

**UNIVERZITA
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Magisterské kombinované studium

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Jiří Kreuz

**Uplatnění konceptu učení a vzdělávání
v malých a středních podnicích**

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined (Part-Time) Studies

DIPLOMA THESIS

**Learning and Education Application
in Small and Medium Enterprises**

Bc. Jiří Kreuz

Prague 2011

The Diploma Thesis Work Supervisor:
doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1. 3. 2012

Bc. Jiří Kreuz

Poděkování

Chtěl bych na tomto místě poděkovat svému vedoucímu diplomové práce panu doc. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., který se mnou konzultoval průběh a finální podobu diplomové práce. Jeho odborné vedení a cenné rady přispěly ke kvalitě předložené diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1. VYMEZENÍ A VZTAH KLÍČOVÝCH POJMŮ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE LIDSKÝCH ZDROJŮ	10
Péče.....	11
Výchova.....	12
Vyučování a výuka	14
Učení.....	15
Vědomost / vědomosti	16
Dovednost / dovednosti	16
Návyky.....	17
Postoje	17
Hodnoty	18
Výcvik a trénink	19
Rozvoj.....	20
Koučink.....	21
Mentoring	22
Kvalifikace.....	22
Kompetence	23
Lidské zdroje	29
2. VZTAH NORMATIVNÍHO, PODNIKOVÉHO A CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ.....	31
2.1 Vzdělání a vzdělávání v kontextu znalostní společnosti	31
2.2 Význam profesního a podnikového vzdělávání pro celoživotní učení.....	34
2.3 Vzájemné vztahy etap a forem vzdělávání	39
3. POSTAVENÍ A VÝZNAM MALÝCH A STŘEDNÍCH PODNIKŮ EUROATLANTICKÉ CIVILIZACI.....	43
3.1 Historický vývoj malých a středních podniků	44
3.2 Ekonomická pozice malých a středních podniků	50
3.3 Sociální dimenze malých a středních podniků	51
3.4 Politický význam malých a středních podniků.....	52
4. SOUČASNOST A PERSPEKTIVY ROZVOJE UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ MALÝCH A STŘEDNÍCH PODNIKŮ V ČR.....	54
4.1 Možnosti vzdělávání zaměstnanců malých a středních podniků ..	54

4.2 Aktuální požadavky trhu práce	58
4.3 Vzdělávací a rozvojové možnosti zaměstnanců malých a středních podniků v evropském kontextu	63
4.3 Využití blended learningu v podnikovém vzdělávání	67

PRAKTICKÁ (EMPIRICKÁ) ČÁST

5. MOŽNOSTI APLIKACE UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ V MALÝCH A STŘEDNÍCH PODNICÍCH	69
5.1 Dotazníkové šetření	70
5.2 Výsledky průzkumu – analýza a interpretace získaných dat	70
5.3 Shrnutí průzkumu	73
ZÁVĚR.....	74
SOUPIS POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	76
SOUPIS POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ	81
PŘÍLOHY.....	82

Anotace:

Předložená diplomová práce se zabývá uplatněním konceptu učení a vzdělávání v malých a středních podnicích nejen v České republice, ale i v evropském kontextu. První část textu je věnována vymezení a definování základních pojmů (učení versus vzdělávání) a vztahu normativního, podnikového a celoživotního vzdělávání. Druhá, stěžejní část práce, pojednává o postavení malých a středních podniků v euroatlantické civilizaci a dále pak historii, současnosti a perspektivám rozvoje učení a vzdělávání zaměstnanců malých a středních podniků v České republice. Práci uzavírá průzkum zaměřený na aplikaci učení a vzdělávání v malých a středních podnicích.

Klíčové pojmy:

Andragogika, celoživotní učení, dovednosti, edukace, firemní / podnikové vzdělávání, kurikulum, kvalifikace, kompetence, lidské zdroje, malé a střední podniky, národní hospodářství, nezaměstnanost, schopnosti, rekvalifikace, výchova a vzdělávání dospělých, učení a vzdělávání dospělých, vzdělání, znalosti, péče o zaměstnance.

Annotation:

The diploma thesis deals with the question of the assertion of the concept of learning and education in small and medium enterprises, not only in the Czech Republic, but also in the European context. The first part of the text is devoted to the delimitation and definition of basic concepts (learning versus education) and of the relation of normative, organizational and lifelong learning. The second, main part of the work deals with the situation of small and middle-sized enterprises within the Euro-Atlantic civilization, the history, present state and perspectives of the development of learning and education in employees working with small a middle-sized enterprises in the Czech Republic. The thesis is concluded by a research focused on the application of learning and education in small and middle-sized enterprises.

Key words:

Andragogy, life long learning, skills, human resource development, various education, human recources, national economy, unemployment, vocational training, curriculum change, qualification, competency, abilities, adult learning and education, knowledge.

Úvod

Evropská civilizace je v krizi. Takovéto tvrzení lze slyšet či číst ve většině světových, evropských i českých médií od vypuknutí finanční a hospodářské krize v roce 2008. Nejde přitom jen o velkou vnitřní zadluženost a špatnou fiskální politiků států Evropské unie (dále jen EU). Krize má daleko širší charakter. Pomineme-li filozofický rozměr toho, co Evropany spojuje, rozděluje nebo má pojit (křesťanský kulturní základ a na něm vybudované hodnoty), projevuje se útlum Evropy navenek zejména ve větší nezaměstnanosti, než tomu bylo v uplynulých dekáдах, a též v technologické stagnaci řady odvětví. Přesun výroby směrem na Východ (Čína, Indie, Jižní Korea, Indonésie aj.) je determinovaný tlakem na snižování cen. Evropské firmy reagují zvyšujícími se nároky na pracovní sílu, jedině díky její kvalifikaci mohou následně uspět ve zvětšujícím se konkurenčním boji.

Motorem ekonomiky EU jsou tradičně malé a střední podniky a nejinak tomu je i v České republice (dále jen ČR). Příjmy malých a středních evropských firem z prodeje zboží nebo služeb však stagnují nebo se dokonce snižují, řada firem se v posledních čtyřech letech dostala do platební neschopnosti nebo dokonce zkrachovala. Na druhé straně podniky, kterým se daří, musejí neustále vynakládat na vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců alespoň malou část svých finančních prostředků, protože jinak by z dlouhodobého hlediska na globalizovaném a znalostním trhu neobstály.

A o tom, jakým způsobem si v oblasti firemního (podnikového) vzdělávání počínají malé a střední evropské a zejména české firmy (dále jen MSP), pojednává předložená diplomová práce, jež celé téma nahlíží z hlediska teorie i praxe a vychází z konceptu učení pro pracoviště (Novotný, 2009).

TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ A VZTAH KLÍČOVÝCH POJMŮ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE LIDSKÝCH ZDROJŮ

V textu používám řady pojmů a odborných názvů spojených jak s andragogikou, pedagogikou, tak ekonomikou a jinými souvztažnými vědami. Aby nedocházelo k nejasnostem, popíši a definuji v této kapitole pojmy, u jejichž výkladu stojí za to se zastavit a věnovat jim zvýšenou pozornost.

V úvodu je třeba zmínit, že andragogika i pedagogika ještě nedospěly k přesně definovanému chápání některých klíčových (elementárních) pojmů.⁴ Je to dáno rozdílností přístupů jednotlivých škol a filozofických přístupů.

Pojmy, se kterými v této práci hojně pracuji a které se týkají obecného vzdělávacího procesu v návaznosti na pracovní uplatnění – proto jsem vybral právě je a ne jiné, se zde pokusím osvětlit. Jejich charakteristiky jsou řazeny vzestupně podle osy lidského života v tomto jejich přirozeném pořadí: péče, výchova, výuka, vyučování, učení, vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, výcvik, rozvoj, trénink, koučink, mentorink, kvalifikace, kompetence, osobnostní šance, osobnostní dispozice, lidské zdroje.

Při osvětlování pojmů jsem vycházel z odborné literatury, kterou vždy uvádím v poznámkách pod čarou. Protože se však nejedná o striktní definice a výchozí zdroje jsem i kombinoval, neuvádím konkrétní stránku textu, tedy vázanou citaci na konkrétní stranu v literatuře.

Pojmům vzdělání a vzdělávání je pak věnována samostatná druhá kapitola.

⁴ Veteška, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Str. 15, 1. vyd. Praha, Educa Service, 2009, ISBN 978-80-873006-04-8.

Péče

Prvním pojmem, který zaslouží vysvětlení, je slovo péče. Slovník spisovného jazyka českého (SSJČ)⁵ uvádí: „péče, -e ž. 1. snaha o prospěch, blaho, zdárný vývoj někoho, něčeho ap.: mateřská, otcovská p. o dítě pečlivost, starostlivost; úzkostlivá p.; p. o matku a dítě; p. o zdraví pracujících; preventivní p.; léčebná p.; p. o chrup; sociální p.; p. o jakost výrobků; výbor z díla vyšel péčí dobrého vydavatele prací; zahrnout někoho péčí; být v péči někoho; věnovat péči někomu, něčemu, mít péči o někoho, něco starat se; vyžadovat zvláštní péče; práv. povinná p.; bytová p. o výstavbu a distribuci bytů usměrňovaná státem; p. o mládež státní péče o sociální otázky mladistvých; název orgánu s touto působností...“.

Péče ve smyslu pracovním se rozumí péče o zaměstnance. Pojem vyjadřuje zajištění těch potřeb zaměstnanců, které nejsou vázány bezprostředně na výkon, respektive na výsledky práce. Součástí povinné, tj. zákonné péče o zaměstnance⁶ pak i vytváření a udržování takových podmínek pro zaměstnance, které zajišťují jejich odborný rozvoj.

Soubor zásad v oblasti péče o zaměstnance tvoří základ sociální politiky organizace. Ta vychází ze sociální politiky státu a skrze ni i prostřednictvím konkrétních prostředků zajišťování péče o zaměstnance v podniku lze najít přesah do oblasti široce koncipované sociální práce, zahrnující také ty aktivity podniků, které přispívají k lepším sociálním podmínkám uvnitř organizace, podporují rozvoj sociálních vztahů mezi členy organizace a organizace jako celku s jejím významným sociálním okolím. Dá se tedy říci, že realizace sociální politiky organizace, respektive péče o zaměstnance, má kromě rozvojové funkce také významný sociální rozměr a může se podílet na vytváření a udržování dobrého jména a pověsti organizace. A to nejen jako dobrého

⁵ Havránek, B. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha, SPN, 2. osmivazkové vydání, Akademia, 1989, Číslo národní bibliografické: cnb000653780.

⁶ Podrobnosti upravuje zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce.

zaměstnavatele, ale také jako významného sociálního partnera v místním či širším sociálním prostředí.⁷

V České republice je péče o zaměstnance podstatnou a nedílnou součástí pracovněprávních vztahů a jsou jí věnovány některá ustanovení zákoníku práce. Celkem zahrnuje zákonná péče o pracovníky čtyři oblasti: za prvé je to zajištění takových pracovních podmínek pro zaměstnance, které umožňují bezpečný výkon práce, za druhé se jedná o péči o odborný rozvoj zaměstnanců, jež zahrnuje zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol a péči o prohlubování a zvyšování kvalifikace zaměstnanců, za třetí je povinností zaměstnavatelů umožnit stravování zaměstnanců ve všech směnách a konečně za čtvrté upravuje zákoník práce zvláštní pracovní podmínky některých zaměstnanců, konkrétně se jedná o osoby se zdravotním postižením, zaměstnankyně a mladistvé. Kromě toho je některými organizacemi poskytována ještě tzv. dobrovolná péče o zaměstnance, jdoucí nad rámec zákonem daných povinností, a konečně – u organizací, ve kterých působí některá z odborových organizací, je ještě součástí kolektivního vyjednávání a následné kolektivní smlouvy tzv. smluvní péče, s podobnými charakteristikami a obsahem, jakou má péče dobrovolná.

Výchova

Jedná se o proces působení vychovatele (dospělého, rodičů, prarodičů aj.) na vychovávaného (obvykle děti) a jeho utváření k obrazu učitele.⁸ Výchovou se rozumí utváření cílevědomého vztahu člověka ke světu. Jde o řízenou soustavu činností zaměřených k trvalému utváření osobnosti člověka. Někteří teoretici⁹ tvrdí, že nemůžeme odlišit výchovu

⁷ Tureckiová, M. *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jedince a společnosti*. Praha: Česká andragogická společnost, 2008. ISBN 978-80-87306-00-0

⁸ Palán, Z. *Další vzdělávání ve světě změn*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-31-0

⁹ Srovnej s pracemi Průchy (2009, 2010), Vetešky (2010, 2011), Nakonečného (2008) a Machalové (2010, 2011).

od vzdělávání, že se jedná o spojité nádoby, protože nelze vychovávat bez vzdělávání a naopak.

Do výchovy zahrnujeme nahodilé a náhodné působení různých společenských vlivů jako např. zákony, literatura, sdělovací prostředky, kulturní a náboženské vlivy, reklama, umění apod. Prostřednictvím výchovy si člověk formuje základní (psychosociální) osobnostní znaky a vytváří podmínky, na kterých buduje charakter, city a vůli. Díky tomu se z jednotlivce stává autonomní, integrovaná, kultivovaná a socializovaná osobnost. Těmito aspekty se v dospělosti v celistvé podobě zabývá integrální andragogiky (zakladatel Vladimír Jochmann, jedná se o tzv. olomoucké pojetí).

Ideálem výchovy je vytvořit z jednotlivce takovou osobnost, jež ve svém charakteru snoubí a slučuje svobodu jednotlivce s mravním a zákonným řádem společnosti. Jedinec, ačkoliv žije ve společnosti, má právo na určitou míru samostatnosti a samostatného rozhodování o sobě. Díky výchově si tak člověk vytváří stabilizovaný systém chování a jednání.

S pojmem výchova a vzdělávání úzce souvisí pojem výchova dospělých. Na první pohled se zdá, že vychovávat dospělé jedince je nonsens. Hannah Arendtová¹⁰ jde dokonce tak daleko, že tvrdí, že vychovávat dospělé lze jedině za předpokladu cílené manipulace s nimi, která může vyústit v politické a ekonomické ovládnutí mas. Smyslem výchovy dospělých v tomto pojetí je nastolení totalitního systému, v němž účelem „výchovy“ je dosažení závislosti bez donucení fyzické síly. S tímto názorem se však v dnešní době nelze ztotožnit, neboť nároky společnosti jasně ukazují směr dalšího vývoje v této oblasti (podrobněji například práce Průchy, 2009, 2010, Kellera, 2009, Vetešky, 2010 a 2011).

Výchova dospělých dle většiny autorů však v sobě zahrnuje celoživotní neřízený proces působení řady společenských faktorů

¹⁰ Podrobněji viz Arendtová, H. *Původ totalitarismu*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-13-5.

shodných s vlivy podobnými jako při výchově dětí (zákony, kultura, média, ekonomické prostředí aj.).

Vyučování a výuka

Oba termíny patří mezi nejméně používané v oblasti edukačních věd. Pojmy vyučování a výuka jsou obvykle považovány za synonyma, resp. se používají souběžně. Při vyučování se jedná o soustavnou činnost pedagoga, jenž cílevědomě působí na aktivitu žáka (studujícího). Učitel či lektor svým chováním a aktivitami realizují poznávací proces a učební aktivitu žáků a studentů.

Výuku ve užším slova smyslu lze chápat jako nejen jako proces bezprostředního vyučování, ale též jako aktivitu zaměřenou čistě na cíle, obsah a výsledky. Vyučováním též chápeme základní činnost vzdělávacích institucí (v různých typech škol a univerzit).

Při vyučování existuje vzájemná provázanost mezi cíli a obsahem vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích stupních (viz kurikulum – a jeho modelování a formování). Důraz je kladen na to, jak se co nejefektivněji naučit poznávat nové věci a kriticky je vyhodnocovat. Při výuce se v současné době používají inovativní metody, jež rozvíjejí schopnost učit se a dále se vzdělávat (podrobněji viz koncept celoživotního učení a vzdělávání). Tyto moderní interaktivní didaktické metody dále pomáhají řešit problémy a krizové situace a rozvíjejí schopnosti a dovednosti žáků a studentů. V rámci přizpůsobování vzdělávacích programů potřebám života ve znalostní společnosti (zejména v etapě primárního a sekundárního vzdělávání) je podporována celková změna charakteru výuky na všech stupních škol tak, aby byly využívány a šířeny nové aktivní výukové strategie, zejména projektová výuka a různé formy mezipředmětové integrace.¹¹

¹¹ Veteška, J., Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-0.

Učení

Učení je psychický proces utvářející poznávací struktury. Díky učení jedinec získává a utváří nové poznatky, objevuje a rozšiřuje své vlohly a dispozice a získává nové zkušenosti.

Díky učení nabývají lidé zkušenosti, a tím získávají a rozšiřují své poznatky, jež mají vliv na jejich strukturu vlastní osobnosti, jejich vědění, chování a prožívání, znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Zatímco vyučování a výuka jsou záležitostmi pedagoga, pojem učení je přímo se samostatnou aktivní činností jednotlivce, tedy žáka v rámci pedagogické interakce, účastníka (dospělého) v rámci andragogické interakce.

Učení probíhá buď vědomě (intencionálně, se zaměřením na určitý cíl) nebo nevědomě (funkcionálně). V prvním případě se jedná o soustavnou a záměrnou činnost (ve škole, doma, v knihovně, studovně, v zájmovém kroužku aj.), ve druhém případě jde o bezděčnou, náhodnou a mimovolní činnost (každodenní vizuální, audiální a pocitové vjemy realizované v rámci běžných denních činností).

Učení členíme na tři základní skupiny. V senzomotorické skupině si jedinec osvojuje pohybové dovednosti a koordinaci mezi vjemovou, senzoricou a poznávací oblastí. Ve skupině pamětní rozvíjí abstraktní myšlení. Poslední skupinu tvoří sociální učení, v němž jedinec prochází socializačním procesem a sociální adaptací – tyto aspekty souvisí jak s poznáním sebe sama, ale i s vnímáním okolí.

Průběh učení má několik fází. První představuje osvojování nebo vštěpování. V něm jedinec začleňuje informace do svého poznatkového (retenčního) systému. Dále následuje osvojení osvojeného poznatku a nakonec dochází k zapamatování si. Logicky patří zapamatování i zapomínání.¹²

¹² Palán, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

Vědomost / vědomosti

Vědomost je poznatek, který je osvojený nějakou formou učení. Představuje osvojená, tzn. pochopená a zapamatovaná fakta a vztahy mezi nimi, a to v podobě pojmů, pravidel, pouček, zákonů, vzorců, značek, atd. V závislosti na počtu, hloubce, šířce, správnosti a délce trvání platnosti vědomostí lze dosáhnout různých stupňů poznání.¹³

Dovednost / dovednosti

Dovednost je cvikem získaná motorická nebo myšlenková struktura. Dovednost umožňuje kvalitní a rychlé provádění určité činnosti. Podkladem dovednosti je vypracování dynamického stereotypu na základě psychické regulace pohybové činnosti; hlavní rys dovednosti tvoří tzv. perseverační tendence (sklon k trvání vypracovaného stereotypu), která je ve vztahu s vlastností plasticity – tzn. má schopnost daný stereotyp změnit či přizpůsobit.

Osvojit si základní dovednosti znamená pro každého jednotlivce se sociálně začlenit. Původně pojem základní dovednosti označoval pouze dovednosti spjaté s čtením a počítáním. Postupem času se kladl větší důraz na životně důležité dovednosti, které umožní člověku obstat na pracovním trhu. Mezi dovednosti tedy počítáme čtení, psaní, počítání, schopnost učit se, organizovat svůj volný čas atp. Tento pohled rozšířil tzv. kompetenční přístup (podrobněji viz Veteška, 2010 a 2011). Dále rozdělujeme dovednosti na senzomotorické a psychomotorické (řeč, čtení, psaní a počítání, abstraktní myšlení) nebo podle jiného přístupu na dovednosti intelektuální (komunikace – v prostředí zahrnujícím lidé z mnoha kultur lze hovořit i o multikulturních dovednostech, evaluace),

¹³ Čermák, J. a kol. *Malá encyklopedie Universum: příruční encyklopedie pro 21. století*. Praha: Knižní klub, 2008–2009. 6 sv. ISBN 978-80-242-2381-0.

postojové (iniciativa, kooperace) a fyzické. Dovednosti lze dále dělit i na kognitivní a emociální.¹⁴

Návyky

Návyky jsou opakovaním získané sklony a schopnosti k vykonávání určité činnosti, která se stala součástí obvyklého způsobu života. Vybavují se samočinně a automaticky bez uvažování a rozhodování. Těmito otázkami se zabývá např. Kodým (in Veteška, 2009).

Vznikají buď bezděčně prostým opakovaním (dynamický stereotyp), nebo se utvářejí záměrně cvikem.¹⁵

Postoje

Postoj je hodnotící zaměření jedince, které ho předurčuje ke specifické aktivitě ve vztahu k určitému objektu, situaci či hodnotě. Jedná se o specifický lidský faktor zaměřující svou hodnotící složkou chování individua vůči danému objektu kladným či záporným směrem.

Postoj lze dále vykládat jako tendenci reagovat v sociálním prostředí na danou hodnotu určitým způsobem, ovlivňující rozhodování na všech úrovních jeho uplatnění a přispívající k vyvolání či eliminaci určitého motivu.

Obecně platí, že postoje se vyvíjejí v průběhu činností, jež směřují k uspokojení určitých potřeb. Utvářejí se v procesu hodnocení objektu či situace a zpětně vymezují psychologický význam hodnot jako výraz vztahu mezi postojem a jeho objektem, tj. jako osobní koncepci žádoucího.

¹⁴ Palán, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

¹⁵ CoJeCo [online]. 2011, 2011 [cit. 2011-11-09]. Návyky. Dostupné z WWW: <http://www.cojeco.cz/index.php?detail=1&id_desc=63874&s_lang=2&title=n%E1v%20vyky>.

Postoj je výrazem pozice osobnosti vůči světu a požadavkům a normám. Je určován jako světonázorový prvek v dynamice pozitivního, negativního či neutrálního hodnocení určitého výseku reality a jeho intenzita se projevuje v úsilí, jakým je postoj prosazován a obhajován, resp. jak silně je obsazen obrannými mechanismy.

Postoj představuje výsledek působení psychologických, společenských a kulturních vlivů, které na jedince účinně a trvale zapůsobily, plní v rámci psychické regulace a řízení činnosti funkce instrumentální či utilitární (postoj jako prostředek dosažení cíle), ekonomické (postoj jako prostředek rychlé a úsporné orientace v okolním prostředí), expresivní (uvolnění vnitřního napětí, resp. získání podpory či ospravedlnění svého chování projevením postoje) a funkce obranné (tzv. ego-defenzivní funkce postoje).

Postoje též můžeme členit na kognitivní, emociální a konativní. Přestože se postoje všeobecně považují za výsledek učení, nově se předpokládá, že se může jednat též o podíl genetické determinace v procesu jejich vzniku a modifikace. Změny postoje jsou přitom závislé na jednorázových (intenzivních) a opakovaných (akumulovaných) činitelích vycházejících jak ze sociálního prostředí (restrukturace společenských hodnot), tak ze stavu subjektu (věk, nemoc). Nejúčinnějším prostředkem vnějšího ovlivňování postoje je sociální komunikace.¹⁶

Hodnoty

Hodnotou v psychologickém slova smyslu se míní obecné myšlenkové přetvoření postoje vůči určité kvalitě do formy přetrvávající míry individuální významnosti této kvality. Jedná se tedy o vztahovou kategorii vyjadřující na základě hodnotící transakce stupeň zobecněné a vnitřně přijaté významnosti vnější entity konkrétním člověkem.

¹⁶ Palán, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

Hodnotu též představuje cílový předmět nebo stav, ke kterému člověk směřuje a kterého se snaží dosáhnout.

Hodnota vzniká v procesu socializace jedince kulturním působením společnosti, v níž člověk žije. Strukturací hodnot do více či méně stálých hierarchií (vyšší a nižší hodnoty) vzniká hodnotová orientace, která je individuálně vysoce variabilní a je většinou měřítkem identifikace jedince se společností.¹⁷

Výcvik a trénink

V rámci teorie podnikového vzdělávání jsou podle Vetešky (2010 a 2011) rozlišovány: 1. trénink, tedy výcvikové a vzdělávací akce, které jsou zaměřeny na získávání a rozvoj odborných a specifických kompetencí (znalostí a dovedností, ale i postojů a chování), a jsou nezbytné pro odpovídající očekávaný výkon a 2. rozvojové aktivity, zaměřené na budoucí požadavky trhu práce a možnosti uplatnění v podniku (rozvoj pracovníků a řízení jejich profesní kariéry). Výcvik představuje specifickou formu tréninku zaměřeného na osvojení souboru určitých schopností a dovedností člověka v rámci účelově orientované činnosti. Vychází z principů učení modifikovaných konkrétním cílem.

Při pedagogickém výcviku jde o proces osvojování soustavy normativně stanovených odborných vědomostí, dovedností, návyků a speciálních schopností žáky a/nebo studenty.¹⁸

Trénink ve spojení se vzděláváním představuje plánovitě řízený a rozvíjený proces osvojování určité činnosti či dovednosti, sledující dlouhodobý nebo krátkodobý cíl. Jedná se o dlouhodobý řízený proces rozvoje výkonnosti jednotlivce zaměřený k dosažení co nejvyšších výkonů. Mezi principy tréninku patří zejména princip dialektické jednoty všestrannosti a specializace, princip systematičnosti, princip postupně se

¹⁷ CoJeCo [online]. 2011, 2011 [cit. 2011-11-09]. Hodnota. Dostupné z WWW: http://www.cojeco.cz/index.php?detail=1&id_desc=34095&s_lang=2&title=hodnota

¹⁸ CoJeCo [online]. 2011, 2011 [cit. 2011-11-09]. Výcvik. Dostupné z WWW: http://www.cojeco.cz/index.php?detail=1&id_desc=34095&s_lang=2&title=vycvik

zvyšujícího zatížení a princip cykličnosti (střídání fází zatížení a zotavení). Opakovaný trénink vytváří návyky vedoucí k návykové aplikaci vědomostí do praktického výkonu činnosti. Trénink se může týkat jak dovedností motorických, tak i intelektových. Zde můžeme hovořit o tréninku představitosti a myšlení, tréninku týmové spolupráce, trénink obsluhy počítače aj.¹⁹

Trénink představuje v oblasti vzdělávání akce a školení zaměřené na specifické způsobilosti potřebné pro kvalifikovaný výkon na stávající pracovní pozici nebo pracovním místě. Trénink vede k odstranění deficitů v úrovni znalostí a dovedností.

Rozvoj

Rozvojem ve vztahu k růstu mentálních, racionálních, etických, sociálních a pracovních schopností člověka se rozumí zejména rozvojové aktivity zaměřené na budoucí potřeby výkonu a uplatnění pracovníků v podniku. Tento individuální rozvoj pracovníků má zásadní vliv na řízení jejich kariéry.

V souvislosti s rozvojem vzdělávání je pak kladem důraz na prostupnost mezi jednotlivými stupni vzdělávání včetně vyššího odborného vzdělávání i mezi kratšími cykly, které mohou poskytovat různé další instituce terciárního vzdělávání. Tento žádoucí stav umožňuje modulární stavba studijních programů, které navazují na ukončené moduly, a to jak na domácí, tak na zahraniční instituci terciárního vzdělávání.²⁰ Modulární vzdělávání se v poslední době významně uplatňuje v oblasti bakalářského a magisterského vzdělávání a rovněž souvisí se skladbou kreditů, tzv. kreditní systém (ECTS – European Credit Transfer System). Byl zaveden na základě Boloňských dohod z roku 1999 (tzv. boloňský proces).

¹⁹ CoJeCo [online]. 2011, 2011 [cit. 2011-11-09]. Trénink. Dostupné z WWW: http://www.cojeco.cz/index.php?detail=1&id_desc=34095&s_lang=2&title=trenink.

²⁰ Palán, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

Koučink

Samotné slovo koučovat znamená „vyučovat, pomáhat překonat obtíže, připravovat, naznačovat, poskytovat fakta“. Koučování neboli coaching pochází původně ze sportovního (hokejového) prostředí a označuje vedení mužstva během zápasu.

V koučování není hlavním cílem ani tak učit, jako spíše pomáhat se učit a odbourávat vnitřní překážky v těle a mysli dotyčného jednotlivce. V oblasti vzdělávání se pojmu koučování používá pro dlouhodobější instruování, vysvětlování a sdělování připomínek i periodickou kontrolu výkonu pracovníka ze strany vzdělavatele.

Koučování je tedy taková metoda, při které kouč dlouhodobě a soustavně předává dovednosti, znalosti a schopnosti zaměstnanci. Ten se tím rozvíjí jak v oblasti odborné, tak i v oblasti sociální a zvyšuje si tak potenciál do budoucna.

Jedním ze základních pilířů koučování je kvalita vztahu kouče a zaměstnance. Kouč musí respektovat individualitu svého pracovníka, vážít si ho a díky svým znalostem o něm ho pak vhodným způsobem vést (koučovat). Pro nastavení efektivní spolupráce je nezbytná otevřenost dialogu a zpětná vazba mezi oběma účastníky koučování, protože jen na základě důvěry a komunikace může být proces koučování úspěšný.

Jako velmi důležité se v koučování jeví plánování. Na jeho základě se mohou stanovit cíle a dlouhodobý plán spolu s postupem měření a hodnocení celého procesu. Cíl je většinou součástí rozvoje kariéry zaměstnance stejně jako součástí dlouhodobé strategie organizace. Koučovaný pracovník je neustále informován o hodnocení své činnosti, celý proces je individuální a cílený podle kariérové dráhy.

Nevýhodou koučinku je to, že celý proces probíhá pod tlakem pracovních úkolů.²¹ Tato metoda je v současné době považována za

²¹ Koubek, J. *Německo-český výkladový slovník personalistiky*. Praha, Management Press, 2005. 170 s. ISBN 80-7261-130-5.

velmi dynamicky se rozvíjející a efektivní právě v oblasti rozvoje a řízení lidských zdrojů.

Mentoring

Mentor (dle řecké mytologie Odysseův přítel a vychovatel jeho syna Telemacha) znamená karatel, mravokárce, poučovatel.

Mentorování je tedy poučování, vychovávání, kárání, ale v užším slova smyslu také povýšenecké napomínání a poučování.

V oblasti vzdělání je mentorem rádce, poradce, školitel, jenž pracuje se školeným na pracovišti. Radí mu, motivuje ho, usměrňuje a předává své zkušenosti. Mentoring je časově dlouhodobou záležitostí. Mentora si často vybírá sám pracovník. Jedná se o individuální a neformální typ vzdělávání.²²

Kvalifikace

Kvalifikace je soustava schopností (vědomostí, dovedností, návyků a zkušeností), jež jsou potřebné k získání oficiální způsobilosti k výkonu určité pracovní činnosti. Získává se absolvováním školy, následnou praxí, dalším profesním vzděláváním nebo vzděláváním rekvalifikačním. Profesní příprava je tak stálou investicí do základů kvalifikace. Je chápána jako „formální výstup hodnocení a validace, který je získán v okamžiku, kdy příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl vzdělávacích výsledků podle daných standardů“²³

Cesta člověka k uplatnitelnosti na pracovním trhu vede přes získání kvalifikace v počátečním či dalším vzdělávání. Ruku v ruce s tím jde i získávání znalostí, dovedností a kompetencí.

V dnešní době podniky dávají velký zřetel na kvalifikovanost práce. Znamená to, že se proces získání kvalifikace prodlužuje, což ve

²² Palán, Z., Langer, T. *Základy andragogiky*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

²³ Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-98-3. s. 34

svém důsledku brzdí nástup nových kvalifikovaných pracovníků nebo podnikům zvyšuje náklady s neustálým zvyšováním kvalifikace svých zaměstnanců.

K uplatnění na trhu práce dnes již běžné kvalifikace nestačí. Požadují se tzv. klíčové kvalifikace a multikvalifikovanost (kvalifikace ve vícero odvětvích). Touto problematikou se zabývají např. Belz a Siegrist (2001, 2011).

Klíčové kvalifikace (nespecifické kvalifikace) jsou schopnosti nutné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti. Patří k nim schopnosti řešit problémy, učit se, hodnotit, spolupracovat a komunikovat a být odpovědný a samostatný. Dále k nim patří i interdisciplinární znalosti (jazyky, marketing, management, ekonomika aj.) a znalosti technického charakteru (ovládání PC, řízení auta, obsluha technických zařízení aj.), dále pak osobní schopnosti a dispozice (tzv. hybridní kvalifikace, kreativita, sociální citění, práce s informacemi...).

Pro řadu zaměstnání je důležitá i psychická kvalifikace. Při kvalifikaci tedy jde o soulad mezi kvalifikovaností práce a kvalifikací pracovníků, což mj. tvoří základní cíl podnikového vzdělávání. Zde hovoříme o tzv. objektivní kvalifikaci.²⁴

Kompetence

Pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.²⁵

Kompetence je rovněž vyjádření obecné schopnosti adekvátně zhodnotit situaci a dokázat jí přizpůsobit své jednání, případně být

²⁴ Palán, Z., Langer, T. *Základy andragogiky*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

²⁵ Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-98-3, s. 75-79.

připraven na situaci reagovat zásahem do systému, který se v důsledku tohoto jednání žádoucím způsobem promění – tzv. kompetence „od sebe“.

Kompetenci lze též vykládat jako soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývající odpovědnost za důsledky – tzv. kompetence „od jiného“, nejčastěji od nadřízeného, od firmy, obecně od formální autority. Z toho vyplývá, že kompetence je v tomto případě výrazem významově spojeným s dalšími termíny, jako jsou moc, vliv či poziční nebo formální autorita.²⁶

Klíčové kompetence vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Klíčové kompetence tvoří tedy znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zdolávat překvapivé změny v pracovním životě a z hlediska profesní dráhy jedince.

V primárním vzdělávání je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní.

²⁶ Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-98-3, s. 66.

Mezi rozhodující (klíčové) kompetence rozvíjené v (preprimárním) primárním a sekundárním (gymnaziálním a středním odborném) školství budou i nadále patřit kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní kompetence a společně s nimi pochopitelně kompetence základní gramotnosti a zejména tzv. sekundární či funkční gramotnost.²⁷

V rámci dalšího vzdělávání pak má docházet k dalšímu rozvoji a k modifikacím v těchto kompetencích a k utváření a proměně kompetencí profesních (druhově, profesně či oborově specifických), jež dále zajišťují jednotlivci úspěšné uplatnění na trhu práce, v proměnlivých podmínkách globalizujícího se a turbulentního socio-ekonomického prostředí.²⁸

Kompetence v průběhu života jedince vznikají, rozvíjejí se a zanikají. Jsou tedy závislé i na věku. Kompetence jsou rovněž relativní, neboť situace a okolnosti se stále mění, proto je jedinec získává v průběhu celého života, jedná se tedy o učení podložené vlastní zkušeností. Zkušenosti získává a zpracovává každý jiným způsobem (individuálním a tedy originálním způsobem).

V podnikových (firemních) strukturách jsou nositeli moci a tím i rozhodovacích kompetencí vedoucí pracovníci (manažeři), kteří je ovšem rovněž získávají od svých nadřízených, případně vlastníků (majitelů) firem. V novějším pojetí systému podnikového řízení jsou rozhodovací kompetence přenášeny také na ostatní zaměstnance, hovoří se o decentralizaci rozhodování. Základním problémem snah o vytvoření komplexního modelu kompetence zůstává, že kompetence se projevuje v chování, respektive v jednání a v činnosti, a že žádný jedinec nedisponuje všemi potřebnými kompetencemi.²⁹

²⁷ Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-98-3, s. 83-90.

²⁸ Mužík, J. *Edukace řídicích dovedností. People management*. Praha : ASPI, 2008. 148 s. ISBN 978-80-7357-341-6.

²⁹ Tureckiová, M. Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha, Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8, s. 98.

Kompetence se dále rozvíjejí a přeměňují ve sdílení specifických kompetencí a v předávání kompetence dalším lidem (sdílením a transformací, tj. přeměnou kompetencí potenciálně dochází k vytvoření kompetencí nových, individuálních i skupinových – viz také teorie znalostního managementu). Pokud ovšem začne jedinec získané kompetence předávat, přichází tak o konkurenční výhodu, kterou získal tím, že již disponuje konkrétní kompetencí získanou individuálním rozvojem. I to je zatím překážkou dalšího úspěšného rozvoje společnosti založené na znalostech a uplatnění různých změnových konceptů, včetně přístupu ke vzdělávání (učení) a řízení podle kompetencí.³⁰

Řada teoretiků i vzdělavatelů v praxi však koncept kompetencí, který v sobě zahrnuje obě uvedená pojetí, považuje za přínosný a jeho aplikaci za nezbytnou pro další rozvoj jednotlivců, sociálních skupin i společnosti jako celku. Tento přístup ke vzdělávání, rozvoji a učení je navíc zcela ve shodě se známou triádou „moci – chtít – umět“, která nejen odkazuje na předpoklady a podmínky efektivního výkonu, ale rovněž znovu potvrzuje oprávněnost použití konceptů vzdělávání (učení) a řízení podle kompetencí v praxi.³¹

Profesní kompetence jsou rozvíjené a dle potřeby modifikované především v rámci terciárního a dalšího vzdělávání. V této souvislosti je lze považovat za charakteristické a individuální rysy osobnostního lidského kapitálu, kde k formování profesních (většinou specifických) kompetencí a žádoucímu výsledku vede rovněž zkušenost z pracovního, ale i obecněji pojatého sociálního prostředí.³²

Rozvoj profesní kompetence determinuje a modifikuje schopnosti jedince tvořit a přidávat vlastní hodnotu. Proto je ve znalostně založené ekonomice rozvíjení lidského kapitálu vyzdvihováno v souvislosti s úspěchem a tedy s uplatněním se v rozmanitých sociálních rolích. Toto

³⁰ Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-98-3. s. 83-90 a s. 49.

³¹ Veteška, J., Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

³² Tureckiová, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.

poměrně nové paradigma transformuje a obsahuje změny v pohledu na význam, teoretickou analýzu a praktickou aplikaci pojmu kompetence a obecněji na změny vzdělávacího systému i další související procesy celoživotního vzdělávání a učení, včetně vytváření příležitostí k učení v celé šíři života (life-wide learning).³³

Svět práce a lidí v něm se stále proměňuje. Vlivem řady faktorů v něm dochází ke stále rychlejším, rozsáhlejším a dramatičtějším změnám v obsahu i rozsahu vykonávaných činností. Některé profese nově vznikají, jiné zanikají a u většiny ostatních se průběžně proměňují požadavky kladené na jejich efektivní výkon, včetně požadavků kvalifikačních. Mnohem častěji a stále ve větším měřítku se setkáváme s tím, že část dříve naučeného přestává platit – je stejně tak třeba se permanentně učit jako zapomínat... Těžiště odpovědnosti za vlastní učení a vzdělávání je přesouvána do „privátní sféry“ – hovoří se o celoživotním učení a kontinuálním (nepřetržitým) rozvoji, za něž nese plnou odpovědnost sám jedinec. Tak je třeba kvalifikaci doplňovat, rozšiřovat či měnit (tzv. rekvalifikovat). Formální kvalifikace stále rychleji zastarává a změna jejího obsahu bývá dlouhodobým procesem. Profesní kompetence naproti tomu tvoří dynamický celek, jehož jednotlivé části je možné doplňovat a některé z nich jsou dokonce mezioborově přenosné.³⁴

Původní dílčí přístupy ke studiu kompetencí, zdůrazňující určitý typ nebo přístup ke studiu jednotlivých typů kompetencí, se postupně sbližují a vedou k holistickému (celostnímu) přístupu, který využívá především synergie myšlenek a poznatků dalších disciplín. Celostní přístup se uplatňuje nejen v rámci kompetencí klíčových, ale také

³³ Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-98-3, s. 83-90.

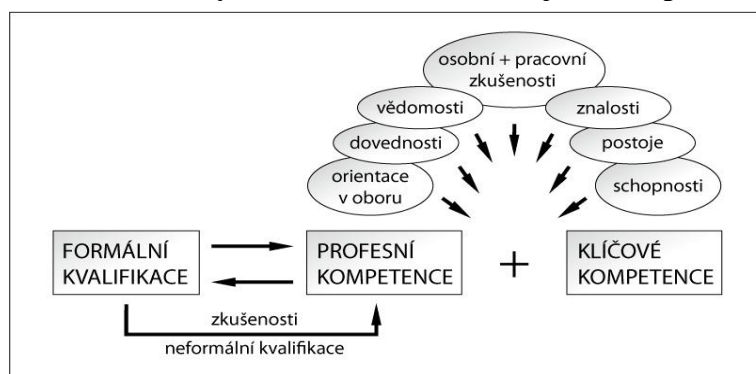
³⁴ Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-98-3, s. 83-90.

profesních. Nelze již odděleně zkoumat jednotlivé složky samostatně, naopak celek podstatně ovlivňuje i fungování nebo podobu svých částí.³⁵

Holistické pojetí změny paradigmatu ve smyslu globálního vidění světa a přechodu od jednoho paradigmatu k druhému se opírá o tvarovou psychologii. Podle této koncepce nevnímáme části, ale vždy celky.

Pro oba segmenty celoživotního vzdělávání (počátečního i dalšího) lze úspěšně aplikovat níže uvedený model vztahu mezi různými typy kompetencí a kvalifikací (formální a neformální), ve kterém jsou uvedeny rovněž základní zdroje získávání a rozvoje jednotlivých typů kompetencí (viz obrázek).

Obrázek č. 1: Nové pojetí profesních a formálních kvalifikací založených na získávání a rozvíjení kompetencí



Zdroj: Veteška (2010)

Uvedený model názorně zobrazuje souvislosti mezi formální kvalifikací, profesní kompetencí a klíčovými kompetencemi a ukazuje přenos důrazu od klíčových kompetencí (osvojovaných a rozvíjených především v etapě primárního vzdělávání) a kompetencí profesních (získávaných od etapy sekundárního vzdělávání) ke kvalifikaci založené na kompetencích. Kvalifikace je pak tvořena ze dvou složek, jejichž poměr se v průběhu života mění. Od původní převahy formální kvalifikace (od ukončeného sekundárního, resp. terciárního vzdělávání)

³⁵ Veteška, J., Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha, Grada Publishing, 2008. 159 str. ISBN: 978-80-247-1770-8

dospívá jedinec k převaze neformální kvalifikace (získávané profesní a životní zkušeností).³⁶

Lidské zdroje

Řízení lidských zdrojů je specifickou činností v rámci organizace, která se zabývá řízením lidského kapitálu v organizaci, tedy řízením zaměstnanců jako celku. Liší se od manažerského řízení tím, že řídí zaměstnance jako celek a poskytuje manažerům nástroje, kterými mohou přímo i nepřímo působit na růst a udržení produktivity práce.

Lidské zdroje se vyvinuly z personalistiky, kdy neustálý konkurenční tlak organizace a firmy donutil, aby se dlouhodobě a strategicky věnovaly rozvoji svých zaměstnanců, neboť si uvědomily, že nahradit zaměstnance je velice složité a v mnohých firmách se stávají jedinou a podstatnou konkurenční výhodou.

Do oblasti HR (human resources = lidské zdroje) patří plánování. To se zabývá analyzováním mezer mezi definovaným cílovým stavem lidských zdrojů a jejich současným stavem. K tomuto se užívá množství nástrojů. Plánování slouží k určování cest a nákladů nutných pro zacelení těchto mezer.

Získávání a výběr zaměstnanců tvoří nejviditelnější oblast řízení lidských zdrojů. Získávání a výběr zaměstnanců slouží k zaplnění volných pozic v organizaci. Získávání se dále dělí na interní (nábor) a externí. Mnohdy se pod získávání také zahrnují procesy marketingu lidských zdrojů a programy pro absolventy vysokých škol a univerzit. V rámci náboru se také řeší procesy pro řízení zkušební lhůty u nových zaměstnanců a její vyhodnocení.

Vzdělávání a rozvoj pokrývá v HR procesy pro hromadné školení a pravidelné školení zaměstnanců (vzdělávání) a rozvoj manažerských a specializovaných dovedností a schopností u vybraných jedinců ve

³⁶ Tureckiová, M. Veteška, J. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha, Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN: 978-80-247-1770-8.

společnosti (rozvoj). Vzdělávání a rozvoj navazuje na procesy plánování lidských zdrojů, kdy na identifikované mezery a nedostatky nasazuje potřebné tréninkové a rozvojové programy. Například, v rámci zodpovědnosti tréninku je proškolení všech prodejců a zákaznických center na nově uváděné produkty a jejich zpracování v rámci organizace. Oblast rozvoje pracuje pouze s vybranými zaměstnanci, do kterých směřuje nepoměrně větší procento finančních a časových investic tak, aby si organizace zajistila kvalifikované zaměstnance do budoucnosti.

Další oblast pak tvoří odměňování, hodnocení a zaměstnanecké výhody. Cílem je spravovat prostředky mzdového rozpočtu tak, aby zaměstnanci podávali maximální výkon a měli i vysokou míru motivace. Odměňování nastavuje výši základní mzdy, připravuje bonusové programy, programy pro zaměstnance v obchodních útvarech a motivační programy.³⁷

S HR je dále spojena personální administrativa a reporting, který poskytuje managementu informace z oblasti řízení lidských zdrojů. Poskytuje informace o fluktuaci, vývoji mezd, výši nákladů na školení a provádí i odborný komentář k jednotlivým reportům a trendům v oblasti řízení lidských zdrojů.

³⁷ *Wikipedia* [online]. 2011, [cit. 2011-11-09]. Lidské zdroje. Dostupné z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Lidsk%C3%A9_zdroje#Oblasti_v_.C5.99.C3.ADzen.C3.AD_lidsk.C3.BDch_zdroj.C5.AF

2. VZTAH NORMATIVNÍHO, PODNIKOVÉHO A CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ

Evropský i český vzdělávací systém se člení na počáteční a další vzdělávání. Vzdělávání lze též dělit na formální, neformální a informální, dále pak na normativní, podnikové a celoživotní. Záleží na kritériích třídění. Dříve než se tomuto dělení budu věnovat, pokusím se vysvětlit vztah pojmů vzdělání a vzdělávání.

2.1 Vzdělání a vzdělávání v kontextu znalostní společnosti

Vzdělání (edukace) je soustava vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních, a praktických dovedností, utvoření morálních rysů a osobitých zájmů, která je majetkem osobnosti. Je výsledkem procesů zaměřených na utváření osobnosti, výsledkem vzdělávání.³⁸ Jiní teoretici pak vzdělání prostě považují za výsledek výchovy (např. Průcha³⁹).

Vzdělání je proces, jehož výsledkem je osvojování systemizovaných poznatků a vědomostí a s nimi spjatých intelektuálních i praktických dovedností a návyků. Vzdělání představuje nezbytnou podmínku přípravy člověka k životu a práci. Získává se zejména na školách, sebevzděláním, prostřednictvím kulturně osvětových institucí, ale i nahodile (v praktické každodenní činnosti). Především na školách je vzdělání, respektive vzdělávání úzce spojeno s výchovou a pedagogickou interakcí, která dominuje v didaktickém procesu.

Vzdělání představuje souhrn znalostí, které jedinec získává pomocí vzdělávání, výuky a studia specifických vědomostí. Vzděláním též míníme dosažení očekávané úrovně v procesu vzdělávání. Vzdělání dělíme podle stupňů školské soustavy na předškolní, základní, střední, vyšší odborné (vč. gymnaziálního) a vysokoškolské (vč. vyššího

³⁸ Palán, Z., Langer, T. *Základy andragogiky*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

³⁹ Průcha, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha, Grada Publishing, 2011. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

odborného vzdělávání). Podle vztahu k profesní orientaci tedy mluvíme o vzdělání všeobecném nebo odborném.

Vzdělávání je proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů a společenských forem jednání a chování osob. Vzdělávání je do jisté míry výchovou a výchova vzděláváním, jde o úzce propojené pojmy. V užším slova smyslu výchova osobnost utváří, kdežto vzdělávání osobnost dotváří soustavou vědomostí, znalostí, dovedností.

Výchova působí zejména na city a vůli, vzdělávání pak na rozum. Výchova vytváří charakter a vzdělávání vytváří vzdělaného člověka. Při společném cíli – vytvoření všestranně rozvinuté osobnosti jedince, kdy rozum, cit a vůle jsou v rovnováze, jsou funkce výchovy a vzdělávání neoddělitelné.⁴⁰

Normativní vzdělávání zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy (primární, sekundární a terciární) a probíhá zejména v mladém věku jedince (proto se nazývá též vzděláváním počátečním). Může být ukončeno kdykoli po splnění zákonem dané školní docházky. Nejčastěji se tak stává vstupem na pracovní trh nebo přechodem mezi neproduktivní obyvatele, což se děje zpravidla z vážných zdravotních důvodů (invalidita).

Normativní vzdělávání zahrnuje:

- základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s obdobím povinné školní docházky;
- všeobecné vzdělávání, jež se odehrává na vyšší sekundární úrovni a slouží především k přípravě na další studium nebo doplňuje odborné vzdělávání;

⁴⁰ Palán, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. 199 s. ISBN 80-86723-03-8.

- odborné vzdělávání, které se odehrává na vyšší sekundární úrovni, jehož hlavním cílem je příprava pro budoucí pracovní uplatnění a získání kvalifikace.

K počátečnímu vzdělávání řadíme, jak již bylo výše zmíněno, též všeobecné a odborné vyšší sekundární vzdělávání. Střední vzdělání je zakončeno maturitní zkouškou nebo výučním listem, což odpovídá zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Počáteční vzdělávání tedy probíhá v mladém věku a může být ukončeno kdykoli po absolvování povinné školní docházky vstupem na trh práce s cílem začít pracovní dráhu, se záměrem začlenit se mezi ekonomicky aktivní obyvatele. Výsledkem tohoto záměru je buď získání zaměstnání, nebo jeho hledání.

Poslední součástí normativního vzdělávání je terciární vzdělávání. Toto vzdělávání zahrnuje široký sektor vzdělávací nabídky následující po maturitní zkoušce. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké (konzervatoře). Většinou se dělí na vzdělávání realizované na vysokých školách a vzdělávání nevysokoškolské, poskytované vyššími odbornými školami nebo některými uměleckými školami a konzervatořemi. Vysokoškolský vzdělávací systém je legislativně zabezpečen zákonem o vysokých školách⁴¹, ostatní školy terciárního sektoru se řídí tzv. školským zákonem.

Cílem vzdělávací strategie ČR je podpořit zejména probíhající reformu terciárního vzdělávání a založit v této oblasti dlouhodobé pozitivní trendy, vytvořit nové kapacity pro špičkový výzkum a zlepšit spolupráci s aplikační sférou. Zajištění a získání odpovídající kvalifikace je věcí přesahující hranice terciárního vzdělávání (a vzdělávání vůbec) a dnešní doba vyžaduje zainteresovanost a aktivní přístup více sociálních partnerů – státních, sociálně-ekonomických a v neposlední řadě i samotných jedinců (Veteška, 2011).

⁴¹ Viz zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

2.2 Význam profesního a podnikového vzdělávání pro celoživotní učení

Profesní vzdělávání se zaměřuje na získávání vědomostí a rozvíjení dovedností a kompetencí nezbytných pro výkon konkrétního povolání nebo zaměstnání.

Toto vzdělávání se poskytuje osobám, jež dokončily řádné odborné vzdělávání v průběhu počátečního vzdělávání. Zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodická školení a rekvalifikační vzdělávání.

Posláním profesního vzdělávání je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění pracovníka, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.

Profesní vzdělávání se tedy zaměřuje na učení vedoucí ke zvýšení nebo zpřesnění kvalifikace jednotlivce nebo k její změně během profesní dráhy. S profesním vzděláváním, jak již bylo zmíněno, souvisí též systém rekvalifikací. Rekvalifikace vedou ke změně původní kvalifikace v souladu s požadavky trhu práce (viz zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

Profesní vzdělávání lze pojímat též jako ucelený systém vzdělávání založený na kombinaci znalostí a „měkkých“ a „tvrdých“ dovedností. Jeho výsledkem je příprava zaměstnance pro kvalifikovaný výkon určité profese nebo aktualizace jeho znalostí a dovedností. Kompetenční přístup významně ovlivnil také oblast rozvoje a řízení lidských zdrojů a požadavky zaměstnavatelů a nároky trhu práce obecně (Veteška, 2011).

Dobře pojaté profesní vzdělávání zaručuje firmě odpovídající odbornou kvalifikaci daných profesních skupin, zvyšuje efektivitu

vykonávané profese a tím i výkonů firmy. Cílem profesního vzdělávání je tedy zvýšení adaptability pracovní síly a konkurenceschopnosti podniku.

Podnikové neboli firemní vzdělávání je takový proces vzdělávání, který je organizován firmou. Může probíhat jak přímo v podniku, tak i mimo firmu ve školících střediscích a centrech. Podle Průchy a Vetešky (2012)⁴² můžeme firemní vzdělávání definovat jako souhrn edukačních aktivit, které zajišťuje zaměstnavatelská organizace. Cílem tohoto vzdělávání a učení je doplnit (rozšířit, prohloubit či zvýšit) nebo změnit (rekvalifikovat) kvalifikaci pracovníků. V praxi podnikového vzdělávání je záměrem odstranit rozdíl mezi aktuální (subjektivní) kvalifikací pracovníků a požadavky, jež jsou na ně kladeny v rámci plnění pracovních činností. V rámci teorie podnikového vzdělávání jsou rozlišovány: 1. trénink, tedy výcvikové a vzdělávací akce, které jsou zaměřeny na získávání a rozvoj odborných a specifických kompetencí (znalostí a dovedností, ale i postojů a chování), a jsou nezbytné pro odpovídající očekávaný výkon a 2. rozvojové aktivity, zaměřené na budoucí požadavky trhu práce a možnosti uplatnění v podniku (rozvoj pracovníků a řízení jejich profesní kariéry). V reálném firemním prostředí se obě strategie kombinují (Veteška, 2011).

Smyslem podnikového vzdělávání je nejen získávání nových znalostí zaměstnanců, ale i vytváření podmínek pro seberealizaci jako nejúčinnějšího motivačního nástroje. Vzdělávání se zpravidla úzce vztahuje k určitému povolání či profesi. Pro teorii podnikového vzdělávání se používá pojem podniková pedagogika.⁴³

Tento specifický vzdělávací proces zahrnuje jak vzdělávání v podniku, tak i vzdělávání mimo něj. Jedná se o systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace.

⁴² Průcha, J., Veteška, J. *Andragogický slovník*. Praha, Grada 2012 (v tisku).

⁴³ Dostál, J., Klement, M., Hála, M. *E-learning, další vzdělávání a vzdělávání osob s postižením*. Praha: SVŠES, 2008. ISBN 978-80-86744-78-0.

Výsledkem efektivního podnikového vzdělávání by mělo být snížení rozdílu mezi subjektivní kvalifikací pracovníků a požadavky na ně kladenými.

Cílem podnikového vzdělávání není jen předávání poznatků, ale i vytváření podmínek pro seberealizaci jako nejúčinnějšího motivačního nástroje. V podnikovém vzdělávání dochází ke sjednocování osobních a podnikových cílů.

Podnikové vzdělávání zahrnuje vzdělávání v rámci adaptačního procesu a přípravu pracovníků k pracovní činnosti, prohlubování a zvyšování kvalifikace a někdy též celý systém spojený s rekvalifikací.

Firemní vzdělávání představuje jednu ze základních činností personalistiky. Souvisí s plánováním a výběrem lidských zdrojů. Podnikové vzdělávání je investicí do lidských zdrojů. Z praxe vyplývá, že konkurenceschopné mohou být jen ty podniky, v nichž je rychlost učení větší než rychlost změn v jejich okolí.

Historické souvislosti a vývoj podnikového vzdělávání

V minulosti, po 2. světové válce, byl v Československu vybudován propracovaný systém podnikového vzdělávání, jenž byl však úzce spjat se šířením komunistické (socialistické) ideologie. Existovaly tzv. závodní školy práce, podnikové technické školy a instituty. Smyslem podnikového vzdělávání za socialismu bylo pozvednout úroveň „dělnické třídy“, později, zejména od poloviny 60. let 20. století, řídicí pracovníky (tzn. kádrové rezervy).⁴⁴

V současnosti firemní vzdělávání ovlivňuje vyhledávání a nábor pracovníků. Dobré podnikové vzdělávání motivuje potenciální zájemce, aby se stali zaměstnanci firmy. Zároveň s tím se rozvíjí i podnikové vzdělávání, protože je nutné nové zaměstnance zaučit a přinášet jim aktuální informace o podniku i jejich oboru.

⁴⁴ Livečka, E. Kubálek, J. *Podniková pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 333 s. Číslo nár. bibl.: cnb000414649.

Celoživotní vzdělávání (učení) přináší koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně. Představují tak jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života⁴⁵. Celoživotní vzdělávání má kromě sociálního rozměru zvláštní význam pro vytváření většího počtu pracovních příležitostí a kvalitnějších pracovních míst.

Kurikulum školního vzdělávání je považováno za prostředek celoživotního vzdělávání člověka. Škola tak přestává být jen „učicí“ organizací a stává se součástí běžného života člověka a kromě poskytování znalostí a dovedností formuje také jeho životní postoje a názory. Ve vyspělých zemích světa se stalo celoživotní vzdělávání ohniskem vzdělávacích reforem od konce šedesátých let 20. století, jejichž cílem je zvyšování kvality vzdělávacího standardu. Státní podpora celoživotního učení je jednou z priorit v rámci Boloňského procesu a na něj navazujících dalších aktivit.

Celoživotní vzdělávání je na evropské úrovni chápáno jako určitý soubor všech příležitostí, které jedinec dostává v průběhu svého života a jeho součástí je tedy i počáteční vzdělávání.

V případě České republiky je pak celoživotní učení na terciární úrovni dáno počátečním vzděláváním na této úrovni, které poskytují všechny vysoké školy a vyšší odborné školy a dále pak všemi kurzy (v terminologii zákona o vysokých školách kurzy celoživotního vzdělávání), které poskytují nejen vysoké a vyšší odborné školy, ale i řada dalších vzdělávacích institucí.

Další vzdělávání, které probíhá po absolvování určitého stupně vzdělání respektive po nástupu jedince do pracovního procesu, může mít charakter formální i neformální.

⁴⁵ VETEŠKA, Jaroslav. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Praha : Verlag Dashöfer, 2011. 180 s. ISBN 978-80-86897-39-4.

V rámci dalšího vzdělávání může jedinec vstupovat do školských forem, v nichž se poskytuje převážně počáteční vzdělávání, s cílem doplnit (nebo rozšířit) si chybějící vzdělání nebo získat zcela jiné – rekvalifikovat se. Změny v pojetích a obsazích jednotlivých typů vzdělávání dospělých, tak jak je představil ve svých pracích Jaroslav Veteška (2010, 2011), rozvíjejících se v návaznosti na koncepci celoživotního vzdělávání a učení reflektují měnící se edukační a rozvojové potřeby stávajících i potenciálních účastníků dalšího (profesního) vzdělávání dospělých – například zapojení nezaměstnaných do rekvalifikací podle kompetencí povede k jejich uplatnění se na trhu práce a tedy odpadá hrozba sociálního vylučování.

Další vzdělávání zahrnuje odborné vzdělávání zaměřené na rozvoj širokého spektra kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním životě. Můžeme sem zahrnout dále občanské vzdělávání, jež vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana a pro jeho aktivní účast ve společenském a politickém životě. Poslední skupinu pak představuje zájmové vzdělávání. To odráží individuální zájmy člověka a umožňuje mu seberealizaci ve volném čase.

Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou přesně definovány a legislativně vymezeny. Zahrnuje na sebe navazující tři vzdělávací stupně (základní, střední, vysokoškolské), jejichž absolvování je potvrzováno certifikátem (vysvědčením, diplomem apod.).

Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou jedinci vylepšit jeho uplatnění ve společnosti. Kurzy neformálního vzdělávání mohou být poskytovány zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích i ve školských zařízeních. Patří sem např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, řidičské kurzy, rekvalifikační kurzy, ale i krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného

lektora či učitele. Neformální vzdělávání nevede ke získání uceleného stupně vzdělání.

V souvislosti s dalším vzděláváním nelze opominout tzv. informální vzdělávání (učení). Jedná se o proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase.

Informální učení v sobě tudíž též zahrnuje sebevzdělávání⁴⁶, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je informální učení neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.⁴⁷ Poskytnout učícímu se jedinci nástroje pro samostatné studium a otevřenost k seberozvoji, vede podle některých autorů (Veteška, Šlangal, 2011) k požadavkům na větší sebeřízenost ze strany studentů. Aktivita občanská musí být reflektována v metodách a formách výuky, neboť vzdělávání je nedílnou součástí života v jeho celku, jak je vidět z konceptu všeživotního učení. Je-li vyžadován posun role studenta směrem k samostatnosti a kritické reflexi, musí paralelně dojít v rámci školního vzdělávání k přehodnocení preferencí výukových metod⁴⁸.

2.3 Vzájemné vztahy etap a forem vzdělávání

Vzdělávání představuje širokou škálu vzájemných vztahů nejen uvnitř vlastního vzdělávacího systému – viz rozdělení vzdělávání do několika skupin a typů, ale též i mezi jednotlivcem a společností.

V případě, že ochota jednotlivce vzdělávat se je malá nebo minimální, zužuje se tak společenský prostor k tomu, aby aktivně využil

⁴⁶ Šlangal, Radek. Možnosti uplatnění kompetenčního přístupu v procesu sebevzdělávání. In *VETEŠKA, J. a kol. Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 179-195. ISBN 978-80-7452-012-9.

⁴⁷ Palán, Z., Langer, T. *Základy andragogiky*. Praha, Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁴⁸ Šlangal, Radek. Možnosti uplatnění kompetenčního přístupu v procesu sebevzdělávání. In *VETEŠKA, J. a kol. Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 179-195. ISBN 978-80-7452-012-9.

či využíval možností, které mu společnost a její propracovaný vzdělávací systém nabízí. Jednoduše řečeno: kdo se nechce vzdělávat, nemusí, nicméně má to pro něj fatální důsledky v podobě společenského vyčlenění na samotný okraj a s tím spojené ekonomické, sociální, psychologické a zdravotní. Na druhé straně společnost, v níž vzdělávací mechanismy nejsou optimálně nastaveny, trpí nejen ekonomicky, ale i sociálně, politicky a především kulturně. To se odráží v moraliť, kvalitě mezilidských vztahů, sociálním dialogu atd.

Jednotlivé typy vzdělávání jsou velmi úzce propojeny. Jedná se o úzce na sobě závislé kategorie. Například bez normativního vzdělávání nelze uvažovat o profesním či podnikovém vzdělávání, informální vzdělávání nelze oddělit od neformálního.

Vzdělávání napříč všemi jeho kategoriemi tak patří k základní socioekonomické struktuře (nejenom české) společnosti. V době globální propojenosti a nadnárodních – zejména hospodářských – vztahů celé světové ekonomiky je v jednotlivých korporátních a politických celcích (USA, EU) kladen nesmírný důraz na vzdělávání, neboť to je nositelem ekonomického pokroku, jenž žene společnost vpřed i v jiných odvětvích (kultura, umění, sport, trávení volného času).

Celoživotní učení je tedy výsledkem všech výše popsaných forem vzdělávání. Musí se proto stát vůdčím principem pro poskytování a účast na vzdělávání v jakémkoli jeho kontextu. Všichni občané Evropské unie mají v podstatě stejné nebo velmi podobné příležitosti k tomu, aby se přizpůsobili požadavkům sociálních a ekonomických změn tak, aby se aktivně podíleli na utváření budoucnosti Evropy a jejího konkurenceschopného hospodářství.

Evropská unie respektive Evropská komise v dokumentu nazvaném Memorandum o celoživotním učení⁴⁹ přináší základní principy, na nichž bude evropské vzdělávání v příštím období stát. Tento již historický dokument nahradily nové, např. Strategie celoživotního

⁴⁹ viz Přílohy – dokument Memorandum o celoživotním učení (2000).

učení (2007), její Implementace (2009), Operační programy (2007 – 2013) zaměřené na rozvoj a podporu vzdělávání.

Konkrétně se jedná o zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí a v informační společnosti. Tento aspekt souvisí především s uplatněním se jedince na trhu práce, ale i v demokratické společnosti. Dále o viditelné zvýšení úrovně investic do lidských zdrojů tak, aby se tak přiznala prioritě nejdůležitějšímu bohatství Evropy – jejím lidem. Třetí oblast tvoří rozvoj efektivních metod vyučování a učení a kontextu pro kontinuitu celoživotního učení a výrazné zlepšení způsobů pojmání a hodnocení účasti na vzdělávání a jeho výsledků, zejména v případě neformálního a informálního učení. Poslední principy představuje zajištění snadného přístupu ke kvalitním informacím a poradenství o příležitostech k učení pro každého v celé Evropě a v průběhu celého života a poskytování příležitostí k celoživotnímu učení co nejbližší lidem, v jejich obcích, a všude tam, kde je to vhodné, podporovat je zařízeními založenými na informační a komunikační technice.

Partnerskou spoluprací by se měly mobilizovat zdroje ve prospěch celoživotního učení na všech úrovních. Celoživotní učení je totiž nejlepší cestou k budování společnosti, která poskytuje rovné příležitosti přístupu ke kvalitnímu učení v průběhu celého života všem lidem, a v níž vzdělávání vychází především z potřeb a požadavků jednotlivců. Díky tomu se přizpůsobuje nabídka vzdělávání organizací pracovního života tak, aby se lidé mohli učení účastnit v průběhu celého života a mohli si plánovat, jak kombinovat učení, práci a rodinný život.

Vědomosti a dovednosti lidí budou díky celoživotnímu učení odpovídat měnícím se požadavkům povolání, organizací pracoviště a pracovním metodám. Povedou k podněcování a uzpůsobování lidí k tomu, aby se aktivněji podíleli na všech sférách moderního veřejného života, zejména na sociálním a politickém životě na všech úrovních společenství včetně evropské úrovně.

Klíč k úspěchu tedy leží ve společné odpovědnosti za celoživotní učení u všech aktérů – členských států, evropských institucí, sociálních partnerů a světa podnikání, regionálních a místních úřadů, lidí pracujících ve vzdělávání všeho druhu, organizací občanské společnosti, asociací a sdružení a v neposlední řadě i samotných občanů. Společným cílem je vybudovat Evropu, v níž bude mít každý příležitost plně rozvíjet svůj potenciál tak, aby pocíťoval, že je pro ni prospěšný a že do ní patří.

3. POSTAVENÍ A VÝZNAM MALÝCH A STŘEDNÍCH PODNIKŮ EUROATLANTICKÉ CIVILIZACI

Malé a střední podniky představují kategorii firem s nízkým počtem zaměstnanců. Zatímco Evropská unie považuje za hranici malého a středního podniku 250 zaměstnanců, ve Spojených státech amerických je hranicí 500 zaměstnanců. Z toho je zřejmé, že jednotlivé státy a instituce používají pro definici této kategorie různá kritéria.⁵⁰ V převážné většině ekonomik je pojetí malých a středních podniků chápáno jinak – odlišně. Jednak s ohledem na národní kontext, jednak na výše zmíněný počet zaměstnanců, který v odborné literatuře převládá.

Dělicím kritériem malých a středních podniků může být i rozdělení podniků na živnostenské a průmyslové, dále pak podle poskytovaných služeb na malé živnostenské podniky, v nichž podnikatel bezprostředně spolupracuje, výjimečně najímá personál, při podnikání mu pomáhají členové rodiny. Dále na střední živnostenské podniky, v nichž podnikatel pracuje v oblasti podnikání, sám najímá personál, vyřizuje část administrativy a prodejní činnosti a styk se zákazníky. Třetí kategorii představují velké živnostenské podniky. Podnikatel už nepracuje v oblasti podnikání firmy, zajišťuje hlavně řízení, plánování a organizování a najímá prodejní, technický, obchodní a další personál. Poslední skupinu tvoří malé průmyslové podniky s pokročilejší dělbou práce s kombinací výrobních faktorů.⁵¹

V České republice upravuje malé a střední podnikání zákon č. 47/2002 Sb., o podpoře malého a středního podnikání. Tento zákon odkazuje na definici malého a středního podnikání podle Nařízení Komise (ES) č. 70/2001 se změnou 364/2004 Sb. Tato definice je

⁵⁰ Kolektiv. *Nová definice malých a středních*. Evropské společenství: Úřad pro úřední tisky, 2006. ISBN 92-894-7917-5.

⁵¹ Folvarčňá, A. *Malé a střední podnikání*. Ostrava: Vysoká škola podnikání, 2005, 101 s. ISBN 80-86764-40-0.

založena na třech základních kritériích: počtu zaměstnanců, obratu či majetku a nezávislosti.

Podle této definice se vymezují pojmy drobný, malý a střední podnikatel. Drobným podnikatelem je ten, kdo zaměstnává méně než 10 zaměstnanců a jehož aktiva/majetek nebo obrat/příjmy nepřesahují korunový ekvivalent 2 mil. EUR. Za malého podnikatele se považuje podnikatel, jenž zaměstnává méně než 50 zaměstnanců a jehož aktiva/majetek nebo obrat/příjmy nepřesahují korunový ekvivalent 10 mil. EUR. Střední podnikatele zaměstnává méně než 250 zaměstnanců a jeho aktiva/majetek nepřesahují korunový ekvivalent částky 43 mil. EUR, nebo má čistý obrat/příjmy nepřesahující korunový ekvivalent⁵² 50 mil. EUR.

V odborné literatuře se dále často používá zkratka SME (Small and Medium Enterprise) nebo SMB (Small and Medium Business), my v této práci dáváme přednost českému ekvivalentu MSP (malý a střední podnik).

MSP plnily, plní a budou plnit ve společnosti celou řadu rolí. Kromě ústředního ekonomického faktoru zastávají funkci sociální i politickou. Sehrály zároveň historickou roli při formování moderní euroatlantické civilizace.

3.1 Historický vývoj malých a středních podniků

Současný vývoj MSP stejně jako jejich význam pro společnost a ekonomiku můžeme analyzovat pouze v širším sociálním a historickém kontextu. MSP jsou stejně jako jiné instituce výrazem kultury dané

⁵² Korunový ekvivalent – kurs vyhlášený Evropskou centrální bankou pro poměr mezi EUR a Kč k 31. 12. roku předcházejícímu roku podání žádosti o podporu, příp. pro poslední pracovní den přecházející tomuto datu, pokud 31.12. připadá na sobotu, neděli nebo svátek.

společnosti, a tím i výrazem kulturních rozdílů mezi jednotlivými zeměmi a regiony.

Ve středověku převládalo uzavřené domácí hospodářství na bázi feudálního řádu, v němž se zboží potřebné pro každodenní život většinou vyrábělo vlastními silami na jenom statku.

Podnětem k rozvoji malého podnikání se přitom stal růst počtu obyvatel, vznik měst a s tím spojená vzrůstající spotřeba. Impulsem pro vznik a rozvoj malého podnikání se stala řemesla.

Domy řemeslníků ve městech byly zárodkem malých podniků. Mistr většinou pracoval sám nebo jen s několika tovaryši. Postupný rozvoj řemesel byl doprovázen organizováním řemesel a živností do cechů, které přejímaly řadu správních úkolů a tvořily sociální rámec řemeslníků. Regulovaly například výrobu, odbyt, pracovní podmínky a výuku tovaryšů (učňů).

Vliv církve byl při zárodku formování malého podnikání též nezastupitelný. Stále větší počet církevních zařízení, kostelů, klášterů, škol, nemocnic a nárůst poutí zejména po období válek či morových ran vedl k nutnosti vyrábět a poskytovat stále širší spektrum zboží, služeb. Došlo tak k rozvoji pohostinství a k zárodkům cestovního ruchu, byť se ohledem na současnost jednalo jen o pár tisíc osob.

V 16. a 17. století se hospodářská situace v Evropě začíná radikálně měnit v důsledku nových objevů (Zámoří) a zejména průmyslových (výrobních) technologií.

Nové technické vynálezy a vědecké poznatky s sebou přinesly i společenské změny (např. Velká anglická revoluce). V 17. století dochází k výraznému upevnění postavení řemesel a ke zvýšení poptávky po řemeslných výrobcích.

Cechy se z počátku k novým technickým podmínkám stavěly zdrženlivě a odmítavě, bály se stále rostoucí konkurence. Časem však i ony začaly nové poznatky a vynálezy zavádět do praxe.

V tomto období začínají řemeslníci sdružení do cechů využívat jiného systému odběru svých výrobků, a to zejména v oblasti textilu

(výroba nití a látek). Obchodník – faktor – si nasmlouval řadu drobných řemeslníků, kteří pro něj pracovali. Začal vznikat propracovaných obchodní systém meziobchodníků a komisionálních agentů. Faktor řemeslníkům podle poptávky rozděloval suroviny a nástroje. Za to si pak nechával část výdělku a následně shromažďoval a dál neustále distribuoval suroviny, polotovary nebo výrobky k dokončení nebo prodeji.

Řemeslníci se snadno zadlužovali a stávali se závislími na obchodníkovi, který je de facto úvěroval. Situace vedla k tomu, že řemeslník pracoval za nízký výdělek a výlučně pro určitého obchodníka. Tento systém faktorství lze považovat za vznik industrializace.

V období průmyslové revoluce na přelomu 18. a 19. století dochází k úpadku řemesel. Cechy byly v důsledku společenských změn a zejména změny výroby a bydlení postupně opouštěny.

Řemeslníkům bylo umožněno osamostatnit se a působit samostatně v dané oblasti podnikání. To přineslo možnost vzniku manufaktur, které znamenaly zásadní přelom v organizování výroby.

Zatímco ještě v polovině 18. století existoval v Evropě malý počet rozptýlených manufaktur, na přelomu 18. a 19. století nastoupil tovární způsob výroby, v němž vedle individualizované a zakázkové produkce vznikala hromadná a sériová velkovýroba (zejména textilní průmysl).

Industrializace nastartovala i vznik zárodku moderního bankovního systému, protože hromadná výroba vyžadovala velké množství strojů a tedy požadavků na vstupní kapitál. Celý systém podmiňoval vznik a expanzi sektoru služeb, které byly s výjimkou systému dopravy produkovány výhradně v malých podnicích (srovnej například s Veteška, 2011 a Kuchař, 2010).

Ve stále větší míře vznikaly nové obchody a služby obyvatelstvu např. holiči, hotely, právnícké kanceláře apod. S nástupem industrializace dále souvisela i existence infrastrukturních služeb, jako byla doprava, výchovná a vzdělávací zařízení aj.

Sektor nově vzniklých služeb se postupně dokázal samostatně působících řemeslníkům vyrovnat a někdy je dokonce předstihl. Přesto bylo fungování ekonomiky bez řemeslníků nemyslitelné, protože řemeslo a živnost byly nejdůležitějším finančním zdrojem při akumulaci kapitálu.

Industrializace se vyvíjela v jednotlivých evropských zemích jinak. Hlavní roli měla v průmyslové výrobě Anglie, svoboda živností byla postupně prosazována v jednotlivých zemích. V Prusku došlo ke zrušení povinnosti být členem cechu v roce 1810, v Rakousku-Uhersku uvolnil podnikání až živnostenský řád vydaný v r. 1859.

Podle tohoto předpisu byly za živnost pokládány jen takové činnosti, „které směřovaly k výdělku (k dosažení zisku), byly provozovány trvale a samostatně (na vlastní účet).“ Živnostníkem byl tedy jak řemeslník, tak i obchodník i továrník.⁵³

Živnosti se členily na reálné, které se mohly předvést, a osobní (nebylo možné je předvádět), dále pak na svobodné, řemeslné a koncesované. V Rakousku-Uhersku došlo ještě následně k novým omezením v novém živnostenském zákoně (1883 došlo) v souvislosti se zavedením řemeslnických živností a osvědčení způsobilosti.

V tomto období došlo v řemeslech k nárůstu zaměstnanosti, byť s menší rychlostí než v průmyslu. Díky rozvoji měst prochází rychlým růstem živnosti v oblasti potravinářství a stavebnictví. Jiné živnosti procházejí fází restrukturalizace (obuvnictví a s tím rozšíření obuvnických strojů, živnostníci jdou pracovat do továren nebo se specializují na opravy bot).

Druhá polovina 19. století znamenala v Evropě postupný útlum řemeslné činnosti. Tato „krize řemesel“ je charakterizována hlavně krizí domácí práce. Stroje postupně nahrazovaly až stovky řemeslníků (např. spřádací stroj aj.).

Přelom 19. a 20. století znamenal ukončením procesu potlačování živnostenských oborů. Uvědomění si práva na existenci tržního segmentu

⁵³ Zahradníčková, M. Pohled do rakouského živnostenského řádu. In: Aplikované právo 2 / 2008. str. 16.

malých živnostenských podniků a smysluplného vzájemného doplňování masové a individuální výroby znamenalo možnost zachování existence MSP do dnešních dob.

Postavení českým zemím v Rakousku-Uhersku bylo, co se týká řemesel a vzniku malých forem podnikání ve 2. polovině 19. století skutečně unikátní. Čechy, Morava a Slezsko byly navázány „plícemi“ rakousko-uherské ekonomiky. Zaostalé a zemědělsky orientované Uhersko spolu s velmi hornatým Rakouskem těžili z tradice a rozvoje podnikání na našem území. Tak tomu bylo až do rozpadu Rakousko-Uherska a vzniku samostatného Československa v roce 1918.

K velkému rozkvětu MSP došlo v období První republiky (1918 – 1938). Do konce druhé světové války patřilo Československo k nejbohatším zemím světa s rozvinutou ekonomikou, v níž hrály MSP zásadní roli. K výraznému nárůstu drobných živností došlo právě mezi válkami v letech 1918 – 1939, kdy jejich počet přesáhl 700 tis., celkem tyto živnostenské podniky zaměstnávaly přes 1 100 000 osob.

Drobné podnikání bylo a je spojováno se středním stavem a jejich významem a důležitostí pro národní hospodářství, a to nejen v tehdejším Československu, ale i nyní v celé euroatlantické civilizaci. Bez mnoha podnikatelů, kteří jsou příslušníky tzv. středního stavu, není možná existence tržní ekonomiky.

K původním složkám střední třídy patřili v meziválečném Československu živnostníci, řemeslníci a drobní podnikatelé. Střední třída zahrnovala též představitele svobodných povolání – architekty, lékaře, advokáty atd., jež tvořili skupinu nabízející na trhu široké spektrum výkonů a produktů, které by nemohly vzniknout ve velkých průmyslových firmách.

Silný střední stav byl ekonomickým a politickým základem demokracie první republiky a jejího postavení v Evropě. Celá řada významných průmyslníků působila v poradenských orgánech státu, v rámci zastupitelských sborů apod.

Politický poválečný vývoj, v němž bylo Československo začleněno do sféry vlivu Sovětského svazu, však celý proces zpomalil (sliby komunistů ve volbách 1946 o tom, že zachovají malé a střední podnikání, odmítnutí Marshallova plánu v r. 1947), utlumil a po únorovém puči v roce 1948 úplně zhatil.

Československá ekonomika v tomto období fungovala na principu centrálního plánování. Došlo k znárodnování nejdříve velkých podniků (říjen 1945), později i podniků nad 50 zaměstnanců⁵⁴.

Byla provedena monopolizace, omezeno soukromé vlastnictví (nátlak na vstup soukromých zemědělců do družstev na počátku 50. let 20. století, násilné zabírání a dělení bytů atd.), což způsobilo rozpad fungování tržního mechanismu.

Drobné živnostníky a MSP komunisté násilně začlenili do státních podniků, výrobních družstev nebo komunálních podniků.

Situace se částečně zlepšila až po roce 1982, kdy bylo omezeně povoleno drobné podnikání, protože se ukázalo, že pouze centrální plánování a velké podniky nepokryjí potřeby společnosti.

Zásadní obrat v životě MSP nastal až v roce 1990, kdy se naše země na základě politických změn vrátila zpět k ekonomice postavené na tržních principech a kdy byly vytvořeny zákonné předpoklady pro její fungování.

MSP postupně získaly zpět svoje dřívější významné postavení a znovu tvoří jádro české ekonomiky. Jejich aktivity mají zásadní vliv na hospodářské výsledky naší země a vývoj zaměstnanosti.

V souvislosti s rozvojem MSP došlo k obnově tzv. středního stavu. Novou složkou střední třídy tak tvoří nejen malí a střední podnikatelé, ale zaměstnanci působící v oblasti státní správy, školství, zdravotnictví, vědě a výzkumu.⁵⁵

⁵⁴ Prokš, P. *České země a moderní dějiny Evropy: studie k dějinám 19. a 20. století*. Praha: Historický ústav, 2010, 358 s. ISBN 978-80-7286-165-1.

⁵⁵ Čornej, P. *Dějiny země koruny české*. Praha: Paseka, 2003. 315 s. ISBN 80-7185-605-3.

3.2 Ekonomická pozice malých a středních podniků

V poslední době, zejména od poloviny 90. let 20. století čelí euroatlantické MSP novým výzvám v souvislosti s lákavou možností přesunu výroby směrem na Východ. To s sebou nese nejen možný obchodní úspěch, ale i rizika sociální (nárůst nezaměstnanosti) a politická (xenofobie).

MSP jsou základním pilířem euroatlantické ekonomiky a působí jako hybná síla dalšího rozvoje společnosti. V posledních několika letech se v Evropě, USA a Japonsku se jejich počet ustálil a stagnuje (vliv hospodářské a finanční krize), nicméně a současně sílí jejich sociální a politický vliv. Ve struktuře podniků působících ve světě tak tvoří tyto podniky naprostou většinu.

Podle Celoevropského sdružení malých a středních podniků (UEAPME) v Evropě působí 99 % malých a středních podniků, jenž mají stejný obrat jako zbývající 1 %, jež tvoří velké podniky (srovnej s pracemi Egera a kol., 2009, Vetešky 2010 a 2011 a dalších).

Pro MSP pracuje 60 % zaměstnanců. Tyto podniky uskuteční zhruba 40 % exportu a produkují asi 50 % HDP Evropské unie.

Podle Českého statistického úřadu⁵⁶ představuje dlouhodobý podíl MSP v ČR 99,8 % na celkovém počtu všech podniků. Tento sektor zaměstnává téměř dvě třetiny ekonomicky aktivních obyvatel. V roce 2010 podnikalo v MSP v ČR okolo 950 000 malých a středních firem a počet pracujících lidí v nich překročil 2 miliony. Na HDP se MSP podílely více než jednou třetinou (35 %).

Z výše uvedených údajů je patrné, že MSP hrají nejen v české, ale i jiných evropských ekonomikách a ekonomikách dalších vyspělých zemí jako USA, Japonsko, Kanada, Jižní Korea aj. zásadní a neopomenutelnou roli.

⁵⁶ Viz www.czso.cz, pravidelný měsíční Zpravodaj ČSÚ (online, 2011).

3.3 Sociální dimenze malých a středních podniků

Jak již bylo zmíněno, MSP hrají kromě ekonomické úlohy i významnou roli sociální. Představují totiž nejvýznamnější podíl na zdroji zaměstnanosti (v Evropě v průměru okolo 60 až 70 %, v USA ještě vyšší).

Majitelé a pracovníci působící v MSP vytvářejí střední sociální vrstvu, která svým ekonomickým potenciálem stimuluje nejen jednotlivé národní ekonomiky, ale též ekonomiku globální. Střední sociální třída je tak stabilizátorem celé společnosti.

Malé a střední podniky hrají významnou úlohu při vytváření nových pracovních příležitostí a všeobecně působí jako faktor sociální stability a ekonomického rozvoje. Evropská unie považuje tento sektor za páteř evropské ekonomiky a hybnou sílu inovací, zaměstnanosti a sociální integrace.

Česká republika je zemí, ve které má další charakter vývoje sektoru MPS, vzhledem k jeho významu v ekonomice, podstatný dopad na celkový ekonomický, a tím i sociální vývoj země a jednotlivých jejích regionů.

Nedávné nepokoje ve Šluknovském výběžku ukázaly⁵⁷, že pokud je z nějakých důvodů ochromeno malé a střední podnikání, vznikají v důsledku kastování společnosti na úspěšné a sociálně začleněné na jedné straně a vyložené chudé a ostrakizované na straně druhé poměrně těžko řešitelné sociální nepokoje.

Jako zásadní problém se v současnosti jeví oblast přistěhovalectví. Evropa čelí největšímu úbytku přirozenému přírůstku za posledních 50 let a demografické prognózy naznačují, že menší počet obyvatelstva bude muset být nahrazen nově příchozími zejména z Asie, Afriky a zemí bývalého Sovětského svazu.

⁵⁷ iDnes [online]. 2011, 2011 [cit. 2011-11-09]. Návyky. Dostupné z WWW: http://usti.idnes.cz/specialni-jednotky-mohou-setrvat-na-sluknovsku-az-rok-rekl-kubice-107-/usti-zpravy.aspx?c=A111108_072402_domaci_wlk

A protože existuje úzká souvislost mezi migrací a zaměstnaností, vydala Evropská unie tzv. a Lisabonskou strategii,⁵⁸ v níž popisuje vliv přistěhovalectví na dopad MSP, na nedostatek kvalifikovaných pracovních sil a potřeby současného a budoucího trhu práce.

V Lisabonské strategii (2001) je mj. zakotvena podpora znalostního trojúhelníku (vzdělávání – výzkum – inovace), která je zásadní pro Evropu budoucnosti a pro rozvoj znalostních ekonomik.

3.4 Politický význam malých a středních podniků

Se sociálním charakterem MSP je nedílně spojen jejich charakter politický. Samozřejmě, že zde mluvíme o demokratických systémech, protože zejména v systémech autokratických, teokratických či totalitní je role MSP značně omezena.

Nynější politická a nastupující druhá vlna hospodářská (a měnová) krize Evropy (listopad – prosinec 2011) zřetelně ukazuje, jaké dopady má úzká propojenou MSP s politikou respektive s hospodařením státu /států. Nedisciplinovaná fiskální politika jižních států Evropské unie či dokonce hrubé zkreslování makroekonomických údajů (Řecko), žití na dluh bez ochoty zadlužení řešit (Itálie, Španělsko), nekonkurenceschopná ekonomika (Portugalsko) mají vliv nejen na MSP přímo v těchto zemích, ale i v ostatních zemích tzv. Eurozóny (zemí platících eurem), ale i zemí v Evropské unii a mimo ni. Nově se do vážných problémů dostalo i Maďarsko (2012).

Snaha světových politiků „uchlácholit“ voliče zejména z řad MSP – před volbami (prezidentskými, parlamentními, komunálními) je na denním pořádku (viz prezidentské volby v USA, Francii, parlamentní

⁵⁸ Lisabonská strategie byla přijata Evropskou radou v březnu 2000 v Lisabonu s cílem vytvořit z Evropské unie do roku 2010 „nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější ekonomiku světa založenou na znalostech, schopnou udržitelného hospodářského růstu, vytváření více kvalitních pracovních příležitostí a zachovávající sociální soudržnost“.

volby v zemích EU). Laciné volební sliby však nová pracovní místa většinou nepřinášejí.

Boj mezi pravíci a levicí, jenž není minimálně čtvrt století bojem ideologickým, ale bojem úzkých mocenských uskupení s cílem uchopit moc a z toho plynoucí možnost spolurozhodovat o státních zakázkách a majetku, je do jisté míry bojem o to, zda MSP budou schopny zdárné a samostatné existence a zda jim systém zákonů, předpisů a vyhlášek umožní přežít do příštího volebního období.

V Evropě se na půdě jak národních parlamentů, tak i parlamentu evropského vždy před volbami utkávají v posledních cca 15 letech dvě základní filozofie.

Jedna, již zastávají liberálové (strany ze středového a středopravého politického spektra), se snaží zmírnit daňovou a administrativní zátěž kladenou na PSP, druhá, levicová, se snaží malé a střední podnikatele mít co nejvíce pod (daňovou) kontrolou s odkazem na to, že míra jejich zdanění by měla být v důsledku předlužených státních rozpočtů jednotlivých zemí ještě daleko vyšší.

Z toho vyplývá, že politické preference majitelů či akcionářů malých a středních podniků jsou z valné většiny na středopravém spektru. Ochota nebo snaha zaměstnanců MPS zakládat odborové organizace či v nich dokonce aktivně působit se liší podle jednotlivých zemí.

Zatímco např. v Německu, Francii či Skandinávii je existence odborových organizací v MSP tradiční, v postkomunistických zemích (Česko, Polsko, Slovensko, Maďarsko) dosud naráží na špatnou historickou zkušenost, kdy byly odbory politicky zneužity a jejich úloha a postavení byly zprofanovány. Odborové organizace v těchto zemích proto působí veskrze zejména ve velkých podnicích.

4. SOUČASNOST A PERSPEKTIVY ROZVOJE UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ MALÝCH A STŘEDNÍCH PODNIKŮ V ČR

Protože mi množství pramenů a stanovený rozsah práce nedovolují, omezím téma této kapitoly jen na historii, současnost a perspektivy rozvoje učení a vzdělávání zaměstnanců malých a středních podniků v České republice, tedy od roku 1990.

O tom, jak fungoval systém vzdělávání a předávání zkušeností mezi řemeslníky ve století minulých a jak bylo řešeno vzdělávání v malých a středních státních firmách v ČSSR bylo krátce pojednáno ve třetí kapitole.

4.1 Možnosti vzdělávání zaměstnanců malých a středních podniků

MSP, jak již bylo v předešlé kapitole zmíněno, jsou důležitou součástí českého národního hospodářství. Zajišťují konkurenci na trhu a působí proti monopolním tendencím. Čím více podniků se pohybuje na určitém trhu, tím je i větší konkurence, zajišťují tak spotřebitelům možnost volby. Velká přizpůsobivost MSP je impulsem k výrobním a technickým inovacím a změnám organizační struktury.

MSP přispívají k pluralistickému uspořádání naší demokratické společnosti. Dávají šanci ke svobodnému uplatnění podnikatelů a k samostatné realizaci občanů v ekonomické oblasti. Učí je zejména samostatnosti a zodpovědnosti. Existence silného středního stavu podle odborníků stabilizuje společnost, neboť jakákoliv nejistota a radikální kroky jsou zdrojem nejen ekonomických rizik, ale též sociálních a politických rizik.

MSP působí preventivně proti dopadům případných krizí. MSP se jeví v jako stabilnější než velké podniky. K odolnosti malých a středních

podniků proti krizovým jevům patří zejména flexibilita a přizpůsobivost změněným podmínkám.

MSP vytvářejí volná pracovní místa zejména pro skupinu uchazečů o zaměstnání, kteří vstupují poprvé na trh práce (mladí lidé, absolventi škol), dále pro ženy (zkrácené pracovní úvazky), uvolněné pracovní síly z primárního a sekundárního sektoru aj. MSP, zejména řemeslného charakteru, zabezpečují vzdělání části mladých lidí. Podle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (březen 2010) je v České republice vyučeno 34 % kvalifikovaných dělníků, přičemž evropský průměr přitom činí pouhých 22 %.

Vzdělávání zaměstnanců MSP probíhá souvztažně a zároveň s ostatními vzdělávacími koncepty celoživotního učení a vzdělání a v souladu se strategiemi udržitelného rozvoje a rozvoje MPS.

Na první pohled se může zdát, že záleží čistě jen na majitelích nebo managementu MSP, zda zahrnou vzdělávání svých zaměstnanců či spolupracovníků do strategických koncepcí rozvoje podniku. Vzdělávání bylo totiž do nedávné doby nazíráno též jen jako jakýsi benefit, při němž si zaměstnanci sice zdokonalí nebo rozvinou znalosti, dovednosti a získají nové zkušenosti, zároveň je to jakási „odměna“ podniku za loajalitu. Ekonomické aspekty jako efektivita práce, konkurenceschopnost či vysoká kompetentnost nutí MSP, aby se vzděláváním zaměstnanců vážně zabývaly, a to nejenom v rovině „odměn“ či legislativní nutnosti, ale především v rovině koncepční ve vazbě na efektivní strategie a vize organizace.

Majitelé a manažeři zodpovědní za vzdělávání správně vycházejí z teoretických předpokladů, že pouze (biodromální) koncept celoživotního učení a vzdělávání – se zaměřením v našem konkrétním případě na MSP – umožňuje nejen průběžný rozvoj MSP, ale především změnu v oblasti profesních orientací, adaptabilitu zaměstnanců v oblasti MSP a udržení zaměstnatelnosti, což je ale spíše problém státu (tedy sociální a politický) a makroekonomiky.

Koncept celoživotního učení a vzdělávání vytváří předpoklad pro lepší vyváženost profesního, osobního a rodinného života, respektive různých typů sociálních rolí (standardů a vzorců úspěšného jednání a chování v různých životních situacích). Těmito otázkami se zabývali například Veteška a Tureckiová (2008) a Hroník (2009).

Přirozenou snahou MSP je – či by mělo být – především dosažení strategických cílů v daném oboru, snaha o maximalizaci zisku a zvyšování své konkurenceschopnosti s ohledem na sociální zodpovědnost.

V sociální oblasti MSP vytváří nejen zázemí pro své pracovníky, ale spolupodílí se na sociálního smíru podmínkami, které lidem v zaměstnání poskytuje a nastavuje.

Orientace firem na sociální management (CSR – Corporate Social Responsibility = společenská zodpovědnosti firem) jim dovoluje vytvářet svůj vlastní vnější pozitivní obraz, což MSP umožňuje získávat kvalitní zaměstnance. Vytváření kvalitních podmínek v péči o zaměstnance má proto přímý vliv na růst produktivity a kvality práce a výrazně ovlivňuje loajalitu a fluktuaci.⁵⁹

V MSP se stále častěji uplatňuje vzdělávání jako součást společenské odpovědnosti firem. V současné době jde o velmi moderní koncept, jenž si přisvojila již řada firem. Typickými aktivitami realizovanými v rámci společenské odpovědnosti jsou podpora etického podnikání, spolupráce mezi podniky a školami, podpora propouštěných zaměstnanců, umožnění flexibilních forem práce, péče o bezpečnost zaměstnanců a jejich zdraví, sponzoring a ekologická (šetrná) výroba. Bohužel vzdělávání zaměstnanců, jež do CSR též náleží, není realizováno tak často.

⁵⁹ Svoboda, J. *Význam konceptu společenské odpovědnosti organizací (CSR) a jeho využívání v České republice*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011. 59 s. ISBN 978-80-7454-073-8

Nic na tom nemění ani proklamace vlády či ministerstev školství, průmyslu nebo práce a sociálních věcí (od návrhů na daňové úlevy, podpory investic, až po větší podporu vzdělávání, vědy a výzkumu).

Důsledky změn probíhajících v globální ekonomice mají zásadní vliv hlavně na otevřené, proexportně zaměřené ekonomiky jako je např. ta naše. Stát se snaží MSP stimulovat k zesílení podpory exportu a vytváří legislativní předpoklady a opatření na poli politiky zaměstnanosti, především ve prospěch různých forem flexibilního pracovního uspořádání a využití prostoru pro zlepšení vzdělanostní struktury pracovní síly.

Na straně MSP též vyvstala potřeba řešit nějakým způsobem – nejlépe systémově a koncepčně – problematiku vzdělávání a rozvoje pracovníků. Stále výrazněji sílí diskuze o zavedení zastřešujícího rámce kvalifikací a s ním kompatibilní soustavy kvalifikací nejen na české národní úrovni, ale i na úrovni jednotlivých států EU, protože migrace pracovních sil je legislativně již dávno nastavena.

Zejména v pracovní inzerci narážíme při hledání zaměstnanců na požadavek související vysokým stupněm kvalifikace. Kvalifikace, respektive profesní kompetence založené na výsledcích učení by měly umožnit uznávat vzdělávání získané mimo střední a vysokou školu, a to včetně neformálního vzdělávání či informálního učení v různých zemích (zejména EU).

Tato skutečnost by měla umožnit cizincům získat formální a všude v EU uznávaný doklad osvědčující osvojení určitých kvalifikačních požadavků daných zákonem. To by znamenalo plynulejší doplnění zaměstnanců do řad MSP.

Svět práce se vždy vyvíjel a měnil. Nyní však nastala situace, kdy trh reaguje na požadavky velmi rychle a dynamicky. Propojená globální ekonomika tak vyžaduje, aby se i lidé, pracovníci ve firmách, rychleji

měnili a přizpůsobovali. Tímto vlivem dochází ke stále rychlejšímu a dramatičtějším změnám v obsahu i rozsahu vykonávaných činností⁶⁰.

Vznikají tak zcela nové profese, některé staré zanikají a u většiny ostatních se průběžně proměňují požadavky kladené na jejich efektivní výkon, včetně požadavků kvalifikačních.

Mnohem častěji se však setkáváme s tím, že část dříve naučeného přestává platit. Nastává proto paradoxní situace: člověk by se měl dokonce naučit některé věci zapomínat.

Těžiště odpovědnosti za vlastní učení a vzdělávání se přesouvá na bedra jednotlivce, do „privátní sféry“. Proto odborná literatura používá odborného termínu celoživotní učení a kontinuální rozvoj. V pojmu je obsažena jednoduchá, ale zásadní věc: plnou odpovědnost za vzdělávání a rozvoj nenese již stát, firma či organizace jako tomu bylo v minulosti, ale jen a pouze jednatel – tedy zaměstnanec, rodič, občan, člen komunity atd.

Jak v MSP, tak i individuálně musí jedinec svoji kvalifikaci neustále doplňovat, rozšiřovat či měnit. Formální kvalifikace stále rychleji zastarává a její změna představuje dlouhodobý proces. Profesní kompetence naproti tomu tvoří dynamický celek. Je jí možné též postupně doplňovat, avšak některé jsou mezioborově přenosné (viz například práce zaměřené na transformaci kurikula – Veteška, 2011 a Maňák, 2009).

4.2 Aktuální požadavky trhu práce

Současná situace na pracovním trhu práce je ovlivněna nejen negativními důsledky celosvětové hospodářské krize z roku 2008, tak i očekávání nejistého vývoje v roce 2012 a 2013. Míra registrované

⁶⁰ Veteška, J., Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

nezaměstnanosti byla v ČR k 31. říjnu 2011 necelých 8 % (7,9 %), ale podle statistiků však mírně poroste.

Firmy se připravují pro případ propadu ekonomiky v Eurozóně na omezení výroby, čímž by musely snížit počty pracovních míst. Zpočátku by firmy propustily agenturní pracovníky a cizince, jak tomu bylo v roce 2008. Zároveň by se ale snažily posílit své týmy o skutečné specialisty ve svém oboru. Nejdříve z vlastních řad (přesunutí pracovníků na jiné pozici), poté hledání (nábor) na pracovním trhu. Na něm tak mají možnost obstát jen lidé plně kvalifikovaní, kteří se neustále vzdělávají.

Jak již bylo řečeno, nároky na pracovní sílu v MSP se neustále zvyšují, poptávka po kvalifikovanějších a sofistikovanějších zaměstnancích roste. Relativně novým požadavkem je loajalita k firmě a schopnost zvládnout svěřenou odpovědnost a pravomoc. Za pozitivní aspekt současné situace lze považovat skutečnost, že na trhu práce budou odborně zdatní, kvalifikovaní jedinci, kteří navíc disponují požadovanými kompetencemi, což je v souladu s výše popsaným konceptem učení a vzdělávání založeném na získávání a rozvoji klíčových kompetencí v jednotlivých etapách vzdělávání, respektive v průběhu celého života. Tento přístup byl nazván biodromální a odráží oba evropské edukační fenomény – *lifelong a life-wild*⁶¹.

V obecnějších souvislostech umožňuje koncept učení a vzdělávání založený na získávání a rozvoji kompetencí průběžný rozvoj a změnu profesních orientací. Zároveň vytváří předpoklad adaptabilitu a zaměstnatelnost. V praxi to znamená, že jednatel, který na sobě neustále pracuje není ohrožen nezvěstností a sociálním vykořeněním jako ten, kdo své formální vzdělání nerozvíjí a žije „z podstaty“.

V kontextu MSP se modely kompetencí využívají pro určování profilu kompetencí, jaký by měl pracovník na určité pracovní pozici správně mít. Srovnání tohoto profilu kompetencí s konkrétní profesní

⁶¹ VETEŠKA, Jaroslav. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Praha : Verlag Dashöfer, 2011. 180 s. ISBN 978-80-86897-39-4.

kompetencí pracovníka, který danou pracovní pozici skutečně zastává, docházíme k nalezení potřeby, jak dotyčného zaměstnance dále vzdělávat a rozvíjet.

Globalizace staví před MSP v ČR stále nové výzvy. Je proto nutné, aby každý zaměstnanec či podnikatel ovládal širokou škálu tzv. klíčových kompetencí. Přesněji: hovoří se o tzv. funkčních kompetencích, které vycházejí z profesních kompetencí (Veteška a kol., 2011). Jedině tak se MSP mohou rychle a pružně přizpůsobit měnícímu se světu. Schopnost najít si zaměstnání v průběhu celého života závisí tedy nejenom na tom, zda člověk získá odpovídající kvalifikaci (případně projde rekvalifikací), ale hlavně na tom, jestli disponuje dostatečně širokým všeobecným a odborným základem vzdělání a klíčovými kompetencemi nezbytnými pro novodobé pracovní uplatnění.

Myšlenka učící se společnosti a koncepce celoživotního vzdělávání a učení není ničím nová. Nicméně právě nyní začíná hrát v MSP a národních ekonomikách zásadní roli. Celoživotní učení není proto pouhou náhodou součástí hlavních mezinárodních či národních vzdělávacích dokumentů. Namátkou lze uvést např. Memorandum Evropské komise k celoživotnímu učení, Bílou knihu – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Strategii celoživotního učení ČR (2007), Strategii rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, ale i další možnosti spojené s možností využívání fondů EU v období 2007 až 2013 (Národní strategický a referenční rámec ČR 2007-2013).

Například Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost a Operační program Rozvoj lidských zdrojů umožňují využívat finanční podpory poskytované v rámci politiky hospodářské a sociální soudržnosti, která je těsně propojená s cíli Lisabonské strategie. Nové pojetí kurikula aplikované v MSP představuje změnu cílů a obsahu vzdělávání, v němž se klade důraz právě na získávání klíčových (a profesních) kompetencí.

MSP se potýkají s problémy získávání pracovníků s požadovanou kvalifikací a jejich fluktuací. Zaměstnanci MSP vzhledem k zastávaným

pozicím musejí ovládat řadu profesí, řadu různorodých činností, než je obvyklé v podnicích velkých. Proto je nutné, aby byl při výběru a náboru nových pracovníků připraven důkladný popis pracovního místa, tzv. kompetenční profil.⁶²

Kolik a jaké pracovníky přijmout je pro MSP zvláště důležitou otázkou, chybný výběr pracovníka může mít pro malý podnik fatální následky, protože malý kolektiv podniku lze snadněji rozbít než kolektiv velký. Pracovníci jsou spolu v těsnějším kontaktu a obvykle jsou jejich pracovní úkoly vzájemně propojeny, jsou na sobě více závislí.

Efektivní a oboustranně přijatelný způsob odměňování je v MSP základním faktorem pro vytvoření dobrých mezilidských (sociálních) vztahů. Pro mnohé malé a střední podniky v současných podmínkách je otázka odměňování zvláště citlivá, protože finanční náklady na zaměstnance patří v podniku k nejvyšším. Pro menší podniky je také důležitá otázka spravedlivého rozdělení odměn, protože pracovníci se navzájem znají. Většinou, i přes povinnost mlčenlivosti, se všichni dozvědí o výši platů ostatních...

V MSP je určitým problémem evaluační (hodnotící) činnost. Mnohdy chybí speciálně vyčleněný a kompetentní pracovník. Pokud se vůbec někde provádí, jedná se spíše o nepravdělné neformální hodnocení pracovního výkonu, chování a jednání pracovníka, vztah k zákazníkům aj. Kvalita pracovních a osobních vztahů a způsoby komunikace mají v MSP velký vliv na dosahování podnikatelských cílů.

MSP se vzhledem ke své velikosti a finančním zdrojům nemůže v oblasti péče o pracovníky vyrovnat velkým podnikům. Majitelé a manažeři znají obvykle každého pracovníka a jeho životní podmínky. Vědí, že malý a dobře fungující kolektiv může vytvářet příjemné pracovní prostředí s příjemnou atmosférou a že tomu řada lidí dá přednost před lépe placenou prací ve větším a často neosobním podniku.

⁶² Veteška, J., Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Velmi specifický je přístup MSP ke vzdělávání a rozvoji pracovníků. Majitelé uznávají, že je nutné, aby zaměstnanci neztráceli krok s vývojem techniky a technologií, s odbornými a jinými znalostmi. Přesto je vzdělávání pracovníků v MSP majiteli nebo manažery často podceňována. Na veřejnosti totiž převládá názor, že další vzdělávání pracovníků je příliš nákladné.

Jestliže má pracovník zájem o další vzdělávání nebo to dokonce vyžaduje jeho pracovní místo, je mu často řečeno, aby si poznatky a dovednosti doplnil iniciativně sám ve svém vlastním zájmu a přizpůsoboval tak své pracovní schopnosti požadavkům firmy. Tyto názory potvrzuje i průzkum (viz další kapitola).

Nutno podotknout, že pro menší podnik (ne však pro větší MSE) většinou není efektivní provádět hromadné školení zaměstnanců. Malý podnik se většinou potřebuje zaměřit na vzdělávání konkrétního jedince. Je to dáno počtem osob v podniku a tím, že pracovník malého podniku by měl mít široký odborný profil. V rámci malého podniku je žádoucí, aby byli jednotliví pracovníci vzájemně zastupitelní a aby v případě potřeby byli schopni rychle nastoupit na jiné pracovní místo.

Dalším důvodem pro podporu vzdělávání v MSP je, že firma musí být přizpůsobivá trhu. Pracovníci by měli být připraveni na plnění takových úkolů. Vzdělávání je rovněž tak zdrojem zvyšování kvality a zvládnutí většího množství práce, lepšího hospodaření a v neposlední řadě motivačním faktorem pro zaměstnance.

V současných podmínkách je potřebné, aby pracovníci měli možnost se připravovat na změny, které s sebou přináší hospodářské prostředí. MSP se v oblasti vzdělávání musí zaměřit především na vytváření podmínek k zvládnutí technických znalostí, prohloubení jazykových schopností, práci s informačními technologiemi, umění komunikace a rozvoj manažerských dovedností.

Zjišťují MSP, o jaké vzdělávací aktivity mají jejich zaměstnanci zájem? Respektive analyzují vzdělávací potřeby vztahující se ke konkrétnímu pracovnímu místu. Naprostá většina těchto sledovaných

podniků (75,9 %), zajišťující pro své pracovníky nějaké vzdělávací a rozvojové aktivity, zjišťuje budoucí potřeby pracovníků v oblasti vzdělávání a rozvoje. Z velikostního hlediska je zjišťování kvalifikačních a rozvojových potřeb častější se zvyšujícím se počtem zaměstnanců. Z výkonnostního hlediska podniky s nárůstem produktivity práce zjišťují kvalifikační a rozvojové potřeby pracovníků častěji než podniky, jejichž produktivita stagnuje nebo se snižuje.

Zájem MSP o zvyšování kvality lidských zdrojů vyjadřuje především přístup k analýze budoucích nároků na pracovní sílu a její kvalifikace. Důležité je rovněž zkoumání individuálních potřeb vzdělávání a nároků na dovednosti a kompetence jednotlivých zaměstnanců.⁶³

4.3 Vzdělávací a rozvojové možnosti zaměstnanců malých a středních podniků v evropském kontextu

Z mezinárodních výzkumů vyplývá, že kolem poloviny podniků působících v EU hodnotí (respektive zabývají se) budoucími nároky na pracovní sílu a kvalifikace. Velké podniky provádějí takové hodnocení v největším rozsahu (68 %), menší je tento rozsah ve středních podnicích (58 %) a nejmenší v malých podnicích (44 %). Podíl podniků, které hodnotí individuální potřeby vzdělávání, dovedností a kvalifikací, je 45 %. Aktivita v těchto činnostech se snižuje s velikostí podniků.⁶⁴

⁶³ Veteška, J., Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁶⁴ Mužík, J. *Marketing a management ve vzdělávání dospělých*. Praha: MJF, 2001. 186 s. ISBN 80-86284-13-1.

Tabulka: Podniky hodnotící budoucí nároky na pracovní sílu a individuální potřeby vzdělávání (% všech podniků)

Podíl podniků hodnotících budoucí nároky na pracovní sílu a kvalifikace										
	EU-15	BG	CR	EST	HU	LT	LV	PL	RO	SI
Malé	44	64	48	55	12	58	41	42	84	47
Střední	58	73	58	58	31	63	46	48	88	65
Velké	68	83	72	80	58	81	57	77	94	62
Průměr	49	68	52	56	20	61	43	45	88	56

Podíl podniků hodnotících individuální potřeby vzdělávání, dovedností a kvalifikací										
	EU-15	BG	CR	EST	HU	LT	LV	PL	RO	SI
Malé	42	44	29	36	18	34	13	33	54	40
Střední	52	40	33	31	23	24	10	32	54	50
Velké	59	54	39	47	43	32	9	58	58	51
Průměr	45	44	30	36	21	31	12	34	55	45

Pramen: Eurostat (2010)⁶⁵

V ČR můžeme sledovat podobné rozdíly. Podíl MSP hodnotících budoucí nároky v oblasti lidských zdrojů je vysoký, dokonce vyšší oproti průměru EU. Naopak podíl MSP hodnotících individuální potřeby v oblasti rozvoje lidských zdrojů je nízký jak ve srovnání s průměrem EU, tak ve srovnání s řadou ostatních sledovaných tzv. tranzitivních ekonomik. Tento poměrně výrazný rozdíl mezi oběma typy aktivit v oblasti řízení lidských zdrojů v ČR ukazuje menší pozornost věnovanou u nás specifickým potřebám rozvoje pracovníků.

Zajímavé je i srovnání realizace vzdělávání v podnicích. V mezinárodním srovnání zajišťuje 62 % podniků v EU nějakou formu vzdělávání pro své zaměstnance (viz tabulka níže). Souhrnný údaj lze

⁶⁵ Zdroj: Statistiky Eurostat. Dostupné online na http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database, informace aktuální k 31. 12. 2009.

odlišit podle velikostí podniků. 96 % velkých podniků poskytovalo vzdělávání oproti pouze 56 % malých podniků. 40 % zaměstnanců se účastnilo vzdělávání, 48 % ve velkých podnicích, 33 % ve středních podnicích a 23 % v malých podnicích. Česká republika z hlediska podílu podniků poskytujících vzdělávání patří k nejúspěšnějším a její výsledky jsou srovnatelné i s průměrem EU i ve všech velikostních skupinách podniků.

Tabulka: Podíly organizací podle realizace vzdělávání, EU 15 a tehdejší kandidátské země (v %)

Podíl podniků poskytujících vzdělávání										
	EU-15	BG	CR	EST	HU	LT	LV	PL	RO	SI
Malé	56	24	62	58	32	37	49	36	8	35
Střední	81	34	84	85	51	60	70	52	13	72
Velké	96	62	96	96	79	80	91	63	38	96
Průměr	62	28	69	63	37	43	53	39	11	48

Pramen: Eurostat (2010)⁶⁶

Další srovnání ukazuje, že v případě MSP poskytují vzdělávání především ty firmy, které jsou současně lídry a inovátory v oblasti techniky a technologií. V těchto inovačních podnicích je také větší podíl pracovníků účastnících se dalšího vzdělávání. Pozice českých MSP je v případě podílu podniků s novými technologiemi poskytujících vzdělávání ve srovnání s ostatními tranzitivními ekonomikami velmi příznivá.

V České republice se ve vzdělávání v takto zaměřených podnicích aktivně angažuje 84 % podnikatelských subjektů, v ostatních sledovaných zemích jde v průměru o 65 % těchto podniků. Podobná situace byla zjištěna u podniků, jejichž rozvoj není primárně založen na

⁶⁶ Zdroj: Statistika Eurostat. Dostupné online na http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database, informace aktuální k 31. 12. 2009.

technologickém a znalostním rozvoji. V České republice poskytuje vzdělávání přes 60 % těchto subjektů. V ostatních tranzitivních ekonomikách se dle Eurostatu (2010) pohybuje průměr takto aktivních podniků jen kolem 20 %.

Podpora MSP je jednou z priorit všech programových prohlášení českých vlád od r. 1997. Jde o snahu zvýšit jejich výkonnost, a tím i technologickou úroveň ekonomiky a konkurenceschopnost. Tato snaha se odráží i v níže uvedených strategiích.

V České republice se jedná o podporu v rámci Operačního programu průmysl a podnikání (OPPI) Ministerstva průmyslu a obchodu a Společného regionálního operačního programu. MSP vytvářejí zdravé podnikatelské prostředí, zvyšují dynamiku trhu a mají schopnost absorbovat i část pracovních sil uvolňovaných v rámci strukturálních změn z velkých podniků a podmínky pro vývoj a zavádění nových technologií, rychleji se adaptují na požadavky trhu, vyplňují okrajové oblasti trhu a decentralizací podnikatelských aktivit napomáhají k rozvoji regionů.

Aby MSP mohly konkurenčně obstát a věděly, jakou oblast vzdělávání svých pracovníků rozvíjet, měly by více využívat možnosti personálního auditu, jenž jim pomůže zanalyzovat možnosti firmy a jejich zaměstnanců. Výsledkem auditu je mj. vypracování psychologických profilů klíčových zaměstnanců s přesahem do oblasti kariérového rozvoje a zhodnocení jejich vhodnosti na pozici a zhodnocení vzdělávacího procesu.

Dále by MSP měly efektivněji využívat koučinku jako metody rozvoje lidských zdrojů a dalšího vzdělávání, prohlubovat sociální politiku (zdokonalovat pracovní prostředí a pracovní podmínky, pečovat o vztahy mezi zaměstnanci a dbát o jejich profesní rozvoj) a outsourcovat věci, které si samy vlastními silami nemohou zajistit – především tedy využívat externích služeb v oblasti vzdělávání. Cílem tohoto outsourcingu by mělo být převedení operativních vzdělávacích problémů

na externí subjekt tak, aby se majitel firmy nebo manažeři mohli soustředit pouze na vedení a řízení firmy.

4.3 Využití blended learningu v podnikovém vzdělávání

K typickým a v poslední době hojně využívaným formám podnikového vzdělávání patří prezenční výuka, kombinované a distanční vzdělávání, eventuálně tzv. terénní vzdělávání, kde je dominantní simulace pracovních podmínek a činnosti. Vzhledem k primárnímu zaměření vzdělávání pracovníků na aplikaci naučeného v praxi se za efektivnější považují především aktivizující, zážitkové, interaktivní techniky a metody vzdělávání, například řešení případových studií, hraní rolí, strategické manažerské hry apod. V praxi se často užívá také stínování, koučování a mentoring, které však nejsou explicitně uváděny jako vzdělávací techniky, jedná se spíše o prostředky profesního (manažerského) a osobnostního rozvoje⁶⁷.

Klasická prezenční forma výuky je postupně nahrazována výukou ve virtuálním elektronickém prostředí, e-learningem a tutoriály. Nástup blended learningu do firemního (podnikového) prostředí, je spjat zejména s překonáváním určitého zklamání z e-learningu a pravděpodobně i samotnou krizí e-learningu, která se pro Evropu datuje kolem roku 2000 (podrobněji viz např. Eger a Kopecký, 2009). Pravě od e-learningu si totiž původně mnozí odborníci na vzdělávání slibovali zlepšení efektivity učení ve formálním i neformálním vzdělávání.

Zatímco však v e-learningu je využívání těchto „moderních“ informačních a komunikačních technologií základní kategorií, blended learning jich využívá jako jednu z několika možností, proto je e-learning součástí blended learning. Někteří autoři při pokusech o definování blended learningu příhodně uvádějí, že se jedná o „starého přítele v

⁶⁷ Tureckiová, M. Veteška, J. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet, 2011. 60 s. ISBN 978-80-904824-3-2.

novém hávu“, případně o „staré víno v novém měchu“. Dávají tím mimo jiné najevo, že vlastně každé učení i vzdělávání (vyučování) probíhá jako specifická kombinace, jakýsi „mix“ (tzv. *blend*) didaktických technik a přístupů k učení či vzdělávání dospělých (viz Mužík, 2010). Blended learningem se tedy rozumí zejména propojení stále ještě nejtypičtější, tj. prezenční formy studia s možnostmi, které nabízí e-learning, respektive nejrůznější formy elektronických a mobilních komunikačních zařízení, jež mohou podle citovaných autorů sloužit rovněž pro výuku a učení v prostředí zaměstnavatelských organizací⁶⁸.

Učení pro pracoviště se stalo českým pojmenováním konceptu *workplace learning*. Podle tohoto přístupu je pracoviště učebním místem, které je definováno komunitou, v níž učení probíhá. Je zde patrná jasná svázanost jedince s pracovištěm, což bylo popsáno výše. Proto se i techniky a metody liší podle zaměření firem, podle velikosti apod. Tímto konceptem se v české literatuře zabývá např. Novotný (2009).

⁶⁸ Tureckiová, M. Veteška, J. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet, 2011. 60 s. ISBN 978-80-904824-3-2.

PRAKTICKÁ (EMPIRICKÁ) ČÁST

5. Možnosti aplikace učení a vzdělávání v malých a středních podnicích

Dotazníkové šetření jsem provedl prostřednictvím e-mailem šířeného dotazníku u 102 malých a středních podniků působících v České republice, a to ve všech krajích. Firmy jsem vybral na základě náhodně generovaného výběru z databází, jež jsem získal od Českého statistického úřadu. Výzkum byl realizován v průběhu měsíce říjen až listopad 2011. Otázky cílily na majitele nebo vrcholné manažery oslovených firem ze sektoru průmyslu, výroby a služeb.

Cílem průzkumu bylo zjistit, zda v podniku probíhá pravidelné interní či externí vzdělávání pracovníků a jakou formou, případně jaké metody jsou v rámci tohoto procesu využívány.

Za tímto účelem byly stanoveny tři hlavní hypotézy a na jejich základě byl sestaven dotazník, jehož otázky měly předpokládané tvrzení buď potvrdit, nebo vyvrátit.

Definoval jsem celkem tři hypotézy, které zněly:

- H1:** Zaměstnavatelé malých a středních podniků podporují, respektive financují vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců.
- H2:** Zaměstnavatelé považují pravidelné vzdělávání zaměstnanců za významný nástroj ovlivňující konkurenceschopnost jejich podniku.
- H3:** Většina zaměstnanců oceňuje možnost vzdělávat se přímo na pracovišti.

Uvedené hypotézy byly doplněny otázkami týkajícími se forem a metod (profesního) vzdělávání dospělých. Pozornost byla rovněž věnována získávání a rozvíjení profesních (funkčních) kompetencí pracovníků.

5.1 Dotazníkové šetření

Dotazník obsahoval kombinaci uzavřených otázek, které nabízely tři varianty odpovědí. Otevřené otázky jsem záměrně nezařadil, aby se procento vyplněných a navracených dotazníků zvýšilo (což 63 % návratnost potvrdila). Vyhodnocení dotazníků bylo prováděno prostřednictvím analytických metod – kvantitativních a kvalitativních.

Celkem bylo formou e-mailové komunikace dotazníkem osloveno celkem 102 MSP po celém území ČR (cca 10 firem na jeden kraj, včetně hlavního města Prahy).

Zpět se vrátilo 63 řádně vyplněných dotazníků, které byly vyhodnoceny.

5.2 Výsledky průzkumu – analýza a interpretace získaných dat

Na první otázku „Kolik má váš podnik zaměstnanců?“ odpovědělo 24 firem, že 5 až 10 pracovníků, 18 firem uvedlo 11 až 50 a 21 firem mělo více než 51 zaměstnanců. Procentuální poměr jednotlivých kategorií MSP podle počtu zaměstnanců byl tak zhruba třetinový.

Graf 1: Velikost firmy podle počtu zaměstnanců



Druhá otázka zněla „Kolik let se věnuje vaše firma podnikovému vzdělávání zaměstnanců?“. Celkem 10 firem uvedlo, že se vzděláváním

právě začínají, 28 firem sdělilo, že vzdělávání u nich probíhá více než 2 a méně než 4 roky a ostatních 25 firem uvedlo, že mají se vzdělávání více než pětiletou zkušenost.

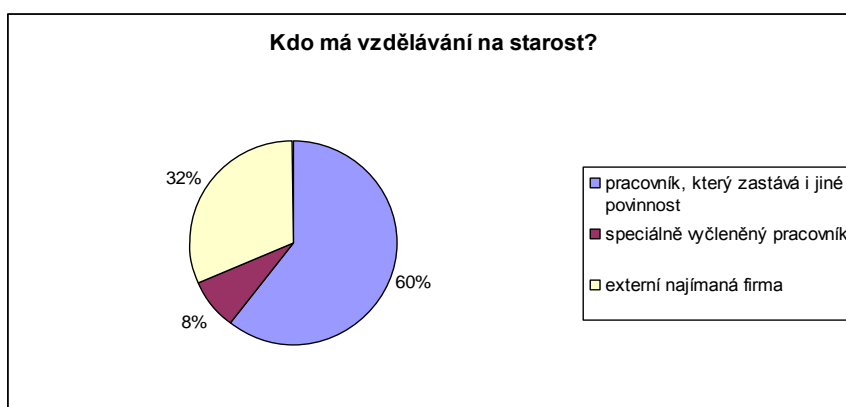
Graf 2: Rozložení firem podle délky podnikového vzdělávání



Třetí vyhodnocená otázka, která zněla „Kdo má vzdělávání na starost?“, měla za cíl sledovat, kdo a jak se podílí na analýze vzdělávacích potřeb a realizaci vzdělávání.

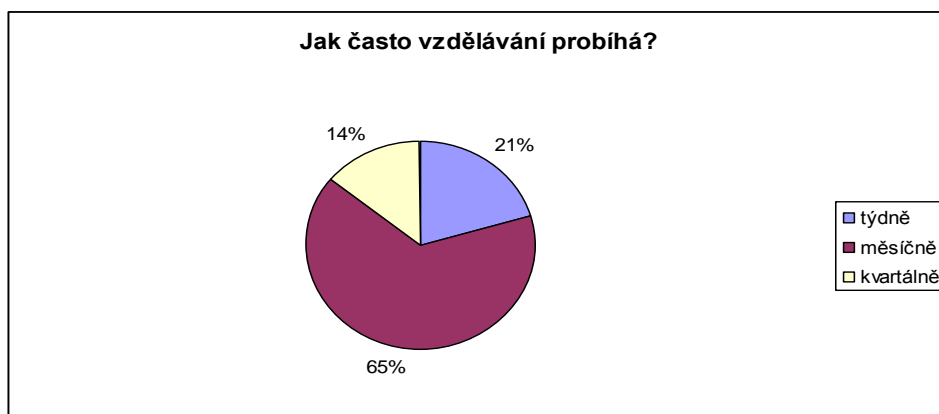
Celkem 38 firem sdělilo, že se jedná o pracovníka, který zastává i jiné povinnosti. V pěti případech měl vzdělávání na starosti speciálně vyčleněný pracovník a 20 MSP uvedlo, že vzdělání svěřují externí firmě formou outsourcingu. Z údajů tak vyplynulo, že české MSP svěřují péči o vzdělávací proces nespecializovaným pracovníkům.

Graf 3: Rozdělení firem podle realizace vzdělávání



Předposlední, čtvrtá otázka si kladla za cíl zjistit, jak vzdělávání probíhá. Jednou týdně se pracovníci vzdělávají ve 13 oslovených firmách, měsíčně pak ve 41 MSP a kvartálně pouze v 9 případech.

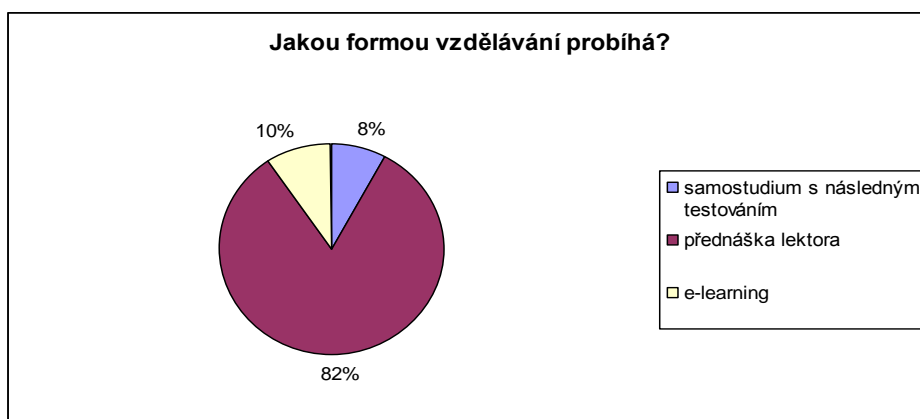
Graf 4: Rozdělení firem podle frekvence realizovaného vzdělávání



Z grafu č. 4 vyplývá, že jako ideální frekvenci v podobě měsíčního vzdělávání vidí skoro dvě třetiny oslovených firem. Tento současný trend koresponduje i s některými mezinárodními výzkumy, které byly realizovány v posledních letech.

Poslední otázka zněla „Jakou formou vzdělávání probíhá?“ Samostudium s následným hodnocením (testováním) uvedlo 5 firem, přednášku lektora naprostá většina – 52 a samotný e-learning praktikovali v 6 firmách.

Graf 5: Rozdělení firem podle forem vzdělávání



Ve více než 80 % tak převládla přednáška, což není až tak úplně překvapivé vzhledem k českému systému školství, v němž se tato forma uplatňuje též nejčastěji.

5.3 Shrnutí průzkumu

Přestože se nevrátilo 38 % dotazníků, byl jsem s výsledkem výzkumu spokojen, protože obvyklá návratnost při podobných dotazníkových šetřeních bývá i daleko nižší.

Stanovené hypotézy definované před uskutečněním výzkumu došly prakticky ve všech bodech svého naplnění. Dotazníkové šetření ukázalo, že zaměstnavatelé malých a středních podniků vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců veskrze financují, a tedy i podporují. Pravidelné vzdělávání pracovníků považují zaměstnavatelé za významný nástroj jejich konkurenceschopnosti.

Zaujal mě především rozpor mezi otázkou číslo 3 a 5 („Kdo má vzdělávání na starost?“ a „Jakou formou vzdělávání probíhá?“). Jedná se o pozoruhodný jev, kdy samotný majitel či management považuje zaměstnance, jenž má kromě vzdělávání na starost i jinou práci, za lektora (trenéra).

Z výzkumu je zřejmé, že MSP v ČR mají velké nedostatky a rezervy v oblasti vzdělávání svých zaměstnanců a že dosud plně nevyužívají moderních vzdělávacích forem, jako představuje například e-learning, ale i výše zmíněný blended learning.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se pokusila v hrubých rysech nastínit uplatnění konceptu učení a vzdělávání v malých a středních podnicích v České republice, který se v poslední době velmi významně prosazuje v podnikatelském prostředí a stává se optimální strategií rozvoje a řízení lidských zdrojů, mnohdy součástí firemní kultury.

Podle zmíněného Memoranda o celoživotním učení je toto učení „společnou střechou, pod kterou by se měly sjednotit všechny druhy vzdělávání. Uvedení celoživotního učení do praxe vyžaduje, aby všichni efektivně spolupracovali – jak jednotlivci, tak i organizace“.

V úvodní kapitole byl kladen důraz na vyjasnění a definici stěžejních pojmů, jež se hojně vyskytují v odborné literatuře v souvislosti s podnikových (firemním) vzděláváním.

Další kapitola detailně popisovala vztah normativního, podnikového a celoživotního vzdělávání a jeho přesah do jiných oblastí.

Diplomová práce dále pokračovala krátkým historickým exkurzem do postavení malých a středních podniků v euroatlantické civilizaci. Zde byly MSP popsány jako stěžejní hybatelé nejen ekonomického, ale i společenského a politického života.

Stěžejní kapitola pak pojednává o historii, současnosti a perspektivách rozvoje učení a vzdělávání zaměstnanců malých a středních podniků v ČR. Tento trend se stává významnou koncepcí, která se prosazuje v MSP.

Poslední kapitolu představuje pokus o malý výzkum aktuálních vzdělávacích možností MSP v ČR. Stanovené hypotézy definované před uskutečněním výzkumu došly prakticky ve všech bodech svého naplnění. Dotazníkové šetření ukázalo, že zaměstnavatelé malých a středních podniků vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců veskrze financují, a tedy i podporují. Pravidelné vzdělávání pracovníků považují zaměstnavatelé za významný nástroj jejich konkurenceschopnosti.

Jedna z hypotéz se zaměřila na frekvenci realizovaného vzdělávání pracovníků. Za optimální četnost považuje většina zaměstnavatelů měsíčního vzdělávání (skoro dvě třetiny oslovených firem). Tento trend koresponduje i s některými evropskými výzkumy, které byly realizovány v posledních deseti letech.

Závěrem lze konstatovat, že MSP v České republice si dosud ve větším množství neosvojily moderní způsoby vzdělávání. Ale i přes tento hendikep jsou dosud hlavní ekonomickou silou naší země. Proto by bylo vhodné, aby se prostředky z Evropského sociálního fondu více vynakládaly na inovace v oblasti dalšího profesního vzdělávání.

SOUPIS POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

ARENDOVÁ, H. *Původ totalitarismu*. Praha : OIKOYMENH, 1996.
ISBN 80-86005-13-5.

BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010.
208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha : Grada Publishing, 2009. 136 s.
ISBN 978-80-247-2580 -2.

Čermák, J. a kol. *Malá encyklopedie Universum: příruční encyklopedie
pro 21. století*. Praha : Knižní klub, 2008-2009. 6 sv.
ISBN 978-80-242-2381-0.

ČORNEJ, P. *Dějiny zemí koruny české*. Praha : Paseka, 2003. 315 s.
ISBN 80-7185-605-3.

DOSTÁL, J., KLEMENT, M., HÁLA, M. *E-learning, další vzdělávání
a vzdělávání osob s postižením*. Praha : SVŠES, 2008.
ISBN 978-80-86744-78-0.

EGER, L. a kol. *Diverzity management*. Praha : Česká andragogice
společnost, 2009. 200 s. ISBN 978-80-87306-03-1.

FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha : Grada
Publishing, 2010. 240 str. ISBN 978-80-247-3067-7.

FOLVARČNÁ, A. *Malé a střední podnikání*. Ostrava : Vysoká škola
podnikání, 2005, 101 s. ISBN 80-86764-40-0.

HAVRÁNEK, B. a kol. *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha, SPN, 2., osmisvazkové vydání, Akademia, 1989. Číslo národní bibliografické: cnb000653780.

Kolektiv. *Nová definice malých a středních*. Evropské společenství: Úřad pro úřední tisky, 2006. ISBN 92-894-7917-5.

KOPECKÝ, M. *Sociologie vzdělávání dospělých*. Praha : MJF a Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK, 2002. 176 s. ISBN 80-86284-25-5.

KOUBEK, J. *Německo-český výkladový slovník personalistiky*. Praha : Management Press, 2005. 170 s. ISBN 80-7261-130-5.

KODÝM, M. Metodologický přístup ke studiu kompetencí. In *Veteška, J. Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. s. 121-136. Praha : Educa Service, 2009. ISBN 978-80-873006-04-8.

LANGER, T. (ed.) *Efektivní vzdělávání pro trh práce*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2011. 132 s. ISBN 978-80-904531-1.

LANGER, T., VETEŠKA, J. (eds.) *Další vzdělávání ve světě migrujícího trhu práce*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 104 s. ISBN 978-80-86723-70-9.

LIVEČKA, E., KUBÁLEK, J. *Podniková pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 333 str. Číslo národní bibliografie cnb000414649.

MUŽÍK, J. *Marketing a management ve vzdělávání dospělých*. Praha: MJF, 2001. 186 s. ISBN 80-86284-13-1.

MUŽÍK, J. *Andragogice aspekty a principy vzdělávání lektorů.*

Praha : Rozlet, 2010. 50 s. ISBN 978-80-904824-0-1.

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých.* Praha : Codex Bohemia,

1999. 201 s. ISBN 80-85963-93-0.

MUŽÍK, J. *Edukace řídicích dovedností. People management.*

Praha : ASPI, 2008. 148 s. ISBN 978-80-7357-341-6.

MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika : Řízení vzdělávacího procesu.*

Praha : Wolters–Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-581-6.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie.* Praha: Academia,

1998. 288 s. ISBN 80-200-0625-7.

NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště.* Brno : Masarykova univerzita,

2009. 154 s. ISBN 978-80-210-5116-4.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení.* Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky.* Praha : Univerzita Jana

Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALÁN, Z. *Další vzdělávání ve světě změn.* Praha : Vysoká škola J. A.

Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-31-0.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých.* Praha : Grada Publishing, 2010.

320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

PROKŠ, P. *České země a moderní dějiny Evropy : studie k dějinám 19. a 20. století*. Praha : Historický ústav AV ČR, 358 s.
ISBN 978-80-7286-165-1.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha, Grada Publishing, 2011. 199 s.
ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 482 s.
ISBN 80- 7367-047-X.

SVOBODA, J. *Význam konceptu společenské odpovědnosti organizací (CSR) a jeho využívání v České republice*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2011. 59 s. ISBN 978-80-7454-073-8.

ŠLANGAL, Radek. Možnosti uplatnění kompetenčního přístupu v procesu sebevzdělávání. In *VETEŠKA, J. a kol. Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 179-195. ISBN 978-80-7452-012-9.

TURECKIOVÁ, M. *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jedince a společnosti*. Praha: Česká andragogická společnost, 2008.
ISBN 978-80-87306-00-0.

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, 2004. 168 s. ISBN 80-247-0405-6.

TURECKIOVÁ, M. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: Česká andragogice společnost. 192 s. ISBN 978-80-87306-06-2.

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

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí*. Praha: Grada Publishing, 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-0882-9.

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

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-0.

VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha, Educa Service, 2009. 344 s. ISBN 978-80-873006-04-8.

VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s.
ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, J. *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Praha : Verlag Dashöfer, 2011. 180 s. ISBN 978-80-86897-39-4.

VODÁK, J. KUCHARÍKOVÁ, A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, 2011. 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8.

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

ZAHRADNÍČKOVÁ, M. *Pohled do rakouského živnostenského řádu*. *Aplikované právo*, 2008, č. 2, s. 16.

SOUPIS POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ

JARVIS, P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*.
London : Kogan Page, 2002. 202 p. ISBN 0-7494-3736-7.

MERRIAM, S. M. 2006. *Learning in Adulthood: A Comprehensive
Guide*. Jossey-Bass Higher & Adult Education. 3rd ed. Jossey-Bass, 2006.
560 p. ISBN 978-0787975883.

MÜLLER, M. *Trainingsprogramm Schlüsselqualifikationen*. 1. Aufl.
Frankfurt/Main : Eichborn Verlag, 2003. 216 p. ISBN 3-8218-3827-2.

REISCHAMANN, J, BRON, M. jr. (eds.). *Comparative Adult Education*
2008. Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2008. 282 p.
ISBN 978-3-631-58235-0.

RYCHEN, S. Salaganik HERSH, L. *Key Competencies for a Successful
Life and a Well-Functioning Society*. 1st ed. Hogrefe & Huber Publishing,
2003. 160 p. ISBN 978-0889372726.

PŘÍLOHY

Příloha A

Dotazník zaměřený na zjišťování vzdělávacích potřeb, frekvence a způsobů vzdělávání v malých a středních podnicích v ČR

1) Kolik má váš podnik zaměstnanců?

- a) 5-10
- b) 11-50
- c) 51-100

2) Kolik let se věnuje vaše firma podnikovému vzdělávání zaměstnanců?

- a) právě začínáme
- b) 2-4 roky
- c) 5 a více

3) Kdo má vzdělávání na starost?

- a) pracovník, který zastává i jiné povinnosti
- b) speciálně vyčleněný pracovník
- c) externí najímaná firma

4) Jak často vzdělávání probíhá?

- a) týdně
- b) měsíčně
- c) kvartálně
- d) pololetně
- e) nepravidelně

5) Jakou formou vzdělávání probíhá?

- a) samostudium s následným testováním
- b) přednáška lektora
- c) e-learning

6) V jaké oblasti/sektoru vaše firma působí?

- a) průmysl, výroba
- b) služby
- c) státní/veřejná správa
- d) neziskový sektor

7) Jaké jsou podle vás nejefektivnější metody vzdělávání pracovníků?

- a) e-learning
- b) blended learning
- c) klasická přednáška
- d) zážitkové učení

8) Je podle vás systematické vzdělávání pracovníků nezbytné pro rozvoj vaší firmy?

- a) ano, zcela určitě
- b) ano, ale není tak důležité
- c) ne
- d) nevím

9) Je podle vás důležité měřit efektivitu vzdělávání pracovníků?

- a) ano, zcela určitě
- b) ano, ale není tak důležité
- c) ne
- d) nevím

Memorandum Evropské komise o celoživotním učení

Memorandum o celoživotním učení – pracovní materiál Evropské komise listopad 2000 (výňatek)

1. Úvod
2. Celoživotní učení – čas jednat
3. Evropa občanů prostřednictvím celoživotního učení
 - 3.1. Společnost znalostí: výzva, kterou přináší změna
 - 3.2. Kontinuita učení v průběhu života
 - 3.3. Společně uvádět celoživotní učení do života
4. Jednat ve prospěch celoživotního učení: šest klíčových myšlenek
 - 4.1.1. myšlenka: Nové základní dovednosti pro všechny
 - 4.2.2. myšlenka: Více investic do lidských zdrojů
 - 4.3.3. myšlenka: Inovace ve vyučování a učení
 - 4.4.4. myšlenka: Oceňovat učení
 - 4.5.5. myšlenka: Přehodnotit poradenství
 - 4.6.6. myšlenka: Přiblížit učení domovu
5. Mobilizovat zdroje pro celoživotní učení

Příloha I – Příklady dobrých zkušeností z praxe celoživotního učení

Příloha II – Rámec pro tvorbu ukazatelů a kritérií benchmarkingu pro celoživotní učení

1. Úvod

Zasedání Evropské rady v Lisabonu v březnu 2000 určilo budoucí směr politiky a činnosti v Evropské unii. Jeho závěry potvrzují, že Evropa nepochybně pokročila do éry znalostí se všemi důsledky, které to bude mít pro kulturní, hospodářský a sociální život. Způsoby učení, života a práce se rychle mění. Znamená to nejen, že se jednotlivci musí přizpůsobovat změnám, ale také, že se musí změnit zavedené způsoby práce. Závěry z lisabonského zasedání Evropské rady potvrzují, že posun k celoživotnímu učení musí doprovázet úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Proto jsou jádrem nastávajících změn evropské systémy vzdělávání. I ony se musí přizpůsobit. Závěry ze zasedání Evropské rady ve Feiře vyzvaly "členské státy, Radu a Komisi, aby... v rámci oblastí své působnosti formulovaly dlouhodobé strategie a praktická opatření, která by zpřístupnila celoživotní učení všem". Toto memorandum přebírá mandát zasedání Evropské rady v Lisabonu a ve Feiře k realizaci celoživotního učení. Jeho účelem je zahájit celoevropskou debatu o účinné strategii pro uskutečňování celoživotního učení na individuální a institucionální úrovni a ve všech sférách veřejného a soukromého života.

Komise a členské státy definovaly celoživotní učení v rámci Evropské strategie zaměstnanosti jako cílevědomou neustálou vzdělávací činnost, vykonávanou s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence. Je to pracovní definice, kterou toto memorandum považuje za východisko pro následující diskuse a akce.

Celoživotní učení již není pouhým aspektem vzdělávání; musí se stát vůdčím principem pro poskytování a účast na vzdělávání v jakémkoli jeho kontextu. V nadcházejícím desetiletí musí dojít k uskutečnění této vize. Všichni lidé, kteří žijí v Evropě, bez výjimky, by měli mít stejné příležitosti k tomu, aby se přizpůsobili požadavkům sociálních a ekonomických změn a aby se aktivně podíleli na utváření budoucnosti Evropy.

Důsledky této zásadní změny perspektiv a praxe si zaslouhují a ospravedlňují debatu, která se zde navrhuje. Členské státy, které odpovídají za své systémy vzdělávání, by se této debaty měly účastnit. Měla by se konat také v členských státech, nejen na evropské

úrovni. Celoživotní učení se jedinečným způsobem týká budoucnosti každého člověka. Debata by měla probíhat co nejdříve k samotným občanům. Komise má v úmyslu zpracovat na podzim roku 2001 zprávu o výsledcích této debaty. Tato zpráva bude součástí otevřené metody koordinace schválené Evropskou radou v Lisabonu. Memorandum začíná uvedením důvodů pro realizaci celoživotního učení. Ve 2. oddíle je řečeno, že podpora aktivního občanství a podpora zaměstnatelnosti jsou stejně důležité a vzájemně propojené cíle celoživotního učení. Členské státy se shodly na jeho prioritě, otářejí však se vzájemně dohodnutou akcí. Ve 3. oddíle se uvádí, že rozsah současných ekonomických a sociálních změn v Evropě vyžaduje zcela nový přístup ke vzdělávání. Jako odpověď na to se ve 4. oddíle zdůrazňuje šest klíčových myšlenek, které poskytují strukturovaný rámec pro otevřenou debatu o zavádění celoživotního učení do praxe. Tyto myšlenky jsou založeny na zkušenostech získaných na evropské úrovni prostřednictvím programů Společenství a Evropského roku celoživotního učení (1996). Ke každé klíčové myšlence patří soubor otázek. Odpovědi na tyto otázky by měly pomoci vyjasnit prioritní oblasti činnosti. Z těchto klíčových myšlenek vyplývá, že účinná a komplexní strategie celoživotního učení pro Evropu by se měla zaměřit na: zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí; viditelné zvýšení úrovně investic do lidských zdrojů, aby se tak přiznala prioritě nejdůležitějšímu bohatství Evropy – jejím lidem; výrazné zlepšení způsobů pojmání a hodnocení účasti na vzdělávání a jeho výsledků, zejména v případě neformálního a informálního učení; zajištění snadného přístupu ke kvalitním informacím a poradenství o příležitostech k učení pro každého v celé Evropě a v průběhu celého života; poskytování příležitostí k celoživotnímu učení co nejdříve lidem, v jejich obcích, a všude tam, kde je to vhodné, podporovat je zařízeními založenými na informační a komunikační technice. Partnerskou spoluprací by se měly mobilizovat zdroje ve prospěch celoživotního učení na všech úrovních. K tomuto závěru dospívá Memorandum v 5. oddíle, v němž jsou uvedeny příklady akcí na evropské úrovni, které mohou členským státům pomáhat dosáhnout pokroku. Společně pracovat na tom, aby se celoživotní učení stalo skutečností, je nejlepší cestou k budování společnosti, která poskytuje rovné příležitosti přístupu ke kvalitnímu učení v průběhu celého života všem lidem, a v níž vzdělávání vychází především z potřeb a požadavků jednotlivců; k přizpůsobování nabídky vzdělávání a organizace pracovního života tak, aby se lidé mohli učení účastnit v průběhu celého života a mohli si plánovat, jak kombinovat učení, práci a rodinný život; k dosažení vyšší celkové úrovně vzdělávání a kvalifikací ve všech odvětvích tak, aby se zajistila vysoká kvalita vzdělávání a zároveň aby se zajistilo, že vědomosti a dovednosti lidí budou odpovídat měnícím se požadavkům povolání, organizací pracoviště a pracovním metodám; k podněcování a uzpůsobování lidí k tomu, aby se aktivněji podíleli na všech sférách moderního veřejného života, zejména na sociálním a politickém životě na všech úrovních společenství včetně evropské úrovně. Klíčem k úspěchu bude pocit společné odpovědnosti za celoživotní učení u všech aktérů – členských států, evropských institucí, sociálních partnerů a světa podnikání, regionálních a místních úřadů, lidí pracujících ve vzdělávání všeho druhu, organizací občanské společnosti, asociací a sdružení a v neposlední řadě i samotných občanů. Naším společným cílem je vybudovat Evropu, v níž bude mít každý příležitost plně rozvíjet svůj potenciál tak, aby pociťoval, že je pro ni prospěšný a že do ní patří.

2. Celoživotní učení – čas jednat

Proč je tato debata tak naléhavá? Proč je uvedení celoživotního učení do praxe pro Evropskou unii tak prvořadou prioritou? Jsou pro to dva stejně významné důvody: Evropa pokročila ke společnosti a ekonomice založené na znalostech. Více než kdykoliv dříve se přístup k aktuálním informacím a znalostem, spolu s motivací a dovednostmi

uváženě využívat tyto zdroje ve svůj prospěch i ve prospěch společnosti jako celku stává klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy a ke zlepšení zaměstnatelnosti a adaptability pracovních sil;

Dnešní Evropané žijí v komplexním sociálním a politickém světě. Více než kdykoliv předtím chtějí plánovat svůj vlastní život. Očekává se, že budou společnosti aktivně přispívat a že se musí naučit pozitivně žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí. Vzdělávání je ve svém nejširším smyslu klíčem k naučení a pochopení, jak se s těmito výzvami vyrovnat.

Tyto dva znaky současných sociálních a ekonomických změn jsou vzájemně propojeny. Zdůrazňují dva stejně důležité cíle celoživotního učení: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost. Aktivní občanství se zaměřuje na to, zda a jak se lidé podílí na všech sférách společenského a hospodářského života, na šance a rizika, s nimiž se při tom setkávají, na míru sounáležitosti, kterou pociťují ke společnosti, v níž žijí, a váhu vlastního slova, které v ní mají. V životě většiny lidí podporuje placená práce nezávislost, sebeúctu a blahobyt, a je proto klíčem k celkové kvalitě lidského života. Zaměstnatelnost – schopnost najít si a udržet zaměstnání – není jen podstatnou dimenzí aktivního občanství, ale je stejně tak rozhodující podmínkou pro dosažení plné zaměstnanosti a pro zlepšení evropské konkurenceschopnosti a prosperity v "nové ekonomice". Jak zaměstnatelnost, tak i aktivní občanství jsou závislé na tom, že lidé mají odpovídající a aktuální vědomosti a dovednosti, že se mohou podílet na hospodářském a společenském životě a přispívat k němu.

Ke změnám může dojít pouze v členských státech a na jejich podnět, s případnou podporou a pomocí na úrovni Společenství. Za systémy vzdělávání jsou v první řadě odpovědné členské státy – každý podle svých institucionálních podmínek. V praxi závisejí výsledky těchto systémů na vkladu a odpovědnosti řady aktérů z různých oblastí společenského a hospodářského života včetně sociálních partnerů – a neméně na úsilí samotných jednotlivců, kteří jsou v konečném důsledku odpovědni za své učení. Význam celoživotního učení pro budoucnost Evropy byl nyní potvrzen na nejvyšší úrovni. Hlavy členských států se shodly, že v příštím desetiletí by měla jít Evropská unie světu příkladem. Evropa může – a musí – ukázat, že je možné dosáhnout dynamického hospodářského růstu a zároveň posílit sociální soudržnost. Při zdůraznění toho, že "lidé jsou hlavním bohatstvím Evropy a měli by být centrem politiky Evropské unie", se dospívá k závěru, že především systémy vzdělávání se musí přizpůsobit nové realitě 21. století a že "celoživotní učení je základním nástrojem rozvoje občanství, sociální soudržnosti a zaměstnanosti".

Tyto myšlenky jsou přirozenými výsledky desetiletí, v jehož průběhu se celoživotní učení znovu dostalo na přední místo národních a mezinárodních politických programů. Začátkem 90. let se evropské ekonomiky musely vyrovnat s prudce se měnícím charakterem výroby, obchodu a investování. To vyvedlo trhy práce z rovnováhy, což mělo za následek vysokou úroveň strukturální nezaměstnanosti spolu se vzrůstajícím nedostatkem kvalifikací a nesouladem mezi jejich nabídkou a poptávkou po nich. Pokud měly modely vzdělávání tyto problémy vyřešit, vyžadovaly více pozornosti. Evropský rok celoživotního učení (1996) ukázal, kolik zájmu a angažovanosti v oblasti celoživotního učení existuje na všech úrovních a to pomohlo ovlivnit politické myšlení v členských státech.

V polovině 90. let se dospělo ke shodě nejen v tom, že vzdělávání v průběhu celého života pomáhá udržovat ekonomickou konkurenceschopnost a zaměstnatelnost, ale že je také nejlepším způsobem překonávání sociální exkluze – a to znamená, že při vzdělávání musí stát v centru pozornosti jednotlivec a jeho potřeby. Na základě toho se celoživotní učení stalo společným vůdčím principem nové generace programů Společenství v oblasti vzdělávání a mládeže. Od roku 1998 zdůrazňují hlavní linie zaměstnanosti (Employment Guidelines) význam celoživotního učení pro zaměstnanost, avšak hodnocení jejich realizace ukázalo, že v podpoře komplexní strategie celoživotního učení se dosud dosáhlo malého pokroku. Evropský parlament plně podporuje stanovisko, že celoživotní učení je klíčem k zajištění sociální integrace a k dosažení rovných příležitostí. Na mezinárodním poli zdůraznily poslední summity

skupiny G8 poprvé význam celoživotního učení pro každého v "nových ekonomikách" éry znalostí.

Členské státy Unie zřetelně dosáhly značnou míru konsensu ve svém společném zájmu o celoživotní učení, ten však ještě nebyl převeden do účinné akce. Přišel čas jednat.

3. Evropa občanů prostřednictvím celoživotního učení

3.1 Společnosti znalostí: výzva, kterou přináší změna

Dnešní Evropa zažívá změny v rozsahu srovnatelném s průmyslovou revolucí. Digitální technika přeměňuje všechny aspekty lidského života, zatímco biotechnologie může jednoho dne změnit samotný život. Obchod, cestování a komunikace ve světovém měřítku rozšiřují kulturní horizonty lidí a mění způsoby, jimiž si ekonomiky navzájem konkurují. Moderní život přináší lidem větší šance a možnosti výběru, avšak také větší riziko a nejistoty. Lidé mohou svobodně přijímat různé životní styly, zároveň však mají odpovědnost za utváření svého vlastního života. Více lidí zůstává ve vzdělávání déle, prohlubují se však rozdíly mezi těmi, jimž kvalifikace umožňuje udržet se na trhu práce, a těmi, kdo neodvolatelně končí na okraji cesty. Evropská populace také rychle stárne. To změni skladbu pracovních sil a charakter požadavků na sociální, zdravotnické a vzdělávací služby. Evropské společnosti se také mění v mozaiky různých kultur. Tato diverzita představuje velký potenciál pro tvořivost a inovace ve všech sférách života. Toto Memorandum nemůže poskytnout důkladnou analýzu změn stručně zmíněných v předcházejícím odstavci. Tyto změny jsou však neodmyslitelnou součástí celkového přechodu ke společnosti znalostí, jejímž ekonomickým základem je tvorba a výměna nehmotných statků a služeb. V tomto druhu společenského světa jsou prvořadě aktuální informace, vědomosti a dovednosti.

Vůdčími aktéry společnosti znalostí jsou sami lidé. Nejvíce záleží na lidské schopnosti vytvářet a efektivně a rozumně používat znalosti ve stále se měnícím světě. Aby lidé plně rozvinuli tuto schopnost, musí chtít a mít možnost vzít svůj život do vlastních rukou, stručně řečeno stát se aktivními občany. Vzdělávání v průběhu celého života je pro každého nejlepší cestou, jak se vypořádat se změnami.

3.2 Kontinuita učení v průběhu života

Vědomosti, dovednosti a porozumění, jímž se učíme jako děti a mladí lidé v rodině, ve škole, v odborné škole nebo na vysoké škole, pro celý život nevystačí. Větší integrace učení do života v dospělosti je velmi důležitou součástí zavedení celoživotního učení do praxe, je však jen jednou částí celku. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušovanou kontinuitu "od kolébky do hrobu". Vysoce kvalitní základní vzdělávání pro všechny, od nejtělejšího dětství, je jeho základnou. Základní vzdělávání a následující počáteční odborné vzdělávání by mělo vybavit všechny mladé lidi novými dovednostmi, které vyžaduje ekonomika založená na znalostech. Mělo by také zajistit, že se "naučí učit se" a že budou mít k učení pozitivní postoj.

Lidé si budou plánovat odpovídající učební aktivity v průběhu života jen tehdy, budou-li se chtít učit. Pokud jejich zkušenosti s učením v dětství byly negativní, nebudou chtít v učení pokračovat. Nebudou se chtít dále učit, nebudou-li vhodné příležitosti k učení prakticky dostupné (časový rozvrh, tempo, místo, finanční podmínky). Nebudou se cítit motivováni k účasti v učení, jehož obsah a metody nebudou brát v úvahu jejich kulturní perspektivy a životní zkušenosti. A nebudou chtít investovat čas, úsilí a peníze do dalšího učení, pokud vědomosti, dovednosti a odbornost, které již získali, nebudou hmatatelně uznávány, ať už pro osobní důvody nebo pro postup v zaměstnání.

Individuální motivace k učení a rozmanitost učebních příležitostí jsou rozhodujícím klíčem k úspěšné realizaci celoživotního učení. Je podstatné zvýšit poptávku po učení i jeho nabídku zejména pro ty, kteří dosud měli ze vzdělávání nejmenší prospěch. Každý by měl být schopen procházet cestami otevřeného učení podle své vlastní volby, a ne být povinen jít předem určenými vzdělávacími trasami. To prostě znamená, že by se systémy vzdělávání měly přizpůsobovat individuálním potřebám a požadavkům spíše než aby tomu bylo naopak.

Existují tři základní kategorie účelové učební činnosti.

Formální učení probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných certifikátů a kvalifikací.

Neformální učení probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a zpravidla nevede k získání formalizovaného certifikátu. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a sdružení občanské společnosti (např. v organizacích pro mládež, v odborech a v politických stranách). Může být poskytováno také prostřednictvím organizací nebo služeb, které byly ustaveny se záměrem doplňovat formální systémy (např. výtvarné, hudební a sportovní aktivity nebo soukromé vyučování připravující na zkoušky).

Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být informální učení vždy učení záměrným. Proto ani sami jeho účastníci nemusí snadno rozpoznat, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem.

Až dosud dominovalo politickému myšlení formální učení. Ovlivňovalo způsoby poskytování vzdělávání i představy lidí o tom, co je to učení. Kontinuita celoživotního učení přivádí na scénu neformální a formální učení. Neformální učení stojí díky své podstatě mimo školy, odborné školy a vysoké školy. Není zpravidla chápáno jako "opravdové" učení a jeho výsledky se na trhu práce nemusí odrazit výrazným zvýšením příjmu. Neformální učení je proto obvykle podceňováno.

Informální učení však pravděpodobně chybí na scéně vůbec, ačkoliv je to nejstarší forma učení a v raném dětství jí nadále zůstává. Skutečnost, že se mikropočítače uplatnily v domácnostech dříve než ve školách, zdůrazňuje význam informálního učení. Informální kontext představuje obrovský potenciál učení a mohl by být důležitým zdrojem inovací metod vyučování a učení.

Termín "celoživotní" učení zdůrazňuje časovou dimenzi: učení v průběhu života, ať již nepřetržitě, nebo periodické. Nově zavedený pojem učení "v celé šíři života" ("lifewide") obohacuje scénu tím, že obrací pozornost na rozšíření učení, které se může odehrávat ve všech oblastech našeho života a v jakémkoliv jeho stadiu. Dimenze "v celé šíři života" zaměřuje pozornost na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení. To nám připomíná, že užitečné a příjemné učení může probíhat a probíhá v rodině, ve volném čase, v životě v obci a v každodenním pracovním životě. Učení "v celé šíři života" nás také nutí, abychom si uvědomili, že vyučování a učení jsou role a činnosti, které se v různých obdobích a na různých místech mohou měnit a přecházet jedna ve druhou.

Celoživotní učení je však stále v různých národních kontextech a pro různé účely definováno rozmanitě. Poslední dostupné politické přehledy napovídají, že definice zůstávají převážně neformální a pragmatické a jsou spjaté více s činnostmi než s jasností pojmů nebo právními termíny. Podnětem, který v 90. letech přivedl celoživotní učení do politických programů, byl zájem zlepšit zaměstnatelnost a adaptabilitu občanů se zřetelem k vysoké úrovni strukturální nezaměstnanosti, jež nejvíce postihla osoby s nízkou kvalifikací. Vyhledka prudce stárnoucí evropské populace znamená, že se bude spoléhat hlavně na lidi nově vstupující na trh práce, jako tomu bylo v minulosti – mladých lidí bude příliš málo a tempo technických změn je příliš rychlé, zejména zrychlující se přesun k digitální ekonomice.

Dnes dochází ke zdatnému posunu k integrovanější politice celoživotního učení, která kombinuje sociální a kulturní cíle s ekonomickou realitou. Nové myšlenky o rovnováze práv a povinností občanů a veřejných úřadů začínají zapouštět kořeny. Více lidí se stává sebejistějšími v přihlašování se k rozličným identitám a způsobům života. V současné době je široce rozšířen požadavek, aby se rozhodnutí přijímala co nejbližší každodennímu životu lidí a za jejich větší účasti. Z těchto důvodů se pozornost zaměřuje na potřebu modernizovat řízení na všech úrovních evropských společností. Zároveň se rozšiřují rozdíly mezi sociálním životem většiny a životem osob ohrožených dlouhodobou sociální exkluzí. Vzdělávání se stává důležitější než kdykoli předtím v ovlivňování šancí lidí na to, že se začlení do společnosti, bude se jim tam dařit a budou zlepšovat své postavení. Stále složitější způsoby přechodu mladých lidí z počátečního vzdělávání do světa práce mohou být předzvěstí toho, co čeká v

budoucnosti lidí každého věku. Zaměstnatelnost je zřejmě klíčovým výsledkem úspěšného učení, avšak sociální začlenění nespočívá pouze v získání placeného zaměstnání. Učení otevírá dveře k vybudování spokojeného a produktivního života, značně nezávislého na zaměstnaneckém statusu a vyhlídkách člověka.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Jiří Kreuz

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Uplatnění konceptu učení a vzdělávání v malých a středních podnicích

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh: 82

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů české literatury a pramenů: 46

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 5

Počet internetových zdrojů: 1

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