshop, World café.

Vzdělávací metoda Ponte se používá pro trénink nových dovedností nebo postupů u manažerů. Společnost Interquality ji používá v situacích, kdy ze vstupních charakteristik účastníků kurzu zjistí, že manažeři stereotypně používají stále stejné rozhodovací postupy a nemají odvahu nebo nejsou ochotni své chování změnit. Hlavním cílem této metody je změna dosavadního myšlenkového schématu manažerů. Manažeři v rámci této tréninkové metody procházejí bez přerušení nejméně čtyřmi pro ně novými situacemi, které jsou připraveny na základě skutečných případů z firemní praxe. Všechny nové situace na sebe

navazují a jsou mezi nimi zjevné konsekvence. Rozhodovací procesy manažerů jsou zaznamenávány a pak postupně v panelu hodnotitelů rozebírány, aby se odhalila omezení dřívějších myšlenkových schémat zúčastněných manažerů a našly se vhodnější způsoby řešení trénovaných situací (Interquality, 2021).

Landamatics metoda se používá u těch vzdělávacích aktivit, jejichž cílem je, aby manažeři porozuměli určitému myšlenkovému postupu a naučili se jej používat v nejčastějších modelových situacích. (Interquality, 2021).

„Kurz bez jasného zadání“ má do určité míry situačně improvizální charakter. Na jeho začátku si lektor s účastníky kurzu vyjasní, co očekávají a co chtějí na svém pracovním chování změnit. Nejčastěji se jedná o dovednosti vedení lidí, efektivní komunikaci, leadership, vedení a budování týmů a koučování. Teprve pak se pod vedením lektora simulují modelové situace a vyhodnocují se jejich řešení na základě skupinové zpětné vazby (Interquality, 2021).

„Vyřikávací“ workshop je cílově orientován na zlepšení vztahů a otevření komunikace mezi manažerem a jím řízeným pracovním týmem (interquality, 2021).

Další pokročilá vzdělávací metoda „World Café“ je spíše formou a technikou skupinového sdílení nápadů a myšlenek. Společnost Interquality ji používá pro tréninky komunikace strategie, změn a dalších důležitých oblastí života podniku, kdy při vzdělávací akci společně pracuje široká skupina lidí z různých úseků podniku (Interquality, 2021).

V tradičních metodách se nejedná o nic jiného, než o obchodně úspěšnou metodu brainstormingu. Povětšinou se dá konstatovat, že od prezentace konceptu Industry 4.0 se vzdělávací agentury a podniky snažily tento koncept akceptovat a implementovat jej do podnikového vzdělávání. Po první vlně „módního“ nadšení pak managementy podniků začaly hledat odpověď na otázku, která má realistický základ: co, za kolik a za jak dlouho získáme z implementace nějakého módního vzdělávacího konceptu? Kolik personálních a odborných kapacit musíme nasadit na získání certifikátu a jak musíme upravit interní procesy a činnosti? Jak se získání určité certifikace projeví na našich obchodních výsledcích? Kdy se zase objeví nějaká jiná norma, určující standard pro naše podnikání? Tyto módní vlny certifikací různého druhu nakonec pro obor podnikání zvolené společnosti ukončila aktualizovaná norma IAF 16 949, která vnesla na několik nejbližších let do interních podnikových procesů a činností společností, podnikajících v automobilovém průmyslu, prvek stability a předvídatelnosti.

3.3.3 Online podnikové vzdělávání: jen situační trend Covidu 19 nebo budoucnost?

Online vzdělávání, pro které se vžil všeobecně používaný a z angličtiny převzatý pojem e-learning, se v prostředí podnikového vzdělávání používá pro označení těch vzdělávacích aktivit, které se uskutečňují bez přímého fyzického kontaktu edukanta a edukovaného. V podnikovém vzdělávání je pragmatickým problémem to, jak najít vhodný poměr mezi prezenčními a distančními edukativními aktivitami pro to, aby byly naplněny cíle podnikového vzdělávání. Pandemie Covid 19 se stala externím faktorem, který hledání odpovědi na tuto otázku jen umocnil a přidal jí větší naléhavost. Obecně většina podniků a také vzdělávacích agentur akceptovala mimořádná ochranná opatření a doporučení vlády České republiky, aby pro podnikové vzdělávání začaly využívat on-line vzdělávání. Racionalita tohoto doporučení je pochopitelná v těch tématech podnikového vzdělávání, kde je to možné. V jiných odborně specializovaných tématech plánů podnikového vzdělávání se on-line forma jeví jako ne zcela vhodná pro to, aby nahradila prezenční formy podnikového vzdělávání.

Pod tlakem pandemie Covid 19 se implementací on-line podnikového vzdělávání začaly zabývat i podniky, které o něm dříve vůbec neuvažovaly. Fakticky se tak v období od března 2020 do května 2022 podniky staly objektem velmi agresivní marketingové kampaně, ve které státní úřady online vzdělávání doporučovaly bez ohledu na to, jestli může být plnohodnotnou náhražkou prezenčních podnikových vzdělávacích aktivit. Soukromé vzdělávací agentury podnikům nabízely a doporučovaly, že jediným řešením pro „križi v podnikovém vzdělávání a v době mimořádných ochranných opatření vlády“, je přechod na on-line modely podnikového vzdělávání. Podrobnější zdůvodnění, proč bylo ze strany státu online podnikové vzdělávání doporučováno, se na webových stránkách vlády nepodařilo dohledat. Pravděpodobně různé expertní skupiny ve svých doporučeních mohly vycházet z obecných teoretických představ o on-line vzdělávání, resp. o e-learningu.

E-learning se dá obecně charakterizovat jako vzdělávání, které využívá různé technologické nástroje pro sdílení vzdělávacího obsahu a které využívají všech možností, které v dnešní době nabízí kyberprostor. O tom psal už v roce 2007 Armstrong, když se zabýval otázkou, jak může internet ovlivnit podnikové vzdělání. Podle Armstronga (a tehdejší dobové terminologie), vzdělávací aktivity, které jsou založené na internetu a zároveň internetem šířené, se dají rozdělit do několika typů::

- Samostatný e-learning, při kterém se osoba vzdělává prostřednictvím konkrétní technologie a není v danou chvíli v kontaktu s lektory/vzdělavateli.
- Živý e-learning, při kterém se učící se jedinec při vzdělávání v kontaktu se vzdělavatelem, avšak nejsou na stejném místě.
- Kolektivní e-learning, který je založený na spolupráci účastníků během vzdělávání, v rámci kterého funguje výměna informací a poznatků (Armstrong, 2007).

Armstrong (2007) zároveň dodává, že online vzdělávání je mnohem komplexnějším přístupem než dřívější postupy, a to za předpokladu, kdy je obsah podnikového vzdělávání kombinován s prezenčními organizačními formami vzdělávání.

Z pohledu vzdělávaného má online vzdělávání jednu nespornou výhodu. Vzdělávací obsah je pro něj dostupný fakticky kdykoliv a kdekoliv včetně mobilních aplikací. V odborné literatuře je tato výhoda označována jako časová a prostorová flexibilita a svoboda rozhodování vzdělávaného o tom, kdy a kde bude vzdělávání probíhat (Yuhanna et al., 2020). Tato výhoda se projevila především v období pandemie Covid 19, kdy podniky podle okolností musely pružně upravovat původně projektované organizační formy podnikového vzdělávání. Hroník (2007) zmiňuje jako výhodu online vzdělávání homogenitu jeho obsahu a možnost zvládnout učební látku v několika krocích anebo určitý vzdělávací kurz absolvovat opakovaně. Yuhanna et al. (2020) kromě jiného zmiňují i další výhodu online vzdělávání: pohodlnou komunikaci mezi edukátorem a edukovaným.

Výhody online vzdělávání nesnižují ani jeho nevýhody. K nejčastěji uváděným nevýhodám online vzdělávání podle Hroníka (2007) patří problémy, které jsou způsobeny nedostatkem učících dovedností vzdělávaných v online prostředí. Hroník (2007) poznamenává, že tuto nevýhodu ještě může umocnit nedostatečná technická podpora vzdělávacího procesu. Hroník (2007) také zmiňuje skutečnost, že online vzdělávání může být problematické pro osoby, které nemají dostatek kompetencí a zkušeností pro práci s moderními informačními a komunikačními technologiemi. Zmíněný autor také konstatuje, že i mezi edukátory se mohou najít lidé, kteří nejsou příliš nakloněni online vzdělávání a preferují tradiční prezenční vzdělávání. Problematickou stránkou online vzdělávání mohou být zastaralé informační a komunikační technologie. Ne každý účastník online vzdělávání disponuje moderními informačními a komunikačními technologiemi a přístupem k internetu. Hroník také poznamenává, že online vzdělávání je vhodné pro získávání explicitních znalostí. Tacitní znalostí jsou do online formátu obtížně převoditelné. Yuhanna et al. (2020)

upozorňují na další problematickou stránku online vzdělávání. Tou je nízká možnost kontroly vzdělávaných v průběhu online kurzu. V individuálních formách online vzdělávání je tato nevýhoda minimální; zvyšuje se s počtem účastníků online kurzu. Mnozí z lektorů online vzdělávání z vlastní zkušenosti jako nevýhodu této formy považují velkou časovou náročnost přípravy online kurzů v porovnání s tradičními prezenčními formami vzdělávání.

3.3.4. Sociální sítě v podnikovém vzdělávání

Sociální sítě je možné v dnešní době považovat za vzdělávací kyberprostor, ve kterém dochází k záměrnému i nezáměrnému informálnímu učení. Příkladem záměrného učení může být to, že autor vzdělávacího obsahu připojí k vzdělávacímu textu odkaz na zdroj interpretovaných informací např. na edukační texty, videa, webináře nebo tutoriály. K nezáměrnému a nekoordinovanému učení dochází při každodenní interakci mezi uživateli sociálních sítí.

Pro vzdělávací účely se na sociálních sítích využívají platformy pro sdílení psaného vzdělávacího obsahu (blogy), platformy pro sdílení edukačních videí, diskuzní platformy. Edukační prvek je obsažen i v komentářích pod sdílenými příspěvky. Samostatně je možné zmínit aplikace, které jsou určeny pro odbornou komunikaci. Všechny tyto platformy uživatelům nabízí Google, Twitter a Facebook. Zounek et al. (2016) konstatují, že sociální sítě patří v žebříčku online učení k nejoblíbenějším nástrojům.

Výhodou sociálních sítí v podnikovém vzdělávání je především to, že umožňuje přímou interakci mezi jejich uživateli; resp. konektivismus. Konektivismus znamená, že proces učení je spojen se sdílením, výměnou a předáváním znalostí a zkušeností mezi lidmi.

Zounek (2016) vysvětluje sociální síť a její fungování jako tu online službu, která umožňuje komunikaci a výměnu informací mezi lidmi víceméně trvalým způsobem a na základě profilů prezentujících osoby, které se do sociální interakce zapojují. Zounek (2016) předpokládá, že by profily měly odpovídat reálným osobám. Současně ale poznamenává, že tomu tak často ve skutečnosti není. Prostřednictvím svého profilu může osoba do sociálních sítí vkládat texty, fotografie, videa, odkazy na odborné zdroje a také přistupovat k profilům jiných osob. Na sociálních sítích mohou vznikat různé skupiny a platformy – otevřené či uzavřené. Sociální interakce na sociálních sítích je velmi oblíbená především mezi mladými lidmi.

Mezi nejznámější a nejpoužívanější sociální sítě patří Facebook (www.facebook.com), Twitter (www.twitter.com), Instagram (www.instagram.com) Google+ (www.plus.google.com) a profesní sociální síť LinkedIn (www.linkedin.com). V České republice to je síť Lidé (www.lide.cz) a Spolužáci (www.spoluzaci.cz). S masivním nástupem Facebooku však tyto lokální sociální sítě postupně začaly ztrácet na popularitě

Podle údajů z října 2017 překročil počet uživatelů Facebooku celosvětově magickou hranici 2 miliardy lidí. YouTube využívá na celém světě 1,5 miliardy uživatelů, Instagram 800 milionů lidí. V ČR využívá Facebook 5 milionů lidí, YouTube osciluje mezi 4,7 - 4,9 milionů uživatelů, Instagram 1,6 milionů uživatelů a profesní síť LinkedIn - 1,4 milionu uživatelů (AMI Digital, 2017).

Většina uživatelů však sociální sítě využívá především pro zábavu. Z průzkumu českých sociálních sítí společnosti AMI Digital (AMI Digital Index) vyplynulo, že pro většinu českých uživatelů jsou sociální sítě důležitým nástrojem kontaktu s přáteli (89%). Zajímavější ovšem je, že na druhém místě je jejich využití jako zdroj informací (80 % respondentů). V průzkumu označilo sociální sítě jako zdroj informací za „velmi důležitý“ 38 % a „spíše důležitý“ 42 % respondentů. Jako zdroj informací jsou sociální sítě důležitější více pro ženy (84 %) než pro muže (77 %) a nejvíce významné (86 %) jsou u věkové kategorie 15 –29 let. Potvrzuje se tak dlouhodobý trend využívání sociálních sítí jako zdroje informací (AMI Digital, 2017a).

Harasimová (in Zounek 2016) společné vytváření znalostí na sociálních sítích označuje jako kolaborativní (spolupracující) učení.

V podnikovém vzdělávání se využívají interní sociální sítě. Jejich využívání přispívá ke zlepšení interní firemní komunikace a spolupráce. Interní sociální sítě mohou podniky využívat i jako úložiště vzdělávacího obsahu nebo sdílení důležitých dokumentů, případně jako virtuální kanceláře. Nejvíce je využívají mladí zaměstnanci, kteří jsou na prostředí sociálních sítí zvyklí a pro které jsou sociální sítě a sociálně učící sítě přirozenou součástí jejich života. A nejen jich. Podle Černého (2016) se dá vliv na sociálních sítích vnímat jako integrální součást intelektuálního, kulturního, či sociálního kapitálu každého z nás.

3.3.5. Hybridní vzdělávání

Před březnem 2020 jako by na okraji odborného zájmu ležely pojmy vzdělávání na dálku, distanční vzdělávání, hybridní výuka či online výuka. Před březnem 2020 byly vnímány v jiném významu a v jiné souvislosti než dnes. Hlavně ve školství a vzdělávání obecně by měl být kladen velký důraz na přesné používání odborné terminologie. V uplynulém roce se stal jedním z nejfrekventovanějších pojmů pojem hybridní výuka a hybridní vzdělávání. Proto je na místě se u něj krátce pozastavit bez ambice, že bude možné pojem hybridní výuka nebo hybridní vzdělávání přesně definovat. To je záležitost andragogické teorie a teoretické odborné diskuze, která může trvat několik let, než se najde pro odbornou i laickou veřejnost všeobecně přijatelná definice.

Pojem hybridní výuka v době epidemie Covid 19 získal nový význam. Dosud byl chápán jako kombinovaná výuka, tzv. blended learning - kombinace tradiční prezenční výuky s e-learningem - v tom smyslu, že vzdělávaný se buď vzdělává online prostřednictvím digitálních technologií nebo prezenčně v učebně s učitelem či lektorem. Použití slova kombinované ale může vyvolat nesprávný dojem, že se jedná o postupy, které jsou na sobě nezávislé a používají se střídavě, chvíli jeden, později zase druhý. Obě tyto metody v realitě vzdělávání ale není možné od sebe oddělit. Neumajer (2020) zastává názor, že hybridní výuka nemá znamenat kombinaci prezenční výuky s e-learningem, ale kombinaci vzdělávaných fyzicky přítomných a vzdělávaných přítomných online na jedné výukové jednotce.

Čím více se lektoři a firmy seznamovali od března 2020 s problematikou hybridního vzdělávání, tím více si uvědomovali, že převést dosavadní podnikové vzdělávání do hybridní formy v celém rozsahu jeho témat a problémů je nemožné. Dosažení vzdělávacích a tréninkových cílů u některých témat není možné bez zachování prezenční formy vzdělávání. Metodickým problémem u témat firemního vzdělávání je najít - vzhledem ke specifické učební látce - optimální poměr mezi prezenční a distanční částí u konkrétních vzdělávacích témat.

Nejvhodnější cestou je asi zůstat „někde uprostřed“ a pokusit se více využívat různých postupů tak, aby se všechny vzájemně doplňovaly. Pojem „hybridní výuka, vzdělávání“ naznačuje provázanost a neoddělitelnost prezenční a online složky.

Je velmi pravděpodobné, že vrátit se k tradičnímu pojetí organizace podnikového vzdělávání, ve kterém moderní informační a komunikační technologie hrály spíše podpůrnou

roli, asi nebude po odeznění koronavirové pandemie možné a že se hybridní forma podnikového vzdělávání stane nosným trendem.

3.4 Efektivita/efektivnost podnikového vzdělávání

Problematika efektivnosti vzdělávání dospělých je v odborné literatuře rozebírána z úhlu pohledu andragogické teorie, teorie řízení lidských zdrojů a ekonomické teorie. V podstatě se dá konstatovat, že leitmotivem je hledání odpovědi na otázky, jestli v podnikovém vzdělávání vznikají vždy pozitivní efekty (a které to jsou), jaké efekty podnikové vzdělávání přináší pro edukovaného jedince a pro organizaci a jakým způsobem měřit efektivnost podnikového vzdělávání.

Průcha (2014) upozorňuje na to, že problematičtým místem zkoumání efektivnosti podnikového vzdělávání je nejednotnost používání pojmů efektivita a efektivnost vzdělání. Průcha také poznamenává, že *„empirické zkoumání a objasňování toho, co je efektivnost vzdělávání dospělých, zůstává stále slabým místem empirického zkoumání“* (Průcha, 2014, s. 9).

Palán (2002, s. 55) vysvětluje, že v andragogice se pojem efektivnost vzdělávání obecně chápe jako poměr mezi přínosem vzdělávací akce a vynaloženými náklady. Průcha a Veteška (2012, 2014) v Andragogickém slovníku upozorňují na skutečnost, že ačkoliv jsou termíny efektivita a efektivnost užívány jako synonyma, je mezi nimi významový rozdíl. Efektivitu chápou jako poměr mezi všemi dosaženými výstupy a všemi vynaloženými vstupy. Efektivnost chápou jako „účinnost“ ve smyslu stupně dosažení stanovených vzdělávacích cílů bez ohledu na náklady. V případě implementace nějakého vzdělávacího programu se tedy chápe efektivnost jako schopnost tohoto programu vést k žádoucím efektům, tj. plánovaným cílům vzdělávání.

Víceméně tak dochází k průniku andragogického a ekonomizujícího přístupu k hodnocení efektivnosti podnikového vzdělávání. Už méně pozornosti se v teorii i praxi věnuje přesné identifikaci efektů podnikového vzdělávání nebo konkrétní vzdělávací akce. Spíše se preferují efekty podnikového vzdělávání pro podnik; už méně pro konkrétního jednotlivce. Průcha (2014) v této souvislosti poznamenává, že se v praxi podnikového vzdělávání v andragogickém výzkumu vyhodnocování individuálních přínosů vzdělávání nachází na okraji zájmu. Za hlavní příčinu považuje to, že jakékoliv měření těchto přínosů pro jednotlivce je velmi obtížné, a to v důsledku jak značné variability individuálních

charakteristik vzdělávajících se osob, tak variability forem, obsahu, a délky dalšího profesního vzdělávání. Podle Průchy (2014) je možné ve vztahu k individuálním efektům podnikového vzdělávání jednotlivce počítat osobní výnosy vyjádřené jako růst finančních příjmů v dalším pracovním životě v předpokládaném počtu let trvání efektu vzdělávací aktivity a obecně změna pracovního chování ve směru zvyšování kvality a kvantity pracovního výkonu na základě nově získaných znalostí a dovedností.

Z pohledu podniku je vyhodnocování efektů podnikového vzdělávání možné stručně vyjádřit graficky (obrázek 3) podle Buckley, Caple (2004, s. 206-208).

Obrázek 3 Přínosy podnikového vzdělávání



Zdroj: Buckley, Caple (2004, s. 206-208), upraveno

Pro vyhodnocování efektivnosti podnikového vzdělávání je možné v podnikové praxi využít několik teoretických modelů (postupů).

Ověřování výsledků podnikového vzdělávání je dlouhodobě spojováno s metodou J. Kirkpatricka (2009), rozlišujícího čtyři měřítka či stupně hodnocení efektivity vzdělávacích aktivit. Patří k nim, na prvním stupni, hodnocení spokojenosti zaměstnanců s obsahem vzdělávání, na druhém stupni se hodnotí znalosti, které v rámci vzdělávací akce její účastníci získali anebo si rozšířili dříve získané znalosti, na třetím stupni se hodnotí změny v pracovním chování zaměstnanců a nakonec se hodnotí (měří) změny pracovního výkonu účastníků vzdělávací akce.

Rozšířeným způsobem hodnocení efektů podnikového vzdělávání je hodnocení podle cílů. Prvním předpokladem, jak podtrhují Urban a Caha (2017), je přesně definovat

cíle vzdělávací akce a kritéria jejich naplnění. Bez toho není podle obou zmíněných autorů možné vyhodnotit přínosy vzdělávací akce. Pro ověření efektivnosti vzdělávacích aktivit se definují jejich kvantitativní a kvalitativní cíle. Kvantitativní vymezení cílů vzdělávání používá číselné ukazatele (pokud je možné je definovat) - např. zvýšení počtu zákazníků, posílení zákaznické spokojenosti, zvýšení produktivity a kvality vykonávaných pracovních činností, snížení procenta neshodných výrobků apod. Ověření kvantitativně vymezených cílů probíhá až po určitém časovém odstupu od absolvování konkrétní vzdělávací akce, nejdříve za čtvrt roku. Pro splnění kvalitativně vymezených cílů vzdělávací akce se hodnotí změny v pracovním chování zaměstnance pomocí tzv. hodnotícího panelu.

Finanční ukazatele efektivity podnikového vzdělávání umožňuje identifikovat metoda návratnosti vložené investice (ROI), jejíž pomocí se zjišťuje, nakolik se podniku jeho investice do rozvoje a tréninku vrátila nebo do jaké míry se v důsledku zvýšení finančního výkonu firmy ukázala dokonce být (z dlouhodobějšího hlediska) výnosnou.

4 Vlastní práce

4.1 Pandemie Covid 19 a dopady restriktivních opatření vlády na podnikovou sféru: 2020 – 2021

4.1.1 Pandemie Covid 19 a koronakrizе

V prosinci roku 2012 bylo v čínském městě Wu-Chan diagnostikováno nové virové onemocnění, u něhož v první fázi výskytu nebyl přesně znám původce a ani nebylo známo, jakým způsobem se přenáší. Toto nové virové onemocnění bylo později označeno jako Covid 19 a jeho původcem byl identifikován nový koronavirus SARS-CoV-2. Koronaviry přitom nejsou nijak nové, byly objeveny v polovině šedesátých let minulého století. (Státní zdravotní ústav, 2020)

Toto onemocnění se z Číny začalo velmi rychle šířit do dalších zemí. Na začátku března roku 2020 dosáhlo takového rozsahu, že Světová zdravotnická organizace vyhlásila globální stav zdravotní nouze jako šestý v pořadí od roku 2009. Šíření tohoto onemocnění Covid 19 bylo označeno za celosvětovou pandemii. Od té doby jednotlivé státy světa, které byly pandemií Covid 19 zasaženy, začaly přijímat řadu restriktivních opatření, jejichž cílem bylo zabránit dalšímu šíření pandemie.

Pandemie onemocnění COVID 19 se od začátku roku 2020 v České republice šířila v několika vlnách, na které reagovala protiepidemická opatření vlády. Od začátku pandemie v březnu 2020 do aktuálního data 7. 2.2022 Ministerstvo zdravotnictví ČR registrovalo 3 273 375 potvrzených případů onemocnění Covid 19, vyléčených 2 9552 086 osob a 37 549 úmrtí. (Covid 19 aktuální přehled v ČR, 2022).

Nejnakažlivější varianta koronaviru byla zachycena v listopadu 2021, později byla označena jako Omikron. V České republice na konci ledna 2022 vytlačila původní variantu Covid 19 (delta). Podle údajů státního zdravotního ústavu z ledna 2022 tvořila zhruba 80 % všech pozitivních testů. Varianta Omikron je až dvaapůlnásobně infekčnější než původní varianta a dokáže obejít i imunitu získanou očkováním a prodělaným onemocněním. Proto také ve statistikách přibývají případy opětovné nákazy.

Pandemie onemocnění koronavirem Covid 19 má v České republice celou řadu negativních hospodářských a sociálních důsledků. Pro označení hospodářských důsledků pandemie onemocnění Covid 19 v českých masmédiích a odborné literatuře zdomácněl pojem koronakrizе.

4.1.2 Sektory ohrožené pandemií Covid 19

Pandemie onemocnění Covid 19 svými důsledky zasáhla všechna odvětví ekonomiky. Ochranná opatření vlády v jednotlivých pandemických vlnách postihla především odvětví cestovního ruchu, hotelnictví a gastronomie a zprostředkovaně i ty oblasti podnikání, které poskytovaly služby hotelům a gastronomickým zařízením. Restriktivní a preventivní opatření vlády ve svém důsledku výrazně omezily a někdy i téměř zastavily rekreační a obchodní turistiku. Ministerstvo pro místní rozvoj na svých webových stránkách uvádí, že jen v průběhu roku 2021 ukončilo svou činnost 12 % cestovních agentur. S omezením cestování postihly cestovní kanceláře finanční ztráty, jež byly zapříčiněny poklesem prodaných zájezdů během jara a léta, vrácením peněz klientům za zrušené zájezdy a nevratnými zálohami, zaslanými zahraničním partnerům před začátkem pandemie. Cestovní agentury měly nízké příjmy nebo žádné příjmy z důvodu zrušených zájezdů, ze kterých agentura nezíská provizi.

Pandemie onemocnění Covid 19 významně postihla automobilový průmysl a stavebnictví. Nové pracovní příležitosti v těchto odvětvích podnikání klesly na minimum. Ekonomicky na pandemii Covid 19 profitovaly subjekty podnikající v oblasti informačních a komunikačních technologií a logicky také farmaceutické společnosti.

Velmi tvrdě postihla pandemie onemocnění Covid 19 odvětví stavebnictví. Kvůli vyhlášení nouzového stavu a s tím spojenými ochrannými opatřeními musely stavební podniky přerušit činnost a pozastavit projekty. Stavební podniky, které měly zakázky na různých místech České republiky, neměly kde ubytovat své dělníky a musely tak zkrátit pracovní den o dobu cesty na pracoviště. Také se opozdilo dokončení a následné předání nových bytů, protože provoz úřadů byl omezen a nebylo jisté, jestli se kolaudace bytů uskuteční. Stavební podniky v době koronavirové krize přišly i o zakázky kvůli nejisté budoucnosti, což také přispělo k poklesu ve stavebnictví (Schwarz, 2020).

Koronavirová krize významně postihla automobilový průmysl, který je jedním z nejdůležitějších sektorů průmyslu v České republice, ve kterém je přímo zaměstnáno několik desítek tisíc lidí, nehovoře o dalších desítkách tisíc lidí, zaměstnaných v dodavatelských podnicích odvětví automotive. Během pandemie výrobní podniky automobilového průmyslu omezily produkci a některé na několik týdnů zcela zastavily výrobu. Většina podniků přerušila nábor nových zaměstnanců a v některých podnicích se dokonce při omezené produkci projevil přebytek zaměstnanců. Delší odstávky by proto

mohly mít vliv na zaměstnanost v automobilovém průmyslu, který se doposud potýkal s nedostatkem zaměstnanců (Schwarz, 2020).

Pandemie dopadla také na chemický průmysl, i když ne v tak velkém rozsahu jako na jiná odvětví podnikání. Problém negativních dopadů spočívá v nadměrné produkci, která není vyvážena odpovídající poptávkou. To platí především pro ropný průmysl.

Velmi tvrdě zasáhla pandemie Covid 19 oblast podnikového vzdělávání a také trh komerčního vzdělávání dospělých.

4.1.3 Opatření na podporu ekonomiky ČR v době koronakrize

Od počátku pandemie onemocnění Covid 19 se Vláda ČR snažila tlumit její negativní hospodářské důsledky a dopady mimořádných ochranných opatření celou řadou opatření na podporu ekonomiky a udržení zaměstnanosti, podporu podnikatelů a živnostníků a zaměstnanců. V následujícím textu je uveden přehled těch nejdůležitějších podpůrných opatření za rok 2020 a 2021.

Na podporu udržení zaměstnanosti Vláda ČR přijala program Antivirus, který skončí 30.6.2022. V rámci tohoto programu mohou zaměstnavatelé využít program Antivirus A a Antivirus B.

Program Antivirus A je určen ke kompenzaci nákladů zaměstnavatelům, jejichž zaměstnancům byla nařizována karanténa nebo izolace. Maximální výše příspěvku na jednoho zaměstnance je 39 000,- Kč za měsíc. Podmínkou poskytnutí příspěvku je, aby zaměstnanec u zaměstnavatele pracoval v pracovním poměru nejméně tři měsíce. V případě karantény je zaměstnanci vyplácena náhrada mzdy ve výši 60% redukováného výdělku. Doba uznatelnosti výdajů programu byla stanovena do 28. 2.2021 (Aktuální opatření na podporu ekonomiky. Vláda ČR, 2022).

Program Antivirus B je určen ke kompenzaci nákladů zaměstnavatelů na zaměstnance, kteří se v důsledku dopadů pandemie ocitli v režimu překážky v práci na straně zaměstnavatele. Maximální výše kompenzace činí 29 000,- Kč na jednoho zaměstnance. Doba uznatelnosti výdajů programu Antivirus B byla vládou stanovena na období od 1.11. do 31.12. 2021. Pokračování programu pro rok 2022 vláda zváží po vyhodnocení jeho efektivity a hlavně podle vývoje pandemie Covid 19 (Aktuální opatření na podporu ekonomiky. Vláda ČR, 2022).

Na plošnou podporu podnikatelů je určen program Covid 2021. Nárok na podporu z tohoto programu mají podnikatelé, kteří prokážou, že jim v rozhodném období poklesl obrat nejméně o třicet procent. Výše podpory se vypočítává jako součin 300,- Kč krát počet zaměstnanců v pracovním poměru vyjádřený jako ekvivalent plných pracovních úvazků krát počet dní v rámci rozhodného období. Rozhodným obdobím je listopad a prosinec 2021; toto období může vláda prodloužit v závislosti na vývoji epidemické situace (Aktuální opatření na podporu ekonomiky. Vláda ČR, 2022).

Dotační program Covid – Nepokryté náklady je určen pro podnikatele a podniky, které prokážou, že jim v rozhodném období oproti stejnému období roku 2019 poklesly tržby nejméně o třicet procent a že v rozhodném období budou ve ztrátě. Výše podpory činí čtyřicet procent nepokrytých nákladů s horním limitem pro jednoho žadatele 20 milionů korun. Programy Covid 2021 a Covid – Nepokryté náklady není možné vzájemně kombinovat a není možný ani jejich souběh s jiným kompenzačním bonusem. Rozhodným obdobím je listopad – prosinec 2021 (Aktuální opatření na podporu ekonomiky. Vláda ČR, 2022).

Kompenzační bonus je určen osobám samostatně výdělečně činným, společníkům společností s ručením omezeným a osobám, které pracují na dohody o provedení práce. Nárok na kompenzační bonus vznikne tehdy, když bude v rozhodném období prokázán pokles tržeb alespoň o třicet procent. Maximální výše kompenzačního bonusu zůstává 1 000,- Kč za kalendářní den. V případě osob činných na základě dohody o provedení práce nebo dohody o pracovní činnosti půjde o výši 500,- Kč na den. O první kompenzační bonus je možné žádat v rozhodném období od 22. 11. do 31. 12. 2022 (Aktuální opatření na podporu ekonomiky. Vláda ČR, 2022).

K dalším formám podpory a úlev pro podniky a občany patří daňové úlevy, z nichž nejvýznamnější je plošné prominutí DPH u diagnostických zdravotnických prostředků pro testování na onemocnění covid 19 a očkovacích látek do 31. prosince 2022. Mimořádná finanční pomoc MOP Covid 19 je určena lidem, kteří se kvůli koronaviru prokazatelně ocitnou ve finanční nouzi formou jednorázové dávky mimořádné okamžité pomoci. Krizové ošetřovné je určeno zaměstnancům, kteří musí zůstat s dětmi doma v případě, že je z důvodu nařízených karanténních opatření uzavřeno školské zařízení anebo je dítě v karanténě. Poskytuje se ve výši 80 procent redukovaného denního vyměřovacího základu, nejméně 400,- Kč denně. Příspěvek zaměstnanci při nařízené karanténě se poskytuje těm

zaměstnancům, kterým vznikl z důvodu nařízené karantény nárok na náhradu příjmu. Jim bude příslušet za každý kalendářní den příspěvek ve výši 370 Kč, nejdéle ale po dobu prvních 14 kalendářních dnů trvání nařízené karantény. Příspěvek je vyplácen do 28. 2. 2022 (Aktuální opatření na podporu ekonomiky. Vláda ČR, 2022).

Výše podpory podnikatelů v programu COVID, který administruje Ministerstvo průmyslu a obchodu, může u velkých firem dosáhnout až stamilionových částek. Podle aktuálních údajů z února 2022 na více jak stamilionovou podporu dosáhly čtyři společnosti. 110 milionu korun obdržela společnost Bestsport z investiční skupiny PPF, která vlastní a provozuje O2 arenu, multifunkčním centrum O2 universum a přilehlý hotel. Částku 108 milionu korun obdržela skupina Lagardère Travel Retail, která provozuje kavárny Costa Coffee, pekařství Paul či prodejny Relay a Hubiz. Oděvní řetězec New Yorker získal podporu 102 milionu korun, síť prodejen obuvi CCC Czech 101 milionu korun. Z kompenzačních bonusů bylo nejvíce vyplaceno ze tří výzev programu Covid Nájemné – 10 miliard korun, zhruba o miliardu méně bylo vyplaceno z programu Covid – Nepokryté náklady a z programu Covid 2021 byly podnikům vyplaceny kompenzace ve výši 6,6 miliardy korun.

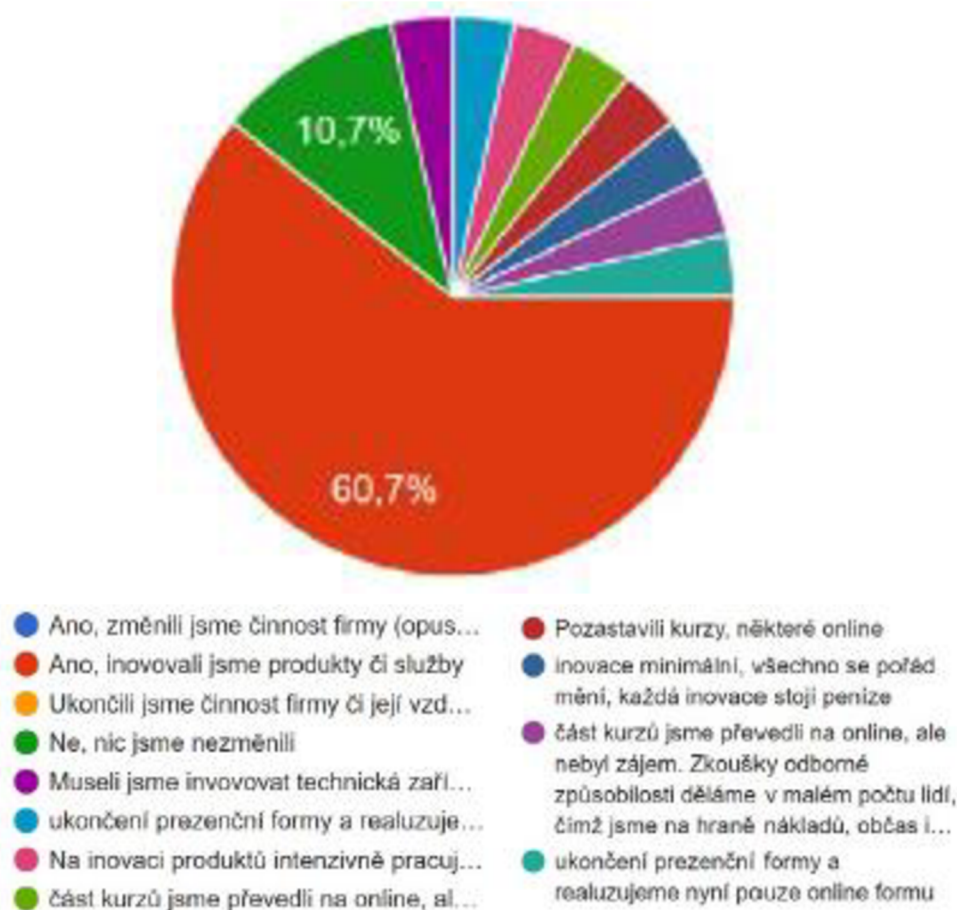
4.2 Problémy podnikového vzdělávání v době koronakrize

Pandemie onemocnění Covid 19 měla téměř devastující důsledky na tržní segment komerčního vzdělávání dospělých a podnikového vzdělávání. S vyhlášením mimořádných ochranných opatření proti šíření pandemie byli vzdělavatelé dospělých a podniky donuceny takřka ze dne na den přerušit od března 2020 téměř všechny své vzdělávací aktivity, případně je odložit na pozdější dobu, kdy se mimořádná opatření uvolní. Odložené vzdělávací aktivity se začaly realizovat od září 2020, krátce poté s další vlnou pandemie přišla další mimořádná opatření, která byla přijata s podzimní pandemickou vlnou na podzim 2020. Ministerstvo zdravotnictví svým mimořádným opatřením zakázalo až do odvolání konání kongresů, vzdělávacích akcí a zkoušek až do odvolání. Výjimkou byly interní vzdělávací akce pro zaměstnance za předpokladu, že budou vedeny interním lektorem, který musí být zaměstnancem podniku. Druhou výjimkou bylo vzdělávání příslušníků bezpečnostních sborů a složek integrovaného záchranného systému.

V současné době zatím není k dispozici podrobná odborná analytická studie, která by se zabývala dopady pandemie Covid 19 na tržní segment komerčního vzdělávání

dospělých a podnikového vzdělávání. Prvním pokusem je dotazníkové šetření Asociace institucí vzdělávání dospělých mezi vzdělávacími agenturami, které probíhalo od 16. 10. do 4. 11. 2020, které ještě pokračuje a jehož další výsledky budou publikovány v polovině roku 2022. Z prvních dílčích výstupů, které byly publikovány na konci roku 2020, je bezesporu zajímavá odpověď na otázku: Změnili jste činnost firmy či inovovali produkty (např. převedením kurzů na online, vytvořením nových vzdělávacích programů apod.) v důsledku mimořádných opatření a situace vyvolané pandemií? Pokud ano, jak konkrétně? Odpovědi 28/ dotazovaných vzdělávacích agentur přibližuje graf na obrázku č. 4.

Obrázek 4 Odpovědi respondentů na otázku: Změnili jste činnost firmy či inovovali produkty ?



Zdroj: Dopady pandemie na vzdělavatele dospělých, (2021)

Z grafu je zřejmé, že nejčastější reakcí vzdělávacích agentur na pandemii Covid 19 a situaci v podnikovém vzdělávání byla inovace produktů a služeb.

I když od května 2021 došlo k uvolnění mimořádných ochranných opatření, které umožnily prezenční vzdělávací aktivity dospělých, dá se předpokládat, že nedojde k okamžitému návratu do „normálu“ a předkrizovému stavu. Podniky se po odeznění koronakrize budou chovat ekonomicky racionálně, tzn., že se pravděpodobně soustředí na dohnání výpadků v produkci a postupně se zaměří na restart dalších interních podnikových činností včetně podnikového vzdělávání. V určitém slova smyslu je na místě asociace se situací světové hospodářské krize z konce první dekády nového tisíciletí. Podniky, které v ní obstály, uchopily krizi jako prostor pro přípravu na pokrizové období, analýzu nových potřeb a požadavků zákazníků, přípravu nových produktů a služeb a nových obchodních modelů. To platí i pro oblast podnikového vzdělávání. Obecně by bylo možné konstatovat, že v oblasti komerčního vzdělávání dospělých a podnikového vzdělávání bylo od března 2020 do května 2021 obdobím „spálené“ poptávky na trhu a „spálených“ příležitostí.

4.3 Rozbor a posouzení podnikového vzdělávání ve vybraném podniku v době koronakrize

4.3.1 Charakteristika vybraného podniku

Případová studie je zpracována na příkladu českého rodinného podniku Kasko spol. s.r.o., který v roce 1992 založili dva bratři a který od svého založení sídlí ve Slavkově u Brna. Výrobním programem společnosti jsou plastové díly pro osobní a sportovně užitkové automobily různých typových a modelových řad. Hlavním odběratelem jsou automobilky koncernu Volkswagen. Produkce společnosti je vyvážena do čtyř kontinentů. Kromě toho společnost svým zákazníkům nabízí další komplexní služby: vývoj a výrobu nástrojů a forem pro přesné vstřikování plastických hmot.

V regionu si společnost v průběhu své existence vybudovala pověst atraktivního a spolehlivého zaměstnavatele, který svým zaměstnancům nabízí nadprůměrné mzdy a „na oplátku“ od nich očekává výkonově i kvalitně nadprůměrný pracovní výkon.

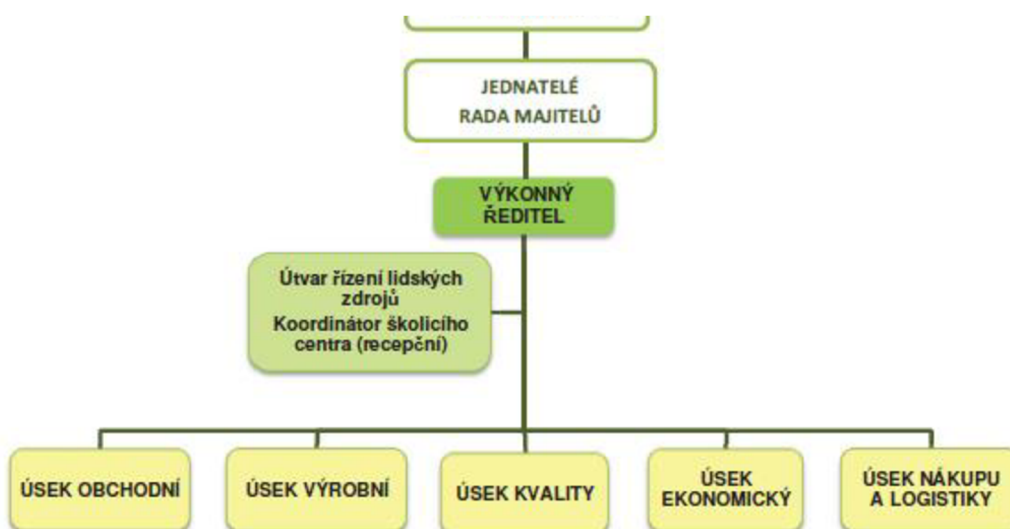
Společnost je držitelem několika certifikátů kvality, z nichž nejdůležitější je certifikace řízení kvality podle norem EN ISO 9001–2015, EN ISO 14001-2015 a především certifikace systému řízení kvality procesů v automobilovém průmyslu podle normy IATF 16 949 – 2016. U svého největšího odběratele – koncernu Volkswagen - byla certifikována v kvalitě řízení interních procesů a činností v kategorii A 92% - 2016.

Společnost od odeznění strukturální krize v automobilovém průmyslu na konci první dekády nového tisíciletí programově investuje do modernizace výrobních technologií, výzkumu a vývoje nových produktů. V současnosti disponuje nejmodernějšími automatizovanými výrobními technologiemi vstřikování plastů. V rámci investičních aktivit společnost vybudovala vlastní školicí středisko, vybavené nejmodernějšími digitalizovanými didaktickými prostředky a technologiemi.

Společnost v roce 1992 založili dva bratři, kteří mají devadesátiprocentní vlastnický podíl, k nim nedávno přibyl syn staršího bratra – zakladatele s desetiprocentním majetkovým podílem v rámci postupné generační obměny a následnictví.

Společnost zaměstnávala ke konci roku 2021 305 zaměstnanců, kteří jsou rozděleni do pěti úseků organizační struktury (obrázek 5).

Obrázek 5 Organizační struktura společnosti



Zdroj: KASKO (2021)

Společnost se od roku 2016 řídí aktualizovanou strategií, která je zpracována s výhledem do roku 2025. V procesu strategického plánování a strategického řízení se strategické cíle podniku dekomponují do strategických cílů základních funkčních úrovní a do provozních jednotek rozepisují do rámcových výkonových ukazatelů.

Hlavním strategickým cílem společnosti je „zajištění trvalé míry návratnosti investovaného kapitálu a prosperita společnosti, dynamický rozvoj podnikatelských aktivit, vytváření motivačního a inovativního klimatu, rozvoj profesních dovedností, spokojenost zaměstnanců, kvalita a inovace veškeré produkce, maximální efektivnost interních procesů a činností“ (KASKO, výroční zpráva, 2016).

Tento hlavní strategický cíl je pro funkční úsek řízení lidských zdrojů dekomponován do stabilizace klíčových profesních skupin zaměstnanců, vytvoření motivačního a inovativního vnitropodnikového prostředí, které má pro zaměstnance vytvořit podmínky pro jejich seberealizaci, sebeuplatnění a osobní rozvoj (KASKO, 2016).

Personální strategie společnosti už při první aktualizaci v roce 2020 identifikovala jako budoucí problém stárnutí společnosti, který se postupně do cílového horizontu 2025 postupně projeví ve dvou velkých vlnách odchodů zaměstnanců. Proto je v personální strategii společnosti a strategických cílech podnikového vzdělávání zdůrazněna potřeba zajistit plynulé střídání generací zaměstnanců a kontinuity podnikového know-how. Pro získání nové nastupující generace zaměstnanců společnost úzce spolupracuje s technologickou fakultou Univerzity T. Bati ve Zlíně (studijní obory zaměřené na plastikářské technologie) a se Střední průmyslovou školou polytechnickou. Kromě toho společnost disponuje akreditací MŠMT pro rekvalifikační kurzy operátorů vstřikolisů.

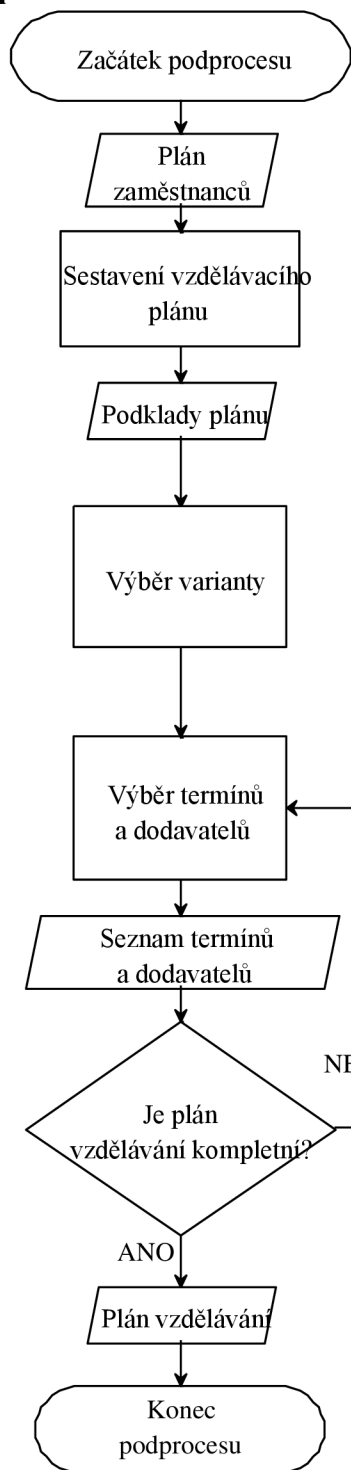
Stejně jako jiné podniky i tuto společnost v oboru automotive zasáhla pandemie onemocnění Covid 19. To se promítlo i do výsledků hospodaření. Celkový objem tržeb poklesl v roce 2020 o 25 % na úroveň 713 milionů korun v porovnání s tržbami v roce 2019, které dosáhly úrovně 955 milionů korun. Kladný celkový hospodářský výsledek klesl v roce 2020 o 22 % na hodnotu 97 milionů korun v porovnání se 124 miliony korun hospodářského výsledku v roce 2019 (Kasko, 2021). I přes pokles hospodářských výsledků společnost nepřistoupila ke snížení počtu zaměstnanců. Majitelé společnosti se snažili vycházet z předpokladu, že je pro ně i v krizovém období výhodnější zachovat kmenový počet zaměstnanců, aby byl po odeznění symptomů koronakrize možný návrat na vzestupnou trajektorii. Tento krok se jim jevil jako ekonomicky méně náročný, než procesy získávání a zaškolování nových zaměstnanců v pokrizovém období (Kasko, 2021).

4.3.2 Předkoronakrizový model podnikového vzdělávání

Po zkušenostech ze strukturální krize v automobilovém průmyslu v období 2008 – 2010 společnost aktualizovala svou vzdělávací strategii v kontextu konceptu Industry 4.0. Stručně řečeno: v kontextu s konceptem Industry 4.0 byl v aktualizované strategii podnikového vzdělávání definován cíl připravit zaměstnance na budoucnost a reagovat tak na otázku „jak nové technologie a proměny podnikového prostředí ovlivňují procesy osobního rozvoje zaměstnanců“. Majitelé a management společnosti v realizaci aktualizované strategie vzdělávání chtějí dosáhnout dalšího posílení konkurenceschopnosti a konkurenční výhody a také aktualizovanou strategii podnikového vzdělávání reaguji na posilování významu znalostních faktorů rozvoje oboru podnikání.

Procesy podnikového vzdělávání jsou v kompetenci osobního oddělení, které je součástí ekonomického úseku. V osobním oddělení je zřízena pracovní pozice HR specialisty pro vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. Do procesů plánování a realizace podnikových vzdělávacích aktivit jsou zapojeni manažeři všech stupňů hierarchie řízení společnosti. Procesy plánování a realizace podnikových vzdělávacích aktivit probíhají podle algoritmu řízení kvality procesů podle normy EN ISO 9001 a normy IATF 16 949. Jednotlivé kroky procesu plánování a realizace podnikových vzdělávacích aktivit přibližuje postupový diagram na obrázku 6.

Obrázek 6 Postupový diagram –
podnikové vzdělávání



Zdroj: KASKO (2021); podle normy IATF 16 949 – 2016

Přes dřívější příslib managementu společnosti se nepodařilo získat konkrétní data o počtu vzdělávacích aktivit a nákladech na podnikové vzdělávání. Tyto údaje považují majitelé společnosti za součást obchodního tajemství a nesdílejí je s širší veřejností.

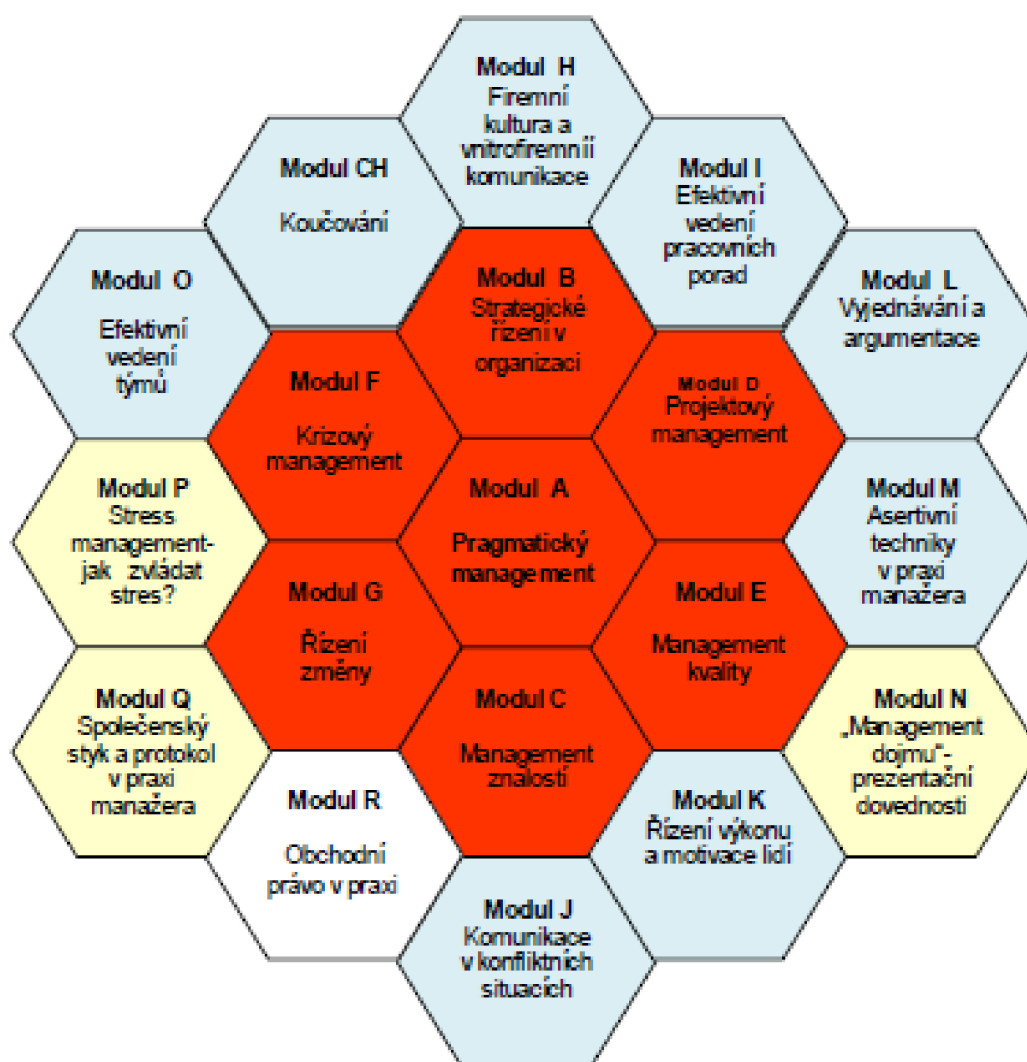
V modelu podnikového vzdělávání společnosti je možné identifikovat čtyři samostatné linie:

- Vzdělávání manažerů všech úrovní řízení v oblasti rozvoje manažerských dovedností.
- Vzdělávání zaměstnanců v oblasti rozvoje profesně odborných kompetencí.
- Pedagogické vzdělávání zaměstnanců – interních lektorů podnikového vzdělávání.
- Rekvalifikační kurzy operátor vstřikolisů.

Při realizaci plánů podnikového vzdělávání jsou využívány služby externích vzdělávacích agentur pro vzdělávací aktivity v oblasti rozvoje manažerských dovedností a rozvoje profesně odborných kompetencí u těch zaměstnanců, jejichž pracovní náplň je upravena právními předpisy nebo technickými normami a jejichž explicitní a tacitní znalosti musí být pravidelně aktualizovány. Mimo pracoviště probíhají i vzdělávací akce pedagogického vzdělávání interních lektorů. Ostatní vzdělávací aktivity zaměstnanců se odehrávají ve vlastním školicím středisku a jsou vedeny interními lektory. Do procesů interního podnikového vzdělávání jsou zapojováni i externí lektori z jiných podniků – členů Plastikářského klastru. Korporátní členové plastikářského mají možnost využívat školicí středisko společnosti pro školení svých zaměstnanců.

V modelu podnikového vzdělávání společnosti a plánování osobního rozvoje zaměstnanců je inspirativní tzv. „plástev“ (podnikový slang), odborně modulový stavebnicový systém vzdělávání. Jeho obsah a podstatu přibližuje grafické znázornění na obrázku 7 na příkladu vedoucích zaměstnanců.

Obrázek 7 Modulový stavebnicový systém vzdělávání vedoucích zaměstnanců



Legenda:

- Hlavní strategické manažerské kompetence
- Týmové manažerské kompetence
- Individuální manažerské kompetence

Zdroj: KASKO (2021)

Tento modulový stavebnicový systém umožňuje sestavit programy osobního rozvoje pro jednotlivé kategorie manažerů na základě identifikace tzv. vzdělávací mezery jako rozdílu mezi požadovanými a skutečnými profesně odbornými kompetencemi při výročním hodnocení zaměstnanců.

V interních aktivitách podnikového vzdělávání a hodnocení jejich pedagogické efektivnosti společnost používá metodu (koncept) tzv. křížového mentoringu.

Koncept křížového mentoringu (cross mentoring) společnost vyvinula ve spolupráci s ostravskou společností Trenium. Vychází z obvyklého chápání mentoringu jako strukturovaného procesu, který je založen na profesionálním vztahu dvou subjektů – mentora a mentorovaného. V průběhu tohoto procesu mentor (interní lektor) předává mentorovanému (zaměstnanci) své znalosti a zkušenosti a pomáhá mu získávat nové profesní znalosti a dovednosti. Také pomáhá mentorovanému najít nové směry, nebo přístupy k řešení obvyklých pracovních úkolů a vykonávání obvyklých pracovních činností na základě předem společně definovaného cíle. Společnost v konceptu křížového mentoringu ve svém cílovém efektu sleduje nastavení kolegiální podpory mezi zaměstnanci na základě sdílení znalostí a zkušeností a společné práce pod vedením interního mentora nebo týmu interních mentorů, včetně podpory interní komunikace mezi manažery a zaměstnanci.

Zaměstnanci společnosti na křížovém mentoringu oceňují hlavně jeho individualizaci, reálnou podporu rozvoje jejich profesních dovedností, probíhající v jejich přirozeném pracovním prostředí a možnost vést reflektivní a evaluační rozhovory o jejich vlastní práci, pracovních návycích a osobním profesním rozvoji s mentory.

Hlavními cílovými skupinami křížového mentoringu ve společnosti jsou:

- zaměstnanci v dělnických profesích,
- úkoloví specialisté v dělnických a THP profesích,
- manažeři na přímé liniové, střední a vrcholové úrovni řízení.

Trénované a rozvíjené dovednosti v křížovém mentoringu jsou ve společnosti rozděleny do čtyř úrovní:

A/ Základní úroveň: pro nové zaměstnance a zaměstnance bez podřízených.

B/ Rozvinutá úroveň: pro zaměstnance, kteří absolvovali základní úroveň a potřebují další rozvoj či kompetenční specializaci.

C/ Vysoce rozvinutá úroveň: manažeři, zaměstnanci s podřízenými a ti, kteří potřebují či vyžadují další rozvoj.

D/ Individuální úroveň: manažeři, na vyžádání, včetně individuálního externího koučinku.

Pro hodnocení výsledných efektů křížového mentoringu (míry zvládnutí nových znalostí nebo rozvoje profesních dovedností) jsou ve společnosti stanoveny čtyři stupně:

- nadstandardní,
- mírně nadstandardní,
- standardní,
- podstandardní.

Vedle široké škály metod a forem vzdělávání dospělých ve firemním vzdělávání jsou hlavními stavebními kameny křížového mentoringu plánovací rozhovor, reflektivní rozhovor a evaluační rozhovor.

Proces křížového mentoringu probíhá ve třech základních fázích: plánovací, realizační a evaluační. Těmto třem nosným fázím předchází ještě fáze seznamovací (zadávací), ve které se přesně definuje zadání pro mentoring a posuzují se možnosti a aktivity, které budou v rámci mentorského programu probíhat v rámci instruktážního a procesního mentoringu.

Po identifikaci vzdělávací mezery a sestavení konkrétního mentoringového plánu se ve spolupráci mentorů s personálním specialistou společnosti a mentorovanými využívá workshop mentees, na kterém mentorovaní upřesňují svá vlastní očekávání od mentoringu a klíčové oblasti, ve kterých by se chtěli zdokonalit. Výsledkem je identifikace konkrétních oblastí mentoringu a definování základních předpokladů dosažení úspěchu mentoringu a nejvhodnějších sociotechnických intervencí.

Výsledkem posouzení vzdělávací mezery a workshopu mentees může být zjištění jednoho z následujících stavů u zaměstnance:

- Nevědomá nekompetentnost: zaměstnanec nemá dostatek znalostí, informací a dovedností a ani si neuvědomuje, že je nemá.
- Vědomá nekompetentnost: zaměstnanec nemá potřebné znalosti a dovednosti a uvědomuje si skutečnost, že určité znalosti a dovednosti chybí.
- Vědomá kompetentnost: zaměstnanec má potřebné znalosti a dovednosti, ale není si jist tím, jak by je měl správně a přesně využívat.
- Nevědomá kompetentnost: zaměstnanec má potřebné znalosti a dovednosti, osvojil si jejich používání při výkonu práce, aniž by o tom musel přemýšlet; fakticky „přetavil“ znalosti a dovednosti v profesní zkušenost.

V realizační fázi probíhá vlastní mentoringový program v sestavených mentoringových dvojicích nebo mentoringových skupinách. Mentoringové aktivity probíhají ve formátu čtyř až šesti jednodenních tréninků s dvoutýdenním až měsíčním odstupem. Po ukončení každé části mentoringového programu (mentoringové aktivity) probíhá dílčí reflektivní a evaluační rozhovor mezi mentorem a mentorovaným.

Časový formát mentoringového dne vyjádřen poměrem 20: 60: 20. Znamená to, že 20 % času je věnováno předávání teoretických znalostí a instrukcí, potřebných ke zvládnutí cílů a úkolů praktické části, na kterou je vyčleněno 60 % času mentoringového dne. Posledních 20 % času mentoringového dne je věnováno rozboru výsledků mentorovaných. Ověření výsledků mentoringu nastává šest měsíců po ukončení posledního tréninku a stejně jako předchozí mentoringové dny se odehrává v pracovním prostředí mentorovaného. Mentor při ověřování výsledků pomáhá vyhodnotit se šestiměsíčním odstupem, jestli u mentorovaného nastaly žádoucí změny pracovního chování a pokud se tak nestalo, pomáhá identifikovat příčiny a navrhuje případný další trénink a jeho obsahové zaměření.

Závěrečná evaluační fáze probíhá pro ukončení všech aktivit individuálního nebo skupinového mentoringového plánu formou závěrečného evaluačního rozhovoru mezi mentorem a mentorovanými. Do evaluačního rozhovoru se ve společnosti zapojují i další subjekty podle metody třistašedesátistupňového hodnocení zaměstnanců. Formálním výstupem je pak závěrečná evaluační zpráva.

Model podnikového vzdělávání, který je v předchozím textu popsán, vznikl postupně v průběhu posledních čtyř let. Ukázal se jako funkční i v době mimořádných opatření vlády na ochranu před pandemií Covid 19, které ve výjimkách povolovaly při dodržení všech ochranných opatření realizovat interní podnikové vzdělávací aktivity v malých skupinách za podmínky, že budou vedeny interními lektory. Pandemie onemocnění Covid 19 byla pro společnost impulsem, aby tento model vzdělávací aktivity on-line upravila do podoby hybridního modelu vzdělávání.

4.3.3 Nový model podnikového vzdělávání v době koronakrize

Prezentovaná společnost byla, stejně jako jiné podniky, od začátku března postavena před skutečnost, že v rámci mimořádných ochranných opatření vlády byly fakticky paralyzovány veškeré externí prezenční vzdělávací aktivity a ty původně plánované byly odloženy na podzim téhož roku. Management společnosti tak musel řešit otázku, jak zajistit

alespoň kontinuitu interních podnikových vzdělávacích aktivit v mezích možných výjimek z mimořádných ochranných opatření. Do května 2020 se ve společnosti hledaly a posuzovaly možné varianty řešení na základě publikovaných zkušeností jiných podniků. Nakonec vznikla idea projektu „Hybridní podzim 2020“. Jeho podstatnou část tvořil projekt hybridního vzdělávání, pracovně nazvaný Mikrolearning. Část názvu „mikro“ signalizuje, že podnikové vzdělávací aktivity budou nadále zachovány v prezenční formě, ale budou realizovány individuálně anebo ve velmi malých skupinách s rozsáhlejší on-line podporou. To vyjadřuje druhá část názvu.

Vlastní projekt Mikrolearning tak řešil, jakým způsobem interní prezenční vzdělávací aktivity doplnit o e-learningové vzdělávací moduly na podporu teoretické a částečně instruktážní části křížového mentoringu.

Z praktických technicko – organizačních a obsahových otázek realizace projektu Mikrolearning je možné zmínit nejdůležitější otázky, které byly do podzimu roku 2020 řešeny:

- 1) Je vybavenost školicího střediska podniku digitálními didaktickými, informačními a komunikačními technologiemi dostačující pro realizaci projektu anebo ne? Pokud ne, jak ji modernizovat a s jakými náklady?
- 2) Jak zajistit přístup zaměstnanců do jednotlivých vzdělávacích modulů e-learningu v rámci podnikového informačního systému?
- 3) Které vzdělávací teoretické a instruktážní vzdělávací moduly budou tvořit páteří kostru obsahu e-learningové části projektu Mikrolearning? Kdo je bude zpracovávat v podobě krátkých textových opor a jaké náklady to bude vyžadovat?
- 4) Jaká krátká instruktážní videa bude potřebné zpracovat do knihovny instruktážních videí a s jakými náklady?
- 5) Je lepší vytvořit vlastní Learning management systém na podporu projektu Mikrolearning anebo koupit či pronajmout již hotový?

V odpovědích na jednotlivé technicko - organizační realizace projektu Mikrolearning bylo ze studia podnikových dokumentů a z individuálních rozhovorů s členy projektového týmu Mikrolearning zjištěno, že vybavenost školicího střediska pro účely mikrolearningu je postačující a není třeba ji modernizovat. Co bude potřebné, je doplnit personální informační systém o funkcionalitu personální samoobsluha, s jejímž zavedením se původně počítalo až pro rok 2022. Přes tuto funkcionalitu pak budou zajištěna přístupová oprávnění zaměstnanců

do informatické podpory projektu Mikrolerning i kromě interních i z externích přístupů. Jako zbytečně nákladné a komplikované se jeví, aby v projektu Mikrolearning byla obsažena i mobilní aplikace. V odpovědi na třetí a čtvrtou otázku projektový tým doporučil, aby byla využita a aktualizována dosavadní databáze instruktážních videí a aby byla přeorganizována do následujících bloků:

- nové plastikářské technologie a materiály,
- vzorové pracovní postupy při obsluze a údržbě výrobních technologií,
- nové technické oborové normy a jejich aplikace v podniku,
- kontrola kvality a dodržování technologických postupů ve výrobě,
- využívání moderních informačních technologií v automatizovaném systému řízení výroby.

Projektový tým v hledání odpovědi na otázky jaké studijní opory bude potřebné zpracovat a kdo je bude zpracovávat, dospěl k názoru, že v současné době interní lektori podnikového vzdělávání v rámci svého pedagogického vzdělávání získali dovednosti a zkušenosti se zpracováváním studijních opor pro prezenční vzdělávací aktivity. Bude potřebné je doplňkově doškolit v oblasti zpracování studijních opor pro e-learning. Problémem byl trvajícím zákaz externích prezenčních vzdělávacích aktivit a nedostatečná nabídka vzdělávacích agentur v on-line formě.

Pro zpracování výukových instruktážních videí v rozsahu 5–10 minut doporučil projektový tým pokračovat v dosavadní spolupráci s externím dodavatelem při zachování dosavadních cen za zpracování instruktážního videa v rozpětí 15 – 35 000,- Kč za podmínky, že scénáře instruktážních videí dodají autoři ze společnosti.

V odpovědi na pátou otázku projektový tým jednoznačně dospěl k závěru, že by bylo neekonomické vzhledem k počtu zaměstnanců společnosti zadat vývoj vlastního Learning Management systému a že bude neekonomičtější pořídit pronájem jednoduchého LMS na cloudové bázi. Projektový tým současně provedl průzkum trhu a vyhledal tři možné dodavatele LMS, v jejichž nabídce LMS byly obsaženy potřebné moduly:

- katalog vzdělávacích aktivit,
- evidence a správa vzdělávacích aktivit,
- evidence a hodnocení vzdělávaných,
- testování vzdělávaných,
- podpůrné autorské nástroje pro vytváření výukových kurzů a výukových objektů,

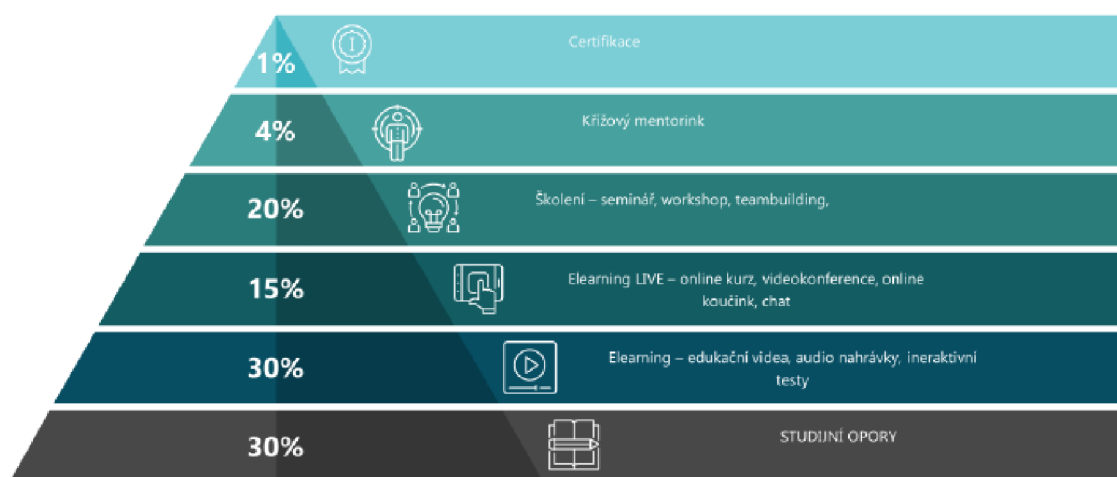
- správa přístupových oprávnění a komunikační nástroje,
- úložiště (knihovna) výukového obsahu.

Všechny tři vyhledané společnosti byly osloveny a po podrobných konzultacích jimi nabízených služeb a specifikaci požadavků společností KASKO na úpravu standardně nabízeného produktu byla vybrána SW společnost, která požadované služby nabídla za cenu 24 000,- Kč za rok.

Projektový tým Mikrolearning v realizaci projektu po připomínkování předpokládal časový horizont uvedení do provozu v délce 6 měsíců k listopadu 2020 (proto také název „Hybridní podzim 2020“) s předběžně vykalkulovanými náklady v rozpětí 400 – 600 000,- korun. V realizační fázi projektu pak došlo po pilotním ověřování k tříměsíčnímu zpoždění, které je možné přičíst jak prvotním optimistickým odhadům časových horizontů jednotlivých etap, tak komplikacím na straně dodavatele kvůli pandemii Covid 19. Fakticky byl projekt Mikrolearning uveden do provozu od února 2021 a bylo stanoveno šestiměsíční testovací období, v jehož průběhu budou jednotlivé funkcionality postupně upravovány tak, aby projekt Mikrolearning byl plně funkční od začátku roku 2022.

Výsledná podoba nového modelu hybridního vzdělávání je pak graficky vynesena do obrázku č. 8.

Obrázek 8 Model vzdělávání Mikrolearning



Zdroj: KASKO (2021)

Z obrázku je zřejmé, že v Projektu Mikrolearning interní podnikové vzdělávání začne u vzdělávaného vlastním individuálním studiem studijních opor v podnikovém nebo

domácím prostředí, kdy v souběžné linii se studiem studijních opor bude zaměstnanec studovat i instruktážní videa a případně bude autotestovat získané znalosti. Až po prvních třech krocích (30% + 30% +15% celkového času na vzdělávací aktivitu) bude následovat vlastní prezenční část školení a křížový mentoring při výkonu konkrétní práce (20% + 4% celkového času na vzdělávací akci). Poslední jedno procento celkového času je věnováno hodnocení a vystavení interního certifikátu o absolvování vzdělávací akce.

4.4 Kvalitativní empirické šetření ve společnosti

Kvalitativní šetření ve společnosti a sběr dat se uskutečnily ve dvou třídních pobytech v prosinci 2021 a lednu 2022. Při sběru dat byly prezenčně studovány podnikové dokumenty, vztahující se k podnikovému vzdělávání a v souběžné linii probíhaly individuální rozhovory s jednotlivými respondenty - členy projektového týmu. Zjištění z individuálních rozhovorů byla prezentována v kapitole 4.3.3 v charakteristice nového modelu vzdělávání. Polostrukturované rozhovory byly plánovány ve dvou sezeních v tzv. ohniskové skupině. Velmi cenným zdrojem informací o fungování podnikového vzdělávání, jeho proměnách a novém modelu byly individuální rozhovory s vedoucím osobního oddělení, personálním specialistou pro vzdělávání a rozvoj zaměstnanců a vedoucím projektového týmu Mikrolearning.

Připravené scénáře polostrukturovaných rozhovorů ve dvou sezeních ohniskové skupiny se nakonec nepodařilo uskutečnit v plném rozsahu. Hlavním důvodem byla skutečnost, že se pro první sezení ohniskové skupiny v prosinci loňského roku nepodařilo, aby se sešli všichni respondenti v jednom termínu a v plném počtu kvůli interním problémům společnosti. Respondenti řešili naléhavé problémy výpadku ve výrobě, jejichž příčina byla na straně dodavatele surovin pro výrobu plastových dílů. Až v lednu tohoto roku se podařilo ve společnosti najít časový prostor dvou hodin pro původně plánované sezení ohniskové skupiny. Při přípravě na sezení ohniskové skupiny a v průběhu sezení ohniskové skupiny se projeví dva limitující faktory: prvním byla jistá míra nedůvěry respondentů k tomuto způsobu zjišťování dat, která vyplývala ze skutečnosti, že s rozhovory v ohniskové skupině dosud neměli zkušenost. Druhým limitujícím faktorem byla fakticky první zkušenost autora práce s přípravou a moderováním diskuze v ohniskové skupině.

Ohnisková skupina sestává z následujících respondentů, kteří současně tvoří výzkumný soubor:

- Respondent A – ředitel výrobního úseku společnosti.
- Respondent B – ředitel ekonomického úseku.
- Respondent C – vedoucí osobního oddělení ekonomického úseku.
- Respondent D – HR specialista pro vzdělávání a rozvoj zaměstnanců.
- Respondent E – vedoucí projektového týmu Mikrolearning, IT specialista společnosti.

Respondentům byly v rozhovorech při lednovém sezení ohniskové skupiny položeny následující tazatelské otázky, které byly směřovány na pochopení širšího podnikového kontextu vzniku modelu Mikrolearning:

- 1) Které oblasti fungování společnosti zasáhla pandemie onemocnění Covid 19 nejvíce a jak se s jejími dopady společnost vypořádala?
- 2) Bylo rozhodnutí o novém modelu podnikového vzdělávání Mikrolearning jednomyslné?
- 3) Jaké problémy při realizaci projektu Mikrolearning se ukázaly jako nejsložitější?

Respondenti v ohniskové skupině odpovídali věcně a poměrně otevřeně, i když se v průběhu diskuze místy odchylovali od připraveného scénáře. V následujícím textu jsou zachyceny jejich nejpodstatnější výroky na tazatelské otázky. Neuvádí se výroky respondentů, ve kterých se odchylovali od položených otázek.

Otázka č.1: Které oblasti fungování společnosti zasáhla pandemie onemocnění Covid 19 nejvíce?

– Respondent A :

„Asi bude nejlogičtější, když na tuto otázku začnu odpovídat jako první. Pandemie Covid 19 nejvíce dopadla na výrobu. Vzhledem k ochranným opatřením se poměrně zkomplikoval celý systém organizace výroby - především plánování směn a jejich střídání. Do střídání směn se musel včlenit časový úsek na povinné testování zaměstnanců; při počtu zaměstnanců na jednu směnu to znamenalo, že nová směna musela nastupovat o hodinu dříve. Problematická situace nastala, když se část našich zaměstnanců dostala do karantény a bylo potřebné operativně zajistit náhradu ze zaměstnanců jiných směn. To se samozřejmě projevilo ve snížení výkonu každé z nich a částečně také v dočasném zvýšení počtu neshodných výrobků. To mělo svou příčinu v tom, že ve stabilních výrobních týmech museli být zaměstnanci v karanténě nebo ti, kteří onemocněli, museli být nahrazováni zaměstnanci z jiných týmů. Sehrané pracovní týmy se tak dočasně rozpadly. Problémem bylo i zaškolení nových

zaměstnanců - z procesu byli kvůli karanténě nebo onemocnění dočasně vyřazeni i zkušení mentoři. “

– Respondent B:

„Ekonomicky koronavirus způsobil, že se objemy výroby propadly skoro o pětinu. To jsou údaje, které jsme vám poskytli už dříve. Když máme hovořit o podnikovém vzdělávání, tak koronavirus způsobil, že jsme v nákladech podnikového vzdělávání získali i ztráceli. Ztráceli jsme peníze, které jsme zaplatili vzdělávacím agenturám a které se kvůli zákazům prezenčního vzdělávání neuskutečnily a odkládaly. Část zaplacených peněz se vrátila – ty jsme využili na pokrytí nákladů spojených s testováním zaměstnanců a nákup ochranných pomůcek. Část zůstala nerealizovaná a dosud nebyla vrácena – některé vzdělávací agentury po vzoru cestovních kanceláří vydaly tzv. vouchery na budoucí vzdělávací aktivity. Zákaz prezenčních vzdělávacích aktivit znamenal výpadek příjmů z pronájmu našeho školicího střediska pro členy Plastikářského klastru. “

– Respondent C:

„Koronakrize ve svých dopadech nejvíce zasáhla personální oblast. Nemám na mysli obvyklé personalistické činnosti, kromě vzdělávání. Hlavní problém byl zajistit, aby výroba fungovala bez větších výpadků. Druhý problém byl zajistit povinné testování zaměstnanců a dalších ochranná opatření. Třetí problém byl v tom, že se nám kvůli karanténám a onemocnění Covidem rozpadly některé výrobní skupiny. Do sehraných týmů jsme museli přeradit zaměstnance z jiných směn a ne vždycky se to povedlo. Už dlouho jsme nemuseli řešit interpersonální konflikty v pracovních týmech anebo mezi pracovními týmy a jejich vedoucími. Koronakrize je přinesla. Lidé začali být nervóznější a na určitou dobu se vytratila pracovní pohoda a klid při řešení pracovních problémů. Čím delší a přísnější byla mimořádná ochranná opatření, tím více se u našich lidí začala projevovat únava z nich. Pomohly dřívější tréninky vedoucích, zaměřené na komunikaci v konfliktních situacích. Jen bylo potřebné se k nim vrátit. Co nás v personální oblasti zasáhlo nejvíce, bylo vzdělávání zaměstnanců. “

– Respondent D:

„My jsme s autorem diplomové práce strávili poměrně hodně času a dostal ode mne většinu potřebných informací. Proto budu jen velmi stručný: od března 2020 se nám fakticky „provozně“ ze dne na den rozpadlo externí podnikové vzdělávání kvůli zákazu prezenčních vzdělávacích aktivit. Optimistický odhad počítal s obnovením na podzim 2020, pesimistický

odhad předpokládal, že se tento zákaz může protáhnout i do následujícího roku a že bude nutné začít hledat vlastní cestu, jak udržet alespoň kontinuitu interního podnikového vzdělávání. Vlastně se na pořad dne znovu dostal dřívější projekt inovace organizačních forem a metod podnikového vzdělávání. Adekvátně době jsme mu dali jiný název, a to Mikrolearning. Kromě jiného se v něm sleduje efektivnější využití vlastního školicího střediska a hlavně zachování podnikového know-how v době, kdy začíná docházet ke střídání generací zaměstnanců.“

– Respondent E:

„Moje odpověď asi bude patřit do kategorie kacířských. Můj úsek je asi ten, kterému koronakrize pomohla. Nemám rád slovo výzva, to už je hodně zprofanované. Vhodnější je říci, že koronakrize pro IT úsek přinesla novou příležitost, jak upravit podnikový informační systém a jak jeho personálně infromatickou část doplnit o podporu procesů podnikového vzdělávání. To všechno se koncentruje v projektu Mikrolearning. U podnikového informačního systému jako celku se původně počítalo i s infromatickou podporou procesů home office. Nakonec se ukázalo, že pro zajištění výroby a fungování společnosti by bylo možné do režimu home office převést jen minimum zaměstnanců z kanceláří. Nakonec byly úvahy o home office odloženy ad acta.“

Otázka č. 2: Bylo rozhodnutí o novém modelu podnikového vzdělávání Mikrolearning jednomyslné?

– Respondent A:

„Ano, bylo přijato na radě ředitelů úseků. Předtím byl na pracovních poradách projekt několikrát diskutován s výhradami k dopracování. Tyto výhrady byly z hlediska realizace spíše procesní a nákladové.“

– Respondent B:

„Rada ředitelů úseků projekt přijala jednomyslně, ale až po vypořádání připomínek, které byly projektovému týmu adresovány při jeho průběžném projednávání.“

– Respondent C:

„Rada ředitelů úseků hned nějaký projekt, se kterým jsou spojeny náklady a očekávané krátkodobé a dlouhodobé efekty, neschválí a nevydá pokyn k realizaci. Projekt byl před schválením posuzován třikrát. Většina připomínek měla procesní a nákladový charakter s dalším požadavkem na přesnější vymezení očekávaných efektů.“

– Respondent D:

„Rada ředitelů úseků projekt Mikrolearningu a jeho realizaci schválila jednomyslně. Ve třech kolech předchozího projednávání ale svými výhradami na jedné straně docela projektovému týmu zkomplikovala život. Na druhé straně vznesla námitky a připomínky, které projektovému týmu pomohly pochopit širší podnikový kontext projektu.“

– Respondent E:

„To, že rada ředitelů úseků projekt schválí jednomyslně, jsem očekával. Hlavním důvodem pro tento předpoklad bylo to, že jsme se s celým projektovým týmem snažili co nejlépe vypořádat s připomínkami rady z předchozího trojího projednávání. Pro celý projektový tým výhrady a náměty rady ředitelů byly důležité v tom smyslu, že nás přinutily se na projekt podívat nejen z procesního hlediska a hlediska IT podpory procesů podnikového vzdělávání, ale také v širším podnikovém kontextu a přinutily nás pečlivěji zvažovat náklady projektu, jeho časové realizační horizonty a výsledné efekty.“

Otázka č. 3: Jaké problémy se při realizaci projektu Mikrolearning ukázaly jako nejsložitější?

– Respondent A:

„Já asi na tuto otázku nedokážu přesně odpovědět. Sám o sobě je projekt úplně jiné odborné povahy než úsek, který řídím. Z průběžného projednávání projektu před schválením jsem získal spíše dojem, pocit, že největším problémem bude projekt spustit a pak čekat, jak bude fungovat a jak jej zaměstnanci přijmou. Potom po vyhodnocení prvních šesti měsíců jeho fungování bude třeba projekt upravit. A pro tu úpravu by měly být získány hodnotící informace z průzkumu mezi zaměstnanci. Nejlepší by bylo, kdyby to udělala nějaká externí poradenská firma.“

– Respondent B:

„Můj pohled je čistě ekonomický. Po mne bylo hlavním problémem najít zdroje na realizaci projektu. Společnost má sice vytvořenou provozní finanční rezervu, ale ta byla v průběhu koronakrize čerpána na pokrytí nákladů spojených s realizací mimořádných ochranných opatření vlády. Peníze se s velkým zpožděním a rozsáhlou administrativní agendou na podporu ekonomiky vracely, i když ne ve skutečně vynaložených nákladech. Velkou část provozní finanční rezervy spolklly zvyšující se ceny vstupů - suroviny a energie. I ta zhruba půlmilionová suma na projekt se zpočátku zdála příliš vysoká, ale podrobný nákladový rozklad projektového týmu ji vysvětlil.“

– Respondent C:

„Z mého pohledu bylo hlavním problémem přesvědčit radu ředitelů, že je potřebné pro zachování kontinuity znalostí v podniku změnit dosud fungující model podnikového vzdělávání. Zpočátku totiž převládal názor, že by bylo možné na určitou dobu minimalizovat aktivity podnikového vzdělávání a počkat, až se mimořádná ochranná opatření vlády uvolní a pak nějak ten skluz v plánech podnikového vzdělávání dohnat. Jenomže by v tom vyčkávání v průběhu druhé poloviny roku 2021 a v průběhu roku 2022 odešla poměrně silná generace zaměstnanců a bylo potřebné zajistit, aby své znalosti, dovednosti a zkušenosti neodnesli bez předání nově nastupující generaci zaměstnanců. To by mělo přímé dopady na výrobu, kdy by vznikalo riziko poklesu kvality produkce, náročné na přesné dodržení technologických postupů a přesnost produktových řad. V podnikových souvislostech to znamenalo najít způsob, jak se vypořádat s novostí situace a novostí problému, pro které společnost neměla připraven adekvátní rozhodovací algoritmus a musela na vývoj koronavirové situace reagovat ex post.“

– Respondent D:

„Pro mne se zpočátku jako nejsložitější zdál samotný projekt. I když už z dřívější doby byl připraven projekt inovace existujícího modelu podnikového vzdělávání, přeci jen nás nakonec zaskočila situace, kdy se ze dne na den jakoby odstříhla část externího prezenčního vzdělávání. Takže hlavní problém byla neočekávanost vzniklé situace, její novost, rychlost, s jakou se měnila a naléhavost, jak rychle vzhledem k vývoji pandemie vzniklé problémy řešit. Problémem ani tak nebyla andragogická stránka problému, společnost počítala s tím, že k roku 2022 bude mít připraven inovovaný model podnikového vzdělávání v souvislosti s konceptem Industry 4.0. a další digitalizací podnikových procesů. Jako související problém se ukázala finanční náročnost realizace projektu. Myslím tím, že jsme měli zpočátku velké očekávání na financování projektu. Nakonec jsme se po trojím projednávání projektu dostali z pozice hlavy v oblacích do pozice nohama na zemi. Když to řeknu jinak – projekt se srovnal s reálně dostupnými podnikovými finančními zdroji v období koronakrize. Až poté, co se společnost vyrovná s negativními důsledky koronakrize a vygeneruje dostatečné zdroje, bude možné v projektu dále pokračovat v rozšiřujících funkcionalitách LMS.“

– Respondent E:

„Pro mě jako vedoucího projektového týmu a současně IT specialistu společnosti bylo největším problémem, jak původní poměrně finančně velkorysý projekt Mikrolearning po projednávání v radě ředitelů vtěsnat do zdrojů, které nakonec byly na projekt vyčleněny.“

V konečném důsledku to znamenalo původně předjednané IT podpory v SW LMS produktech vyjednat znovu a v rámci přidělených zdrojů. Potíž byla v tom, že dodavatelé byli zahlceni objednávkami od jiných zákazníků, kteří řešili podobný problém a dodací lhůty by ohrozily původní harmonogram realizace projektu. I tak nakonec realizace projektu nabrala několikaměsíční zpoždění. Vlastní IT stránka implementace nových funkcionalit problémem nebyla. To je konec konců moje vlastní řemeslo zajištění IT podpory interních podnikových procesů a činností.

4.5 Výsledky empirického šetření a doporučení

Po otevřeném kódování výroků respondentů a v souvislosti s rozbořením technicko-organizačních a procesních aspektů realizace projektu Mikrolearning v předchozích kapitolách textu diplomové práce je možné formulovat několik souhrnných závěrů, které se vztahují k dílčím výzkumným otázkám a jejich širším souvislostem:

- S jakými problémy se při naplňování cílů a organizace podnikového vzdělávání podniky potýkaly v době koronakrize?
- Jaké změny v podnikovém vzdělávání koronakrize přinesla? Které z nich byly dočasné a které je možné charakterizovat jako nové trendy v organizaci podnikového vzdělávání?
- V čem je pro širší praxi podnikového vzdělávání přínosný model hybridního vzdělávání vybraného podniku?

Respondenti se nezávisle na sobě shodli v názoru, že hlavním problémem při realizaci plánů podnikového vzdělávání bylo „paralyzování“ externích vzdělávacích aktivit. Původní optimismus, že se podaří na podzim roku 2020 uskutečnit odložené externí vzdělávací aktivity z jara roku 2020, se ukázal jako neopodstatněný. Pesimistická varianta kvůli mimořádným ochranným opatřením vlády přetrvávala až do května roku 2021, kdy byla mimořádná ochranná opatření vlády rozvolněna. Ani to však situaci neřešilo, protože externí vzdělávací agentury kapacitně nebyly schopny zvládat řetězení dříve odložených zakázek.

Polostrukturované a nestrukturované rozhovory s respondenty odhalily jiný problém, se kterým se společnost potýká a který tvoří širší pozadí podnikového vzdělávání. Signálem pro hlubší zamyšlení byly výroky respondentů typu „firma nám stárne“, „je problém získat nové kvalifikované pracovníky v oboru“, „jak zajistit, aby před tím, než odejdou kmenoví

zaměstnanci, předali své znalosti a zkušenosti nové generaci zaměstnanců“, „jakým způsobem to udělat, když nová generace zaměstnanců neprojevuje velkou ochotu snášet mentorování“; „bylo by možnou cestou, že by se propojila znalost moderních informačních a komunikačních technologií nastupující generace zaměstnanců se znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi odcházející generace zaměstnanců?“ V širším kontextu je potřebné poznamenat, že většina českých dodavatelských podniků, které působí v oboru automotive, vznikla před dvaceti až třiceti lety a teď ve druhé dekádě řeší problém mezigenerační výměny vlastníků, managementu a generací zaměstnanců. Pandemie Covid 19 jen tento problém pro podniky učinila naléhavějším. I na tento problém se projekt Mikrolearning snažil najít odpověď. V širších teoretických souvislostech společnost fakticky pod tlakem vývoje generační struktury víceméně intuitivně aplikuje teoretický koncept mezigeneračního učení na pracovišti bez toho, že by její management znal teoretickou podstatu age managementu a mezigeneračního učení na pracovišti jako zakotvené teorie.

Podobná situace byla z výroků respondentů zjištěna v kontextu jiného teoretického konceptu. Respondenti nezávisle na sobě velmi často pronášeli výroky typu „jsme podnik, který se stále učí a v neustálém učení je naše konkurenční výhoda“ nebo typu „dřívější krizi v automobilovém průmyslu jsme před deseti lety využili jako příležitost, jak zaměstnance připravit na pokrizové období“ apod. Výroky podobného typu, odkazující na to, jak se společnost vyrovnala se strukturální krizí v automobilovém průmyslu, se objevovaly poměrně často. Signalizují, že vlastníci a management společnosti měli už před více než deseti lety dobrou manažerskou intuici a uvědomovali si, že na pokrizové období je potřeba připravit nejen podnik, ale hlavně jeho zaměstnance. Svým způsobem k tomu také přispělo nesporné osobnostní charisma obou bratrů zakladatelů, kteří byli a stále jsou schopni pro zaměstnance jasně formulovat svou podnikatelskou vizi a získat je pro její realizaci. Koronakrize se tak dá interpretovat jako nová příležitost pro inovaci organizačních forem a metod vzdělávání dospělých a také jako nové výzkumné andragogické pole.

Odpověď na třetí dílčí výzkumnou otázku je složitá a možná poněkud předčasná. Společnost může svou konkrétní zkušenost nabídnout v oborové databázi best practice např. Plastikářského klastru. Dá se ale předpokládat, že zkušenosti jiných členů plastikářského klastru mohou být podobné. Tento předpoklad se opírá o skutečnost, že většina členů plastikářského klastru jsou dodavatelské podniky velkých automobilek a technologická povaha zpracování plastů je obdobná. Odlišné jsou interní podnikové procesy a činnosti,

i když u nich je podobnost dána evropskou oborovou technologickou normou pro automobilový průmysl, která řeší v širším kontextu kvalitu, organizaci a řízení výroby.

Předchozí zobecňující závěry jsou formulovány s určitou mírou opatrnosti vzhledem k tomu, že výzkumný soubor byl velmi malý (i když vzhledem k pozicím respondentů v podnikové vlastnické a manažerské hierarchii by mohl být považován za vzorek s dostatečnou vypovídací hodnotou a reprezentativností).

Vlastní výzkumná zjištění je obtížné porovnávat a diskutovat s jinými relevantními odbornými zdroji anebo zdroji z databáze „best practice“. Aby bylo možné diskutovat výzkumný problém diplomové práce, je potřebné, aby byl dostupný dostatek relevantních diskuzních zdrojů. Problematika podnikového vzdělávání v době koronakrize se při vyhledávání relevantních informačních zdrojů ukázala jako masmediálně velmi atraktivní, ale víceméně odborně bezobsažná.

Pravděpodobně je to dáno tím, že odborné publikace, které se touto novou a dosud neprobádanou problematikou budou zabývat, se v odborné literatuře objeví až s určitým časovým odstupem po odeznění pandemie.

Při první orientační vyhledávací sondě na internetovém vyhledávači Google bylo výsledkem vyhledávacích kombinací na téma podnikové vzdělávání a Covid 19 v různých frazeologických úpravách několik set odkazů. Při jejich bližším zkoumání se nakonec ukázalo, že se jedná o převažující nabídku vzdělávacích agentur pro on-line kurzy podnikového vzdělávání.

Z věcně odborného hlediska se problematikou podnikového vzdělávání v době koronakrize zabývá Asociace institucí vzdělávání dospělých. Na jejích webových stránkách i v odborném čtvrtletníku *Andragogika pro praxi*, (v číslech roku 2020 a 2021) jsou publikovány informace spíše techniko organizačního charakteru proměn podnikového vzdělávání. Ani v databázi „best practice“ podnikových zkušeností se nepodařilo dohledat relevantní publikace, které by zkušenost vybraného podniku umožnily srovnat se zkušenostmi jiných podniků ve stejném oboru podnikání.

Paradoxně by bylo možné konstatovat, že v diskuzi na odborných serverech fakticky převládla spíše přímá nebo podprahová marketingová komunikace nabídky SW produktů online podnikového vzdělávání nad odbornou andragogickou problematikou. Víceméně se v nich utvářel dojem, že v době mimořádných ochranných opatření vlády je pro podniky jediným řešením přechod od prezenčních forem k online podnikovému vzdělávání

(e-learningu). V určité míře je to pochopitelné a logické z hlediska obchodního modelu vzdělávacích agentur a SW společností, které v pandemii Covid 19 velmi rychle a marketingově poměrně agresivně identifikovaly dočasnou situační mezeru na trhu.

Pouze ve čtvrtletníku *Andragogika pro praxi*, který vydává Asociace institucí vzdělávání dospělých, byly v roce 2020 a 2021 publikovány čtyři články, které se zabývají problematikou vzdělávání dospělých v době pandemie onemocnění Covid 19.

Z výsledků vyhledávání relevantních zdrojů pro diskuzi řešeného problému vyplývá jedno možné vysvětlení: minimum relevantních zdrojů pro diskuzi může mít svůj důvod v novosti existujícího problému a také ve skutečnosti, že pandemie onemocnění Covid 19 dosud neodezněla a také v tom, že se řešený problém zatím nachází na okraji andragogického výzkumného pole. Dá se předpokládat, že se andragogický výzkum bude problémem proměn podnikového vzdělávání v době koronakrizy zabývat až s určitým časovým odstupem po odeznění pandemie Covid 19.

Autor diplomové práce se přiklání k názoru, že po odeznění pandemie Covid 19 nebude pravděpodobně možné vrátit se k podobě podnikového vzdělávání před koronakrizí. Stejně tak se autor práce (sice na jednom konkrétním podnikovém případě) domnívá, že řešením problému není převést dosavadní podobu podnikového vzdělávání do online formátu v celém rozsahu školených témat. Prezenční forma podnikového vzdělávání je u některých podnikových vzdělávacích témat nezaměnitelná a nenahraditelná.

Pro období po odeznění koronakrizy je tak budoucím problémem hledání optimálního poměru mezi prezenční a distanční formou podnikového vzdělávání, resp. pokračovat v trendu rozsáhlejší online podpory prezenční formy podnikového vzdělávání.

Relevantní diskuzní zdroje je možné nalézt v teoretickém kontextu tzv. zakotvené teorie učící se organizace. Ze studia podnikových dokumentů, polostrukturovaných a nestrukturovaných rozhovorů s respondenty a posouzení zjištěných skutečností je možné konstatovat, že se společnost postupně dostala víceméně intuitivně do stavu, kdy je možné ji označit podle konceptu Sengeho nebo Tiché za učící se organizaci.

Vlastní zjištění o předkoronakrizovém a koronakrizovém modelu podnikového vzdělávání a strategii podnikového vzdělávání bylo porovnáno s kritérii učící se organizace podle teoretického konceptu Sengeho (2007) a Tiché (2005). Výsledek tohoto porovnání je vyneseno do tabulek 1 a 2.

Tabulka 1 Společnost KASKO jako učící se organizace podle kritérií P. Sengeho

	Znak	Naplnění
1	Osobní mistroví	<ul style="list-style-type: none"> – Ve společnosti jsou na zaměstnance kladeny vysoké kvalifikační požadavky ve spojení s vysokou kvalitou pracovního výkonu. Ve společnosti se preferují zaměstnanci s širokými implicitními znalostmi, schopní zastávat více pracovních pozic. To je zohledněno v motivačním ohodnocení pracovního výkonu. – Společnost podporuje osobní rozvoj zaměstnanců směrem k osobnímu mistrovství. – Společnost podporuje vnitřní soutěživost zaměstnanců ve vztahu k dosažení co nejvyšších profesně odborných kompetencí.
2	Mentální modely	Společnost má v katalogu pracovních pozic zpracovány kompetenční modely pro klíčové skupiny zaměstnanců. Tyto kompetenční modely jsou pravidelně aktualizovány v souvislosti s modernizací výrobních technologií.
3	Sdílené vize	Strategie společnosti je založena na sdílení a podpoře vizí a cílů podniku ze strany manažerů a zaměstnanců.
4	Týmové učení	Provozní problémy se řeší v projektových týmech; management společnosti podporuje formální a informální učení na pracovišti.
5	Systémové myšlení.	V hodnotách firemní kultury se preferuje komplexní přístup k řešení problémů a rozhodování v souvislostech všech firemních procesů

Zdroj: vlastní zjištění a hodnocení podle kritérií Sengeho, (2007)

Tabulka 2 Společnost KASKO jako učící se organizace podle kritérií Tiché

	Znak učící se organizace	Bylo ve společnosti identifikováno?
1	Učení jako součást formulace strategie – strategie i hodnoty firemní kultury cílevědomě podporují učení se ve všech firemních procesech a činnostech a také jako součást zpětné vazby od zaměstnanců k managementu	Plně funkční
2	Participativní přístup – tvorba strategie na korporátní úrovni je centralizovaná a je záležitostí majitelů společnosti a vrcholového managementu skupiny; do procesu dekompozice korporátní strategie jsou zapojeni manažeři na dalších úrovních až po přímou linii na úrovni provozních strategií	Částečně funkční
3	Informatika – informační technologie jsou ve společnosti rozsáhlými databázemi technologických postupů, norem, nejlepších praktik, přístupy k odborným databázím, strategickým firemním dokumentům apod. využívány jako nástroj učení; pravidelná školení a přezkušování se odehrávají individuálně	Plně funkční od vybudování vlastního školicího střediska; plně funkční i v modelu Mikrolearning
4	Formativní účetnictví – přístupy jsou striktně diferencované a oprávnění omezená;	K hodnocení nebyly zpřístupněny informace
5	Vnitřní výměna – systém interní komunikace v organizaci podporuje vnitřní výměnu a sdílení znalostí a zkušeností, podporuje dialog mezi různými skupinami zaměstnanců	Funkční
6	Flexibilní systém odměňování - je definován jako základní princip personální politiky	Funkční
7	Podporující struktury – dočasné struktury se vytváří ad hoc jako projektové nebo podpůrné týmy; po vyřešení problému nebo ukončení projektu svou činnost ukončí; jejich zkušenosti se zařazují do databáze nových firemních praktik	Plně funkční; vyplývá z řízení kvality interních procesů a činnosti, certifikace podle normy IATF 16 949*
8	Sběr a analýza informací o vývoji vnějšího oborového prostředí – pravidelně se monitoruje a vyhodnocuje	Funkční; částečně limitováno nedelegovanými kompetencemi majitelů na nižší úrovni řízení
9	Interorganizační učení – skupina společností i společnosti mezi sebou se vzájemně učí a učí se i ze zkušeností konkurence anebo od nejlepších praktik v oboru	Funkční v rámci Plastikářského klastru
10	Atmosféra podporující učení – je dána celkovým charakterem firemní kultury a praxí managementu	Plně funkční
11	Příležitost osobního rozvoje - nabízí se každému; ne každý ji využije	Plně funkční podporou vnitřní soutěživosti zaměstnanců

Zdroj: vlastní zjištění a hodnocení podle kritérií Tiché, (2005)

Z výroků respondentů, mimo jiné také pro diskuzi teoretických konceptů, vyplývá, že společnost v současné době na úrovni vrcholového managementu a zakladatelů společnosti řešila a vyřešila i další problém, který odborná literatura charakterizuje jako nástupnictví v rodinných firmách. V kontextu tématu diplomové práce se nepodařilo získat podrobnější odpověď na otázku jak byl na převzetí následnické funkce v podnikovém vzdělávání připravován nový třetí společník - syn staršího bratra zakladatele. Pravděpodobně se jedná o velmi citlivou rodinnou záležitost, o níž se respondenti mimo rodinný kruh vyjadřovali velmi vyhýbavě anebo vůbec. V každém případě tento jednotlivý případ rodinné společnosti naznačuje, že se pro další zkoumání otevírá velmi zajímavé výzkumné pole.

I když se zcela nepodařilo realizovat část výzkumného záměru v prosincové realizaci polostrukturovaných ohniskových rozhovorů, je i přesto možné na základě dříve získaných informací formulovat vlastní souhrnné zjištění.

Společnost KASKO přirozeným a víceméně pragmatickým manažerským funkčním způsobem reagovala v oblasti podnikového vzdělávání v době koronakrize na vzniklou situaci pandemie onemocnění Covid 19 bez toho, že by se musela opírat o znalost teoretických konceptů podnikového vzdělávání.

Hybridní model podnikového vzdělávání, nazvaný Mikrolearning, je možné hodnotit jako pragmatickou a přiměřenou situační reakci, která se snaží zachovat kontinuitu interního podnikového vzdělávání. Jestli se pod okolnostmi pandemické situace vytvořený model Mikrolearning ukáže jako životaschopný i po odeznění pandemie, je otázka, na kterou není zatím možné odpovědět.

Jako poměrně obtížné se jeví formulovat doporučení pro změnu nově vytvořeného modelu podnikového vzdělávání Mikrolearning za situace, kdy se teprve letos v létě v podniku budou vyhodnocovat zkušenosti z prvních měsíců jeho fungování. Přesto je možné jedno obecnější doporučení formulovat. Z vlastních zjištění vyplývá, že se při přípravě a realizaci projektu Mikrolearning projektový tým soustředil spíše na technickou stránku problému a na okraji zájmu zůstal jiný problém. Tím je absence komunikace připravovaného problému se zaměstnanci společnosti. Jako poměrně důležité tak je (sice opožděně) naučit zaměstnance společnosti učit se v novém vzdělávacím modelu. Postačující by mohla být krátká metodická studijní opora, která bude k dispozici v textovém formátu a formátu instruktážního videa, dostupného na úložišti výukového obsahu, doplněné o video

medailonky lektorů. Celkový náklad na realizaci tohoto doporučení by podle cenového průzkumu neměl převýšit 35 000,- Kč.

5 Závěr

Diplomová práce se zabývala novou a zatím v odborné literatuře podrobněji nezkoumanou problematikou problémů a proměn podnikového vzdělávání v době pandemie onemocnění Covid 19.

Jejím cílem bylo popsat a zhodnotit model hybridního podnikového vzdělávání, který si vybraný podnik v oboru automotive vytvořil v průběhu pandemie Covid 19. Dílčím cílem diplomové práce bylo na základě výsledků kvalitativního výzkumného šetření navrhnout doporučení pro úpravu vytvořeného modelu a posoudit možnost jeho využití v obdobných podnicích.

Fakticky nebylo cílem diplomové práce verifikovat nějakou hypotézu, ale soustředit se na pochopení způsobu, jakým konkrétní podnik reagoval na restriktivní mimořádná opatření vlády, která fakticky paralyzovala externí prezenční podnikové vzdělávání a na pochopení toho, jak se konkrétní podnik snažil i v době koronakrize zachovat kontinuitu interního podnikového vzdělávání.

Z vlastních zjištění ve formátu případové studie vyplývá, že řešením problému by nebyl masivně ministerstvy doporučovaný přechod z prezenčního na online podnikové vzdělávání. Na příkladu konkrétního podniku je zřejmé, že řešení problému se našlo „někde uprostřed“. Podnik poměrně rychle vyprojektoval nový model hybridního vzdělávání, nazvaný Mikrolearning. V něm se počítá jak s prezenční, tak distanční formou podnikového vzdělávání, kdy na období koronakrize u témat podnikového vzdělávání, kde je to možné, významně posílil online formu interního podnikového vzdělávání. Dá se předpokládat, že model Mikrolearningu přinese větší pedagogickou efektivnost podnikového vzdělávání, protože se soustřeďuje na vzdělávací interní podnikové aktivity v malých skupinách vzdělávaných zaměstnanců a v konceptu křížového mentoringu významně individualizuje podnikové vzdělávání.

V přípravě a realizaci pilotní verze projektu Mikrolearning bylo zjištěno jedno velmi slabé místo. Projektový tým a management podniku se příliš soustředili na technicko – infromatickou a organizační stránku stránku projektu a poněkud opomněli komunikaci projektu se zaměstnanci a skutečnost, že nový projekt přinese i nový problém: naučit zaměstnance učit se jinak. Proto je formulováno doporučení, aby bylo úložiště výukového obsahu Mikrolearningu doplněno o krátkou metodickou studijní oporu, která bude pro zaměstnance průvodcem učení v online prostředí.

Rozebíraná podniková zkušenost může být zdrojem inspirace pro jiné podniky, pokud se management podniku rozhodne podělit o svou zkušenost s jinými podniky v databázi best practice.

Bezesporu ale rozebírané téma problémů a proměn podnikového vzdělávání otevírá nové andragogické výzkumné pole.

Seznam použitých zdrojů

Aktuální opatření na podporu ekonomiky. Vláda ČR.[online]. [cit.2022-01-20]. Dostupné z:

<https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/podpora-a-ulevy-pro-podnikatele-a-zamestnance-180601/>

AMI digital. 2017. *Jak se změnily počty uživatelů jednotlivých sociálních sítí za poslední půlrok* [online]. Dostupné z: <http://www.amidigital.cz/digikydy/jak-se-zmenily-poctyuzivatelu-jednotlivych-socialnich-siti-za-posledni-pulrok/>

AMI digital. 2017a. *Sociální media jsou už i významným zdrojem informací* [online]. Dostupné z: <http://www.amidigital.cz/digikydy/ami-digital-index-socialni-media-jsou-uz-ivyznamnym-zdrojem-informaci/>

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

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

BARTOŇKOVÁ, H. 2010. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2914-5.

BEDRNOVÁ, E. a kol. 2012. *Manažerská psychologie a sociologie*. Vyd. 1. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-239-0.

BOUD, D. GARRICK, J. 1999. Understandings of workplace learning. In BOUD, D., GARRICK, J. (eds.) *Understanding Learning at Work*, London: Routledge, 1999, s. 6

BUCKLEY, Roger a Jim CAPLE. *Trénink a školení*. Brno: Computer Press, 2004. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0358-7.

Covid 19: aktuální přehled v ČR. MZDR CR. [online]. [cit. 2022-02-08] Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19>

CRESWELL, John W. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage Publications. Dostupné také z: https://books.google.cz/books/about/Qualitative_Inquiry_and_Research_Design.html?id=DLbBDQAAQBAJ&redir_esc=y

ČERNÝ, M. 2016. *Učení se skrze sociální síť*. [online]. Dostupné z: <http://kreativniuceni.cz/post/140791865264/60-u%C4%8Den%C3%AD-se-skrzesoci%C3%A1ln%C3%AD-s%C3%ADt%C4%9B>

Čeští manažeři by studovali přes internet. 2015 [online]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/kariera/375136-cesti-manazeri-by-studovali-pres-internet.html>

Čtyři firmy dostaly z covidových programů každá přes 100 milionů.

8.02.2022.[online].[cit.2022-02-08]. Dostupné z:

https://www.novinky.cz/ekonomika/clanek/ctyri-firmy-dostaly-z-covidovych-programu-kazda-pres-100-milionu-40386543#dop_ab_variant=0&dop_source_zone_name=novinky.sznhp.box&dop_id=40386543&source=hp&seq_no=3&utm_campaign=&utm_medium=z-boxiku&utm_source=www.seznam.cz

DISMAN, M. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.

Dopady pandemie na vzdělavatele dospělých. In *Andragogika v praxi*, 2021, č. 26.

Dostupné také z: <https://www.aivd.cz/cz/publikace/>

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, ISBN 80-85931-79-6.

HENDL, J. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HODKOVÁ, Z. Home office napořád... In: SeznamZpravy.cz [online]. 7.9.2020 Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/home-office-naporad-avast-uz-lidi-zpet-do-kancelari-posilatnebude-118633>

HOVORKOVÁ, K. Nic není jako dřív. Personalisté popsali, jak pandemie změnila trh práce. In: *Aktuálně.cz* [online]. 27. 8. 2020 Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/trh-pracesemeni/r~29ff98b2e7a311ea8972ac1f6b220ee8/>

HUSNÍK, P. Vzdělávání dospělých zasáhla koronakrize v plné síle. In *Andragogika v praxi*, 2020, č.25. Dostupné také z: <https://www.aivd.cz/cz/publikace/>

Informace ke koronaviru a nemoci covid-19. Vláda České republiky [online]. 2020. [cit. 2022-16-21]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/aktualni-informace-ke-koronaviru-sars-cov-2-puvodne2019-ncov-179250/>

KIRKPATRICK, J. – KIRKPATRICK, W. K. (2009): *The Kirkpatrick Four Levels: A Fresh Look After 50 Years 1959 – 2009*. Newnan: Kirkpatrick Partners [online]. Dostupný z <http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/Kirkpatrick%20Four%20Level>.

KOŠTÁL, K. 2012. *Kam směřuje firemní vzdělávání*. Svět produktivity. [online]. Dostupné z: http://www.svetproduktivity.cz/clanek/kam_smeruje_firemni_vzdelavani.htm/

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

KOUBEK, J. 1997. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-168-3.

- MAREŠ, J. 2015. Tvorba případových studií pro výzkumné účely *Pedagogika*, roč. 65, č. 2, 2015, s. 113–142. Dostupné také z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>
- MASALIMOVA, A. R., USAK, M., & SHAIDULLINA, A. R. 2016. Advantages and disadvantages of national and international corporate training techniques in adult education. *Current Science*, 111(9), 1480-1485.
- MEDZIHORSKÝ, Š. 2008. *Nové trendy ve firemním vzdělávání současnosti*. Podnikatelský institut Pyramida, s.r.o. [online]. Dostupné z: http://strategie.e15.cz/prilohy/marketing-magazin/nove-trendy-ve-firemnim-vzdelavani-soucasnosti-469295#utm_medium=selfpromo&utm_source=e15&utm_campaign=copylink
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MUŽÍK, J. 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.
- NEUMAJER, O. 2020. *Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech*. Praha: Wolters Kluwer, 2020, roč. 17, č. 11, s. 15-17. ISSN 1214-8679 Dostupné také z: [z:https://ondrej.neumajer.cz/vzdelavani-na-dalku-prinasi-zmatky-v-pojmech/](https://ondrej.neumajer.cz/vzdelavani-na-dalku-prinasi-zmatky-v-pojmech/)
- PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA. ISBN 80-200-0950-7.
- PAVLÍK, O., CHALOUPKA, L., KOHOUT, K. 1997. *Vzdělávání dospělých: výtah z dokumentů a publikací*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN.
- PRUCHA, J. Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 4, č. 1, s. 8–22. ISSN 1804-526X.

MŠMT. 2013. *Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/11567>

ŘIHÁČEK, T. a kol. 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2

Rok zákazu vzdělávání dospělých. In *Andragogika pro praxi*, 2021, č. 23. Dostupné také z: <https://www.aivd.cz/cz/publikace/>

SCHWARZ, M. Průmysl bojuje s následky koronaviru. In: *Svět průmyslu* [online]. 7. 5. 2020. Dostupné z: <https://svetprumyslu.cz/2020/05/07/prumysl-bojuje-s-nasledky-koronaviru/>

SENGE, P. M. 2007. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-162-1.

ŠIKÝŘ M. 2012. *Personalistika pro manažery a personalisty*. Praha: Grada.. ISBN 978-80-247-4151-2.

STÁTNÍ ZDRAVOTNÍ ÚSTAV. Koronaviry - přehled. In: *Státní zdravotní ústav* [online]. 22.1. 2020. Dostupné z: <http://www.szu.cz/tema/prevence/koronaviry-prehled-1>

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 97-80-7367-313-0.

TICHÁ, I. 2005. *Učící se organizace*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing. ISBN 80-86851-19-2.

TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. 2011. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Rozlet. ISBN 978-80-247-1770-8.

URBAN, J., CAHA, Z. 2017. Efektivita podnikového vzdělávání. *AUSPICIA: Recenzovaný vědecký časopis pro otázky společenských a humanitních věd, České Budějovice, Vysoká škola evropských a regionálních studií*, 2017, č.1, s.-7217.

WALKER, A. J. 2003. *Moderní personální management: nejnovější trendy a technologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0449-8.

YUHANNA, I., ALEXANDER, A., & KACHIK, A. 2020. Advantages and disadvantages of Online Learning. *JOURNAL EDUCATIONAL VERKENNING*, 1(2), 1319.

ZIVCICOVA, E., & GULLEROVA, M. 2017. Analysis and comparison of employee attitudes towards corporate education. In A. Jurcic, D. Oreski, & M. Mikic (Eds.), *Economic and Social Development: Book of Proceedings* (pp. 525-532). Varazdin Development and Entrepreneurship Agency.

ZOUNEK, J., JUHAŇÁK, L., STAUDKOVÁ, H., & POLÁČEK, J. 2016. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer.

